

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4 VE 5. SINIF DEĞERLERİNİN  
KAZANILMA DÜZEYİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan  
Süleyman YİĞİTTİR**

**Tez Danışmanı  
Prof.Dr. Hamza KELEŞ**

**Ankara  
Kasım, 2009**

## ÖN SÖZ

Bilim, teknoloji, sanayi, ekonomi ve insanı konu eden diğer alanlarda 20.yy'da yaşanan gelişmeler insanoğluna çok şey kazandırmasının yanında önemli bazı özelliklerini de kaybetmesine neden olmuştur. Bunu fark eden devletler eğitim sistemlerinde değer eğitime önem vermeye başlamıştır. Bu sayede yaşanan gelişmelerden genç nesillerini kurtarmaya çalışmaktadırlar. Geçmişten gelen kültürel özelliklerini ve değerlerini 20.yy'ın sonlarına kadar koruyan milletimiz de küreselleşen dünyanın sorunlarıyla yüz yüze gelmeye başlamıştır. Özellikle insanların günlük faaliyetlerini ve ilişkilerini kolaylaştıran medya kuruluşlarının toplumdaki kötü örnekleri çok fazla işlemesi, toplumumuzda değerlerimizin zayıfladığı düşüncesinin oluşmasına neden olmuştur.

Bu gelişmeleri dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında devlet memuru niteliğinde vatandaş yetiştirme politikasından vazgeçerek soran, sorgulayan, eleştirel düşünen, araştıran ve günümüz şartlarının gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanan bireyler yetiştirmek için öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına başlamıştır. Bu süreçte öğrencilerin duyuşsal yönlerini de geliştirmek için öğretim programlarına belirli değerler dâhil edilmiştir. Yapılan bu değişikliklerle daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan bu çalışma ile 2004 yılında geliştirilmeye başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki bazı değerlerin okullarda öğrencilere hangi düzeyde kazandırıldığı, değerlerin kazandırılmasında değişik bağımsız değişkenlerin bu süreçle ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde yeni bir alan olarak gelişen değerler eğitime yapılan bu çalışmanın hem bulgular hem de literatür zenginliği açısından katkı yapması beklenmektedir. Çünkü bu araştırma değer eğitimiyle ilgili diğer çalışmalara katkıda bulunması halinde bir anlam kazanacaktır.

Bu tezin hazırlanmasında ilgi, alaka ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim, karşılaştığım sorunların aşılmasında ve araştırmama motive olmamda yardımlarından dolayı hocam Sayın Prof.Dr.Hamza KELEŞ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmalarım süresince desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Sayın Prof.Dr. Refik TURAN’a, Yrd.Doç.Dr. Cengiz DÖNMEZ’e, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN’a içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma ölçeklerimin oluşturulmasında ve tez çalışmalarımın sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde yardımcı olan ve verdikleri pozitif enerjiyle araştırmamı bitirmemde önemli katkısı olan Yrd.Doç.Dr. Oktay AKBAŞ’a, Yrd. Doç.Dr. Bahri ATA’ya, Yrd.Doç.Dr. Adem ÖCAL’a, Yrd. Doç.Dr. Kubilay YAZICI’ya ve Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN’a çok teşekkür ederim.

Araştırmamda maddi ve manevi desteklerini gördüğüm Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ders Kitaplarını İnceleme Merkezinde görevli sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri arkadaşlarıma; ziyaret ettiğim okullardaki öğretmen arkadaşlarıma ve okul idarecilerine; evde huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan eşime ve kızlarım Zeynep ve Beyza’ya da teşekkür ederim.

Süleyman YİĞİTTİR

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4 VE 5.SINIF DEĞERLERİNİN KAZANILMA DÜZEYİ

**Süleyman, YİĞİTTİR**

**Doktora, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hamza KELEŞ**

**Kasım – 2009, 278 sayfa**

Araştırma, 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşımı temel alarak hazırlanmış olan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki değerlerden random yöntemiyle seçilen “sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, yardımseverlik, bilimsellik, misafirperverlik, doğa sevgisi” ile 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki “estetik, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük” değerlerinin kazanılma düzeyini ve farklı değişkenlerin değerlerin kazanılmasındaki etkisini tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla her iki sınıf için dörtlü likert ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen nicel veriler öğretmenlerle yapılan görüşme yönteminin uygulandığı nitel bir çalışmayla da desteklenmiştir.

Araştırma, tarama modelinde düzenlenmiş olup nicel bir nitelik taşımaktadır. Betimsel yöntem kullanılan araştırmanın evrenini 2008-2009 Öğretim Yılında Ankara merkez ilçelerde MEB’e bağlı resmî ilköğretim okullarındaki beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara merkez ilçelerinden random yöntemiyle seçilmiş sekiz ilköğretim okulunun beşinci sınıfından 1245 ve altıncı sınıfından 1315 öğrenci ile bir önceki eğitim yılında bu sınıfları okutmuş olan 34 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-5.Sınıflar) değerlerinin kazanılmışlık düzeyini ve etkili olabileceği varsayılan bağımsız değişkenlerin etkisini tespit etmek için anket uygulanmıştır. Anket yoluyla elde edilen nicel veriler SPSS istatistik programında aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü (One way) ANOVA analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise görüşme formlarından elde edilen verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucu değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar şunlardır:

4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerlerden “bilimsellik” ve “estetik” değerleri “Genellikle katılıyorum.”; “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, tarihsel mirasa duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, akademik dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık” değerleri ise “Tamamen katılıyorum.” düzeyinde kazanılmıştır.

4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerlerin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, akademik dürüstlük ve estetik” değerlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bağımsız değişkenlerden annenin öğrenim durumu, babanın ve annenin mesleki durumu, ailedeki kişi sayısı ile 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerlerin kazanılma düzeyi arasında ve annenin mesleki durumu ile ailedeki kişi sayısı ile 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerlerin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin görüşme formunda verdikleri cevapların içerik analizinden ise değerler eğitimine Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde yer verilmesinin olumlu karşıladıkları; değer öğretiminde tartışma, telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımı ve anlatım tekniklerini kullandıkları; değer eğitiminde daha çok medya, aile ve toplumun etkilerinden kaynaklanan olumsuzluklar yaşadıkları, okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerle öğrencinin okul dışındaki hayatının birbiriyle uyuşmaması nedeniyle sorun yaşadıkları; öğretmenlerin ders kitaplarında değer eğitimine yeterince yer verilmediğini düşündükleri; ünitelerde doğrudan verilmek üzere seçilen değerlerin olumlu ve doğru tespit edildiğini düşündükleri; değer eğitimi sonrası öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözledikleri ve öğretmenlerin değer eğitimiyle ilgili farklı istek ve önerileri olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler dersi,

**ABSTRACT****ATTAINMENT LEVEL OF THE VALUES OF THE PRIMARY SOCIAL  
STUDIES LESSON FOR 4th AND 5th CLASS****Süleyman, YİĞİTTİR****Phd, Social Studies Teaching Discipline****Thesis advisor: Prof. Dr. Hamza KELEŞ****November – 2009, 278 page**

The research was carried out in order to determine the effect of different variable the attainment level of values that are selected by using random method among the values of “giving importance to be healthy, cleanliness, helpfulness, being scientific, hospitality, love of nature which are mentioned in the primary 4th level Social Studies Curriculum and values of aesthetics, sensitiveness to the historical heritage, solidarity, hardworkness, sensitiveness to natural environment, academic honesty which are mentioned in the 5th class Social Studies Curriculum prepared by based on the Constructive Approach in 2005. To this aim, four point Likert scale has been developed for both classes. Furthermore, in the research quantitative data were supported by a qualitative work in which the method of interview made with teachers.

The research has been organised in the form of survey model and has a quantitative quality. The research’s universe was constituted using descriptive method by the students who were in the fifth and sixth classes in the central primary official schools of Ankara in 2007-2008 academic year. The research’s sample however was costituted by using random method from 8 Primary Official Schools in Ankara for 1245 students from the fifth classes, 1315 students from the sixth classes, 34 teachers who taught them in previous year were selected.

In the research in order to determine the effects of the independent variables which may be effective and the attainment level of values of Social Studies Curriculum (4th and 5th classes), a scale was applied. The quantitative data obtained through scale were evaluated by using arithmetic average, standard deviation, t-test and ANOVA (one way) analyses in the SPSS statistical programme. Qualitative data were assessed by content analysis method after the analysis of the data obtained from interview forms.

Results and findings concluded from the research are as follows:

The values of “being scientific” and “aesthetics” which exist in the forth and fifth classes Social Studies Curricula were attained at the level of “I usually agree”. The values of love of nature, cleanliness, helpfulness, hospitality, giving importance to be healthy, sensitiveness to natural environment, academic honesty, hardworkness, solidarity and sensitiveness to historical heritage which exist in the same curricula were obtained at the level of “I completely agree.”

Between the attainment level of values which exist in the forth and fifth classes Social Studies Lesson Curricula, a meaningful difference was found in favour of female students in terms of the values of “love of nature, cleanliness, helpfulness, hospitality, giving importance to be healthy, hardworkness, sensitiveness to historical heritage, academic honesty and aesthetics;

A significant difference hasn’t been determined between the acquisition level of the values covered by Social Studies Curriculum of 4th class and the independent variables which are; academic background of the mother, occupational status of the mother and father, the number of family members. There is also a significant difference between the acquisition level of the values covered by Social Studies Curriculum of 5th class and the occupational status of the mother and the number of family members.

From the content analysis of the responses given by teachers to the interview questionnaire, it has been determined that the Social Studies curricula which cover values education are received favourably; teachers benefit from the argumentation, inspiration, critical approach, visual materials and expressional techniques.

They get in trouble in values education mostly arising from the effect of media, family and society, they face problems due to incompatibility of the life of the students out of the school with the values that are tried to be given; they are of the opinion that values education is not sufficiently included in the students’ books; they think that the values selected to be directly given in the units were positive and correctly determined; they observe positive changes in the students’ attitudes after the values education and they have different requests and suggestions regarding values education.

**Key Words:** Values education, character education, moral education, citizenship education, social studies lesson

## İÇİNDEKİLER

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| ÖN SÖZ .....                                        | i   |
| ÖZET .....                                          | iii |
| ABSTRACT .....                                      | v   |
| İÇİNDEKİLER .....                                   | vii |
| TABLO, ŞEKİL VE RESİMLER .....                      | ix  |
| 1.BÖLÜM: GİRİŞ .....                                | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....                           | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                       | 5   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                       | 6   |
| 1.4. Sınırlılıklar .....                            | 7   |
| 1.5. Varsayımlar .....                              | 8   |
| 1.6. Tanımlar .....                                 | 8   |
| 1.7. Kısaltmalar .....                              | 8   |
| 2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                   | 10  |
| 2. 1. Değer Nedir? .....                            | 10  |
| 2. 2. Değerlerin Oluşumu .....                      | 12  |
| 2. 3. Değerlerin Diğer Alanlarla İlişkisi .....     | 14  |
| 2. 4. Değerlerin Özellikleri .....                  | 18  |
| 2. 5. Değer Sistemi .....                           | 22  |
| 2. 6. Değerlerin Sınıflandırılması .....            | 23  |
| 2. 7. Değerler Eğitimi .....                        | 32  |
| 2. 8. Değerler Eğitiminin Kısa Bir Tarihçesi .....  | 38  |
| 2. 9. Değerler Eğitiminin Gerekliliği .....         | 40  |
| 2. 10. Değer Eğitiminde Aile ve Toplumun Rolü ..... | 46  |
| 2. 11. Değer Eğitiminde Okulun Rolü .....           | 50  |
| 2. 12. Değerler Eğitimi Yaklaşımları .....          | 56  |
| 2. 12. 1. Değer Telkini .....                       | 58  |
| 2. 12. 2. Değer Açıklaması .....                    | 60  |
| 2. 12. 3. Değer Analizi .....                       | 72  |
| 2. 12. 4. Ahlaki Muhakeme .....                     | 76  |
| 2. 12. 5. Aktif Öğrenme .....                       | 82  |
| 2. 12. 6. Gözlem Yoluyla Öğrenme .....              | 85  |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2. 13. Değerler Eğitiminin Uygulama Alanları.....                                       | 94  |
| 2. 13. 1. Değer Gerçekleştirme.....                                                     | 94  |
| 2.13. 2. Vatandaşlık Eğitimi.....                                                       | 96  |
| 2. 13. 3. Karakter Eğitimi.....                                                         | 100 |
| 2. 13. 4. Ahlak Eğitimi.....                                                            | 110 |
| 2. 14. Dünya’da Değer Eğitimi.....                                                      | 117 |
| 2.15. İlgili Araştırmalar.....                                                          | 129 |
| 2.15.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....                                             | 130 |
| 2.15.2. Dünya’da Yapılan Değer Araştırmaları.....                                       | 137 |
| 3.BÖLÜM: YÖNTEM.....                                                                    | 145 |
| 3.1. Araştırmanın modeli.....                                                           | 145 |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....                                                             | 145 |
| 3.3. Verilerin toplanması.....                                                          | 146 |
| 3. 4. Verilerin Analiz Edilmesi.....                                                    | 151 |
| 4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....                                                     | 152 |
| 4. 1. Öğrenci Kişisel Bilgileri.....                                                    | 152 |
| 4. 2. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Bulgu ve Yorumlar .....  | 155 |
| 4. 3. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 196 |
| 4. 4. Öğretmen Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....                  | 237 |
| 4. 4.1. Öğretmen Kişisel Bilgileri.....                                                 | 237 |
| 4. 4.2. Öğretmen Görüşme Formunda Yöneltilen Sorular ve Alınan Cevaplar .....           | 240 |
| 5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                                        | 251 |
| 5. 1. Sonuçlar.....                                                                     | 251 |
| 5. 1.1. İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Sonuçlar....       | 251 |
| 5. 1.2. İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Sonuçlar....       | 253 |
| 5. 1.3. Öğretmen Görüşme Formuyla Elde Edilen Verilerle İlgili Sonuçlar....             | 257 |
| 5. 2. Öneriler.....                                                                     | 259 |
| KAYNAKÇA.....                                                                           | 262 |
| EKLER.....                                                                              | 274 |

## TABLO, ŞEKİL VE RESİMLER

|                                                                                                                                |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>1. BÖLÜM: GİRİŞ</b>                                                                                                         | Sayfa |
| Tablo1: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4-5.Sınıflarda Öğrenme Alanlarına Göre Doğrudan Verilmesi Gereken Değerler..... | 7     |
| <b>2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b>                                                                                             |       |
| Tablo2: Evli olmayan bir çift için bebek sahibi olmak ahlaken yanlış mı? .....                                                 | 16    |
| Tablo3: Bir ailenin kaç çocuk sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz?.....                                                   | 16    |
| Tablo 4: Hayatta çocuk sahibi olmak gerekli midir?.....                                                                        | 16    |
| Tablo 5: Endonezya ve Avustralyalıların Değerlere Yükledikleri Önem Derecelerinin Karşılaştırması.....                         | 17    |
| Tablo 6: Erol Güngör’e Göre Değer Sınıflandırması.....                                                                         | 24    |
| Tablo 7: M. Rokeach’ın Değer Sınıflaması (1973).....                                                                           | 24    |
| Tablo 8: Ülken’e Göre Değer Sınıflandırması.....                                                                               | 25    |
| Tablo 9: Schwartz’a Göre Değer Sınıflandırması.....                                                                            | 26    |
| Tablo 10: Oktay Akbaş’ın Milli Eğitimin Duyuşsal Amaçlarını İçeren Değer Sınıflandırması .....                                 | 27    |
| Tablo 11: Türkiye Cumhuriyeti’nde Evlenme ve Boşanma Sayısı.....                                                               | 48    |
| Tablo 12: Olgu Birliği Kartı Örneği.....                                                                                       | 75    |
| Tablo 13: Kanıt Kartı Örneği.....                                                                                              | 75    |
| Tablo 14: Kohlberg’e Göre Ahlaki Gelişim Basamakları.....                                                                      | 77    |
| Tablo 15: Gilligan’a Göre Kadının Ahlakilik Özellikleri.....                                                                   | 81    |
| Tablo 16: Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının İçeriğinin İncelenmesi.....                                                         | 84    |
| Tablo 17: Araştırma Kapsamına Alınan İlköğretim Okulları.....                                                                  | 146   |
| <b>3. BÖLÜM: YÖNTEM</b>                                                                                                        |       |
| Tablo 18: Ünitelere Göre Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleri.....                                                   | 147   |
| Tablo 19: Ünitelere Göre Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleri.....                                                   | 147   |
| Tablo 20: Öğrenci Anketinde Ölçülen Sosyal Bilgiler Dersi Değerleri.....                                                       | 150   |
| <b>4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR</b>                                                                                          |       |
| Tablo 21: Öğrencilerin Cinsiyet Bilgileri.....                                                                                 | 152   |
| Tablo 22: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Öğrenim Durumu.....                                                    | 152   |
| Tablo 23: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Öğrenim Durumu.....                                                    | 153   |
| Tablo 24: Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısı.....                                                                          | 153   |
| Tablo 25: Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumu.....                                                                        | 154   |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 26: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının Mesleki Durumları.....                                                                      | 154 |
| Tablo 27: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının Mesleki Durumları .....                                                                     | 155 |
| Tablo 28: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Kazanılma Düzeyi<br>Toplam Puan Ortalamaları.....                                       | 155 |
| Tablo 29: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Toplam Puanlarının<br>Ortalamaları İle Cinsiyet Arasındaki t Testi Sonuçları.....       | 156 |
| Tablo 30: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam<br>Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                   | 159 |
| Tablo 31: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan<br>Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....             | 159 |
| Tablo 32: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam<br>Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                     | 160 |
| Tablo 33: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan<br>Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.                   | 160 |
| Tablo 34: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan<br>Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                         | 161 |
| Tablo 35: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan<br>Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.                       | 161 |
| Tablo 36: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme”<br>Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 162 |
| Tablo 37: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan<br>Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları..... | 162 |
| Tablo 38: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan<br>Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 163 |
| Tablo 39: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan<br>Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçlar..                    | 163 |
| Tablo 40: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam<br>Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                 | 164 |
| Tablo 41: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan<br>Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.               | 164 |
| Tablo 42: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam<br>Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                   | 165 |
| Tablo 43: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan<br>Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....             | 166 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 44: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                     | 166 |
| Tablo 45: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları                    | 167 |
| Tablo 46: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                         | 167 |
| Tablo 47: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları                        | 168 |
| Tablo 48: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 168 |
| Tablo 49: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları..... | 169 |
| Tablo 50: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 169 |
| Tablo 51: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları                     | 170 |
| Tablo 52: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                 | 170 |
| Tablo 53: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları                | 171 |
| Tablo 54: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                     | 171 |
| Tablo 55: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....               | 172 |
| Tablo 56: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                       | 172 |
| Tablo 57: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....                 | 173 |
| Tablo 58: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                           | 173 |
| Tablo 59: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....                     | 174 |
| Tablo 60: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri                                                                        |     |

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                                                                 | 174 |
| Tablo 61: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları..... | 175 |
| Tablo 62: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 175 |
| Tablo 63: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....                | 176 |
| Tablo 64: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                 | 176 |
| Tablo 65: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....           | 177 |
| Tablo 66: Babanın Meslek Türüne Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                    | 178 |
| Tablo 67: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....              | 178 |
| Tablo 68: Babanın Meslek Türüne Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 179 |
| Tablo 69: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                | 179 |
| Tablo 70: Babanın Meslek Türüne Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                          | 180 |
| Tablo 71: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                    | 180 |
| Tablo 72: Babanın Meslek Türüne Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....        | 181 |
| Tablo 73: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....  | 181 |
| Tablo 74: Babanın Meslek Türüne Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                       | 182 |
| Tablo 75: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                 | 182 |
| Tablo 76: Babanın Meslek Türüne Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                  | 183 |
| Tablo 77: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan                                                                            |     |

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                                                                               | 183 |
| Tablo 78: Annenin Meslek Türüne Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                   | 184 |
| Tablo 79: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....             | 184 |
| Tablo 80: Annenin Meslek Türüne Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                     | 185 |
| Tablo 81: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....               | 185 |
| Tablo 82: Annenin Meslek Türüne Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                         | 186 |
| Tablo 83: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                   | 186 |
| Tablo 84: Annenin Meslek Türüne Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 187 |
| Tablo 85: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları..... | 187 |
| Tablo 86: Annenin Meslek Türüne Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 188 |
| Tablo 87: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                | 188 |
| Tablo 88: Annenin Meslek Türüne Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                 | 189 |
| Tablo 89: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....           | 189 |
| Tablo 90: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                  | 190 |
| Tablo 91: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....            | 190 |
| Tablo 92: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                    | 191 |
| Tablo 93: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....              | 191 |

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 94: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                         | 192 |
| Tablo 95: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....                   | 192 |
| Tablo 96: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 193 |
| Tablo 97: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları..... | 193 |
| Tablo 98: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 194 |
| Tablo 99: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....                | 194 |
| Tablo 100: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                | 195 |
| Tablo 101: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....          | 195 |
| Tablo 102: Beşinci Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....          | 196 |
| Tablo 103: Beşinci Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Toplam Puanlarının Ortalamaları İle Cinsiyet Arasındaki t Testi Sonuçları.....           | 197 |
| Tablo 104: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                       | 199 |
| Tablo 105: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....                 | 199 |
| Tablo 106: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....      | 200 |
| Tablo 107 “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları..... | 200 |
| Tablo 108: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                   | 201 |
| Tablo 109: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....             | 202 |
| Tablo 110: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri                                                                           |     |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                                                                    | 202 |
| Tablo 111: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.             | 203 |
| Tablo 112: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                        | 203 |
| Tablo 113: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.                      | 204 |
| Tablo 114: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 204 |
| Tablo 115: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları..... | 205 |
| Tablo 116: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                          | 206 |
| Tablo 117: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları                         | 206 |
| Tablo 118: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....         | 207 |
| Tablo 119: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....   | 207 |
| Tablo 120: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 208 |
| Tablo 121: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları                     | 208 |
| Tablo 122: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....               | 209 |
| Tablo 123: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları              | 209 |
| Tablo 124: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                        | 210 |
| Tablo 125: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları                       | 210 |
| Tablo 126: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 211 |
| Tablo 127: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan                                                                    |     |

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....                                                                          | 211 |
| Tablo 128: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 212 |
| Tablo 129: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....                | 212 |
| Tablo 130: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....     | 213 |
| Tablo 131: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.   | 214 |
| Tablo 132: Ailenin Gelir Düzeyine Göre Çalışkanlık Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                    | 214 |
| Tablo 133: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....            | 215 |
| Tablo 134: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....           | 215 |
| Tablo 135: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....     | 216 |
| Tablo136: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                     | 216 |
| Tablo 137: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....              | 217 |
| Tablo 138: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....   | 217 |
| Tablo 139: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları. | 218 |
| Tablo 140: Babanın Meslek Türüne Göre Estetik Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                         | 218 |
| Tablo 141: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                 | 219 |
| Tablo 142: Babanın Meslek Türüne Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....      | 220 |
| Tablo 143: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları     | 220 |

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 144: Babanın Meslek Türüne Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                    | 221 |
| Tablo 145: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....              | 221 |
| Tablo 146: Babanın Meslek Türüne Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....             | 222 |
| Tablo 147: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....       | 222 |
| Tablo 148: Babanın Meslek Türüne Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                      | 223 |
| Tablo 149: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                | 223 |
| Tablo 150: Babanın Meslek Türüne Göre Tarihsel Mirasa Duyarlılık Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 224 |
| Tablo 151: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları    | 224 |
| Tablo 152: Annenin Meslek Türüne Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                        | 225 |
| Tablo 153: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                  | 226 |
| Tablo 154: Annenin Meslek Türüne Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 226 |
| Tablo 155: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları..... | 227 |
| Tablo 156: Annenin Meslek Türüne Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                    | 227 |
| Tablo 157: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....              | 228 |
| Tablo 158: Annenin Meslek Türüne Göre “Akademik Dürüstlük Değeri” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....      | 228 |
| Tablo 159: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....       | 229 |
| Tablo 160: Annenin Meslek Türüne Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan                                                                         |     |

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ortalamlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                                                                              | 229 |
| Tablo 161: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları.....                  | 230 |
| Tablo 162: Annenin Meslek Türüne Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....       | 230 |
| Tablo 163: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre Anova Sonuçları..... | 231 |
| Tablo 164: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                         | 231 |
| Tablo 165: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....                   | 232 |
| Tablo 166: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....        | 232 |
| Tablo 167: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları..     | 233 |
| Tablo 168: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                     | 233 |
| Tablo 169: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....               | 234 |
| Tablo 170: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....              | 234 |
| Tablo 171: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....        | 235 |
| Tablo 172: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                       | 235 |
| Tablo 173: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları.....                 | 236 |
| Tablo 174: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” ” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....    | 236 |
| Tablo 175: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre Anova Sonuçları..   | 237 |
| Tablo 176: Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgileri.....                                                                                               | 238 |
| Tablo 177: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Bilgileri.....                                                                                          | 238 |

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 178: Öğretmenlerin Öğrenim Durumları.....                                                                                                | 239 |
| Tablo 179: Öğretmenlerin Değer Eğitimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu Katılım Bilgileri.....                                               | 239 |
| Tablo 180: Öğretmenlerin Değer Eğitimiyle İlgili Okuduğu Makale/Kitap Sayısı Bilgileri.....                                                    | 240 |
| Tablo 181: Öğretmenlerin 2005 Yılında Geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimine Yer Verilmesine İlişkin Görüşleri.. | 241 |
| Tablo 182: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Değer Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Görüşleri.....                                | 245 |
| Tablo 183: Öğretmenlerin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki Ünitelere Özgü Değerlere İlişkin Görüşleri.....                           | 246 |
| Tablo 184: Öğretmenlerin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Öğrenci Davranışlarında Oluşturduğu Etkiye İlişkin Görüşleri.....           | 247 |
| Tablo 185: Öğretmenlerin Değer Eğitimine İlişkin İstek ve Önerileri.....                                                                       | 249 |
| Şekil 1: Rokeach'a Göre Değerlerin Tutum ve Davranışlarla İlişkisi.....                                                                        | 14  |
| Resim 1: Mısır'da Değer Eğitiminde Kullanılan Resimler.....                                                                                    | 122 |

## 1.BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıkları, tezde kullanılan tanım ve kısaltmalar, varsayımlar ve tez konusuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu son birkaç asırdır bilimsel ve teknolojik alanlarda inanılması güç başarılar göstermiştir. Bilim, sağlık, iletişim, uzay, savaş ve endüstriyel alanlardaki gelişmelere baktığımızda, çağdaş dünyanın hangi aşamaya geldiğini rahatlıkla görmekteyiz. Tüm bu gelişmelerin temelini oluşturan ekonomik gelişme alanında da dünyamız, tarihinin en zengin dönemini yaşamaktadır (Köylü,2007,287). Fakat bu gelişme beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Özellikle günümüz dünyasında genç neslin değerler konusunda sıkıntılar yaşadığı gerçeği ile karşı karşıya kalınmaktadır (Avcı,2007,851).

Hepimizin bildiği gibi insanın yaşamını inandığı değerler belirler. Kendini yaşamın akışına kapılmaktan kurtaran insanlar, yaşamlarının her anını inandıkları değerler doğrultusunda sürdürmeye gayret ederler. Böylelikle insanların kişisel vizyonları oluşur. Zaten vizyon da inandığımız değerlerin bize çizdiği ufuktur, içimizdeki değerlerin bize çizdiği gelecek tasarımıdır. Değerlerin oluşturduğu vizyonların takip edilmesi ve eyleme geçirilmesiyle de istenen davranışların kazanılması sağlanmış olur. Böylece eğitim sistemi ve hatta toplum dahi güzele gider. Bu bağlamda değerler, vizyon ve eylem ilişkisi şöyle gösterilebilir (Özden,1999,49-50):

Değerler → Vizyon → Misyon → Hedefler → Eylemler

Hayatımızın gayesi olan hatta sadece kendi hayatımızın değil, başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediğimiz (Güngör,1993,61) değerler; güçlü davranış belirleyicileri olduğu için kişinin kendi kendisine başarı duygusu elde etmesine daha iyi yardımcı olacak araçları, proje ve çalışmaları seçmede kolaylık sağlar. Ayrıca değer

bilgisi, hem kısa hem de uzun dönemli amaçları daha iyi başaracak organizasyonlara yardımcı olur (Davidson,2006,292). Bu çerçevede kişinin hayatını anlamlı yapmasının yollarından öncelikli olanın kendisinin değer verdiği, değerli gördüğü amaçları koalaması gerektiğidir. Eğer amaçları kişiye şevk ve azim vermiyorsa hayatına bir anlam katmayabileceği de söylenebilir (De Ruyter,2002,36).

Çok hızlı değişen ve gelişen dünyada değişimin hızı insanların başını döndürmektedir. İnsanlar dönüşümün hem öznesi hem de hedef kitlesi durumunda olduklarından aile ve toplumsal sınıfların sınırlı dünyası ile değişimin sunduğu pırıltılı ve farklı dünya arasında sıkışıp kalmışlardır. Bu toplumsal kıskacıta yetişkinler geleneğe ve geleneksel değerlere sığınırken, gençler için böyle bir sığınağın dikkate alınır bir yanı olmamıştır (Doğan,2007,616). Bu olumsuzluğun önlenmesi için insanların kişiliğinin oluşmasında etkili olan değerlerin eğitime önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü değerlerin kaybı veya zarara uğraması, kişiliğin ve benliğin sarsılmasına ve güvensizlik hislerine sebep olmaktadır. Bu durumda insan her şeyin sona erdiğini düşünmekte ve kendisini yalnız hissetmektedir (Akıncı,2005,11).

Toplumsal açıdan bakıldığında ise yaşanan değişimlerin sonucu ortaya çıkan sorunların değerler eğitimi daha bir gerekli hale getirdiği görülmektedir. Çünkü değişim, getirdiği yeni dönemle birlikte yeni değerleri topluma sunarken geçmişin değerlerini tehdit etmekte ve büyük ölçüde kullanımdan kaldırmaktadır (Doğan,2007,630). Bu da kültürel ve toplumsal anlamda insanların yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. Fakat değerlerin değişmemesi ve yaşatılması için değişimden vazgeçmek gerekir mi? Herakleitos'un söylediği gibi "Dünyada değişmeyen tek şey değişimin bizzat kendisidir." sözünden yola çıkarak (Arslan,2007,638) değişimin değerleri yıpratmadan yapılmasının daha iyi olacağı bunun da eğitim yoluyla aşılabileceği ortaya çıkmaktadır.

Bu konuda uluslar arası boyutta Avrupa Konseyi de gerek olumsuzlukların aşılması gerekse daha iyi bir eğitim için değerlerle ilgili olarak üyelerinden aşağıdaki faaliyetlerin eyleme dönüştürülmesini beklemektedir;

- Tüm öğretim faaliyetlerinde “birlikte yaşamayı öğrenmek” ve kültürler arası bakış gibi konuların dikkate alınması için sosyal öğrenmeye ve toplu öğrenmeye odaklanan araştırmaların teşvik edilmesi,

- AB üye ülkelerinin kendi hizmet içi eğitim programlarına ayrımcılık yapmama, çoğulculuk ve eşitlik ilkelerini dâhil etmelerini sağlamaya uygun çalışma yöntemlerinin tasarlanması ve desteklenmesi,
- Okullarımızda, ayrımcılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, cinsiyet ayrımcılığı ve toplumsal kutuplaşma hareketlerinden kaynaklanan yeni durumların yönetimine öğretmenleri hazırlayacak eğitim stratejileri ve çalışma metotları geliştirilmesi ve ihtilâfların şiddet içermeyen yollarla çözülmesi (Arslan,2007,648-649).

DeRoche'un 1998 yılında yaptığı çalışmada da yeni yüzyılda başarılı olmak isteyen öğrencilerden aşağıdaki davranışlarda bulunulması beklenmektedir:

- Dürüstlük, bütünlük ve altın kuralı (kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkasına yapma) anlama ve uygulama,
- Performans değerlerine saygılı olma, iş eğitiminin önemini anlama ve bireysel katkılarda bulunma ile disiplinli bir hayat yaşama,
- Yalnızca kendisi gibi olana değil farklı bireylere ve farklılıklara da saygı duyma ve anlama,
- Takım çalışmalarında diğer üyelerle uyum içinde çalışabilme,
- Yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenme,
- Diğer bireylere ve otoriteye saygılı olma,
- Toplum hayatı, kişisel hayat ve aile hayatına bağlı olma,
- Demokrasideki bireysel sorumluluk bilgisine sahip olma ve vatandaşı olduğu ülke ile gurur duyma,
- Anlaşmazlıklara medeni çözümler bulmak için istekli olma,
- Kendine ve herkese saygılı olma,
- Sürekli gelişme için kendisine hedefler belirleme ve yaşama heyecanına sahip olma (Cafıoğlu ve Akar,2007,777).

Yukarıdaki hedefler doğrultusunda bizim de eğitimimizin amaçlarından birinin “Bireyin kendi değerlerini bilerek onlara sahip çıkması ve diğer bireylere de saygı ve hoşgörüyle davranan kişiler olarak yetiştirilmesinin” (Arslan,2007,653) olduğu dikkate alınırsa bu amaçlardan uzak olmadığımız sonucuna ulaşılmaktadır.

Günümüze kadar yapılan eğitim alanındaki yeniliklerin önemli bir bölümü bir öncekinin daha çoğunu, daha çeşitlisini veya daha hızlısını denemek şeklinde olmuştur. Bu durum, eğitim sisteminin yeni gereksinimlerini karşılayamamasına neden olmuştur. 2004 yılı öncesi öğretim programlarına baktığımızda da eğitimin temel ilkeleri, değerleri ve mevcut yapılanması ile en verimli şekilde çalıştığında bile mevcut değerlerle girişken bireyler yetiştirilememekteydi (Özden,1999,6-9). Bu sorunun çözümü için uygulanan Temel Eğitimi Destekleme Projesi kapsamında yenilenen ilköğretim öğretim programlarıyla eğitim sisteminin, yeni gelişmelere zamanında uyum sağlaması amaçlanmıştır (Kenan,2007,275).

Bireyin dolayısıyla toplumların beklentileri sahip olduğu değerlerle yönlendirilmektedir. Değerler öğretilir ve öğrenilebilir olgular olmakla beraber, günümüzde değerleri aktarma geçmişe göre daha zor görülmektedir. Çünkü eskiden toplum tarafından desteklenen birçok değer, yaşantı yoluyla aktarılabilirken, bugün artık sadece yaşantı yeterli olmamaktadır. Hem okulun hem de ailelerin eskiye göre daha çok çaba göstermesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun değerler sistemini değiştiren ve etkileyen faktörler çeşitlenmiştir. Bu nedenle çocuklarda değerlerin gelişiminin rastlantılara veya kontrol dışı mekanizmalara bırakmaması ve dünyadaki gelişmelerin iyi izlenmesi gerekmektedir (Gömleksiz,2007,729). Bireylerde olduğu gibi toplumu da ayakta tutan dinamiklerden biri olarak değerler, toplumun en güçlü sosyal kontrol aracıdır. Dolayısıyla toplum kendini diğer toplumlardan farklılaştıran değerlerini ya da değerler sistemini yitirmemelidir (Avcı,2007,822). Bu olumsuzlukların tespit edilerek önlenmesi için son yıllarda dünyada değerler eğitimi alanında araştırmaların sayısı artmaktadır. Fakat bu araştırmalar da yetersiz kalmaktadır. Çünkü bu araştırmalar daha çok değer öğretim yöntemlerine, konuların sınıflandırılmasına ve tanımlanmasına odaklanmaktadır. Oysa bu çalışmalar değer kazandırmada toplumun önemli konularının öğrencilere aktarılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Silcock ve Duncan,2001,242).

2005 yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yukarıdaki olumsuzlukların giderilmesi için her ünitenin kazanımlarına ve öğrenme alanına uygun olarak öğrencilere doğrudan kazandırılması hedeflenen değerler belirlenmiştir. Bu değerlerin öğrencilerce hangi

düzeyde kazanıldığı, değer eğitimiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin tespiti ülkemizde yapılacak değer çalışmalarına rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırıcı yaklaşımı temel alan İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazanılma düzeyini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit etmek ve değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet faktörü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki dördüncü sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
2. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının öğrenim durumu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki dördüncü sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
3. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin aile ortamındaki kişi sayısı Sosyal Bilgiler Öğretim Dersi Programı'ndaki dördüncü sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
4. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin ailelerinin ekonomik geliri Sosyal Bilgiler Öğretim Dersi Programı'ndaki dördüncü sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
5. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının mesleği Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki dördüncü sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
6. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet faktörü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beşinci sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
7. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının öğrenim durumu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beşinci sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?

8. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin aile ortamındaki kişi sayısı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beşinci sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
9. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin ekonomik geliri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beşinci sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
10. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının mesleği Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beşinci sınıf değerlerinin kazanılma düzeyinde farklılığa neden olmakta mıdır?
11. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki dördüncü ve beşinci sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi ve değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

2005 yılına kadar sosyal bilgiler dersinin içeriğinde doğrudan kazandırılması istenen değerler yer almamaktadır. Ancak bu durum değerler eğitimi yapılmadığı anlamına da gelmemektedir. Değerler, özellikle Türk Milli Eğitiminin temel amaçları içinde yer alan duyuşsal amaçlarla okullarda doğrudan olmasa da dolaylı olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak ders programlarında değişiklikler yapılırken ilköğretimde sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere fen ve teknoloji, halk kültürü, hayat bilgisi gibi derslerde değer eğitimine doğrudan yer verilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya konu edilen dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler öğrenme alanlarına göre aşağıdaki tablodaki şekilde düzenlenmiştir:

**Tablo 1: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4 ve 5. Sınıflarda Öğrenme Alanlarına Göre Doğrudan Verilmesi Gereken Değerler**

| Öğrenme Alanı                        | Doğrudan Verilecek Değer                                         |                                               |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
|                                      | 4.sınıf                                                          | 5.sınıf                                       |
| Birey ve Toplum                      | Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü                              | Sorumluluk                                    |
| Kültür ve Miras                      | Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanseverlik | Estetik                                       |
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler         | Doğa sevgisi                                                     | Doğal çevreye duyarlılık                      |
| Üretim, Dağıtım ve Tüketim           | Temizlik ve Sağlıklı olmaya önem verme                           | Çalışkanlık                                   |
| Bilim, Teknoloji ve Toplum           | Bilimsellik                                                      | Akademik dürüstlük                            |
| Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler | Yardımseverlik                                                   | Dayanışma                                     |
| Güç, Yönetim ve Toplum               | Bağımsızlık                                                      | Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı |
| Küresel Bağlantılar                  | Misafirperverlik                                                 | Tarihsel mirasa duyarlılık                    |

Yapılan bu değişiklikler sonucu okullarda uygulanan bu değerlerin eğitiminde ne kadar başarılı olunduğu, değer eğitimi sırasında karşılaşılan sorunların tespiti ve uygulayıcıların çözüm önerileri açısından çalışma önem taşımaktadır. Ayrıca yapılan çalışma sonucu elde edilecek veriler Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince de kullanılarak daha nitelikli ders programları ve ders kitapları yapılmasına katkı sağlayacaktır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören 2007-2008 öğretim yılında dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersini almış olan beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile bu sınıflarda görev yapmış sınıf öğretmenleriyle,
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilecek verilerle,

3. Dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerle sınırlıdır.

### **1.5. Varsayımlar**

1. Öğrencilere uygulanan tutum ifadelerinin yer aldığı anket ile öğretmenlere yöneltilen görüşme formu soruları değerlerin kazanılma düzeyinin ölçülmesinde yeterlidir.
2. Geliştirilen anketlerle ilgili uzman görüşleri yeterlidir.
3. Öğrenciler anket sorularına, öğretmenler de görüşme formu sorularına samimi ve doğru cevap vermişlerdir.

### **1.6. Tanımlar**

**Değer:** Bireylerin ve toplumların neyi değerli bulacakları ve nasıl yaşayacaklarına karar vermede bağımlı oldukları belirli davranışlar, tecrübeler ve amaçlardır (Hill,2004,4).

**Değerler eğitimi:** Okullardaki ahlaki ortam ve programlar yoluyla eğitimdeki değerlerin nakledilmesinin, transferinin yapılmasıdır (Veugelers,2000,37).

**Vatandaşlık:** Bir kişiyi devlete bağlayan bağdır. Böyle bir bağla devlete bağlanan kişiye vatandaş veya yurttaş denir (Altunya,2003,1).

**Karakter Eğitimi:** öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme sürecidir (Milson ve Ekşi,2003,100).

### **1.7. Kısaltmalar**

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

LVEP: Lıving Values Education Program (Yaşayan Değerler Eğitimi Programı)

ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development (Amerika Birleşik Devletleri Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu)

IGP: An International Gallup Poll

GLC: Global Learning Centre

NCSS: National Council for the Social Studies

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

MÖ: Milattan Önce

TDA: Türkiye Değerler Araştırması

DDA: Dünya Değerler Araştırması

İO : İlköğretim Okulu

Akt. : Aktaran

N: Veri sayısı

S: Standart sapma

F: F değeri (ANOVA için)

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik derecesi

f: Frekans

t: t değeri

% : Yüzde

## 2.BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde değer kavramının tanımı, oluşumu, sınıflandırması ile diğer alanlarla ilişkisine ve değerler eğitime son yıllarda neden gereksinim duyulduğu; değer eğitiminin tarihçesi, uygulandığı alanlar, kullanılan yöntem ve teknikler ile değer eğitiminde okul, aile ve toplumun rolüne yer verilmiştir.

#### 2. 1. Değer Nedir?

Değer kavramı, hemen hemen bütün bilim dallarında konu edilen geniş bir alana işaret etmektedir. Başlangıçta felsefe bilimi içinde incelenen ve ahlak kuralları ile bağlantısı kurulan değer kavramı, günümüzde daha çok psikoloji, sosyoloji, işletme ve tıp bilimlerinin ilgi alanına girmiştir. Allport tarafından 1937 yılında araştırılan değer kavramı alanında, daha sonraları Rokeach'ın 1973 yılında ortaya attığı değer teorisi ve bunun bir uzantısı olarak aynı yıl geliştirilen Rokeach Değer Ölçeği ile 1992 yılında geliştirilen Schwartz Değer Ölçeği önemli bir yer tutmaktadır (Baloğlu ve Balgalmış, 2005,21).

Weber'le birlikte üne kavuşan (Blackman, Hurd ve Tima,2005,3) değerler üzerinde İngiltere'de ve Avrupa'da 15 yılı aşkın zamandır çeşitli sosyal ve ahlaki değer araştırmaları yapılmasına rağmen hala “değer” terimi üzerinde tam olarak anlaşılamamıştır. Çok çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte değer; İlkeler, temel yapılar, fikirler ve genelde davranışlara rehberlik eden ya da karar almada kaynak olan veya inanç ve davranışları geliştiren yaşam standartlarıdır (Halstead,1996,5). Özgüven'e göre “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır” (MEB, 2006,54).

Türkçe sözlüklerde “Nesnelerin ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan yönünden taşıdığı önemi belirleyen niteliği ya da bir toplum, bir sınıf, bir insan için önem taşıyan nesne ya da olay” (Püsküllüoğlu,2003,352-353) olarak tanımlanmaktadır. Osmanlıca metinlerde ise değer'in karşılığını en iyi karşılayacak kelime, "kıymet"tir.

Kıymet ise, "değer, bedel, baha, tutar, şeref, onur, itibar" anlamlarına gelmektedir (Develioğlu,1993,518; Erdoğan,2007,397).

Denga'ya göre değerler; insanların davranışlarına rehberlik eden erdemler ya da kanaatler veya inançlardır. Aynı zamanda bireyin davranışlarında ve diğer insanlarla ilişkilerinde uygun, doğru ve makul kişisel yargılarda bulunmasına yardımcı olan felsefi nedenlerdir. Akinpelu'ya göre ise değerler, öncelikle bizim üzerine titrediğimiz, takdir ettiğimiz, arzuladığımız ya da ihtiyaç duyduğumuz konulara başvurmaktadır. Değerler, sosyal, dini, ahlaki, ruhsal, estetik, siyasi, ekonomik, teknolojik vb. olabilir (Uduigwomen,2004,1).

Değerler; bir insanın onayladığı, yaşamaya çalıştığı ya da sürdürdüğü etkinlik, güzellik, davranış gibi standartlardır (Stanley,1983,244). Özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut olarak genelleştirilmiş davranış prensipleridir (Theodorson 1979,455; Özensel,2007,744).

Sosyal bilimler alanındaki yaygın kullanıma göre değerler, insanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, kendileri de dahil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütlerdir. İdeal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesneleri aşan üst düzey kavramlar veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkeler olarak ele alınmaktadır. Buna göre değerler; tutumların, ideolojilerin, ahlaki yargıların ve çeşitli davranışların önemli belirleyicileri olarak düşünülmektedir. Değerler; nasıl yaşayacakları ve nelere kıymet vereceklerine karar verme hususunda bireyleri ve toplumu belli inançlara, yaşantılara ve amaçlara bağlayan önceliklerdir (Hökelekli ve Gündüz,2007,373-374).

Değerler; iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlış belirleyen soyut düşünceler, ideallerdir. İnkeles'in dediği gibi "değerler olanla değil de daha çok olması gerekenle ilgilidirler; başka bir deyişle uyulması gereken ahlaki kuralları ifade ederler (Esmer,1999,3).

Literatürdeki en yaygın tanımıyla değerler, arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir. Değerler istek, tercih ve

arzuları yansıtır, yani bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Mehmedoğlu,2007,799; Güngör, 1993,19). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere bir nesne olarak üzerinde tam bir anlaşma sağlanamayan değerlerin tanımı kişiden kişiye değişmektedir. Bu sonuçta değerlerin öğretiminde başarısızlıklara neden olmaktadır. Çünkü öğrenecek konunun açık olmaması onun öğrenilmesini zorlaştırmaktadır (Hossain ve Marinova,2004,2).

Fakat genel itibariyle değer tanımı şu başlıklar altında toplanabilir: a) fikir veya inançlardır, b) amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, c) durum ötesidirler, d) davranış ve olayların seçim ve değişimine rehberlik ederler, e) taşıdıkları öneme göre sıralanırlar. Bunun yanında Schwartz ve arkadaşları teorik olarak değerlerin insanın ihtiyacı, düzenli sosyal etkileşim gereksinimleri ve içinde yer aldıkları grupların devamlılığının sağlanması ve işleyişiyle ilgili ihtiyaçları şeklinde üç temel insani ihtiyacın bilişsel temsilleri olduğunu varsaymışlardır (Mehmedoğlu,2007,799).

## **2. 2. Değerlerin Oluşumu**

Her gün tecrübe ettiğimiz gerçekliğin önemli bir parçası olan ve hayatımıza bir yapı ve bir yön veren değerler bir insan olarak var oluşumuzun anlamına da katkıda bulunurlar. Onlar bazı durumlarda motivasyomuzu sağlamada, nesneleri kavramamızda ve düşünmemizde yardımcı oldukları gibi hayatımızın her kademesinde ve tercihlerimizde belirleyici unsurlardandır (Kilby,1993,55; Özensel,2007,744).

İnsanların davranışlarını etkileyen ve şekillendiren değerler nasıl ortaya çıkmaktadır? Burada akla ilk gelen cevaplardan birisi özellikle insanların ilgi alanlarının değerleri şekillendirmede etkili olduğudur. Örneğin insanların olayları iyi-kötü, olumlu-olumsuz olarak değerlendirmeleri değeri oluşturur. Bu durumda insanların ilgi alanlarının oluşmasında toplumun rolü olduğu dikkate alındığında değer oluşmasında toplumun da etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda değer ortaya çıkmasında insanın başkalarıyla münasebet içine girmesinin de etkisi büyüktür. Çünkü insanın dışa açılımı değer oluşturmanın başlangıcıdır ve bu faaliyetin temel amacı değerdir (Bolay, 2007,64).

İnsanın içinde yer aldığı eylemin sonucunda ortaya çıkan değerleri anlamak için onun var oluş biçimini de anlamak gerekir. Çünkü değerlerin yapısı ve kuruluşu, onu oluşturan ve bu yapıyı değerlendiren insanın - Aristoteles'in bahsettiği- şu üç etkinliğini anlamaktan geçer: Teoria, praxis ve poesis ( bilgi, ahlak ve sanat ). Değer, yukarıdaki üç alanın her birinde, amaç ve sonuç aşamasında eylemle birlikte bilgiye ilişkin değerler, ahlaka ilişkin değerler ve sanata ilişkin değerler olarak ortaya çıkmaktadır. Kökünde ve kuruluşunda değer sözcüğü bulunan bütün sözcükler ve gerekse “değer” diye yorumlanan her türlü kavram, eylem olmadan tasarlanamaz. Değer, hem eylemi gerçekleştirenle, hem eylemle gerçekleştirenle, hem de eylemin gerçekleştiği ortamda meydana çıkmaktadır (Poyraz,2007,83). Yukarıdaki açıklamaya ek olarak Afdal (2007,340) kuralları da değerlerle beraber değerlendirmiş ve bunların bireylerden bağımsız bir şekilde oluştuğunu ifade etmiştir.

Naturalistlere göre ise insanların çevreyle etkileşiminden kaynaklanan (Kale, 2007,318) değerler başkalarına açıldıkça nesnelleşir. Çünkü kişi kendi oluşturduğu değerleri mutlaklaştıramaz.

Son yıllarda artan küreselleşme faaliyetleri de değerlerin oluşumuna yeni boyutlar getirmektedir. Toplumların itaat kültürü, namus ve ahlak anlayışı, komşuluk ilişkileri, güven ve himaye kültürü, sadakat ve ihanet, gizlilik ve mahremiyet, sevgi ve hoşgörü, saygı ve korku, özgürlük ve teslimiyet gibi toplumsal değerleri küresel değerlerin etkisi altında ya çözülmekte ya da yeni anlamlarla tekrar yorumlanmaktadır (Doğan,2007,623). Gallup Organizasyonu tarafından yapılan ulusların önem verdikleri değerleri tespit edip karşılaştıran ve farklılıkları ortaya koyan çalışmaları da (IGP., 1997,4) bu görüşü desteklemektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki değerler bir kültür dünyası içinde oluşur ve ruhsal bir öze ait olursa, huzur ve istikrar getirebilir; çatışmalar önlenir. Yoksa değerler buhranı had safhaya ulaşır ve insanları, toplumları çok zor durumda bırakır. (Bolay,2007,69). Çünkü bir şeyin iyi veya kötü oluşu, ahlaka uygun veya aykırı oluşu, insanî olup olmadığı insanın yaşadığı toplumun kriterlerine, bakış açılarına göre meşruluk veya gayrimeşruluk kazanır. Fertler bu açıdan yaşadıkları dünyaların dışında değillerdir. Genellikle onlar bu çevreye göre şekillenir, çevreyi benimser ve hayatında benimsediklerine, inandıklarına göre uymaya çalışırlar (Tozlu ve Topsakal,2007,178).

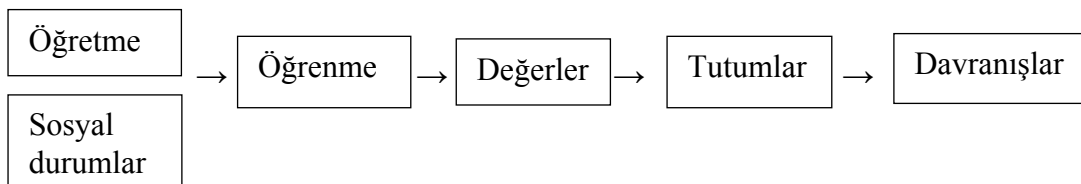
### 2. 3. Değerlerin Diğer Alanlarla İlişkisi

Değerlerin kullanım alanlarına bakıldığında ekonomiden tıp bilimine, sosyolojiden felsefeye kadar çok farklı alanlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Farklı anlamlarda kurulan bu ilişkiler değerlerin insanlık tarihi için ne kadar önemli olduğunu da ortaya koymaktadır. Bilindiği gibi ekonomi alanından gelen değer kavramı, önceleri değiş tokuşta ve kullanım araçlarının maddi değerlerini ifade etmede kullanılmıştır. Felsefe alanında da değerler, bir çeşit ahlaki çatı oluşturarak bireylerin kendileri ve başkalarıyla ilgili davranışlarına yön verip davranış kılavuzu görevi yapmışlardır (Beil,2003,13).

Değer, felsefe alanında esas itibariyle nesnel bir gerçekliğe kavuşturulup kavuşturulmaması açısından veya herhangi bir şeyin bir değer ifade etmesinin, istenilir olmasının, bizzat kendisinden mi, yoksa ona istinaden yapılan beklentiden mi olabileceği noktasından sorgulanmaktadır. Psikolojide de "İnsan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı roller" açısından önem kazanmaktadır. Dolayısıyla insan hareketlerini, davranışlarını, ilişkilerini bazı faktörler, ölçüler ve normlar çerçevesinde yaptıklarından insanların belirli değer yargıları olduğu ve bunlar doğrultusunda hareket ettikleri sonucuna ulaşabiliriz. (Tozlu ve Topsakal,2007,177-178).

Sosyoloji ise genel anlamda değerlerin tanımlanması, ortaya çıkış yolları, toplumsal olgu, kurum ve süreçlerle olan etkileşimleri, tipleri ve belli somut durumlarda karşılaşılan değer çatışmaları üzerinde durmuştur. Belirtilen nedenlerden hareketle sosyolojik açıdan değer olgusu, daha çok grup veya toplumun, kişilerin, hedeflerin ve diğer sosyo-kültürel nesnelerin önemliliği üzerindeki değerlendirmelerin ölçütleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle değerler sosyolojik açıdan kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler olarak açıklanmaktadır (Avcı,2007,820). Rokeach, bilim disiplinlerinin yanısıra yöneticilerin tutum ve davranışlarının temelinde de değerlerin olduğunu iddia etmiştir. Hatta bu ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır (Güngör,1993,19):

**Şekil 1: Rokeach'a göre değerlerin tutum ve davranışlarla ilişkisi**



Değişik araştırmalar da -Guth, Tagiuri 1965; England 1967- bu görüşü desteklemiştir ( Blackman, Hurd and Tima,2005,4). Şekilde belirtilen tutum kavramı ile değer kavramı bazı psikologlar tarafından eş anlamlı kullanılmaktadır. Bunlar -Newcamb,1965; Campell,1963 vs.- değerlerin tutumlara ait bazı özel durumları belirtmek üzere kullanıldığını söylemektedir. Değerler üzerinde sistemli çalışmalar yapan Rokeach ise tutum ve değerın ısrarla birbirinden ayrı kavramlar olduğunu, tutumun inançlar organizasyonu olduğu, değerin ise tek bir inanca işaret ettiğini iddia etmektedir. Rokeach, tutumla değeri ayırt etmek üzere yedi fark saymaktadır. Bu farklardan en önemli görüneni değerin tek bir inanca işaret etmesine karşılık tutumun birçok inançtan teşekkül ettiği iddiasıdır. Ancak Güngör'e göre tutum bir inançlar organizasyonu olmakla birlikte değerin çok özel biçimde tek bir inanca tekabül ettiği iddiası hatalı bir görüştür. Çünkü Rokeach bu görüşüne delil olmak üzere tutum ve değerlerin ifade ediliş şekillerindeki farkı göstermekte ve bir tutum ölçeğinde mevcut bulunan pek çok inancın hepsinin de şahsın bir konudaki tutumunun tek bir indeksini verdiğini yani bir tutum içinde pek çok inancın bulunduğunu söylemektedir. Güngör ise değerlerin tutumlar içinde bir rehber rolü oynadığını ve Rokeach'ın iki kavram arasındaki ikinci fark diye gösterdiği noktada kendisiyle çeliştiğini belirtmektedir. Bu ikinci fark: “ Bir tutum belirli bir obje veya durum üzerinde odaklandığı halde değer objeleri ve durumları aşar.” Sonuç olarak tutumlara nispetle değerlerin durumu özel hallere göre genel prensiplerin durumuyla kıyaslanabilir (Güngör,1993,19-20).

Değerlerin ortaya çıkışından da hatırlanacağı üzere toplumların ve kültürlerin de değerlerin tercih edilmesinde büyük etkisi vardır. Örneğin 1997 yılında Gallup Organizasyonu tarafından 16 ülkede 18 yaş ve üstü 1000'den fazla kişi üzerinde yapılan araştırmada deneklere sorulan sorulardan Tablo 2-4'deki sonuçlara (yüzde olarak) ulaşılmıştır:

**Tablo 2: Evli olmayan bir çift için bebek sahibi olmak ahlaken yanlış mı?**

| ÜLKELER        | Yanlış (%) | Yanlış değil (%) |
|----------------|------------|------------------|
| Hindistan      | 84         | 14               |
| Singapur       | 69         | 11               |
| Tayvan         | 55         | 26               |
| A.B.D.         | 47         | 50               |
| Guatemala      | 38         | 56               |
| Tayland        | 37         | 57               |
| Meksika        | 31         | 67               |
| Kanada         | 25         | 72               |
| Büyük Britanya | 25         | 73               |
| İspanya        | 21         | 73               |
| Litvanya       | 16         | 75               |
| Macaristan     | 16         | 81               |
| Kolombiya      | 10         | 87               |
| Almanya        | 9          | 90               |
| Fransa         | 8          | 91               |
| İzlanda        | 3          | 95               |

**Tablo 3: Bir ailenin kaç çocuk sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz?**

| ÜLKELER        | 0-2 | 3 ve üstü |
|----------------|-----|-----------|
| İzlanda        | 26  | 69        |
| Guatemala      | 35  | 61        |
| Tayvan         | 41  | 52        |
| A.B.D.         | 50  | 41        |
| Fransa         | 51  | 49        |
| Singapur       | 53  | 47        |
| Meksika        | 56  | 42        |
| Kanada         | 61  | 33        |
| Litvanya       | 63  | 33        |
| Büyük Britanya | 67  | 24        |
| Tayland        | 69  | 30        |
| Macaristan     | 73  | 24        |
| Kolombiya      | 77  | 23        |
| İspanya        | 77  | 18        |
| Almanya        | 77  | 17        |
| Hindistan      | 87  | 12        |

**Tablo 4: Hayatta çocuk sahibi olmak gerekli midir?**

| ÜLKELER        | Evet | Hayır |
|----------------|------|-------|
| Macaristan     | 94   | 6     |
| Hindistan      | 93   | 6     |
| Tayvan         | 87   | 3     |
| İzlanda        | 85   | 13    |
| Tayland        | 85   | 13    |
| Litvanya       | 82   | 10    |
| Singapur       | 81   | 7     |
| Guetamala      | 74   | 23    |
| Fransa         | 73   | 26    |
| Kolombiya      | 72   | 26    |
| Meksika        | 61   | 38    |
| İspanya        | 60   | 35    |
| Kanada         | 59   | 37    |
| Büyük Britanya | 57   | 41    |
| Almanya        | 49   | 45    |
| A.B.D.         | 46   | 51    |

Not: Geri kalan oranlar fikri olmayanlarındır. (IGP.,1997,4).

Tablo 2-4'teki verilerden de anlaşılacağı üzere küçük bir küreselleşen dünyada farklı aile değerlerinin olduğu ve bir toplumun olumsuz olarak algıladığı bir değer diğer toplumlarda normal karşılanabildiği görülmektedir (IGP,1997,1). Bir diğer örnek ise iki ülkenin (Endonezya ve Avustralya) karşılaştırmasından elde edilmiş kanıtlardır. Aşağıdaki 10 değer konusundaki her iki ülkedeki öğrencilerin görüşleri de bize toplumların değer tercihindeki etkisini göstermektedir: ( 1 en düşük, 10 en yüksek).

**Tablo 5: Endonezya ve Avustralyalıların Değerlere Yükledikleri Önem Derecelerinin Karşılaştırması**

| Değerler         | Endonezyalıların önem derecesi | Avustralyalıların önem derecesi |
|------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Din              | 9                              | 3                               |
| Görgü            | 7                              | 5                               |
| Tolerans         | 5                              | 8                               |
| Büyüklerle saygı | 7                              | 5                               |
| Eğitim           | 9                              | 8                               |
| Açıklık          | 3                              | 9                               |
| Kabullenme       | 8                              | 3                               |
| Aile bağları     | 8                              | 3                               |
| Komşuluk         | 9                              | 5                               |
| Para             | 6                              | 8                               |

Tablo 5'deki verilere göre birbirine coğrafi olarak yakın olan iki devletin insanlarından Endonezyalıların din, eğitim, kabullenme ve aileye bağlılık konularına

daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır. Avustralyalılar ise Endoezyalıların önem verdiği değerlere daha az önem vermekte olup açıklık, para, tolerans, eğitim gibi değerlere daha fazla önem vermektedirler. Yalnızca eğitim değerine her iki milletin de önem vermesi dünyada eğitimin ne kadar önemli olduğunu da kanıtlamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında toplumların gelenekleri ve bağlı oldukları inanç sistemleri etkili olmuş olabilir (GLC,2005,2).

#### 2. 4. Değerlerin Özellikleri

Değerlerin seçiminde ve kabul edilmesinde belirli ilkeler vardır. Belirli değer gruplarının (sosyal, ahlaki, dini, siyasi, estetik vb.) varlığı hakkında ortak bir görüş olmasına rağmen, değerlerin seçilmesinde kullanılan ilkeler ve ölçekteki dereceler üzerinde anlaşma yoktur. Bu ilkeler şunları kapsar :

- Değerler özgürce seçilmiş ve etki yapılmamış olabilir. Burada öğretmen ve danışmanlarının gençlere değerleri empoze etmemiş olmaları gerekmektedir. Ancak bu durum kendi kendine düşünme yeteneğine henüz sahip olmayan gençler için istenilen şartlar oluşana kadar makul karşılanabilir.
- Değerler ödüllendirilmeli ve desteklenmelidir. Bir şey yaparken nasihat verilmemelidir. Değer öğretmenler öğrencilerin onlara itaat etmemelerine bakmaksızın öğrettikleri değerlere saygılı olmalıdır.
- Birey başkalarının eleştirilerine rağmen değerlerini açığa çıkarmaktan çekinmemelidir.
- Birey yaşadığı toplumla ilgili değerleri dikkate almalı ve kazanmayı istemelidir. İçinde yaşadığı toplumla kendi kişisel değerlerinin karşı karşıya geldiği durumlarda, toplum menfaati için kişisel değerlerinden fedakarlık yapmaya hazır olmalıdır.
- Verimli ve nispeten devamlılık gösteren değerler, daha az üretken ve daha az sürekli olan değerlere tercih edilmelidir.
- Değerler, bireyin kendi amaç veya ideallerine göre seçilmelidir.
- İki değerden birinin tercihi söz konusu olunca bireye göre daha önemli olanı seçilmelidir. İkisi de kötüyse hiçbiri seçilmemelidir (Uduigwomen,2004,3-4).

Ayrıca Schwartz ve Bilsky (1987) gibi çeşitli kuramcılarının üzerinde anlaştıkları değer özellikleri de şunlardır:

- Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (adaletli olma, yardımseverlik gibi) ilişkilidirler.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkarlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesi ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak görev yaparlar.
- Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kùltürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle tanımlanabilirler.
- Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde gerçekleşen etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.
- Endonezya-Avusturya değer karşılaştırma örneğinde görüldüğü üzere değerler bağlı oldukları kùltürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kùltürlerin içinde dahi değişiklik gösterebilir. Farklı iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir (Akt. Yazıcı,2006,504-505). Bu ilkelerden başka literatürde (Baloğlu ve Balgalmış,2005,22) değer tanımındaki gibi, farklı ifade edilmiş değer özellikleri de yer almaktadır.

Değerlerin gerçekleştirilmesi, değer yargılarının uygulanmasında ortaya çıkan bir davranış, duyguların bir çeşit ifadesi veya kuralların birleştirilmesi ve elde edilmesi gibi düşünülmüştür. Değerler etkili bir sistemin parçalarıdır. Bununla beraber, değerler bireyin seçeceği bilgiler, düşünceler ve duyuşsal davranışlar için önemli bir süzgeç görevi sağlar. Böylece bireyin düzenli bir değer sistemine sahip olması da sağlanmış olur (Huitt,2004,1).

Halstead ve Taylor (1996) ile bir grup araştırmacı, değerlerin, çağdaş eğitimin merkezinde olduğunu iddia etmektedir. Vallone da bu doğrultuda öğrencilerin hedefleri

başarmaktan ziyade, diğer insanlara nasıl davranmaları gerektiğini bilmelerinin daha önemli bir ihtiyaç olduğunu öğrenmelerinin uygun olacağını iddia etmektedir. Değer eğitime yer vermeyen eğitim sistemi başarısız olabilir. Çünkü sosyal, ekonomik ve çevreyle ilgili konularda bilgi öğretiminde de değerlere ihtiyaç duyulmaktadır. En iyi uygulamada dahi yalnızca bilgi yeterli olmamakta, değer sistemlerinin bazı bölümlerine de ihtiyaç duyulmaktadır (Hossain ve Marinova,2004,2).

Değerler arasında da her konuda olduğu gibi üstünlük ve öncelik münasebeti vardır. En hâkim durumda olanlar bireyi aşan değerlerdir. Çünkü insanların üzerinde en çok etkisi olanlar bunlardır. Örneğin Pepper’e göre ahlaki değerler ferdin üstünde, ferdi menfaati aşan değerlerdir. Güngör’e göre ise bir kimsenin değer sıralamasının birinci sırasında bulunan değer onun temel değeridir. Teorik olarak, varlığı mümkün olan bütün değerler bir kimseye verildiği zaman onların bir sıralaması yaptırılınca şahsın en yukarıya koyduğu değer onun – tarif gereği- her şeyden daha fazla kıymet verdiği şeydir (Güngör,1993,23-29).

Rokeach'e göre değerlerin en önemli fonksiyonu çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır. Değerler, kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışını ve kendi davranışımızı yargılamada, kendimizi başkalarıyla karşılaştırmada, başkalarını ikna etmede temel oluştururlar (Sağnak,2007,715). Bu nedenle değerler ile insan arasındaki ilişki karşılıklıdır; değerler insanları, insanlar da değerleri yaşatır. Bireylere kazandırılmak istenen özellikler, değerlere göre belirlenir ve verilecek eğitim de bu değerlerle belirlenir (Gömlüksiz,2007,728).

Birbirlerine üstünlükleri bulunan değerler birbirinden bağımsız olabilir mi? Güngör bu soruya bireyin davranış ve düşüncesi arasında ahenk olması gerektiği tezinden yola çıkarak “hayır olamaz” cevabını vermektedir. Çünkü düşünce ve davranışları değerlerle etkilenen insan, bu uyumu fiili olarak aramakta ve herhangi bir sebeple uzlaşmayan unsurlar varsa bunları bir denge veya uyuşma haline getirmektedir. Hatta bu durumun yanında insanın sadece bir değer sahası içindeki tavır ve davranışları değil çeşitli değer alanlarındaki tavır ve davranışları da birbiriyle tutarlı olmalıdır (Güngör,1993,54-55).

Kadınlarla erkekler arasında değer farklılaşması olabilir mi? Bu konuda yapılmış araştırmalar temel psikolojik farkların bulunması noktasında odaklanmış fakat kesin bir netice alınamamıştır. Yalnız, kadınlarla erkekler arasında kültürel değerler bakımından farklar gösterebilmektedir. Çünkü bu farklar kişilerin kendi elleriyle oluşturulmaktadır. Örneğin kadınlarla erkekler arasında farklı bir hayat yaşamaları dolayısıyla ilgi ve değerleri farklılaşmaktadır. Örneğin bundan yüzyıl önce Türk kadınında akademik ilgiye rastlanmazken şimdi bugünün Türk kadını geçmişteki kadının eski toplumdaki yerini beğenmemektedir (Güngör,1993,59).

Değerler konusunda akla gelen “İnsanın dışında, tabiatta ve hayvanlarda var mıdır? sorusuna Bolay (2007,60) “Hayır, değerler tabiatta olmadığı gibi diğer varlıklarda ve diğer canlılarda da yoktur.” cevabını vermektedir. Çünkü değeri insan koymakta ve bizzat onu benimseyerek, tekrar ederek yaşamaktadır. Hatta onları yenileyebilmektedir. Bolay burada insanın manevi değerlerin yapıcısı olmadığını fakat manevi değerlerin kaynağı olan mutlak varlıktan aldığı esaslara dayanarak değerleri oluşturduğunu ve geliştirdiğini vurgulamıştır. İnsanın değer koyan ve koyduğu değerlere bağlanan bir varlık olması nedeniyle hayvanlardan farklılaştığını belirtmiştir.

Değerlerin kaynağına baktığımızda iki unsur karşımıza çıkmaktadır; bilgi ve inanç. Bazı değerlerde bilginin rolü hâkim iken, bazılarında ise inanç hâkimdir. Sanat, ahlak ve dini değerlerde bilginin payı asgari düzeydedir. Bunun yanı sıra inancın payı en üst düzeye çıkmaktadır. Değerin değer olması, ondaki istikrar ve devamlılıkla mümkündür. Bu nedenle tek bir fiil, davranış değer olamaz. Çünkü onun örnek alınabilmesi için devam etmesi, zamanın ve mekanın getirdiği değişimlerden mümkün olduğunca etkilenmemesi ve tekrarlanarak yaşanması gerekmektedir (Bolay,2007,62-66).

Değer kavramı, değerlendirmeler yapan kişiden de bağımsız değildir. Hangi çağda ve hangi kültür çevresinde yaşarsa yaşasın, insan kendini değerler dünyası içinde inşa eder. Değerler dünyasındaki değişim, teneffüs edilen atmosferin değil, bu atmosfer içindeki unsurların değişmesidir. Bu manada değer yargılarının değiştiğini ama değerlerin değişmediği söylenebilir. "Namus cinayeti işlemek iyidir" yargısı, "Namus cinayeti işlemek kötüdür" yargısına dönüşebilir. Fakat “iyi” ve “kötü” bir değer olarak

sabit kalır (Poyraz,2007,84). Yani değerler kişiden kişiye değişmez fakat değer yargıları değişebilir. Bu durum aynı zamanda değer konusunda insanların farkına varmadan ortaya koydukları değerlerin değişebileceği düşüncesiyle de çelişmektedir.

Değerler bireye bağımlı olmakla birlikte bireyüstü (nesnel) geçerlilik boyutuna da sahiptir. Bu bağlamda dünyanın neresine ve hangi dönemine gidilirse gidilsin, "iyi-kötü", "çirkin-güzel", "doğru-yanlış" arasında bir ayrımın söz konusu olduğu söylenebilir. Bu ayrım nedeniyle değer kavramlarında içerik aynı olmayabilir, karmaşık bir niteliğe sahip olabilirler. Ancak değerlendirme ölçütlerinin bireylerde farklı olmasına rağmen tarihte hiçbir zaman ve hiçbir toplumda ne hakikat, ne estetik ne de dini değerlerin tamamen ortadan kaldırıldığı gözlemlenmemiştir (Akt. Uyanık,2007,439).

Ural'a göre ise değerler tarihi, dönemlere göre değişmektedir ve ona göre iyi bir davranışın ölçütü ve bu ölçütü belirleyen değer, zaman içinde değişebilmektedir. Bireyin alacağı eğitim de o dönemde geçerli olan iyi davranışa göre yönlendirilmekte ve biçimlenmektedir. Dolayısıyla bilgi toplumunun yapısı ile tarım ve sanayi toplumlarının yapısı birbirinden farklılık arz etmektedir. (Gömleksiz,2007,728). Bu durum da değer ve değer yargılarına bakış açılarının toplumlar arasında değişmesine neden olmaktadır.

Ziebert de (2007,453-454) değerlerin günden güne değişmeseler de, basmakalıp bir şekilde kalıcı olmadıklarını ve bu değişikliklerin popüler araştırma konuları olduğunu vurgulamaktadır. Hatta bu araştırma konularının sonuçlarına yaptığı vurguda görev ve düzen değerleri etrafında gelişen yönelimin önemini yitirdiği, kişisel gelişimi vurgulayan değerlerin popülerlik kazandığını da belirtmektedir. Değerlerdeki değişimin birey merkezli değerlere doğru olduğunu ancak sosyal değerlerin bu gelişmeden olumsuz etkilenmediğini de ifade etmektedir. Yukarıdaki farklı görüşlerde de görüldüğü üzere değer kavramı bireylere göre değişen öznel bir yapıya sahip olmakla beraber tüm insanların davranışlarında hâkim olan, toplumdan topluma içerik olarak değişse de genel olarak ortak bir anlayış sergileyen nesnel bir yapıya da sahiptir.

## 2. 5. Değer Sistemi

İnsanın belirli durumlarda nasıl davranacağını belirleyen değerler, bir değerler sistemini meydana getirmektedir. Değerler sistemi; duygusal açıdan ahenkli, mantıksal

açıdan çelişkisiz olmalı ve birleştirici bir kaynağa dayanmalıdır. Bu doğrultuda değerler sisteminin iki kaynağı olduğu söylenebilir: Birincisi toplum, diğeri de insanüstü bir güç olan iman kaynağıdır (Mehmedoğlu,2007,799). Rokeach da kısmen farklı olsa da değer sistemini, varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamaktadır (Sağnak,2007,715).

Değerler sistemi (ethos) en geniş anlamda şu şekilde tanımlanabilir: Okuldaki kişilerarası ilişkileri, hâkim durumdaki sosyal etkileşim şekillerini, öğretmenlerin beklentilerini ve tutumlarını, öğrenme ortamını, çatışma çözme yolunu, fiziki çevreyi, aileler ve yerel toplumun ilişkilerini, iletişim modellerini, okulda öğrencilerin doğal ilişkilerini, disiplin kurallarını, ırkçılık ve şiddet karşıtı politikaları, yönetim tarzlarını, okulun var olmasının temelindeki felsefeyi ve amaçları kapsayan bir terimdir. Bunların hepsi, gençlerin ve çocukların kişisel niteliklerini, davranışlarını ve değerlerini geliştirmedeki etkisiyle onların gelişmiş bireyler olmalarını sağlar (Halstead ve Taylor,2000,176).

## **2. 6. Değerlerin Sınıflandırılması**

Değerlerin sınıflandırılması konusunda farklı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi Gordon Allport ve Milton Rokeach tarafından yapılanlardır (Davidson,2006,290). Psikolojide değer testini ilk defa 1928’de kullanan Spranger çalışmasında değerleri 6 grupta toplamıştır. Daha sonra Spranger’den etkilenecek 1960 yılında “Study of Values” adlı bir çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey’den sonra bu grupları kullanmak alışkanlık haline gelmiştir. Bunlar; Estetik, Teorik (veya ilmi), İktisadi, Siyasi, Sosyal, Dini değer gruplarıdır. Güngör, Allport tarafından geliştirilen değer sınıflandırmasına uygun olarak aşağıdaki sınıflandırmayı geliştirmiştir (Güngör, 1993,61):

**Tablo 6: Erol Güngör’e Göre Değer Sınıflandırması**

| Değer Grupları          | Açıklama                                                                                                                                                         |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.Bilimsel Değer</b> | Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.                    |
| <b>2.İktisadi Değer</b> | Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.                                                                |
| <b>3.Estetik Değer</b>  | Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey, hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.                        |
| <b>4.Sosyal Değer</b>   | Başkalarını sevmeye, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattır, bencil değildir. |
| <b>5.Politik Değer</b>  | Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.                                                                            |
| <b>6.Dini Değer</b>     | Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.                                                     |

1973’te değerler konusunda çalışma yapan M.Rokeach ise değerleri “gaye değerler veya amaç edinilen değerler” (Terminal values) ve bu değerlerin elde edilmesinde gerekli görülen vasıfları temsil eden “vasıta değerler veya araç değerler”(Instrumental values) olarak iki kategoriye ayırmıştır (Rokeach, 1973,28):

**Tablo 7: M. Rokeach’ın Değer Sınıflaması (1973)**

| Terminal ( amaç) değerler |                              | Instrumental (araç) değerler |                     |
|---------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------|
| Rahat bir hayat           | İç huzuru/kendisiyle barışık | Hırslı/istekli               | Hayal gücü kuvvetli |
| Heyecan verici bir hayat  | Gerçek sevgi                 | Ufku geniş olma              | Bağımsızlık         |
| Başarma hissi             | Ulusal güvenlik              | Kabiliyetli                  | Entelektüel         |
| Barış içinde bir dünya    | Zevk                         | Neşeli                       | Mantıklı            |
| Güzellikler dünyası       | Kurtuluş                     | Temiz                        | Sevgi dolu /sevecen |
| Eşitlik                   | Öz saygı                     | Cesaretli                    | İtaatkar            |
| Aile güvenliği            | Sosyal tanınma               | Affedici                     | Kibar               |
| Özgürlük                  | Gerçek dostluk               | Yardımsever                  | Sorumlu             |
| Mutluluk                  | Bilgelik/hikmet              | Dürüst                       | Öz kontrol          |

Yukarıdaki sınıflandırmada da görüldüğü üzere amaçlanan değerler; öz saygı, zevk, iç huzur, mutluluk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik, aile güvenliği ve özgürlük gibi toplumsal kaynaklı da olabilirler. Araç değerler ise dürüstlük, sevecenlik, kibarlık, yardımseverlik gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen değerlerden olabileceği gibi kişinin kendini toplumda ifade etmesine yardımcı olan kabiliyetli, mantıklı, entelektüellik ve sorumlu olma gibi değerlere yer verilmiştir. Yani değerler sınıflandırılırken insanları etkileyen birden fazla etkenin sınıflandırmada etkili olduğu görülmektedir. Ülken (1965,6-7) ise değerleri “içkin, aşkın ve normatif değerler” olarak üçe ayırmaktadır:

**Tablo 8: Ülken’e Göre Değer Sınıflandırması**

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>İçkin değerler</b>    | Kavramlar, duygular ve eşya ile münasebetten doğan ve bilinçle çevrelenen, inanmadan daha çok bilmenin hâkim olduğu değerlerdir. İçkin değerlerin bir kısmı, değer vermenin öznesi durumundaki bilincin eşya ile ilişkisinden doğan teknik değerlerdir. Bir kısmı da duyguya ve duyuşa bağlı kavradığımız şeylerle ilgili olarak ortaya çıkan sanat değerleridir. Bir diğer kısmı da temelini doğrudan doğruya şuurun verilerinde bulan düşünce (bilgi) değerleridir. |
| <b>Aşkın değerler</b>    | İçkin değerler, kişinin kendi dışındaki dünyadan oluşturduğu, kazandığı değerler iken aşkın değerler kişilerarası ilişkilerden meydana gelirler. Bireyin sosyal çevresiyle etkileşmesinden doğan değerler, kişilerarası değerlerdir. Bilgiden çok, inanma üzerine kuruludur. Bu değerler, ahlak ve dindir.                                                                                                                                                            |
| <b>Normatif değerler</b> | Bu sınıf değerler, kişilerden doğan sözler, şeyler ve eylemlerin birbirleriyle değişiminden doğan değerlerdir ki eylem eylem ile karşılaştırılınca ölçü hukuk olur, söz sözle karşılaştırılınca ölçü dil olur, eşya eşya ile değiştirilince ölçü iktisat olur.                                                                                                                                                                                                        |

İçerikli değer etiğini savunan Hartmann'a göre ise değerler, “araç değerler ve ahlaksal değerler” olarak ikiye ayrılmaktadır. Öznel bir niteliğe sahip olan araç değerlerde bir “değerler hiyerarşisi” söz konusudur. Değer etiği açısından ahlaksal değerler, ideal varlığa sahiptirler ve bunlar hakkında apriori (kanıta ve tahlile dayanmayan) bir bilgi söz konusudur. Bu bilgiler ve değerler, kendisini “çepeçevre kuşatmış, belirlenmiş bir yaşama durumu içinde” bulunan bireyin, kendi hayatında bu değerleri yaşaması ile varlık bulurlar. Bireyin özgürleşmesine imkan tanıyacak olan tek şey de bu değerlere uyma konusunda vereceği karardır (Akt. Kılıç,2007,598).

Schwartz, değer yöneliminin içerik ve yapısı hakkında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 60'ı aşkın ülkede deneysel olarak desteklenen bir teori geliştirmiştir. ± 56 tek değer üzerine temellenen bu model, motivasyonel olarak farklı 10 değer tipini

içermektedir. Bu 10 tip, dünya kültürlerinde kabul edilen temel değerlerin geniş bir dağılımını kapsamakta ve 10 değer tipi arasındaki ilişkilerin evrensele yakın bir yapısını düzenlemektedir. Schwartz'ın 1992 yılında belirlediği ve evrensel değer tipleri olarak kabul edilen 10 temel değer ve içerdikleri alt değerler şunlardır (Mehmedoğlu,2007,799):

**Tablo 9: Schwartz'a Göre Değer Sınıflandırması**

| <b>Değer Tipleri</b> | <b>Tanım ve Amaç</b>                                                                                                                                     | <b>İçerdikleri Tek Değerler</b>                                                                                                                                                       |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Güç                  | Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü                                                                        | Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek [İnsanlar tarafından benimsenmek]                                                       |
| Başarı               | Sosyal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi                                                                                                   | Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, [zeki olmak]                                                                                                       |
| Hazcılık             | Zevk ve duyuların kişisel ödüllendirmesi                                                                                                                 | Zevk, hayattan tat almak                                                                                                                                                              |
| Uyarılım             | Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı                                                                                                          | Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak                                                                                                           |
| Öz yönelim           | Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, keşif ve inceleme                                                                                                     | Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, [Kendine saygısı olmak]                                                                   |
| Evrenselcilik        | Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetme                                                                      | Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, [İç uyum] |
| İyilikseverlik       | Kişisel temas içinde bulunulan kimselerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma                                                                        | Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, [Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat]                       |
| Gelenek              | Dinin ya da geleneksel kültürün bir takım âdet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı duyma                                                        | Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, [Dünyevi işlerden el-ayak çekmek]                                   |
| Uyum                 | Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlandırılması | Kibar olmak, itaatkâr olmak, ana-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek                                                                                            |
| Güvenlik             | Toplunun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı                                                                                | Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek [bağlılık duygusu, sağlıklı olmak].                                        |

Not: Köşeli parantez içindeki değerler kültürlerarası karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlar vermediği tespit edilenlerdir.

Yukarıdaki sınıflandırmalara benzer şekilde Akbaş da (2004,91-102) Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde hangi düzeyde gerçekleştiğini tespit ettiği çalışmasında Milli Eğitimin Temel Amaçları içinde yer alan değerlerin olduğu bir liste oluşturmuştur. Bu değerleri aşağıdaki şekilde kategorize etmiştir:

**Tablo 10: Oktay Akbaş'ın Milli Eğitimin Duyuşsal Amaçlarını İçeren Değer Sınıflandırması**

| Değer Grupları | Değer örnekleri                                                                                                      |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geleneksel     | Ulusal güvenlik, yardımsever olmak, aile güvenliği, tutumlu olmak, güvenilir olmak, hayatın verdiklerini kabul etmek |
| Demokratik     | Saygılı olmak, kibar olmak, hoşgörülü olmak, işbirliği yapmak                                                        |
| Çalışma-İş     | Çalışkan olmak, azimli olmak, girişimci olmak, sorumluluk sahibi olmak                                               |
| Bilimsel       | Araştırmacı olmak, yaratıcı olmak, meraklı olmak, bilimsel olmak, eleştirel olmak                                    |
| Temel          | Estetik, sağlıklı olmak, çevreyi korumak, temiz olmak                                                                |

Yukarıdaki sınıflandırmalarda da görüldüğü üzere değer tanımı da olduğu gibi sınıflandırmasında da çok sayıda farklı görüş bulunmaktadır. Kişiden kişiye değişen bu değer sınıflandırmalarının yanı sıra özellikle son yıllarda ülkeler nezdinde ve eğitimciler tarafından toplumlarda bulunması gereken temel değerlere odaklanılmıştır. Burada toplumların ihtiyaçları dikkate alınarak yapılan tespitler de yine kişiden kişiye, toplumdan topluma değişmektedir. Bunlara şu örnekler verilebilir:

Ryan ve Bohlin son yapılan Gallup oylamalarında eğitimde sorumluluk, saygı, dürüstlük, ilgili olma, dikkatli olma, tolerans ve ahlaklı olma, cesaret gibi erdemlere çok acil ihtiyaç olduğunu iddia etmektedirler (Hayes ve Hagerdon,2000,1).

Mohandas Gandhi, evrensel değerler olarak doğruluğun araştırılmasını ve şiddetsizliği ileri sürmüştür. William James ise bütün etikler ve ahlaklılığın dikkate değer temel ilkelerinden biri olan sevgiyi ön plana çıkartmıştır. Uluslararası dinler birliği de yayımlamış olduğu “Dünya Kitabı Mukaddesi” adlı kutsal kitaplardan metinlerin karşılaştırıldığı kitapta, altın kuralın önemini vurgulamış ve evrensel olan adalet, merhamet ve bağışlamanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. New Jersey’de 21 danışma üyesinin katıldığı bir toplantıda da devlet okulları için 4 temel değer belirlenmiştir.

Bunlar: kendine saygı, başkalarına saygı, vatandaşlık sorumluluğu ve doğal çevreye saygıdır. Bunun yanında aynı çalışmada evrensel olarak uygulanması tavsiye edilen bir ahlaki değerler listesi oluşturulmuştur ki bunlar da şu şekildedir (Kinnir, Kernes ve Dautheribes,2000,8-9):

- Kapasitesinden daha üstteki bir görevi üstlenme
- Doğruları arama
- Adaleti arama
- Kendine saygılı, öz disiplinli olma ve kişisel sorumluluk alabilme
- Kendisini şımartmama
- Kendisine ve başkalarına ilgili, saygılı olma
- Bütün insanlar arasındaki birlikteliği fark etme
- İnsanlara yardımcı olma ve insanlığa hizmet etme
- Başkalarına karşı merhametli, toleranslı ve hoşgörülü olma
- Başkalarına zarara vermeme
- Çevreye ve diğer yaşam şekillerine ilgili olma

Brynildssen de (2002,1) 2000-2001 yıllarındaki çalışmasında temel değerleri şöyle sıralamıştır; “dürüstlük, işbirliği, diğer insanlara yardımcı olma/hizmet etme, özgürlük, sorumluluk ve medeniliktir.” Bu değerler onun çalışmalarında deneklerin üzerinde en çok anlaştıkları değerler olmuştur. Lickona ise 1991 yılında oluşturduğu değerler listesinde şu değerlere yer vermiştir: “Sorumluluk, saygı, tolerans, tutumluluk, disiplinli olma, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret, dürüstlük, adaletlilik ve demokratik olma.”

1992’de Whetzel tarafından hazırlanan inceleme raporunda, bilgi çağındaki işçiler için önemli olan değerlerin sorumluluk, kendine saygı, alışkanlık, dürüstlük ve doğruluk olduğu tespit edilmiştir. 1997’de Huitt’in önerdiği önemli değerlerin içselleştirilmesi çalışmalarında da Whetzel’in tespitleri katkı sağlamıştır. Bu değerler, hayatta başarılı olmayı önemli kabul eden davranışçılar tarafından da desteklenmiştir. Bu değerler;

- |                  |              |
|------------------|--------------|
| • Bağımsızlık    | • Sorumluluk |
| • İyilikseverlik | • Cesaret    |
| • Şefkat         | • Nezaket    |
| • Güvenirlik     | • Dürüstlük  |
| • Doğru sözlülük | • Doğruluk   |

Leming (1996,165) de çalışmasında bazı değer eğitimcilerine ve vurguladıkları değerlere yer vermiştir:

| <u>William Bennet (1993)</u> | <u>Wynne-Ryan (1993)</u> | <u>Thomas Lickona (1993)</u> |
|------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Şefkat                       | Özgürlük                 | Sorumluluk                   |
| Özdisiplin                   | Tedbirlilik              | Saygı                        |
| Sorumluluk                   | Özdenetim                | Hoşgörü                      |
| Dostluk                      | Dayanıklılık             | Tedbirlilik                  |
| Çalışma                      | Güven                    | Özdisiplin                   |
| Cesaret                      | Ümit                     | Şefkat                       |
| Azim                         | Hayırseverlik            | İşbirliği                    |
| Dürüstlük                    | Sorumluluk               | Cesaret                      |
| Sadakat                      |                          | Dürüstlük                    |
| Güven                        |                          | Adillik                      |
|                              |                          | Demokratik                   |
|                              |                          | Yardımseverlik               |

Global eğitim konseyi de değerleri oluştururken Birleşik Devletler Anayasası ile Haklar Kanununda yer alan şu değerlerin önemli olduğunu ileri sürmüştür:

- Merhamet
- Nezaket
- Eleştirel yaklaşım
- Yöntemlilik
- Fırsat eşitliği
- Adalet
- İnsani değer ve itibar
- Doğruluk
- Bilgi
- Düşünce özgürlüğü
- Sadakat
- Sorumluluk
- Hoşgörü
- Objektiflik
- Düzen
- Sorumlu vatandaşlık
- Doğruluk
- Yurtseverlik
- Konuşma ilkelerine uyma
- Birbirlerinin haklarına saygı

Diğer bir kaynakta ise değerlerin esasları geliştirilmiştir. Örneğin eğitimcilerin bir grubu, karakter uzmanları ve Josephson Ahlak Enstitüsünün sponsorluğu altında oluşturulan gençlik organizasyonlarının liderleri şu değer listesini geliştirmişlerdir:

- Saygı
- Sorumluluk
- Güvenirlilik
- Dikkate alma/ ilgili olma
- Adalet
- İnsaflılık
- İnsani erdem
- Vatandaşlık

Yukarıda belirtilen bu değerlerin içeriğinin tamamıyla ne olduğu tartışılmasına rağmen, okullarda öğretilmeye uygun bulunmuştur. Zaten program geliştirme komisyonlarınca geliştirilen ders programlarında bulunması uygun olabilecek değerlerin tespitinde de komisyonların mümkün olduğunca oybirliği içinde olmaları tavsiye olunmaktadır (Huitt,2004,1-2 ).

1996 Ağustos ayında New York'ta UNİCEF merkez büro çalışanlarından 12 eğitimcinin yaptığı toplantıda çocukların ihtiyaçları ve daha mutlu ve uzun bir hayata hazırlanmaları için LVEP (Yaşayan Değerler Eğitimi Programı) hazırlanmıştır. Burada tespit edilen her bir değer için bir ünite oluşturulmuştur. Bu değerler:

- Barış
- Saygı
- Sevgi
- Tolerans
- Dürüstlük
- Alçakgönüllülük (tevazu)
- İşbirliği
- Mutluluk
- Sorumluluk
- Sadelik
- Özgürlük
- Dayanışma (Birliktelik)

Bu değerlerden de özellikle “barış ve saygı” üniteleriyle eğitime başlanması tavsiye edilmiştir (Tillman,2000,XII-1). Avustralya’da ise program geliştirirken değerlerin önemi dikkate alınarak okul programlarıyla bütünleştirilmiştir. Örneğin Batı Avustralya Program Oluşturma Komisyonu potansiyel olarak bilinmesi ve izlenmesi gereken 5 çeşit değer belirlemiştir:

- Kendini kabul etme
- Kendisine ve diğer insanlara, onların haklarına saygılı olma
- Kendisine ve diğer insanlara, onların haklarına ilgili olma
- Sosyal ve yurttaş sorumluluğu alma
- Çevresel sorumluluğa sahip olma

Global eğitim yaklaşımı, bu değerlerin öğrenme ve öğretmede daha iyi yer alması için aşağıdaki kavramların öğrenciler tarafından incelenmesini teşvik etmektedir:

- Hayal gücü ve beklentiler
- Karşılıklı dayanışma
- Önyargı ve ayrımcılık
- Güç ve güçsüzlük
- İletişim ve işbirliği
- Sorumluluk ve haklar (GLC,2005,1).

Bunun yanında Avustralya'daki değerler eğitimi çalışmalarında okullarda öğretilen en temel değerler olarak okullar tarafından şunlar da ifade edilmiştir (Hooper, 2003,44):

- |                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| • ilgili olma           | • üstünlük ve başarı    |
| • empati ve tolerans    | • dürüstlük ve doğruluk |
| • barış ve şiddetsizlik | • adaletlilik           |
| • sevgi ve saygı        | • birliktelik           |

Beil (2003,28) ise özellikle ailelere yönelik yaptığı çalışmasında çocukların yaşamlarında bulunması gereken değerler olarak şu değerleri örnek göstermiştir:

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| • saygı ve sevgi       | • düzen             |
| • alçakgönüllülük      | • başkalarına saygı |
| • minnettarlık         | • bağımsızlık       |
| • dürüstlük            | • özgüven           |
| • arkadaşlık           | • hoşgörü           |
| • uysallık             | • çevre bilinci     |
| • anlayış              | • sorumluluk        |
| • medeni cesaret       | • güven             |
| • itaat ve itaatsizlik | • yardımseverlik    |
| • soğukkanlılık        | • nezaket           |
| • adalet               |                     |

## 2. 7. Değerler eğitimi

Dünya’da artan değerler bunalımı nedeniyle çok sayıda ülkede değerlerin nasıl öğretileceği ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Stanley,1983,242). Geçmiş yıllardaki değerler ve ahlak eğitimi ile ilgili sorular eğitim felsefecileri ve teorisyenlerinin gündemlerinde şimdiye kadar hep var olmuştur. Son zamanlarda ise bu sorunların çözümüne yönelik moda bir deyim olan “değerler eğitimi” bütün dünyada mesleki, kamusal ve siyasi alanlarda ilgi odağı olmuştur. Bu durum, ahlaki ve manevi eğitim üzerine düzenlenen ulusal ve uluslararası konferanslar ve toplantıların sayılarındaki artışlardan ve yine bütün dünyada bu konuda yayınlanan kitap ve dergilerin gittikçe çoğalan sayısından da anlaşılmaktadır (Hökelekli ve Gündüz,2007,386). Ülkemizde ise bilgi çağının bilgi seli üzerimize boşalırken yeni neslimize karşılaşacağı sorunları ve durumları analiz etme, ayıklama, yeni çözüm yolları üretme yeteneklerini vermezsek, bunu yapabilen toplumlar karşısında hep geri kalınacağı dikkate alınmalıdır (Özden,1999,24). Bu çerçevede 2005 yılında ilköğretim programlarında yer alan ve uygulamaya konulan değerler bu açığı kapatmada önemli bir adım olabilecektir. Ayrıca topluma ve kendisine faydalı, hayattan zevk alan, beceri sahibi insan olmaları için çocuklarımıza şunları da kazandırmalıyız:

- Ait olma ve kendini önemli hissetme duygusu
- Yeterli oduğuna ilişkin algı ve sezgiler
- Kişisel güç ve özerklik sahibi olma
- Kişisel mutluluk için olduğu kadar topluma katkıda bulunmak amacıyla kullanılan toplumsal ve yaşamsal beceriler (Nelsen ve Erwin,2000,181). Bu duyuşsal hedeflere ulaştırmada ise değerler eğitimi önemli bir rol oynamaktadır.

Demokratik bir toplumun başarısı için temel oluşturan değerler eğitimi, insanların önce adil ve özgür bir toplumda yaşamasını sağlamalıdır. Bunun anlamı insanın en azından "iyi" olması, kişinin demokrasiyi anlaması ve ahlaki boyutuyla hemfikir olmasıdır. Bu sayede demokratik yönetimde insanların ihtiyacı olan başkalarının haklarına saygı, kanunlara uyma, toplumsal hayata gönüllü katılım ve toplumun iyiliğiyle ilgilenme de gerçekleşmiş olacaktır (Lickona,1992,6; Akbaş,2007,677). Çünkü toplumsal hayatın kaliteli olması için nitelikli insan gücünü yetiştirmek tek başına yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra toplumsal değerleri benimsemiş ve bu değerleri davranış

haline getirmiş bireyler yetiştirmek de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Gömleksiz,2007,727). Bu bağlamda yapılan araştırmalar dini inanç ve değerlerin benlik ve kişilik gelişimine olumlu katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Mehmedoğlu,2007,804).

Değer eğitiminin ne olduğu ile ilgili olarak değer tanımında olduğu gibi kişiden kişiye değişen tanımların olduğu görülmektedir. Örneğin değerler eğitimi; kısaca, değer kazandırma etkinliğidir. Daha ayrıntılı olarak ele alındığında değerler eğitimi, kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsüdür. Kimilerine göre ise, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onlara birey ve toplumun üyesi olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşlamaktır (Hökelekli ve Gündüz,2007,385).

Değerler eğitimi, iddia edildiği gibi değerlerin öğretimiyle ilgili alenen yapılan bir çalışma olarak da tanımlanabilir. Değer eğitimin hedefi, öğrencilerin var olan değerlerini geliştirmek, okul tarafından önemli görülen değerleri tanıtmak ve öğrencilerin bazı durumlardaki davranışlarını geliştirmesine yardımcı olmaktır (Hooper, 2003,33).

Genel bir terim olarak “değerler eğitimi” yurttaşlık ve ahlaki değerlerin eğitimi kapsamak ve uygulamada sık sık özel bir etkiye sahip olarak görülmektedir. Bugün kullanılan diğer terimlerle de çok yakından ilgilidir. Ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişim, karakter eğitimi, erdemler eğitimi gibi (Halstead ve Taylor,2000,169). Bu konuda Haydon’da (2004,126) değerlerin özellikle ahlak eğitiminden ayırt edilemeyeceğini ancak ahlak eğitiminden daha fazla bir alanı kapsadığını belirtmiştir. Fakat Afdal (2007,334) değerler eğitimi, karakter eğitimi ve diğer terimlerin ahlak eğitimin alt kategorileri olduğunu iddia etmiştir. Fakat değer eğitimi, dini veya ahlak eğitimi ile aynı değildir, bu alanlarla ilişkilidir (GLC,2005,1). Neyin iyi neyin kötü olduğuyla ilgili herkesin bilmesi gereken belirli değerlerin öğretilmesi ve öğrenilmesi çabasıdır (Sanchez,1998,1). Değerler eğitimi, karmaşık ve tartışmalı bir alandır ve günümüzde yaşanan engellemelerle yıpranmış ve yıldırılmış olabilir (Hill,2004,16).

Kirschenbaum'a (1995,14) göre ise değer eğitimi; daha fazla kişisel memnuniyet elde etmek için olumlu sosyal yaşantılara katkı sağlayan bilgi, beceri, davranış ve değerleri elde etmede insanlara yardımcı olmayı amaçlayan bilinçli teşebbüstür.

Yukarıdaki sınıflandırma ve tanımlardan da anlaşılacağı üzere değerler eğitimi şemsiye gibi bir kavram niteliğinde olup çocukların ahlaklı, sorumlu, diğer insanlara ilgili, toplumsal hayatın farkında, nitelikli ve etkin bir vatandaş olma gibi olumlu özelliklere sahip olmasını amaçlayan ve sağlayan bir çalışmadır.

Değerler eğitiminin amaçlarına baktığımızda insanın kendini tanımlama, kendini anlama ve kendini tamamlama gibi uygulama esaslı süreçlerden geçerek sahip olduğu özelliklerini en üst düzeye ulaştırmasını, "iyi hayat yaşamasını" sağlamasının amaçlandığı sonucuna ulaşabilir. Bunun yanında bireyleri evrensel ve kültürel değerlere ve bunların önemine ilişkin bilinçlendirmek, demokratik tutumlarla, hoşgörüyle çok kültürlülüğü ilişkilendirerek tüm değerleri insanın var olmasının gereklilikleriyle değerlendirmek, etik değerlere ilişkin somut problemlerden hareketle hayatı bilgiye veya bilgiyi hayata dönüştürmek (Kale,2007,319) olarak söylenebilir.

Değerler ve ahlak eğitiminin bir diğer amacı ise meşru değerlerin uygulanmasında diğer insanların haklarına müdahale etmemek, kendi dışında yaşananlara ve arkadaşlarına yönelik şefkatli ve ilgili olmak ve toplumun gelişimine katkıda bulunmak gibi olumlu sosyal yaşantıların oluşmasında insanlara yardımcı olmaktır (Kirschenbaum,1995,14). Değerler eğitiminin amaçları bağlamında bu sayılanları maddeleştirecek olursak:

- Değerler eğitimi stratejilerini anlamak
- Farkında olma, sabır ve sebat etme gibi yasalara uyan vatandaşlar için uygun hayat tarzı oluşturacak değerleri göstermek
- Uygun, iyi bir gelecek için değerlerden yararlanmak
- Öğrencilerin özündeki değerleri açığa çıkarmayı amaçlayan eğitim programları geliştirmektir (Hossain ve Marinova,2004,2). Kısacası dünyada mutlu insan toplulukları oluşturmaktır.

Ders programlarının başarısı doğrudan dersle ve öğretmenlerle ilişkilidir. Çünkü değer yüklü bir ahlak eğitimi programı bütün okul toplumunun ve personelinin desteğini almalıdır. Brooks ve Kann'a göre yöneticiler programı desteklemeli, öğretmenler katılmalı ve uygulamalı, aileler de gerekliliğini kabul etmelidir. Okul ve toplumda kazandırılmak istenen temel değerler üzerinde anlaşılmalıdır (Marcus ve Fritzer,1999,3).

Değerlerin öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı en büyük problemlerden birisi farklı bakış açılarının olmasıdır. Örneğin bir görüşe göre değerler formal eğitimin bir parçası olarak devlet için de bir düzen sağlamayı amaçlar. Bu açıdan bakıldığında okulun görevi kültürel değerleri öğretmektir. İkinci bir görüş ise felsefi bir sistematik açıdan değerlere yaklaşmaktadır. Yüzyıllardır erkekler ve kadınlarca iyiliğin yapısı ve onun aşılama yolları kuramsal olarak düşünülmektedir. Üçüncü ise psikolojik sunumlardır. Son yıllarda Kohlberg'in ahlaki gelişmenin 6 seviyesi olarak tanımlanan önemli çalışması, ilk gelişimcilerden olan Jean Piaget'in çocukların ahlaki gelişimine yeni bir katkı sağlamıştır. Son görüş ise sosyologlara aittir. Onlara göre kabul edilmiş çeşitli sosyal sınıf projeleri tamamıyla değer farklılıklarını dikkate almıştır. Örneğin, Edward Banfield'e göre insanlar, gelecek yaşantılarını eğitim ve diğer yollarla organize etmelerine imkân bulur. Ancak bu 4 geleneksel görüşe uygulamada nadiren rastlanılmaktadır. Çünkü onlar genelde uygulayıcılar için kontrol edilmesi zor şartlar sunmaktadır (Sizer,1973,142-143). Bazı eğitimcilerde kendi bakış açılarından değerler eğitimi iki grupta incelemişlerdir:

1. İdealist Değerler Eğitimi: Bu süreçte öğretmen, öğrencinin taklit edeceği değerler olan ideal karakter özelliklerini ve becerilerini taşıyan kişidir. Değer eğitimi idealist anlayışa göre öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması amacıyla eğitilmesini içerir.
2. Realist Değerler Eğitimi: Bu görüşe göre eğitimin ve okulun rolü, hayatı bilgiye dönüştürmektir (Kale, 2007,317-318).

Değerler eğitiminde öğrencilerin okullarda davranışlarının değerlendirilmesi, okulların sosyal ve kişisel gelişmeye etkisinin kanıtı olarak neyin kabul edileceği ve okullarda öğrencilerin gelişmelerini sağlayan değerlerin nasıl ölçüleceği ve okullarda hangi değer ve davranışların geliştirilmesi gerektiği üzerinde çalışılması gerekmektedir (Halstead ve Taylor,2000,189).

Değerler, her insana saygı ve asaleti öğretmekte ve insan haklarıyla da bağlantılı olmaktadır. Bu nedenle değerler genç bir yetişkinin güvenilir bir dünya vatandaşı olmasını sağlamaktadır. Bu çerçevede daha önce de vurgulandığı üzere 1996 yılında Birleşmiş Milletler teşkilatı çalışanlarınca oluşturulan LEVP, barış, saygı, sevgi, tolerans, dürüstlük, alçakgönüllülük (tevazu), işbirliği, mutluluk, sorumluluk, sadelik, özgürlük, dayanışma (birliktelik) değerlerinin kazandırılmasının önemine dikkat çekilmiştir (Nessbitt ve Henderson,2003,79). İyi insanların yetiştirilmesi konusunda çalışmış olan C.S.Lewis 1947’de yazdığı “ The Abolition of man: How Education Develops Man’s Sense of Morality” kitabında bütün kültürler arasında vurgulanan genel bir ahlaki ilkeler ve değerler listesi hazırlamıştır. Bu listeden bazıları şunlardır:

- Tam işlerlik kazanmış bir toplum için iyi insan gereklidir.
- Ailelerimize ve büyüklerimize karşı özel bir sevgi, dürüstlük ve desteğe ihtiyacımız vardır.
- Gelecek nesillere (özellikle kendi çocuklarımıza) özel bir yakınlığımız vardır.
- Evlenmiş insanların arasındaki ilişkilerde belirli hak ve sorumluluklar vardır.
- Sorunsuz işleyen bir toplum için dürüstlüğün bazı aşamalarına ihtiyaç vardır.
- Fakir, hasta ve talihsizlere yardımcı olunmalıdır.
- Temel mülk hakları, organize olmuş her toplumda var olmalıdır.
- Başka bir insana işkence yapmak, ihanet etmek ve hainlik etmek gibi ölümden daha kötü bazı şeyler vardır (Ryan ve Bohlin,1999,51-52).

Değer eğitimi ve öğretim birlikteliği, bütün çevrelerce desteklenmeyi ve bütün faaliyet alanlarını kapsayacak şekilde yapılmayı gerektirmektedir. Bunun yapılmasında da sistem önemlidir. Çünkü siyasi ve sosyal sistemimiz hangi değerler üzerine kurulmuşsa onların benimsenmesini desteklemektedir. Aynı zamanda değer eğitimi sadece teori değil, daha ziyade uygulanmayı da gerektirmektedir (Tozlu ve Topsakal,2007,181). Bu birliktelik sağlandığında, hoşgörülü olma, bütün bir insan olarak gelişme ve barışçı bir kültürün geliştirilmesine katkıda bulunma sağlanmış olacaktır (Hossain ve Marinova,2004,5). Bu amaçlarla yapılacak değerler eğitiminin daha başarılı olabilmesi için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilebilir:

- Bireysel değer sistemlerinin geliştirilmesinde öğrencilere yardım için çok sayıda strateji ve materyal geliştirilmesi

- Yeni fikir ve materyallerin etkili bir şekilde kullanılmaları için uzmanların destek vermesi
- Değer kavramının yerleşmesi için çeşitli teorilerin geliştirilmesi
- Çeşitli konularda değerlerle ilgili biyografilerin oluşturulması
- Değer eğitiminde başka insanlara daha iyi nasıl bir hizmet yapılabileceğini öğrenmek için çok sayıda insanla birlikteliğin sağlanması
- Değer eğitimiyle ilgili araştırmalar hakkında insanlara bilgi verilmesi
- Eğitimcinin görev ve rolünü gereğince yerine getirmesi (Dilmaç,2002,3-5).

Titus'a göre (1994,4) değerler eğitiminde birkaç tane problem tespit edilmiştir. Bunlardan birincisinde; karakter eğitiminde, iyi davranış geliştirmek için sık sık kullanılmasına rağmen, değerler ve davranış arasında doğrudan bir bağ, ilişki olmadığı iddia edilmektedir. Değerlerin davranış öncesinde küçük bir role sahip olduğu, değerlerin yanı sıra insanların inançları, toplumsal kurallar vb. faktörlerin de etkili olduğu belirtilmektedir. Bir diğer problem ise özellikle ikinci kademe okullardaki öğretmenlerin karakter eğitimine istemeyerek katılmalarıdır. Titus'a göre yetişkinler en sorumsuz hareketleri bile kabul etmektedirler. Ancak ülkemiz için bu tespitin doğru olmadığı gerek okullarda öğretmenlerin yaptığı telkinler gerekse günlük hayatta toplumda insanların birbirlerini uyarması nedeniyle geçerli olduğu söylenemez. Ayrıca Titus'un yukarıda belirttiği problemlerin ülkemizde olduğunu söylemek için bu alanda yapılmış geniş çaplı araştırmaların eksikliğinden dolayı olumlu ya da olumsuz iddiaların kanıtlanması da gerekmektedir.

Değerler eğitimi programlarının çoğu ilk kademeye odaklanmıştır. Çünkü değerlerin küçük yaşlarda öğrenildiği fark edilmiştir. Bazı çocuk psikologlarına göre temel kişiliğimiz 3 veya 4 yaşlarında şekillenmektedir. Bunun için evde ve okulda değerler iyi şekilde oluşturulmalıdır. Bu değerler hayat boyunca değişikliklere uğramaktadır. Yüksekokul ve erişkinlik dönemlerinde olumsuz değerleri olumlu değerlerle değiştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat psikiyatrist William Glasser karakterin güçlendirilmesinde değer öğretiminin yaşının olmadığını ve değer öğretiminde geç kalındığı gibi bir düşüncenin olamayacağını iddia etmiştir. Ona göre sorumluluk gibi değerler her yaşta öğrenilebilmektedir (Titus,1994,4).

Hill ise (2004,12) değerler eğitimiyle ilgili problem olarak okulda karşılaştığı bir durumu ortaya koymaktadır. Okullarda öğretmenlerin değer öğretimini geçiştirdiğini fark eden Hill, bu aksaklığın giderilmesi için iki çeşit strateji sunmuştur:

1. Değerler eğitiminin yorumlanmasında, program içerisinde bir tema gibi, her konunun öğretilmesine nüfuz edilmesi.
2. Değerler konusunun bir disiplin olarak, özel bir değerler çalışması başlığı altında ülkemizde yapılan şekliyle ders programlarında yer almasının sağlanması.

Ayrıca değerlerin öğretilmesine karar verip-vermeme ve onların ne zaman, nasıl yapılacağı, okulların bu görevi yerine getirmesinde bazı soruların cevaplanmaya da ihtiyacı vardır. Bunlar:

- Okullar, bir dizi temel değeri kazandırmalı mıdır?
- Okullar, özel bir değer eğitimi programı uygulamalı mıdır?
- Hangi otoriteye göre kimin değerleri öğretilmelidir?
- Değerin öğretilmesine nasıl karar verilmelidir?
- Hangi değer eğitimi yaklaşımları kullanılmalıdır?
- Değer eğitiminde öğretmenin rolü nedir?
- Öğretmenler değer eğitimine yeterince hazır mıdır? (Hooper,2003,171).

## **2. 8. Değerler Eğitiminin Kısa Bir Tarihçesi**

Şemsiye bir terim olarak kabul edilen değerler eğitimi insanlığın ilk çağlarından bu tarafa özellikle aileler ve toplum tarafından çocuklara uygulanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte özellikle milli ve dini değerlerin kazandırılması çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Ancak öğretim programlarında ve okullarda resmi olarak uygulanmasına ise 20.yy'ın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde başlanmıştır. Bunun sebebi olarak da özellikle Amerikan toplumunun çoğunluğu işçi olan milyonlarca göçmenden oluşması ve bu bireylerin Amerikanlaştırma veya sosyalleştirilmesinin amaçlanmasıdır. Ayrıca dil becerilerinin geliştirilmesi, bilimsel çalışmaların teşvik edilmesi ve vatandaşlığın öğretilmesi için değerlerin ve ahlaki ilkelerin öğretilmesine duyulan ihtiyaç da değerler eğitiminin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Hatta bu doğrultuda yapılan çalışmalar sonucu ilk zamanlarda kendi kendini kontrol, iyi huy, şefkat, sportmenlik, kendi kendine güven, inanç, güvenilirlik, doğruluk, sanatkârlık ve takım çalışması gibi

değerlerden uygun olanların karakter eğitimi programı çerçevesinde okullar tarafından seçilerek uygulanması uygun görülmüştür (Kirschenbaum,1995,4). 20.yy'ın başlarında artan sanayileşme ve şehirleşme, göç hareketleri, I.Dünya Savaşı, Bolşevik İhtilali ve ahlaki düzenin bozulmaya başlamasıyla oluşan manevi sıkıntıları azaltmada değerler eğitiminin etkinliği artmıştır. Ancak 1930'lardan itibaren düşüş görülmeye başlanmıştır (Leming,1996,145).

1930-1960 yılları arasında gözlenen bu düşüş yine aynı yıllarda yaşanan ekonomik buhran, II.Dünya Savaşı, gençler arasında artan aşırı özgürlük akımları vb. sosyo-ekonomik gelişmeler neticesi 1960'lardan sonra tekrar gündeme gelmeye başlamıştır. Bu süreçte özellikle değerler açıklaması ve ahlaki muhakeme yaklaşımı daha çok tercih edilmiştir (Leming,1999,146). Çünkü bu tarihlerde yaşanan hızlı sosyal değişimler (geleneksel değerlerin gençler tarafından reddedilerek sorgulanması, siyahların ve kadınların durumları vb) değerler eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade öğrencilerin kendi değerlerini açıklamasına, ahlaki muhakemenin üst basamaklarını ve değer analizi becerilerinin öğrenilmesini teşvik etmiştir. Bunların yanı sıra özel olarak Amerika'nın Sovyetler Birliği'nden bilim, teknoloji ve uzay çalışmalarında geri kalmak istememesi, ülkesinde yaşanan skandallar (sınavlarda hile yapılması gibi) sonucu aileler, okullar ve toplum liderleri arasında değer eğitimi yapılması konusunda anlaşma zemini hazırlamıştır. Değer eğitiminde bu gelişmeler yaşanırken eğitimciler de öğrencilere kendi ahlaki kurallarını ve değerlerini empoze etmekten kaçınmışlardır. Çünkü çok uluslu bir toplumda kimin değerlerinin “doğru değer” olduğu tartışması başlamıştır. Hatta bu süreçte çoğu değer eğitimcisi, öğrencilerin kişisel memnuniyetlerine ve toplumsal sorumluluk değerlerine ulaştırabilecek bir değer kazandırma yöntemini öğretmekten ziyade, daha az önemli olan özel değerleri öğrencilere öğretmeyi tartışmışlardır (Kirschenbaum,1995,5).

Toplumlarda 1960 ve 1970'lerin idealizm, ümit ve müsaadeciliğinin yerini 1980'lerde daha fazla sosyal parçalanma ve ekonomik sıkıntılar almıştır. 1970'lerin bencil “benim neslim” iddiası yerine 1980'lerin bencil “bir numara olmak için uğraşmak” iddiası gelmiştir. Kişisel özgürlüğü vurgulayan çoğu uzman 1970'lerde ülkenin birlikte önem verdiği toplumsal değerlere önem verilmediğini belirtmiştir. 1990'larda ise uyuşturucu kullananların, suç ve şiddetin artması, erken çocukluk hamileliği, ailelerin bölünmesi, etnik ve ırkçı çatışmalar, işsizlik konularındaki artış ve

buna paralel olarak sorumlu insan sayısındaki azalma nedeniyle karakter eğitimi başta olmak üzere değerler eğitiminin yaklaşım ve uygulamalarına daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Kirschenbaum,1995,6).

Değerler eğitiminin tarihsel gelişimi ve literatürdeki kaynaklar da göstermektedir ki insanların yaşadığı siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeler değerler eğitiminin geleceğini etkilemektedir. Ayrıca toplumun yapısı da değerler eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin ABD, Avustralya gibi farklı toplumlardan oluşan insanların oluşturduğu ülkelerde değerler eğitimine daha fazla önem verilmekte, Kuzeybatı Avrupa ülkelerinde ise (İngiltere, Galler, İskoçya gibi) girişimci ve sorumlu insanlar yetiştirmek için vatandaşlık eğitimine önem verilmektedir. Ülkemizde ise geçmişten gelen milli ve manevi değerlerin gündeme getirilmeye başlandığı gözlenmektedir.

## **2. 9. Değerler Eğitiminin Gerekliliği**

Ülkemizde ve dünyada son yıllarda uygulanmaya başlanan değer eğitimi toplumlar için gerekli midir? sorusuna cevap büyük oranda “evet” olacaktır. Çünkü değerler, ilişkilerimizin düzenlenmesinde büyük ölçüde belirleyicidir ve tutumlarımız ile kabullerimizin arkasındaki gerçek etkenlerdir. Bugün geline dünyada insan sadece zekâsına dayandığı için, ürettiklerinin bir kısmıyla insanlığa zarar vermektedir. Akıl, bu üretilenlerin tamamen insanlığın hayrına kullanılmasını sağlayamamıştır. II. Dünya Savaşı'nda Japonya'ya atılan atom bombaları, insanlığa onulmaz yaralar açmıştır. Günümüzdeki savaşların sebep olduğu acılar, sefalet ve yıkım da bu tür tehlikelerin insanlığı tehdit ettiğini göstermektedir. İnsanların tutkularına bir sınır koyulmadığında tehlikeli olabilmektedirler. Bu sınırlandırmayı da ancak değerler koyabilir. Bütün bunlar dikkate alındığında da değerler eğitiminin her eğitim sisteminin omurgası olmak zorunda olduğu ortaya çıkmaktadır (Tozlu ve Topsakal,2007, 180).

Duruma milletler açısından baktığımızda ise milletlerin tarihi tecrübelerini ve değerlerini gelecek nesline tarihini öğretmek, kültürünü ve değerlerini aktararak yaptığı görülmektedir. Ancak bu faaliyetten yoksun kalan milletlerin gelecek nesilleri ise içlerinde milletlerine karşı canlı bir ilgi ve sorumluluk duygusu hissetmeyecekleri gibi yabancıların tesirlerine de açık hale gelebilecektir (Kaplan,1987,26).

Günümüze kadar eğitim kurumlarındaki programlar temelde öğrencinin akademik, sosyal ve fiziksel gelişimine odaklanmıştır. Fakat kişinin hayata geçişi, hayatta kendi ayakları üzerinde durabilmesi için gerekli olan kişinin kendine özgü ve ahlaki değerlerinin gelişimi için yeterince imkân tanınmamıştır. Bu konuda Aspin, toplumların geçmişini anlayan ve geleceği için vizyon geliştirebilen vatandaşları eğitmede değerler eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda insanın doğduğu fiziki çevreyle birlikte kültürel bir çevreye de uyum sağlaması beklenmektedir. Çünkü her iki uyumsuzluk da bireyde mutsuzluğa neden olabilmektedir. Çocuk temiz hava, temiz yiyecek, su ve sağlığı koruyucu temel ahlaki gerekliliklere ihtiyaç duymaktadır. Bu temel ahlaki gereklilikler yerine getirilmezse topluma yeni katılan bireyin hayatta kalması da zorlaşacaktır (Akbaş,2007,677).

Değerlerin durumunu incelediğimizde ise toplumlarda geçerli olan değerlerin sürekli olarak varlığını koruyamadığı, zamanla mevcut değerlerin yerini yenilerinin aldığı görülmektedir. Bu süreç içerisinde her birey toplumsal değerleri farklı ölçülerde benimsemektedir. Çünkü bazıları için herhangi bir toplumsal değer çok önemliyken, başkaları için aynı düzeyde önemli olmamaktadır. Bunun sonucu olarak gerek bireyler arasında gerekse farklı kuşaklar arasında değerlere dayalı çatışmalar meydana gelebilmektedir (Kıncal,2002,25). Zaten bugün dünya çapında en tehlikeli değişken düşüncelerden biri de herkesin farklı ahlaki standartlara ve ilkelere sahip olmasıdır. Herkes kendi standartlarını ve değerlerini tanımladığından dolayı ortaya çıkan sorunların aşılmasında ahlaki değerlere yönelmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bu sayede toplumun sosyal birlikteliği sağlanacak ve birlikte uyum içinde yaşanabilecektir (Ryan ve Bohlin,1999,48).

Ülkemizde son yıllarda tüm toplumsal yapı ve kurumlarda bir ahlak erozyonu yaşanmaktadır. Siyasetten medyaya, iş dünyasından eğitim ve bilim dünyasına kadar uzanan tüm katmanlarda gözle görülür ve hissedilir bir toplumsal bozulma görülmektedir. Toplumsal kirlilik ve yozlaşmalar hızla yaygınlaşmakta ve giderek kurumsallaşmaktadır (Aktan,1999,10). Dünya genelinde ise artan sosyal problemler ve şiddet unsurları ile çocukların çevrelerinde gördükleri saygı ortamının eksikliği karşısında aileler ve eğitimciler değerlerin öğretilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar (Tillman,2000,IX).

Dünya'nın çeşitli ülkelerinde yapılan araştırmalar da bize eğitim programlarında yer alan değerler eğitiminin neden gerekli olduğunu göstermektedir. Örneğin Lickona (1991,5) yaptığı bir araştırmada bir ilköğretim öğrencisinin haftada ortalama 30 saatini televizyon önünde harcadığını ve 16 yaşına kadar bu çocuğun ortalama 200 000 şiddet içerikli sahneye ve 18 yaşına kadar da yaklaşık 40 000 cinselliği uyaran olaya şahit olduğunun tahmin edildiğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak 1988'de ABD'deki Rhade Island Tecavüz kriz merkezi tarafından yürütülen bir araştırmada 6 ve 9.sınıf arası 1700 öğrenciye “ Bir adamın bir kadınla para karşılığı seks yapmak için anlaşması, ona şiddet kullanması kabul edilebilir mi?” diye sorulmuş ve erkeklerin % 24'ü, kızların % 16'sı bu soruya “evet” cevabı vermiştir. “Eğer onlar 6 aydan fazla flört ederlerse erkeğin kıza seks yapmak için şiddet uygulaması kabul edilebilir mi?” diye sorulduğunda ise erkeklerin % 65'i, kızların da % 47'si “evet” cevabı vermiştir. Lickona bu nedenlerden dolayı toplumun ahlaklılık seviyesinin yükseltilmesi için değerler eğitimine vurgu yapılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Yine ABD'de 1940 ve 1990'lı yıllarda öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada “okullarda en sık karşılaşılan problemler” tespit edilmiştir. Bunlar (Ikemoto, 1995,2-3):

| <u>1940'lı yıllarda</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <u>1990'lı yıllarda</u>                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sakız çiğnemek</li> <li>• Gürültü yapmak</li> <li>• Koridorlarda koşmak</li> <li>• Haddi/sınırı aşmak</li> <li>• Söz hakkı almadan konuşmak</li> <li>• Uygunsuz elbiseler giymek</li> <li>• Çöp kutularını yanlış kullanmak</li> <li>• Söz hakkı almadan konuşmak</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uyuşturucu madde bağımlılığı</li> <li>• Erken gençlik hamileliği</li> <li>• İntihar</li> <li>• Alkol kullanmak</li> <li>• Hırsızlık</li> <li>• Şiddet</li> <li>• Tecavüz</li> </ul> |

Ikemoto çalışmasında (1995,4) özellikle ABD'de okullarda karşılaşılan değer problemleriyle ilgili sayısal veriler vermektedir ki bu veriler dahi gelecekte dünya gençliğini bekleyen sorunlar hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Bu çerçevede kısaca çocuklarımızı bekleyen ve günümüzde karşılaşılan çevresel, ahlaki ve sosyal problemler şöyle sıralanabilir:

**a. Evlilik öncesi cinsel ilişki:** Belki de günümüz dünyasında gençliğin karşılaştığı en ciddi sorunların başında cinsellik sorunu gelmektedir. Bir taraftan günümüzde gençler daha erken yaşlarda ergenlik dönemine girerken, diğer taraftan da çeşitli nedenlerden dolayı evlilik yaşı daha geç yaşlarda gerçekleşmektedir. Böylece, gençler geçmişe kıyasla cinsel olarak aktif bir şekilde daha uzun süre beklemek zorunda kalmaktadır. Bunun neticesinde de evlilik öncesi gayrimeşru ilişkilerde artış yaşanmaktadır. Örneğin ortalama olarak Afrika Kıtası ülkelerindeki kadınların % 43'ü, Latin Amerika ülkelerindekilerin % 20'si, ABD'dekilerin % 68'i, Fransa'daki kadınların ise % 72'si 20 yaşına ulaşmadan evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmektedirler (Köylü,2007,292-293).

**b. Cinsel Yolla Geçen Hastalıklar:** Evlilik öncesi cinsel ilişkinin pek çok zararlı yönleri olmakla beraber en tehlikeli yanı da cinsel yolla geçen hastalıklara maruz kalınmasıdır. Özellikle cinsel özgürlüğün en fazla olduğu ülkelerden ABD'de cinsel yolla geçen hastalıklara yakalananların % 75'ini yaşları 15-24 arasında olan gençler oluşturmaktadır. Bu sorunun en iyi çözümü olarak ise tek eşlilik önerilmektedir (Köylü,2007,293-294).

**c. Şiddet ve Cinayet:** Gelişmiş ülkeler arasında şiddet ve cinayet konusunda en yüksek oran yine ABD'ye aittir. 15-24 yaşlar arasındaki şiddet ve cinayet oranları Kanada'dan yedi kat, Japonya'dan ise 40 kat daha fazladır. Şiddet ve cinayet olayları sadece ABD'de değil, Latin Amerika ülkelerinde de son 20-25 yılda artmıştır. Örneğin, cinayet oranları Kolombiya'da 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında her 100.000 kişiye 20.5 oranında iken, 1980'lerin sonu ve 1990'larm başında 89.5'e yükselmiştir. Buna benzer yükselme oranları Brezilya, Meksika, Venezüella, Peru, Panama, Ekvador gibi daha başka ülkelerde de yaşanmıştır (Köylü,2007,295).

**ç. İntihar:** Başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere günümüz insanların karşı karşıya geldikleri en önemli sorunlardan bir tanesi de ruhi bunalım ve bunalımın sonucu olarak da bir çıkış yolu şeklinde başvurulmuş intihar olayıdır. Örneğin ABD'de intihar olayları son otuz senede % 300 oranında artmıştır. Yıllık olarak 500 000 genç intihar olayına teşebbüs etmekte ve bunlardan 6000'i hayatını kaybetmektedir. Sadece ABD'de değil çoğu Avrupa ülkesinde de (en yüksek oran Macaristan'a aittir) özellikle genç nüfus-

larda kazalardan sonra en temel ölüm nedenleri arasında intihar yer almaktadır (Köylü,2007,296).

**d. Alkol ve Uyuşturucu Kullanımı:** Bugün dünya gençliğini tehdit eden en temel sorunlardan bir tanesi de alkol ve uyuşturucu kullanımıdır. ABD en fazla uyuşturucu kullanan ülke konumundadır (Japonya'dan on kat daha fazla). 1990 Amerikan Ulusal Raporuna göre yaşları 12 ile 17 arasında değişen 3 500 000 çocuğun esrar kullandığı belirtilmiştir. Amerikan Tıpçılar Derneği Dergisine göre, 1975'ten bu yana altıncı sınıftaki çocukların uyuşturucu kullanım oranı % 300 oranında artmıştır (Köylü,2007,297).

**e. Dışlanmışlık ve Yalnızlık:** Günümüz gençliğinin maruz kaldığı en büyük tehlikelerden birisi de sosyal olarak toplumdan dışlanmasıdır. Birleşmiş Milletler Teşkilatı 2000 yılında yaklaşık 100 milyon çocuğun sokak ve caddelerde ayakkabı boyama, kâğıt mendil ve diğer basit şeyler satma, ya da araba camı silme veya dilencilik yapmakta olduğunu açıklamıştır. Bunlardan da yaklaşık % 10'unun her hangi bir aileleri ya da sürekli kalacakları yerleri olmadığı belirtilmiştir (Köylü,2007,297-298).

**f. Kürtaj:** ABD'de yapılan bir araştırmaya göre, hamile ergenlerden % 42'sinin çocuğunu aldırıldığını ortaya koymaktadır. Bu da yılda 400 000 ergenin kürtaj yaptırdığı anlamına gelmektedir. Bir başka ülke Çin'de de bu konuda sıkıntı yaşandığı bilinmektedir. 2000 sayımlarına göre, Çin'de toplam olarak 0-4 yaş grubundaki çocuklarda erkeklerin oranı % 20 daha fazladır. Uzmanlar bu durumun nedeninin de kızların eksik sayılmasından vs. olmadığını, kız fetüslerin, bebeklerin ve küçük kızların seçmeli olarak kürtaj edildiğini ya da öldürüldüğünü ileri sürmektedir (Köylü,2007,301).

**g. Yabancılaşma:** Yabancılaşmanın bir sonucu olarak pek çok ülkede ortaya bir gang (çete) gençliği çıkmıştır. Örneğin sadece Los Angeles'da 950 çeşit gang kulübüne ait 100 000 gencin bulunduğu bilinmektedir. Çete kültürünün böylesine genişlemesinin en önemli nedenlerinden birisi, uyuşturucu ticareti ve işsizliktir. Bunlar sokak çocuklarından çok daha farklı olup, insan hayatına kastedebilecek silah ve teçhizatlar taşımaktadırlar (Köylü,2007,302-303).

**h. Ekolojik Denge ve Çevre Kirliliği:** Dünyadaki endüstri kuruluşları her yıl başta kanser ve diğer kronik hastalıklara neden olan iki milyar kilogramdan fazla 36 kimyasal atık madde ortaya çıkarmaktadır. Bunun sonucunda da içme sularının yarısından fazlası toksik kimyasal maddeler içermektedir. Geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında dünyadaki kirlenmenin % 50'sinin son 33 yılda (1960'tan sonra) meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu kirlenmeler sonucunda ise son 100 yılda yaklaşık 30.000 bitki türünün hemen hemen hepsi yok olmuştur. Haydon da (2004,115) bu alanla ilişkili olarak fiziki çevremize karşı duyarlı olmamız gerektiğini ve çok az insanın ahlaki ve etik çevreye duyarlı olduğunu vurgulamaktadır (Köylü,2007,303-305).

**i. Savaş, Çatışma ve Şiddet:** MÖ 3000'den beri tüm savaşlardaki ölümlerin % 73'ü 20.yüzyılda meydana gelmiştir. Ayrıca bu doğrudan savaşla ilgili ölümlerin ötesinde, 40 milyon insan da savaş ya da savaş bağlantılı açlık ve hastalıklar sonucu ölmüştür. Tüm bu gelişmelerden dolayı 20. yüzyıl "barışı öldüren yüzyıl olarak" nitelendirilmiştir (Köylü,2007,305).

**i. Sosyo-Ekonomik Adaletsizlik:** İnsanlar arasında dünya genelinde özellikle ekonomik kaynakların eşit ve adil dağıtılmadığı gözlenmektedir. Örneğin ABD dünya nüfusunun sadece % 6'sını oluştururken, yaklaşık olarak dünya kaynaklarının % 40'ını (petrolün % 33'ü, doğalgazın % 63'ü olmak üzere) harcamaktadır. Bunun yanında dünyada 1977 ile 1987 yılları arasında “önlenebilir fakirlik” nedeniyle 136.000.000 çocuğun öldüğü belirtilmektedir. Üçüncü Dünya ülkelerinde her yıl rapor edilen ölümlerin % 70'inin açlık ya da açlıktan doğan problemlere bağlı olduğu dikkate alınırsa bir an önce bir şeyler yapılması gereği hissedilmektedir (Köylü,2007,305-308).

Yukarıda belirtilenlerin yanı sıra; parçalanmış ailelerin sayısındaki hızlı artış, ileri teknoloji ve hızlı değişimin etkilediği okul ve sosyal ortam ile toplumdaki hızlı değişme ve farklılaşma da sıralanan gerekçelere eklenebilir (Cafıoğlu ve Akar, 2007, 774).

Ülkemizde ise yukarıdaki açıklamalarda yer alan oranların çıkması beklenemez. Çünkü geçmişten gelen kültür birikimiyle aile ve toplum yapısı sağlam olan milletimizin yine de küreselleşen dünyada gelecekte bu tür problemlerle karşılaşmaması için değerler eğitiminin gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin şu olay da bunun gerekliliğini ortaya koymaktadır: *Uyuşturucu tedavisi için mücadele eden bir gencin intihar etmeden önceki*

*son röportajı şu şekildedir: "İnanmadığım hiçbir ideoloji yok. Değerlerin hepsi yapay, gerçek değerlerin hepsi yok olmuş. İnanacağım insanlar yok. Riyakâr ilişkiler, düzenbazlıklar. Bunlardan hangisinin içine girip beraber olabileceğimi bilemiyorum. Hiçbirine ait değilim."* (Doğan,2007,618).

Müfredat programlarında değerlerin yeri tartışılrsa da - çok uluslu bir toplumda dini değerlerin veya politik görüşlerin öğretilmesinin uygun olmadığı gibi - eğitimciler, öğrencilerin davranış ve hareketlerini gördükleri zaman artık değer öğretiminin kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedirler (Suh ve Traiger,1999,723). Ancak “İyi vatandaşlar yetiştirmek için yapılan eğitim çalışmalarının sonuçları nelerdir? Toplumumuzda sosyal problemler niçin artmaktadır? Doğal çevremiz niçin kötüleşmektedir?” sorularının gerçekten değerler eğitimi yöntemlerinin öğrencileri yaşanabilir bir hayat için hazırlayamadığı ve değerlerin hayata uygun şekilde kazandırılmadığı için başarılı olamadığı belirtilmiştir. Bu nedenle değerler bilinçli bir şekilde kazandırılmalıdır (Hossain ve Marinova,2004,4).

İnformal olarak değer kazandırmada önemli bir role sahip olan televizyonlar, hemen hemen bütün programlarıyla, çizgi filmleriyle değerleri, tavır ve davranışları eğitime konusunda duyarlı olmalıdır. Bizim tutum, davranış ve bilgimizin temelinde yer alan değerlerimiz, seyirci olarak beklentilerimizi değerlendirirken önemli bir yer tutar. Çünkü değerler kararlarımızı belirlemede eleştirel yargı ve seçim yapma gibi işlevlerde bize hizmet etmektedir. (Rosenfeld ve Wynns,2003,1)

## **2. 10. Değer Eğitiminde Aile ve Toplumun Rolü**

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

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

Özellikle 20.yy’da bazı nedenlerden dolayı bozulmaya başlayan aile hayatı değerler eğitiminin ilk basamağını eksik bıraktığı için diğer yüzyıllara göre daha fazla hissedilmiştir. Örneğin, 1972’li yıllarda başta feministler olmak üzere bir takım kadın savunucuları karşı cinsle evliliğe ve geleneksel aile yapısı ile çocuk yetiştirmeye karşı çıkarak şu iddialarda bulunmuşlardır: “Kadının kurtuluşu için artık evlilik kurumunun sona ermesi zorunlu bir durumdur. Bu yüzden bizim için kadınların kocalarını terk etmeleri ve bireysel olarak erkeklerle yaşamamalarını teşvik etmek oldukça önemlidir. Biz evliliğe karşı alternatifler geliştirmek zorundayız.” Bundan on sene sonra başka bir yazar da, yeni aile yapılarının kurulması ve geliştirilmesi gerektiğini savunarak, bunun aile kurmaksızın karı koca gibi yaşamamanın, part-time evliliğin ve karşı cinslerin işbirliğine dayanan bir hayatı savunmuştur. Belki bu yazarların önerdiği ya da düşündüğü aile yapısı tamamıyla gerçekleşmediyse de, bu doğrultuda önemli değişikliklerin yaşandığı da bir gerçektir. Bunun da en büyük göstergesi evlilik dışı yaşamın gittikçe artmasıdır. Örneğin, 1975 ile 2002 yılları arasında Amerikalılardan hiç evlenmeyenlerin oranı % 24’ten % 29’a yükselmiştir. Farklı ırk ve etnik gruplar içinde de benzer durum yaşanmıştır. Örneğin 1975-2002 yıllarında siyahlardan hiç evlenmeyenlerin oranı % 32’den % 43’e yükselmiştir. Buna mukabil olarak da aynı dönem zarfında siyahlar arasındaki evlilik oranı da % 42’den % 33’e düşmüştür (Köylü,2007,300). Hatta ABD’de “USA Weekend” tarafından yapılan ulusal bir araştırmada deneklerin % 80’i boşanmalar neticesi çöken aile kurumunun çocuklara gerekli değerleri veremediği, bu nedenle değerlerin okulda öğretilmesi gerektiğini düşündüğü tespit edilmiştir (Suh ve Traiger, 1999,723). ABD’deki bu olumsuz tablonun yanında ülkemizde geçmişten gelen aileye önem verme değerinin korunması neticesi

aşağıdaki tablo oluşmuştur ki bu durum da millet olarak aile kurmaya verdiğimiz önemi göstermektedir (TUIK,2008,38-39).

**Tablo 11: Türkiye Cumhuriyeti’nde Evlenme ve Boşanma Sayısı**

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

Tablo 11’deki verilere göre ülkemizde halen evlilik ve aile kurumunun önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Ancak boşanma sayısının da azımsanmayacak sayıda olması ve evlilik sayısının son yıllarda önceki yıllara oranla düşüş göstermesi dikkat çekmektedir. Bu durum da değer eğitimi yapılmasının ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

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

Aileler, değer taşıyan fikirlerini ve sahip oldukları inançları çocuklarına keşfettirerek vermelidirler. Özellikle çocukların hayatında “iyi” kavramının bir çerçevesini oluşturmalarıdır (De Ruyter,2002,37). Ayrıca anne-babalar olumlu değer yargılarını tutarlı bir şekilde çocuğa örnek olarak sunmalı, kişisel ruh haline göre bazen

müdahale edip bazen görmezlikten gelmemelidir (Beil,2003,25). Bunun için de öncelikle aileler bu konuda bilinçlendirilmeli, kazandırılmak istenen değerler konusunda duyarlı davranmaları sağlanmalıdır (Hökelekli ve Gündüz,2007,391). Böylece aileler kendi karakterlerini iyileştirdiklerinde çocuklarının da karakterlerinin gelişmesine yardımcı olacaklardır (Ryan ve Bohlin,1999,137). Nelsen ve Erwin (2000,180) bu süreçte ailelerin özellikle şu değerlere odaklanmasının uygun olacağına inanmaktadır:

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

Ailelere genel anlamda çocuklarında iyi bir karakter oluşturmak için Ryan ve Bohlin (1999,242-245) şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

1. Öncelikle iyi bir örnek ve model olunuz.
2. Bu ağır yükü tek başınıza taşımayarak yardım alınız.
3. Çocuğunuzun okul hayatında etkili olmalısınız.
4. Çocuğunuzun aklına ve kalbine nelerin girdiğini kontrol etmelisiniz.
5. Temel kuralların, değerlerin öğrenilmesi konusunda sabırlı olmalısınız.
6. Ceza verirken dahi çocuğunuzun seven bir kalple cezalandırmalısınız ve ceza gerekebilecek durumda çocuk nedenini bilmeli.
7. Konuşmalarınıza dikkat etmelisiniz ve ahlaki bir dil kullanmalısınız.
8. Karakter eğitimi yalnızca kelimelere indirgememelisiniz.
9. Evinizde iyi karakterin oluşmasının önemli bir önceliği olmalı.

Yukarıdakilerin dışında aileler kendi ahlak anlayışlarını çocuklarının kafasına baskı ve zorlamayla sokmaya çalıştığında çoğu kez onların kendi vicdan anlayışlarını geliştirmelerini ve kendisiyle barışık olmalarının engellendiğini dikkate almalıdırlar. Çünkü böyle katı bir şekilde eğitilenlerin çoğu başka bir gelişme gösteremedikleri durumda kendilerini yaşam boyu gördükleri otoriter eğitimin davranış biçimlerine bağlı hissederek kendi başına bir yaşam sürmeyi başaramayacaktır. Bu şekilde yetişenler

“Yakalanmadığım sürece her şey mubahtır.” anlayışından yola çıkarak sorumluluk bilinciyle değil, cezalandırılma korkusuyla ahlaki kurallara uyacaklardır (Beil,2003,22).

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

- Toplum, değerler eğitimi hakkında bilgilendirilmiş olmalıdır.
- Toplumun tüm kesimleri karar alma aşamasına katılmış olmalıdır.
- Toplum, karar alma aşamasında eğitimcilere kural belirleyici olarak değil de arkadaş, ortak olarak katılmalıdır. (Ross,1974,178)

Değerler eğitimi doğru şekilde uygulandığında da toplumda ve bireylerde şu özelliklerin gelişmesine katkı sağlayacaktır:

- Bütün insanları değer sahibidir.
- Bireyleri kişisel, sosyal ve çalışma imkânlarını geliştirirken zarar görmemek için yardım alır.
- Toplumsal barış ve sosyal bütünlük üst düzeydedir.
- Kültürel, sosyal ve etnik farklılıklara rağmen huzurlu bir hayat yaşanır.
- Toplum bireyleri merhametli, ortak mirasın farkında ve aktif vatandaşlardır.
- Ülke geleceği için eğitime katkı sağlayan değerlere sahiptir.
- Olumsuz şeyleri fark etmeyi, usanç duymayı ve şiddeti reddeder.
- Çatışmaların barışçı bir şekilde çözümünü destekler (Refshauge,2004,6 ).

Belirli değerlerin vurgulandığı ortamlarda gerçekten çoğu çocuk iyi yetişmeyebilir. Örneğin bazı çocuklar dürüstlüğü gerçekten önemli olmadığına inanabilmektedir. Bu gibi durumlarda aileler, toplum ve okul personeli birlikte çalışmaya, belirli değerleri vurgulamaya ihtiyaç duyarlar ([www.ascd.org](http://www.ascd.org) 25/12/2005). Bunun başarıldığı ülke ve toplumlarda da rahat ve huzurlu bir hayat tarzı yerleşmektedir.

## 2. 11. Değer Eğitiminde Okulun Rolü

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

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

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

Karakter eğitiminde etkin bir yeri olan Lickona (1991,3) okulda değerlerin öğretilmesinin neden gerekli olduğu konusundaki tartışmasında önceleri kimin değerlerinin öğretileceğinin sorun olabileceğini fakat günümüzde yaşanan ahlak problemleri –uyuşturucu ilaç kullanma ve intihar gibi yıkıcı davranışlardan açgözlülük ve namussuzluktan şiddet uygulamaya kadar – karşısında artık bu sorunun sorulamayacağını iddia etmektedir. Özellikle medya organlarında çıkan cinsellik ve şiddeti ön plana çıkaran yayınların ahlaksız karakter oluşturabileceği dikkate alındığında okulların aktif görev almasının gerekçesi de ortaya çıkmaktadır (Suh ve Traiger,1999,723).

Sorumlu vatandaşların yetiştirilmesi ve topluma katılımında öğrencilere fırsatların tanındığı mini toplum olarak da adlandırılan okullarda özellikle demokratik, adil ve çevreyle ilgili bir model olmak önemlidir. Çünkü öğrenciler kendilerine faydalı olacak değerleri fark etme ve onları geliştirmede özellikle okuldaki görevlilerden yardım beklemektedirler (GLC,2005,1-2). Bu konuda karakter eğitimcileri de aynı paralellikte düşünmekte ve özellikle okullarda çeşitli özelliklerin paylaşılmasının değerlerin öğretiminde önemli olduğuna inanmaktadırlar. Bunun yanında öğrencilerden de sorumluluk almaları beklenmektedir. Karakter eğitimciler, okulda değer eğitimi yapılırken özellikle toplumumuzda sıkça tekrarlanan “Söylediğimi yap, yaptığımı yapma” sözüne karşı çıkmakta ve bu konuda öncelikle öğretmenlerin iyi bir model

olması gerektiğini belirtmektedirler (Titus,1994,3). Ayrıca mümkün olduğu ölçüde, okul hayatı demokratik ilkelerin kabul edilebilir uygulamalarına ve temel demokratik değerlerine dayanıyor olmalıdır (NCSS,1997,226).

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

Okulda değerler eğitimi faaliyetlerinde okuma, yazma, konuşma, duyguların ifade edilmesi ve fikir oluşturma arasında ilişki vardır. Bu nedenle dergilere yazı yazma, ahlaki ya da ders veren hikâyeler okuma-yazma ve otobiyografik deneme yazma gibi teknikler kullanılabilir (Suh ve Traiger,1999,726). Bunların yanı sıra özellikle aktif öğrenme yaklaşımında kullanılabilecek bazı uygulamalara da yer verilebilir. Özellikle öğrenciler, sokak çocuklarıyla ilgilenen ve onlara yardımcı olan bir vakıf ya da derneğe, çocuk esirgeme kurumlarına, hastanelere, huzurevlerine, kır ve doğa gezilerine, tarihi mekânlara götürülerek onlarda bazı değerlerin yerleşmesine yardımcı olunabilecektir (Hökelekli ve Gündüz,2007,390).

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

Eğer bu çalışmalar tutarlı ve düzenli bir şekilde okullarda uygulanırsa eğitim öğrenciler üzerinde odaklanacağı için öğrencilerin başarısı ve buna paralel olarak liderlik

yetenekleri artacak, öğretmenler daha çok yetki ve sorumluluk alacak, yöneticiler de personeline yardımcı bir anlayışa sahip olacaktır (Özden,1999,69-70). Dolayısıyla bu faaliyetlerin sonucunda öğrencilerin değer kazanma süreci etkili bir şekilde hızlanacaktır. Öğrencilerin değer ve inançlarına sahip çıkan ve dünyaya ortak bir dil yerleştiren okulların (Cafoğlu ve Akar, 2007,795) değer eğitimindeki görevleri kısaca şu şekildedir:

1. Özellikle karakter eğitimi yaparken okulları belirli karakteri temsil eden fotoğraf, yazı, kahramanların hayat hikâyeleri (Sanchez,1998,1) , örnek kişilerin özellikleri vb. görsel materyallerle donatmak ([www.ascd.org](http://www.ascd.org) 25/12/2005).
2. Toplumun istediği gerekli ahlaki muhakemenin nasıl geliştirileceğini düşünmek (Lee,2001,1).
3. Okul programında açıkça belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek (Akbaş,2007,676).
4. Toplumdaki farklı değerlere dikkat çekmek ve değerlerin içeriğini, amaçlarını, programlardaki hazırlıkları ve bu değerlerin uygundalıklarını ve tutarlılıklarını incelemek (Halstead,1996,9).
5. İyi davranış ve değerleri öğrencilere aktarmak ya da aşılacak (Kohn,1997,439).
6. Toplumdaki fırsat eşitliği, farklılıklara saygılı olma gibi değerleri öğrencilere yerleştirerek kendi değerlerine müracaat etmede ve onları hayatlarında uygulamada yardımcı olmak (Halstead ve Taylor,2000,169).
7. Öğrencilerin karşı karşıya geleceği nesnel ve öznel bilgilerin gösterildiği, ahlaklı bir model ortaya koymak (Mead,2003,38).
8. Demokratik bir toplumun amaçları ahlak eğitimi ile okullarda verilebilir. Bu nedenle son yıllarda karşılaşılan ahlak problemlerinin çözümü için uygun bir ahlak eğitimi uygulamak (Marcus ve Fritzer,1999,1).
9. İnsanların nasıl davranacakları, nasıl birlikte çalışacakları ve nasıl karar alacaklarında etkili olduklarının bilincinde hareket etmek (Refshauge,2004,2).
10. Daha iyi bir değer eğitimi için okul personeline çocuklara neyin doğru neyin yanlış olduğu temel duygusunu vermede ihtiyaçları olan gerekli bilgiyi vermek (Benninga,2003,2).
11. Çocukların hayatlarında karşılaşacakları sayısız problemleri çözmede onlara yardım edecek “ahlaki bir çevre” oluşturmak (Suh ve Traiger,1999,726).

Okulların bu genel görevleri yanında özellikle değer öğretiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Bunlar:

- Daha iyi bir karakter eğitimi için öğretmen olumlu bir model olmalı.
- Ahlaki bir disiplin uygulayarak okulda olumlu bir ahlaki ortam oluşturmali.
- Demokratik bir sınıf oluşturarak işbirlikçi öğrenmeyi kullanmalı.
- Öğrencilerini, tepkilerini ahlaki olarak vermeleri için teşvik etmeli.
- Sınıf dışında öğrencilere olan ilgi ve dikkatini artırarak ailelerle işbirliği yapmalı.
- Değerlerin öğretiminde belirli bir program takip etmeli (Suh ve Traiger,1999,726).
- Öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara belirli konularda seçme ve karar alma yetkisi vermeli (Jakson,2007,483).
- Değerleri düşünüp analiz etmeli ve öğrencilere de düşündürerek analiz ettirmeli (Sizer,1973,149).
- Öğrenciler kendi değerlerini oluştururken onlara hangi değerlerin kazanılması gerektiği konusunda rehberlik etmeli (Veugelers,2000,40-44).
- İşe zamanında ve düzenli gelmek, sınıflarda dikkatli ve düzenli hareket etmek, okul yönetimiyle ilgili problemlerini nazik bir dil kullanarak eleştirmek ve çözüm yolu üretmek gibi ahlaki görevlerini yerine getirmeli (Benninga,2003,1).
- Değerlere göre düşünme ve algılama becerilerini geliştirmeli (Hill,2004,12).
- Öğrencilerle açık, samimi ve içten konuşarak saygılı bir dil kullanmalı.
- Öğrencilerde akranlarının baskısına karşı koyabilecek, kendine saygıyı koruyacak, çatışma çözecek becerileri geliştirmeli.
- Övgü ve takdirle öğrencilerin sabırlı, azimli çalışmalarını ve erdemli davranışlarını desteklemeli.
- Öğrencileri toplum hizmetleriyle ilgilenmeye teşvik etmeli.
- Öğrencilere değerleri öğretirken nasihat etmemeli (Titus,1994,5).
- Kendini bilme ile ilişkili olarak öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmeli (Dilmaç,2002,3-5).

Değer eğitiminde uygun okul atmosferinin sağlanması ve kendini bu eğitime odaklamış öğretmenlerin olmasının yanı sıra bir de bu konunun teorik yapısını düzenleyen üniversitelerde çalışan eğitim bilimcilere önemli görevler düşmektedir. Özellikle zaman ve mekâna bağlı olarak değerlerin neler olduğu ve nasıl öğretileceği

üzerinde felsefi araştırmalardan hareketle programlar yapmaları, değer eğitiminde örnek olarak kullanılabilir değerlerin kendilerinde gerçekleştiği kişilik örneklerini eğitimcilere sunmaları (Uyanık,2007,439) gibi faaliyetlerle değer eğitiminin yol haritasını çizerek öğretmenlere yardımcı olmaları beklenmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere değer eğitiminin belirli bir program dahilinde yapılması gerekmektedir. Bu da okullarımızda ders programları başlığı altında doğrudan yapılmaktadır. Bu programlar öğrenciler için yararlı olacak özel yaşam tarzlarını, çeşitli bilgileri ve ekonomik, sosyal, ulusal, kültürel, politik, dini ve yurttaşlıkla ilgili değerleri seçmeli ve uygulanmasını sağlamalıdır (Law ve Ho,2004,65). Bu yapılırken de iyi bir programın şu 7 temel amacı dikkate alınmalıdır; (i) ülkesini ve evini sevmek, (ii) insanları ve toplumu sevmek, (iii) öğrenmeyi ve bilimi sevmek, (iv) çalışmayı sevmek, (v) sosyal becerileri ve (vi) kanunlara bağlılığı geliştirmek, (vii) hayatta iyi tutumlar ve özellikler geliştirmek (Law ve Ho,2004,67). Genel olarak ise değerler eğitiminde her program alanında uygun yaşam tarzı oluşturmak için bazı sorumlulukların kabul edilmesi ve programlarda özel dini çalışmaların ve diğer yaşam tarzlarının da barındırılması gibi şartlar yer almaktadır (Hill,2004,13).

Değerler eğitiminde karşılaşılan “kimin değerlerinin öğretileceği” sorunu ile okullarda da karşılaşılmaktadır. Çünkü farklı eğitimciler okullarda farklı alanlardaki değerlere odaklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Doğanay ve Sarı (2004), okulların demokratik değerlerin kazandırılmasına önem vermesi gerektiğini vurgulamış ve değerlerin eğitimi ile ilgili modeller geliştirilmesini önermiştir. Şişman (2002) da sorumluluk sahibi olmak, kendini kontrol, farkındalık gibi değerlerin okulda kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bal (2004) ise, değerlerin kazanılmasında ailenin önemini belirtmiş ve aile ile birlikte okulun bu konuda etkili bir şekilde çalışması gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Baloğlu ve Balgalmış,2005,23). Fakat bu konularla ilgili tartışmalarda ders programlarının içeriğine de bağlı kalınması gerektiği vurgulanmalıdır. Çünkü ülkemizde değerler eğitimi ders programlarında kazanımlarla birlikte verilmekte ve program bütünlüğü açısından bu sınırın dışına çıkılmamaktadır.

Öğrencilerin değerlerinin gelişimine katkı sağlayan okullar, onları her zaman değer konusunda bir adım ileri götürmeyi hedeflemektedir. Özellikle içinde yaşanılan toplumun değerleriyle barışık ve uyumlu öğrenciler yetiştirmek gerekmektedir. Ayrıca

kazandırılan bu davranışların uygulanmasına da çalışılmalıdır (Abbass,1974.261). Örneğin Japon denizini temizleme projesine 70 000 insanın gönüllü olarak katılması (GLC,2005,2) toplum faaliyetlerinin önemini gözler önüne sermektedir.

Okullarda değer eğitiminde en önemli göreve sahip öğretmenler de davranışlarının sorumluluğuna dikkat etmelidirler. Çünkü en iyi değer eğitimi programı dahi öğrencileriyle ilişkilerinde saygısız ve çalışmalarında sorumsuz olan öğretmenlerin ellerinde muhtemelen etkili olmayacaktır. Ayrıca okulda disiplin veya uygulanan kurallar açısından öğrencilerce herhangi bir durum haksızlık olarak kavrandığında, öğrencilerin adalet duygusu büyük olasılıkla geliştirilemeyecektir (NCSS,1997,226). Bu nedenle okul personeli tutarlı ve olumlu örnekler sergilemelidir.

Küreselleşme unsuru dikkate alındığında ise okullar öğrencilerine geleneksel değerlerin yanında bu ortamda rekabet edebilecek ve uyum sağlayabilecek evrensel değerler ile bilgi ve becerileri de kazandırmalıdır (Çalık ve Sezgin,2005,65). Eğer bu çalışmalar düzenli olarak yapılırsa benlik saygıları güçlü, iyiliksever ve kişisel olarak kendini gerçekleştirebilen, etik kararlar alan ve sosyal sorumluluk yüklenebilen öğrenciler yetiştirilebilecektir (Hökelekli ve Gündüz,2007,391).

## 2. 12. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Eğitim programları, kendi ayakları üzerinde kalabilen, iyi, yasalara uyan öğrenciler yetiştirmek için bilginin yanı sıra değerleri de kazandırmalıdır. Bunun için de öğrenciler değerlerle donatılmalıdır. Değerlerin öğretiminde ise alışılmış öğretim metotlarıyla birlikte istenilen sonuçlara götürecek daha gelişmiş öğretim metotlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Hossain ve Marinova,2004,5).

Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim düzeyindeki çoğu öğrenci karşılaştıkları değer çatışmaları ve ahlaki ikilemlerin çözümünde öğretmenlerinden yardım talep etmektedirler. Fakat öğretmenler cevap vermek yerine onların kendi cevaplarını araştırmalarına destek olmalıdırlar. Bu çerçevede öğretmenler değer çatışmasıyla karşılaşan bir öğrenciye evrensel olarak kabul edilmiş değerleri, değer öğretim metotlarıyla kazandırarak değer çatışmaları ve ahlaki ikilemleriyle mücadelede onlara

yardımcı olacak bir kaynak ya da rehberlik hizmeti sağlayabilirler (Kinnir, Kernes ve Dautheribes,2000,6).

Değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili olarak değişik görüşler ortaya atılmaktadır. Örneğin Hooper (2003,35) değerler eğitiminde son zamanlarda sıkça karşılaştırılmış iki zıt görüş üzerine odaklanmıştır. Genellikle karakter eğitimi ve bilişsel gelişim olarak da tanımlanan bu iki yaklaşımın her biri alternatif yaklaşım taraflarınca da eleştirilmiştir. Bunlardan *karakter eğitime* göre; okullar, toplumsal değerlerin ve doğrudan eğitimle aşılması onaylanmış değerlerin öğretiminde ders programlarıyla aktif olarak rol almalıdırlar. Çünkü aktif bir öğrenci dahi bir konuyu anlamada, karar almada ve öğrendiklerini yaşantısında göstermede kayıtsız kalabilmektedir. Bu konuda Lockwood ise başka bir noktaya temas ederek; değerlerin eğitim ve davranışlar ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığını, bu konuyu destekleyen araştırmanın olmadığını belirtmektedir. Bu durumda değerlerin okulda kazandırılmaya çalışılmasıyla tezat bir durum oluşturmaktadır. *Bilişsel gelişimciler* ise değerler veya ahlak eğitiminde ahlaki muhakemenin geliştirilmesini istemektedirler. Bu nedenle öğrencinin ahlaki yargılarını geliştiren ahlaki ikilemlerin kullanılması ve değerler açıklaması gibi öğretim metotları desteklenmelidir. Bu yaklaşım da karakterin davranışsal ve duygusal yönüne kayıtsız kalındığı ve ifade edilen değerlerin davranışsal bir değişimle sonuçlandığına dair çalışmaların olmaması nedeniyle eleştirilmektedir. Ayrıca değerlerin açıklanması yerine temel değerlerin öğretimini uygun görmektedirler. Çünkü değerler açıklaması doğru ve yanlış arasında ayırım yapmamaktadır.

Okullardan gelen verilere göre bu iki zıt yaklaşımın en iyisinin hangisi olduğu ile ilgili verilerde farklı öğretim ve öğrenim yaklaşımlarının tek bir yöntemden çok daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Hooper,2003,35).

Smith ve Martin ise Hooper'dan farklı olarak "Gelişim Yaklaşımı"nı sundukları sınıflandırmalarında değerler eğitimini uygulamak için muhtemel 3 kavramsal çerçeveden bahsetmişlerdir. Bunlar;

1. **Değerler Açıklaması Yaklaşımı**
2. **Bilişsel Gelişim Yaklaşımı:** Ahlak eğitimi için Kohlberg'in teorisini kullanır.
3. **Gelişim Yaklaşımı:** Kişisel gelişim için Perry'nin teorisini kullanır. Kohlberg'in ahlaki gelişim yaklaşımına benzeyen bir dizi seviyelerle açıklanan Perry'nin teorisi,

bilginin yapısını, doğasını ve değerlerin kaynağını yorumlamak, anlamlandırmak için öğrencilerin çok çeşitli yollar kullandığını göstermektedir (Lee,2001,2).

Değerleri ve ahlaki birbirlerinin yerine kullanan Carter ise değerleri veya ahlaki öğretmek için aşağıdaki altı yaklaşıma işaret etmiştir:

1. **Öğretici:** Bu yaklaşım öğretilecek belli bir değer grubunu kabul eder ve öğrencilere aktarır.
2. **Klasik:** Tüm öğrencilere felsefe anabilim dalından seçimlik dersler sunar.
3. **Yaşantısal:** J. Dewey tarafından ortaya atılmıştır ve istenen ahlaki karakter için model olmak üzere bazı öğrenci liderleri belirlenir.
4. **Gelişmeye yönelik:** Öğrenciye gerçek dünyadaki değerleri sorgulamayı kazandırır.
5. **Gelişimsel:** Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından türemiştir.
6. **Meslek öncesi:** Genel amacı bir ders boyunca öğrencileri değerlerle tanıştırmaktır (Bacanlı,2005,33).

Bununla beraber Ziebert'e göre (2007,454-460) özellikle batı toplumlarında gördüğümüz radikal çoğulculuğa farklı bakış açıları sunan dört değer eğitimi modeli daha vardır. Bunlar:

1. Değer Aktarma (Değer telkini)
2. Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması
3. Değer Geliştirme (Ahlaki muhakeme)
4. Değer iletişimi (Değer analizi)

Bu yaklaşımlardan değer aktarımı geleneksel yöntem; değer geliştirme Kohlberg'in ahlaki muhakemesi ile aynı anlamdadır. Değer iletişimi ise değer analizi gibi algılanabilir (Bacanlı,2005,44). Bu çalışmada yer verilen ve değerler eğitimi literatüründe sıkça kullanılan sınıflandırma ise Superka, Ahrens ve Hedstrom'un yaptıkları sınıflandırmadır. Değer eğitiminde 5 temel yaklaşım tespit eden eğitimcilere göre bunlar; değer aşılama/telkin etme, ahlaki gelişim/muhakeme, değer analizi, değerler açıklaması ve aktif öğrenmedir.

## 2. 12.1. Değer Telkini

Tarihi süreçte değer telkini yaklaşımı, insan davranışlarını ve karakterini şekillendirmede en sık kullanılan uygulama olmuştur. Bu yaklaşım hem bilinçli hem de

bilinçsiz bir şekilde kullanılmıştır. Bir değerler eğitimi yaklaşımı olarak telkin yöntemi, insan zihnine sürekli tekrar ve tavsiyelerle etkiye bulunduğu için bir şeyi yeteri kadar sıklıkta duyan birey, onu kabul edecek ve ona göre davranışta bulunacaktır görüşüne dayanmaktadır (Whitney, 1986,66).

Özellikle homojen toplumlarda kalıcı ve bağlayıcı değerlerin hâkim olduğu bir anlayış mevcuttur. Bunlar bir sonraki kuşağa aktarılması gerekliliği konusunda kuşku duyulmayan değerlerdir. Bu değerlerin kendileri denenmiş ve gerçeklerdir. Okullardaki ahlak eğitimi - evdekine büyük ölçüde benzer bir biçimde - toplumdaki en yaygın değerleri aktarmaya çalışır (Ziebert,2007,455). Bu değerler aynı zamanda demokratik bir toplumun ayakta kalması için gerekli olduğu düşünülen değerlerdir (Stanley,1983,243). Hangi değerler tercih edilirse edilsin, amaç çocukların davranışlarını şekillendirmek, eylem ve karar oluşturma yapılarını etkilemektir. Temel sorun ise belli bir değerler sistemini aktarma arzusunda yatmaktadır (Ziebert,2007,455). Bu değerlerin aktarımı da John Hage’a göre erken yaşlarda başlar ve okul hayatının her kademesinde sürdürülmesi gerekir (Suh ve Traiger,1999,724).

Eğitimcilerin çoğu değerleri telkin yaklaşımı açısından “Sosyal ve kültürel açıdan kabul görmüş standartlar veya davranış kuralları” olarak görmektedirler. Bundan dolayı değer kazanma, kişinin toplumdaki kurumları ve önemli kişisel kuralları veya kabul edilmiş standartları öğrencilere tanıtan bir yaklaşım olarak da düşünülmektedir. Öğrenci, bu değerleri kendi değer sisteminde birleştirmektedir. Bu nedenle yaklaşımın eğitimcileri, uygulama süresince etken olan birinden ziyade tepki veren bireyin davranışlarını incelemeye alırlar (Huitt,2004,2).

Telkin yaklaşımında değişik metotlar kullanılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi çok etkili bir şekilde yaygın olarak kullanılmıştır ve kullanılmaktadır. Örneğin çocuğa “büyüklerine saygı” öğretilir ve öğrendiği şekliyle davranışta bulunursa ödüllendirilir ya da teşvik edilir. Öğrendiği şekliyle değil de büyüklerine saygısız davranırsa bu durumda olumsuz olarak pekiştirilir veya cezalandırılır. Bir diğer etkili metot ise diğerine göre daha az dolaylı olan model olma veya taklittir. Çocuk, ailesindekilerin veya hayatındaki önemli kişilerin davranışlarını dikkatle inceler ve taklit eder. Eğer çocuk, aile bireylerinden bir yetişkinin komşusuna yardım ettiğini, bazı istenen davranışları yaptığını görürse muhtemelen bu davranışı kabul edecektir. Ancak bu yaklaşımın

uygulanmasında bazen aileler ve eğitimciler aşırıya kaçarak çocuklara verilen belirli değerlerin kazandırılmasında olumsuz eleştiri, alay etme gibi yöntemleri kullanmaktadır. Bunun sebebi de çocuklara değer kazandırırken her yolu kullanmanın haklı olduğunu gösteren oldukça önemli bazı değerlerin olmasıdır (Whitney,1986,65-66).

Değer aktarımının hedefi kısaca şu şekilde özetlenebilir: “Öğrenciler, öğretmeni tarafından muhtemel alternatifler dizini içinden kasıtlı olarak önceden seçilmiş değerler ve normları benimser. Bunlar ders programlarında çocukların gelecekteki eylemlerine ve kararlarına rehberlik etmek üzere belli bir değer yönelimi öğretmek için yer almış en iyi değerlerdir”(Ziebert,2007,455). İstenildiği düşünülen değerleri içselleştirmeyi ve yerleştirmeyi amaçlayan telkin yaklaşımının taraftarlarına göre bu yöntemin uygulanmasının sebebinde kültürün sürekliliğini sağlamak için gerekli olan belirli değerlerin olduğu ve bu değerlerin açıklanmasına veya analiz edilmesine gerek olmadığı inancı hâkimdir (Whitney,1986,64).

Telkin yaklaşımı, öncelikle görünen davranışlarla ilgilendiği için eleştirilmiştir. Çocuğa kendisini çevreleyen konuları hiç anlamaksızın, belirli değerleri ve davranış kalıplarını yalnızca kabul etme ve davranışa geçirmesi öğretildiğinden çocuk kendi kendine düşünmeye ve muhakeme etmeye teşvik edilmemektedir. Bir diğer eleştiri ise eğitim programlarının amaçlarından olan değerlerin aşılmasının objektif olarak ölçümünün zor olduğudur. Çünkü birinin davranışlarının kaynağı olan değerlerini belirlemek çok zor bir sorundur (Marcus ve Fritzer,1999,2-3). Bunların yanı sıra sözlü ifadeler ya da vaazlar kullanılarak etiksel öğütlerin ezberletildiği, temelde soru cevap yöntemine dayalı bir eğitimde amaca uygun bir ahlaki gelişim sağlanamaz, çünkü böyle bir eğitimde sözler, duygular ve eylemlerin yerine geçer (Kale,2007,320).

## **2. 12. 2. Değer Açıklaması**

Gordon Allport (1955), Abraham Maslow (1970), Carl Rogers (1969) ve diğerlerinin teori ve fikirlerini uygulama çalışması olarak hümanist psikoloji ve hümanist eğitim hareketinden doğan değerler açıklamasının odak noktası; öğrencilerin değerlerini harekete geçirmek, açıklamak ve örnek kişisel davranışları incelemede, mantıklı düşünme ve duygusal dikkatliliği kullanmada öğrencilere yardım etmektir. Yukarıdaki bilim insanlarının yanı sıra Raths, Harmin ve Simon'un (1978), Simon ve

Kirschenbaum'un (1973), Simon, Howe ve Kirschenbaum'un (1972) çalışmalarına dayandırılmakta olan (Huitt,2004,7) değerler açıklaması, okullarda değerlerin empoze edilmesine veya aşılmasına bir tepki olarak geliştirilmiştir (Stanley,1983,243).

Değerlerin açıklığa kavuşturulması öğrenciler için önemli olanın ne olduğunu ve bunun ahlaki seçimler açısından sonuçlarını belirleme faaliyetini vurgulamaktadır. Öğrenciler kendi değerlerinin nedenlerini açıklamaya ve önceliklerinin mantıki neden ve sonuçları üzerinde düşünmeye teşvik edilmektedirler (Afdal,2007,334). Devlet okullarında yaygın bir şekilde uygulanan değerler açıklamasına göre öğrenciler standart bir ölçü kullanmaksızın değerlerini açıklar. Burada amaç, öğrencilere değerlerini düşündürmeyi teşvik etmektir (Lee,2001,2). Bu işlem yapılırken değerler tamamıyla öğretilmeye çalışılmamalıdır. Bunun yerine öğretmen öğrencilere kendi değerlerini nasıl açıklayacaklarını öğrenmeye teşvik etmelidir. Yetişkinlerce çocukların doğrudan neyin doğru neyin yanlış olduğunu ya da değer durumlarının öğrencileri etkilemeye çalışması fikri açıkça reddedilmiştir (Lickona,1991,10).

1970'lerde değerler açıklaması, ahlak eğitimindeki diğer yaklaşımlardan Lawrence Kohlberg'in "Ahlaki İkilem Tartışmaları" ve ahlak filozoflarınca geliştirilen "mantıklı karar alma" diye adlandırılan yaklaşımlarla rekabet içerisine girmiştir. Bu yaklaşımlar, değerler açıklamasının ahlaki göreceliliğini ve ahlaki konuların muhakemesindeki yöntemlerin etik bir şekilde geliştirilmesinde öğrencilere yardımcı olacak teşebbüsleri reddetmişlerdir. Çünkü onların odaklandığı nokta, ahlaki içerikten ziyade düşünme becerileri gibi yöntem geliştirme üzerine olmuştur. Aynı zamanda aynı yıllarda okullarda ve toplumda yaygınlaşan bireyselleşmenin de etkisiyle bu yaklaşım etkili olmuştur (Lickona,1991,10-12).

Değerler açıklamasında genel bir yargı, insanların çoğunun kendilerini gerçekten yeterince bilmemeleridir. İnsanlardan kendilerini tanımaları istendiğinde, çok azı özelliklerini, ilgilerini ve hobilerini sıralamaktadır. Bu nedenle değerler açıklaması, insanların kendilerini daha içtenlikle, daha açık ve amaçlarını bilecek şekilde tanımalarına yönlendiren bir yaklaşımdır. Özellikle her insan, yalnızca kendine özgü değerlerini, amaçlarını, tutkularını ve önceliklerini bilir duruma gelmelidir. Sınıfta değerleri öğreten bir yaklaşım olarak değerler açıklaması, öğrenciye sadece belirli değerlerin aşılması için çabalamaz. Daha çok "biri ödüllendirileceğini bildiğinde, en

çok ilgilendiği şeyleri seçecek ve günlük hayatına onları katacak” düşüncesinde bir yöntem olduğunu öğretir (Whitney,1986,56–58).

Ahlaki muhakemenin yanı sıra değerler açıklaması yaklaşımı değer telkinine de doğrudan alternatif olmuştur. Öğrencilerin içselleştirmesi gereken mevcut değerler ve normlara değil de daha çok içselleştirmiş oldukları değerlere dayanan değerler açıklaması seçenek çokluğuna saygı gösterirken, değer telkini çoğulculuğa önceden seçilmiş değerler ile reaksiyon göstermektedir. Değerler açıklaması yaklaşımı taraftarlarına göre değer telkini, içselleştirilen duyguların olumsuz duygularla bağlantılı olmadığı hallerde bile, beyin yıkama ile aynı şeydir. Birincisi; bu kavram gençleri alternatiflerden yoksun bırakmak anlamına gelir. İkincisi; önceden seçili değerlerin meşruiyeti keyfidir. Üçüncüsü; değerlerin göreceli olmasıdır. Çünkü bir şeyin bugün iyi olması, yarın tamamen kabul edilemez hale gelmeyeceği anlamına gelmemektedir. Dördüncüsü ise; bireysel kimliğin geliştirilmesinin bir parçası olarak değerler geliştirilmesi gerektiği gibi hesaba katılmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı değerler açıklaması uygulanması daha uygun bir yaklaşım olarak telakki edilmektedir (Ziebert,2007,457).

Değerler açıklamasında değerlerin hangisinin olumlu, hangisinin olumsuz olduğu kararını vermede içselleştirilmiş bilişsel ve etkili karar verme yöntemi kullanılırken, aşılama-telkin yaklaşımında genellikle ahlaki gelişme, mantıki ve deneysel yöntemlere dayanan analiz yaklaşımlarına ve standartların dışındaki değerlere yer verilmektedir. Dolayısıyla, değerler eğitiminde sosyal, toplumsal bir yöntemden ziyade bireysel bir yöntem tercih edilir. Bu açıdan bireysellik, eğer o kişinin kendi doğruluğu için özgür olabileceği fırsatlar tanırorsa, istek, duygu, düşünce ve planların içselleştirilmesiyle alınan kararlarda ve yapılan seçimlerde etkili olabilir (Huitt,2004,7). Simon ve deSherbin’e göre değerler açıklamasının özel bazı amaçları vardır. Bunlar (Whitney,1986,62):

- Hayatı daha anlamlı kılmada insanlara yardım etmek.
- Daha üretici olmada insanlara yardım etmek.
- Eleştirel düşüncelerini dışa vurmada insanlara yardım etmek.
- Birbirleriyle daha iyi ilişkilere sahip olmada insanlara yardım etmek.

Bu yaklaşımın taraftarlarına göre uygun şekilde, istikrarlı olarak uygulandığında hem kişisel memnuniyet hem de sosyal açıdan yapıcı kararlar alınmasını ve kişinin yaşamında ona yardımcı olacak bir değer kazandırmayı amaçladığı iddia edilmektedir. Bu yaklaşımda Raths'a göre bir şeyin değer olarak adlandırılabilmesi için aşağıdaki yedi kriteri yerine getirmesi gerekmektedir.

1. Alternatifler arasından seçilmiş olmalı.
2. Elde edilen sonuçların dikkatle düşünülmesinden sonra seçilmiş olmalı.
3. Özgürce seçilmiş olmalı.
4. Ödüllendirilmiş ve benimsenmiş olmalı.
5. Açıkça onaylanmış ve tasdik edilmiş olmalı.
6. Uygulanmış, hayata geçirilmiş olmalı.
7. Bu uygulama tekrar tekrar ve istikrarlı bir şekilde yapılmalı

Değer olarak tanımlanan şeyin öğrenci tarafından kazanılması için aşağıdaki 7 basamaklı işlemin yapılması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler bu 7 basamağı kullanarak doğru değerlere – sonuçta ortaya çıkan, keşfettikleri değer doğru değerdir - sahip olabileceklerdir.

#### Seçme:

- Çocukları seçimlerini serbestçe yapabilmeleri konusunda cesaretlendirme.
- Değişik seçeneklerle karşılaştıklarında, alternatifleri bulmada yardımcı olma.
- Her birinin sonuçlarına göre, alternatifleri dikkatli, özenli bir şekilde düşünmelerinde çocuklara yardım etme.

#### Ödüllendirme:

- Çocukların neyi ödüllendirecekleri ve büyütüp geliştireceklerine karar verme noktasında onları cesaretlendirme.
- Onlara diğer seçtiklerini doğrulattırarak, onaylatacak fırsatlar verme.

#### Hareket:

- Seçimleriyle uyum içinde yaşamada, davranmada ve hareket etmede çocukları cesaretlendirme.
- Hayatlarındaki örnekler veya tekrarlanan davranışların farkında olmalarına yardımcı olma (Whitney,1986,57-58).

Değerler açıklaması yaklaşımında çok sayıda yöntem ve metot kullanılmaktadır. Bunlar; büyük ve küçük grup tartışması, birey ve grup çalışması, duygusal ve dinlemeye yönelik teknikler, şarkılar, resimler, oyunlar, simülasyonlar, kişisel dergiler, röportajlar, düşünce kâğıtları, açık-uçlu sorular, oylama, otobiyografi, görüşme, öğrenci raporları ile kendi kendini analiz etme gibi yöntemlerdir (Huitt,2004,8). Örneğin, bunlar içinden Rath, Harmin ve Simon değer açıklamada kullanılabilecek özel bir teknik olarak "değer kâğıdı"nı (value sheet) geliştirmişlerdir. En basit şekliyle değer kâğıdı, bir değer konusuyla ilgili kısa bir bölümün ve bu bölümle ilgili soruların yazılması ve sayfanın çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmasıyla oluşturulur. Her öğrenci değer kâğıdını kendisi doldurur ve sonra yazılanlar diğer öğrencilerle paylaşılır. Bununla ilgili aşağıda bir örnek verilmiştir (Akt.Bacanlı,2005,39-40):

*DURUM: İnsanlar para kazanmayı severler. Eğer hava kirliliği daha fazla para kazanmalarına yardımcı olursa, insanlar havayı kirletebilirler. Eğer eski makinelerin yerine yenilerini getirmek daha fazla kâr etmelerine yol açacaksa, eski makinelerini atarlar. Herkesin temel amacı kazancını artırmak haline geldi. Herkes daha fazla pahalıya mal olmadan çevresini daha iyi bir hale getirmek durumundadır. Eğer hava kirliliği kişinin işini kaybetmesine yol açıyorsa, ona uygun değil demektir.*

Düşünün ve yazın:

- Yazarın hangi düşüncelerine katılıyorsunuz ve size hangileri en değerli gibi görünüyor?
- Paradan daha fazla değerli bulduğunuz beş şeyi düşünün ve yazın.
- Çevrenizi daha iyi hale getirmek için kazancınızdan ne kadarını verebilirdiniz?
- Evinizde hava kirliliğine yol açan elektrikle çalışan beş alet olsaydı, hangilerini kullanmadan hayatınızı kolaylıkla sürdürebilirdiniz?
- Eğer siz ve ailenizin elektrik tüketimini üçte bir oranında indirim yapmanızı gerektiren bir kanun çıksaydı, ne hissederdiniz? Kanun çıkmadan bunu nasıl yapabilirsiniz?

Değerler açıklaması her okulda özel alanlardaki eğitimde (kariyer, cinsellik, din, sağlık ve uyuşturucu madde bağımlılığı gibi) kullanılmıştır. Dini mekânlarda, devlet okullarında ve ailelerde de kullanılmıştır. 1970'lerin en popüler yaklaşımı olan değerler açıklaması okulların olabildiğince daha iyi yapılandırılmış yaşam alanları ve kişisel memnuniyetlerin sağlandığı yer olmalarını istemektedir. Uygulamada eğitimciler sık sık özel değerler açıklaması metotlarını kullanırken hem ne yaptıklarını hem de bu

yaklaşımın tartışmalı olduğunu fark edememişlerdir. Kirschenbaum'a göre değerler açıklamasının 4 temel noktası vardır. Bunlar:

1. Bir değer veya ahlak konusu (her çeşit konu ile ilgili olabilir) öğretmen, grup lideri, aile, sınıf veya öğrencilerce seçilmiş olmalıdır.
2. Öğretmen veya grup liderleri bazen öğrencilere sorular yönelterek veya yapılan faaliyetlerle ilgili bir konu hakkında ki konuşmalarında, yazmalarında, düşüncelerini açıklamada onlara yardımcı olmalıdır.
3. Aktivite veya tartışmanın yapıldığı ders süresince öğretmen veya grup liderleri güvenli ve saygılı bir sınıf ortamında tüm görüşleri kapsayan bir bakış açısı geliştirmelidir.
4. Öğretmenlerin çalışmaları veya öğrencinin yönlendirilmesi ile değer kazanma yöntemi ve becerileri geliştirilir. Bu beceriler başkalarının baskısından, konuşmasından ve inançlarından uzak, etkilenmeden, değişik seçeneklerin sonuçlarını düşünmeyi, alternatif görüşleri incelemeyi ve başka bir bireyin duygularını anlamayı sağlamalıdır (Kirschenbaum,1992,80).

Öğrencileri değerler hakkında düşündürmeyi amaçlayan değer açıklama yaklaşımında Harmin, Kirschenbaum ve Simon, öğretmenlerin çeşitli sınıflarda değer açıklama yöntemlerini kullanabilmelerine yardımcı olmak ve değer açıklamanın edebiyat, vatandaşlık eğitimi, matematik, biyoloji, fizik, yabancı dil, sağlık gibi ders konularında uygulanabilirliğini göstermek için Clarify Values Through Subject Matter (Ders Konusuyla Değerleri Açıklama,1976) adlı bir kitap yazmışlardır. Bu kitapta onlar öğretimi üç düzeye ayırmışlardır: olgu düzeyi, kavram düzeyi ve değer düzeyi. Sorularla, hemen hemen her bireye her düzeyde öğretim yapılabildiğini ve her düzeyde öğretim yapmanın, dersi öğrencilere ilginç hale getirerek onları güdülediğini ileri sürmüşlerdir. Benzer düzeyler Fraenkel (1977) tarafından da önerilmiştir (Bacanlı,2005,40). Bunların yanı sıra Raths, Harmin ve Simon (1966) öğretmenler tarafından sınıfta kullanılabilecek değer açıklama soru örnekleri de geliştirmişlerdir. Üstelik Simon, Howe ve Kirschenbaum (1972), Howe ve Howe (1975) ile Kirschenbaum da (1977) öğretmenlerin sınıfta değer açıklamayı uygulamalarına yardım etmek için birçok egzersiz geliştirmişlerdir. Aşağıda değer açıklamada kullanılabilecek birkaç örnek uygulama yer almaktadır.

1.Örnek: Barınak Problemi: Bu örnek, değerler açıklaması ile ilgili en çok bilinenlerden birisidir. Bu örnekte olay şu şekildedir: Senin de içinde yer aldığın grup üyeleri gündelik hayatlarına devam ederken bir yerde birlikte bulunmaktadır. O sırada ansızın 3.Dünya Savaşı çıkmış ve bombalar düşmeye başlamıştır. Dünyanın her yeri bombalanarak yıkılmaktadır. İnsanlar barınakları ancak mücadele ile elde edebilmektedir. Kaldığınız binadaki barınakla ilgili olarak merkezden yardım istiyorsunuz. Orada 10 insan bulunmakta ve barınakta onların güvende kalabilmelerinin tahmini süresi 3 aydır. Bu süre için yeterli hava, yer, yiyecek ve su yalnızca 6 kişiye yetecektir. Onlar barınağa 6 kişinin gitmesi konusunda aralarında karar vermek zorunda kalırlarsa muhtemelen kavga edecekler. Bu yüzden senin bu konuda karar vermeni ve barınağa gidecek 6 kişiyi seçmeni istiyorlar. Sen ne kararı verirsen onlar uygulayacaklar. Bu işlem hızla yapılmalı. Çünkü her an için nükleer serpinti olabilir. Bundan dolayı senin ancak bu 10 kişiyi yüzeysel olarak tanıyacak kadar zamanın var. Karar vermek için yarım saatin var. Sonra barınağa ineceksiniz.

Bu grubun üyesi olarak sen şimdi yarım saat içinde 10 kişiden 4'ünün barınaktan elenmesi konusunda karar vereceksin. Başlamadan önce 2 önemli düşünceni etkilemek istiyorum. Barınakta kalması için seçtiğin 6 kişinin hayatını yeniden başlatması tamamen mümkündür. Bu seçim bu yüzden çok önemlidir. Grubundaki diğerlerinin baskı yapması ve etkilemelerine müsaade etmemelisin. Mümkün olan en iyi seçimi yapmaya çalışmalısın. Diğer taraftan eğer yarım saat içinde bir seçim yapmazsan, daha fazla insanın ölebileceğini, 10 kişinin kendi arasında kavga edeceğini unutmamalısın. Tamı tamına yarım saatin var. Şimdi aşağıda bu 10 kişi hakkında bilgi verilmektedir.

- 16 yaşında, liseyi yarım bırakmış hamile, geçmişi tartışılabilir bir kız
- Silahlı bir polis
- 75 yaşında bir polis
- Irkçılığa karşı olarak bilinen 36 yaşında bir fizikçi kadın
- Uyuşturucu ile mücadelede 7 yıl hizmet etmiş 46 yaşında bir erkek kemancı
- 20 yaşında bir siyah militan (konuşma becerisine sahip değil)
- 39 yaşında eski bir fahişe
- Eşcinsel bir erkek mimar

- 26 yaşında bir hukuk fakültesi öğrencisi ve onun son dokuz aydır akıl hastanesinde yatarak tedavi görmüş ve hala biraz hasta olan eşi. Bunlar ayrılmayı kabul etmiyorlar (Ikemoto, 1995,6-7).

Barınak problemi örneği pedagojik olarak ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin seviyelerinin üstünde daha çok üniversite öğrencilerine yönelik bir örnektir. Zaten bu tür öğrenciyi ikilemde bırakan örnekler çocuklarının kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilediği gerekçesiyle ailelerden tepki almıştır (Whitney,1986,63-64).

## 2.Örnek: Değer Kartı ( Arkadaşlık ):

- Arkadaşlık senin için ne anlam ifade ediyor?
- Eğer arkadaşların varsa, onları sen mi seçtin yoksa onlar tesadüfen mi senin arkadaşın oldular?
- Arkadaşlığını hangi yollarla gösterirsin?
- Arkadaşlık kurma ve sürdürmenin ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsun?
- Eğer tarzında değişiklik yapmayı planlıyorsan, lütfen hangi tür değişiklikler yapacağını söyle. Eğer tarzında herhangi bir değişiklik yapma niyetin yoksa değişiklik yok yaz.

Yukarıdaki soruları cevaplayan öğrencinin kâğıdında birinci ve ikinci soruda arkadaşlığın değerinin öğrenci için ne anlama geldiğinin açıklığa kavuşturulması amaçlanmıştır. Üçüncü ve dördüncü soruda da sonuçlar ele alınmakta ve bu sonuç beşinci soruda açıklığa kavuşturulmaktadır.

3.Örnek: Değişen değerler: Öğretmen ya da öğrenciler sınıfa bir soru yöneltir ve cevapları hakkında öğrencilerin düşünceleri için birkaç dakika verir. Sonra öğretmen sınıfta dolanarak öğrencilere verdikleri cevapları hatırlatır. Basit sorular yöneltir:

- Kendinde olmasıyla övündüğün şeyler nelerdir?
- Son zamanlarda toplumun hangi sorunuyla ilgilendin? Bu sorun karşısında nasıl bir tavır sergiledin?
- Gerçekten çok güçlü bir şekilde inandığın şeyler nelerdir?

4.Örnek: Seçilen değerler: Öğretmen yüksek sesle öğrencilere “sizin kaç taneniz...” diye aşağıdaki gibi soruları yönelterek onların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar.

Burada önemli olan öğrencilerin oy kullanarak karar vermelerini ve katılımında bulunmalarını sağlamaktır. Bu sayede öğrenciler içselleştirdikleri değerleri açığa çıkarmış olacaklardır.

- Pazar gazetesinde kaçınız ilk önce spor bölümünü okumaktan hoşlanıyor?
- Kaçınız para cezasının kaldırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Kaçınız deniz botu sahibi olmak ister? (Lickona,1991,10)
- Kaçınız bir yaptığını tekrar yapmaktan hoşlanır?
- Kaçınız yaptığı şeylerin alternatiflerini düşünür?
- Kaçınız diğer insanlarla duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşabilir?
- Kaçınız gerçekten konuştuklarını yerine getirir? (Whitney,1986,59).

Değerlerin açıklığa kavuşturulması ayrıca örnekler biçiminde de olabilir. Bu metotta tartışılabilir bir durum öğrencilere sunulur. Öğrenciler söz konusu değerler, normlar, sonuçlar ve tercih edilen çözümleri belirler, tartışır ve nedenlerini açıklarlar. Örneklemeye metotları, metot olarak diyalogla yakından ilişkilidir. Öğrenciler ve öğretmenlerle diyalogdaki test edici argümanlar, ahlaki muhakemeyi geliştirmenin bir yoludur. Örnekler ayrıca rol üstlenmeye de davet edebilir (Afdal,2007,348).

Rath, Harmin ve Simon (1966) yukarıdaki örnekleri daha verimli şekilde uygulayabilmek için aşağıdaki basamakların yerine getirilmesini önermişlerdir:

1. Psikolojik açıdan güvenilir bir sınıf atmosferi oluşturun,
2. Ahlakileştirme eğilimlerini ortadan kaldırmaya çalışın,
3. Yavaşça, ama çok yavaş olmayacak şekilde başlayın,
4. Okul personelinin (yöneticiler ve öğretmenler) sürekli olarak bilgilendirin,
5. Değer açıklama süreci hakkında konuşun,
6. Bazı tartışma ortamları hazırlayın,
7. Fikirleri size uydurun,
8. Bazı meslektaşlarınızı size katılmaları için teşvik edin (Bacanlı,2005,40).

Yukarıdaki gibi örneklerin uygulanmasıyla bireylerdeki eleştirel düşünce, mantıklı düşünme, bireysel seçimlerin ve toplum onayının vurgulanması (Kirschenbaum,1992,82) ile öğrenciler arasında eşitlik, öğrencilerin özgüven kazanmaları, başarıya duygusunu tatmalarına katkı sağlanmıştır (Whitney,1986,58).

Değerler açıklamasının başarıya ulaşması için en fazla sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenler etkinliklerde öğrencilere yardımcı olmalı ve çalışmalarını başlatmalıdır (Whitney,1986,58). Fakat kesinlikle sorunları çözümleyen, karar ve emir veren makam olmamalıdır. Aynı zamanda öğretmen öğrencilere kişilikleriyle ilgili konuları inceleme ve fikirlerine göz atmak için fırsatlar sağlayarak ahlaki ders vermemeli, eleştirmemeli veya yargılamamalı ya da onun doğru cevaplarını destekleyici bir şekilde davranmamalıdır. Yaklaşımın taraftarları uygulama sürecinin ve değişikliklerin gerçekçi olması gerektiği yoksa başarısız olunacağı konusunda uyarmaktadır.

Yapılan çalışmalar sonucu öğretmenlerin oluşturdukları raporlara göre öğrencilerin değerler açıklaması aktiviteleri konusundaki cevapları oldukça olumludur. Onların raporunda, çocukların aktivitelerin çoğundan memnun kaldığı ve onları etkilediği belirtilmektedir (Whitney,1986,59).

Her eğitim yaklaşımının olduğu gibi bu yaklaşımın da olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Kendi doğası itibarıyla eleştiriye açık olan bu yaklaşımla ilgili olumlu ve olumsuz yönler ile eleştirilen kısımlar aşağıdaki gibidir:

#### Olumlu yönleri:

- Değerler açıklaması, eleştirel düşünmeye dayalı mantıklı bireysel seçimlerin ve toplumca kabul gören doğruların önemini vurgular. Bu yaklaşım, her yerde ortaya çıkabilen otoriter liderliğe karşı gerekli ve duyarlı bir yol olarak görülmektedir.
- Geleneksel eğitim, geçmişten daha farklı ve karmaşık olan bugünün kültüründe yaşamak için yetersizdir. Değer kazandırma işlemi sırasında öğrenenler karar verme yetkisine sahip olduklarından daha fazla kişisel memnuniyete ulaşabilmektedir.
- Değer açıklaması her yerde değer geliştirilmesine katkı sağladığı için insani duyarlılığın gelişmesine katkı sağlar ve çocuklar değişen kültürel kurallara uyum sağlamada daha iyi donatılmış olur.

#### Olumsuz yönleri:

- Kazandırılacak değerler belirlenirken tarafsız kalma konusunda ahlaki olarak veya etik olarak sorumsuzdur.

- Ahlaki öznellik ve görecelilik durumlarında çocuklara aşılama yapmaktadır.
- Değerler psikolojik anlamda kişiseldir. Ancak felsefi anlamda kişisel olup olmadığı tamamıyla farklı bir konudur.
- Değerler açıklaması temelde bütün değerlerin öznel ve nesnel olduğunu kabul eder ve ahlaki olan ya da olmayan değerler arasındaki önemli farklılıkları önemsemez. O, serbestçe seçilmiş ve onaylanmış bulunan “kişisel farklılık” terimiyle, bir zorlama maddesi olan “ahlaki değerler” terimini eşit yapma taraftarıdır.
- Değerler açıklaması, öğrencilerin ve ailelerinin mahremiyet hakkını tehdit edebilir (Ikemoto,1995,8-9 ).
- Kendine güveni, saygıyı geliştirir fakat değer konularında yanlış değer seçilebilir (Halstead,1996,10).

Uygulamada karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi öğretmenlerin, öğrenciler değerlerini açıkladıktan sonra ne yapacaklarına emin olmamaları olmuştur. Örneğin, bir 9.sınıf İngilizce öğretmeni şu tecrübesini anlatmıştır: Seçilen değerler çalışmasını yaparken öğrencilerine “Kaçınız alışveriş merkezlerinden eşya çaldı?” diye sorduğunda öğrencilerin çoğu ellerini kaldırmıştır. “Yaptığının yanlış olduğunu düşündünüz mü?” diye soran öğretmene bir öğrenci “Yaşamamızda gerekli olan materyalleri elde etmemiz gerektiği için bunu yapmakta haklıyız” cevabını vermiştir. Diğerleri de başlarını sallayarak onu onaylamışlardır. O anda öğretmen üzüntü verici bir durum olduğunu ve nereye gidebileceğini, ne yapabileceğini düşündüğü sırada çalan zille rahatlamıştır.

Değerler açıklaması, öğrencilerin açıkça söyledikleri (kirlilik kötüdür gibi) ve kişisel davranışları (onun hakkında ne düşünüyorsun? gibi) arasındaki boşluğu kapatmak için onları teşvik edecek ve düşündürecek bazı önemli değer konuları ortaya çıkarmalıdır. Böylece bazı değerler açıklaması teknikleri daha kapsamlı bir ahlak eğitimi tamamlamada etkili olabilir. Değerler açıklaması önemli etik konularla ilgili (Para cezası kaldırılmalı mı? gibi) önemsiz saçma sorularla karıştırılmıştır (komedi okumaktan hoşlanır mısın?). Değerler açıklaması tartışmaları “Ne yapmak istersin? (market hırsızlığı gibi)” ve “ Ne yapman gerekli? (diğer insanların mallarına saygı gibi) sorularına verilecek olumlu ve olumsuz cevaplar arasında fark gözetmez. (Lickona,1991,11).

Geçmişte zayıf bir kuramsal yapıya sahip olduğu gerekçesiyle eleştirilen (Whitney,1986,62) değerler açıklamasının estetik olmayan ahlaki değer konularında başarısız olduğu da iddia edilmektedir. Çünkü aktivitelerden bazıları, öğrencilere kazandırılmaması gereken korkuları, duyguları ve inançları bile bile açıkça uygulamaktadır. Bundan dolayı ailelerin çoğu, çocukların yaşam ve ölümle ilgili kararlar almalarını sağlayan etkinliklere karşı çıkmaktadır. Bu konuda Simon, Howe ve Kirschenbaum tarafından ortaya atılan “mağara” iyi bir örnektir. Sınıfta öğrencilere, yeraltındaki büyük bir mağarayı inceledikleri düşündürülür. İnceleme sırasında mağarada büyük bir sarsıntıyla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Kaçmak için dar bir patikanın olduğu hatırlatılır. Fakat yoldaki kayalar gevşemiştir ve her an için kayaların düşmesi beklenmektedir. Öğrencilerin patika yoldan düzenli olarak olay yerinden uzaklaşmaları gerekmektedir. Yolun başındaki öğrenciler, büyük ihtimalle daha güvenli kaçarken, sonundakiler ise muhtemelen ölümle karşılaşacaklardır. Öğrenciler, yolun neresinde olmaları konusunda kendileri karar vereceklerdir. Aileler bu tür aktivitelerin tamamıyla yasaklanmasını istemişlerdir (Whitney,1986,63-64).

Değerler açıklaması alışla geldiği şekilde, birinin değerleriyle ilgili açık ve tutarlı olarak belirlenmiş ürünleriyle etkinliğini ve kişisel memnuniyetini vurgulamıştır. Hepimizin değerler açıklamasında olması gerektiğine inandığımız, daha iyi ve sorumlu bir toplum olabilmek için değerler açıklamasının yedi basamağı da insanlara karar almada yardımcı olmuştur. Fakat hipotez teoriye uygun değildir. Çünkü eğer çocuklar kendi değerlerini seçerlerse, farklı bir dine geçişi seçmeye karar verebilir mi? Ya da onlar bağımlılık yapan ilaçları seçebilir. Çocuklarımız bizim onaylamadığımız değerleri veya fikirleri sergileyebilirler (Kirschenbaum,2000,5-8).

1970’lerde çok popüler olmuş ancak daha sonra düşüşe geçmiş olan değerler açıklaması yaklaşımın düşüşe geçme nedenlerini Kirschenbaum (1992,78-85) şöyle sıralamıştır:

- 1980’lerde dünyada yaşanan siyasi ve ekonomik değişim
- Eğitim sistemlerindeki geçici heveslerden kaynaklanan geçici uygulamalar
- Değerler açıklamasının araştırma ve geliştirme çalışmalarının yetersiz olması
- Değerler açıklaması akımında durgunluk yaşanması
- Değerler açıklamasının teorisinin hatalı olması

Özellikle bir zamanlar bu yaklaşımın savunuculuğunu yapmış birisi tarafından ortaya atılan bu eleştiriler bu yaklaşımın temellerini olumsuz etkilemiştir. Günümüzde geleneksel değerlerimizi aşlamaya geri dönmemiz gerektiğini belirten Kirschenbaum (1992,9) tek bir yaklaşımın değil de birden fazla yaklaşımın birleştirilmesiyle oluşmuş olan “kapsamlı değerler eğitimi”nden söz etmeye başlamıştır (Bacanlı,2005,44).

### 2. 12. 3. Değer Analizi

Değerler Analizi, bir değerler eğitimi yaklaşımı olarak yeni bir yaklaşım değildir. İlk kez ABD’de Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi’nin 1971 yıllığında tam anlamıyla belirlenmiş ve tanımlanmıştır (Whitney,1986,75).

Sosyal bilim eğitimcileri tarafından geliştirilen bu yaklaşım, mantıklı düşünme ve muhakemeyi vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler, araştırma konuları veya değer konularının doğrulukları hakkında kanıtlanabilir gerçekler elde etmeye teşvik edilmektedir. Ahlaki muhakeme yaklaşımıyla mantıklılığı kullanması açısından benzer olan değer analizi daha çok sosyal konularla ilgili değerler üzerine odaklanmasıyla ahlaki muhakemeden ayrılır. Çünkü ahlaki muhakeme yaklaşımı daha çok ahlaki ikilemler üzerine yoğunlaşmaktadır (Huitt,2004,6; Whitney,1986,76).

Değerler açıklamasıyla ise özel bazı değerlerin öğretilmesine karşı olması ve değer kazandırma yöntemine odaklanması itibarıyla benzerdir. Ancak değerler açıklamasında öğrenciden içselleştirmiş olduğu değerleri savunması beklenirken, değer analizinde değerlerin kolayca algılanan, fark edilen kişisel bir konu olmaması gerekmektedir. Onlar, toplumsal standartlarda ve mantık temelinde eleştirilmiş ve analiz edilmiş bir konu olmalıdır ( Stanley,1983,243; Whitney,1986,76).

Ziebert (2007,460) tarafından “değer iletişimi” olarak da adlandırılan bu yaklaşımda “etkileşim”, değerler ve normların kazanılmasında belirleyici faktördür. Sembolik etkileşimciliğe dayalı olarak Alman filozof Jürgen Habermas bütün etkileşimlerde katılımcıların referans olarak birbirini kullandığı sonucuna varmaktadır. Öğrenciler yalnızca sunulan değerleri kabul etmezler; bu değerler hakkında bir görüş geliştirirler ve onları yorumlamaya devam ederler. Kurdukları iletişim ortamında tartışma ve muhakeme yaparak, kuralların geçerliliğini savunarak tartışmayı öğrenirler.

Böylece değerleri yalnızca kendi bakış açılarından ifade etmeyi (ve herkesin onları kabul etmesini beklemeyi) öğrenmek değil, aynı zamanda başkasının yerine geçmeyi ve olayları karşısındaki kişinin bakış açısından görmeyi de öğrenmektedirler.

Değer analizi yaklaşımının amacı, değer konularıyla ilişkili bilimsel araştırma yöntemlerinde ve mantıklı düşünmenin kullanılmasında öğrencilere yardımcı olmaktır (Huitt,2004,6). Değer kazanma, bir şeyin değerini belirlemenin bilişsel yöntemidir. Mantık işlemleri ve kuralları bu yöntemin rehberidir (Whitney,1986,76). Bu amaçlar doğrultusunda değerler analizi yaklaşımı aşağıdaki hususları yerine getirmeyi hedeflemektedir:

- Öğrencilere, bir değer nesnesini belli bir şekilde değerlendirmeyi öğretmek,
- Öğrencilerin, söz konusu değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya ulaşmalarına yardım etmek,
- Öğrencilere en akılcı yargıya ulaşmayı öğretmek (Bacanlı,2005,34),
- Öğrencilere, bazı değerler hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun üyesinin nasıl olunabileceğini öğretmek (Coombs,1971,19).

Bu hedeflere ulaşmak için ise karar verme süreçleri kullanılır. Değer nesnesi hakkında karar verme sürecinde yerine getirilecek altı adım vardır (Whitney,1986,77-78; Huitt,2004,6):

1. Değer sorularını tanımak ve açıklamak: Bir değer konusu hakkında tartışmaya neden olan sorunun tanımlanarak değerlendirilecek değer nesnesinin açıklığa kavuşturulması.
2. Gerçekleri temsil etmek: Bir değer yargısının uygulanmasıyla ilişkili olarak olayları organize etmede öğrencilere yardım edilmesi.
3. Gerçeklerin doğruluğunun tayini: Anlamlı gerçeğin kaynağını belirlemeye yönelik destekleyici kanıt bularak, anlamlı gerçeğin doğruluğunu tayin etmeleri için öğrencilerin cesaretlendirilmesi.
4. Gerçeklerin birbiriyle ilişkisinin açıklanması: Gerçekler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında öğrencilere yardım edilmesi.
5. Uygulanabilecek bir değer kararı verme: Değer sorusunun cevabını deneyerek seçmeleri veya karar vermeleri için öğrencilerin teşvik edilmesi.

6. Kararda vurgulanan değer ilkelerini test etme: Aşağıdaki şekillerin herhangi birinde kabul edilebilirliği açısından verdikleri kararlar sonrası ortaya çıkan değer ilkesini test etmelerinde öğrencilere yardımcı olunması:

- a) Yeni Durumlar Testi: Değer ilkesini kesin olarak formüle ederek mantiken uygulanabileceği farklı durumlar da düşünülür. Başka birinin bu durumlarda uygulanışlığını kabul edip-etmeyeceğine de karar verilir.
- b) Değer ilkesi tam olarak formüle edilir ve değer ilkesinin, değerlendiricinin kabul ettiği başka genel değer ilkelerinden biri olduğunu gösteren kanıt gösterilir.
- c) Rol değişim testi: Değer ilkesinin uygulamasından etkilenen başka biriyle roller hayali olarak değiştirilir ve bu rolün ana ilke olarak uygulandığında hala kabul edilip edilmeyeceği tartışılır.
- d) Evrensel sonuçlar testi: Değerlendirilen eylemde herkesin benzer şartlar altında bulunduğu durum için sonuçların ne olacağı hayal edilir ve bu sonuçların herhangi biri tarafından kabul edilip edilmeyeceği tartışılır (Whitney,1986,78).

Değer analizi yaklaşımı öğrencileri mantıksal ve objektif araştırmalarla, tartışma ve çatışma durumlarını çözmeleri konusunda teşvik edilirler. Bu amaçla öğrencilere, çatışma çözümünde değişik birey ve grupların farklı fikirlerine saygı ile yaklaşmayı düşünmelerini teşvik eden bir çatışma durumu sunulur (Whitney,1986,76). Devamında yukarıdaki 6 basamağı kullanarak sonuca gitmeleri sağlanır. Sonuçta ise elde edilen veriler dikkatlice incelenir ve öğrenciler karşılarındaki konu ile ilgili bütün delilleri tartışır ve listeleyebilir. Deliller daha sonra, dayanaklarının gerçekliği, mantıklılığı ve muhtemel içerikleri konusunda yargılanır. Sonuçta onların analizinin temelinde öğrencilerin problemin çözümünde en iyi çözümün ne olduğu kararını almaları yer almaktadır (Whitney,1986,79). Yukarıdaki basamaklarla paralel olarak Chadwick ve Meux da öğretmenlere değerleri analiz etmek için şu işlemleri tavsiye etmiştir:

- Konunun seçimi
- Uygun kaynak materyallerin sağlanması
- Uygun ortamın oluşturulması
- Olumlu ve olumsuz ifadelerin listelenmesi ve derecelenmesi
- Sınıf tartışmaları yapılması
- Uygun çözümlerin formülleştirilmesi

- Soru-cevap etkinliği yapılması
- Gözlem ve önerilerde bulunulması (Bacanlı,2005,36).

Wright’a göre (1993,149) özellikle yurttaşlık eğitimi başta olmak üzere değerler eğitiminde tercih edilmesi gereken bir yaklaşım olan değerler analizinde genellikle sınıf tartışmaları, kütüphane ve alan araştırmaları, sosyal ve toplumsal değer problemleri ile konularının çalışılmasında bireysel ve grupta yapılan öğretim metotları kullanılmıştır. Bunların yanı sıra bu yaklaşıma destek veren Ellis (1962), Kelly (1955) ve Pepper (1947) tarafından da onaylanan “düşünme teknikleri” bu yaklaşımda kullanılan en mükemmel tekniklerden biridir (Huitt,2004,7).

Uygulamada kullanılabilecek bir diğer araç ise Coombs ve Meux (1971) tarafından geliştirilen Olgu Birliği ve Kanıt Kartı kullanımıdır. Olgu Birliği Kartı’nda her öğrencinin, olumlu-olumsuz ve yardımcı değer yargılarına göre ilgilerini yazmaları gerekir. Daha sonra olguları değerlendirmek için de Kanıt Kartı kullanılır (Bacanlı,2005,35).

**Tablo 12: Olgu Birliği Kartı Örneği**

| Olumlu yanı | Olumsuz yanı | Yardımcı değer |
|-------------|--------------|----------------|
|             |              |                |
|             |              |                |
|             |              |                |
|             |              |                |

**Tablo 13: Kanıt Kartı Örneği**

|               | Destekleyici kanıtlar | Karşıt kanıtlar |
|---------------|-----------------------|-----------------|
| Değer yargısı |                       |                 |
| Olgu          |                       |                 |

Tartışma sürecinde, ahlaki bir bakış açısından hangi değerlerin ve kuralların meşru biçimde somut eylem ve karar verme yönelimine rehberlik eden değer analizinde (Ziebert,2007,460) bazı durumlar eleştirilmektedir. Örneğin, çocuğun özel hayatının ve ailesinin gizliliğinin ihlal edilmesi durumu burada da söz konusudur. Ayrıca değer analizi yaklaşımının gerçekten üniversite düzeyinde temel konu olarak aldığı ve

ilköğretim ile lisede kullanmak için uyarladığı hatalar vardır. Konuların zihinsel ve merak düzeyleri her zaman öğrencilere uygun değildir (Whitney,1986,79).

#### 2. 12. 4. Ahlaki Muhakeme

Alternatif yaklaşımlardan bir diğeri çocuğun kendi değerlerini keşfetmesini ve geliştirmesini öğreten “Ahlaki Muhakeme” yaklaşımıdır. Bu yaklaşım temelde Lawrence Kohlberg ve Piaget’in çalışmalarına dayanmaktadır. Çalışma ahlaki muhakeme yöntemine odaklanmaktadır ve birinin ahlaki muhakemesinin onun bilişsel kapasitesiyle doğrudan ilgili olduğunu farz etmektedir (Stanley,1983,243).

Ahlaki muhakemeyle birlikte değerlendirilen adil toplum yaklaşımı ise öğrencilere grup kurallarını paylaşarak uygulamalarına ve topluma duyarlı olacak ahlaki davranış geliştirmelerine yardımcı olmak üzere dizayn edilmiştir (Halstead,1996,10). Aynı adlar taşımalarına rağmen aynı amaca hizmet eden bu yaklaşım daha çok “ahlaki muhakeme” olarak adlandırılmaktadır.

Ahlaki muhakeme yaklaşımı değer kazandırmadan ziyade, eleştirel düşünme ve muhakemeyi vurgular. Değerler, bilişsel ahlaki inançlar veya konular olarak düşünülmektedir (Whitney,1986,67). Bu yaklaşımın temelini oluşturan ahlaki gelişimin basamakları ilk önce Jean Piaget tarafından oluşturulmuştur. Piaget, çocukların kurallarına uygun oynadıkları günlük oyunlarını gözlemleyerek ahlaki muhakemenin seviyelerini belirlemiştir. Piaget’in belirlediği bu dönemler kısaca şöyledir:

Ahlak öncesi basamak: Çocuğun 2 yaşına kadar, kurallara uymanın hassasiyetinin olmadığı basamaktır.

Geleneksel çeşitliliğin sağlandığı basamak: 4-8 yaşları arasında, resmi kurallara uyumun güç ya da ceza korkusuyla yaşandığı yaşlardır.

Otonom (kendine hakimlik) basamağı: Kuralların sonuçlarının ve amacının ele alındığı, sınırlılığın tespit edildiği, değişimin yaşandığı yaşlardır (Whitney,1986,67).

Yukarıdaki basamakları dikkate alarak kendine özgü ahlaki gelişim basamakları oluşturan Kohlberg’e göre ikilem tartışma stratejileri, ahlaki muhakemenin geliştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Tartışma, özellikle öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı olarak rol aldığı bir ortamda yapıldığında (Suh ve Traiger,1999,724) ahlaki

gelişim seviyelerinden bir üstteki seviyenin seçilmesinde ve modellenmesinde çok faydalı olmuştur. Çok sayıdaki araştırma da bu durumu doğrulamıştır (Halstead ve Taylor,2000,182).

İnsaflılık, adalet, eşitlik ve insani duyarlılık gibi ahlaki değerlere odaklanan ahlaki muhakeme yaklaşımında sosyal, kişisel ve estetik gibi diğer değer çeşitleri genellikle düşünülmemektedir. Bu yaklaşımın destekçileri, öğrencilerin ahlaki konular hakkındaki düşüncelerindeki gelişmelerin, değişiklik göstermeyen ilerlemeler olduğunu öne sürmektedir. Onlara göre öğrenciler, ahlaki muhakemelerini geliştirerek şimdiki seviyelerinin bir üstündeki seviyeyi kavrayabilirler (Huitt,2004,3). Kohlberg, Piaget tarafından oluşturulan ahlaki gelişim basamaklarını yeniden tanımlamıştır. Çünkü ona göre çok derinlemesine yapılan kültür çalışmaları Piaget'in basamaklarını sınırlamaktadır. Kohlberg'in 6 düzey olarak sınıflandırdığı ahlaki gelişim basamakları şöyledir (Selçuk,2005,112):

**Tablo 14: Kohlberg'e göre Ahlaki Gelişim Basamakları**

| Basamaklar                              | Yaklaşık olarak yaşlar | Açıklama                                                                                                                             |
|-----------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Gelenek Öncesi Düzey                 | 4-5                    | 1.dönem: <i>Ceza-İtaat</i> : Cezadan kaçındığı için kurallara uyar.                                                                  |
|                                         | 6-9                    | 2.dönem: <i>Çıkara Dayalı Alış-Veriş</i> : Ödüle ulaşmak için kurallara uyar.                                                        |
| II. Geleneksel Düzey                    | 10-15                  | 3.dönem: <i>Kişiler Arası Uyum</i> : İyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurallara uyar.                        |
|                                         | 15-18                  | 4.dönem: <i>Kanun ve Düzen</i> : Otoriteye, sosyal kurallara, kanuna, suçlanma ve dışlanma kaygılarından dolayı uyar.                |
| III. Gelenek Ötesi İlkeler Dayalı Düzey | 18-20                  | 5.dönem: <i>Sosyal Anlaşma</i> : Davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan ahlaki ilkeler yön verir.               |
|                                         | 20-                    | 6.dönem: <i>Evrensel Ahlaki İlkeler</i> : Davranışlara insan hakları, demokrasi, eşitlik, özgürlük gibi evrensel değerler yön verir. |

Kohlberg'e göre ahlaki konularla yüzleştirilen öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin daha yukarı seviyelere ulaştırılabilmeleri için basamaklarla ilgili şu özelliklere dikkat edilmelidir:

1. Basamaklar, “yapılandırılmış genellemeler” ya da organize edilmiş düşünce sistemleridir. Bireyler ahlaki yargı durumunda tutarlı olmalıdır.
2. Basamaklar, değişmez bir sıra oluştururlar. Aşırı olumsuzluklar hariç, her zaman ve ortamda hareket ileriye doğru yapılmaktadır asla geri doğru yapılmamaktadır. Bireyler basamakları atlamadan bir diğer basamağa doğru hareket ederler.
3. Basamaklar, hiyerarşik olarak uyumludurlar. Üstteki bir basamak düşüncesi, alt basamak düşüncesini de içerir. Mevcut en yüksek basamağı tercih etme ya da uygulamaya eğilim vardır.

Kohlberg ayrıca ahlaki muhakeme yaklaşımında sınıf öğretmenlerinden şunları yapmalarını da istemiştir:

1. Varsayıma dayanan ahlaki ikilemlerden oluşan bir ahlaki eğitim programındaki öğrencilerin ilgilerine odaklanın.
2. Ahlaki gelişmenin farklı düzeylerindeki öğrenciler arasında tartışmalar başlatın.
3. Ahlaki çatışmaların çözümünde öğrencilerin kullandığı muhakemeyle ilgili öğrencilerin düşünmesine teşvik ve yardım edin (Whitney,1986,72-73).

Bilindiği gibi insanın hareketleri, onun duygu, düşünce, davranış ve tecrübelerinin sonucudur. Çevre, insanın tecrübelerinin içeriğini belirleyebilmesine rağmen, şeklini belirleyememektedir. İnsanın içinde her zaman yer alan genetik yapılar, kişisel bilgilerin anlamlandırılmasında, şeklinin değiştirilmesinde ve konuların içselleştirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşıma göre bu durum kullanılmalıdır. Bunun için öncelikle ikilem tartışması için uygun bir hikâye, bu tartışmayı yönetecek bir lider ve tartışmanın yapılabilmesi için uygun bir sınıf ortamı gerekmektedir (Huitt,2004,4). Bu açıklamaya uygun bir örnek aşağıdaki gibi olabilir:

*“Holly, 7 yaşında bir kız çocuğudur. O eve gelirken ağlayan küçük bir erkek çocuğuyla karşılaşmıştı. Çocuğun yavru kedisi bir ağaçta mahsur kalmış ve Holly'den yardım istemişti. Holly doğal olarak çocuğun durumuna acımıştır. Fakat en son ağaca tırmandığında ağaçtan düşerek kolunu kırmıştı. Bundan sonra da babası ondan hiçbir ağaca çıkmayacağına dair söz*

almıştı.” Bu hikâye öğrencilere okunduktan sonra aşağıdaki soru ve durum sınıftaki öğrencilere yöneltilir:

“Holly ne yapmalı? Onun yapabileceği şeyler sayılıdır. Örneğin, bir yetişkinden yardım almaya çalışabilir veya babasına verdiği sözü bozarak ağaca tırmanıp kediyi kurtarabilir.”

Sınıfa bu durum ve soru sunulduktan sonra, öğretmen sınıftaki her öğrenciden gerekçesini de isteyerek cevaplarını alır. Öğretmen cevapların doğru veya yanlışlığı gibi bir söylemde bulunmaz. Sadece durumla ilgili sorular yöneltir. Güngör (1993,64) tartışılan bu hikâyelerin öğrencinin hangi ahlaki gelişim basamağında bulunduğunu tespit etmede nasıl kullanıldığını şu örnekle göstermiştir:

“Karısı hastalanan köylü onu şehre götürerek muayene ettirmiş ve doktordan bir reçete almıştır. Köylü, doktorun vizite ücretini ödedikten sonra cebinde ilaç alacak parası kalmamıştır. Çaresiz köyüne dönmüştür. Ama doktor karısının bu ilaçları kullanmadığı takdirde öleceğini söylemiştir. Köylü bu durumu etrafındakilere anlatırken komşularından birinin daha önce bu hastalığa yakalandığını ve bu ilaçlar sayesinde iyileştiğini öğrenmiştir. İlaçların yarısı kullanılmamış ve komşusunun evinde durmaktaymış. Köylü komşularından borç para istemiş ancak kimse vermemiştir. Sonra o komşusundan kalan ilaçları istemiş ancak komşusu o ilaçlara çok para ödediği ve parasını almadan veremeyeceğini söylemiştir. Köylü gelecekte ilaçların parasını vereceği sözünü verdirse de ilaçları alamamıştır. Sonuçta çaresiz kalan köylü komşusunun evine izinsiz girerek ilaçları almıştır.”

“Bu adamın davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? Aşağıdakilerden hangisi onun durumuna uygun düşüyorsa o ifadenin baş tarafına çarpı işareti koyunuz.” şeklinde bir yönergeden sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir:

1. Hırsızlık nasıl olursa olsun suçtur. Bu adamın cezasını çekmesi gerekir. Kanun elbette yakasını bırakmaz. Paraya ihtiyacım var diyerek soygunculuk yapanla, ilaca ihtiyacım var diyerek hırsızlık yapan adalet önünde birbirinden ayrılmaz.
2. Bu adam karısını yaşatabilmek gayesiyle böyle bir iş yapmıştır. Hırsızlık yapmak suç olmakla beraber, toplumun bu adamı hoş görmesi gerekir. Kanunlar ve mahkemeler böyle durumları göz önüne almalıdır.
3. Bu adam kanunlara uygun hareket etmiyor. Kanunlara uymamakla toplum düzenini bozacak bir davranışta bulunmuştur. Toplumda böyle kötü örneklerle anarşi oluşturmaktansa şahsi ihtiyaçlarından fedakârlık etmek daha doğru olur.

4. Bu adam mahkemeye verilecek, hapis cezası alacak ve yıllarca hürriyetini kaybedecektir. Bu arada onun bütün yakınlarından uzak kalacağını düşünelim. Böyle bir hareket yapmamış olsaydı ne karakola düşecekti ne mahkemeye ne de hapishaneye.
5. Bu adam ilaçları alarak bir insanı ölümden kurtarıyor. Hâlbuki ilaca sahip olanın böyle acil bir ihtiyacı yoktur. İnsanların hayatını kurtarmak için herkes elinden geleni yapmalı, hukuk ve adalet anlayışı bu ilkeye dayandırılmalıdır.
6. Bu adam toplumda hoş karşılanmayan bir iş yapmıştır. İnsanlar ihtiyaçlarını toplumun ahlak ve hukuk anlayışına uygun yollardan karşılamalıdır.

Bu hükümlerden 1 ve 4 gelenek öncesi ahlak anlayışını, 3 ve 6 gelenekçi ahlak anlayışını, 2 ve 5 numaralı ifadeler ise rasyonel ve kritikçi ahlak anlayışını göstermektedir (Güngör,1993,64-65).

Ahlaki ikilemler, daha üst sınıftakiler için daha karmaşık olmalıdır. Örneğin *“Genç bir Alman kızı ve aynı zamanda Hristiyan olan Helga’nın Nazi gestaposundan saklanması gereken Yahudi arkadaşı Rachel ile ilgili sorunla ne yapacağı konusunda bir sorun vardır.”* Bu durumlar karşısında öğrencilerin oluşturacağı gruplar içinde alternatif görüşler araştırılırken, öğrencileri daha üst ahlaki muhakeme düzeyine çıkarmayı amaçlayan ahlaki ikilemler, daha düşük seviyelerde tercih edilmiş olacaktır. Yani öğrencilere daha üst düzeydeki ahlaki gelişmelerine ulaştırmak için bir üst basamaktaki tartışmalar da yöneltilmelidir. Örneğin, 3.basamaktaki çocuğa 4.basamakta yapılan bir tartışma örneği verilerek çözümlenebilir (Whitney,1986,72-74).

Çocukların ahlaki muhakemelerini geliştirmeleri için çok iyi bir kaynak olan hikâyeler, çocuk edebiyatında da kullanılmıştır. Çocuğun toplumsallaşmasının sağlanmasında ve gerekli değerlerin kazandırılmasında hikâyelerin önemine inanan William Killpatrick de bu amaçla kullanılabilecek çocuk hikâyeleri kaleme almıştır (Suh ve Traiger,1999,726). Hatta bu konuyla ilgili olarak bizim edebiyatımızda da çok fazla materyal bulunmaktadır. Ömer Seyfettin’in Kaşağı’sı, Dede Korkut Hikâyeleri gibi.

Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi bu yaklaşımın da eleştirilen bazı yönleri bulunmaktadır. Titus’a göre (1994,2) Kohlberg’in bilişsel olarak odaklandığı ahlaki muhakeme, çevresel şartların da etkili olduğu seviyelere ayrılmıştır. Fakat bu yaklaşım

karakterin davranışsal ve duygusal yönüne kayıtsız kalmıştır. Huitt'te (2004,4) bu konuyla ilgili olarak ahlakın gelişmesinde çevreyle beraber genetik yapının etkisine dikkat çekmiş fakat kişinin duyuşsal yapısına dikkat çekmemiştir.

Gilligan ise, Kohlberg'in ahlaki muhakeme basamaklarını oluştururken sadece erkekler üzerinde çalışmasını eleştirmiştir. Çünkü Gilligan kadınlara ve kızlara dayanan çalışmasında, Kohlberg'in iddia ettiği gibi ahlaki kararları almakta “adaletten” ziyade kadınların “ilgili ve dikkatli olmaya” odaklandıklarını ileri sürmüştür. Kohlberg, ahlaki düşüncenin en üst seviyesi olarak soyut kurallarla ilgili bağımsız karar almayı vurgularken, Gilligan, kızların ve kadınların en üst seviye olarak ahlaki çatışmaları yeniden çözen bir yaklaşımla ilgilendiklerini öne sürmektedir. Walker ise 1991'de bireylerin odaklandığı temel kuralların kısıtlanması ve bu odağın cinsellikle ilişkilendirilmesi istek ve taleplerini şüpheli bulmuştur. Gilligan'ın son çalışmasında, bir önceki sistemdeki gibi insanları hapsetmekten ziyade, kararlarını almada ve ahlaki kuralları uygulama girişiminde kadınların ifadelerini dinleme yoluna gitmiştir. Yaklaşımın eksikliğine dikkat çekmek için de kadınların ahlaki gelişim özelliklerini sıralamıştır (Huitt,2004,5):

**Tablo 15: Gilligan'a Göre Kadının Ahlakilik Özellikleri**

| 1. seviye:                                                 | 2. seviye:                                                                                                                        | 3. seviye:                                                                             |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Kendi kendine yön tayini                                   | Ahlaki dikkatlilik, ilgi                                                                                                          | Ahlaki sessizlik                                                                       |
| Kendisiyle ilgilenmekte ve bireysel olarak var olmaktadır. | Sosyal katılımcılığa odaklanmada, başkaları için kendini feda etmede, bağlılık ve birlikteliğin korunmasını sağlamada sorumludur. | Hem kendinin hem de başkalarının ilgisine ve çatışmaların hakemliğine odaklanmaktadır. |

Yaklaşımın araştırma yöntemine getirilen bu eleştirinin yanı sıra bazı insanların ahlaki ikilemlerde gerçekten ne arzuladığına ulaşmada kullanılan analizlerden şüphe ettiği de yer almaktadır. Ayrıca Gilligan ve arkadaşları bu yaklaşımın odaklandığı değerlerden olan “Adalet ahlaklı olmanın özüdür” görüşüne karşı çıkmakta ve “tepki ve ilginin” ahlaklılığın gerekli parçaları olduğunda ısrar etmektedirler. Bu durum şu soruyla desteklenmektedir: “ *Çocuklar niçin çok net bir şekilde anladıkları ahlak konularına*

*uygun olarak daha ahlaklı davranmazlar?”*(Huitt,2004,8). Bu sorunun cevabı düşünüldüğünde eleştirinin yerinde ve haklı olduğu anlaşılmaktadır.

Tüm bu eleştirilere rağmen ahlaki muhakeme yaklaşımı, çocukların ve ergenlerin ahlaki yargının çeşitli aşamalarında yükselmelerini ve çeşitli ahlaki ikilemleri analiz ederek, kurallara dayalı bu ahlaki yargılara müracaat etme yeteneğini kazandırmayı hedeflemektedir (Ziebert,2007,458). Bu amaca ulaşmak için Sullivan ve arkadaşları ile Chicago’daki Illinois Devlet Üniversitesi karakter şekillendirme ve ahlak geliştirmedeki çalışmaların yöneticisi Larry Nuc, (1989) bu yaklaşımı yaygınlaştırmak için “ahlaki gelişme ve eğitim sayfası” da geliştirmiştir (Huitt,2004,6).

### 2. 12. 5. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme yaklaşımı değer kazandırmada en son geliştirilen yaklaşımdır. İnsanların davranışlarındaki değerleri örnek alan bu yaklaşıma göre düşünce ve davranışların arkasındaki etken önemlidir. Okullarda aktif öğrenme yaklaşımını Adler, Bigge, Blumer, Dewey, Horney, Lewin ve Sullivan gibi isimler desteklemektedir (Huitt,2004,8-10).

Aktif öğrenme yaklaşımı öğrencinin davranışa geçireceği değerleri elde etmesine odaklanmıştır. Eğer birisinin davranışında gözlenmiyorsa değer bir kıymeti olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Stanley’e göre (1983,243) bu sayede insanlar katıksız olarak değerleri anlamının ve sözle ifade etmenin ötesine geçeceklerdir. Bu nedenle aktif öğrenme deneylerle öğrenilmeye dayalı sınıf ortamından ziyade, bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumu etkileyen sosyal çalışmalarıyla ilgilenmektedir (Huitt,2004,9). Zaten yaklaşımın savunucularının istediği değerlerin aktifleştirilmesinde öğrenenler için özel fırsatların sunulması durumu da ancak bu tarz projelerle hayata geçirilebilir. Bu yaklaşım için 1992’de değer kazandırmayla ilgili olarak problem çözme modeli ve bazı teknikler oluşturulmuştur. Değerler açıklamasına benzer şekilde düzenlenen işlem basamakları aşağıdaki gibidir:

**Giriş dönemi:** Bir problem olduğu fark edilir ve problemin anlaşılması için girişimde bulunulur. Problemler tanımlanır ve durumları açıklanarak özetlenir. Seçilen çözümlerin etkililiği kadar problemdeki muhtelif alternatifler de değerlendirilir. Kabul

edilebilen alternatiflerin sınırları tanımlanır, önemli değerler ve duygular dikkate alınır. Karar almada veya problem çözmede konuyla ilgili bilgiler toplanır.

**İşlem dönemi:** Bu dönemde alternatifler veya mümkün olan çözümler geliştirilir. Alternatifler; toplanan, geliştirilen ve bir çözüm için seçilenlerdir. Yüz yüze konuşularak toplanmış olan alternatif bilgiler değerlendirilir. Problem çözmede faydalı olacak bir çözüm geliştirilir (Bu problemlerin içerikleriyle ve çözümleriyle ilgili olarak problemleri mümkün olduğunca teşhis etme; eğer çözüm yerine getirilirse olabilecek en kötüyü de düşünme; tüm duygu ve değerlerin kavramsal olarak değerlendirilmesi işlemleri yapılabilir.)

**Sonuç dönemi:** Çözümün uygulanmasını ve bunun için gerekli planları kapsar. Çözümün uygulanması için detaylı bir plan geliştirilir. Uygulama ve başarının değerlendirilmesi için yöntemler ve kriterler oluşturulur. Çözümler uygulanır.

**Kontrol dönemi:** Eğer gerekliyse çözüm değiştirilir ve değerlendirilir. Çözümün uygulanması süreci değerlendirilir. Çözümün etkililiği ve kullanışlılığı değerlendirilir. Değerlendirme sürecinde önerilen çözümler yeniden düzenlenir.

Buna benzer öğretim metotlarının çoğu analiz ve değerler açıklamasında da kullanılmıştır. Gerçekten Huitt'in modelinin ilk iki devresi analizde kullanılan neredeyse farksızdır. Grup organizasyonu, kişiler arası ilişkilerde ve davranış projelerindeki bazı beceri uygulamaları, okulda ve toplumda bireysel ve grup çalışmalarıyla meşgul olmalarını sağlayan fırsatlar sunan Kohlberg'in "Ahlaki muhakeme" yaklaşımıyla aynıdır. Fakat aktif öğrenme yaklaşımı, ahlaki gelişim gibi önceden sezilmiş bir fikirden yola çıkmaması ve değer açıklama ile değer analizindeki gibi yöntemden ziyade kazanılan değer sınıf içi ve dışında uygulamaya geçirilmesine odaklanmasıyla onlardan ayrılmaktadır (Huitt,2004,9-10).

Bu yaklaşımın eleştirilen yönü ise yukarıda açıklandığı gibi diğer yaklaşımların hepsini kapsamaması ve benzer yönlerinin olmasıdır. Ancak diğer yaklaşımların yalnız birinin değerlerin davranışa dönüştürülmesiyle çok ilgili olmaması bu eleştiriyi haksız kılmaktadır (Stanley,1983,243).

Özet olarak değerler eğitimi yaklaşımlarının her biri, yaklaşımda kullanılan metotlar, yöntemler ve amaçlara sahip olduğu kadar insan doğasını da inceler. Örneğin telkin yaklaşımı, temelde insanı tepki veren bir organizma olarak görmektedir. Analiz ve

değerler açıklaması yaklaşımları ise ilk etken olarak insanı görmektedir. Ahlaki gelişim yaklaşımı etki ve tepki arasında öncesi ve sonrasıyla insan doğasını inceler. Aktif öğrenme yaklaşımı ise insan yapısını karşılıklı etkileşen bir varlık olarak (interaktif) incelemektedir (Huitt,2004,10). Bu yaklaşımların en önemli özellikleri Tablo 16’da gösterilmiştir (Huitt,2004,11-12; Whitney,1986,80-81 ):

**Tablo 16: Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının İçeriğinin İncelenmesi**

| <b>Yaklaşım</b>                  | <b>Amaç</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Yöntem / Metot</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Telkin/<br/>Aşılama</b>       | Öğrencilerdeki belirli değerleri içselleştirmek ya da yavaş yavaş zihne yerleştirmek.<br>Öğrencilerin değerlerini değiştirmek böylece onların belirli değerleri daha fazla yansıtma ve davranışlarını sağlamak.                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Model olma</li> <li>• Olumlu ve olumsuz pekiştirme</li> <li>• Alternatiflere yöneltme</li> <li>• Oyunlar ve taklitler</li> <li>• Rol oynama</li> <li>• Tamamlanmamış ya da farklılaştırılmış veriler sunma</li> <li>• Keşfederek öğrenme</li> </ul>                                |
| <b>Ahlaki gelişme / muhakeme</b> | Değerlerin daha yüksek düzeyde yerleştirilmesine dayanan daha karmaşık ahlaki muhakeme örneklerini çözmede öğrencilere yardımcı olmak.<br>Öğrencileri, muhakeme seviyelerini olumlu yönde geliştirmek için değerleri ve durumları tartışmaya teşvik etmek.                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Küçük grup tartışmaları</li> <li>• Ahlaki ikilem örnekleri</li> </ul>                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Değer Analizi</b>             | Değer konularına ve sorularına karar vermek için mantıki düşünme ve bilimsel araştırmanın kullanılmasında öğrencilere yardım etmek.<br>Değerlerini kavramada ve kendi aralarında ilişki kurmada analitik yöntemleri ve aklını kullanmada öğrencilere yardımcı olmak.                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerçeklere ulaştırmayı isteyen yapılandırılmış mantıki tartışmalar</li> <li>• Test etme</li> <li>• Benzer olayları analiz etme</li> <li>• Araştırma ve tartışma</li> </ul>                                                                                                         |
| <b>Değerler Açıklaması</b>       | Öğrencinin kendisinin ve diğer kişilerin değerlerini tanımasında ve dikkate almasında yardımcı olmak.<br>Öğrencilerin değerleri hakkında diğer arkadaşlarıyla açık ve dürüstçe iletişim kurmalarına yardımcı olmak.<br>Öğrencilerin kendi duygularını, değerlerini ve davranış örneklerini incelemede hem mantıki düşünme hem de duygusal farkındalıklarını kullanmada onlara yardımcı olmak. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramalar</li> <li>• Taklitler, benzetişimler</li> <li>• Değeri tanımlayan taklit ya da gerçek olaylar</li> <li>• Derinlemesine kendi kendine analiz çalışmaları</li> <li>• Duyarlılık aktiviteleri</li> <li>• Sınıf dışı etkinlikler</li> <li>• Küçük grup tartışmaları</li> </ul> |
| <b>Aktif Öğrenme</b>             | Analiz etmek ve değer açıklamak için amaçları listelemek.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiz etme ve değerler açıklaması için listelenmiş</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                     |

Öğrencilerin değerlerine dayanan kişisel ve sosyal aktiviteler için imkânlar sağlamak.

Tam bağımsız olmadan fakat bir toplumun ya da toplumsal sistemin bir üyesi olarak kişisel ve sosyal etkileşim içinde kendilerini incelemeye teşvik etmek.

metotlar

- Okulda ve toplumda uygulanan projeler
- Grup organizasyonunda ve kişiler arası ilişkilerdeki beceri uygulamaları

Superka, Ahrens ve Hedstrom'un yaptıkları bu sınıflandırmaya son yıllarda bir de karakter eğitiminde vurgulanan model alma temeline dayalı “gözlem yoluyla öğrenme” yaklaşımı da eklenmiştir.

## 2. 12. 6. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Değer öğretiminde öğrenciyi aktif kılan ve kendi duyu organlarıyla ilk elden öğrenmesini sağlayan yöntemlerden biri gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözlem yoluyla öğrenme, birçok sosyal davranışın ve değer kazanılmasında kaynaklık etmektedir. Çünkü insanlar sosyal davranışlarının birçoğunu birilerini model alarak öğrenmektedir. Bu model anne-baba olabileceği gibi televizyon, sinema, spor ve müzik dünyasından biri de olabilmektedir. Geçmişte çocuğun modeli çoğunlukla yakınındaki insanlar olmaktadır. Günümüzde ise dünyanın öbür ucundan bir futbolcu veya şarkıcı model olabilmektedir. Bu yaklaşım da öğrencilere kendi hayatlarında bulunan kişilerin olumlu değerlerinin farkına varmalarını ve bunu içselleştirmelerini sağlamaktadır. Kendi değerleri ile model aldığı kişinin değerlerini karşılaştırarak aynı zamanda model aldığı kişinin görüşlerinin anlaşılmasına da yardımcı olunacaktır. Aşağıdaki etkinlikler gözlem yoluyla değer eğitiminde kullanılabilir (Akbaş,2006,58-59):

Etkinlik 1-Model Analizi: Etkinlikte ilk olarak tahtaya aşağıda verilen model alınabilecek örnekler yazılır. Öğrenciler bu kişilerden birini veya birkaçını seçerek aşağıda verilen formu (Form 1) doldurur. Öğrenci, baskın özelliğinin veya değerinin ne olduğunu, bu değer kendine etkisini not alır ve arkadaşlarıyla paylaşır.

|                       |                    |
|-----------------------|--------------------|
| Anne-baba             | Arkadaş            |
| Kardeşler             | Yazar              |
| Yakın akrabalar       | İşveren            |
| İlkokul öğretmeni     | Siyasetçi          |
| Okul takımı antrenörü | Akran grubu lideri |

**Form 1**

| <b>Model alınan kişi</b> | <b>Kişilik/Karakter Özelliği</b> | <b>Oluşan etki</b>                        |
|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------|
| Babam                    | Güvenilir                        | Güvenilir olmanın önemini öğrendim.       |
| Ayşe                     | Saygıdeğer                       | Saygı gördüğümde mutlu olduğumu öğrendim. |
| .....                    | .....                            | .....                                     |

Etkinlik 2-Medyanın Analizi: Geçmişe nazaran günümüzde insanlar medyanın etkisi altında daha çok kalmaktadır. Yazılı ve görsel medya reyting uğruna çocuklara ve gençlere yanlış örnek olabilecek bireyleri model olarak sunabilmektedir. Günümüzde çocuk, hiç etkileşime girmediği, gerçek yaşamını bilmediği kişileri kendine model alabilmektedir. Özellikle görsel medya bazı programlar ve filmlerle toplumsal yapıya zarar verebilecek yayınlar yapabilmektedir. Yukarıda verilen nedenlerden dolayı medyayı eleştirel bir şekilde izlemeye ihtiyaç vardır. Birey programları eleştirel bir şekilde izlemeli, değerlendirmeli ve kendi yargısını kendisi oluşturmalıdır. Öğrencilerin medyayı eleştirel bir şekilde analiz etmelerini sağlamak amacıyla aşağıda verilen form (Form 2) kullanılabilir. İstendiğinde ilâve değer ve özellikler eklenebilir. Öğrenciler, gözlem sonuçlarını sınıfta arkadaşlarıyla paylaşarak eleştirel bir şekilde tartışma yaparlar.

**Form 2**

| <b>Değer</b>            | <b>Yaşanan olay</b> | <b>Değer teşvik edildi</b> | <b>Değer teşvik edilmedi</b> |
|-------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------------|
| Çalışkan olmak          |                     |                            |                              |
| Vatansever olmak        |                     |                            |                              |
| Sorumluluk sahibi olmak |                     |                            |                              |
| Adil olmak              |                     |                            |                              |

Etkinlik 3-Hayvanların En Önemli Özelliği: Bu gözlem çalışmasında, hayvanlar ayrıntılı bir şekilde incelenerek en önemli özellikleri belirlenir. Bu gözlem, öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması için kullanılabileceği gibi fen ve teknoloji dersi için

de kullanılabilir. Öğrenciler hayvanları gözlemler ve onların en önemli özelliklerini gözlem formunda (Form 3) bir sıfatla ifade ederler. Niçin o sıfatı seçtiklerini açıkladıkları bu etkinlikte, öğrencilerin klişeleşmiş benzetmelerin dışına çıkmaları teşvik edilir. Öğrenciler, etkinlik sonunda gözlem sonuçlarını sınıfa sunar, arkadaşlarının sonuçlarıyla kendi sonuçlarını karşılaştırır. Ayrıca kendilerini en çok anlatan hayvanı seçerler.

### Form 3

| Gözlenen hayvan | Özellik          | Açıklama                          |
|-----------------|------------------|-----------------------------------|
| Karınca         | İleri görüşlülük | Geleceğe hazırlık yaptığı için    |
| İnek            | İyilik           | Süt ihtiyacımızı karşıladığı için |
| Sivrisinek      | .....            | .....                             |
| Kaplumbağa      | .....            | .....                             |
| Kedi            | .....            | .....                             |

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

#### a. Eleştirel düşünme:

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

Değerler eğitimi, öğrencilere değerleri oluşturmayı, inşa etmeyi, insanlara ne yapıp neye inanacaklarını düşünmelerini ve nedenlerini gösterebilir. Eleştirel düşünme ise ahlaki gelişimin bakış açısında değerlerin etkili olduğu bir boyut ekleyebilir. Eleştirel düşünme temelde anlamaya yönlendirir, amaç niteliğindeki değerlere yönlendirmez.

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

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

### **b. Özdeşim kurma (Değer günleri oluşturma):**

Bir diğer strateji ise karakter eğitimini hâkim kılacak bir uygulamadır. Her gün için bir değer seçilir ve o gün o değere uygun davranışlar sergilettirilir. Örneğin, “Eğer bugün Salı ise, ben dürüst olmalıyım.” gibi. Burada öğrencilerin günlük, haftalık, aylık bir değeri gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu uygulamada bazı değerlerin aynısı olmasa da yakın anlamları da hissedilebilir. Sonrasında öğrenciler ödüllendirilir (Kohn,1997,431).

### **c. Doğrudan eğitim ve özel öğretim programı çalışmaları:**

Değer telkini yaklaşımında kullanılan bu yöntem, ahlaki değerlerin çocuklara doğrudan öğretilmesinin yetişkinlerin görevi olduğu inancına dayanmaktadır. Böylece yetişkinler, iyi davranış geliştirmede çocuklara yardımcı olabilmektedirler. Bu yönetime göre seçilecek değerler, insanlar tarafından çok tercih edilen değerlerden seçilmeli ve öğrencilere belirli zaman dilimlerine ayrılmış, programlanmış uygun durumlar oluşturularak üzerinde çalışılmalıdır. Bu yöntem; problem çözme, işbirlikli öğrenme,

deneylere dayalı projeler üretme, tamamlanmış tematik öğrenme ve tartışma gibi çok sayıda yöntemle birlikte yapılabilir.

Özel öğretim program çalışmaları ise fırsat eşitliği, tolerans ve saygı gibi özel değerlere odaklanmış olarak tasarlanmaktadır. Milhouse ve Henderson'un (1993) raporuna göre, çok kültürlü bir eğitim programının farklı kültür ve etnik gruplar üzerinde uygulanması sonucunda kabul edilemeyen davranışlar karşısında öğrencilerin verdiği olumlu tepkilerde artış olduğu gözlenmiştir (Halstead ve Taylor,2000,181). Ülkemizde ise bu konuda özellikle özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmalar yapılmaktadır.

#### **ç. Adil Toplamlar:**

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

#### **d. Din eğitimi:**

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

#### **e. Okul programı dışı aktiviteler:**

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

fırsatları sağlayabilir ve bu da onlara ilginç gelebilir. Gerçek hayatta yapılandırılmış ortamda anlatılan ahlaki konuların denenmesi (toplum hizmeti ya da çatışılan değerlerin çözümlenmesindeki gibi) ahlak gelişimi için önemli olabilir. Karakter eğitimi taraftarlarına göre öğrenciler, hayatlarında bazı alışkanlıkları kazanana kadar, iyi davranışları tekrar etmeye ihtiyaç duymaktadır (Halstead ve Taylor,2000,185). Örneğin, öğrencilerle birlikte çevre temizliği yapılması, gıda ürünlerinin üretim ve pazarlamasının yapıldığı yerlerin ziyaret edilmesi, hastane ve huzur evlerinde bir günlük çalışmaların yapılması gibi faaliyetler öğrencilerde bazı değerlerin yerleşmesine katkı yapacaktır.

#### **f. Sınıf kurallarının tartışılması ve oluşturulması:**

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

#### **g. Daire yöntemi:**

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

#### **h. Hikâye Kullanımı:**

Edebiyat ve biyografi çalışmalarının geniş çapta ahlaki yargı ve karakterin değerini artırdığı iddia edilmektedir. Çünkü edebi eserler insanların ahlaki hayal gücünü ve çocukların karakterinin duygusal tarafını geliştirir. Benzer iddialar şiir için de yapılmıştır. Bu kapsamda hikâyeler de ruhsal gelişimin önemli bir parçası olarak

düşünülmüştür. Bu konuda Kilpatrick (1992) 120 kitap önermiş ve bunlardan herhangi birinin rehberliğinin öğrencilerin karakterini geliştirebileceğini belirtmiştir (Halstead ve Taylor,2000,187). Örneğin, kahramanlık hikâyeleri, insanların yaşamlarını hem pozitif hem de negatif görüşlerle dengelemekte ve tamamlamaktadır.

Kahramanların hikâyeleri genel durum içinde dikkatlice düşünülmüş olmalıdır. İnsanın davranışları hakkındaki yargılar öncelikle kişinin içinde bulunduğu yer ve zamandaki kültüre göre yapılmalıdır. Kahramanın yaptıklarında ve sözlerinde belki küçük değişiklikler olabilir fakat cesaret, azim, merhamet, dürüstlük, hoşgörü ve belirli yer ve zamanla kısıtlanmayan insanların diğer belirgin iyi karakter özellikleri değişmeyebilir. Kahramanların hikâyeleri seçilirken dünyanın farklı alanlarındaki değişik kültürlerden seçilmiş olmalıdır. Çünkü dünyanın her tarafından seçilen bu hikâyelerdeki örnek değerler karşılaştırılarak analiz edilmelidir (Sanchez,1998,3). Hikâyelerdeki karakterlerin özelliklerinin doğrudan tartışılması ilköğretim öğrencilerinin kendi karakterlerini ve toplumsal bağlamda sosyal statülerinin farkına varmalarını sağlayabilir.

#### **1. Kişisel öyküler/hikâyeler:**

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

#### **i. Akran arabuluculuğu:**

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

### **j. Çocuklar için felsefe:**

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

### **k. Diğer öğretim ve öğrenim metotları:**

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

Bu metotlar içinde tartışma temelli yaklaşımlar ve öğrenci merkezli en temel olanlardır. Değerler eğitimi için öğrenciler daha çok deneysel, daha az didaktik öğretimin yapılmasını talep etmişlerdir (Halstead,1996,11). Bu durumda öğrencilerin değerleri öğrenmede yetişkinlerden uygulama bazında yardım talep ettiklerini ortaya koymaktadır.

Hem klasik hem de çağdaş yaklaşımların anlaşılması, hem tanıma hem de değerlendirmede farklı değerlerin ve inançların olduğu bir toplumun oluşturulmasında gereklidir (Lee,2001,4). Değerler eğitimi yaklaşımlarına baktığımızda Huitt'in çalışmasında yer verdiği 5 yaklaşımın en popüler yaklaşımlar olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu 5 yaklaşım da kendi içlerinde kıyaslandığında farklı görüşleri savunmaktadır. Örneğin, değer telkini ile diğer yaklaşımlar gibi.

Sonuçta, her yaklaşımın etkililiği öğretmenlere bağlı olduğu için yaklaşımların bilgi bölümleri iyi oluşturulmalıdır. Bu sayede öğretmenler rahat hareket ederek değerlerin içselleştirilmesinde başarılı olabilir. Örneğin, iyi bir öğretmen sınıfının durumuna göre uygun yaklaşıma müracaat eder. Birisi değerler analizini onaylarken muhtemelen ilk kademedeki öğretmen bu yaklaşımı uygulamayacaktır (Stanley,1983,245).

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

1. Temel bir sosyal ahlaklılık (adalete saygı, diğer grupları tanıma, kabul etme gibi),
2. Genel bir kanun sistemini ve bütün grupları temsil eden hükümeti kabul etme,
3. Değer anlaşmaları için çoğulculuk fikirlerinin gerekliliği (farklı grupların fikirlerine toleranslı yaklaşmak gibi) (Halstead,1996,7).

Değerler eğitimi hakkında şimdiki düşünce meyli çeşitli yaklaşımların derlenmesi şeklindedir. Amerika’da önceleri değerler açıklamasına meyleden önderler, şimdi iyi bir ahlaki rehberliğin ve değerler açıklamasının karışımı olan bir yaklaşımı desteklemektedirler (Halstead,1996,10).

Kirschenbaum’da benzer şekilde artık günümüzde değer eğitimi yaklaşımlarının yalnızca birinin uygulanmasının mantıklı olmayacağı bunun yerine tüm yaklaşımların kullanıldığı bir “kapsamlı değerler eğitimi” programı önermektedir. Kapsamlı değerler eğitimi içerik olarak kişisel değerlerin seçiminden, ahlaki konulardaki etik sorunlara kadar değerlerle ilgili tüm konuları kapsamaktadır. Metodoloji olarak ise öğrencilerin gerekli yaşam becerilerini elde etmeleri için telkin ve model olma başta olmak üzere tüm yaklaşımların gerekli olduğunu öne sürmektedir. Titus da (1994,2) yaptığı araştırmada değer eğitimi yaklaşımlarının kendi başlarına başarısız olduklarını tespit ederek Kirschenbaum’u desteklemiştir. Kapsamlı değerler eğitimi okulda, sınıfta, ders programı dışındaki aktivitelerde, kariyer eğitiminde ve tüm okul yaşantısında kapsamlı olarak yer almaktadır. Sonuçta kapsamlı değerler eğitimi aileler, dini kurumlar, toplum liderleri, emniyet güçleri vb. toplum birimlerinde de kullanılabilir (Kirschenbaum,1992,85-86).

## 2. 13. Değerler Eğitiminin Uygulama Alanları

Okullarda değerler eğitimi birden fazla alan içinde uygulanmaktadır. Öğrencilerin daha fazla kişisel memnuniyete, olumlu ve yapısalcı sosyal yaşantılara yönlendirilmesine yardımcı olacak çok sayıda metot, program ve müfredat programı da değerler eğitiminde yer almaktadır. Kirschenbaum'a göre (1995,15) değerler eğitiminin okullarda özellikle 4 büyük farklı uygulama alanı vardır:

- Değer gerçekleştirme
- Karakter eğitimi
- Vatandaşlık eğitimi
- Ahlak eğitimi

Bu uygulama alanlarından hangisinin daha önemli olduğu konusu kişiden kişiye değiştiği için – örneğin hukuk eğitimcisine göre vatandaşlık eğitimi daha önemli olabilir- Kirschenbaum bu konuyla ilgili olarak da kapsamlı değerler eğitimini önermiştir. Bu alanlar:

### 2. 13. 1. Değer Gerçekleştirme

Değer gerçekleştirme, 1980 yılında Sidney B.Simon tarafından ortaya atılmış bir terimdir. Değerler eğitiminin ilk büyük akımı şeklinde özetlenen bu uygulamaya göre, öğrenciler hayattaki değerlerini belirlemede, fark etmede, bu değerlere uygun şekilde yaşamada ve başarı elde etmede değer gerçekleştirmeden yardım almaktadırlar. Bu uygulama, aynı zamanda değer ve ahlak eğitiminin amaçlarından birisi olan kişisel memnuniyetin hâkim olduğu bir hayata doğru gitme yöntemidir (Kirschenbaum,1995,15).

Değer açıklaması, karmaşık ve sürekli değişen bir dünyada gençlere hayatta rehber olacak bilgi ve becerilerin öğretildiği “hayati beceriler eğitimi” olarak da tanımlanmıştır. Hayatın anlamını ve kendi değerlerini fark etmeleri konusunda gençlerin bazı becerileri geliştirilmiştir. Bu becerilerden en belirgin olanları şunlardır:

a. Kendini tanıma: Bu beceriye göre kişi duygularından, inançlarından, önceliklerinden ve değerlerinden haberdar olmalı, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeli, ayrıca kendisine karşı çok dürüst olmalıdır. 1960’ların sonundan 1980’lerin başlarına kadar

popüler olmuş olan “değerler açıklaması”, muhtemelen en geniş şekilde insanlara kendi değer, inanç ve duygularını fark ettirme, açıklatma ve uygulatma tekniğini kullanmıştır.

b. Kendine saygı: Kendine saygı, kişinin kendisini hem kabul etmesini hem de takdir etmesini, beğenmesini içermektedir. İnsanların kendine saygı duygusunu daha yoğun bir şekilde hissetmelerine yardımcı olacak pek çok aktivite ve program vardır.

Değerler eğitimi ve ahlak eğitimi ile kişinin kendisine saygısının bağlantısı ilk etapta görülmeyebilir, fakat bu ilişki önemlidir. Kendisine saygısı düşük bir insan, duygularına daha az değer verecek, hayatında uygun amaçlar yerleştirmede ya da olumsuz ortamlardan kurtulmada çok az bir olasılıkla başarılı olacaktır. Eğer biz, kendi değerlerimizi düşünecek olursak, değerlerimizi fark edebiliriz ve değerlerimizin hayatımızdaki anlamını bulabiliriz. Bunda da özellikle okul ortamına önemli görevler düşmektedir.

c. Amaç geliştirme becerisi: Bireyin değerlerini fark etmesi ve bu değerlerin geliştirilmesi, açık ve gerçekçi amaçların oluşturulmasını gerektirir. Belirli amaçla yola çıkan insanın motivasyonu üst düzeyde olacağı için yapacağı faaliyette muvaffak olması kaçınılmazdır. Çünkü 1970’lerin başlarında uygulanan motive etme yaklaşımının, uygun amaçların elde edilmesinde ve çalışma konusunda insanlara yardımcı olduğu bilinmektedir. Uygun amaçlar ne mücadele edilecek kadar zor, ne de başarılabilecek kadar kolaydır. İnsanların daha güzel amaçlar kazanmasına yardımcı olan eğitim yaklaşımı ve teknikleri de değerler eğitimiye katkı sağlamaktadır. Olumlu amaçlar, insanların kişisel yaşamlarının daha etkili olmasını, topluma ve işlerine daha fazla katkıda bulunmalarını sağlayacaktır (Kirschenbaum,1995,16-17).

d. Düşünme Becerileri: Günümüzde artık ilköğretim okullarında dahi öğrencilerin sorunlar karşısında ne yapmalarının söylenmesi ihtiyacı yerine ne yapmalarına kendilerinin karar vermeleri beklenmektedir. Zaten toplumsal hayatta da (Kirschenbaum,1995,18) özellikle işverenler ne yapılmasını söyleyen işçilerden ziyade, problemin nasıl çözüleceğini ve düşünüleceğini bilen işçilere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. İşçilerde olduğu gibi öğrencilerin de düşünme becerilerinin geliştirilmesi, değerler eğitiminin önemli bir parçasıdır. Ülkemizde ise bu konuda programların yenilenmesi çalışmaları sürecinde ilköğretim okullarında 6-8.sınıflarda

seçmeli ders olarak “düşünme eğitimi” dersi de konulmuştur ki bu sayede değer eğitimine katkı sağlanmaktadır.

### 2.13. 2. Vatandaşlık Eğitimi

Bir ülkenin yasal ve politik ilkelerinden türetilmiş ve bu ilkelere göre oluşturulmuş olan “yurttaşlık değerlerinin” - kamunun iyiliği, kişisel haklar, adalet, eşitlik, çeşitlilik, doğruluk, vatanseverlik vb. değerler (Akbaş,2007,679) - öğretilmesine kendisini adayan, değerler eğitimi ve ahlak eğitimindeki 3.büyük uygulama alanı olan vatandaşlık eğitiminde (Kirschenbaum,1995,23) vatandaşlığın tanımlanması zordur. Çünkü vatandaşlık eğitiminin temelleri toplumun yapısı hakkındaki temel politik sorunlarda ve sorunların nasıl çözülebileceğinde yatmaktadır. 1998’de “Okullarda Demokrasinin Öğretimi ve Vatandaşlık Eğitimi” adlı aktif vatandaşlığın vurgulandığı rapora göre vatandaşlık eğitimi: “Bir vatandaş gibi davranmayı, hareket etmeyi sağlayacak eğitim şeklidir” olarak tanımlanmıştır. Buna göre vatandaşlık eğitiminde, vatandaşlık ve medeni toplum bilgilerinin öğretilmesinin yanı sıra değerler, beceriler ve tutumlar da geliştirilmeye çalışılmalıdır. Aynı raporda insan haklarının da vatandaşlık eğitiminin gerekli bir parçası olduğu ve 1945’ten beri tüm Birleşmiş Milletler üyesi devletlerce uluslararası bir insan hakları eğitiminin geliştirildiği, devam ettirildiği belirtilmektedir (Chauhan,2001,5).

Öğrencinin hem kişisel gelişimi hem de yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde toplumun sosyal ve siyasi gelişimiyle ilgili (Davies,2000,5) olan vatandaşlık eğitimi, çok kültürlü bir toplumda, bütün çocukların sosyal baskı ve hilelere karşı siper olacak vazgeçilemez demokratik değerlere sahip demokratik vatandaşlar olarak hayata eşit şartlarda hazırlanmaya ihtiyaç duyduğunu da farz etmektedir (Halstead,1996,26).

Patrick’e göre (2002,1) ise yurttaş eğitimi, temsilci ve anayasal demokrasinin etkili ve sorumlu bir vatandaşı olmak için ihtiyaç duyulan gerekli bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışların öğretimidir. Lynch da vatandaşlık eğitimini 3 ilkede tasvir etmiştir: toplumsal gereklilik, politik okur-yazarlık, sosyal ve ahlaki sorumluluk (Nessbitt ve Henderson,2003,76).

Vatandaşlık eğitimi kapsamında sık sık kullanılan millet ve milliyet kavramlarının hem uygulanmasında hem de kavramsal önemliliğinde eksiklikler söz konusudur. Bugün bu kavramlar dünyanın pek çok ülkesinde en geniş anlamıyla vatandaşlıkla birlikte telaffuz edilmektedir. Her insan bir milletin ona tanıdığı özel haklara sahiptir ve vatandaşlığın görevlerini yüklenmektedir. Her vatandaş bir devletin vatandaşı ve üyesidir. Bununla beraber vatandaş ve millet birebir olarak aynı anlamlarda da değildir. Millet, devlet ve birey arasındaki ilişkiyi gösterir. Vatandaşlık ise millettten meydana gelebilir ya da gelmeyebilir. Millet resmi olarak bireyin, bir devletin yasal üyesi olduğunu belirleyen bir kavramdır. Vatandaşlık ise bir kişinin milletinden kaynaklanan yükümlülükleri, görevleri, hakları kapsayan bir statüdür (Presuss vd.,2003,7).

Günümüzde okullarda uygulanan vatandaşlık eğitiminin amacı; katılımcı demokrasinin yapısıyla ilgili değerlerin, becerilerin, bilginin elde edilmesini ve öğrencilerin aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için gerekli sorumluluk, görev ve hakların farkına varmalarını sağlamaktır. Bu amaçlar çerçevesinde verilecek vatandaşlık eğitimi, 3 içerikten meydana gelmektedir:

- Tarihin, ilkelerin ve demokratik kurumların anlaşılması ve bununla ilgili mevcut bilgilerin geliştirilmesi.
- Demokratik yönetimlere yeterli katılımın olması için gerekli katılım becerileri ile yeterli düzeyde bilgi birikiminin sağlanması.
- Canlı bir medeniyet ve vatandaşlık için gerekli medeni alışkanlıklardan doğan ilkelerin ve demokratik değerlerin geliştirilmesi. Bu madde aynı zamanda yurttaşlık eğitiminin içeriğinin tamamıyla medeniyet erdeminin geliştirilmesi ile de ilgili olduğunu göstermektedir (NCSS,1997,225).

Yukarıdaki paragrafta yurttaşlık eğitimi sonucu kazanılan yurttaşlık değerleri olarak ülkenin siyasal ve yasal sistemine uygun istenilen davranışları, kanaatleri, inançları, düşünceleri, hareketleri ve bilgileri kastedilmektedir. Bunları kazandırarak "demokratik yurttaşlar" yetiştirmek için ise aşağıda belirtilen uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır:

- Demokratik bir toplum olarak mevcut konu veya seçenekler ya da sonuçlar çerçevesinde tarih, felsefe, din bilgisi, diller, sosyal bilimler ile bütün

disiplinlerin etik, politik, sosyal, kültürel ve felsefi yanlarına ağırlık vererek öğretimini yurttaşlık ve politika eğitimi ile birleştiren çok disiplinli yaklaşım ve eylemleri teşvik etmek,

- Avrupa Konseyi'nin özellikle insan hakları ve hukukun üstünlüğüne bağlı olan temel değerlerini yansıtan bilgi, tutum ve becerilerin bir arada kazanılmasına öncelik vermek,
- Çok kültürlü bir toplumda birlikte yaşama için gerekli olan, farklılıklara saygı ve çevrede oluşan hızlı ve ön görülemeyen değişimlerin farkında olma tutumlarının kazanımı için özel dikkat göstermek (Arslan,2007,651).

Vatandaşlık eğitimi, devlet okullarında özellikle tarih ve sosyal bilgiler derslerinde yer almıştır (Kirschenbaum,1995,24). Gerçekte ise devletin amaçladığı eğitim başlı başına “iyi vatandaş yetiştirme” üzerine kurulmuştur (Alan ve Andrew,1996,123). Yine bu çerçevede hareket eden Oxfam ise global vatandaşın özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Bütün dünyaya duyarlı, dünyanın farkında ve bir dünya vatandaşı olarak kendi rolünün olduğu hissine sahiptir.
- Farklı değer yargılarına karşı saygılıdır.
- Dünyadaki işleyişin nasıl olduğu anlayışına sahiptir.
- Sosyal adaletsizliklere karşıdır.
- Yerelden evrensele her seviyede topluma katılımı ve destekte bulunur.
- Daha adil ve doğru bir dünya için gönüllü olarak çalışır.
- Davranışları için sorumluluk alır (Davies,2000,20).

Değerler eğitimiyle aynı görülen yurttaşlık eğitiminde “İnsanlara nasıl davranılacağı ve insanlar arasındaki anlaşmazlıkların nasıl çözümleneceği” sorularına cevap aranmaktadır. Bu konuda öğretmenler çok sayıdaki ahlaki problem karşısında öğrencilerin fikirlerini uygun ahlaki yollarla geliştirerek (Wright,1993,149) toplumsallaşan, etkili kararlar alabilen öğrenciler yetiştirilebilecektir (Alan ve Andrew,1996,130). Öğretmenler ve okullar, öğrencilerin yurttaş bilgilerinde farklılıklar oluşturabilir. Onlara yurttaşlıkla ilgili bilgileri yorumlayacak becerileri ve temel demokratik yöntemler hakkındaki öğrenciden istenen bilgileri elde etmelerinde yardımcı

olabilir. Uygun sınıf ortamı oluşturarak saygılı ve seviyeli tartışma ortamları oluşturabilirler (Torney, Amadeo ve Lehmann,2001,3; Avery,2003,2-4).

Vatandaşlık bilgilerini nasıl öğretebiliriz ve öğrenebiliriz? Araştırma sonuçlarından ne gibi öneriler çıkarabiliriz? sorularına verilecek cevaplar vatandaşlık eğitiminde mutlaka çözüm bulunması gereken konulardır. Bu sorulara verilebilecek muhtemel cevaplar aşağıdaki gibi olabilir:

- Öğrenciyi vatandaşlık bilgisi içeriğinin etkisi altına alma, tarih, dünya tarihi, edebiyat ve program konularıyla sosyal bilgiler dersinde yurttaşlık bilgilerinin vurgulanması ve bu vurgulamayı sürekli artırma,
- Öğrencilere konular karşısında siyasi ve toplumsal kararlar almayı, demokratik katılımı ve toplumsal konuları analiz etmeyi sistematik olarak öğretme,
- Öğrencileri ekstra program aktivitelerine (yurttaşlık ve siyasi katılımı ile ilgili ) katılmaya teşvik etme,
- Okulda demokratik bir ortam oluşturma,
- Vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve tutumların öğretilmesi ve öğrenilmesinde yöntemleri ve içeriği bütünleştirebilme (Patrick,2002,1-3).

Bu amaç ve konuları öğretirken öğrencilerin bu kuralların farkına varmaları sağlanmalıdır. Bu da “Kurallar olmasaydı herhangi bir durumda mutlu olmak için ne yapmak isterdin?” gibi sorular yönelterek etkili tartışma ortamları oluşturularak yapılabilir. Ayrıca oyun strateji geliştirme kullanılarak herhangi bir oyunu kurallı ve kurlsız şekilde oynatıp bunun üzerine eleştirileri alınabilir. Bir diğer yöntem ise “çöl oyunudur”. Sınıfı ıssız bir yer olarak görüp kısıtlı yemek ve barınma imkânı içerisinde öğrencilerin kendi kendilerine nasıl organize olacakları, ne gibi kurallara ihtiyaçları olacağını düşünmeleri ve ifade etmeleri istenebilir (Wright,1993,151).

Son yıllarda çoğu ülkede yurttaşlık eğitimi programları yeniden canlandırılmaktadır. Çünkü istikrarlı ulus devletlerin meydana gelmesinde uzun süredir kabul edilen anahtar unsur, devletin okul eğitimi vasıtasıyla yeni yetişen neslin yurttaşlık rolüne hazırlanmasını ve sosyalleşmesini sağlamaktadır. Geçen kırk yıllık süreçte yurttaşlık eğitiminin rolü göz ardı edilmiş ancak günümüzde yeniden bir ilgi başlamıştır.

Bu ilgi yalnızca akademik bir akım değil aynı zamanda dünya çapındaki politikacıların ilgisinden de kaynaklanmaktadır (Astiz,2007,580).

Ülkemizde Vatandaşlık Eğitimi, 2008-2009 öğretim yılına kadar ilköğretim 7 ve 8.sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Öğretim Programı Dersi kapsamında kazandırılırken günümüzde ilköğretimdeki bütün ders öğretim programları içinde kazanımları destekleyen ara disiplin alan kazanımı şeklinde dağıtılmıştır. Bu sayede ilköğretim her kademesinde ve tüm derslerde öğrencilere vatandaşlık ve insan hakları eğitimi yapılmaktadır.

Son yıllarda vatandaşlığın felsefi araştırmalarında bir artış gözlenmektedir. Bu kapsamda vatandaşlık için istenen davranışlar analiz edilmiş, demokrasi eğitimi incelenmiş, gelişen bir demokraside bütün insanların ihtiyaç duyacakları iddia edilen “ümit, cesaret, özsaygı, dürüstlük, doğruluk, arkadaşlık, terbiye ve nezaketi kapsayan bir dizi yurttaşlık değeri tanımlanmıştır. Ayrıca vatandaşlık ve ahlak eğitimi arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş, ulusal program konuları da vatandaşlık değerlerinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Halstead ve Taylor,2000,171).

Kısacası *“Yurttaşlık eğitimi bir dizi farklı anlayışı kapsamaz, o bütün bir pakettir. Yurttaşlık eğitimindeki bu yaklaşım bir çift ders ya da ünite ile uygulanmaz. O uzun solukludur ve yalnızca öğrencilere yönelik kısa soru aktivitelerine değil, aynı zamanda sınıfın tipi, okul çevresi ve onların meydana getirdiklerine de bağlı olacaktır* (Wright,1993,152). Bugün çoğu genç insan yeterli seviyede yurttaşlık bilgilerine sahiptir, fakat bu fikirleri sonuna kadar yaşamada başarısızdır (NCSS,1997,225).

### 2. 13. 3. Karakter Eğitimi

İngilizce “character”, Yunanca “charassein (balmumu bir tableti, kıymetli bir taş veya metal bir yüzeyi oymak, nakşetmek, derin iz bırakmak anlamına gelir.)” kelimesinden gelen karakter; gözle görülmez, dokunulmaz ve tat alınamaz bir özelliğe sahiptir (Ryan ve Bohlin,1999,5). Karakter, eğitim alanında ise dürüst, sorumlu, güvenilir ve kişisel bütünlüğe sahip "eğitilmiş insan" olarak tanımlanmakta ve insanın entelektüel ve ahlaki alışkanlıklarının bir bütünü olarak kabul görülmektedir (Cafoglu ve Akar,2007, 776).

Karakterin özelliklerine baktığımızda ise bilişsel yönden en az 6 ahlaki özelliğin var olduğunu görmekteyiz. Bunlar; (i) olayların ahlaki boyutlarının farkında olma, (ii) ahlaki değerleri ve onların somut olaylarda bizden ne istediğini bilme, (iii) ahlaki bir bakış açısı geliştirme, (iv) ahlaki muhakeme yapma, (v) düşünerek karar alma, (vi) ahlaki olarak kendini bilme. Bunların hepsi, bütün bir ahlaki olgunluğu ve demokratik bir toplum için gerekli vatandaş olmada bireylerin sahip olması beklenen özelliklerdir. Duygusal yönden ise; bilinçli, kendine saygılı, empati yapabilen, iyiyi seven, oto kontrol yapabilen ve insanilik özelliklerine sahip olmayı kapsamaktadır (Lickona,1993,6-7).

Günümüz eğitim dünyasında en hızlı gelişen reformlardan biri olan karakter eğitimi “çocukların ve gençlerin ilgili, dikkatli, sorumlu ve ilkeli olmalarına yardımcı olan toplum üyeleri ve aile üyeleriyle sık sık birlikte olarak okul personeli tarafından önceden planlanmış yaklaşım” olarak da tanımlanmaktadır. Williams’a göre de farklı yaklaşımlardan, felsefe ve programlardan oluşmuş şemsiye bir terimdir (Vess ve Halbur,2003,1). Otten de (2000,1) tıpkı Williams gibi karakter eğitiminin, kişisel gelişimin öğrenilmesi ve öğretilmesinde belirlenen çok sayıda görüşün kullanıldığı şemsiye bir terim olarak tanımlamış ve bu şemsiyenin altındaki bazı alanların da ahlaki muhakeme/bilişsel gelişim, sosyal ve duyuşsal öğrenme, ahlak eğitimi, yaşam becerileri eğitimi, ilgili toplum oluşturma, sağlık eğitimi, şiddet eğitimi, çatışma çözme/akran uyumu ve etik/ahlaki felsefe olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımlarla bağlantılı olarak Lickona da verdiği bir röportajında ([www.ascd.org](http://www.ascd.org) (25/12/2005) karakter eğitiminin öneminden bahsetmiş ve onun çocuklarda iyi karakter geliştirmek için olumlu hareketleri ve doğruyu yanlıştan ayırt etmeyi öğreten bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Ayrıca temel etik değerlerin gösterilmesinde, ilgilenilmesinde ve anlaşılmasında insanlara yardımcı olan amaçlanmış çalışmalar olduğunu da vurgulamıştır (Elkind ve Sweet,2004,2).

Durmuş’a (2007,323) göre karakter eğitimi “çeşitli programlar ve uygulamalar aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri (i) kazandırma (ii) onlara karşı duyarlılık oluşturma ve (iii) onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi de sağlanabilecektir. Karakter eğitimi yapılırken de aile, çevre, okul ve öğrencinin bizzat kendisi birlik içinde faal olmak zorunda olduğu dikkate alınmalıdır.

Karakter eğitiminin amacı da tanımından da anlaşılacağı üzere bireyleri zihnen, kalben ve davranışlarıyla iyi alışkanlıklar kazanmış olarak yetiştirmek, ahlaki sorumluluğu elde etmede, özgüvenli vatandaş olmada öğrencilere yardım etmektir. Bu süreçte de öğrencilerde saygı, sorumluluk, dürüstlük, iyilikseverlik, cömertlik, cesaret ve eşitlik gibi temel insani değerleri kazandırmaktır (Akbaş,2007,678; Vess ve Halbur,2003,1).

Eğitim tarihine baktığımızda da karakter eğitiminin bu sürece uygun hareket ettiği görülmektedir. Çünkü tarih boyunca insanların akıllı olması ile iyi ve ahlaki olmasını hedefleyen eğitim faaliyetlerinde (Lickona,1993,3; Titus,1994,1) doğuştan gelmeyen ahlak özelliklerinin kazandırılması ve neticesinde ortaya çıkan karakteri şekillendirilmeye çalışılmıştır (Afdal,2007,349). İnsanın yapısı da zaten karakter geliştirilmesine uygundur. Çünkü karakter sahibi insanlarda genellikle içsel bir kontrol mekanizması bulunur ve bireyler hareketlerini bunların yapılması doğru olan şeyler olduklarını bildikleri için yaparlar (Nelsen ve Erwin,2000,180). Yani karakter şekillendirilirse insanlar doğruyu yanlıştan ayırt ederek ona göre davranabilir. Bu süreçte insanlar da kendi karakterlerini tıpkı bir zanaatçının metal işlemesi veya heykeltıraşın heykeli oyması gibi şekillendirebilirler (Ryan ve Bohlin,1999,11).

Değerler eğitimi alanında değerler açıklaması yaklaşımına karşı olduğunu sık sık açıklayan ve en popüler yaklaşımlardan biri olan karakter eğitiminin tarihçesine baktığımızda Amerika'da 20.yy'ın başlarında hemen hemen her okulun eğitim programında var olduğu görülmektedir. Ancak sonraları büyük ölçüde etkisi azalmış ve 1950'lere kadar resmi karakter eğitimi programları Amerikan okullarından uzaklaştırılmıştır. Karakter eğitimi programlarındaki azalmaya neden olarak da 1924-1929 yıllarında Kolombiya üniversitesinde yaklaşık 10 000'den fazla öğrencinin davranışlarıyla karakterinin değerlendirilmesi çalışması gelmektedir. Çünkü araştırma sonucunda dürüstlük ve dürüst davranışlar ile sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım arasında ilişki bulunmadığı için eğitimciler karakter eğitiminin etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Titus,1994,1).

1960'larda ise karşılaşılan olaylar (sorumluluğu aşan özgürlük, bireysel hakların vurgulanması vb.) karakter eğitimi tekrar gündeme getirmiştir. 1980'lere kadar değerler açıklamasının hâkim olduğu değerler eğitimi alanında 1990'larda özellikle

okullardaki ahlaki girişimlerin sonucu olarak yeni bir karakter eğitiminin başladığı görülmüştür. Karakter eğitiminin etkisizleştirildiği yer olan ABD’de, 1992’de yapılan bir araştırmada endüstrileşmiş bütün toplumlar içinde en fazla şiddetin ABD’de olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı da karakter eğitimi Amerikan okullarında tekrar uygulanmaya başlanmıştır (Lickona,1993,1-2).

Bilimsel eğitimin bir parçası olan karakter eğitimi, okullarda son yıllarda artan olumsuz davranışlar ile toplumda ortaya çıkan ilgisiz vatandaşların varlığı neticesinde yeniden ilgilenilen bir alan olmaya başlamıştır (Otten,2000,3). Lickona’ya (1993,4-5) göre ise karakter eğitimine ilginin artmasında en az 3 neden vardır. Bunlar:

1.Ailenin eksikliği: Geleneksel olarak aile, çocuğun ilk ahlaki eğitim kurumudur. Onların eksikliği ya da ilgisizliği ahlaki bir boşluk oluşturur. Evliliklerin bitmesi de çocuklarda fiziksel, ruhsal ve davranışsal problemlere neden olmaktadır.

2. Gençlerdeki rahatsızlık verici eğilimler: Gençlerin, çocukların bağlı bulunduğu gruplardan gelen bazı problemler vardı. Bunlar; artan gençlik şiddeti, dürüst olmayan hareketlerin artması (hırsızlık, kopya çekme vb.), otoriteye karşı saygısızlık, akran baskısı, okul çevresinde bağnazlığın yaygın olması, işsizlikteki artış, cinselliğin erken gelişmesi, benmerkezciliğin artması ve yurttaş sorumluluğunun azalması gibi olumsuz durumlardır.

3. Nesnel olarak önemli (ahlaki, etik) değerler: Toplumun hayatını devam ettirmesi için temel ahlaki kuralların paylaşılması gerekmektedir. Bunun için de doğrudan veya dolaylı olarak gençlere bu değerler (saygı, sorumluluk, güvenilirlik, adaletlilik ve ahlaki erdem) kazandırılmalıdır.

Bu nedenlerin ortadan kaldırılarak bilgi, sevgi ve iyi davranışın kazandırıldığı iyi karakterin (Ryan ve Bohlin,1999,5) yerleştirilmesiyle özellikle okullarda “öğrencilerin kendilerini kontrol edebilmeleri” fikri geliştirilmelidir. Bu fikrin gelişmesi için de bireylerin kendilerini kontrol etmede ihtiyacı olan 3 husus ortaya çıkmaktadır: (i) Arzularımız ve sebeplerimiz arasındaki boşluklarla ve yalnızca diğer insanlarla değil aynı zamanda kendimizle de mücadele etmemiz. (ii) Bu arzular, istekler, temelde bencil,

agresif veya hoş olmayan durumlardır. (iii) Bu istekler çok güçlüdür, sürekli olarak kendimizi dizginlemezsek yıkıcı bir güce dönüşebilir (Kohn,1997,435).

Karakter eğitiminde okullara önemli görevler düşmektedir. Çünkü okullar, çocukların hayatlarındaki paylaşılmış değerleri kuvvetlendirmeye ve öğretmeye çalışırken okulun temel değerlerine de kimlik kazandırmaktadır. Bu nedenle hangi karakter özelliklerinin desteklenmesi gerektiği konusunda işbirliği sağlanmalıdır. Tespit edilen bu karakter özellikleri ise sınıf, koridor, spor salonu, kantin gibi çocuğun öğrenme çevresine nüfuz etmelidir. Özellikle sınıflarda sık sık kahraman erkek ve kadınların üzerinde karakter eğitimi çalışılarak öğrenciler bütün okul yaşamlarında iyi örnekleri görmeli ve ciddiye almalıdır (Otten,2000,1)

Ayrıca karakter eğitimi okullarda sosyal içerikli derslerin yanı sıra tüm derslerde uygulanabilmektedir. Örneğin olumlu karakterin geliştirilmesi spor programlarının da amaçlarındandır. Spor programları öğrenciye nasıl dürüst olunacağını, birlikte nasıl hareket edileceğini, olumlu ahlaki davranışları öğretebilir ya da ikiyüzlülüğü, dürüst olmamayı da öğretebilir (Beller,2002,1). Bu nedenle okul içinde uyum ve işbirliği sağlanmalıdır. Bu konudaki araştırmalar ve tecrübeler de göstermiştir ki ilköğretim ikinci kademedede temel değerlerin kazanılmasında karakter eğitimi etkili olmaktadır. Bütün derslerde gizli müfredatla bütünleşerek karakter eğitimi yapılabilir. Ancak bölücülük içeren özel karakter eğitimi programlarından da kaçınılmalıdır (Titus,1994,4). Ülkemizde ise 2005 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programı ile önceden gizli müfredat içinde yer alan çoğu karakter özelliği artık doğrudan kazandırılması istenen karakter özelliğine dönüşmüştür ki olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir.

Eğitimciler, karakter eğitiminde bütün kültürlerce kabul edilmiş evrensel değerlere odaklanılmasını istemektedirler. Zaten kültürler kendilerinde çok belirgin olan ilkeleri, inançları, teorileri ve doktrinleri kültürlerinin devamı için çocuklara aşlamak zorundadırlar. (Ryan ve Bohlin,1999,16). Gibbs ve Earley bu temel değerleri “merhamet, cesaret, kibarlık, adaletlilik, dürüstlük, iyilik, sadakat, azim, saygı ve sorumluluk” olarak belirlemişlerdir (Titus,1994,2).

Değerlerin kazandırıldığı karakter eğitiminde öğretmenler, aileler, yasa koyucular ve diğer bazı gruplar öğrencilere hayatta mutlu olmaları için bilginin yanı sıra karakter

özelliklerini de en iyi şekilde içselleştirmelerini sağlamayı düşünmektedirler. Bunun için de Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuk edebiyatının pedagojik bir yöntem olarak kullanılmasına karar vermişlerdir. Weaver'a göre, okunan kitaptaki karakterlerin özellikleri neredeyse gerçek insan gibi okuyucuda bir etki bıraktığından karakter oluşumunda güçlü bir etken olabilmektedir (Brynildssen,2002,1). Bu çalışmanın yanı sıra okul programlarında uygulanan, kullanılan materyaller güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adaletlilik, ilgililik ve vatandaşlık gibi değerleri aşılayacak şekilde düzenlenmelidir (Vess ve Halbur,2003,2).

Özellikle sınıfta karakter eğitimi yapılırken tartışma, görüşme, araştırma, rol yapma, yazı denemesi yaptırma gibi yöntemler kullanılabilir. Okul dışında da toplum hizmetleri gibi uygulamalara öğrencilerin katılması sağlanarak pozitif karakterin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu çeşit aktif öğrenme ve uygulama ile öğrencinin ahlaki gelişimi teşvik edilerek değerleri ve inançları güçlendirebilir (Brynildssen,2002,2-3). Kane, Taub ve Hayes ise karakterin şekillenmesinde etkili olan bir diğer etken olan medyaya dikkat çekmektedir. Bu etkinin olumlu olması gerektiğini ifade etmekte ve karakter eğitimi yaparken sınıfta öğretmenlere bazı tavsiyelerde bulunmaktadır. Bunlar (Hayesan and Hagerdon,2000,2; Lickona,1993,7-8) :

- Öğretmen, öğrencilerine sevgi ve saygıyla davranır, iyi bir örnek oluşturur, olumlu toplumsal davranışları destekler.
- Öğrencilere bir başkasına karşı nasıl saygılı olunacağını gösterir, sevgi ve sorumluluğu grup içinde birbirlerine karşı uygulamalarını sağlar.
- Sınıf içi disiplini, gönüllü bir şekilde uyulan ve ahlaki muhakemeyi geliştiren ahlaki kurallarla sağlar.
- Öğrencilerin sınıfta karar alması ve sınıfı iyi bir yer yapmalarını sağlamak için demokratik bir ortam oluşturur.
- Ders programlarındaki kazandırılması gereken değerlere önem verir.
- Öğrencilerin gelişmesi için işbirlikçi öğrenme yaklaşımını kullanır.
- El sanatı bilincinin geliştirilmesini, öğrencilerin öğrendiklerinin takdir edilmesini ve çok çalışmalarını sağlar.
- Okumada, araştırmada, yazmada, tartışmada ahlaki düşünmeyi teşvik eder.
- Çatışmayı çözme becerisi üzerine çalışır.

Karakter eğitimi sürecinde sözlü kültürün de önemli bir yeri vardır. Özellikle öyküler, masallar, şarkılar, türküler, çocuk oyunları, bilmeceler, atasözleri ve deyimlere kadar uzanan gelenek ve göreneklere bağlı kalınan bu etkinlikler önem kazanmaktadır (Durmuş,2007,327-329). Yalnız bu yöntemde öğretmen karmaşık hayat hikâyelerini yorumlama potansiyeline sahip öyküleri seçmeli, basitleştirilmiş, ahlakçı öyküleri seçmemelidir (Afdal,2007,350). Çünkü öğrencinin etkilenmesi için kişisel örnekler hayattan olmalıdır. Örneğin Barış Manço'nun "Kazma" şarkısında önemli değerlere atıfta bulunmaktadır:

### **Kazma**

|                                            |                                        |
|--------------------------------------------|----------------------------------------|
| Selam büyükler merhaba çocuklar            | En güzel pilav dimyatta pişer          |
| Bu akşam size yine bir öyküm var           | Yanında hoşaf ne güzel gider           |
| Dilim sürçerse kusura bakmayın             | Sen yan gelip yatar karnın guruldarken |
| Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı var    | Evdeki bulgur herkese yeter            |
| Diyeceğim o ki kişi yetinmeli              | Şam ipeğinden urba giysen bile         |
| Yaşam dediğin kısacık bir çizgi            | Zem zem suyuyla yıkansan bile          |
| Namus şeref onur hepsi güzel ama           | Dünya ahret bir keyif sürmek için      |
| En önemlisi helal alın teri                | Mutlak dökmeli helal alın teri         |
| Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür dersin | İnsanın bir kez ters gitmesin işi      |
| Kaz gelen yerden tavuğu esirgemezsin       | Muhallebi yerken kırılır dişi          |
| Bu kafayla bir baltaya sap olmazsın ama    | Kazma olmaya özenmeyin dostlar         |
| Gün gelir sapın ucunda olursun kazma       | Alın teriyle kazanan en mutlu kişi     |

Bir başka örnek ise sorumlulukla ilgili şu öyküdür: "Öykümüz Herkes, Birisi, Herhangibiri ve Hiçkimse adlı dört kişi hakkındadır. Yapılması gereken önemli bir iş vardır ve Herkes, Birisi'nin bu işi yapacağından emindir. Gerçi işi Herhangibiri de yapabilirdi ama Hiçkimse yapmadı. Birisi buna çok kızdı. Çünkü iş Herkes'in işiydi. Herkes, Herhangibiri'nin bu işi yapabileceğini düşünüyordu; ama Hiçkimse Herkes'in yapamayacağını farkında değildi. Sonunda Herhangibiri'nin yapabileceği bir işi Hiçkimse yapmadığı için Herkes, Birisi'ni suçladı" (Durmuş,2007,327-329). Bu ve benzeri örneklerle öğrencilerin karakter özelliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir ve bunların incelenmesinde dahi öğrencilerin kendini kontrol etmelerine katkı sağlanabilecektir. Karakter eğitimi yapılırken Elkind ve Sweet'e göre (2004,4-6) iki önemli yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlar:

1. Bütüncül (Holistic) yaklaşım: Okulu bir bütün olarak kabul eden bu yaklaşıma göre okul yaşantılarının her anında karakterin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin kararlar almasını isteyen ve mümkün olan en iyi yaklaşım olarak kabul edilen bu yaklaşımın seçilmiş bazı özellikleri şunlardır:

- Okuldaki her şey, öğrenciler, personel ve toplum arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi çerçevesinde organize edilmiştir.
- Okul, bünyesindeki öğrenci, personel ile toplumun yer aldığı ilgili bir toplum öğreticisidir.
- Sosyal ve duygusal öğrenme, akademik öğrenme kadar önemsenmiştir.
- İşbirliği ve öğrenciler arası işbirlikçilik yarışmadan, rekabetten fazla vurgulanmıştır.
- Adalet, saygı ve dürüstlük gibi değerler, günlük derslerin dışındaki faaliyetlerin de bir parçasıdır.
- Öğrencilere davranış öğrenme gibi aktivitelerde yeteri kadar uygulanabilecek ahlaki davranış fırsatları verilmiştir.
- Sınıf yönetimi ve disiplin, ödül ve cezadan ziyade, problem çözmeye yoğunlaşmıştır.
- Öğretmen merkezli eski yaklaşım, öğretmen ve öğrencilerin problem çözdüğü, kurallar oluşturduğu ve birlik-bütünlük içinde oldukları demokratik sınıflarda terk edilmiştir.

2. Uygulama Yaptırma Yaklaşımı: Bu yaklaşım şemsiyesi altında, okullarda ve okul dışı faaliyetlerde farklı aktiviteler uygulanmaktadır. Bunlara örnekler şunlardır:

- Öğrencilerin grup amaçlarını oluşturacakları, davranış kurallarına karar verecekleri, aktiviteler planlayacakları ve problem çözecekleri sınıf toplantıları düzenlenme,
- Öğrencilerin, işbirlikçi öğrenen gruplarda çalışarak ödevlerini birlikte yapmalarını sağlama,
- Ödev ve değişik diğer aktivitelerde, eski ve yeni öğrencilerin birlikte birebir çalışacakları bir arkadaş programı organize etme,
- Çatışma çözme ve diğer sosyal becerileri öğretme,
- Öğrencilere saygı gösterme, sorumluluk alma, empati, işbirliği, vatandaşlık ve ısrarcı olma gibi önemli karakter erdemlerini çalıştırma,

- Öğrencilerin çevrelerindeki sorunlarla ilgili olarak aralarında para toplayarak, araştırma yapıp planlar yaparak, kendilerinden küçük öğrencilere ders anlatarak hizmet etmelerini sağlama,
- Saygı, sorumluluk, birlik-bütünlük gibi erdemlerin oluşturduğu bir liste çerçevesinde öğrencileri tartıştırmak, okutarak, yazdırarak, rol oynatarak, onların anlamasını sağlayacak aktiviteler yapma.

Günümüzdeki karakter eğitimi programları saygı, sorumluluk ve iyi vatandaşlık gibi değerlerin önemine yoğunlaşmaktadır. Bunların yanı sıra dört “r”nin dönüşü olarak adlandırılan çalışmalarında (referring, to respect, responsibility, or rules) tercih etme, saygı, sorumluluk ve kurallara da ilgi duyulmaktadır (Kohn,1997,436).

Karakter eğitiminde ailelere de çok önemli görevler düşmektedir. Çünkü tarihi süreçte her alanda bu durum böyle kabul edilmiştir. Aile üyeleri, hem kısa hem de uzun vadeli olarak değişen sorumluluk derecelerinde çocuklarda iyi alışkanlıklar ve doğru-yanlış hissi geliştirmeye yardım ederler. Geleneksel olarak komşular ve toplum üyeleri de komşularının çocuklarını hem gözlemek hem de onlara yardım etmekle sorumludurlar. Devlet ise ahlaki felaketlerin ve zayıflıkların karşısında bir vatandaşı yetiştirmek için para harcamaktadır. Eğer herkes üzerine düşen görevi yerine getirmez ve karakter eğitimi yapılmazsa vatandaşları iki alternatif sonuç bekleyecektir. Bunlar; sosyal kaos veya herkesin başına bir polis. Dolayısıyla toplumun her üyesi toplumun en yüksek ideallerinin gençlere öğretilmesi için sorumluluk taşımaktadır. Plato dahi “The Republic (Devlet)” adlı eserinde çocukların karakterinin geliştirilmesi konusunda onlara bazı değerleri kazandırmadıkça onların özgürce hareket edemeyeceğini savunmuştur (Ryan ve Bohlin,1999,17-18). Bu görüş itibarıyla da değerler açıklamasına zıt bir tavır takınılmış olmaktadır.

Okullar ise iyi karakteri çocuklarda yerleştirmede ailelerle birlikte sorumludur. Çünkü hiçbir kimse dünyaya iyi ya da kötü davranışlarla gelmez. Çoğu davranış özellikle çocuklukta öğrenilmektedir. Bu süreçte iyi özelliklerin kazandırılması çok çalışmayı gerektirmekteyken kötü davranışlar hiç çaba göstermeksizin kazanılabilmektedir. 19.yy yazarı William Makepeace Thackeray bu süreçte yapılması gerekeni şu ilkelerle belirtmektedir (Ryan ve Bohlin,1999,10-11):

Bir düşünce tohumu ek ve bir davranış olarak semeresini al  
 Bir davranış tohumu ek ve bir alışkanlık olarak semeresini al  
 Bir alışkanlık tohumu ek ve bir karakter olarak semeresini al  
 Bir karakter tohumu ek ve bir kader olarak semeresini al

Uygulamaya baktığımızda ise insanların çocuklarına neyi yapmaları gerektiğini söylemelerinin karakter eğitimi olduğuna inandığı ancak çocuklarının karakterinin temelini etkileyecek çok az ya da hiçbir şey yapmadıkları gözlenmektedir (Elkind ve Sweet,2004,2). Uygulamada dikkat etmemiz gereken bir diğer husus da öğrencilerin karakterini olumlu yönde etkileyen sosyal değerleri ahlaki değerlerle desteklemektir. Çünkü ahlaki değerler kazandırılmadığında birey kendini ahlaki olmayan bir şeye adayabilir, bağlı kalabilir (Beller,2002,1).

Diğer uygulama alanları ve değer yaklaşımlarında olduğu gibi karakter eğitiminin de eleştirilen yönleri vardır. Bazı eleştirmenler ve eğitimciler karakter eğitiminin beyin yıkamadan başka bir şey olmadığı için sakınılması gerektiğini; karakter eğitiminin çocukların hayatlarındaki hâkim güçlerce özel değerlerin ya da kişilik özelliklerinin empoze edilmesi anlamına geldiğini iddia etmektedirler (Ryan ve Bohlin,1999,14)

Karakter eğitiminin uygulandığı okullardaki çalışmaların haricinde hemen her şeyin özellikle de iyi insan olması istenilen çocukların büyümesinde onlara yardımcı olmayı amaçlayan geniş kapsamlı tanımı ile çocukların davranışa dönüştürdükleri bir değerle ilgili ahlaki çalışma tarzını gösteren dar kapsamlı tanımı uygulamada karıştırılmıştır. Dar kapsamlı anlamı alana hâkim olurken geniş kapsamlı anlamı yanlış anlaşılmıştır. Bu yüzden çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen eğitimciler, belirli metotlarla ve özel bir takvimle daha iyi duruma getirilecek bir programı yanlış uygulayarak gelişimi olumsuz etkilemişlerdir (Kohn,1997,429).

Tıpkı değerler eğitiminin genelinde olduğu gibi karakter eğitiminde de hangi değerlerin öğretileceği sorunu yer almaktadır. Fakat hangi değerler seçilirse seçilsin öğrencilerin öğrenecekleri bu değerler ev yaşamı ile çatışmamalıdır. Bir diğer eleştiri ise, karakter eğitiminin devamlılığının olmadığı ve öğrencilere az katkı yaptığıdır. Bunun için objektif ölçüm testlerinin yapılması ve okulların öğrenciler için cazip yerler haline getirilmesi teklif edilmektedir (Otten,2000,2). Ayrıca karakter eğitiminde uygun görülen

değerleri tanımlamanın ve okulla tutarlı bir yaklaşım sergilemenin zor olduğu ve öğrencilerin okulda kazandıkları değerlerin okul dışında akranlarından, medyadan, ailelerinden öğrendikleri değerlerle çatışabileceği gerçeği de eleştirilmektedir (Halstead,1996,9-10).

Sonuçta karakter eğitimi faydasız, gelip geçici bir heves değildir. İnsan hayatını geliştirmede gerekli olan ahlaki değerlerin gelecekte karşılaşılabilecek problemleri çözmede faydalanmak üzere öğrencilere kazandırılması hem devlete hem de topluma ait bir görevdir. Görevliler bu süreçte çocukların karakterlerinin şekillenmesinde ellerine, zihinlerine ve kalplerine yeniden hizmet etmeli ve “iyiyi bilme, sevme ve uygulamada” onlara yardımcı olmalıdırlar (Ryan ve Bohlin,1999,191). Bu bağlamda karakter eğitimi sonucunda bütün öğrencilerin şu özellikleri kazanması beklenmektedir:

- Eleştirileri kabul edecek cesaret,
- Kendi kendilerine samimi olacak derecede dürüstlük,
- Diğer insanlara karşı ilgili olma,
- Hayatı ve öğrenmeyi keşfedecek merak,
- Okul ve toplum hayatında alabileceği liderlik rolü (Ryan ve Bohlin,1999,78).

#### **2. 13. 4. Ahlak Eğitimi**

Bir toplum içindeki kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları (TDK,2005,43) olarak tanımlanan ahlak kavramı insanlığın ilk çağlarından bu tarafa önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. Hatta etnoloji, tarih, sosyal antropoloji, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok bilim dalı ahlakı konu edinmiştir (Güngör,1993,13). Bu nedenle ahlaki ilkelerin öğretimine önem verilmiştir. Ahlak eğitimi “çocukların ahlak sahibi olmalarını sağlamaktır” (Wilson, Williams ve Sugarman,1967,44), “kişinin şahsiyet ve karakter eğitimi, mensubu olduğu millete layık bir üye olarak yetişme sürecidir”(Öz,1959,17) tanımlarından da anlaşılacağı üzere çocuklara ve gençlere iyi kalpliliği, dürüstlüğü, iyi davranmayı, becerileri, inançları, düşünceleri, kanaatleri ve bilgiyi öğreten metotları ve yaklaşımları içermektedir. Bu yaklaşımların çoğu ahlaki okur-yazarlık olarak da adlandırılmaktadır. Ahlak eğitimi, ahlaki değerleri bilen ve onlarla uyumlu bir tarzda davranacak, kendine hâkim bireyler yetiştirmektir (Kirschenbaum,1995,26).

Gündelik hayatımızda önemli bir rol oynayan ve bütün davranış şekillerimizde kendini gösteren ahlak (Cafoğlu ve Akar,2007, 775), temelde kişinin ahlaki karakterini geliştirmeye ilişkilidir ve bu gelişim kendi içinde iyiye giden süreç olarak görülmektedir (Afdal,2007,339). Ahlak eğitiminde etkili olan ahlaki değerler; belirli bir grupta belirli bir zamanda geçerli olan, bu grubu oluşturan kişilerin ilişkilerini, eylemlerini belirleyen yazılı olmayan kurallar sistemidir (Kale,2007,315). Bu sistem öğrencilere hem okul içi hem de okul dışı aktivitelerle ve ders programlarıyla kazandırılmaktadır ki bu da ahlak kurallarıyla eğitimin ilişkisini açık bir şekilde göstermektedir (Carbone ve Peter,1991,1).

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi uzun yıllardır üzerinde çalışılan ahlak kavramının eğitimi de insanları meşgul etmiştir. Örneğin eğitimin iki önemli amacı olan “akıllı ve iyi insanlar yetiştirmede” ahlak konusu Plato’dan beri okulların görevi olarak görülmüştür. Plato, öğrencilerine entelektüellik kadar edebiyat, bilgi kadar erdem eğitimi de vermiştir. Böylece iyi bir dünya oluşturmak için uğraşan vatandaşlar yetiştirmeye çalışmıştır (Lickona,1992;6; Akbaş,2007,679).

Ahlak eğitiminin tarihsel sürecine baktığımızda eğitim için genel bir konu olduğu ve çeşitli zamanlarda farklı biçimlerde (özellikle öğretim stratejisi ve yaklaşımları açısından) ele alındığı görülmektedir. Örneğin 20.yy süresince dünyadaki sosyal ve siyasi değişikliklere bağlı olarak iki yaklaşımın ahlak eğitiminde etkili olduğu görülmüştür. Bunlar; değer analizi üzerinde odaklanmış olan değerlendirme süreci ve değer açıklaması ile Kohlberg'in ahlak eğitiminin bilişsel-gelişimsel görüşüdür (Bacanlı,2005,32).

Ahlakla ilgili yukarıdaki net ifadelerin yanı sıra Güngör (1993,8-11) ahlakın ana konusunun belli olmadığını ifade etmektedir. Çünkü Güngör’e göre ahlaki hükmün ne olduğu, ne tür eylemlere ahlaki denildiği, hangi prensiplerin ahlaki prensip sayıldığına dair sorulara cevap vermede filozoflar ahlak ilminin varlığına veya olabileceğine şüphe ile bakmıştır. Toulmin de ahlakın bir ilim olmadığını belirtmiştir. Bütün meselenin ahlaki problemin alanının ve bu problemle hangi ilimlerin ilgileneceğinin tespit edilmesi olduğunu belirtmiştir. Ahlakı bir ilim gözüyle değerlendiren Schlink ise onun ancak “bazı kaideleri niçin benimsiyoruz?” sorusuna verilecek cevap bakımından bir ilim konusu olabileceğini ve bununla da psikolojinin uğraşacağı sonucuna ulaşmıştır. Ancak üzerinde tartışılrsa da Montagu’nun (2000,7) da belirttiği üzere ahlaki davranışlar çoğu

kez hem kendimiz hem de başkaları için en fazla mutluluk sağlayan davranışlar olarak kabul edilmektedir.

Ahlak eğitiminde değer, bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu ölçüttür. Örneğin “Ahmet iyi insandır. Niçin? İnsanlara elinden geldiğince yardım etmektedir. Çünkü insanlara yardım etmek iyidir” gibi (Güngör,1993,18-19). Afdal da (2007,341) değerlerin kazandırılmasıyla oluşan ahlakın insanlarda davranış, akıl ve duygularda bulunduğunu belirterek ahlak konusunda yapılacak araştırmalara yol haritası çizmiştir.

Kirschenbaum (1995,26) ahlak eğitiminde özellikle aşağıda yer alan insanların hataları karşısında daha adil ve yaşanabilir bir toplum için çatışma çözme becerilerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu hatalar:

- Amaçsız hayat
- Bağıllığı olmayan aşk
- Bilinçsiz mutluluk ve sevinç
- Çalışmadan zengin olma
- Ahlaksız ticaret
- Karactersiz bilgi
- İnsanlıktan uzak bilim
- İlkesiz politika/siyaset
- Güvensiz arkadaşlık
- Yerine getirilmeyen söz veya vaat

Montagu’ya göre (2007,341) bu hataların giderilmesi ve ahlak sahibi insanın yetiştirilmesi için özellikle sevgi, adalet ve cesaret değerlerinin davranışa dönüştürülmesine çalışılmalıdır. Bunu da yapacak ilk kurum ailedir. Özellikle bunlardan “sevgi” değeri çocuklara diğer değerleri kazanmada yardımcı olduğu için aileler bu değerlerin yerleştirilmesine çalışmalıdır.

Bu değerlerin yanı sıra yapılan çeşitli çalışmalar farklı değerlere de dikkat çekmektedir. Örneğin; Academic Integrity (2004) grubu dürüstlük, saygı, güven, kararlılık, sorumluluk; Josephson İnstitüte of Ethic (2004) gerçekçilik, saygı, sorumluluk, kararlılık, itina, vatandaşlık; Lickona (1991) dürüstlük, saygı, sorumluluk, empati, iç disiplin, kararlılık, yardımseverlik, işbirliği ve cesaret değerlerini ifade etmişlerdir (Hökelekli ve Gündüz,2007,385).

Ahlak eğitiminde öğrenciler işbirlikçi çalışmayla, kendisinden farklılıkları olan arkadaşlarına karşı hoşgörölü ve saygılı olmayı, diğler bireylerle daha etkili çalışmayı ve daha akademik bilgi ve becerileri öğrenir. Böylece öğrenciler, çeşitli anahtar vatandaşlık değerlerini öğrenmeyi ve güçlendirmeyi başarırlar (Kirschenbaum,1995,26).

Toplumda ahlaki olgunluğu yerleştirmek için Benninga (2003,1-2) oluşturulacak programlarda 4 önemli unsur bulunması gerektiğini belirtmiştir:

1. Ahlaki duyarlılık: Davranışlarımızın diğler insanları nasıl etkilediğinin farkında olmasını sağlayan ahlaki duyarlılık gereği bireyin empatiyle davranışlarının neden-sonuç ilişkisini, bağlantısını bilmesi gerekliliğidir. Ahlaki duyarlılık stratejisi drama egzersizlerini ve ikilemleri kullanmayı, ahlaki muhakeme stratejisinin doğrudan öğretimini içermektedir. Bunun için özel kurallar belirlemektedir.
2. Ahlaki yargı/muhakeme: Neyin doğru, neyin ahlaki olduğunun fark edilmesidir. Bu özellik, Kohlberg (1984) ve Piaget'in (1965) çalışmalarına dayanmaktadır.
3. Ahlaki motivasyon: Kişisel değerlerin üstünde ahlaki değerlerin varlığının vurgulanmasıdır. Bu uygulamada profesyonel ahlaki çalışma örnekleri kullanılabilir.
4. Ahlaki karakter: Bireylerin ahlaki inançlarına göre hareket etmelerinin istenmesidir. Burada ise çocuklar ve yetişkinler arasında çatışma ve problem çözme stratejileri kullanılabilir.

İyi bir ahlak eğitimi nasıl olmalı? sorusuna Benninga ile paralel çizgide olmakla birlikte farklı ifade tarzıyla Kirschenbaum (1995,27-28) ahlak eğitiminin aşağıdaki bölümlere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

1. Ahlaki adetler bilgisi: Ahlak eğitiminin başlangıç noktası, öğrencide ahlaklılık fikrinin anlaşılmasını sağlamaktır. Çünkü adalet, dürüstlük, etik ve ahlak kavramları tartışmalı olduğu için anlamlarına açıklık getirilmelidir. Aynı zamanda ahlak eğitimi, adalet, dürüstlük, terbiye, doğru ve yanlış fikirlerin ayırt edilmesi gibi çalışmaları başarıyla yaparsa daha iyi vatandaşlar yetişmesine de katkıda bulunacaktır.
2. Ahlaki muhakeme: Ahlaklılık, toplumun ahlak kurallarının uygulanmasıyla eş anlamlıdır. Kohlberg ve öğrencileri, gençleri geliştirecek ahlaki muhakeme

basamaklarıyla ilgili yöntemleri düşünmüş ve çalışmışlardır. Oysa diğer yaklaşımlar, rol değişimi gibi ahlaki becerilerin öğretilmesini, bir başkasının davranışlarının sonuçlarının incelenmesini içermektedirler.

3. Merhamet ve Fedakârlık: Ahlak eğitimindeki yaklaşımlar, gençlerin merhamet ve fedakârlıkla ilgili düşüncelerini geliştirmeye çalışan teknikleri vurgulamaktadır. Örneğin “empati çalışması” diğer insanlara karşı bireyin duygularını ve davranışlarını nasıl değerlendireceği konusunda öğrencilere yardımcı olur. Özellikle öğrencilerin insani yanını ifade eden bu değerlerin geliştirilmesi toplumsal ilişkilerin geliştirilmesi açısından çok önemlidir.
4. Ahlaki eğilimler: Ahlak eğitiminde ahlaki bilginin ötesinde, ahlaki muhakeme becerileri, merhamet, fedakârlık, sürekli ahlaki olgunluk eğilimi ve diğer tutumlar vardır. Bunlar “ahlaki eğilimler” olarak da adlandırılır. Bu ve benzer eğilimleri geliştiren program ve metotlar ahlak eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Ahlak eğitiminin gelişmesine en çok katkısı olan bilim adamlarından birisi şüphesiz Piaget geleneğinde yetişmiş ve onun bazı temel görüşlerini geliştirmeye çalışmış olan Kohlberg’tir. Piaget’in merhalelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini iddia eden Kohlberg, Piaget’in aksine ahlaki gelişmenin 11 yaşından itibaren olgunluğa başladığı görüşünü reddetmiştir. O bu safhayı 16 yaşına kadar uzatmıştır. 10-16 yaşlarındaki erkek çocuklarla 2’şer saatlik mülakatlar yapmış ve bu mülakatlarda çocuklara 10 tane varsayıma dayalı (hipotetik) ahlaki ikilem durumu vermiş, bu durumlarda nasıl karar vereceklerini sormuştur. Denekler tercihlerini bildirmişler, sonra da bu tercihlerinin gerisindeki düşünceyi açıklamaya çalışmışlardır. Kohlberg buradan aldığı neticelere dayanarak 6 gelişme merhalesi tespit etmiş – Ahlaki Muhakeme Yaklaşımında belirtilmiştir- ve her çocuğun 30 tane çeşitli ahlaki vasıf bakımından aldığı puanlara göre bu altı merhaleden birine girdiğini öne sürmüştür. Kohlberg ayrıca çocuklarda tam bir otonomi ahlakının 12 yaşından sonra teşekkül ettiğini belirtmiştir (Güngör,1993,37-38).

Ahlak eğitiminde yapılan araştırmalar sonucu 4 farklı yaklaşım tespit edilmiştir. Bunlar: (i) ahlaki sosyalleşme, (ii) rasyonel faydacılık (iii) değerlerin açıklığa kavuşturulması (iv) bilişçi-gelişimsel yaklaşımdır (Afdal,2007,336).

*Formation of the moral self (1998)* adlı eserinde Van der Ven ise ahlak eğitiminde farklı yedi yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bunlar; (i) disiplin, (ii) sosyalleşme, (iii) iletim, (iv) gelişim, (v) açıklığa kavuşturma, (vi) duygusal biçimlenme ve (vii) karakter eğitimidir. Ahlak disiplini olumlu davranışların oluşumuna odaklanırken, ahlaki sosyalizasyon farklı gruplar içinde ahlakın nasıl içselleştirildiğiyle ilgilenmektedir. Ahlaki iletim de bir "ahlak standardı"nın (değerler ve normlar) öğrencilere etkin biçimde nasıl aktarılacağıyla ilişkilidir. Ahlaki gelişim ise Kohlberg'in ahlaki muhakemenin gelişimi konusundaki teorisıyla yakından ilişkilidir ve daha olgun bir ahlak biçimini kazanma konusunda kişilere yardım etme süreciyle ilgilenmektedir. Değerlerin açıklığa kavuşturulması özellikle doğru değerleri seçme metotlarına ve bunların sonuçlarının daha bilinçli hale getirilmesine odaklanırken, ahlaki biçimlenmesi daha çok duygularla hareket etmekle ilişkilidir. Son yaklaşım olan karakter eğitimi, ahlak eğitiminde erdemlerin ve karakter şekillendirmenin önemine odaklanmaktadır (Afdal,2007,337-338). Afdal, bu yaklaşımlardan etkilendiğini belirterek 4 farklı yaklaşım ileri sürmüştür. Bunlar; (i) sınır belirleme, (ii) değerlerin açıklığa kavuşturulması, (iii) karakter oluşturma (iv) ahlaki kavrayış. Bu yaklaşımlar içinden diğer yaklaşım önerilerinde yer almayan *sınır belirleme*, ahlaka bir davranış ve davranışlara rehberlik eden kurallar olarak odaklanmaktadır. Sınır belirleme uygulaması sınıfta her gün öğrenciler ve öğretmenlerce kurallar konularak ve uymayanlara yaptırımlar uygulanarak yerine getirilmektedir. *Ahlaki kavrayış* olarak ahlak eğitimi ise, ahlaki sosyal ve kültürel açıdan oluşturulmuş olarak algılamaktadır. Bu yüzden odak noktası bireysel ahlaki gelişim ya da davranış değil, sınıftaki ahlaki ilişkilerdir. Bu yaklaşım ahlaki kavrayışı, empatiyi ve yakınlaşmayı vurgulamaktadır (Afdal,2007,333-334).

Ahlak eğitiminin olumlu tarafları olduğu gibi eleştirilen yönleri de bulunmaktadır. Özellikle Kohlberg'in modelinden yola çıkarak ahlak eğitiminde kullanılan ikilemler üzerine yapılan eleştiriler dikkate alınmaktadır. Gilligian bu konuda ikilem hikâyelerinin gerçek yaşam ikilemlerini görmezden geldiği ve kadınlara haksızlık ettiğini; Döbert, içeriğin yetersiz olduğunu; Tapan, Brown ve Packer ise ahlakın öyküsel oluşumunun görmezden geldiğini eleştirmişlerdir. Özellikle Kohlberg'in 1987 yılında ölümünden sonra, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine ilgi azalmaya başlamış ve ABD ve Avrupa'daki müfredat ve ders kitaplarında ahlaki gelişim teorisine çekinilerek yaklaşılmaya başlanmıştır (Streib,2007,492-493).

Bir diğerk eleştiri ise ahlak felsefesinin anti realist ve bilişsel olmayan teorilerin hâkimiyeti altında olduğıdur. Bu durum söz konusu olduğı zamandan beri de ahlak felsefesi ağır eleştirilere maruz kalmıştır (Puolimatka,2001,307). Ancak yapılan eleştirilere rağmen bazı bilim adamlarınca ahlak eğıtiminin toplumun dürüst ve açık olmasında, geleneksel değerlerini korumasında ve geliştirmesinde önemli rol oynadığı gerçeğı de göz ardı edilmemelidir (Marcus ve Fritzer,1999,3). Özellikle Kohlberg'in gelişme basamaklarına yapılan eleştirilere rağmen yapılan araştırmalar gerçekten bu basamakların birbiri arkasından geldiklerini ve bir bilişsel ilerlemeye işaret ettiklerini göstermektedir. Bunlar arasında en dikkate değer olanı çocuğun mevcut düşünce seviyesi ile onun erişebileceğı ahlaki seviye arasında sıkı bir münasebet bulunduğuna işaret etmektedir. Ayrıca gelişmede bir sonraki basamağın daha öncekilerin üzerine basitçe bir ilave değil, onların yeniden düzenlenmesi şeklinde ortaya çıktığı da tespit edilmiştir. (Güngör,1993,39).

Sonuç olarak uygarlıklara anlam kazandıran, o uygarlığa ait insanların yaşamını ve davranışlarını biçimlendiren asıl unsurlar olan değerlerin toplumların yaşantılarında özellikle ayırt edici olmaları sebebiyle önemli olduğı söylenebilir. Çünkü değerler kafamızdaki evren fıkından bunun içerisindeki yerimize, algıladığımız güzellik ve çirkinliğı estetik olarak değerlendirilişimize, gerçeğı arayışımıza ve daha birçok unsura doğrudan etki yapmaktadır. Tüm bunları etkileyen değerler içinde de ahlaki değerler en üst sırada yer aldığı (Hökelekli ve Gündüz,2007,385) için bu değerlerin eğıtim yoluyla kazandırılması da son derece önemlidir.

Kirschenbaum (1995,26) bu alanların haricinde ancak bu alanların birleşmesinden oluşan, değerler eğıtimi veya ahlak eğıtiminin amaçlarını başarmada kullanılabilecek metot, strateji, teknik ve aktiviteleri içeren kapsamlı değerler eğıtimi adlı bir yaklaşım ve bunda kullanılabilecek 100 yol önermektedir. Kapsamlı değerler eğıtiminde hem geleneksel hem de yenilikçi metotlara yer verilecek ve burada belirtilen 4 uygulama alanı dışında aşağıdaki alanlarda da değerler eğıtimi yapıldığını belirtmektedir:

- Hukuk eğıtimi
- Eleştirel düşünme
- Ahlak ilkeleri
- Ahlaki muhakeme
- Yaşam becerileri
- Cinsellik eğıtimi

- Empati çalışmaları
- İşbirliği geliştirme becerileri
- Madde bağımlılığı eğitimi
- Din eğitimi

Bu alanların her biri için kitaplar, araştırmalar, eğitim programları, organizasyonlar, danışmanlıklar ve özel pedagojik çalışma programları yapılmıştır. Bu uygulama alanlarının her biri, değerler eğitimi ve ahlak eğitiminin amaçlarına hizmet etmektedir ( Kirschenbaum,1995,13-29).

## 2. 14. Dünya’da Değer Eğitimi

20.yy’ın başlarından itibaren eğitim alanında özellikle değerler eğitime toplumlarında yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı ülkeler daha fazla ağırlık vermeye başlamıştır. Doğrudan değerler eğitimi kullananların yanı sıra vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, din eğitimi gibi değerler eğitiminin uygulama alanlarındaki çalışmalara yer veren ülkeler daha iyi bir nesil için çalışmalarına başlamışlardır. Örneğin İngiltere ve Galler’de değerler eğitimi kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi adıyla da eğitim programlarında yer almaktadır (Haydon,2004,126).

Fransız Catherine Lalumiere'e göre, Avrupa Birliği sadece uluslarüstü bir örgüt, ekonomik bir sistem değil aynı zamanda değerler sistemi, ortak yaşam ve düşünce tarzının benimsendiği özel bir örgüt olarak da tanımlanmaktadır (Tozlu ve Topsakal,2007,185). Bu nedenle Avrupa Birliği’nde var olması beklenen değerler ve normlar, 1990’lı yıllarda tartışılmaya ve 2004 yılında Hollanda Başbakanı Balkanand’e’nin çabaları sonucu görüşülmeye başlanmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalar Avrupa Birliği ülkelerinde sırasıyla “aile, arkadaşlık, serbest vakit, iş ve sadakat” değerlerinin ilk sırada tercih edildiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada Avrupa’da geleneksel değerlerle modern değerlerin yer değiştirdiği de tespit edilmiştir (Canatan,2005,42-51 )

Bu temel değerlere paralel olarak Avrupa Birliği’nde, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Öğretim Çalışma Grubu, Avrupa’nın devrolunmaz mirasının bir parçası olarak düşünülen bir değerler seti oluşturmuştur. Bunlar (Tozlu ve Topsakal,2007, 186):

- Temel özgürlükler,
- Akılcılık,
- Yasaya uygunluk,
- Delil ve ispat etiği,

- Barış ve şiddetin reddi,
- Diğerlerine saygı,
- Dayanışma ruhu
- Adil gelişim,
- Fırsat eşitliği,
- Ekolojik sistemin korunması,
- Kişisel sorumluluk
- İnsan hakları
- İnsanın değeri saygınlığı

Avrupa Birliği'ndeki ülkelere baktığımızda ise İngiltere ve Galler'de değerler eğitiminin daha yakın bir tarihte doğrudan eğitimine başlandığı görülmektedir. 1995'te Birleşik Krallık'ta Değerler Eğitimi Konseyinin kurulmasıyla - bu komisyonun amacı çoğulcu bir toplumda bireylerin katılımcı üyeler olarak yaşamasına, sorumlu ve ilgili insanlar olmalarına yardımcı olmak ve eğitimin içindeki değerleri sürekli geliştirmektir (Taylor,1995,1) – kişisel, sosyal ve ahlaki değerler ile demokratik vatandaşlığın vurgulanmasına önem verilmeye başlanmıştır (Halstead,1996,8). Ancak 1944 yılından bu tarafa değerler eğitimi, din eğitimi çatısı altında 5-14 yaş grubuna zorunlu olarak öğretilmiştir. Hatta din eğitimi 1998'de 18 yaşına kadar zorunlu olmak üzere genişletilmiştir (Koçak,1999,87). Çünkü İngiltere'de din eğitiminin çocuğun ahlaki ve ruhi gelişiminin temeli, merkezi olduğuna yönelik güçlü bir resmi görüş vardır (Halstead,1996,9). Burada yapılan dinî eğitimin önemli bir amacı öğrencilerin kendi yaşam biçimlerinden farklı olan yaşam biçimlerini araştırmaları ve karşılaştırmalarına yardımcı olmaktır (Jakson,2007,473).

Eylül 2002 tarihinden itibaren İngiltere ve Galler'de 2.kademe okullarda yasal bir konu olarak vatandaşlık eğitimine verilen önemin artmasıyla değerler eğitimi için daha fazla imkânlar sağlanmıştır (Nessbitt ve Henderson,2003,76). Ekim 2002'den itibaren de öncelikle öğretmen eğitiminde profesyonel olarak değer ilkelerini ve uygulamalarındaki çalışmaları karşılaştırmak üzere çalışmalara başlanmış ve kitaplar hazırlanarak öğretmenlerden değer eğitiminde iyi bir model olmaları istenmiştir (Mead,2003,37).

Değerler eğitimindeki genel tartışmalar İngiltere'de de yaşanmış ve hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği sürekli konuşulmuştur. Sonuçta resmi makamlar daha önce de belirtilen LVEP (Yaşayan değerler eğitimi programı) adı altındaki değerler konusunda birleşmişlerdir. Bunlardan da özellikle “barış” değerine odaklanmışlardır (Nessbitt ve Henderson,2003,84). Bu amaçla seminerler, tartışmalar, konferanslarla eğitimdeki değer konularının farkına varılmasını sağlamayı ve bunun geliştirilmesini

hedeflemişlerdir (Taylor,1995,2). Birleşik Krallıkta genel olarak baktığımızda değerler eğitiminin din ve vatandaşlık eğitimi uygulama alanlarında yapıldığı, hatta insan hakları eğitiminin de bu çatı altında işlendiği görülmektedir (Chauhan,2001,8).

İskoçya’da da İngiltere ile paralel olarak değerler eğitiminde vatandaşlık eğitimine önem verildiği görülmektedir. 1990’ların başlarından bu tarafa devam eden çalışmalarla Ağustos 1999’da 3-18 yaş arası öğrenciler için vatandaşlık eğitiminin çerçevesinin oluşturulması amacıyla internet ortamında düzenlenen program, görüş ve tartışmaya sunulmuştur. Sonuçta vatandaşlık eğitimi kavramı tartışılmış ve programdaki yerini almıştır (Chauhan,2001,10).

Almanya’da 1881’de başlayan din eğitimi ana okuldan lise son sınıfa kadar okutulan tek zorunlu derstir. Fransa’da ise 1882 yılından beri uygulanan mecburi ahlak eğitimi çatısı altındaki değerler eğitimi de 20.yy’ın başlarından itibaren ilkokullarda “ahlak ve vatandaşlık bilgisi” olarak uygulanmıştır. Özel okullarda ise din eğitimi programlara dahil edilebilmektedir. Bunların yanı sıra Norveç, İsveç gibi ülkelerde de din eğitimi çatısı altında değerler eğitimi yapılmaktadır (Koçak,1999,55-85).

Avrupa kıtası dışında da değerler eğitimi çalışmaları son derece yaygınlaşmıştır. Özellikle ABD’de 20.yy’ın başlarından itibaren farklı ülkelere gelen insanları ortak bir değerler sisteminde yetiştirmek için başlanan değerler eğitiminin hemen hemen tüm safhaları ABD’de gözlenmiştir. Son yıllarda ise eyaletlerinin hemen hepsinde başta karakter eğitimi programları olmak üzere belirli değerlerin – eyaletlere özgü- eğitimine çalışılmaktadır. Örneğin Chicago’da hemen hemen tüm Afrika asıllı Amerikalılar karakter eğitimi merkezi çatısı altında düzenli olarak karakter eğitime tabi tutulmaktadır. Ayın öğrencisi uygulaması ile belirli değerler güçlendirilmeye çalışılmakta, kurallara uyanlar ödüllendirilmektedir. (Kohn,1997,430)

Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ABD’de kurulduğu tarihten bu tarafa yurttaşlık eğitimi ilk ve 2. kademe okulların ders programlarının temel bir parçası olmuştur. Özellikle son yıllarda otoritelerce bu ilginin arttığı söylenmektedir (Patrick,2002,1).

Günümüzde ders programları haricinde bazı değerleri öğrencilere kazandırmaya çalışan değer programı uygulayan okullar da ABD’de oldukça yaygındır. Örneğin:

Broome Community College (New York): Bu okul öğrencilerine kazandırılmak üzere 7 değer tespit etmiştir. Bunlar; etkili iletişim, aktif vatandaşlık, küresel olarak diğer kültürleri düşünme, eleştirel düşünme, ahlaki muhakeme, matematiği, bilimi ve teknolojiyi anlama ve kullanma, sağlığını koruma. Bu değerlerin öğretiminde de ahlaki muhakeme yaklaşımı kullanılmaktadır.

Community College of Auroro (Colorado): Bu kolejdeki eğitimciler, devlet okulu programlarındaki ahlaki konuların öğretimini tamamlayacak bir program geliştirmişlerdir. Bunun için 44 öğretim üyesinin katıldığı bir seminerden sonra programın aşağı-yukarı 1700 öğrenci üzerinde etkinliği denenmiş ve özellikle ahlak eğitiminde oldukça faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lee,2001,3-4).

Avrupa'dan farklı olarak ise ABD'de geleneksel dini organizasyonların ve toplumsal kurumlardaki sosyal otoritenin eksikliği göze çarpmaktadır. Bunun yerine okul yaşamına aktif olarak katılımı vatandaş hazırlama ve toplumda nasıl çalışılacağı hakkında çocukların eğitilerek demokratik eğitime vurgu yapıldığı görülmüştür (Halstead,1996,9).

İsrail de ise çoğulcu bir toplum özelliği gösterdiği için (% 50'si laik İsrail, % 19'u Filistinli vatandaşlar, % 15'i ulusalcı-dindar Yahudi toplumu, bunların yanında Ortodokslar, Müslümanlar, Dürziler ve Çerkezler de bulunmaktadır.) değerler eğitimi yurttaşlık eğitimi çatısı altında öğrencilere uygulanmaktadır. Genel bir kanı olarak yurttaş eğitiminin ailede başladığı ve oradan topluma uzandığı görüşü hâkimdir. Okullar ve ordu da çocuğun hayatı öğrendiği tamamlayıcı unsurlar olarak kabul edilmektedir. Yurttaşlık eğitimiyle beraber insan hakları eğitiminin yapıldığı İsrail'de öğrencilere özgürlük, adalet, tolerans, nezaket, beraberlik, çoğulculuk ve medeni bir toplum olarak İsrail görüşü gibi demokratik kaynaklı değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Lemish,2003,53).

Afrika kıtasında da bazı ülkelerde değerler eğitimi çalışmalarına önem verilmektedir. Özellikle Nijerya gibi çok uluslu bir toplumda artan suç oranı ve ahlaki kabahatler sonucu değerler eğitiminin ön plana çıktığı gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar da Nijeryalıların bazı değerlerin öğretilmesini istediklerini ortaya koymuştur. Bunlar: başkalarının farkına varma, mutlu bir ev hayatı, dürüstlük, iyi karakter, güven, arkadaşlık, sevgi, başarılı olma, hayatta iyi şeyleri başarmak için faydalı eğitim,

iyilikseverlik, yardımseverlik, bağlılık-sadakat, doğruluk, çalışkanlık, kendisinden büyüklere ve diğer insanların mallarına saygılı olma, insan olma vb. Ancak Nijeryalıların % 40'ının da hâlâ değerlerini aradığı tespit edilmiştir. Nijerya'da değerler eğitimi yapılırken uygulanacak stratejiler ve nelerin yapılıp-yapılmayacağı da tespit edilmiştir. Örneğin, değerler eğitimi yapılırken gençlere ahlaki ilkeler empoze edilmemeli, kültürlerinin istediği ve uygulamada kendilerinin ahlaki kararlar alabilmesini sağlayacak yöntemlerin öğretilmesi gerektiği gibi. Değerler eğitiminde izlenmesi gereken stratejileri ise: (i) Değerlerin öğretimi (ii) Değer sistemlerinde araştırma-geliştirme (iii) Yurttaşlık eğitimi programlarının geliştirilmesi için okul müfredat programlarının zenginleştirilmesi (iv) Sağlam bir eğitim felsefesi oluşturulması şeklinde belirlenmiştir (Uduigwomen,2004,1-6).

1907'den beri İslamiyet ve Hristiyanlık eğitiminin birlikte sunulduğu (Leirvik,2007,545) Mısır'da da değerler eğitimi son yıllarda sıkça tartışılmaya başlanmıştır. Mısır Eğitim Bakanlığı'na 2002-2003 yılında ilkokullarda ilk üç sınıf için konulan "ahlak ve değerler eğitimi" dersi ile daha aktif ve karakterli vatandaşlar yetiştirme hedeflenmiştir (Pink, 2003,3). Oluşturulan ders ve ahlak sınıfları için kitaplar üretilmiştir. Kitaplarda sırasıyla şu değerler işlenmiştir:

- |                                      |              |
|--------------------------------------|--------------|
| 1. Temizlik, hijyen ve çevre         | 9. Özgürlük  |
| 2. Dürüstlük                         | 10. Mutluluk |
| 3. Yardımlaşma                       | 11. Birlik   |
| 4. Sorumluluk                        | 12. Barış    |
| 5. Sevgi                             | 13. Eşya     |
| 6. Güzellik ve nizam duygusu         | 14. Ekonomi  |
| 7. Sadece 3. sınıfta alçakgönüllülük | 15. Saygı    |
| 8. Sadece 2. ve 3. sınıfta hoşgörü   |              |

Yöntem olarak ise öğrenci düzeyine uygun hikâyelerin kullanıldığı kitaplarda Müslüman ve Hristiyanlıkla özdeşleşmiş isimlere sahip ve birbiriyle arkadaş çocuklara yer verilmiştir. Örneğin "Ahmed ve George yüzmeye gidiyor" ya da "Ali, George ve Zeynep arkadaşdır" gibi. Aynı zamanda alttaki fotoğraflardaki görseller inceletilerek de değerlerin öğretimi yapılmaktadır. Kitaplarda yer alan "Özgür olmak senin hakkın; ancak görevlerini yerine getirmen durumunda" türü özlü sözlerle değerlerin kişisel değil

toplumsal bir sistemin parçası olduğu da anlaşılmaktadır. Ayrıca aşağıdaki gibi fotoğraflarla da değerlerin öğrencilerde içselleşmesi sağlanmaktadır (Pink,2003,1-4).



**Resim 1: Mısır’da değer eğitiminde kullanılan resimler**

Güneydoğu Asya ülkelerinde de, kendinden daha büyük birisine saygı duyma görevi, ahlaki emirlere uyarak kişisel bağlılığın geliştirilmesi şeklindeki bir Konfüçyüs modeli temelli ahlak eğitimi yer almaktadır (Hill, 2004,13). Bununla birlikte Japonya, Çin, Endonezya gibi Asya ülkelerinde ise öğrencilerin vatandaşlık ve yurttaşlık dersleri vasıtasıyla vatandaşlık eğitimine de önem verilmektedir (GLC,2005,2).

Bilinen uygulama alanları dışındaki uygulamalarla da değerler öğretimi yapılmaktadır. Örneğin 1998’de İngiltere’den ayrıldıktan sonra Çin Halk Cumhuriyeti’nce müzik yoluyla geleneksel değerler Hong Kong’taki öğrencilere aşılanmaktadır. Çünkü Hong Kong’ta yeni yetişen nesil hem Çin kültürüne ve politikasına hem de Hong Kong’un kendi politik hayatına ilgisiz kalmışlardır. Öğretmenlerin de ancak % 5’i değerler eğitimi ile ilgilendiğinden müzik öğretmenleri bu konuyla aynı zamanda değer öğreticileri olarak da ilgilenmektedir. Müzik eğitiminde kazandırılan değerler Çin’de imparatorluktan modern Çin’e geçişte sosyal bir ihtiyaç olarak algılanmıştır. Konfüçyüs bir toplumda ahlaki ve politik reformlarla eğitim çalışmalarına girişilmesini önermiştir. Bu nedenle Çin’de ahlak eğitimi her zaman değerler eğitiminde müracaat edilen bir uygulama olmuştur. Bu doğrultuda Çin’deki temel eğitim programı 5 temel değere odaklanmaktadır. Bunlar; azim ve sebat, başkalarına saygılı olma, sorumluluk, milli kimlik sahibi olma ve karar vermedir. Müzik eğitimiyle özellikle bunlardan milli kimliğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çin’e benzer şekilde İran ve bazı ülkelerde de müzik eğitiminde yalnızca politik ve dini değerlerin geliştirilmesine izin verilmektedir (Law ve Ho,2004,65-70).

Hindistan'da da sosyal ve politik hayatta kabul edilmiş olan değerlerin erozyona uğraması nedeniyle gençlerin yalnızca eski Hindu yaşam görüşünü hor görüp önemsememesinin yanında laiklik, demokrasi, sosyalizm ve profesyonel ahlakiliğin modern değerlerini de kabullenmeleri üzerine 1986'da değerler eğitimine yönelmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda 5200 kuruluş tarafından hazırlanan çözüm önerileri raporlarında gençlerin evrensel ilkelere uygun olarak radikal dindarlık, şiddet, kadercilik ve hurafeciliği ayırt edebilmeleri için yapacakları seçimde faydalanabilecekleri değerlerin desteklenmesi ve kazandırılması istenmiştir. Aynı zamanda ülkede yetişmiş genç neslin para kazanmak için yurtdışına gitme isteği de dikkate alınarak Hristiyan yüksek eğitim birliği çatısı altında 2000 Hristiyan kolejni temsilen uzman kişiler, değerleri vurgulayan, etik tartışmalara odaklanan dersler ve programlar geliştirmeye başlamıştır. Yapılan çalışmalar sonucu Hindistan'da gençler arasında tolerans, şiddetsizlik, bağımsızlık, toplumunu sevmek, dini inanç ve milli ruhun canlandığı gözlenmiştir. Değerler eğitimi öğretmenleri yalnızca Hristiyan değerlerinin değil geçmişteki Hindu içerikli değerlerin de geliştiğini belirtmişlerdir (Stackhouse,1988,1-4).

Değerler eğitimi konusunda ülkeler içinde en çok veri toplayan ve kullanan ülke olarak dikkat çeken Avustralya'da ise değerler eğitimi, devlet okullarında her zaman toplumdaki insanlara saygı ve ilgi gösterilmesi ile yasalara bağlılık konusunda olmazsa olmaz olarak düşünülmektedir. Okullar, değerlerin öğretilmesi için gereken sorumluluğu ailelerle ve toplumla paylaşmaktadırlar. Değerler, hayattaki tecrübeler ve ilişkilerle uyumlu olarak evlerde hâkim şekilde öğretilirken, aileler ve toplum genelde okullarda öğretilen değerlerin gerçekleşmesi konusunda çalışmalarını sürdürmektedir. Çünkü eğitimin bütün sahalarında değerlerin kazandırılması hem amaç hem de devlet okullarının başarısının bir ölçüsüdür. Öğretmenlerin temel değerlerle tutarlı davranışları pekiştirmede ve model olarak okul uygulamalarının anlaşılmasında öğrencilere yardımcı oldukları Avustralya'da şu değerler üzerine odaklanılmıştır; güvenilirlik, doğruluk ve dürüstlük, mükemmellik, saygı, sorumluluk, işbirliği, katılım, ilgi, dikkat, önemseme, adil olma ve demokrasi (Refshauge,2004,1-4).

Hemen her ülkede değerler ve değerler eğitimi ile ilgili tartışmalar yapılırken Rusya'da sosyal, politik ve toplumsal değişim yaşanırken hangi değerlerin öğretileceği tartışılmaktadır. Tayvan'da ise Çin'deki sosyalist ve pazar ekonomileri çerçevesindeki sorunlarla uğraşılırken, ulusal kimlik ve yeni Tayvanlıların nasıl olması gerektiği

tartışılmaktadır. Singapur’da da sosyal uyum için kolektiflik ve global ekonomideki rekabetçiliğin, bireyselleşmenin artması ve değerler üzerindeki etkileri; Meksika’da da geleneksel ve modern Meksika değerleriyle ilgili tartışmalar yoğunlaşmıştır. Fakat tüm toplumlarda değerler eğitime yer verilmektedir. Her toplum kendi ihtiyacını dikkate almakla birlikte evrensel ilkeleri de dikkate almaktadır. Örneğin Malezya’da birliktelik ve farklılık değerleri vurgulanırken, Meksika, Tayvan ve Singapur’da değerler eğitimi müfredat programlarındaki değişim ve reformlar tartışılmaktadır. Tayvan’da okullarda öğretilecek değerleri Konfüçyüs ahlaklılığı, Çin milliyetçiliği, demokrasi ve modernleşmenin gerekleri belirlerken Ruslarda kişisel özerkliğin değerlerin tespitinde önemli bir yer tuttuğu iddia edilmektedir (Cummings, Totto ve Hawkins,2001,131-132).

Sonuçta bütün toplumlarda gerek özel – İstiklal Marşı’na saygı gibi - gerekse evrensel – altın kural (kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma), başkalarının varlığına saygılı olma gibi- değerlerin eğitime çalışılmaktadır. Hatta Lickona’ya göre (1992) özgürlük, adalet, cesaret ve kendine hâkim olma gibi değerler Antik Yunandan beri görülmektedir (Akbaş,2007,677).

Dünya’da değerler eğitimi alanında bu gelişmeler olurken ülkemizde ise günümüze kadar özellikle ilköğretimde dördüncü sınıftan itibaren "din kültürü ve ahlak bilgisi" ile 7. ve 8. sınıflarda "vatandaşlık ve insan hakları"; lise düzeyinde de "insan ilişkileri", "demokrasi ve insan hakları" ile "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersleriyle bu eğitim verilmeye çalışılmıştır (Kale,2007,321). 2005 yılından itibaren ise gizli müfredat programları içinde ve yukarıdaki ders programlarında yer alan değerler geliştirilen öğretim programlarıyla (sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, halk kültürü, din kültürü ve ahlak bilgisi vb. dersler) artık derslerin ayrılmaz asli unsurları haline gelmiştir.

Özellikle sosyal bilgiler dersi ünitelerinde doğrudan verilecek değerler incelendiğinde belirli bir sınıflandırmadan ziyade ünitenin kazanımlarıyla ilişkili olarak ünitenin gerektirdiği değerlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Örneğin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde “Yaşadığımız Yer” ünitesinde “doğa sevgisi”, “Üretimden Tüketime” ünitesinde “sağlıklı olmaya önem verme” değerlerinin kazandırılmaya çalışılması gibi (MEB,2005,16-17). Ayrıca Kaplan’a göre (1987,3) Fransız şair ve fikir adamı Paul Valery’nin dediği gibi “arslanın vücudu yediği hayvanlardan oluşur” sözüne istinaden özellikle milli ve geleneksel değerlere de ünite kazanımları dikkate alınarak

önem verilmiştir. Çünkü nasıl hayvanlar ve insanlar dışardan bünyelerine uygun olmayan gıdaları alınca rahatsız olur, hastalanır hatta ölürse milli varlığa uygun olmayan yabancı kültürler de milletleri öldürebilir. Bu nedenle milli kimliği unutturmayacak değerlere odaklanılması gerekmektedir (Kaplan,1987,3-4). Kaplan'ın ifadeleri dikkate alındığında okullarımızda kazandırılacak değerlerle ilgili olarak aşağıdaki sorularla karşılaşabiliriz:

- Türklere ait değerler tespit edilip onlar mı öğretilmeli?
- Devletin istediği vatandaş tipine uygun değerler mi öğretilmeli?
- Küreselleşen dünyada evrensel değerler mi öğretilmeli?
- Herkesi memnun edecek değerler nasıl seçilmeli ve öğretilmeli?

Tarihimizi incelediğimizde ise özellikle ABD ve Avrupa ülkelerinin aksine bizim zaten evrensel, demokratik ve insani değerlerle her zaman donatılmış olduğumuzu görmekteyiz. Örneğin yaklaşık 1000 yıl önce Yusuf Has Hacıp'in Kutadgu Bilig adlı eserinde “Beyliğe layık bir beyin nasıl olması gerektiğini söyler” başlıklı bölümde liderlik ahlakını tamamlayan şu değerlere yer verilmiştir (Aktan,1999, 45-46):

- |                                 |                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| • Siyaset sahibi olmak          | • İhtiyatlı ve uyanık olmak          |
| • Örf ve kanunlara riayet etmek | • Fesat olmamak                      |
| • Doğru sözlü ve dürüst olmak   | • İnatçı olmamak                     |
| • Seçkin ve iyi tabiatlı olmak  | • Cesur olmak                        |
| • Asalet sahibi olmak           | • Yumuşak huylu ve güler yüzlü olmak |
| • Bilgili ve akıllı olmak       | • Güzel yüzlü, bakımlı olmak         |
| • Adil olmak                    | • Kötü alışkanlık sahibi olmamak     |
| • Haya ve takva sahibi olmak    | • Cömert olmak                       |
| • Faziletli olmak               | • Hikmet ve mürüvvet sahibi olmak    |
| • Sabırlı ve sükunetli olmak    | • Doğru kanunları koymak             |
| • Alçak gönüllü olmak           | • Halkın refahını artırmak           |
| • İlimli olmak                  | • Zulmetmemek                        |
| • Tok gözlü olmak               | • Hizmette bulunanları ödüllendirmek |

Sadece bu eserden yola çıkarak dahi Türk çocuklarının insan olarak kendisine saygılı, ailesine bağlı, yurdunu her alanda yükseltmek için kararlı, vatani uğruna her fedakarlığı göze alan, bütün insanlara karşı doğru ve iyi olan bir milletin çocukları

olduğunu (Taşkıran,2000,31) anlamak zor olmayacaktır. Son yıllarda değerler eğitiminde tüm dünyada “Altın kural” olarak da adlandırılan “kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma” ilkesi geçmişten bu tarafa Türk milletinin ortak özellikleri arasında yer almaktadır (Keklik,2001,30). Kurtkan ise (2000,19) milli değerlerimizin yanı sıra aşağıdaki manevi değerlerimizin de bizim için önemli olduğunu belirtmiştir:

- İlme saygı
- Ferdi iradeye saygı
- İnsanlık ve adalete yöneliş
- Yardımseverlik
- Laiklik
- Demokrasi ve insan hakları
- Vatanseverlik
- Milliyetçilik
- Hürriyetseverlik
- Çalışkanlık
- Gerçek manasıyla cihangirlik ve fetih

Bu konuda Tezcan 1974 yılında yaptığı bir araştırmasında da öğrencilerin, Türk insanını geleneklerine bağlı, namuslu, konuksever, yurtsever, yardımsever ve aile bağlarına sadık olarak betimlediğini tespit etmiştir (Mehmedoğlu,2007,802). Tüm bunlar bizim değer kazandırırken yeni bir şeyler kazandırmaktan ziyade genlerimizde bulunan değerleri ortaya koyacak yöntem ve metotlar üretmemiz gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu savımızı Keklik’in (2001,26-145) yabancı seyyahların günlüklerinden, onların dilinden alıntılarla Türklerdeki kuvvet, güzellik, temizlik, beslenme, sükunet, ciddiyet, disiplin, konukseverlik, hayırseverlik, şefkat, örf-adetlere bağlılık, adalet, hoşgörü, devlete bağlılık, askerlik sevgisi, dini değerlere bağlılık ve kadına önem verme konusunun işlendiği çalışması da teyit etmektedir. Günlüklerden bazı örnekler şunlardır:

1. Türkler hakkında ilk defa kitap yazan Arap asıllı Kelam filozofu el-Cahız’a (öl.869) göre Türkler yaltaklanma, münafıklık, kovuculuk, riya ve kibirlenmek nedir bilmezler. Çeşitli fikirler onları bozamamıştır. Kitabına uydurup da başkalarının malını helal saymazlar. Ve vatan sevgisine en fazla sahip olan millettirler.
2. Hans Barth’a göre Eskişehirli bir Ermeni “Bir Türk ile mi iş yapacağım, mukavele yapmaya lüzum görmem. Onun sözü kâfidir.” demiştir. Yine Theophile Gauthier de Türk’ün sözünün dünyanın en sağlam senet ve imzaları kadar muteber olduğu belirtmiştir.
3. Sanz’a göre İspanya’da hiçbir kadın ve erkek ömründe 2 defadan fazla yıkanmazken Türkler yemekten sonra ellerini sabunla yıkar ve peçeteyle kuruları.

4. 18.asırda yaşamış Comte de Marsigli de Türklerin hiçbir din farkı gözetmeksizin bütün yabancılara karşı son derece konuksever davrandıklarını belirtmiştir.
5. Pierre Loti'ye göre ise Türklerde olduğu kadar hiçbir yerde yoksullara, zayıflara, acizlere, küçüklere acımak ve şefkatli davranmak, ana babaya saygılı olmak gibi yüce duygulara rastlanmamıştır.
6. Hans Barth da Türk kadınına umumiyetle bir şövalye kibarlığı ile hürmet edildiğini, hiç kimsenin bir kadına el kaldırmaya kalkışmadığını, hiçbir askerin isyan ve kargaşalık zamanında da olsa en kavgacı ve gürültücü kadına bile elini kaldırmadığını, kocanın karısına nazik bir dost gibi davrandığını ve anaya karşı saygının sonsuz olduğu gibi kadın haklarının ne derece geliştiğine örnekler vermiştir.

Bunların yanı sıra Keklik (2001,28-163) çalışmasında Türklerde yer alan sağlıklı beden, mutlu ve düzenli bir aile hayatı, dengeli beslenme, ciddiyet, disiplin, şefkat ve merhamet, terbiye, selamlaşma, doğruluk, sağduyu, dostlara yumuşak-düşmana sert olma, dalkavukluktan hoşlanmama, yalancı şahitlere çok ağır cezalar verme, cömert olma, israftan kaçınma gibi özelliklerin olduğunu da belgelerle ortaya koymuştur. Ayrıca Akün de (1999,49) çalışmasında 14.yy'dan itibaren Türklerin İslam dünyasında sergiledikleri değerler nedeniyle edebiyatta "Fezâil-i Etrâk (Türklerin faziletleri)" diye bir kavram oluşmasına neden olduklarını ve bunu hazırlayan nedenleri sıralamaktadır.

Öztürk de (2005,61-70) 15.yy Türk Edebiyatı üzerine yaptığı araştırmasında Hamdullah Hamdi'nin Yusuf ve Zeliha adlı mesnevisinde ahlaki değerlerin (ismet-iffet, utanma, sabır, sadakat, vefa, ucbdan [kendini beğenmişlikten] kaçınmak, kibir ve rıyayı terk etmek, kendini hesaba çekmek, ibret almak, sır saklamak) ve sosyal değerlerin (adalet, zulüm yapmamak, liyakat, vukuf sahibi olmak, fakiri gözetmek, toylama [ziyafet verme], ticarete dürüstlük ve tokgözlülük, arkadaşlık, gammazlıktan kaçınmak, aile ve akrabalık) kazandırıldığını belirterek o dönemde bu değerlerin varlığına dikkat çekmiştir.

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ise ahlaki değerler ve bunların eğitimi konusunda çok önemli tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmaların merkezinde ise eğitimin dini ya da milli temellere oturup oturmaması vardır. Özellikle II.Meşrutiyet'ten sonra bu konu etrafında ahlakın temelinin din olduğu ve ahlaki eğitimin din eğitimine bağlı

olmadığı gibi bazı temel eğilimler de ortaya çıkmıştır. Fakat bu iki anlayışın üzerinde ittifak ettikleri tek nokta, gençlere kuvvetli bir ahlaki karakter verilmesinin zaruretidir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra ise I.İcra Vekilleri Heyeti (3 Mayıs 1920-24 Ocak 1921) programında, dönemin yöneticileri ahlaki değerlerin algılanışı ve eğitimi konusunda önemle üzerinde durarak dini ve milli değerleri özdeş bir şekilde algılamışlardır. Ayrıca çağdaşlık ve bilimselliğe de vurgu yapmışlardır. V. Vekiller Heyetine kadar diğer heyetler yeni bir program getirmemişler, I. Heyet Programını takip etmişlerdir. Başkanlığını Ali Fethi Okyar, Maarif Vekilliğini de İsmail Safa'nın yaptığı V. Heyet (14 Ağustos 1923-27 Ekim 1923) programı ise eğitim alanında çağdaşlık ve Avrupa kavramlarının ön plana çıktığı on iki maddelik bir proje sunmuştur. I. ve II. İnönü Hükümetleri (29 Ekim 1923-22 Kasım 1924) yeni bir program getirmemiş, başkanlığını Ali Fethi Okyar, Maarif Vekilliğini Şükrü Saraçoğlu'nun yaptığı hükümet de (22 Kasım 1924-3 Mart 1924) programlarında eğitim alanında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na atıfta bulunmakla yetinmiştir. İlerleyen süreçte gerek ana ve babaların dini bilgisinin olmayışından, gerekse mekteplerde dini mevzulara yeterince temas edilmemesinden dolayı bazı sorunlar meydana gelmiştir. Bu nedenle Cumhuriyet Maarif Vekilliği bu meseleyi layık olduğu ehemmiyetle ele alarak gençlere kuvvetli ve esaslı bir laik ahlak terbiyesi vermek için II.Maarif Şurası 15 Şubat 1943'te daha ziyade bu maksatla toplanmıştır. Ancak Peyami Safa gibi birçok aydın bu çalışmayı yeterli bulmadığı için eleştirmişlerdir. Ancak raporun faaliyet vasıtaları bölümünde Mekteplerde İyilik Derneğinin teşkil edilmesi kararına varılmıştır. Çocuklarda iyilik yapmayı alışkanlık haline getirmesi amaçlanan bu dernek deneme amaçlı bazı okullarda uygulanmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu derneğin çalışma prensibi şu şekildedir: *Mektebin koridoruna üstüne iyilik derneği yazılı bir kutu asılır. Çocuklar yaptıkları iyilikleri bir kâğıda yazarak bu kutuya atarlar. Bazı mürebbiyeler çocuklar kibirli olmasın diye bu kâğıtlara imza attırmazlar. Bazıları da imza atar, fakat herkesin önünde okurken imzanın sahibini söylemez, muallim yalnız kendi bilir. Diğer bazıları da haftada bir kere muayyen bir zaman vererek bu hafta zarfında yaptığınız iyilikleri yazınız der. Gözü önünde yazdırır. Her üç surette muallim kâğıtları çocuklar huzurunda okur ve lazım gelen izahatı vererek ahlak derslerine canlılık kazandırır.. Bu yöntemle başlangıcında iyilik olmayıp fakat çocukların iyi zannettikleri şeylere dair yazılar dahi çocukların cesaretini kırmayacak surette, yapılan şeyin iyi olmadığı şeklinde izah edilmiştir (Kılıç, 2007,664-668).*

1943 yılındaki Maarif Şurasında özellikle iyilik, doğruluk, titizlik, cesaret, birliktelik, çalışkanlık, sorumluluk, güven, saygı, haysiyet, sağlığın korunması, nefse hâkimiyet, estetik, intizam ve disiplin, adalet, tutumlu olma, cesaret, merhamet, şefkat gibi değerler vurgulanmıştır. Bu değerlerin öğretiminde ise değer telkini yaklaşımı başta olmak üzere değer analizi yapılması da istenmiştir (MV,1943,3-7).

Günümüz Avrupa'sında gerek eğitim gerekse sosyal projelerine kendileri için önemli tarihi şahısların adlarını vererek (Leonardo da Vinci, Sokrates gibi) değer eğitimi yapmaya çalışılmakla birlikte ülkemizde de Anadolu'nun Türkleşmesine büyük katkı sağlayan Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli, Yunus Emre gibi kendini Tanrıya adanmış ruh adamlarına da değer verilmelidir (Kaplan,1987,41). "İnsanoğlu çiğ süt emmiştir" "Babana bile güvenmeyeceksin" gibi olumsuz değer eğitimi sebebi olan sözlerle toplumda güven konusunda yanlış örneklendirmeler de yapılmamalıdır. Anglo- Sakson toplumlarda yönetimler aksi ispat edilene kadar vatandaşın beyanına güvenirken bizde ise ayrıntılı muhtar, noter, vukuatlı nüfus kayıt örneği vb belgelerle vatandaşın güvenmeme durumu söz konusudur. Bu durum toplumu da etkilemektedir (Esmer,1999,23).

Geçmişten günümüze değerler eğitimine ihtiyaç duyacak duruma gelmemizi ve değer eğitiminde yapılan yanlışları Atilla İlhan'ın şu sözleri ifade etmektedir: "...Hayır bize bunları öğretmediler: Lisede *Saphokles* okuduk, klasik Türk sanat musikisini ve Divan şiirini hor görmeyi, buna karşılık kötü çevrilmiş batı klasiklerine körü körüne hayranlık göstermeyi öğrendik. Sanki *Sinan Leonardo'dan* önemsiz, *Mevlana Dante'den* küçüktü, *Itrî* ise *Bach'm* eline su dökemezdi. Aslında kültür emperyalizminin ilmiğini kendi elimizle boynumuza geçiriyorduk. Ulusal bileşim arama yerine hazır bileşimleri aktarmak hastalığımız tepmişti... " (Doğan,2007,626).

## 2.15. İlgili Araştırmalar

Değerler eğitimi ve ilgili olduğu alanlarda ülkemizde ve dünyada çok sayıda araştırma yapılmıştır. Literatür taraması göstermiştir ki özellikle son yıllarda bu araştırmaların sayısında artış görülmektedir. Bu bölümde ilgili araştırmalar ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalar başlıkları altında verilmiştir.

### 2.15.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Geçmişte ülkemizde daha çok ahlak eğitimi başlığı altında yapılan değer araştırmaları son yıllarda gerek dünyadaki gelişmeler gerekse öğretim programlarımızda değerler eğitimi doğrudan yer verilmesi nedeniyle değer, karakter gibi alanlarda da yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu bölüme örnek araştırmalar aşağıda verilmiştir:

Tozlu ve Topsakal (2007,192-197) Avrupa’da değerler eğitimi konulu araştırmalarında Avrupa Birliği’nin demokratik değerlerinin öğretilmek istendiği bir projede sürecin nasıl işlediğini belirtmişlerdir. Proje sonucunda güçlü bir Avrupalılık bilinci oluşturmak, aktif Avrupa vatandaşlığını benimsetmek, Avrupa’da barışı tesis etmek, çok kültürlülüğün öğrenilmesi, hazmedilmesi ve anlaşmazlıkları şiddete başvurmadan çözme alışkanlığının kazandırılmasının amaçlandığını belirtmişlerdir. Hatta bu amaç doğrultusunda uygulanan projelere de tarihte önemli rol oynamış Avrupalı bilim insanlarının adlarının (Socrates, Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci) verildiğine dikkat çeken Tozlu ve Topsakal, Avrupa’yı Avrupa yapan değerlerin oldukça farklı olduğu ve söz konusu değerlerin tarihi süreçte hep yeniden üretilerek var edildiğini belirtmişlerdir.

Sağnak (2007,719-723) ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin kişisel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyumu ölçen araştırmasını Erzincan merkez ilçede bulunan genel liselerin üçüncü sınıfında öğrenim gören 350 öğrenci üzerinde yapmıştır. Sonuçta öğrencilerin örgütsel değerlere ilişkin algılarına göre sıralanışı şu şekilde olmuştur:

- |                      |                     |                       |
|----------------------|---------------------|-----------------------|
| 1. itaat             | 9. gelişme          | 17. yaratıcılık       |
| 2. formallik         | 10. girişim         | 18.denemeye açıklık   |
| 3. düzenlilik        | 11. mantık          | 19. bağışlayıcı olmak |
| 4. ekonomi           | 12. işbirliği       | 20. düşüncelilik      |
| 5. ahlaki tutarlılık | 13. açıklık         | 21. nezaket           |
| 6. hırslılık         | 14. uyum sağlamak   | 22. sosyal eşitlik    |
| 7. gayret            | 15. tedbirlilik     | 23. neşe              |
| 8. adil olmak        | 16. açık görüşlülük | 24.otonomi            |

Bu değerlerin öğrencilerin kişisel değer sistemlerindeki değer sıralanışı ise şöyledir:

|                      |                      |                      |
|----------------------|----------------------|----------------------|
| 1. adil olmak        | 9. bağışlayıcı olmak | 17. otonomi          |
| 2. ahlaki tutarlılık | 10. nezaket          | 18. uyum sağlamak    |
| 3. açıklık           | 11. düzenlilik       | 19. gelişme          |
| 4. düşüncelilik      | 12. girişim          | 20. ekonomi          |
| 5. açık görüşlülük   | 13. sosyal eşitlik   | 21. tedbirlilik      |
| 6. gayret            | 14. neşe             | 22. denemeye açıklık |
| 7. mantık            | 15. yaratıcılık      | 23. itaat            |
| 8. hırslılık         | 16. işbirliği        | 24. formallik        |

Sonuç olarak öğrencilerin, ahlaki tutarlılık, hırslılık, yaratıcılık, denemeye açıklık, ekonomi, gelişme, mantık, neşe değer boyutları ile ilgili kişi-örgüt değer uyumunun olduğu tespit edilmiştir. Ancak açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, bağışlayıcı olmak, düşüncelilik, düzenlilik, formallik, gayret, girişim, işbirliği, itaat, nezaket, otonomi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum sağlamak değerleri ile ilgili, öğrencilerin okulun örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Gömlüksiz de (2007,739-740) lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumlarını ölçtüğü araştırmasını Elazığ il merkezinde bulunan 11 genel lisede öğrenim gören ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Araştırma ile öğrencilerin toplumsal değerleri nasıl algıladıkları, bu değerlere karşı nasıl bir bakış açısına sahip oldukları ortaya konarak, bu alanda yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 5'i modern, 5'i de geleneksel olmak üzere 10 toplumsal değer belirlenmiş ve bu değerleri içeren 40 tutum cümlesinden oluşan 'Toplumsal Değerler Tutum Ölçeği' geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda toplumsal değerler arasında yer alan çevre sorunlarına karşı duyarlı olmaya ilişkin erkek öğrencilerle kız öğrencilerin görüşlerinde, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin çevre konularına daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. İnsan haklarına ilişkin görüşlerde ise, grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hem erkek hem de kız öğrenciler insan haklarına ilişkin görüşleri 'tamamen katılıyorum' düzeyinde benimsemişlerdir. Eşitlik ve sosyal adalete ilişkin öğrenci görüşleri arasında ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu gözlenmiştir. Öğrenciler arasında en fazla duyarlılık gösterilen değerler arasında sosyal bütünlüğün olduğu görülmüştür. Araştırmada

geleneksel toplumsal değerlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği ortaya konmuştur. Geleneğe ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında da kız öğrencilerin geleneklere daha fazla bağlı kaldıkları görülmüştür. Buna benzer olarak yine kız öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi oldukları, dürüstlük alt boyutunda bulunan maddeleri erkek öğrencilere göre daha fazla benimsedikleri, kendilerini kontrol altına alabildikleri ve daha fazla saygılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Özensel de (2007,745-768) Rokeach ile başlayan ve Schwartz tarafından sürdürülen "Değer içerikleri ve yapısındaki evrensellikler" araştırmasında kullandığı değer maddelerini temel aldığı araştırmasında liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ile Türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açılarını incelemiştir. Bunun için "Değer içerikleri ve yapısındaki evrensellikler" araştırmasında ifade edilen “evrenselcilik, kendi yönünü belirleyebilme, uyarıcılık, başarı, güç, zevkçilik, maneviyat, güvenlik, uyma, gelenek ve yardımseverlik” değerleri üzerine çalışılmıştır. Araştırmada, bu türden değer ifadeleri günümüz Türkiye şartlarına uyarlanmış ve örneklem içindeki gençlerin bu değerlere katılım düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada gençler arasında, bireysellik ve toplumsal uyum, erdemlilik ve çevrecilik değerlerine duyarlılığın, kızlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve bu değerlere kızların daha fazla önem verdiği tespit edilmiştir. Ancak dini-geleneksel, güç ve rahatlık, milliyetçilik ve dürüst olma ile ilgili değerler konusunda erkek ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Toplumdaki kurumlar bağlamında gençlerin değer yapıları analiz edildiğinde ise sosyal aktivite, demokrasi, para ve ekonomi ile ilgili kurumlar ve eğitim-öğretim kurumları konusunda kızların daha duyarlı olduğu; erkeklerin ise kurumsal bağlamda, üretim ve çalışma ile ilgili kurumlar konusunda daha duyarlı oldukları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra milliyetçilik, geleneksel-dini, hukuk devleti ve sosyal devletle ilgili kurumlar açısından ise erkeklerle kızlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Cafoğlu ve Akar (2007,782-795) ise üniversite öğrencilerinin örgüt iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Gazi, Balıkesir, ODTÜ, Ankara, Hacettepe ve 19 Mayıs Üniversitelerinden 792 öğrenci üzerinde betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğrencilerin saygı ve dürüstlük boyutunda para veya eşya bulduklarında geri getirmeyi, doğruyu ve gerçeği söylemeyi daha ön plana çıkardıkları; bağımsız düşünebilme ve başarılı arkadaşlarını takdir edebilmeyi de önemli bir değer olarak

algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin gerektiğinde, haklarını savundukları, doğru bildiklerini ve inandıklarını söylemeye çalıştıkları ve hatalarını kabullenebildikleri de gözlenmiştir. Ayrıca, başarılı olma yönünde sürekli çaba ve yardımın da önemli bir değer olarak görüldüğü; empatik davranış sergileme, arkadaşlarını anlamaya çalışma ve sorunları ortak algılamanın da üniversite iklimi açısından önemli görüldüğü; üniversite ikliminde yer alan değerlere ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; sınıf değişkenine göre ise dördüncü sınıf öğrencilerinin değerlere ilişkin algılarının birinci sınıfta okuyan öğrencilere nazaran daha olumlu bir farklılık oluşturduğu; eğitim alanlarına göre de sadece saygı ve dürüstlük boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği; üniversite büyüklüğünün değerlerin oluşturulmasında ve sahiplenilmesinde dezavantaj oluşturduğunu vurgulayan görüşün bu araştırma ile desteklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Avcı (2007,824-850) Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta merkezinde bulunan fakülte ve yüksek okullar ile enstitülerde 2003-2004 öğretim yılında öğrenimlerini sürdüren öğrenciler üzerinde üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakış açısını tespit etmek amacıyla daha çok kapalı uçlu soruların kullanıldığı bir anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda aile kurumunun gençler açısından bireysel ve toplumsal kıymetini kaybetmeye başladığını; aynı şekilde evliliğe verilen değer gençler tarafından sıradan bir ilişki halini almaya başladığını; bununla birlikte gençler arasında, sigara ve alkol kullanımındaki alışkanlık düzeyinde artışlar; bilgiye verilen değersizlik; parasal getirisi yüksek popüler mesleklere duyulan istek; toplumsal yarardan çok bireysel yararların öne çıktığı bir yaşam anlayışının benimsendiğini tespit etmiştir.

Hökelekli ve Gündüz (2007,374-382) 22 ilimizde yer alan üstün yetenekli (7-16 yaş arası 668 öğrenci) öğrencilerin değer yönelimleri üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilere yöneltilmiş olan açık uçlu üç sorunun cevapları üzerine yaptıkları analizlere yer vermişlerdir. Bu sorular; “1) Nasıl bir eğitim istiyorsunuz? 2) Türkiye ve dünyaya yönelik ütopyanız nelerdir? 3) Gerçekleştirmeyi düşündüğünüz üç isteğiniz nedir?” şeklindedir. Öğrencilerin bu anket sorularına verdikleri cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucu üstün yetenekli öğrencilerin en fazla iyilikseverlik, yardım ve barışseverlik yönelimlerini ortaya koyan ifadeler yer verdikleri görülmüştür. *Güç* ve *hazcılık* gibi "bencil" denebilecek değer yönelimlerinin ise en son sıralarda geldiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca normal yetenekli çocuklarla kıyaslama da yapılmıştır.

Bunun için yaşları 11-18 arasında değişen 60 normal ergene, "olmasını istediğin üç dileğin nedir?" sorusunun yöneltildiği ve cevap olarak da *başarı* (okul, meslek, spor), *sağlık* ve *maddi refah* gibi bireysel mutluluğu hedef alan ifadelerin yer aldığı bir araştırmaya vurgu yapılmıştır. Bu araştırmanın yanı sıra yaş ortalaması 16 olan 601 lise ikinci sınıf öğrencisine, "geleceğe yönelik öncelikli hedefleri"nin ne olduğunun sorulduğu ve "sevdiğim mesleği yapmak ve başarılı olmak"; "ekonomik açıdan güçlü olmak" ve "sağlıklı olmak" şeklinde cevapların verildiği Yavuzer'in 2004 yılındaki çalışmasına da değinilmiştir.

Baloğlu ve Balgalmış (2005,4-11) Tokat evreninde okul yöneticilerinin değer tercihleri üzerine yaptıkları araştırmalarında yöneticilerin en üst düzeyde önemli buldukları üç değeri tespit etmişlerdir. Bunlar; ulusal güvenlik, dürüstlük ve sözünde durmadır. Yöneticilerin en alt düzeyde önemli buldukları değerler ise sosyal güç, zevk ve heyecan verici bir hayat olarak sıralanmaktadır. Yaş değişkenine göre yöneticiler 45 yaş, 45 yaş altı ve üstü olarak 3 kategoride karşılaştırılmış, 45 yaş ya da bu yaştan altında olan yöneticilerin daha yaratıcı oldukları tespit edilmiştir. Yani yaratıcılıkla yaş ters orantılıdır denilebilir. Ayrıca 45 yaşında ya da bu yaştan altında olan yöneticilerde kişisel disipline daha fazla önem verildiği de tespit edilmiştir.

Akbaş (2004,199-213) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının gerçekleşme derecesini ölçtüğü araştırmasında öğrencilerin geleneksel değerlere, çalışma-iş değerlerine ve bilimsel değerlere ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Hatta bu değerler üzerinde cinsiyet farkının da olmadığını ortaya koymuştur. Ancak demokratik değerlerde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek seviyede ulaştıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak değerler içerisinde en yüksek ortalamaların geleneksel değerlere ait olduğu, bu değerleri de temel ve demokratik değerlerin izlediği tespit edilmiştir. Değerler içinde en düşük ortalamalar ise bilimsel değerlerde tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörü dikkate alındığında ise kız öğrencilerin puan ortalamalarının bilimsel değerler dışındaki bütün değerlerde erkek öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Güngör (1993,62-88) 1978 yılındaki değerler araştırmasında, o dönemde Allport tarafından geliştirilmiş olan 6 gaye değere bir de ahlaki değer ekleyerek aşağıdaki değerlerin yer aldığı araştırma formu oluşturmuştur:

- |                                       |                                  |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması | 8. Vicdan huzuru                 |
| 2. Öbür dünyayı kazanmak              | 9. Cahillikten arınmış bir dünya |
| 3. Yalansız bir dünya                 | 10. Güzelliklerle dolu bir dünya |
| 4. Günahlardan arınma                 | 11. Eşitliğin sağlanması         |
| 5. Ekonomik bağımsızlık               | 12. Gerçek dostluk               |
| 6. Konforlu bir hayat                 | 13. Hürriyet için mücadele       |
| 7. Bütün gerçeklerin bilinmesi        | 14. İnsanlara yardım             |

Bireylerden bu değerleri 1'den 14'e kadar sıralaması istenmiştir. Sıralanan değerler aşağıdaki şekilde gaye değerleri ifade etmiştir:

- |                 |                  |
|-----------------|------------------|
| 1 ve 10. değer  | → Estetik değer  |
| 3 ve 8. değer   | → Ahlaki değer   |
| 7 ve 9. değer   | → Teorik değer   |
| 5 ve 6. değer   | → İktisadi değer |
| 2 ve 4. değer   | → Dini değer     |
| 11 ve 13. değer | → Siyasi değer   |
| 12 ve 14. değer | → Sosyal değer   |

Güngör araştırmasında 400 kişi içinden 5'i hariç hepsinin ahlaki gelişmenin son safhasına ulaştığını tespit etmiştir. Ayrıca 7 gaye değer içindeki sıralamada tüm gruplarda ahlaki değerler ilk sırada yer alırken dini değerlerin sonuncu, estetik değerlerin de sondan ikinci olduğu tespit edilmiştir. Güngör, cinsiyet açısından araştırmasında genç erkek ve kızlar arasında önemli bir fark olmadığını ancak orta yaşlılarda önemli fark olduğunu tespit etmiştir.

Esmer (1999,vii-119) dünyada 1981, 1990, 1997 yıllarında, ülkemizde ise 1990 ile 1997 yılında yapılan araştırma sonuçlarını karşılaştırdığı Türkiye Değerler Araştırmasında (TDA) 18 yaşını bitirmiş 1907 kişilik örneklem üzerinde mülakat yöntemiyle veri toplamıştır. İlk örneği 1970 yılına kadar uzanan Dünya Değerler Araştırması (DDA) "Eurobarometer" isimli proje Avrupa topluluğu üyesi ülkelerde kamuoyunun siyasal, sosyal, ekonomik, toplumsal ve kültürel konulardaki değer, tutum ve davranışlarını araştırmak üzere başlamıştır ve şu düzeylerde veri toplanmıştır:

- |                           |             |
|---------------------------|-------------|
| a) Demografik değişkenler | d) Tutumlar |
| b) Davranışlar            | e) Değerler |
| c) Kanaatler              |             |

Esmer çalışmasının karşılaştırma bölümünde şu sonuçlara ulaşmıştır: 1997 yılında 43 toplum içinde Türkiye’de “İnsanların çoğuna güvenilebilir” diyenlerin oranı % 6,5 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında “mutluluk” konusunda Türk toplumu ile batı toplumu arasında önemli farklar bulunmamaktadır. 1997 DDA’da iyimserlerin oranının en düşük olduğu ülke Türkiye’dir. Türk toplumunda bireylerin çoğunluğu halinden memnun olduğunu sergilemekte iken konu ülkenin geleceği olunca karamsar olmaktadır. DDA’da siyasete daha aktif katılım için şu davranışları içeren şu ifadeler yöneltmiştir: “Toplu bir dilekçeye imza atmak, bir boykota katılmak, yasal bir gösteri veya yürüyüşe katılmak, resmen ilan edilmeyen bir greve katılmak, bina veya işyeri işgal etmek.” Bilindiği gibi bu davranışları yapmak batı demokrasilerinde çok yaygın bir katılım ve yönetimi etkileme biçimidir. Bunlara Türkiye’de katılım diyenlerin oranı ise % 14 olarak tespit edilmiştir. Oran diğerlerine göre çok düşük olmasına rağmen katılım şekillerine bakıldığında ülkemiz yasalarına uygun olmayan faaliyetlerin olması da bu oranın düşüklüğünde önemli bir faktör olarak kabul edilebilir. 1997 TDA’ya göre ülkemiz insanında “güven” sorunu yer almaktadır. Araştırmada bu durumla ilgili olarak kurumsal düzeyde en çok güvenilen kurumun ordu, en az güvenilen kurumun ise parlamento olduğu tespit edilmiştir. DDA soru formunda çocukların evde kazanmaları gereken 12 değer tespit edilmiştir. Bunlar:

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| • terbiye           | • azim ve sebat     |
| • çalışkanlık       | • bencil olmama     |
| • dindarlık         | • itaatkarlık       |
| • sorumluluk        | • başkalarına saygı |
| • bağımsız davranma | • tutumluluk        |
| • hoşgörü           | • yaratıcılık       |

Bu değerlerden Türk toplumunda en çok benimsenen 4’ünün ise şunlar olduğu tespit edilmiştir:

- |                 |      |               |      |
|-----------------|------|---------------|------|
| • dindarlık     | % 35 | • tutumluluk  | % 26 |
| • azim ve sebat | % 28 | • itaatkarlık | % 12 |

1997 TDA’ya göre 10 ülke içinde cesaretle risk alabilenlerin oranının en düşük çıktığı ülke de Türkiye’dir. Bunun yanında en itidalli olan da yine Türk toplumdur. Riski seven toplum ise İsveç olarak tespit edilmiştir. Esmer, Türk toplumunun değerleri

açısından batıdan en fazla ayrıldığı iki nokta olarak kişilerarası güven düzeyinin düşüklüğü ve kaderciliği tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada dini değerlerin yükselişte olduğuna da vurgu yapılmıştır.

1990 yılında yapılmış olan TDA'da da Türk insanının ne geleneksel, ne sanayi, ne de sanayi ötesi toplum kalıplarına tam olarak oturmadığı tespit edilmiştir. 1997'deki TDA'da olduğu gibi toplumun temelini oluşturan aile ve din ile Osmanlı geleneğinden kalma şekilde ordu gibi kurumların hala toplumun değer sisteminin odak noktasında olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu kurumlarla ilişkili geleneksel değerlerin de yıprandığı tespit edilmiştir (Ergüder, Esmer ve Kalaycıoğlu,1991,51).

### 2.15.2. Dünya'da Yapılan Değer Araştırmaları

Dünya'da değerler eğitimi literatüründe çok fazla çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ziebert (2007,448-451) 16-17 yaş grubu öğrenciler arasında Almanya, Hollanda, Avusturya ve İngiltere'de yapılan bir araştırma ölçeğindeki bulguları karşılaştırdığı çalışmasında kişisel özgürlüğün altını çizen ve kişisel mutluluğu öne çıkaran değerlerin gençlerin zihinlerine egemen olduğunu göstermektedir. İkinci sırada ise ihtiyaç sahiplerine yardım etme, ilişkiye (evlilik ya da ailevî ilişki) bağlılık ve topluma katkıda bulunma dahil olmak üzere sosyal unsurları vurgulayan değerler ile çok para kazanma; üçüncü sırada ise adil ve dürüst bir dünya oluşturmaya katkıda bulunma, kariyer basamaklarını tırmanma (yüksek makam sahibi olma) gibi farklı değerler karışımı yer almaktadır. Dinî değerler en son sırada yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda ülkelerin verileri karşılaştırılmış ve şu verilere yer verilmiştir:

- Sosyal değerler Hollanda ve Avusturyalı gençler için en önemli değerlerdir.
- Aileyle yaşama ve aileye önem verme en çok Avusturya ve İngiltere'de gözlenmiştir.
- Dinî değerlerin Hollanda'daki önemi azdır.

Rokeach'ın değerleri temel alınarak televizyon yayınları üzerine yapılan bir araştırmada ise araç değerlerin analizi sonucunda izleyiciler tarafından cesaret, yardımseverlik ve hoşgörülük olmanın daha önemli olduğu, temizlik ve nazık olmanın

önemli olmadığı tespit edilmiştir. Amaç değerlerin analizi sonucunda ise izleyicilerin doğru arkadaşlık, kendine saygı, heyecan verici bir hayat, bilgelik, başarıma duygusu ve aile güvencesi, rahat bir hayat ve güzel bir dünya değerlerini önemli buldukları tespit edilmiştir (Rosenfeld ve Wynns,2005,4-5).

Avustralya’da üniversite programlarında ahlaki değerlerin uygunluğu konusunda öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğrencilere bir değer kazandırılmak istendiğinde, onun anlamından önce, öğrencinin o değeri niçin kazanması gerektiğini anlaması gerektiği vurgulanmıştır. Değerlerin aslında öğretilerek ve tamamlanarak öğrencilerin uygun şeyleri kazanmalarının sağlanması gerektiğinin vurgulandığı araştırmada nadiren de olsa değer bilgilerinin öğrencinin hareketlerine olumlu katkı sağlamayabileceği de belirtilmiştir (Hossain ve Marinova,2004,1-5). Avustralya’da 6 eyaletin eğitim programlarında yer alacak değerlerin tespit edildiği, amaçlarının belirlendiği araştırmada “değerlerin öğretilmesinden kimin sorumlu olduğu” sorusuna aranan cevapta şu verilere ulaşılmıştır:

- okul
- dini liderler
- bütün öğretmenler
- uzman değer öğretmenleri
- öğrencilerin arkadaşları
- anne-babalar/ veliler
- toplum
- aileler
- medya

Bunlardan anne-baba/veliler birinci, aile ikinci ve bütün öğretmenler üçüncü sırada yer almıştır. Medya sonuncu, dini liderler ise sondan ikinci sırada yer almıştır (Hooper,2003,216).

Patrick (2003,1-2) ABD’de 48 eyalette vatandaşların nasıl olması, nasıl yetişmesi gerektiği ile ilgili standartlar üzerinde karşılaştırmalı olarak yaptığı çalışmasında eksiklikleri tespit etmiş ve vatandaşlık eğitiminin etkinliliğini artırmak için bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlar:

- Bütün eyaletler standartlarını, ilkelerini yeniden gözden geçirmelidir.
- Eyaletlerin eğitim birimleri revize için program uzmanları, yüksek lisans öğrencileri almalıdır.
- Eyaletler etkili öğretmen yetiştirme metotlarını inceleyerek öğretmen hazırlama programlarında yenilikler yapmalıdır.
- Eyaletler çalışan öğretmenleri zengin içerikli programlarla takviye etmelidir

Vess ve Halbur da (2003,1) çalışmalarında karakter eğitimiyle ilgili çok sayıda program olduğunu vurgulamış ve 5 büyük yaklaşımdan bahsetmiştir. Bunlar;

- Watson'ın ilgili toplumu (1989)
- De Vries'in yapılandırıcı yaklaşımı (1989)
- Berkowitz'in çocuk geliştirmeye bakış açısı (1985, 1999)
- Lickona'nın seçmeci yaklaşımı (1991)
- Ryan'ın geleneksel yaklaşımı (1995)

Daha sonraki bir çalışmada Williams bu 5 teorinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Her yaklaşım (gençlere doğrudan eğitim yapan) alışkanlık ya da erdemli davranışlarla, toplumun erdemlerini aşılacaktır.
- Dolaylı eğitim, karakter eğitiminin genel bir uzmanlık faaliyetidir.
- Watson ve Berkowitz'in teorileri toplumun inşasını da kapsamaktadır. Çevre ile ilgili ilişkiler ve ahlaki karakter genişletilerek toplumun inşası yapılabilir.
- Bütün karakter eğitimi teorileri model olarak yetişkinleri kullanmıştır.

Patrick'in (2002,1) 1998'de ABD'deki araştırmasında okullarda (4, 8 ve 12.sınıflarda) yurttaşlık bilgisinde öğrencilerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. 4 ve 8.sınıf öğrencilerinin % 21'i, 12.sınıfın ise % 22'sinin yeterli düzeyde çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca demokratik ilkeler, yöntemler, kuruluşlar ve seçimlere meyilli olma ya da siyasi hayata katılma, siyasi tolerans ve siyasi ilgiye yönlendirme ile demokratik vatandaşlığın bilişsel ve katılımcı becerilerindeki yeterlilik arasında güçlü bir ilişki olduğu da bulunmuştur. Otten gibi vatandaşlık eğitimi için bazı internet siteleri tavsiye edilmiştir. Bunlar:

[www.apsanet.org](http://www.apsanet.org)

[www.civicyouth.org](http://www.civicyouth.org)

[www.civiced.org](http://www.civiced.org)

[www.puaf.umd.edu/NACE/](http://www.puaf.umd.edu/NACE/)

Robin Williams A.B.D.'de yaptığı araştırma sonucuna göre 15 temel kültür değerinin varlığından söz etmektedir. Bunlar (Kıncal,2002,24-25):

- |                                    |                        |
|------------------------------------|------------------------|
| • Başarı                           | • Kendini geliştirme   |
| • Disiplinli bir iş ve çok çalışma | • İyi bir yaşam biçimi |
| • İnsancıl olmak                   | • Eşitlik              |
| • Pratiklik ve yeterlilik          | • Özgürlük             |

- Uyumlu olmak
- Bilime olan inanç ve akılcılık
- Milliyetçilik ve vatanseverlik
- Grupla birlikte çalışmaya ve grup başarısına inanç
- Demokrasi
- Kendine ve başkasına saygı

1999 yılında merkezi Amsterdam’da bulunan “Uluslararası Eğitimsel Başarıları Değerlendirme Merkezi (IEA)”nin Yurttaşlık Eğitimi Araştırması çerçevesinde yaptığı araştırmada 28 ülkeden yaklaşık 90.000 14 yaşındaki öğrenciye yurttaşlık eğitimi ve geçmişlerine yönelik sorular içeren anket uygulanmıştır. Anket ayrıca öğretmen ve yöneticilere de uygulanmıştır. Araştırmada özellikle öğrencilerin siyasi, politik haberlerin yorumundaki becerileri, demokratik yöntem ve kurumlar hakkındaki bilgileri tespit edilmiştir. Ek olarak demokrasi ve vatandaşlık eğitimi kavramları hakkındaki görüşleri de araştırılmıştır. Demokrasi, ulusal kimlik, sosyal kaynaşma ve çeşitlilik içeren anketin 2 bölümden oluşan sonuçları şöyledir: Yurttaşlık eğitiminin dünya genelinde devlet okullarında eğitimin önemli bir parçası olarak algılandığı; öğretmenlerin % 11’inin okulların yurttaşlık eğitimiyle ilgili olmadığını kabul etmesine karşın, öğretmenlerin % 77’sinin yurttaşlık eğitimi ilkeleri ve şartlarının önemli olduğunda uzlaştığı; ayrıca öğretmenlerin % 26’sına göre toplumsal çatışmanın yurttaşlık eğitimi engellediği ve % 91,4’üne göre de yurttaşlık eğitimi vermenin bir fark yarattığının kabul edildiği (Astiz,2007,581-583); yurttaş eğitiminin bilişsel, kavramsal ve davranışsal olarak karmaşık olmakla birlikte geliştirilebilir olduğu; yetişkinlerin de yurttaş eğitiminin geliştirilmesini destekledikleri; katılımcı ülkelerin çoğundaki çocukların temel demokratik yöntemler, değerler ve kurumlar hakkında temel bilgilerinin olduğu ancak bazı demokratik değer ve kurumların tam olarak anlaşılamadığı; erkeklerin yurttaşlık bilgisini daha çok önemsedikleri; öğrencilerin % 80’inin yetişkinler gibi oy kullanmayı planladığı tespit edilmiştir (Torney, Amadeo ve Lehmann,2001,2).

İngiltere’de yapılan bir çalışmada ise değerler eğitimi ile ilgili şu tavsiyelerde bulunulmuştur:

- Değerler eğitimi için okulların ihtiyacı olan uyumlu bir stratejiye sahip olma. Bunun için de değerlerin tek bir kişiyi değil de toplumsal bir okul politikasını temel alarak seçilmiş ve bir araya getirilmiş olması gerekir.

- Değerler eğitimiyle ilgili yaklaşımların sınıfta nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenlere yardım edilmelidir.
- Çok sayıdaki araştırma sonucunda araştırmacıların izlediği yol ile uygulayıcılarınkinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin değerlendirilmesinde, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişime özel önem verilmesi gerekmektedir (Halstead ve Taylor,2000,190).

Kinnir, Kernes ve Dautheribes (2000,3-6) evrensel ahlaki değerlerin kısa bir listesini oluşturdukları araştırmalarında özellikle altın kuralın - kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkasına yapma- öneminden bahsetmektedir. Çünkü altın kural gibi dünyanın hemen her yerinde kabul gören değerler evrensel nitelik kazanmıştır. Bu çalışmada da herkesin kabullenebileceği bir liste oluşturma amaçlanmıştır. Sonuçta da aşağıdaki Evrensel Ahlaki Değerlerin Kısa bir listesi oluşturulmuştur:

- Kapasitesinden daha üstteki bir görevi üstlenme
- Adil olma ve doğruları arama
- Ilımlı, öz disiplinli olma ve kişisel sorumluluğunu bilme
- Kendisini şımartmama
- Kendisine ve başkalarına karşı ilgili, saygılı, merhametli, toleranslı, hoşgörülü olma
- İnsanlar arasındaki birlikteliği fark etme
- Bireylere yardımcı olma ve insanlığa hizmet etme
- Başkalarına zarara vermeme
- Çevre ve diğer yaşam şekillerine ilgili olma

1996 Ağustos ayında New York'ta UNİCEF merkez büro çalışanlarından 12 eğitimcinin yaptığı toplantıda çocukların ihtiyaçları ve değerlerle ilgili çalışmaları, onları mutlu ve uzun bir hayata daha iyi hazırlayacak değerlerin nasıl kazandırılacağına tartışıldığı toplantıda "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" (LVEP) geliştirilmiştir. 2000 yılı Mart ayına kadar da 64 ülkede 1800'ün üstünde internet sitesinde programda yer alan "barış, saygı, sevgi, tolerans, dürüstlük, alçakgönüllülük (tevazu), işbirliği, mutluluk, sorumluluk, sadelik, özgürlük ve dayanışma" gibi 12 sosyal ve kişisel değer kullanılmıştır (Tillman,2000,IX-XII).

Veugelers (2000,41-43) farklı değer öğretimi yöntemleri konusunda 415 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öğrencilere yalnızca bilgi ve becerileri vermediğini aynı zamanda belirli değerlerin geliştirilmesinde onları harekete geçirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca 2.kademe 3.sınıfa giden 118 öğrenciye öğretmenlerinin kullanmasını istedikleri yöntemler sorulmuş ve sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır (4 ortalama üzerinden):

1. Öğretmenler, değerlerdeki farklılıkları gösterir, fakat önemli bulduklarını ifade ederler(3,48).
2. Öğretmenler, önemli buldukları değerleri ifade etmeksizin değerlerdeki farklılıkları vurgularlar ( 3,24 ).
3. Öğretmenler, kendi değerlerini ifade etmemeye çalışırlar (1,70).
4. Öğretmenler, önemli buldukları değerleri açıklarlar ( 1,62 )

Blackman, Hurd ve Tima, (2000,5-10) eğitim alanı dışında da değerlerle ilgili bir çalışma yapmışlardır. Başarılı bir yönetici ve girişimci olmak için gerekli değerlerin araştırıldığı çalışmalarında başarılı bir girişimcinin özellikleri ve değerleri şöyle sıralamışlardır: Kararlı, sözünde durur, sebatlı, problem çözmede ısrarlı, geri bildirimleri önemser, iç kontrolüne odaklanır, belirsizlikler için toleranslı, ölçülü risk alır, doğru ve sorumluluk sahibidir, yenilikçi, iyimser ve özgüvene sahiptir, bağımsız davranabilir, takım çalışmasında yer alabilir.

Bir diğer çalışmada ise Otten (2000,2) karakter eğitimi yapanlara literatür desteği sağlamak için sayısız karakter eğitimi programından birkaç tanesini tanıtmıştır. Bunlar: “[www.charactercounts.org](http://www.charactercounts.org)” internet sitesi ulusal karakter eğitimini destekleyen gönüllü bir ortaklığa dayanmaktadır. Saygı, sorumluluk, güvenilirlik, ilgi, hakkaniyet ve vatandaşlık değerlerini içeren bir birliktelik oluşturan karakterin 6 temel taşı tanımlamışlardır. “[www.giraffe.org](http://www.giraffe.org)” sitesi iyi karakter oluşturmada diğer insanların huzuru ve rahatı için hayatlarını tehlikeye atmış kahraman insanları örnek göstererek onların yaptıklarını tartışmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere kahraman ve ünlü kişiler arasındaki farkı da göstermektedir. [www.character.org](http://www.character.org) sitesi ise 1993 yılında karakter eğitimi için hiçbir siyasi fikri desteklemeyen ulusal bir koalisyon tarafından kurulmuştur. Bu internet sitesinde farklı karakter eğitimi uygulama örneklerinin modelleri sunulmaktadır.

Karakter eğitimi ortaklığı konusunda 2002 yılında eğitim kurumlarının 600 dekanı üzerinde yapılan araştırma sonucunda % 90'ı temel değerlerin okullarda öğretilmesi gerektiğini belirtilmiş ancak % 24,4'ün yüksek düzeyde vurgulandığı rapor edilmiştir. Raporda ayrıca üniversite öğretmen eğitimi programlarının öğrencilere sınıf uygulamalarında kullanabilecekleri karakter eğitimi beceri ve bilgilerini sunduğu; öğretmen eğitimi programlarında karakter eğitimi içine alan ahlaki ve etik konularının yavaş yavaş programın bir parçası olduğu; yöneticilerin çoğunun temel değerlerin okullarımızda öğretilmesi gerektiği konusunda anlaştığı belirtilmiştir (Benninga,2003,2-3). Bu uygulamalara örnek olarak verilebilecek bir araştırma ise Los Angeles'te pilot olarak 1990-91'de 25 ilk ve ortaokul üzerinde uygulanmıştır. Uygulanan değerler eğitimi programı sonucunda problemlerin % 82 oranında azaldığı görülmüştür (Marcus ve Fritzer,1999,2).

Carbone ve Peter (1991,2) değerler eğitimi alanında yaptığı literatür çalışmasında şu sonuçları ortaya çıkarmıştır: John Martin Rich ve Betty Sichel'in her ikisi de makale sayfalarında konuları tartışmak için tarihsel bir kaynak çatısını kullanırken, Nel Hoddings ve Kevin Ryan ise metodolojiye ilgi duymaktadır. Waldo Beach, Henry Giroux ve David Purpel özellikle karakter eğitimi, değer açıklaması ve bilişsel gelişim yaklaşımı konularını kapsayan ahlak eğitimindeki son modalara eleştiriler getirmektedirler. Sonuçta, Giroux, Sichel ve Maxine Greene değer eğitiminin anlaşılmasında ve yorumlanmasında yeni yollar önerilmesinin altını çizmiştir.

Stanley ise (1983,242-244) değerler eğitimi ile ilgili öğretim çalışmalarını konu alan araştırmasında toplam 36 ders kitabı incelemiştir. Ders kitaplarının değer yaklaşımlarını ne derece yansıttığını tespit etmeye çalışan Stanley, kitaplardaki metinlerin, uzmanların yöntemler hakkındaki görüşlerini hem etkilemekte hem de yansıtmakta olduğunu belirtmiştir. Uzmanlara göre metinler öğrenciler için önemli bir bilgi kaynağıdır ve metinler değerler eğitimi alanındaki hâkim görüşleri yansıtmaktadır. Araştırmada incelenen 36 kitaptan yalnızca 2 tanesinin bütün yaklaşımlarla ilgili olduğu bulunmuştur. Değerler eğitimi içinde en az popüler olan yaklaşımın aktif öğrenme olduğunun tespit edildiği araştırmada değerler açıklaması yaklaşımının en kolay örneklendirilen ve açıklanan yaklaşım olduğu için daha önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1975 yılında British Columbia'daki okullardaki aşırı müsamahakârlığın tartışıldığı dönemde Surrey değer hareketi bazı okullarda pilot olarak uygulanmıştır. Bunun için öğretmenler ile değişik coğrafi bölgelerden çocuklar seçilmiş ve bir dizi Yahudi- Hristiyan kalıtımı olan değerler seçilerek okullarda geliştirilmesi desteklenmiştir. Fakat ailelerce bu durum protesto edilince 1976'da değerler okulu projesi iptal edilmiştir. Bu hareket okul sisteminin nasıl işlediğini bilmeyen, eğitmeni olmayan kişilerin bilgi eksikliği ve çevre şartlarına uygun olmadığı için başarısız olmuştur (Ross,1974,176-177).

Gerek yurtiçi gerekse yurtdışında yapılmış olan araştırmalarda değerler alanı ile ilgili önemli tespitlerde bulunulmuştur. Ancak alanın ilgi ve etki sahasının genişliği dikkate alındığında değer eğitimi çalışmalarının daha fazla yapılması gerektiği söylenebilir. Özellikle bu araştırmadaki gibi durum tespiti yapan çalışmalarla mevcut durumun belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra mevcut duruma göre değer eğitiminin problemleri ve çözüm yolları üzerine çalışıldığında başarı daha da artacaktır.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

##### 3.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıftaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında hedeflenen değerleri ne düzeyde kazandıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, tarama modelindedir. Bu tür araştırmalar geçmişte veya halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bu amaçla bu tür araştırmalar, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılmaktadır (Karasar,2002,77-79). Çalışmada tarama yapılırken betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışmaktadır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir. Bu yöntemle dayanan araştırmalarla “durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmek istiyoruz? Nasıl gideriz?” gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenmektedir (Kaptan,1998,59). Araştırma aynı zamanda öğretmenlerle yapılan görüşme yönteminin uygulandığı nitel bir çalışmayla da desteklenmiştir.

##### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında MEB’e bağlı resmi ilköğretim okullarında dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersini okumuş olan 61068 beşinci sınıf ve 59579 altıncı sınıf öğrencileri ile bu sınıflarda görev yapmış olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Ankara merkez ilçelerinden

Keçiören, Altındağ, Yenimahalle, Sincan, Çankaya, Mamak'taki random yöntemiyle seçilmiş Tablo 17'deki ilköğretim okullarında 2008-2009 öğretim yılında öğrenim gören 1245 beşinci sınıf ve 1315 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin haricinde örneklem olarak seçilen ve uygulama yapılan aşağıdaki tablodaki okullardaki dördüncü ve beşinci sınıf okutmuş olan 92 sınıf öğretmenine gönüllülük esasına göre görüşme talebinde bulunulmuş ancak dördüncü sınıf okutmuş olan 19 öğretmen ile beşinci sınıf okutmuş olan 15 öğretmen görüşme formu doldurmuştur. Örneklemen evreni temsil edebilmesi için, Ankara'nın farklı coğrafi yerlerinde bulunan ilçeleri ve okulları ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip öğrenciler tercih edilmiştir. Ayrıca, araştırmada maliyet ve sağlıklı veri toplama kriterleri de dikkate alınmıştır. Örneklem olarak seçilen ve uygulama yapılan okullar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 17: Araştırma Kapsamına Alınan İlköğretim Okulları**

| <b>İlköğretim Okulu Adı</b>        | <b>Bulunduğu İlçe</b> |
|------------------------------------|-----------------------|
| Şehit Piyade Teğmen Hakan Kabil İO | Keçiören              |
| Nuh Eskiyan İO                     | Keçiören              |
| Atatürk İO                         | Altındağ              |
| Sakalar İO                         | Altındağ              |
| İsmet Kurtuluş İO                  | Yenimahalle           |
| Gazeteci Hasan Tahsin İO           | Mamak                 |
| Yüzüncüyıl İO                      | Sincan                |
| Özbirlik İO                        | Çankaya               |

### 3.3. Verilerin toplanması

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen öğrenci anketi ve öğretmen görüşme formlarının hazırlanması ve verilerin toplanmasında aşağıdaki aşamalardan geçilmiştir:

#### 1.aşama:

Değer ifadeleri ünite kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öncelikle her üniteye öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin neler olduğuna bakılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dördüncü sınıfındaki 12 değer ile beşinci sınıfındaki 9 değerün ünitelere göre değerlerin dağılımı Tablo 18-19'daki gibidir:

**Tablo 18: Ünitelere Göre Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleri**

| Üniteler                 | Değerler                                                         |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1. Kendimi Tanıyorum     | Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü                              |
| 2. Geçmişimi Öğreniyorum | Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanseverlik |
| 3. Yaşadığımız Yer       | Doğa sevgisi                                                     |
| 4. Üretimden Tüketime    | Temizlik ve Sağlıklı olmaya önem verme                           |
| 5. İyi ki Var            | Bilimsellik                                                      |
| 6. Hep Birlikte          | Yardımseverlik                                                   |
| 7. İnsanlar ve Yönetim   | Bağımsızlık                                                      |
| 8. Küresel Bağlantılar   | Misafirperverlik                                                 |

**Tablo 19: Ünitelere Göre Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleri**

| Üniteler                  | Değerler                                      |
|---------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. Haklarımı Öğreniyorum  | Sorumluluk                                    |
| 2. Adım Adım Türkiye      | Estetik                                       |
| 3. Bölgemizi Tanıyalım    | Doğal çevreye duyarlılık                      |
| 4. Ürettiklerimiz         | Çalışkanlık                                   |
| 5. Gerçekleşen Düşler     | Akademik dürüstlük                            |
| 6. Toplum İçin Çalışanlar | Dayanışma                                     |
| 7. Bir Ülke, Bir Bayrak   | Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı |
| 8. Hepimizin Dünyası      | Tarihsel mirasa duyarlılık                    |

Birinci aşamada anket maddelerini belirlemek için ölçek geliştirme ile ilgili kaynaklar ve geliştirilmiş değer ölçekleri taranmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dördüncü ve beşinci sınıflarda yer alan her değer için özellikle ünite kazanımları dikkate alınarak en az beşer tane davranışa dönük ifade yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Çünkü “değerler davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar” (Erdem,2003,56) olduğu için davranışa yönelik ifadeler yazılmıştır. Değerlerin öğrencide davranışa dönüşüp dönüşmediğinin tespitinde özellikle kazanımlardan yola çıkılmasının nedeni sosyal bilgiler ders işlenişinin ve ders kitaplarının seçiminin kazanım temelli olmasındandır. İfadeler belirlendikten sonra akademisyen ve uzman öğretmenlere görüş sorularak ifadelerde düzenleme yapılmış ve tutum ölçeği dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi için 55, beşinci sınıf sosyal bilgiler

dersi için de 43 ifadeden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Anketin I.bölümündeki öğrenci kimlik bilgileri bölümü oluşturulurken Akbaş (2004,280-281) tarafından kullanılan tutum ölçeğinin kimlik bilgileri bölümünden yararlanılmıştır. Anketin değer ifadeleri bölümünün derecelmeleri ise “Evet, Kısmen ve Hayır” şeklinde üçlü dereceleme şeklinde yapılmıştır.

## **2.aşama:**

Hazırlanan anketler araştırmada yer verilmeyen bir ilköğretim okulunda 150 dördüncü sınıf ve 118 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerden gelen dönütler çerçevesinde anket ifadelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu dördüncü sınıf öğrenci anketi 51, beşinci sınıf öğrenci anketi 40 ifadeden oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ancak oluşturulan bu madde havuzundaki maddelerin amaca hizmet edip etmemesi noktasında alanla ilgili uzman görüşleri alınmış ve dördüncü sınıf değer anketinden 15 ifade, beşinci sınıf değer anketinden de dört ifade çıkarılarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bu düzenleme yapılırken dördüncü sınıf değerleriyle ilgili üç, beşinci sınıf değerleriyle ilgili dört ifadeye yer verilmiştir. Anketin değer ifadeleri bölümündeki derecelmeler “4=Tamamen katılıyorum, 3=Genellikle katılıyorum, 2=Az katılıyorum ve 1=Katılmıyorum” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Olumsuz ifadelerde bu puanlama tersten yapılmıştır. Anketin kimlik bilgileri bölümünden de öğrencilerin oturdukları evin hangi araçla ısıtıldığı ve ailelerinin sahip olduğu eşyaların sorulduğu sorular öğrenci dönütleri ve uzman görüşleri çerçevesinde çıkarılmıştır.

## **3.aşama:**

Anketlere yeni tutum ifadeleri eklendiği ve ilk uygulamada karşılaşılan sorunların aşıp aşılmadığının tespiti için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak araştırmada görüşlerine müracaat edilmeyen dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine anketler tekrar uygulanmıştır. 674 dördüncü sınıf ve 611 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan anket üzerinde ikinci aşamada olduğu gibi öğrenciler ve öğretmenlerden gelen dönütler, uzman görüşleri ve faktör analizi sonucuna göre düzenlemeler yapılarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Gerek uygulamada karşılaşılan sorunlar, gerekse ilgili resmi makamların uyarısı üzerine, ankette dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinden bazı değerleri ölçen ifadeler çıkartılarak her iki sınıfın sosyal bilgiler programında yer alan değerlerden random yöntemiyle seçilen altı değerle ilgili ifadelere

yer verilmiştir. Ankete son şeklinin verildiği bu süreçte her değerle ilgili 3 ifade olmak üzere toplam 18 değer ifadesine yer verilmiştir. Anketin güvenilirliğini tespit etmek için her değerle ilgili üç ve daha fazla ifade olması durumunda kullanılan Cronbach Alfa Katsayısı (Büyüköztürk,2006,170-171) hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan dördüncü sınıf anketinin Cronbach Alpha Katsayısı:,.85; beşinci sınıf anketinin Cronbach Alpha Katsayısı:,.82 değerinde bulunmuştur.

Ayrıca uzman ve öğretmen görüşlerinden faydalanarak yedi açık uçlu sorudan oluşan öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi sonucu elde edilen verilerin analizinde Strauss ve Corbin betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki farklı veri analizi yaklaşımı önermektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,2005,223-228):

- 1.Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Gerekli izinler alındıktan sonra uygulanan ankette öğrencilere aşağıdaki tabloda yer alan değerlerle ilgili ifadeler yöneltilmiştir:

**Tablo 20: Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrenci Anketlerinde Ölçülen Sosyal Bilgiler Dersi Değerleri**

| <b>4.sınıf değerleri</b>   | <b>Değer İfadeleri</b>                                                                                     |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doğa Sevgisi               | Yeşil alanlara gitmekten hoşlanırım.                                                                       |
|                            | Çöp kutusu bulamadığımızda çöpleri yere atabiliriz.                                                        |
|                            | Hangi sebeple olursa olsun çevrenin kirlenmesinden rahatsızlık duyarım.                                    |
| Temizlik                   | Tuvaletten çıktıktan sonra ellerimi yıkamam.                                                               |
|                            | Yerlere tükürülmesinden rahatsızlık duymam.                                                                |
|                            | Yemekten önce ve sonra ellerimi yıkarım.                                                                   |
| Sağlıklı Olmaya Önem Verme | Yıkanmamış meyve ve sebzeleri kesinlikle yemem.                                                            |
|                            | Vücut sağlığımı korumaya önem gösteririm.                                                                  |
|                            | Cips, çikolata, tost gibi yiyecekleri sık sık yerim.                                                       |
| Bilimsellik                | Büyüyünce bilim insanı olmak isterim.                                                                      |
|                            | Bana söylenen şeyleri hemen kabul ederim.                                                                  |
|                            | Sosyal bilgiler dersinde bilimsel araştırmalar yapmayı severim.                                            |
| Yardımseverlik             | İhtiyacı olanlara yardımcı olan sosyal yardım kuruluşlarının faaliyetlerinin önemli olduğunu düşünüyorum.  |
|                            | Derslerde arkadaşlarıma yardımcı olmak hoşuma gider.                                                       |
|                            | Çevremdeki kişilere yardım etmekten hoşlanmam.                                                             |
| Misafirperverlik           | Arkadaşlarımla evine misafirlğe gitmekten zevk alırım.                                                     |
|                            | Evimize misafir gelmesinden hoşlanmam                                                                      |
|                            | Arkadaşlarımla evimize misafirlğe gelmesini istemem.                                                       |
| <b>5.Sınıf değerleri</b>   | <b>Değer İfadeleri</b>                                                                                     |
| Estetik                    | Binaların inşaatında insanların göz zevkine de hitap edilmelidir.                                          |
|                            | Çevremde gösterişsiz beton yığını binaları görmekten rahatsız olurum.                                      |
|                            | Sanat eserlerini incelemeyi sevmiyorum.                                                                    |
| Tarihsel mirasa duyarlılık | Tarihi eşyaların korunmasının gereksiz olduğunu düşünüyorum.                                               |
|                            | Tarihi eserlere zarar verilmesinden rahatsız olurum.                                                       |
|                            | Tarihi yerleri gezmekten zevk alırım.                                                                      |
| Dayanışma                  | Doğal afetlerde herkesin dayanışma içinde olmasından hoşlanırım.                                           |
|                            | Derslerimizde grup çalışması yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.                                       |
|                            | “Bir elin nesi var, iki elin sesi var” sözünü önemserim.                                                   |
| Akademik Dürüstlük         | Ödevlerimi yaparken veya sınav olurken kimseden kopya çekmem.                                              |
|                            | Ödevlerimin sonunda yararlandığım kitapların adlarını yazarım.                                             |
|                            | Sokaktaki işportacıları kitap, CD, DVD ve müzik kaseti alırım.                                             |
| Çalışkanlık                | Çalışkan olmak benim için önemlidir.                                                                       |
|                            | Çevremdeki çalışkan insanları kendime örnek alırım.                                                        |
|                            | Şanslı olmanın çalışmaktan daha önemli olduğunu düşünüyorum.                                               |
| Doğal Çevreye Duyarlılık   | Çevreyi kirleten etkenlerden rahatsız olurum.                                                              |
|                            | Çevremizdeki yeşil alanlar inşaat yapmak için bozulabilir.                                                 |
|                            | İnsanların doğal çevreyi bozmaları sonucu bazı doğal afetlerin (sel, heyelan gibi) oluştuğunu düşünüyorum. |

### 3. 4. Verilerin Analiz Edilmesi

Öğrenci anketlerinden elde edilen veriler SPSS 15 istatistik programında analiz edilmiştir. Bu işlemde öğrenci anketleri üzerinde farklı değişkenlerin değerlerin kazanılmasındaki etkileri değerlendirilmiştir. Bu işlem de her değerle ilgili yöneltlen 3 ifadenin toplam puan ortalamalarına göre yapılmıştır. Verilerin analizinde aşağıdaki teknikler kullanılmıştır:

- Aritmetik Ortalama
- Standart Sapma
- t testi
- Tek yönlü (One way) ANOVA

Dörtlü derecelmeli olarak oluşturulmuş olan öğrenci anketlerinin yorumunda aralık sayısının seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilen ( $\frac{3}{4}= 0,75$ ) formülü uygulanmıştır. Bu formülle elde edilen aralıklar her bir değer için toplam puan ortalamalarının yorumunda aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir:

|            |                          |
|------------|--------------------------|
| 1,00 -1,74 | : Hiç Katılmıyorum       |
| 1,75- 2,49 | : Az Katılıyorum         |
| 2,50- 3,24 | : Genellikle Katılıyorum |
| 3,25- 4,00 | : Tamamen Katılıyorum    |

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilere uygulanan anket ve öğretmenlere uygulanan görüşme formlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersini bir önceki öğretim yılında (2007-2008) alarak programdaki değerleri kazanması beklenen örneklemdeki 8 okuldaki 1275 beşinci sınıf ve 1370 altıncı sınıf öğrencisine anket formu dağıtılmıştır. Ancak beşinci sınıftakilerin 30 tanesi, altıncı sınıftakilerin de 55 tanesi nitelikli veri sağlamadığı için işleme tabi tutulmamıştır. Üzerinde çalışılan 1245 beşinci sınıf ve 1315 altıncı sınıf öğrenci anketinden aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

#### 4.1. Öğrenci Kişisel Bilgileri

**Tablo 21: Öğrencilerin Cinsiyet Bilgileri**

| Cinsiyet | 5.sınıf |       | 6.sınıf |       |
|----------|---------|-------|---------|-------|
|          | f       | %     | f       | %     |
| Erkek    | 614     | 49,3  | 614     | 49,3  |
| Kız      | 631     | 50,7  | 631     | 50,7  |
| Toplam   | 1245    | 100,0 | 1245    | 100,0 |

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyetlere göre eşit bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 22: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Öğrenim Durumu**

| Eğitim kademeleri | Baba öğrenim durumu |       | Anne öğrenim durumu |       |
|-------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|                   | f                   | %     | f                   | %     |
| Mezun değil       | 54                  | 4,3   | 101                 | 8,1   |
| İlköğretim        | 448                 | 36,0  | 593                 | 47,6  |
| Ortaöğretim       | 568                 | 45,6  | 470                 | 37,8  |
| Yükseköğretim     | 175                 | 14,1  | 81                  | 6,5   |
| Toplam            | 1245                | 100,0 | 1245                | 100,0 |

Tablo 22'deki verilere göre ankete katılan beşinci sınıf öğrencilerinin anne babalarının büyük çoğunluğunun ilk ve ortaöğretim mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

Özellikle annelerin mezun olmayan kategorisinde önemli sayıda yer almaları ve ailelerin öğrenim durumunun düşük olması değer eğitimi etkileyebilecektir.

**Tablo 23: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Öğrenim Durumu**

| Eğitim kademeleri | Baba öğrenim durumu |       | Anne öğrenim durumu |       |
|-------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|                   | f                   | %     | f                   | %     |
| Mezun değil       | 53                  | 4,3   | 100                 | 7,6   |
| İlköğretim        | 504                 | 36,0  | 702                 | 53,4  |
| Ortaöğretim       | 586                 | 45,6  | 432                 | 32,9  |
| Yükseköğretim     | 172                 | 14,1  | 81                  | 6,2   |
| Toplam            | 1315                | 100,0 | 1315                | 100,0 |

Tablo 23'teki verilere göre ankete katılan altıncı sınıf öğrencilerinin anne babalarının büyük çoğunluğunun beşinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi ilk ve ortaöğretim mezunu oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle annelerin mezun olmayan ve ilköğretim kategorilerinde önemli sayıda yer almaları ve ailelerin öğrenim durumunun düşük olması değer eğitimi etkileyebilecektir.

**Tablo 24: Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısı**

| Ailedeki Kişi Sayısı  | 5.sınıf |       | 6.sınıf |       |
|-----------------------|---------|-------|---------|-------|
|                       | f       | %     | f       | %     |
| 3 kişi ve daha az     | 105     | 8,4   | 127     | 9,7   |
| 4-5 kişi              | 909     | 73,0  | 969     | 73,7  |
| 6-7 kişi              | 197     | 15,8  | 192     | 14,6  |
| 8 kişi ve daha yukarı | 34      | 2,7   | 27      | 2,1   |
| Toplam                | 1245    | 100,0 | 1315    | 100,0 |

Tablo 24'teki verilere göre her iki grupta da ailelerde 4-5 kişi olduğu görülmektedir. Günümüz sosyal ve ekonomik koşulları neticesi çekirdek aile tipine iyice geçildiğinin görüldüğü sonuçlara göre ailedeki kişi sayısı ile ilgili sonuçların daha çok 4-5 kişilik aileler için geçerli olacağı söylenebilir.

**Tablo 25: Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Durumu**

| <b>Gelir basamakları</b> | <b>5.sınıf</b> |          | <b>6.sınıf</b> |          |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|----------|
|                          | <b>f</b>       | <b>%</b> | <b>f</b>       | <b>%</b> |
| 500 TL ve daha az        | 220            | 17,7     | 192            | 14,6     |
| 500-1000 TL              | 497            | 39,9     | 543            | 41,3     |
| 1000-1500 TL             | 315            | 25,3     | 365            | 27,8     |
| 1500 TL ve üzeri         | 213            | 17,1     | 215            | 16,3     |
| Toplam                   | 1245           | 100,0    | 1315           | 100,0    |

Tablo 25'teki verilere göre öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunun 2008 yılı itibariyle 500 ile 1500 TL arasında yoğunlaştığı görülmektedir. En alt ve üst basamaklarda da birbirine yakın sayıda aile yer almaktadır. Bu dağılıma göre ailelerin ekonomik durumuyla ilgili yapılacak analizlerin güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir.

**Tablo 26: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Mesleki Durumları**

| <b>Meslek grupları</b> | <b>Babanın mesleği</b> |          | <b>Annenin mesleği</b> |          |
|------------------------|------------------------|----------|------------------------|----------|
|                        | <b>f</b>               | <b>%</b> | <b>f</b>               | <b>%</b> |
| Bir kurumda işçi       | 333                    | 26,7     | 40                     | 3,2      |
| Esnaf                  | 220                    | 17,7     | 9                      | ,7       |
| Devlet memuru          | 216                    | 17,3     | 47                     | 3,8      |
| Çiftçi                 | 19                     | 1,5      | -                      | -        |
| Ev hanımı              | -                      | -        | 1109                   | 89,1     |
| Serbest meslek         | 347                    | 27,9     | 10                     | 0,8      |
| Gündelik işçi          | 110                    | 8,8      | 30                     | 2,4      |
| Toplam                 | 1245                   | 100      | 1245                   | 100      |

Tablo 26'daki verilere göre beşinci sınıf öğrencilerinin babalarının özellikle bir kurumda işçi ve serbest meslek kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Şehir merkezi dışındaki 1 okulda anket uygulanmasına rağmen çiftçilik mesleğine sahip baba sayısı oldukça azdır. Annelerin meslekleri dağılımına göre ise çok büyük bir oranının ev hanımı olduğu görülmektedir.

**Tablo 27: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Mesleki Durumları**

| Meslek grupları  | Babanın mesleği |       | Annenin mesleği |       |
|------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|
|                  | f               | %     | f               | %     |
| Bir kurumda işçi | 360             | 27,4  | 46              | 3,5   |
| Esnaf            | 240             | 18,3  | 21              | 1,6   |
| Devlet memuru    | 236             | 17,9  | 45              | 3,4   |
| Çiftçi           | 24              | 1,8   | -               | -     |
| Ev hanımı        | -               | -     | 1170            | 89,0  |
| Serbest meslek   | 321             | 24,4  | 9               | 0,7   |
| Gündelik işçi    | 134             | 10,2  | 24              | 1,8   |
| Toplam           | 1315            | 100,0 | 1315            | 100,0 |

Tablo 27’deki verilere göre altıncı sınıf öğrencilerinin babalarının da özellikle bir kurumda işçi ve serbest meslek kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Şehir merkezi dışındaki 1 okulda anket uygulanmasına rağmen çiftçilik mesleğine sahip baba sayısı oldukça azdır. Annelerin meslekleri dağılımına göre ise çok büyük bir oranının ev hanımı olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların meslek dağılımında hem beş hem de altıncı sınıf öğrencilerinin babalarının mesleki durumlarının daha homojen bir dağılım gösterdikleri de tespit edilmiştir.

#### 4.2. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde farklı değişkenlere göre sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyiyle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 28: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Kazanılma Düzeyi**

##### Toplam Puan Ortalamaları

| Değerler                   | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|------|-----------|-----|
| Yardımseverlik             | 1245 | 3,55      | ,60 |
| Doğa sevgisi               | 1245 | 3,69      | ,54 |
| Temizlik                   | 1245 | 3,57      | ,61 |
| Sağlıklı olmaya önem verme | 1245 | 3,29      | ,60 |
| Bilimsellik                | 1245 | 2,96      | ,63 |
| Misafirperverlik           | 1245 | 3,38      | ,65 |

Tablo 28’deki verilere göre dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan bazı değerlerin kazanılma düzeyleri cinsiyete göre toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe “doğa sevgisi ( $\bar{X}=3,69$ ), temizlik ( $\bar{X}=3,57$ ), yardımseverlik ( $\bar{X}=3,55$ ),

misafirperverlik ( $\bar{X}=3,38$ ), sağlıklı olmaya önem verme ( $\bar{X}=3,29$ ) ve bilimsellik ( $\bar{X}=2,96$ )” şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlara göre de yardımlaşma, doğa sevgisi, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme ve misafirperverlik değerlerinin “tamamen katılıyorum”, bilimsellik değerinin de “genellikle katılıyorum” gibi yüksek düzeylerde kazanıldığı söylenebilir. Tablodaki değerlerin toplam puan ortalamalarının dağılımına bakıldığında ise doğa sevgisi değerinin diğerlerine göre daha homojen, misafirperverlik değerinin ise daha ayrışık (heterojen) bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablodaki veriler dikkate alındığında, bilimsellik değerinin diğer değerlere göre daha düşük düzeyde kazanılmış olmasında bu değer öğrencinin seviyesinin üstünde olduğu ve öğrenci tarafından somut bir şekilde anlaşılamamış olmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 29: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Toplam Puanlarının Ortalamaları İle Cinsiyet Arasındaki t Testi Sonuçları**

| Değerler                   | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S   | Sd   | t    | p   |
|----------------------------|----------|-----|-----------|-----|------|------|-----|
| Yardımseverlik             | Kız      | 614 | 3,62      | ,56 | 1243 | 4,35 | ,00 |
|                            | Erkek    | 631 | 3,47      | ,63 |      |      |     |
| Doğa sevgisi               | Kız      | 614 | 3,76      | ,48 | 1243 | 4,21 | ,00 |
|                            | Erkek    | 631 | 3,63      | ,58 |      |      |     |
| Temizlik                   | Kız      | 614 | 3,66      | ,56 | 1243 | 4,91 | ,00 |
|                            | Erkek    | 631 | 3,49      | ,65 |      |      |     |
| Sağlıklı olmaya önem verme | Kız      | 614 | 3,36      | ,56 | 1243 | 4,09 | ,00 |
|                            | Erkek    | 631 | 3,23      | ,64 |      |      |     |
| Bilimsellik                | Kız      | 614 | 2,97      | ,63 | 1243 | ,74  | ,46 |
|                            | Erkek    | 631 | 2,95      | ,63 |      |      |     |
| Misafirperverlik           | Kız      | 614 | 3,45      | ,63 | 1243 | 4,02 | ,00 |
|                            | Erkek    | 631 | 3,31      | ,66 |      |      |     |

Tablo 29’deki verilere göre, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler değerlerini alan öğrencilerin “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(1243)}= 4,35$ ;  $p<,01$ ). Yardımseverlik değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,62$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasına ( $\bar{X}=3,47$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, kızların ve erkeklerin yardımseverlik değerini “tamamen katılıyorum” gibi en üst düzeyde kazandıklarını göstermektedir. Kızların yardımseverlik değeri toplam puan ortalamalarının yüksek olması erkeklere göre yardımlaşmaya daha çok önem

verdiklerini göstermektedir. Yardımseverlik değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında kızlar erkeklere göre daha homojen bir dağılım göstermişlerdir.

“Doğa sevgisi” değerinde de öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(1243)}=4,21$ ;  $p<,01$ ). “Doğa sevgisi” değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,76$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasına ( $\bar{X}=3,63$ ) göre yüksektir. Bu bulguya göre kızlarla erkeklerin “tamamen katılıyorum” düzeyinde “doğa sevgisi” değerini kazandıkları görülmektedir. Aynı düzeyde yer almasına rağmen kızların erkek öğrencilere göre doğa sevgisine daha çok sahip oldukları ve kızların çevreyle ilgili konu ve gelişmelere daha duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Doğa sevgisi değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında kızlar erkeklere göre daha homojen bir dağılım göstermişlerdir.

“Temizlik” değerinde de öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(1243)}=4,91$ ;  $p<,01$ ). “Temizlik” değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,66$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,49$ ) daha yüksektir. Erkek ve kız öğrencilerin “temizlik” değerini “tamamen katılıyorum” gibi en üst düzeyde kazandıkları anlaşılmaktadır. Temizlik değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında erkek öğrenciler kızlara göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre temizlik değerinin öğrencilere oldukça yüksek bir düzeyde kazandırıldığı, kızların ise yapıları itibarıyla erkeklere göre temiz olmaya daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

“Sağlıklı olmaya önem verme” değerinde öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(1243)}=4,09$ ;  $p<,01$ ). “Sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,36$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,23$ ) yüksektir. Bu bulguya göre “sağlıklı olmaya önem verme” değerini kız öğrenciler “tamamen katılıyorum” erkek öğrenciler ise “genellikle katılıyorum” gibi yüksek bir

düzeyde kazandıkları, ancak kızların temizlik değerinde olduğu gibi erkeklere göre daha fazla sağlıklı olmaya önem verme değerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Sağlıklı olmaya önem verme değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında erkek öğrenciler kızlara göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir.

“Bilimsellik” değerinde öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $t_{(1243)}=,74$ ;  $p<,01$ ). Bilimsellik değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=2,97$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{X}=2,95$ ) yüksektir. Bu bulguya kız ve erkek öğrencilerin bilimsellik değerini “genellikle katılıyorum” gibi yüksek bir düzeyde kazandıkları ancak kız öğrencilerin bilimsellik değerini erkek öğrencilerden daha üst düzeyde kazandıkları anlaşılmaktadır. Bilimsellik değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında kız ve erkek öğrencilerin eşit şekilde dağılımda bulundukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre diğer değerlerle karşılaştırıldığında düşük düzeyde yer alan bu değer kazandırılması için daha fazla çalışılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

“Misafirperverlik” değerinde öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(1243)}=4,02$ ;  $p<,01$ ). Misafirperverlik değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,45$ ) ile erkek öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,31$ ) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre kız ve erkek öğrencilerin bu değeri en üst düzeyde kazandıkları ancak kız öğrencilerin erkeklere göre misafirperverlik değerini daha fazla kazandığı anlaşılmaktadır. Misafirperverlik değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında erkek öğrenciler kızlara göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir. Geleneksel olarak misafirperverliğiyle tanınan bir milletin bireyleri olarak, daha yüksek düzeyde kazanılması gereken değer öneminin öğrenciler tarafından algılanmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 30: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer          | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Yardımseverlik | (1) Mezun değil   | 54   | 3,38      | ,62 |
|                | (2) İlköğretim    | 448  | 3,58      | ,57 |
|                | (3) Ortaöğretim   | 568  | 3,52      | ,64 |
|                | (4) Yükseköğretim | 175  | 3,59      | ,56 |
|                | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,55      | ,60 |

Tablo 30'daki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,59$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,58$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,52$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,38$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu ortaöğretim olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin ise “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 31: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|--------------|
| Gruplararası      | 2,7             | 3    | ,91                | 2,50 | ,05 | -            |
| Gruplarıçi        | 450,19          | 1241 | ,36                |      |     |              |
| <b>Toplam</b>     | 452,91          | 1244 |                    |      |     |              |

Tablo 31'deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)}=2,50$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu, babanın öğrenim durumunun “yardımseverlik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı şekilde yorumlanabilir. Ancak babanın öğrenim durumu arttıkça yardımseverlik değerinin daha fazla kazanıldığını da söyleyebiliriz.

**Tablo 32: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer        | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Doğa sevgisi | (1) Mezun değil   | 54   | 3,56      | ,67 |
|              | (2) İlköğretim    | 448  | 3,79      | ,47 |
|              | (3) Ortaöğretim   | 568  | 3,67      | ,56 |
|              | (4) Yükseköğretim | 175  | 3,69      | ,57 |
|              | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,70      | ,57 |

Tablo 32’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ilköğretim ( $\bar{X}=3,79$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,69$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,67$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,56$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “mezun değil” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu “ilköğretim” olan öğrencilerin ise “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 33: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 2,16            | 3           | ,72                | 2,51 | ,06 |      |
| Gruplarıçi        | 356,43          | 1241        | ,29                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>358,59</b>   | <b>1244</b> |                    |      |     |      |

Tablo 33’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)}=2,51$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu, babanın öğrenim durumunun “doğa sevgisi” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı şekilde yorumlanabilir.

**Tablo 34: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer    | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------|-------------------|------|-----------|-----|
| Temizlik | (1) Mezun değil   | 54   | 3,45      | ,69 |
|          | (2) İlköğretim    | 448  | 3,56      | ,60 |
|          | (3) Ortaöğretim   | 568  | 3,58      | ,62 |
|          | (4) Yükseköğretim | 175  | 3,60      | ,58 |
|          | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,57      | ,61 |

Tablo 34’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,60$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,58$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,56$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,45$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “mezun değil” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 35: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 1,06            | 3    | ,35                | ,94 | ,42 |      |
| Gruplariçi        | 464,30          | 1241 | ,37                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 465,36          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 35’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “temizlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)}=.94$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, babanın öğrenim durumunun “temizlik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı şekilde yorumlanabilir. Ancak aritmetik ortalamalara göre babanın öğrenim durumu arttıkça temizlik değerinin kazanılma düzeyinin arttığını da söyleyebiliriz.

**Tablo 36: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Sağlıklı olmaya önem verme | (1) Mezun değil   | 54   | 3,41      | ,59 |
|                            | (2) İlköğretim    | 448  | 3,30      | ,60 |
|                            | (3) Ortaöğretim   | 568  | 3,27      | ,61 |
|                            | (4) Yükseköğretim | 175  | 3,32      | ,58 |
|                            | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,29      | ,60 |

Tablo 36’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe mezun değil ( $\bar{X}=3,41$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,32$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,30$ ) ve ortaöğretim ( $\bar{X}=3,27$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “ortaöğretim” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 37: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 1,05            | 3    | ,35                | ,96 | ,41 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 452,94          | 1241 | ,37                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 453,99          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 37’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)}=.96$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, babanın öğrenim durumunun “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı şekilde yorumlanabilir. Bu sonuçlarda babanın

öğrenim durumunun düşük olduğu gruplarda “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin daha yüksek kazanılmış olması ise dikkat çekicidir.

**Tablo 38: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer       | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Bilimsellik | (1) Mezun değil   | 54   | 3,04      | ,59 |
|             | (2) İlköğretim    | 448  | 2,98      | ,61 |
|             | (3) Ortaöğretim   | 568  | 2,92      | ,64 |
|             | (4) Yükseköğretim | 175  | 3,01      | ,62 |
|             | <b>Toplam</b>     | 1245 | 2,96      | ,63 |

Tablo 38’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe mezun değil ( $\bar{X}=3,41$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,01$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=2,98$ ) ve ortaöğretim ( $\bar{X}=2,92$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “ortaöğretim” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrıışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu “mezun değil” olan öğrencilerin ise “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 39: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 1,95            | 3    | ,65                | 1,65 | ,18 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 488,62          | 1241 | ,39                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 490,57          | 1244 |                    |      |     |      |

Tablo 39’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları; babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)}=1,65$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu,

babanın öğrenim durumunun “bilimsellik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı şekilde yorumlanabilir. Ancak sağlıklı olmaya önem verme değerinde olduğu gibi bu değer kazanılmasında da babanın öğrenim durumu düşük olanların daha yüksek bir düzeyde değeri kazanmış olmaları dikkat çekicidir. Burada kendisi okuyamayan babaların çocuklarına bu yönde yapmış olabilecekleri telkinlerin etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 40: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer            | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|------------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Misafirperverlik | (1) Mezun değil   | 54   | 3,11      | ,68 |
|                  | (2) İlköğretim    | 448  | 3,37      | ,68 |
|                  | (3) Ortaöğretim   | 568  | 3,39      | ,66 |
|                  | (4) Yükseköğretim | 175  | 3,43      | ,60 |
|                  | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,38      | ,65 |

Tablo 40’taki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,43$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,39$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,37$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,11$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “mezun değil ve ilköğretim” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 41: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 4,76            | 3           | 1,59               | 3,81 | ,01 | 1-2  |
| Gruplariçi        | 517,44          | 1241        | ,42                |      |     | 1-3  |
| <b>Toplam</b>     | <b>522,20</b>   | <b>1244</b> |                    |      |     | 1-4  |

Tablo 41'deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1241)}=3,81$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babanın öğrenim durumu mezun değil ile ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim grupları arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık özellikle yüksek öğretim başta olmak üzere ortaöğretim ve ilköğretim mezunu grupların lehine, mezun olmayanların aleyhinedir. Bu veriler incelendiğinde babanın öğrenim durumu arttıkça misafirperverlik değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 42: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer          | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Yardımseverlik | (1) Mezun değil   | 101  | 3,53      | ,59 |
|                | (2) İlköğretim    | 593  | 3,54      | ,61 |
|                | (3) Ortaöğretim   | 470  | 3,55      | ,60 |
|                | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,57      | ,58 |
|                | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,55      | ,60 |

Tablo 42'deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,57$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,55$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,54$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,53$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “ortaöğretim” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 43: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,11             | 3    | ,04                | ,10 | ,96 |      |
| Gruplarıçi        | 452,81          | 1241 | ,37                |     |     | -    |
| Toplam            | 452,91          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 43’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,10$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu yardımseverlik değerinin kazanılmasında annenin öğrenim durumunun etkili olmadığını göstermektedir. Ancak aritmetik ortalamalara göre annenin öğrenim durumu arttıkça yardımseverlik değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı söylenebilir.

**Tablo 44: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer        | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Doğa sevgisi | (1) Mezun değil   | 101  | 3,65      | ,55 |
|              | (2) İlköğretim    | 593  | 3,70      | ,55 |
|              | (3) Ortaöğretim   | 470  | 3,69      | ,53 |
|              | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,77      | ,48 |
|              | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,70      | ,54 |

Tablo 44’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,77$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,70$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,69$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,65$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil ve ilköğretim” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 45: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,64             | 3           | ,21                | ,74 | ,53 |      |
| Gruplarıçi        | 357,95          | 1241        | ,29                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>358,59</b>   | <b>1244</b> |                    |     |     |      |

Tablo 45’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,74$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu, doğa sevgisi değerinin kazanılmasında annenin öğrenim durumunun etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 46: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer           | Öğrenim durumu    | N           | $\bar{X}$   | S          |
|-----------------|-------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Temizlik</b> | (1) Mezun değil   | 101         | 3,54        | ,64        |
|                 | (2) İlköğretim    | 593         | 3,54        | ,63        |
|                 | (3) Ortaöğretim   | 470         | 3,60        | ,60        |
|                 | (4) Yükseköğretim | 81          | 3,67        | ,52        |
|                 | <b>Toplam</b>     | <b>1245</b> | <b>3,57</b> | <b>,61</b> |

Tablo 46’daki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,67$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,60$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,54$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,54$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil ” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 47: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,81            | 3           | ,60                | 1,61 | ,18 |      |
| Gruplariçi        | 463,55          | 1241        | ,37                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>465,36</b>   | <b>1244</b> |                    |      |     |      |

Tablo 47’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “temizlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = 1,61$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu “temizlik” değerinin kazanılmasında annenin öğrenim durumunun etkili olmadığını göstermektedir. Ancak aritmetik ortalama verileri dikkate alındığında annenin öğrenim durumu arttıkça temizlik değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı söylenebilir.

**Tablo 48: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Öğrenim durumu    | N           | $\bar{X}$   | S          |
|----------------------------|-------------------|-------------|-------------|------------|
| Sağlıklı olmaya önem verme | (1) Mezun değil   | 101         | 3,32        | ,64        |
|                            | (2) İlköğretim    | 593         | 3,33        | ,59        |
|                            | (3) Ortaöğretim   | 470         | 3,24        | ,61        |
|                            | (4) Yükseköğretim | 81          | 3,28        | ,64        |
|                            | <b>Toplam</b>     | <b>1245</b> | <b>3,29</b> | <b>,60</b> |

Tablo 48’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ilköğretim ( $\bar{X}=3,33$ ), mezun değil ( $\bar{X}=3,32$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,28$ ) ve ortaöğretim ( $\bar{X}=3,24$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil ve yükseköğretim” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “ilköğretim” olan öğrencilerin ise “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 49: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 2,10            | 3           | ,70                | 1,92 | ,13 |      |
| Gruplarıçi        | 451,90          | 1241        | ,36                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>453,99</b>   | <b>1244</b> |                    |      |     |      |

Tablo 49’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = 1,92$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılmasında annenin öğrenim durumunun etkili olmadığını göstermektedir. Babanın öğrenim durumunda olduğu gibi annenin öğrenim durumu azaldıkça bu değer kazanılma düzeyinin artması dikkat çekicidir.

**Tablo 50: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Öğrenim durumu    | N           | $\bar{X}$   | S          |
|--------------------|-------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Bilimsellik</b> | (1) Mezun değil   | 101         | 2,98        | ,64        |
|                    | (2) İlköğretim    | 593         | 2,97        | ,61        |
|                    | (3) Ortaöğretim   | 470         | 2,95        | ,64        |
|                    | (4) Yükseköğretim | 81          | 2,94        | ,69        |
|                    | <b>Toplam</b>     | <b>1245</b> | <b>2,96</b> | <b>,63</b> |

Tablo 50’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe mezun değil ( $\bar{X} = 2,98$ ), ilköğretim ( $\bar{X} = 2,97$ ), ortaöğretim ( $\bar{X} = 2,95$ ) ve yükseköğretim ( $\bar{X} = 2,94$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “yükseköğretim” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “ilköğretim” olan öğrencilerin ise “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 51: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,11             | 3    | ,04                | ,09 | ,96 |      |
| Gruplarıçi        | 490,47          | 1241 | ,40                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 490,57          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 51’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları, annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,09$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu “bilimsellik” değerinin kazanılmasında annenin öğrenim durumunun çok etkili olmadığını göstermektedir. Babanın öğrenim durumunda olduğu gibi annenin öğrenim durumu azaldıkça bu bilimsellik değerinin kazanılma düzeyinin artması dikkat çekicidir. Bu durum öğrenim durumu düşük ailelerin çocuklarına okur-yazar olma ve bilimsel faaliyetlerle ilgilenmesini teşvik ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 52: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                   | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-------------------------|-------------------|------|-----------|-----|
|                         | (1) Mezun değil   | 101  | 3,33      | ,61 |
|                         | (2) İlköğretim    | 593  | 3,36      | ,67 |
| <b>Misafirperverlik</b> | (3) Ortaöğretim   | 470  | 3,41      | ,62 |
|                         | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,43      | ,68 |
|                         | <b>Toplam</b>     | 1245 | 3,38      | ,65 |

Tablo 52’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,43$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,41$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,36$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,33$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “mezun değil” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ise “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 53: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 1,07            | 3           | ,36                | ,85 | ,47 |      |
| Gruplarıçi        | 521,13          | 1241        | ,42                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>522,20</b>   | <b>1244</b> |                    |     |     |      |

Tablo 53’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,85$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu “misafirperverlik” değerinin kazanılmasında annenin öğrenim durumunun çok etkili olmadığını göstermektedir. Ancak aritmetik ortalama verileri dikkate alındığında annenin öğrenim durumu arttıkça misafirperverlik değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı söylenebilir. Yani eğitim süreci geleneksel değerlerin kazanılmasını teşvik etmektedir veya öğrenim durumu arttıkça maddi getirisi yüksek meslek sahibi olma ve bunun uzantısı olarak da misafirliğin önem kazanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 54: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer          | Gelir düzeyi          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|----------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| Yardımseverlik | (1) 500 TL ve daha az | 220         | 3,53        | ,63        |
|                | (2) 500-1000 TL       | 497         | 3,54        | ,60        |
|                | (3) 1000-1500 TL      | 315         | 3,57        | ,58        |
|                | (4) 1500 TL ve üzeri  | 213         | 3,55        | ,63        |
|                | <b>Toplam</b>         | <b>1245</b> | <b>3,55</b> | <b>,60</b> |

Tablo 54’teki verilere göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,57$ ), 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,55$ ), 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,54$ ) ve 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,53$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “500 TL ve daha az ile 1500 TL ve üzeri” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin

“yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “1000-1500 TL” olan öğrencilerin ise “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ailenin ekonomik geliri arttıkça “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 55: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,21             | 3           | ,07                | ,19 | ,90 |      |
| Gruplariçi        | 452,70          | 1241        | ,37                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>452,91</b>   | <b>1244</b> |                    |     |     |      |

Tablo 55’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,19$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu ailenin ekonomik durumunun “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyinde çok etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak aritmetik ortalamalar dikkate alındığında maddi durum iyileştikçe yardımseverlik değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı görülmektedir.

**Tablo 56: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer               | Gelir düzeyi          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|---------------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Doğa sevgisi</b> | (1) 500 TL ve daha az | 220         | 3,67        | ,55        |
|                     | (2) 500-1000 TL       | 497         | 3,70        | ,52        |
|                     | (3) 1000-1500 TL      | 315         | 3,69        | ,56        |
|                     | (4) 1500 TL ve üzeri  | 213         | 3,71        | ,54        |
|                     | <b>Toplam</b>         | <b>1245</b> | <b>3,70</b> | <b>,54</b> |

Tablo 56’daki verilere göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,71$ ), 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,70$ ),

1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,69$ ) ve 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,67$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “1000-1500 TL” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “500-1000 TL” olan öğrencilerin ise “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 57: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | P   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,19             | 3    | ,06                | ,22 | ,88 |      |
| Gruplarıçi        | 358,40          | 1241 | ,29                |     |     | -    |
| Toplam            | 358,59          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 57’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,22$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu ailenin ekonomik durumunun “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 58: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer    | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Temizlik | (1) 500 TL ve daha az | 220  | 3,50      | ,66 |
|          | (2) 500-1000 TL       | 497  | 3,56      | ,62 |
|          | (3) 1000-1500 TL      | 315  | 3,60      | ,59 |
|          | (4) 1500 TL ve üzeri  | 213  | 3,62      | ,56 |
|          | Toplam                | 1245 | 3,57      | ,61 |

Tablo 58’deki verilere göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,62$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,60$ ), 500-1000TL

( $\bar{X}=3,56$ ) ve 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,50$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “1500 TL ve üzeri” olan öğrencilerin ise “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 59: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | P   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,99            | 3           | ,66                | 1,77 | ,15 |      |
| Gruplarıçi        | 463,37          | 1241        | ,37                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>465,36</b>   | <b>1244</b> |                    |      |     |      |

Tablo 59'daki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “temizlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)}= 1,77$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu ailenin ekonomik durumunun “temizlik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak aritmetik ortalama sonuçlarına göre ailenin maddi gelirinin artmasıyla temizlik değerinin kazanılma düzeyi arasında doğru orantı olduğu da söylenebilir.

**Tablo 60: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Gelir düzeyi          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|----------------------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| Sağlıklı olmaya önem verme | (1) 500 TL ve daha az | 220         | 3,27        | ,62        |
|                            | (2) 500-1000 TL       | 497         | 3,32        | ,60        |
|                            | (3) 1000-1500 TL      | 315         | 3,28        | ,60        |
|                            | (4) 1500 TL ve üzeri  | 213         | 3,26        | ,60        |
|                            | <b>Toplam</b>         | <b>1245</b> | <b>3,29</b> | <b>,60</b> |

Tablo 60'taki verilere göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam

puan ortalamaları büyükten küçüğe 500-1000TL ( $\bar{X}=3,32$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,28$ ), 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,27$ ), 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,26$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “500-1000 TL, 1000-1500 TL, 1500 TL ve üzeri” olan öğrencilerin ise “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 61: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | P   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,55             | 3    | ,18                | ,50 | ,68 |      |
| Gruplariçi        | 453,44          | 1241 | ,37                |     |     | -    |
| Toplam            | 453,99          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 61’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-241)}=,50$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu ailenin ekonomik durumunun “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 62: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer       | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Bilimsellik | (1) 500 TL ve daha az | 220  | 2,94      | ,61 |
|             | (2) 500-1000 TL       | 497  | 2,97      | ,64 |
|             | (3) 1000-1500 TL      | 315  | 2,97      | ,63 |
|             | (4) 1500 TL ve üzeri  | 213  | 2,95      | ,62 |
|             | Toplam                | 1245 | 2,96      | ,63 |

Tablo 62’deki verilere göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “bilimsellik” değeri toplam puan

ortalamaları büyükten küçüğe 500-1000 TL ( $\bar{X}=2,97$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=2,97$ ), 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=2,95$ ), 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=2,94$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “500-1000 TL” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrıışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” olan öğrencilerin ise “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 63: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,14             | 3    | ,05                | ,12 | ,95 |      |
| Gruplarıçi        | 490,43          | 1241 | ,40                |     |     | -    |
| Toplam            | 490,57          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 63’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,12$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu ailenin ekonomik durumunun “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 64: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                   | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-------------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Misafirperverlik</b> | (1) 500 TL ve daha az | 220  | 3,27      | ,73 |
|                         | (2) 500-1000 TL       | 497  | 3,43      | ,62 |
|                         | (3) 1000-1500 TL      | 315  | 3,34      | ,62 |
|                         | (4) 1500 TL ve üzeri  | 213  | 3,43      | ,66 |
|                         | <b>Toplam</b>         | 1245 | 3,38      | ,65 |

Tablo 64’teki verilere göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “misafirperverlik” değeri toplam puan

ortalamaları büyükten küçüğe 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,43$ ), 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,43$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,34$ ) ve 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,27$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “500-1000 TL ve 1000-1500 TL” olan öğrencilerin ise “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 65: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 5,08            | 3           | 1,69               | 4,06 | ,01 | 1-2  |
| Gruplarıçi        | 517,13          | 1241        | ,42                |      |     | 1-4  |
| <b>Toplam</b>     | <b>522,21</b>   | <b>1244</b> |                    |      |     |      |

Tablo 65’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1241)}= 4,06$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda ailesinin aylık geliri “500 TL ve daha az” olanlar ile “500-1000 TL ve 1500 TL ve daha üstü” geliri olanlar arasında olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık özellikle “1500 TL ve daha üstü” geliri olanlar başta olmak üzere “500-1000 TL” geliri olanların lehine, “500 TL ve daha az” geliri olanların ise aleyhinedir. Bu veriler incelendiğinde ailenin ekonomik gelirinin düşük olmasının “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 66: Babanın Meslek Türüne Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer          | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Yardımseverlik | (1) Bir kurumda işçi | 333  | 3,58      | ,57 |
|                | (2) Esnaf            | 220  | 3,55      | ,59 |
|                | (3) Devlet memuru    | 216  | 3,56      | ,63 |
|                | (4) Çiftçi           | 19   | 3,49      | ,63 |
|                | (5) Serbest meslek   | 347  | 3,50      | ,64 |
|                | (6) Gündelik işçi    | 110  | 3,58      | ,57 |
|                | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,55      | ,60 |

Tablo 66’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe bir kurumda işçi ve gündelik işçi ( $\bar{X}=3,58$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,56$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,55$ ) serbest meslek ( $\bar{X}=3,50$ ) ve çiftçi ( $\bar{X}=3,49$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “serbest meslek” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği “bir kurumda işçi e gündelik işçi” olan öğrencilerin ise “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 67: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 1,47            | 5    | ,29                | ,80 | ,55 |      |
| Gruplariçi        | 451,45          | 1239 | ,36                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 452,91          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 67’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)}= ,80$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu babanın meslek türünün “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 68: Babanın Meslek Türüne Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer        | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Doğa sevgisi | (1) Bir kurumda işçi | 333  | 3,73      | ,51 |
|              | (2) Esnaf            | 220  | 3,71      | ,51 |
|              | (3) Devlet memuru    | 216  | 3,67      | ,57 |
|              | (4) Çiftçi           | 19   | 3,79      | ,50 |
|              | (5) Serbest meslek   | 347  | 3,65      | ,58 |
|              | (6) Gündelik işçi    | 110  | 3,77      | ,46 |
|              | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,69      | ,54 |

Tablo 68’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe çiftçi ( $\bar{X}=3,79$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,77$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,73$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,71$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,67$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=3,65$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “serbest meslek” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği “gündelik işçi” olan öğrencilerin ise “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 69: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 2,23            | 5    | ,45                | 1,55 | ,17 |      |
| Gruplariçi        | 356,36          | 1239 | ,29                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 358,59          | 1244 |                    |      |     |      |

Tablo 69’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)}= 1,55$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu babanın meslek türünün “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak aritmetik ortalamalar dikkate alındığında çiftçi

çocuklarının doğa sevgisini daha fazla kazandığı ve bu durumun doğa ile iç içe yaşamlarından kaynaklanmış olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 70: Babanın Meslek Türüne Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer    | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------|----------------------|------|-----------|-----|
| Temizlik | (1) Bir kurumda işçi | 333  | 3,59      | ,59 |
|          | (2) Esnaf            | 220  | 3,58      | ,60 |
|          | (3) Devlet memuru    | 216  | 3,61      | ,60 |
|          | (4) Çiftçi           | 19   | 3,70      | ,57 |
|          | (5) Serbest meslek   | 347  | 3,53      | ,65 |
|          | (6) Gündelik işçi    | 110  | 3,56      | ,60 |
|          | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,57      | ,61 |

Tablo 70’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe çiftçi ( $\bar{X}=3,70$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,61$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,59$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,58$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,56$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=3,53$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “serbest meslek” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği “çiftçi” olan öğrencilerin ise “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 71: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 1,56            | 5    | ,31                | ,83 | ,53 |      |
| Gruplariçi        | 463,80          | 1239 | ,37                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 465,36          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 71’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “temizlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)}=,83$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu babanın

meslek türünün “temizlik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 72: Babanın Meslek Türüne Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri  
Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Sağlıklı olmaya önem verme | (1) Bir kurumda işçi | 333  | 3,30      | ,61 |
|                            | (2) Esnaf            | 220  | 3,18      | ,60 |
|                            | (3) Devlet memuru    | 216  | 3,31      | ,60 |
|                            | (4) Çiftçi           | 19   | 3,33      | ,43 |
|                            | (5) Serbest meslek   | 347  | 3,32      | ,57 |
|                            | (6) Gündelik işçi    | 110  | 3,36      | ,69 |
|                            | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,29      | ,60 |

Tablo 72’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe gündelik işçi ( $\bar{X}=3,36$ ), çiftçi ( $\bar{X}=3,33$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,32$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,31$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,30$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=3,18$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “gündelik işçi” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği “çiftçi” olan öğrencilerin ise “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 73: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 3,69            | 5    | ,74                | 2,03 | ,07 |      |
| Gruplariçi        | 450,30          | 1239 | ,36                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 453,99          | 1244 |                    |      |     |      |

Tablo 73’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)}= 2,03$ ;  $p>,05$ ). Bu

bulgu babanın meslek türünün “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 74: Babanın Meslek Türüne Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Bilimsellik</b> | (1) Bir kurumda işçi | 333  | 2,96      | ,63 |
|                    | (2) Esnaf            | 220  | 2,99      | ,61 |
|                    | (3) Devlet memuru    | 216  | 2,95      | ,64 |
|                    | (4) Çiftçi           | 19   | 3,16      | ,36 |
|                    | (5) Serbest meslek   | 347  | 2,93      | ,62 |
|                    | (6) Gündelik işçi    | 110  | 2,98      | ,70 |
|                    | <b>Toplam</b>        | 1245 | 2,96      | ,63 |

Tablo 74’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe çiftçi ( $\bar{X}=3,16$ ), esnaf ( $\bar{X}=2,99$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=2,98$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=2,96$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=2,95$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=2,93$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “gündelik işçi” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği “çiftçi” olan öğrencilerin ise “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 75: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | P   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 1,38            | 5    | ,275               | ,70 | ,63 |      |
| <b>Gruplarıçi</b>   | 489,20          | 1239 | ,395               |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 490,58          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 75’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre

anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = ,70$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu babanın meslek türünün “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 76: Babanın Meslek Türüne Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer            | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Misafirperverlik | (1) Bir kurumda işçi | 333  | 3,41      | ,63 |
|                  | (2) Esnaf            | 220  | 3,41      | ,62 |
|                  | (3) Devlet memuru    | 216  | 3,40      | ,65 |
|                  | (4) Çiftçi           | 19   | 3,44      | ,69 |
|                  | (5) Serbest meslek   | 347  | 3,30      | ,69 |
|                  | (6) Gündelik işçi    | 110  | 3,43      | ,61 |
|                  | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,38      | ,65 |

Tablo 76’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe çiftçi ( $\bar{X}=3,44$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,43$ ), esnaf ve bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,41$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,40$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=3,30$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “çiftçi ve serbest meslek” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği “esnaf” olan öğrencilerin ise “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 77: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | P   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 3,37            | 5    | ,67                | 1,61 | ,16 |      |
| Gruplariçi        | 518,84          | 1239 | ,42                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 522,21          | 1244 |                    |      |     |      |

Tablo 77’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın

meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = 1,61$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu babanın meslek türünün “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 78: Annenin Meslek Türüne Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer          | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Yardımseverlik | (1) Bir kurumda işçi | 40   | 3,65      | ,56 |
|                | (2) Esnaf            | 9    | 3,52      | ,56 |
|                | (3) Devlet memuru    | 47   | 3,61      | ,57 |
|                | (4) Ev hanımı        | 1109 | 3,54      | ,61 |
|                | (5) Serbest meslek   | 10   | 3,77      | ,50 |
|                | (6) Gündelik işçi    | 30   | 3,61      | ,60 |
|                | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,55      | ,60 |

Tablo 78’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe serbest meslek ( $\bar{X}=3,77$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,65$ ), devlet memuru ve gündelik işçi ( $\bar{X}=3,61$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=3,54$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=3,52$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin mesleği “ev hanımı” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin mesleği “serbest meslek” olan öğrencilerin ise “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 79: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F   | P   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 1,38            | 5           | ,28                | ,76 | ,58 |      |
| Gruplariçi        | 451,54          | 1239        | ,36                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>452,91</b>   | <b>1244</b> |                    |     |     |      |

Tablo 79’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek

türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = ,76$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu annenin meslek türünün “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 80: Annenin Meslek Türüne Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer        | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Doğa sevgisi | (1) Bir kurumda işçi | 40   | 3,73      | ,44 |
|              | (2) Esnaf            | 9    | 3,70      | ,42 |
|              | (3) Devlet memuru    | 47   | 3,77      | ,51 |
|              | (4) Ev hanımı        | 1109 | 3,69      | ,54 |
|              | (5) Serbest meslek   | 10   | 3,67      | ,54 |
|              | (6) Gündelik işçi    | 30   | 3,71      | ,49 |
|              | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,70      | ,54 |

Tablo 80’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,77$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,73$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,71$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,70$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=3,69$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=3,67$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin mesleği “ev hanımı ve serbest meslek” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin mesleği “esnaf” olan öğrencilerin ise “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 81: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,34             | 5    | ,068               | ,24 | ,95 |      |
| Gruplariçi        | 358,25          | 1239 | ,289               |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 358,59          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 81’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = ,24$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu annenin

meslek türünün “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 82: Annenin Meslek Türüne Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer    | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------|----------------------|------|-----------|-----|
| Temizlik | (1) Bir kurumda işçi | 40   | 3,59      | ,58 |
|          | (2) Esnaf            | 9    | 3,44      | ,80 |
|          | (3) Devlet memuru    | 47   | 3,71      | ,46 |
|          | (4) Ev hanımı        | 1109 | 3,57      | ,62 |
|          | (5) Serbest meslek   | 10   | 3,53      | ,59 |
|          | (6) Gündelik işçi    | 30   | 3,43      | ,66 |
|          | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,57      | ,61 |

Tablo 82’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,71$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,59$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=3,57$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,53$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,44$ ) ve gündelik işçi ( $\bar{X}=3,43$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin mesleği “esnaf” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin mesleği “devlet memuru” olan öğrencilerin ise “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 83: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 1,64            | 5    | ,33                | ,89 | ,50 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 463,71          | 1239 | ,37                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 465,36          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 83’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “temizlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = ,89$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu annenin meslek türünün “temizlik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde

yorumlanabilir. Ancak aritmetik ortalamalar dikkate alındığında annesi devlet memuru olanların temizlik değerinin daha üst düzeyde kazanmış olmaları da dikkat çekicidir.

**Tablo 84: Annenin Meslek Türüne Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri  
Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Sağlıklı olmaya önem verme | (1) Bir kurumda işçi | 40   | 3,30      | ,59 |
|                            | (2) Esnaf            | 9    | 2,93      | ,49 |
|                            | (3) Devlet memuru    | 47   | 3,33      | ,58 |
|                            | (4) Ev hanımı        | 1109 | 3,30      | ,61 |
|                            | (5) Serbest meslek   | 10   | 3,27      | ,49 |
|                            | (6) Gündelik işçi    | 30   | 3,24      | ,66 |
|                            | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,29      | ,60 |

Tablo 84’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,33$ ), bir kurumda işçi ve ev hanımı ( $\bar{X}=3,30$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,27$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,24$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=2,93$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin mesleği “gündelik işçi” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin mesleği “esnaf ve serbest meslek” olan öğrencilerin ise “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 85: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi  
Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 1,36            | 5    | ,27                | ,74 | ,59 |      |
| Gruplariçi        | 452,64          | 1239 | ,37                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 453,99          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 85’teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = ,74$ ;  $p>,05$ ). Bu

bulgu annenin meslek türünün “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aritmetik ortalamalara göre ise annesi devlet memuru olanların temizlik değerinde olduğu gibi sağlıklı olmayı da üst düzeyde kazandıkları görülmektedir.

**Tablo 86: Annenin Meslek Türüne Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Bilimsellik</b> | (1) Bir kurumda işçi | 40   | 2,93      | ,61 |
|                    | (2) Esnaf            | 9    | 2,82      | ,53 |
|                    | (3) Devlet memuru    | 47   | 3,00      | ,52 |
|                    | (4) Ev hanımı        | 1109 | 2,96      | ,63 |
|                    | (5) Serbest meslek   | 10   | 2,87      | ,55 |
|                    | (6) Gündelik işçi    | 30   | 2,97      | ,73 |
|                    | <b>Toplam</b>        | 1245 | 2,96      | ,63 |

Tablo 86’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,00$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=2,97$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=2,96$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=2,93$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=2,87$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=2,82$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin mesleği “gündelik işçi” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin mesleği “devlet memuru” olan öğrencilerin ise “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 87: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | ,41             | 5    | ,08                | ,21 | ,96 |      |
| <b>Gruplarıçi</b>   | 490,17          | 1239 | ,40                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 490,57          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 87’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = ,21$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu annenin meslek türünün “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 88: Annenin Meslek Türüne Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer            | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Misafirperverlik | (1) Bir kurumda işçi | 40   | 3,36      | ,63 |
|                  | (2) Esnaf            | 9    | 3,11      | ,62 |
|                  | (3) Devlet memuru    | 47   | 3,38      | ,73 |
|                  | (4) Ev hanımı        | 1109 | 3,38      | ,65 |
|                  | (5) Serbest meslek   | 10   | 3,37      | ,55 |
|                  | (6) Gündelik işçi    | 30   | 3,37      | ,63 |
|                  | <b>Toplam</b>        | 1245 | 3,38      | ,65 |

Tablo 88’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ve ev hanımı ( $\bar{X}=3,38$ ), serbest meslek ve gündelik işçi ( $\bar{X}=3,37$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,36$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=3,11$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin mesleği “devlet memuru” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin mesleği “serbest meslek” olan öğrencilerin ise “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 89: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,67             | 5    | ,13                | ,32 | ,90 |      |
| Gruplarıçi        | 521,54          | 1239 | ,42                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 522,21          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 89'daki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1239)} = ,32$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgu annenin meslek türünün “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 90: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Yardımseverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer          | Kişi sayısı           | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Yardımseverlik | (1) 3 kişi ve daha az | 105  | 3,50      | ,65 |
|                | (2) 4-5 kişi          | 909  | 3,57      | ,58 |
|                | (3) 6-7 kişi          | 197  | 3,46      | ,67 |
|                | (4) 8 ve yukarı       | 34   | 3,57      | ,54 |
|                | <b>Toplam</b>         | 1245 | 3,55      | ,60 |

Tablo 90'daki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 4-5 kişi ile 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,57$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=3,50$ ) ve 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,46$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “3 kişi ve daha az” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan öğrencilerin ise “yardımseverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 91: “Yardımseverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Anlamlı Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|--------------|
| <b>Gruplararası</b> | 2,17            | 3    | ,72                | 1,99 | ,11 | -            |
| <b>Gruplariçi</b>   | 450,74          | 1241 | ,36                |      |     |              |
| <b>Toplam</b>       | 452,91          | 1244 |                    |      |     |              |

Tablo 91'deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “yardımseverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = 1,99$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “yardımseverlik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 92: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Doğa Sevgisi” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer        | Kişi sayısı           | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Doğa sevgisi | (1) 3 kişi ve daha az | 105  | 3,70      | ,57 |
|              | (2) 4-5 kişi          | 909  | 3,70      | ,53 |
|              | (3) 6-7 kişi          | 197  | 3,66      | ,56 |
|              | (4) 8 ve yukarı       | 34   | 3,81      | ,34 |
|              | <b>Toplam</b>         | 1245 | 3,70      | ,54 |

Tablo 92'deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,81$ ), 3 kişi ve daha az ile 4-5 kişi ( $\bar{X}=3,70$ ) ve 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,66$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “3 kişi ve daha az” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan öğrencilerin ise “doğa sevgisi” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 93: “Doğa Sevgisi” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | ,78             | 3    | ,26                | ,90 | ,44 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 357,81          | 1241 | ,29                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 358,59          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 93'teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “doğa sevgisi” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,90$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “doğa sevgisi” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 94: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Temizlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer    | Kişi sayısı           | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Temizlik | (1) 3 kişi ve daha az | 105  | 3,55      | ,63 |
|          | (2) 4-5 kişi          | 909  | 3,58      | ,62 |
|          | (3) 6-7 kişi          | 197  | 3,51      | ,62 |
|          | (4) 8 ve yukarı       | 34   | 3,75      | ,38 |
|          | <b>Toplam</b>         | 1245 | 3,57      | ,61 |

Tablo 94'teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,75$ ), 4-5 kişi ( $\bar{X}=3,58$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=3,55$ ) ve 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,51$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “3 kişi ve daha az” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayırışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan öğrencilerin ise “temizlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 95: “Temizlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 1,85            | 3    | ,62                | 1,65 | ,18 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 463,51          | 1241 | ,37                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 465,36          | 1244 |                    |      |     |      |

Tablo 95'teki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “temizlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = 1,65$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “temizlik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalamalara göre ailesindeki kişi sayısı 8 ve yukarıda olan öğrencilerin temizlik değerini üst düzeyde kazandığı dikkat çekmektedir.

**Tablo 96: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Kişi sayısı           | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Sağlıklı olmaya önem verme | (1) 3 kişi ve daha az | 105  | 3,25      | ,63 |
|                            | (2) 4-5 kişi          | 909  | 3,28      | ,61 |
|                            | (3) 6-7 kişi          | 197  | 3,36      | ,58 |
|                            | (4) 8 ve yukarı       | 34   | 3,34      | ,42 |
| Toplam                     |                       | 1245 | 3,29      | ,60 |

Tablo 96'daki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 6-7 kişi ( $\bar{X} = 3,36$ ), 8 ve yukarı ( $\bar{X} = 3,34$ ), 4-5 kişi ( $\bar{X} = 3,28$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X} = 3,25$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “3 kişi ve daha az” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan öğrencilerin ise “sağlıklı olmaya önem verme” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 97: “Sağlıklı Olmaya Önem Verme” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,11            | 3    | ,37                | 1,02 | ,38 |      |
| Gruplariçi        | 452,88          | 1241 | ,37                |      |     | -    |
| Toplam            | 453,99          | 1244 |                    |      |     |      |

Tablo 97'deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi

sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = 1,02$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 98: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Bilimsellik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Kişi sayısı           | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Bilimsellik</b> | (1) 3 kişi ve daha az | 105  | 2,97      | ,63 |
|                    | (2) 4-5 kişi          | 909  | 2,96      | ,64 |
|                    | (3) 6-7 kişi          | 197  | 2,93      | ,59 |
|                    | (4) 8 ve yukarı       | 34   | 3,00      | ,61 |
|                    | <b>Toplam</b>         | 1245 | 2,96      | ,63 |

Tablo 98’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,00$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=2,97$ ), 4-5 kişi ( $\bar{X}=2,96$ ) ve 6-7 kişi ( $\bar{X}=2,93$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “4-5 kişi” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “6-7 kişi” olan öğrencilerin ise “bilimsellik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 99: “Bilimsellik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | ,25             | 3    | ,08                | ,21 | ,89 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 490,33          | 1241 | ,40                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 490,57          | 1244 |                    |     |     |      |

Tablo 99’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “bilimsellik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı

düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = ,21$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “bilimsellik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 100: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Misafirperverlik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer            | Kişi sayısı           | N    | $\bar{X}$ | S   |
|------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Misafirperverlik | (1) 3 kişi ve daha az | 105  | 3,41      | ,65 |
|                  | (2) 4-5 kişi          | 909  | 3,39      | ,64 |
|                  | (3) 6-7 kişi          | 197  | 3,29      | ,69 |
|                  | (4) 8 ve yukarı       | 34   | 3,44      | ,56 |
|                  | <b>Toplam</b>         | 1245 | 3,38      | ,65 |

Tablo 100’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,44$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=3,41$ ), 4-5 kişi ( $\bar{X}=3,39$ ) ve 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,29$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “6-7 kişi” olan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan öğrencilerin ise “misafirperverlik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 101: “Misafirperverlik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,93            | 3    | ,64                | 1,53 | ,20 |      |
| Gruplariçi        | 520,28          | 1241 | ,42                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 522,21          | 1244 |                    |      |     |      |

Tablo 101’deki verilere göre, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “misafirperverlik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1241)} = 1,53$ ;  $p > ,05$ ). Bu

sonuca göre ailedeki kişi sayısının “misafirperverlik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

#### 4.3. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 102: Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Kazanılma Düzeyi**  
**Toplam Puan Ortalamaları**

| Değerler                   | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|------|-----------|-----|
| Estetik                    | 1315 | 2,94      | ,68 |
| Doğal çevreye duyarlılık   | 1315 | 3,25      | ,60 |
| Çalışkanlık                | 1315 | 3,53      | ,52 |
| Akademik dürüstlük         | 1315 | 3,35      | ,55 |
| Dayanışma                  | 1315 | 3,51      | ,55 |
| Tarihsel mirasa duyarlılık | 1315 | 3,69      | ,50 |

Tablo 102’deki verilere göre beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan bazı değerlerin kazanılma düzeyleri cinsiyete göre toplam puanları ortalamaları büyükten küçüğe “tarihsel mirasa duyarlılık ( $\bar{X}=3,69$ ), çalışkanlık ( $\bar{X}=3,53$ ), dayanışma ( $\bar{X}=3,51$ ), akademik dürüstlük ( $\bar{X}=3,35$ ), doğal çevreye duyarlılık ( $\bar{X}=3,25$ ) ve estetik ( $\bar{X}=2,94$ )” şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlara göre de tarihsel mirasa duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, akademik dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık değerlerinin “tamamen katılıyorum”, estetik değerinin de “genellikle katılıyorum” gibi yüksek düzeylerde kazanıldığı söylenebilir. Ancak estetik değerinin diğer değerlere düşük düzeyde kazanılmasında estetik kavramının öğrenciler için seviye üstü olabileceği, diğer değerlere göre daha soyut kalmasının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tablodaki değerlerin toplam puan ortalamalarının dağılımına bakıldığında ise tarihsel mirasa duyarlılık ve çalışkanlık değerlerinin diğerlerine göre daha homojen, estetik değerinin ise daha ayrışık (heterojen) bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 103: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Toplam Puanlarının Ortalamaları İle Cinsiyet Arasındaki t Testi Sonuçları**

| Değerler                   | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S   | sd   | t    | p   |
|----------------------------|----------|-----|-----------|-----|------|------|-----|
| Estetik                    | Kız      | 651 | 3,06      | ,69 | 1313 | 6,11 | ,00 |
|                            | Erkek    | 664 | 2,83      | ,65 |      |      |     |
| Doğal çevreye duyarlılık   | Kız      | 651 | 3,26      | ,61 | 1313 | 1,08 | ,28 |
|                            | Erkek    | 664 | 3,23      | ,60 |      |      |     |
| Çalışkan                   | Kız      | 651 | 3,57      | ,50 | 1313 | 2,76 | ,01 |
|                            | Erkek    | 664 | 3,49      | ,54 |      |      |     |
| Akademik dürüstlük         | Kız      | 651 | 3,47      | ,51 | 1313 | 7,66 | ,00 |
|                            | Erkek    | 664 | 3,24      | ,58 |      |      |     |
| Dayanışma                  | Kız      | 651 | 3,57      | ,50 | 1313 | 3,72 | ,00 |
|                            | Erkek    | 664 | 3,45      | ,58 |      |      |     |
| Tarihsel mirasa duyarlılık | Kız      | 651 | 3,77      | ,43 | 1313 | 5,61 | ,00 |
|                            | Erkek    | 664 | 3,61      | ,54 |      |      |     |

Tablo 103'teki verilere göre, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler değerlerini alan öğrencilerin “estetik” değeri toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(1313)}=6,11$ ;  $p<,01$ ). Estetik değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,06$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasına ( $\bar{X}=2,83$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, kızlar ile erkeklerin estetik değerini “genellikle katılıyorum” gibi yüksek bir düzeyde kazandıklarını göstermektedir. Ancak kızların estetik değeri toplam puan ortalamalarının yüksek olması erkeklere göre güzellik ve estetiğe daha çok önem verdiklerini göstermektedir. Bu farklılık kızların yapıları gereği erkeklere göre daha duygusal olmaları ve güzellik olgusuna daha fazla değer veriyor olmalarından kaynaklanabilir. Estetik değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında kızlar erkeklere göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir.

“Doğal çevreye duyarlılık” değerinde, öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmemektedir ( $t_{(1313)}=1,08$ ;  $p<,01$ ). Doğal çevreye duyarlılık değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,26$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasına ( $\bar{X}=3,23$ ) göre yüksektir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin “tamamen katılıyorum”, erkeklerin ise “genellikle katılıyorum” düzeyinde doğal çevreye duyarlılık değerini kazandıkları görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre doğal çevreye daha duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Doğal çevreye duyarlılık değerinin kazanılma düzeyi toplam

puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında kızlar erkeklere göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir.

“Çalışkanlık” değerinde, öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(1313)}=2,76$ ;  $p<,01$ ). Çalışkanlık değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,57$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,49$ ) daha yüksektir. Her iki grubunda “genellikle katılıyorum” düzeyinde yer aldığı ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla çalışkanlık değerini kazandıkları anlaşılmaktadır. Çalışkanlık değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında erkek öğrenciler kızlara göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir.

“Akademik dürüstlük” değerinde, öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(1313)}=7,66$ ;  $p<,01$ ). Akademik dürüstlük değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,47$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,24$ ) yüksektir. Bu bulguya göre akademik dürüstlük değerini kız öğrencilerin “tamamen katılıyorum” erkek öğrencilerin ise “genellikle katılıyorum” gibi yüksek düzeylerde kazandıkları, ancak kızların erkeklere göre daha fazla akademik dürüstlük değerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Akademik dürüstlük değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında erkek öğrenciler kızlara göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir.

“Dayanışma” değerinde, öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(1313)}=3,72$ ;  $p<,01$ ). Dayanışma değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,57$ ) erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,45$ ) daha yüksektir. Her iki grubun da “tamamen katılıyorum” düzeyinde yer aldığı ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha üst fazla dayanışma değerini kazandıkları anlaşılmaktadır. Dayanışma değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında erkek öğrenciler kızlara göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir.

“Tarihsel mirasa duyarlılık” değerinde, öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(1313)}=5,61$ ;  $p<,01$ ). Tarihsel mirasa duyarlılık değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,77$ ) ile erkek öğrencilerin toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=3,61$ ) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre kız ve erkek öğrencilerin bu

değeri en üst düzeyde kazandıkları anlaşılmaktadır. Tarihsel mirasa duyarlılık değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyetlere göre dağılımında erkek öğrenciler kızlara göre daha ayrışık (heterojen) bir dağılım göstermişlerdir.

**Tablo 104: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer   | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|---------|-------------------|------|-----------|-----|
| Estetik | (1) Mezun değil   | 53   | 2,76      | ,66 |
|         | (2) İlköğretim    | 504  | 2,89      | ,67 |
|         | (3) Ortaöğretim   | 586  | 2,97      | ,69 |
|         | (4) Yükseköğretim | 172  | 3,06      | ,65 |
|         | <b>Toplam</b>     | 1315 | 2,94      | ,68 |

Tablo 104’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre estetik değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,06$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=2,97$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=2,89$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=2,76$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “ortaöğretim” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin estetik değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise estetik değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 105: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Anlamlı Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|--------------|
| <b>Gruplararası</b> | 5,87            | 3    | 1,96               | 4,31 | ,01 |              |
| <b>Gruplariçi</b>   | 595,60          | 1311 | ,45                |      |     | 4-1<br>4-2   |
| <b>Toplam</b>       | 601,47          | 1314 |                    |      |     |              |

Tablo 105’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “estetik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=4,31$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babasının öğrenim durumu “mezun değil ile ortaöğretim ve yükseköğretim” olanlar arasında farklılıklar meydana geldiği

görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar “ortaöğretim” ve özellikle “yükseköğretim” lehine, “mezun olmayanların” aleyhinedir. Bu veriler incelendiğinde babanın öğrenim durumu arttıkça “estetik” değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bu da özellikle babanın öğrenim durumunun değer eğitiminde önemli olduğunu göstermektedir.

**Tablo 106: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                    | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Doğal çevreye duyarlılık | (1) Mezun değil   | 53   | 3,06      | ,68 |
|                          | (2) İlköğretim    | 504  | 3,21      | ,62 |
|                          | (3) Ortaöğretim   | 586  | 3,27      | ,58 |
|                          | (4) Yükseköğretim | 172  | 3,34      | ,60 |
|                          | <b>Toplam</b>     | 1315 | 3,25      | ,60 |

Tablo 106’daki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre doğal çevreye duyarlılık değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,34$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,27$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,21$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,06$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu “ortaöğretim” olan öğrencilerin ise doğal çevreye duyarlılık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 107 “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 4,39            | 3    | 1,46               | 4,04 | ,01 | 1-4  |
| Gruplariçi        | 474,29          | 1311 | ,36                |      |     |      |
| <b>Toplam</b>     | 478,68          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 107'deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=4,04$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babasının öğrenim durumu “mezun değil” ile “yükseköğretim” olanlar arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık “yükseköğretim” lehine, “mezun olmayanların” aleyhinedir. Bu veriler incelendiğinde babanın öğrenim durumu arttıkça doğal çevreye duyarlılık değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 108: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer       | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Çalışkanlık | (1) Mezun değil   | 53   | 3,33      | ,53 |
|             | (2) İlköğretim    | 504  | 3,47      | ,54 |
|             | (3) Ortaöğretim   | 586  | 3,58      | ,50 |
|             | (4) Yükseköğretim | 172  | 3,58      | ,52 |
|             | <b>Toplam</b>     | 1315 | 3,53      | ,52 |

Tablo 108'deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre çalışkanlık değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,58$ ) ve ortaöğretim ( $\bar{X}=3,58$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,47$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,32$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “ilköğretim” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin çalışkanlık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mezuniyet durumu “ortaöğretim” olan öğrencilerin ise çalışkanlık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 109: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 5,59            | 3    | 1,86               | 6,91 | ,00 | 1-3  |
| Gruplariçi        | 353,74          | 1311 | ,27                |      |     | 1-4  |
| Toplam            | 359,33          | 1314 |                    |      |     | 2-3  |

Tablo 109’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “çalışkanlık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=6,91$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babasının öğrenim durumu “mezun değil ile ortaöğretim ve yükseköğretim”, “ilköğretimle ortaöğretim” olanlar arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık “yükseköğretim ve ortaöğretim” mezunlarının lehine, “mezun olmayanlarla ilköğretim” mezunlarının aleyhinedir. Bu veriler incelendiğinde babanın öğrenim durumu arttıkça çalışkanlık değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı söylenebilir.

**Tablo 110: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Akademik dürüstlük | (1) Mezun değil   | 53   | 3,19      | ,65 |
|                    | (2) İlköğretim    | 504  | 3,37      | ,56 |
|                    | (3) Ortaöğretim   | 586  | 3,37      | ,53 |
|                    | (4) Yükseköğretim | 172  | 3,27      | ,59 |
|                    | Toplam            | 1315 | 3,35      | ,55 |

Tablo 110’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre akademik dürüstlük değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ortaöğretim ( $\bar{X}=3,37$ ) ve ilköğretim ( $\bar{X}=3,37$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,27$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,19$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin akademik dürüstlük değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının öğrenim durumu

“ortaöğretim” olan öğrencilerin ise akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 111: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark       |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------------|
| Gruplararası      | 3,01            | 3    | 1,00               | 3,29 | ,02 | 1-2        |
| Gruplarıçi        | 400,26          | 1311 | ,31                |      |     | 1-3<br>4-2 |
| Toplam            | 403,27          | 1314 |                    |      |     | 4-3        |

Tablo 111’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “akademik dürüstlük” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=3,29$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise “mezun değil” ile “ilköğretim ve ortaöğretim”; “yükseköğretim” ile “ilköğretim ve ortaöğretim” kategorileri arasında farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılık babasının öğrenim durumu “mezun değil ile yükseköğretimin” olanların aleyhine, “ilköğretim ve özellikle de ortaöğretim” olanların lehinedir. Bu sonuçlara göre babası yükseköğretim okullarından mezun olan öğrenci ile ilköğretimi tamamlayamamış velilerin çocuklarının aynı düzeyde ve birbirine paralel şekilde “akademik dürüstlük” değerini kazanmaları dikkat çekicidir.

**Tablo 112: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer     | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-----------|-------------------|------|-----------|-----|
| Dayanışma | (1) Mezun değil   | 53   | 3,28      | ,58 |
|           | (2) İlköğretim    | 504  | 3,51      | ,56 |
|           | (3) Ortaöğretim   | 586  | 3,55      | ,51 |
|           | (4) Yükseköğretim | 172  | 3,45      | ,58 |
|           | Toplam            | 1315 | 3,51      | ,55 |

Tablo 112’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “dayanışma” değeri toplam puan

ortalamları büyükten küçüğe ortaöğretim ( $\bar{X}=3,55$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,51$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,45$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,28$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “mezun değil ve yükseköğretim” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin dayanışma değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) oldukları, babasının öğrenim durumu “ortaöğretim” olan öğrencilerin ise “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen oldukları anlaşılmaktadır.

**Tablo 113: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 4,52            | 3           | 1,51               | 5,11 | ,00 | 1-2  |
| Gruplariçi        | 386,32          | 1311        | ,30                |      |     | 1-3  |
| <b>Toplam</b>     | <b>390,84</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 113’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “dayanışma” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları, babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=5,11$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babanın öğrenim durumu “mezun değil” ile “ilköğretim ve ortaöğretim” olanlar arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık “mezun olmayanların” aleyhine, “ilköğretim” ve özellikle de “ortaöğretim” lehinedir. Babanın öğrenim durumu arttıkça dayanışma değerinin kazanılma düzeyi artmaktadır. Ancak babanın öğrenim durumu yükseköğretim olanların ilköğretim ve ortaöğretim olanlardan az ortalamaya sahip olması da dikkat çekicidir.

**Tablo 114: Babanın Öğrenim Durumuna Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                             | Öğrenim durumu    | N           | $\bar{X}$   | S          |
|-----------------------------------|-------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Tarihsel mirasa duyarlılık</b> | (1) Mezun değil   | 53          | 3,53        | ,63        |
|                                   | (2) İlköğretim    | 504         | 3,66        | ,53        |
|                                   | (3) Ortaöğretim   | 586         | 3,73        | ,46        |
|                                   | (4) Yükseköğretim | 172         | 3,71        | ,46        |
|                                   | <b>Toplam</b>     | <b>1315</b> | <b>3,69</b> | <b>,50</b> |

Tablo 114'teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ortaöğretim ( $\bar{X}=3,73$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,71$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,66$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,53$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babasının öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) oldukları, babasının öğrenim durumu “ortaöğretim ve yükseköğretim” olan öğrencilerin ise “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen oldukları görülmektedir.

**Tablo 115: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 2,64            | 3    | ,88                | 3,58 | ,01 | 1-3  |
| <b>Gruplariçi</b>   | 322,11          | 1311 | ,25                |      |     |      |
| <b>Toplam</b>       | 324,75          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 115'teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=3,58$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babasının öğrenim durumu “mezun değil” ile “ortaöğretim” olanlar arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık “ortaöğretim” lehine, “mezun olmayanların” aleyhinedir. Bu sonuçlara göre babanın öğrenim durumu arttıkça “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 116: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer   | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|---------|-------------------|------|-----------|-----|
| Estetik | (1) Mezun değil   | 100  | 2,73      | ,70 |
|         | (2) İlköğretim    | 702  | 2,92      | ,67 |
|         | (3) Ortaöğretim   | 432  | 3,02      | ,68 |
|         | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,03      | ,62 |
|         | <b>Toplam</b>     | 1315 | 2,94      | ,68 |

Tablo 116’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “estetik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,03$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,02$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=2,92$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=2,73$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin estetik değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “yükseköğretim” olan öğrencilerin ise estetik değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar babanın öğrenim durumuyla karşılaştırıldığında paralellik gösterdikleri anlaşılmaktadır.

**Tablo 117: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark       |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------------|
| <b>Gruplararası</b> | 8,39            | 3    | 2,80               | 6,19 | ,00 | 1-2        |
| <b>Gruplariçi</b>   | 593,07          | 1311 | ,45                |      |     | 1-3<br>1-4 |
| <b>Toplam</b>       | 601,46          | 1314 |                    |      |     |            |

Tablo 117’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “estetik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=6,19$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, annenin öğrenim durumu “mezun değil” ile “ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim” olanlar arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar “ilköğretim, ortaöğretim ve

yükseköğretim” lehine, “mezun olmayanların” aleyhinedir. Bu veriler incelendiğinde annenin öğrenim durumu arttıkça “estetik” değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bu da babanın öğrenim durumu kadar annenin öğrenim durumunun da estetik değerinin eğitiminde önemli olduğunu göstermektedir.

**Tablo 118: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                    | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Doğal çevreye duyarlılık | (1) Mezun değil   | 100  | 3,20      | ,67 |
|                          | (2) İlköğretim    | 702  | 3,24      | ,59 |
|                          | (3) Ortaöğretim   | 432  | 3,24      | ,61 |
|                          | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,37      | ,60 |
|                          | <b>Toplam</b>     | 1315 | 3,25      | ,60 |

Tablo 118’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre doğal çevreye duyarlılık değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe yükseköğretim ( $\bar{X}=3,37$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,24$ ), ve ilköğretim ( $\bar{X}=3,24$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,20$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin ise doğal çevreye duyarlılık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 119: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,37            | 3    | ,46                | 1,25 | ,29 |      |
| Gruplariçi        | 477,31          | 1311 | ,36                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 478,68          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 119’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim

durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)}=1,25$ ;  $p>,05$ ). Bu bulguya göre “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılmasında annenin öğrenim durumunun önemli bir etken olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 120: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer       | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Çalışkanlık | (1) Mezun değil   | 100  | 3,40      | ,56 |
|             | (2) İlköğretim    | 702  | 3,52      | ,53 |
|             | (3) Ortaöğretim   | 432  | 3,58      | ,49 |
|             | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,51      | ,51 |
|             | <b>Toplam</b>     | 1315 | 3,53      | ,53 |

Tablo 120’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ortaöğretim ( $\bar{X}=3,58$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,52$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,51$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,40$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin çalışkanlık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin mezuniyet durumu “ortaöğretim” olan öğrencilerin ise “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 121: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 2,80            | 3    | ,93                | 3,43 | ,02 | 1-3  |
| Gruplariçi        | 356,53          | 1311 | ,27                |      |     |      |
| <b>Toplam</b>     | 359,33          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 121’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “çalışkanlık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre

anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}=3,43$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, annesinin öğrenim durumu “mezun değil” ile “ortaöğretim” olanlar arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık annesinin öğrenim durumu “ortaöğretim” olanların lehine, “mezun olmayanların” aleyhinedir.

**Tablo 122: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri  
Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                 | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-----------------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Akademik<br>dürüstlük | (1) Mezun değil   | 100  | 3,30      | ,60 |
|                       | (2) İlköğretim    | 702  | 3,38      | ,54 |
|                       | (3) Ortaöğretim   | 432  | 3,34      | ,55 |
|                       | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,24      | ,62 |
|                       | <b>Toplam</b>     | 1315 | 3,35      | ,55 |

Tablo 122’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ilköğretim ( $\bar{X}=3,38$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,34$ ), mezun değil ( $\bar{X}=3,30$ ) ve yükseköğretim ( $\bar{X}=3,24$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “yükseköğretim” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin akademik dürüstlük değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesinin öğrenim durumu “ilköğretim” olan öğrencilerin ise akademik dürüstlük değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 123: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan  
Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler<br>Toplamı | sd   | Kareler<br>Ortalaması | F    | p   | Fark |
|---------------------|--------------------|------|-----------------------|------|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 1,74               | 3    | ,58                   | 1,89 | ,13 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 401,53             | 1311 | ,31                   |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 403,27             | 1314 |                       |      |     |      |

Tablo 123'teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “akademik dürüstlük” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)}=1,89$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre annenin öğrenim durumunun “akademik dürüstlük” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 124: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer     | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-----------|-------------------|------|-----------|-----|
| Dayanışma | (1) Mezun değil   | 100  | 3,39      | ,64 |
|           | (2) İlköğretim    | 702  | 3,56      | ,56 |
|           | (3) Ortaöğretim   | 432  | 3,51      | ,55 |
|           | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,44      | ,58 |
|           | <b>Toplam</b>     | 1315 | 3,51      | ,55 |

Tablo 124'teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ilköğretim ( $\bar{X}=3,56$ ), ortaöğretim ( $\bar{X}=3,51$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,44$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,39$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin dayanışma değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayırışık (heterojen) oldukları, annesinin öğrenim durumu “ortaöğretim” olan öğrencilerin ise dayanışma değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen oldukları anlaşılmaktadır.

**Tablo 125: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 2,17            | 3    | ,72                | 2,44 | ,06 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 388,67          | 1311 | ,30                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 390,84          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 125'teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “dayanışma” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları, annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)}=2,44$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre

anneninin öğrenim durumunun “dayanışma” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 126: Annenin Öğrenim Durumuna Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Öğrenim durumu    | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|-------------------|------|-----------|-----|
| Tarihsel mirasa duyarlılık | (1) Mezun değil   | 100  | 3,53      | ,62 |
|                            | (2) İlköğretim    | 702  | 3,68      | ,50 |
|                            | (3) Ortaöğretim   | 432  | 3,73      | ,45 |
|                            | (4) Yükseköğretim | 81   | 3,70      | ,48 |
|                            | <b>Toplam</b>     | 1315 | 3,69      | ,50 |

Tablo 126’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ortaöğretim ( $\bar{X}=3,73$ ), yükseköğretim ( $\bar{X}=3,70$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=3,68$ ) ve mezun değil ( $\bar{X}=3,53$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesinin öğrenim durumu “mezun değil” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) oldukları, annesinin öğrenim durumu “ortaöğretim” olan öğrencilerin ise “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen oldukları görülmektedir.

**Tablo 127: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 3,30            | 3    | 1,10               | 4,48 | ,00 | 1-2  |
| <b>Gruplariçi</b>   | 321,46          | 1311 | ,25                |      |     | 1-3  |
| <b>Toplam</b>       | 324,76          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 127’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin öğrenim

durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)} = 4,48$ ;  $p > ,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda annesinin öğrenim durumu “mezun değil” ile “ilköğretim ve ortaöğretim” olanlar arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık “ilköğretim ve ortaöğretim” olanların lehine, “mezun olmayanların” aleyhinedir. Bu veriler incelendiğinde annenin öğrenim durumu arttıkça “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 128: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer   | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|---------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Estetik | (1) 500 TL ve daha az | 192  | 2,74      | ,73 |
|         | (2) 500-1000 TL       | 543  | 2,93      | ,68 |
|         | (3) 1000-1500 TL      | 365  | 3,00      | ,67 |
|         | (4) 1500 TL ve üzeri  | 215  | 3,09      | ,57 |
|         | <b>Toplam</b>         | 1315 | 2,94      | ,68 |

Tablo 128’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “estetik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,09$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,00$ ), 500-1000 TL ( $\bar{X}=2,93$ ) ve 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=2,74$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” olan öğrencilerin estetik değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “1500 TL ve daha üzeri” olanların ise “estetik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 129: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F     | p   | Fark       |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|-----|------------|
| Gruplararası      | 13,81           | 3    | 4,60               | 10,27 | ,00 | 1-2<br>1-3 |
| Gruplarıçi        | 587,66          | 1311 | ,45                |       |     | 1-4<br>2-4 |
| <b>Toplam</b>     | 601,47          | 1314 |                    |       |     |            |

Tablo 129'daki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “estetik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)} = 10,27$ ;  $p > ,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, ailesinin gelir durumu “500 TL ve daha az” olanlar ile “500-1000 TL, 1000-1500 TL ve 1500 TL ve daha üzeri” olanlar arasında ve “500-1000 TL” olanlar ile “1500 TL ve üzeri olanlar” arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar gelir durumu “1000-1500 TL” olanlar ve özellikle de “1500 TL ve daha üzeri” olanların lehine, “500-1000 TL” olanlar ve özellikle de “500 TL ve daha az” olanlar aleyhinedir. Bu sonuçlara göre ailenin ekonomik geliri arttıkça “estetik” değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bu durum da “estetik” duygusunun bireyin maddi imkanlarıyla doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 130: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri**  
**Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                    | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Doğal çevreye duyarlılık | (1) 500 TL ve daha az | 192  | 3,11      | ,62 |
|                          | (2) 500-1000 TL       | 543  | 3,26      | ,62 |
|                          | (3) 1000-1500 TL      | 365  | 3,27      | ,59 |
|                          | (4) 1500 TL ve üzeri  | 215  | 3,30      | ,55 |
|                          | <b>Toplam</b>         | 1315 | 3,25      | ,60 |

Tablo 130'daki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,30$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,27$ ), 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,26$ ) ve 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,11$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” ile “500-1000 TL” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “1500 TL ve daha üzeri” olan öğrencilerin ise doğal çevreye duyarlılık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 131: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark       |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------------|
| Gruplararası      | 4,68            | 3    | 1,56               | 4,31 | ,01 | 1-2        |
| Gruplariçi        | 474,00          | 1311 | ,36                |      |     | 1-3<br>1-4 |
| <b>Toplam</b>     | 478,68          | 1314 |                    |      |     |            |

Tablo 131’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)} = 4,31$ ;  $p > ,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, ailesinin gelir durumu “500 TL ve daha az” olanlar ile “500-1000 TL, 1000-1500 TL ve 1500 TL ve daha üzeri” olanlar arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar gelir durumu “500-1000 TL, 1000-1500 TL ve özellikle de 1500 TL ve daha üzeri” olanların lehine, “500 TL ve daha az” olanların aleyhinedir. Bu sonuçlara göre ailenin ekonomik geliri arttıkça “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyinin de arttığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 132: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Çalışkanlık</b> | (1) 500 TL ve daha az | 192  | 3,40      | ,55 |
|                    | (2) 500-1000 TL       | 543  | 3,54      | ,52 |
|                    | (3) 1000-1500 TL      | 365  | 3,57      | ,53 |
|                    | (4) 1500 TL ve üzeri  | 215  | 3,54      | ,48 |
|                    | <b>Toplam</b>         | 1315 | 3,53      | ,53 |

Tablo 132’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,57$ ), 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,54$ ), 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,54$ ), 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,40$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailenin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin çalışkanlık değeri toplam

puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailenin gelir düzeyi “1500 TL ve daha üzeri” olan öğrencilerin ise çalışkanlık değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ailenin gelir durumu arttıkça “çalışkanlık” değerinin kazanılma düzeyinin arttığı söylenebilir.

**Tablo 133: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark       |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------------|
| Gruplararası      | 3,77            | 3           | 1,26               | 4,63 | ,00 | 1-2        |
| Gruplarıçi        | 355,56          | 1311        | ,27                |      |     | 1-3<br>1-4 |
| <b>Toplam</b>     | <b>359,33</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |            |

Tablo 133’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “çalışkanlık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)} = 4,63$ ;  $p > ,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, ailesinin gelir durumu “500 TL ve daha az” olanlar ile “500-1000 TL, 1000-1500 TL ve 1500 TL ve daha üzeri” olanlar arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar gelir durumu “500-1000 TL, 1500 TL ve daha üzeri ve özellikle de 1000-1500 TL” arasında olanların lehine, “500 TL ve daha az” olanların aleyhinedir.

**Tablo 134: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                     | Gelir düzeyi          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|---------------------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Akademik dürüstlük</b> | (1) 500 TL ve daha az | 192         | 3,40        | ,51        |
|                           | (2) 500-1000 TL       | 543         | 3,38        | ,53        |
|                           | (3) 1000-1500 TL      | 365         | 3,35        | ,56        |
|                           | (4) 1500 TL ve üzeri  | 215         | 3,23        | ,63        |
|                           | <b>Toplam</b>         | <b>1315</b> | <b>3,35</b> | <b>,55</b> |

Tablo 134’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “akademik dürüstlük” değeri toplam puan

ortalamları büyükten küçüğe 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,40$ ), 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,38$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,35$ ) ve 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,23$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailenin gelir düzeyi “1500 TL ve daha üzeri” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin akademik dürüstlük değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailenin gelir düzeyi “500 TL ve daha az” olan öğrencilerin ise “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 135: “Akademik dürüstlük” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark       |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------------|
| <b>Gruplararası</b> | 4,03            | 3    | 1,34               | 4,41 | ,00 |            |
| <b>Gruplariçi</b>   | 399,24          | 1311 | ,31                |      |     | 4-1<br>4-2 |
| <b>Toplam</b>       | 403,27          | 1314 |                    |      |     |            |

Tablo 135’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “akademik dürüstlük” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-1311)}= 4,41$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, ailesinin gelir durumu “1500 TL ve daha üzeri” olanlar ile “500 TL ve daha az ve 500-1000 TL” olanlar arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar gelir durumu “500-1000 TL ve özellikle 500 TL ve daha az” olanların lehine, “1500 TL ve daha üzeri” olanların aleyhinedir. Bu sonuçlara göre ailelerin gelir durumları ile “akademik dürüstlük” değerinin kazanılması arasında ters orantı olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 136: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer            | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Dayanışma</b> | (1) 500 TL ve daha az | 192  | 3,52      | ,55 |
|                  | (2) 500-1000 TL       | 543  | 3,50      | ,56 |
|                  | (3) 1000-1500 TL      | 365  | 3,51      | ,52 |
|                  | (4) 1500 TL ve üzeri  | 215  | 3,53      | ,57 |
|                  | <b>Toplam</b>         | 1315 | 3,51      | ,55 |

Tablo 136'daki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,53$ ), 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,52$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,51$ ) ve 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,50$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesinin gelir düzeyi “1500 TL ve daha üzeri” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesinin gelir düzeyi “1000-1500 TL” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ise “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 137: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | ,21             | 3    | ,07                | ,24 | ,87 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 390,63          | 1311 | ,30                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 390,84          | 1314 |                    |     |     |      |

Tablo 137'deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “dayanışma” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları, ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)}=,24$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre ailenin gelir düzeyinin “dayanışma” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 138: Ailenin Gelir Düzeyine Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                             | Gelir düzeyi          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-----------------------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Tarihsel mirasa duyarlılık</b> | (1) 500 TL ve daha az | 192  | 3,63      | ,51 |
|                                   | (2) 500-1000 TL       | 543  | 3,69      | ,52 |
|                                   | (3) 1000-1500 TL      | 365  | 3,70      | ,47 |
|                                   | (4) 1500 TL ve üzeri  | 215  | 3,73      | ,46 |
|                                   | <b>Toplam</b>         | 1315 | 3,69      | ,50 |

Tablo 138'deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam

puan ortalamaları büyükten küçüğe 1500 TL ve üzeri ( $\bar{X}=3,73$ ), 1000-1500 TL ( $\bar{X}=3,70$ ), 500-1000 TL ( $\bar{X}=3,69$ ) ve 500 TL ve daha az ( $\bar{X}=3,63$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailenin gelir düzeyi “500-1000 TL” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailenin gelir düzeyi “1500 TL ve daha üzeri” olan öğrencilerin ise “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 139: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,08            | 3           | ,36                | 1,45 | ,23 |      |
| Gruplariçi        | 323,67          | 1311        | ,25                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>324,75</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 139’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları, ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)}=1,45$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre ailenin gelir durumunun “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 140: Babanın Meslek Türüne Göre Estetik Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer   | Meslek türü          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|---------|----------------------|-------------|-------------|------------|
| Estetik | (1) Bir kurumda işçi | 360         | 2,95        | ,67        |
|         | (2) Esnaf            | 240         | 2,93        | ,64        |
|         | (3) Devlet memuru    | 236         | 3,09        | ,61        |
|         | (4) Çiftçi           | 24          | 2,50        | ,79        |
|         | (5) Serbest meslek   | 321         | 2,93        | ,71        |
|         | (6) Gündelik işçi    | 134         | 2,82        | ,74        |
|         | <b>Toplam</b>        | <b>1315</b> | <b>2,94</b> | <b>,68</b> |

Tablo 140’taki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “estetik” değeri toplam puan ortalamaları

büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,09$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=2,95$ ), esnaf ve serbest meslek ( $\bar{X}=2,93$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,63$ ) ve çiftçi ( $\bar{X}=2,50$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “çiftçi” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “estetik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği devlet memurluğu olan öğrencilerin ise “estetik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 141: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark       |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------------|
| <b>Gruplararası</b> | 11,89           | 5    | 2,38               | 5,28 | ,00 | 3-6<br>4-1 |
| <b>Gruplariçi</b>   | 589,57          | 1309 | ,45                |      |     | 4-2<br>4-3 |
| <b>Toplam</b>       | 601,56          | 1314 |                    |      |     | 4-5        |

Tablo 141’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “estetik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(5-1309)}= 5,28$ ;  $p>,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babasının meslek türü “devlet memuru” olanlar ile “gündelik işçi” olanlar arasında, “çiftçi” olanlar ile “bir kurumda işçi, esnaf, devlet memuru ve serbest meslek” olanlar arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar babasının meslek türü “bir kurumda işçi, esnaf, devlet memuru, serbest meslek” olanların lehine “çiftçi ve gündelik işçi” olanların aleyhinedir.

**Tablo 142: Babanın Meslek Türüne Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri**  
**Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                           | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|---------------------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Doğal çevreye duyarlılık</b> | (1) Bir kurumda işçi | 360  | 3,29      | ,63 |
|                                 | (2) Esnaf            | 240  | 3,24      | ,59 |
|                                 | (3) Devlet memuru    | 236  | 3,28      | ,59 |
|                                 | (4) Çiftçi           | 24   | 3,31      | ,47 |
|                                 | (5) Serbest meslek   | 321  | 3,21      | ,61 |
|                                 | (6) Gündelik işçi    | 134  | 3,15      | ,56 |
|                                 | <b>Toplam</b>        | 1315 | 3,25      | ,60 |

Tablo 142’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının meslek türlerine göre “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe çiftçi ( $\bar{X}=3,31$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,29$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,28$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,24$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,21$ ) ve gündelik işçi ( $\bar{X}=3,15$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “bir kurumda işçi” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babasının mesleği “çiftçi” olan öğrencilerin ise “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 143: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | 2,65            | 5    | ,53                | 1,46 | ,20 |      |
| <b>Gruplariçi</b>   | 476,03          | 1309 | ,36                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 478,68          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 143’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)}= 1,46$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre babanın meslek türünün “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalamalara göre öğrencilerden babası

bir kurumda işçi ve devlet memuru gibi sabit getirili meslek sahibi olanların doğal çevreye daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 144: Babanın Meslek Türüne Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer       | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Çalışkanlık | (1) Bir kurumda işçi | 360  | 3,57      | ,49 |
|             | (2) Esnaf            | 240  | 3,52      | ,54 |
|             | (3) Devlet memuru    | 236  | 3,59      | ,50 |
|             | (4) Çiftçi           | 24   | 3,40      | ,54 |
|             | (5) Serbest meslek   | 321  | 3,48      | ,54 |
|             | (6) Gündelik işçi    | 134  | 3,46      | ,56 |
|             | <b>Toplam</b>        | 1315 | 3,53      | ,52 |

Tablo 144’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,57$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,57$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,52$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,48$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,46$ ) ve çiftçi ( $\bar{X}=3,40$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “gündelik işçi” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babası “bir kurumda işçi” olan öğrencilerin ise “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 145: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd          | Kareler Ortalaması | F    | P   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 3,19            | 5           | ,64                | 2,34 | ,05 |      |
| Grupları içi      | 356,14          | 1309        | ,27                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>359,33</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 145’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “çalışkanlık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)}= 2,34$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre

babanın meslek türünün “çalışkanlık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 146: Babanın Meslek Türüne Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                     | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|---------------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Akademik dürüstlük</b> | (1) Bir kurumda işçi | 360  | 3,37      | ,57 |
|                           | (2) Esnaf            | 240  | 3,33      | ,59 |
|                           | (3) Devlet memuru    | 236  | 3,34      | ,53 |
|                           | (4) Çiftçi           | 24   | 3,43      | ,40 |
|                           | (5) Serbest meslek   | 321  | 3,36      | ,55 |
|                           | (6) Gündelik işçi    | 134  | 3,34      | ,52 |
|                           | <b>Toplam</b>        | 1315 | 3,35      | ,55 |

Tablo 146’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe çiftçi ( $\bar{X}=3,43$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,37$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,36$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,34$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,34$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=3,33$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “esnaf” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babası “çiftçi” olan öğrencilerin ise “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 147: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|---------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| <b>Gruplararası</b> | ,47             | 5    | ,09                | ,30 | ,91 |      |
| <b>Gruplarıçi</b>   | 402,80          | 1309 | ,31                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>       | 403,27          | 1314 |                    |     |     |      |

Tablo 147’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “akademik dürüstlük” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne

göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)}=,30$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre babanın meslek türünün “akademik dürüstlük” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalamalara göre “akademik dürüstlük” değerini en çok, babası çiftçi olanların kazanmış olması da dikkat çekicidir.

**Tablo 148: Babanın Meslek Türüne Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer     | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|-----------|----------------------|------|-----------|-----|
| Dayanışma | (1) Bir kurumda işçi | 360  | 3,52      | ,53 |
|           | (2) Esnaf            | 240  | 3,53      | ,54 |
|           | (3) Devlet memuru    | 236  | 3,51      | ,54 |
|           | (4) Çiftçi           | 24   | 3,44      | ,61 |
|           | (5) Serbest meslek   | 321  | 3,49      | ,56 |
|           | (6) Gündelik işçi    | 134  | 3,50      | ,58 |
|           | <b>Toplam</b>        | 1315 | 3,51      | ,55 |

Tablo 148’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe esnaf ( $\bar{X}=3,53$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,52$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,51$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,50$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,49$ ) ve çiftçi ( $\bar{X}=3,44$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “çiftçi” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babası “bir kurumda işçi” olan öğrencilerin ise “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler aynı zamanda dayanışma değerinde esnaflığın olumlu etkisini de göstermektedir.

**Tablo 149: “Dayanışma” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamalarının babanın meslek türüne göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,44             | 5    | ,09                | ,29 | ,92 |      |
| Gruplariçi        | 390,40          | 1309 | ,30                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 390,84          | 1314 |                    |     |     |      |

Tablo 149'daki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “akademik dürüstlük” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)} = ,29$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre babanın meslek türünün “dayanışma” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 150: Babanın Meslek Türüne Göre Tarihsel Mirasa Duyarlılık Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|----------------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| Tarihsel mirasa duyarlılık | (1) Bir kurumda işçi | 360  | 3,72      | ,49 |
|                            | (2) Esnaf            | 240  | 3,64      | ,53 |
|                            | (3) Devlet memuru    | 236  | 3,74      | ,47 |
|                            | (4) Çiftçi           | 24   | 3,40      | ,58 |
|                            | (5) Serbest meslek   | 321  | 3,71      | ,48 |
|                            | (6) Gündelik işçi    | 134  | 3,63      | ,51 |
|                            | <b>Toplam</b>        | 1315 | 3,69      | ,50 |

Tablo 150'deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,74$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,72$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,71$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,64$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,63$ ) ve çiftçi ( $\bar{X}=3,40$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise babası “çiftçi” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, babası “devlet memuru” olan öğrencilerin ise “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 151: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 4,13            | 5    | ,83                | 3,38 | ,01 | 4-1  |
| Grupları içi      | 320,61          | 1309 | ,25                |      |     | 4-3  |
| Toplam            | 324,74          | 1314 |                    |      |     | 4-5  |

Tablo 151’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları babanın meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F_{(5-1309)} = 3,38$ ;  $p > ,05$ ). Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, babasının meslek türü “çiftçi” olanlar ile “bir kurumda işçi, devlet memuru ve serbest meslek” olanlar arasında farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar babasının meslek türü başta “devlet memuru” olmak üzere “bir kurumda işçi ve serbest meslek” sahibi olanların lehine, çiftçi olanların aleyhinedir.

**Tablo 152: Annenin Meslek Türüne Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer   | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|---------|----------------------|------|-----------|-----|
| Estetik | (1) Bir kurumda işçi | 46   | 3,04      | ,62 |
|         | (2) Esnaf            | 21   | 3,06      | ,58 |
|         | (3) Devlet memuru    | 45   | 3,10      | ,67 |
|         | (4) Ev hanımı        | 1170 | 2,93      | ,68 |
|         | (5) Serbest meslek   | 9    | 2,85      | ,60 |
|         | (6) Gündelik işçi    | 24   | 2,99      | ,62 |
|         | <b>Toplam</b>        | 1315 | 2,94      | ,68 |

Tablo 152’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “estetik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,10$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,06$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,04$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=2,99$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=2,93$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=2,85$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesi “ev hanımı” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “estetik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesi “esnaf” olan öğrencilerin ise “estetik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 153: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 2,12            | 5           | ,42                | ,93 | ,46 |      |
| Gruplarıçi        | 599,35          | 1309        | ,46                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>601,47</b>   | <b>1314</b> |                    |     |     |      |

Tablo 153’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “estetik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)} = ,93$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre annenin meslek türünün “estetik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 154: Annenin Meslek Türüne Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                    | Meslek türü          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|--------------------------|----------------------|-------------|-------------|------------|
| Doğal çevreye duyarlılık | (1) Bir kurumda işçi | 46          | 3,13        | ,61        |
|                          | (2) Esnaf            | 21          | 3,13        | ,49        |
|                          | (3) Devlet memuru    | 45          | 3,44        | ,63        |
|                          | (4) Ev hanımı        | 1170        | 3,25        | ,60        |
|                          | (5) Serbest meslek   | 9           | 3,44        | ,58        |
|                          | (6) Gündelik işçi    | 24          | 3,11        | ,59        |
|                          | <b>Toplam</b>        | <b>1315</b> | <b>3,25</b> | <b>,60</b> |

Tablo 154’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,44$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=3,44$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=3,25$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,13$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=3,13$ ) ile gündelik işçi ( $\bar{X}=3,11$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesi “devlet memuru” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesi “esnaf” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ise “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 155: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 3,35            | 5    | ,67                | 1,84 | ,10 |      |
| Gruplarıçi        | 475,33          | 1309 | ,36                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 478,68          | 1314 |                    |      |     |      |

Tablo 155’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)} = 1,84$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre annenin meslek türünün “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Fakat annesi devlet memuru ve serbest meslek sahibi olan öğrencilerin daha fazla “doğal çevreye duyarlılık” değerini kazanmış olmaları da dikkat çekicidir.

**Tablo 156: Annenin Meslek Türüne Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Meslek türü          | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------|----------------------|------|-----------|-----|
| <b>Çalışkanlık</b> | (1) Bir kurumda işçi | 46   | 3,57      | ,45 |
|                    | (2) Esnaf            | 21   | 3,49      | ,61 |
|                    | (3) Devlet memuru    | 45   | 3,56      | ,49 |
|                    | (4) Ev hanımı        | 1170 | 3,53      | ,53 |
|                    | (5) Serbest meslek   | 9    | 3,59      | ,46 |
|                    | (6) Gündelik işçi    | 24   | 3,35      | ,54 |
|                    | <b>Toplam</b>        | 1315 | 3,53      | ,52 |

Tablo 156’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe serbest meslek ( $\bar{X}=3,59$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,57$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,56$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=3,53$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,49$ ) ve gündelik işçi ( $\bar{X}=3,35$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesi “esnaf” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesi “bir

kurumda işçi” olan öğrencilerin ise “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 157: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,97             | 5           | ,19                | ,71 | ,62 |      |
| Gruplariçi        | 358,36          | 1309        | ,27                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>359,33</b>   | <b>1314</b> |                    |     |     |      |

Tablo 157’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “çalışkanlık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)} = ,71$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre annenin meslek türünün “çalışkanlık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 158: Annenin Meslek Türüne Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                     | Meslek türü          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|---------------------------|----------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Akademik dürüstlük</b> | (1) Bir kurumda işçi | 46          | 3,21        | ,67        |
|                           | (2) Esnaf            | 21          | 3,33        | ,61        |
|                           | (3) Devlet memuru    | 45          | 3,31        | ,59        |
|                           | (4) Ev hanımı        | 1170        | 3,36        | ,54        |
|                           | (5) Serbest meslek   | 9           | 3,11        | ,65        |
|                           | (6) Gündelik işçi    | 24          | 3,15        | ,69        |
|                           | <b>Toplam</b>        | <b>1315</b> | <b>3,35</b> | <b>,55</b> |

Tablo 158’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe ev hanımı ( $\bar{X}=3,36$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,33$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,31$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,21$ ), gündelik işçi ( $\bar{X}=3,15$ ) ve serbest meslek ( $\bar{X}=3,11$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesi

“gündelik işçi” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesi “ev hanımı” olan öğrencilerin ise “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 159: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 2,65            | 5           | ,53                | 1,73 | ,12 |      |
| Gruplarıçi        | 400,61          | 1309        | ,31                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>403,26</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 159’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları, annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)} = 1,73$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre annenin meslek türünün “akademik dürüstlük” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalama sonuçlarına göre annesi ev hanımı olan öğrencilerin “akademik dürüstlük” değerini daha fazla kazanmış olmaları dikkat çekicidir.

**Tablo 160: Annenin Meslek Türüne Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer            | Meslek türü          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|------------------|----------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Dayanışma</b> | (1) Bir kurumda işçi | 46          | 3,43        | ,60        |
|                  | (2) Esnaf            | 21          | 3,52        | ,56        |
|                  | (3) Devlet memuru    | 45          | 3,50        | ,47        |
|                  | (4) Ev hanımı        | 1170        | 3,51        | ,55        |
|                  | (5) Serbest meslek   | 9           | 3,33        | ,60        |
|                  | (6) Gündelik işçi    | 24          | 3,57        | ,47        |
|                  | <b>Toplam</b>        | <b>1315</b> | <b>3,51</b> | <b>,55</b> |

Tablo 160’taki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe gündelik işçi ( $\bar{X}=3,57$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,52$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=3,51$ ), devlet memuru ( $\bar{X}=3,50$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,43$ ), ve serbest meslek

( $\bar{X}=3,33$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesi “bir kurumda işçi ve serbest meslek” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, annesi “devlet memuru ve gündelik işçi” olan öğrencilerin ise “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 161: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,65             | 5           | ,13                | ,44 | ,82 |      |
| Gruplarıçi        | 390,19          | 1309        | ,30                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>390,84</b>   | <b>1314</b> |                    |     |     |      |

Tablo 161’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “dayanışma” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)} = ,44$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre annenin meslek türünün “dayanışma” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 162: Annenin Meslek Türüne Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                             | Meslek türü          | N           | $\bar{X}$   | S          |
|-----------------------------------|----------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Tarihsel mirasa duyarlılık</b> | (1) Bir kurumda işçi | 46          | 3,65        | ,59        |
|                                   | (2) Esnaf            | 21          | 3,75        | ,38        |
|                                   | (3) Devlet memuru    | 45          | 3,81        | ,42        |
|                                   | (4) Ev hanımı        | 1170        | 3,69        | ,50        |
|                                   | (5) Serbest meslek   | 9           | 3,78        | ,37        |
|                                   | (6) Gündelik işçi    | 24          | 3,60        | ,48        |
|                                   | <b>Toplam</b>        | <b>1315</b> | <b>3,69</b> | <b>,50</b> |

Tablo 162’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe devlet memuru ( $\bar{X}=3,81$ ), serbest meslek ( $\bar{X}=3,78$ ), esnaf ( $\bar{X}=3,75$ ), ev hanımı ( $\bar{X}=3,69$ ), bir kurumda işçi ( $\bar{X}=3,65$ ) ve

gündelik işçi ( $\bar{X}=3,60$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise annesi “bir kurumda işçi” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrıışık (heterojen) olduğu, annesi “serbest meslek” sahibi olan öğrencilerin ise “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 163: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Meslek Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | 1,04            | 5           | ,21                | ,84 | ,52 |      |
| Gruplarıçi        | 323,71          | 1309        | ,25                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>324,75</b>   | <b>1314</b> |                    |     |     |      |

Tablo 163’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları annenin meslek türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(5-1309)}=,84$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre annenin meslek türünün “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 164: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Estetik” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer          | Kişi sayısı           | N           | $\bar{X}$   | S          |
|----------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Estetik</b> | (1) 3 kişi ve daha az | 127         | 2,89        | ,68        |
|                | (2) 4-5 kişi          | 969         | 2,95        | ,67        |
|                | (3) 6-7 kişi          | 192         | 2,94        | ,69        |
|                | (4) 8 ve yukarı       | 27          | 2,88        | ,73        |
|                | <b>Toplam</b>         | <b>1315</b> | <b>2,94</b> | <b>,68</b> |

Tablo 164’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “estetik” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 4-5 kişi ( $\bar{X}=2,95$ ), 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,78$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=2,89$ ) ve 8 ve yukarı ( $\bar{X}=2,88$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise

ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “estetik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha ayrıışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “4-5 kişi” olan öğrencilerin ise “estetik” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görölmektedir.

**Tablo 165: “Estetik” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,64             | 3    | ,21                | ,46 | ,71 |      |
| Gruplarıçi        | 600,83          | 1311 | ,46                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | 601,47          | 1314 |                    |     |     |      |

Tablo 165’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “estetik” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)} = ,46$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “estetik” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 166: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                    | Öğrenim durumu        | N    | $\bar{X}$ | S   |
|--------------------------|-----------------------|------|-----------|-----|
| Doğal çevreye duyarlılık | (1) 3 kişi ve daha az | 127  | 3,19      | ,64 |
|                          | (2) 4-5 kişi          | 969  | 3,27      | ,60 |
|                          | (3) 6-7 kişi          | 192  | 3,16      | ,57 |
|                          | (4) 8 ve yukarı       | 27   | 3,21      | ,61 |
|                          | <b>Toplam</b>         | 1315 | 3,25      | ,60 |

Tablo 166’daki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 4-5 kişi ( $\bar{X}=3,27$ ), 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,21$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=3,19$ ) ve 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,16$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “3 ve daha az ” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam

puan ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “6-7 kişi” olan öğrencilerin ise “doğal çevreye duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 167: “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 2,65            | 3           | ,88                | 2,43 | ,06 |      |
| Gruplariçi        | 476,03          | 1311        | ,36                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>478,68</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 167’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)} = 2,43$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 168: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Çalışkanlık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Öğrenim durumu        | N           | $\bar{X}$   | S          |
|--------------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| <b>Çalışkanlık</b> | (1) 3 kişi ve daha az | 127         | 3,43        | ,57        |
|                    | (2) 4-5 kişi          | 969         | 3,55        | ,51        |
|                    | (3) 6-7 kişi          | 192         | 3,51        | ,52        |
|                    | (4) 8 ve yukarı       | 27          | 3,42        | ,60        |
|                    | <b>Toplam</b>         | <b>1315</b> | <b>3,53</b> | <b>,52</b> |

Tablo 168’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 4-5 kişi ( $\bar{X}=3,55$ ), 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,51$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=3,43$ ) ve 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,42$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları

açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “4-5 kişi” olan öğrencilerin ise “çalışkanlık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 169: “Çalışkanlık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,93            | 3           | ,64                | 2,36 | ,07 |      |
| Gruplariçi        | 357,40          | 1311        | ,27                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>359,33</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 169’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “doğal çevreye duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)} = 2,36$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “çalışkanlık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 170: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Akademik Dürüstlük” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer              | Öğrenim durumu        | N           | $\bar{X}$   | S          |
|--------------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| Akademik dürüstlük | (1) 3 kişi ve daha az | 127         | 3,30        | ,58        |
|                    | (2) 4-5 kişi          | 969         | 3,35        | ,55        |
|                    | (3) 6-7 kişi          | 192         | 3,40        | ,52        |
|                    | (4) 8 ve yukarı       | 27          | 3,11        | ,62        |
|                    | <b>Toplam</b>         | <b>1315</b> | <b>3,35</b> | <b>,55</b> |

Tablo 170’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 6-7 kişi ( $\bar{X} = 3,40$ ), 4-5 kişi ( $\bar{X} = 3,35$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X} = 3,30$ ), 8 ve yukarı ( $\bar{X} = 3,11$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları

açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “6-7 kişi” olan öğrencilerin ise “akademik dürüstlük” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 171: “Akademik Dürüstlük” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 2,46            | 3           | ,82                | 2,68 | ,05 |      |
| Gruplariçi        | 400,81          | 1311        | ,31                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>403,26</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 171’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “akademik dürüstlük” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)} = 2,68$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “akademik dürüstlük” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 172: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Dayanışma” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer     | Öğrenim durumu        | N           | $\bar{X}$   | S          |
|-----------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| Dayanışma | (1) 3 kişi ve daha az | 127         | 3,44        | ,60        |
|           | (2) 4-5 kişi          | 969         | 3,51        | ,54        |
|           | (3) 6-7 kişi          | 192         | 3,54        | ,53        |
|           | (4) 8 ve yukarı       | 27          | 3,47        | ,69        |
|           | <b>Toplam</b>         | <b>1315</b> | <b>3,51</b> | <b>,55</b> |

Tablo 172’deki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 6-7 kişi ( $\bar{X}=3,54$ ), 4-5 kişi ( $\bar{X}=3,51$ ), 8 ve yukarı ( $\bar{X}=3,47$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X}=3,44$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları

açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “6-7 kişi” olan öğrencilerin ise “dayanışma” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 173: “Dayanışma” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F   | p   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-----|-----|------|
| Gruplararası      | ,79             | 3           | ,26                | ,89 | ,45 |      |
| Gruplariçi        | 390,05          | 1311        | ,30                |     |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>390,84</b>   | <b>1314</b> |                    |     |     |      |

Tablo 173’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “dayanışma” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)} = ,89$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “dayanışma” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 174: Ailedeki Kişi Sayısına Göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değeri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değer                      | Öğrenim durumu        | N           | $\bar{X}$   | S          |
|----------------------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| Tarihsel mirasa duyarlılık | (1) 3 kişi ve daha az | 127         | 3,67        | ,48        |
|                            | (2) 4-5 kişi          | 969         | 3,71        | ,49        |
|                            | (3) 6-7 kişi          | 192         | 3,65        | ,52        |
|                            | (4) 8 ve yukarı       | 27          | 3,49        | ,65        |
|                            | <b>Toplam</b>         | <b>1315</b> | <b>3,69</b> | <b>,50</b> |

Tablo 174’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları büyükten küçüğe 4-5 kişi ( $\bar{X} = 3,71$ ), 3 kişi ve daha az ( $\bar{X} = 3,67$ ), 6-7 kişi ( $\bar{X} = 3,44$ ), 8 ve yukarı ( $\bar{X} = 3,49$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerlerine göre ise ailesindeki kişi sayısı “8 ve yukarı” olan beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerini alan öğrencilerin “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan

ortalamaları açısından daha ayrışık (heterojen) olduğu, ailesindeki kişi sayısı “3 kişi ve daha az” olan öğrencilerin ise “tarihsel mirasa duyarlılık” değeri toplam puan ortalamaları açısından daha homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 175: “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” Değerinin Kazanılma Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarının Ailedeki Kişi Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd          | Kareler Ortalaması | F    | P   | Fark |
|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|------|-----|------|
| Gruplararası      | 1,64            | 3           | ,55                | 2,22 | ,08 |      |
| Gruplariçi        | 323,10          | 1311        | ,25                |      |     | -    |
| <b>Toplam</b>     | <b>324,74</b>   | <b>1314</b> |                    |      |     |      |

Tablo 175’teki verilere göre, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılma düzeyi toplam puan ortalamaları ailedeki kişi sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-1311)} = 2,22$ ;  $p > ,05$ ). Bu sonuca göre ailedeki kişi sayısının “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılmasında çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalama sonuçlarına göre ise ailedeki kişi sayısının 8 ve yukarısında olmasının “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazanılmasında diğer kişi sayılarına göre olumsuz etki yaptığı sonucuna ulaşılabılır.

#### 4.4. Öğretmen Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen görüşlerini almak için hazırlanan görüşme formu, gönüllülük esasına uygun olarak anket uygulanan sınıflardaki yaklaşık 92 öğretmene verilmiştir. Ancak 19 dördüncü sınıf , 15 beşinci sınıf öğretmeni görüşme formunu doldurmayı kabul etmiştir. Bu öğretmenlerin formda verdikleri cevaplar ve bulgular şöyledir:

##### 4.4.1. Öğretmen Kişisel Bilgileri

Bu bölümde görüşme formu dolduran öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumları, hizmet içi eğitim ve değer eğitimiyle ilgili akademik çalışmaları takip edip etmedikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 176: Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgileri**

| Cinsiyet      | 4.sınıf öğretmenleri |     | 5.sınıf öğretmenleri |     | Toplam    |            |
|---------------|----------------------|-----|----------------------|-----|-----------|------------|
|               | f                    | %   | f                    | %   | f         | %          |
| <b>Erkek</b>  | 13                   | 68  | 10                   | 63  | <b>23</b> | <b>66</b>  |
| <b>Kadın</b>  | 6                    | 32  | 6                    | 37  | <b>12</b> | <b>34</b>  |
| <b>Toplam</b> | 19                   | 100 | 16                   | 100 | <b>35</b> | <b>100</b> |

Tablo 176'daki verilere göre dördüncü sınıf öğretmenlerinin % 68'inin, beşinci sınıf öğretmenlerinin de % 63'ünün toplamda da öğretmenlerin % 66'sının erkek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla görüşme formundaki cevapların erkek öğretmenlerin görüşlerini daha fazla yansıttığı söylenebilir.

**Tablo 177: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Bilgileri**

| Mesleki Kıdemleri  | 4.sınıf öğretmenleri |     | 5.sınıf öğretmenleri |     | Toplam    |            |
|--------------------|----------------------|-----|----------------------|-----|-----------|------------|
|                    | f                    | %   | f                    | %   | f         | %          |
| <b>0-5 yıl</b>     | -                    | -   | -                    | -   | -         | -          |
| <b>6-10 yıl</b>    | 5                    | 26  | 3                    | 19  | <b>8</b>  | <b>23</b>  |
| <b>11-15 yıl</b>   | 7                    | 37  | 5                    | 31  | <b>12</b> | <b>34</b>  |
| <b>16-20 yıl</b>   | 2                    | 11  | 4                    | 25  | <b>6</b>  | <b>17</b>  |
| <b>21 yıl üstü</b> | 5                    | 26  | 4                    | 25  | <b>9</b>  | <b>26</b>  |
| <b>Toplam</b>      | 19                   | 100 | 16                   | 100 | <b>35</b> | <b>100</b> |

Tablo 177'deki verilere göre 0-5 yıl arası öğretmen olmaması dikkat çekicidir. Yapılandırıcı yaklaşım temelli program değişikliğine göre üniversitede eğitim almış olan bu gruptaki öğretmenlerin olmaması değer eğitimiyle ilgili öğretmenlerin davranışçı yaklaşıma göre fikirlerini söylemiş olabilecekleri ihtimalini artırmaktadır. Öğretmenlerin % 34'ünün 11-15 yıl kıdeme sahip olmasının yanı sıra görüşme formunu dolduran öğretmenlerin diğer kategorilerde azımsanmayacak oranda ve birbirine yakın sayıda mesleki kıdeme sahip olması da değer eğitimiyle ilgili görüşlerde mesleki kıdemin etkisini eşit oranda yansıtacağı anlaşılmaktadır.

**Tablo 178: Öğretmenlerin Öğrenim Durumları**

| En son mezun oldukları eğitim kurumu | 4.sınıf öğretmenleri |     | 5.sınıf öğretmenleri |     | Toplam |     |
|--------------------------------------|----------------------|-----|----------------------|-----|--------|-----|
|                                      | f                    | %   | f                    | %   | f      | %   |
| Ön lisans                            | 5                    | 26  | 6                    | 31  | 11     | 29  |
| Üç yıllık Eğitim Enstitüsü           | -                    | -   | -                    | -   | -      | -   |
| Lisans                               | 14                   | 73  | 11                   | 69  | 25     | 71  |
| Lisansüstü                           | -                    | -   | -                    | -   | -      | -   |
| <b>Toplam</b>                        | 19                   | 100 | 15                   | 100 | 35     | 100 |

Tablo 178'deki verilere göre öğretmenlerin önemli bir kısmının lisans mezunu (% 71) olduğu görülmektedir. Ancak eğitimdeki gelişmeler dikkat alındığında hala ön lisans (iki yıllık eğitim enstitüsü) mezunu (% 29) öğretmenlerin var olması ve eğitimdeki gelişmeleri akademik çalışmaları ile okullara taşıyacak lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin eksikliği değer eğitimi etkileyebilecektir.

**Tablo 179: Öğretmenlerin Değer Eğitimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu Katılım Bilgileri**

| Hizmet İçi Eğitim Kursu Katılım Sayısı | 4.sınıf öğretmenleri |     | 5.sınıf öğretmenleri |     | Toplam |     |
|----------------------------------------|----------------------|-----|----------------------|-----|--------|-----|
|                                        | f                    | %   | f                    | %   | f      | %   |
| Hiç katılmadım                         | 16                   | 84  | 8                    | 50  | 24     | 69  |
| 1 defa katıldım                        | 2                    | 11  | 5                    | 31  | 7      | 20  |
| 2 defa katıldım                        | 1                    | 5   | 3                    | 19  | 4      | 11  |
| 3 ve daha fazla katıldım               | -                    | -   | -                    | -   | -      | -   |
| <b>Toplam</b>                          | 19                   | 100 | 16                   | 100 | 35     | 100 |

Tablo 179'daki verilere göre öğretmenlerin % 69'u değer eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim kurs veya seminerine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak 2002 yılından bu tarafa Hizmet İçi Eğitim Dairesince değer eğitimiyle ilgili bir kurs veya seminer düzenlenmediği dikkate alındığında 1 veya daha fazla kursa katıldığını beyan eden (% 31) öğretmenlerin bu maddeyi yanlış algılayarak herhangi bir kursa veya seminere katıldılarsa onu yazdıkları anlaşılmaktadır. Bu verilere göre Milli Eğitim Bakanlığının özellikle Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel faktörlerinden biri olan değerler ve

eğitimiyle ilgili hizmet içi kurs veya seminer düzenlemesinin gerekli olduğu da ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 180: Öğretmenlerin Değer Eğitimiyle İlgili Okuduğu Makale/Kitap Sayısı Bilgileri**

| Okunan Makale/ Kitap Sayısı | 4.sınıf öğretmenleri |     | 5.sınıf öğretmenleri |     | Toplam |     |
|-----------------------------|----------------------|-----|----------------------|-----|--------|-----|
|                             | f                    | %   | f                    | %   | f      | %   |
| Okuyamadım                  | 6                    | 32  | 5                    | 31  | 11     | 31  |
| 1-3 tane                    | 11                   | 58  | 6                    | 38  | 17     | 49  |
| 4-7 tane                    | 1                    | 5   | 4                    | 25  | 5      | 14  |
| 8 ve üstü                   | 1                    | 5   | 1                    | 6   | 2      | 6   |
| <b>Toplam</b>               | 19                   | 100 | 16                   | 100 | 35     | 100 |

Tablo 180'deki verilere göre öğretmenlerin önemli bir kısmının değer eğitimiyle ilgili bir tane de olsa yazı okuduğu anlaşılmaktadır. 1-3 tane makale veya kitap okuyanların (% 49) yoğunlaştığı tablodaki verilerden öğretmenlerin önemli bir kısmının değer eğitimiyle ilgilendiği görülmektedir. Hiç makale veya kitap okuyamayanların da olması (% 31) dikkat çekicidir. Çünkü Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kılavuz kitaplarında değer eğitimiyle ilgili bölümlerin var olduğu dikkate alınırsa bu öğretmenlerin öncelikle programda yapılan değişikliğe kayıtsız kaldıkları söylenebilir. Özellikle değer eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olmayışı, öğretmenlerin bir kısmının değer eğitimiyle ilgili akademik çalışmaları takip edemeyişi ve takip edenlerin de verdikleri cevaplardan konuyu tam olarak kavrayamadıkları dikkate alındığında bu alanlarda Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin gayret sarf etmelerinin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

#### **4.4.2. Öğretmen Görüşme Formunda Yöneltilen Sorular ve Alınan Cevaplar**

Bu bölümde öğretmenlerin 7 sorudan oluşan görüşme formunda verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

## 1. Öğretmenlerin 2005 Yılında Uygulanmaya Başlanan Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitime Yer Verilmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen “2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “değerler eğitime” de yer verilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 181’de gösterilmektedir.

**Tablo 181: Öğretmenlerin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Değerler Eğitime Yer Verilmesine İlişkin Görüşleri**

| Öğretmenler                 | Olumlu |    | Olumsuz |   | Kararsızım/<br>Cevap yok |    | Toplam    |            |
|-----------------------------|--------|----|---------|---|--------------------------|----|-----------|------------|
|                             | f      | %  | f       | % | f                        | %  | f         | %          |
| <b>4.Sınıf Öğretmenleri</b> | 15     | 79 | -       | - | 4                        | 21 | <b>19</b> | <b>100</b> |
| <b>5.Sınıf Öğretmenleri</b> | 10     | 63 | -       | - | 6                        | 37 | <b>16</b> | <b>100</b> |
| <b>Toplam</b>               | 25     | 71 | -       | - | 10                       | 29 | <b>35</b> | <b>100</b> |

Tablo 181’deki verilere göre öğretmenlerin % 71’i Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda değerler eğitime yer verilmesini olumlu karşıladıkları anlaşılmaktadır. Özellikle dördüncü sınıf öğretmenleri % 79 oranında bu uygulamayı olumlu bulmaktadır. Soruya cevap vermeyen veya kararsız olduğunu belirten % 29 oranındaki öğretmenlerin de azımsanmayacak sayıda olması dikkat çekicidir. Bu soruda görüş belirten dördüncü sınıf öğretmenlerinin aşağıdaki görüşleri değer eğitimi açısından son derece önemlidir: “Öğrenciler günümüzde aile ve öğretmenleri dışında akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinema ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlamıştır. Bu yüzden velilerin ve öğretmenlerin direk olarak değerleri öğretmesi etkisini yitirmeye başlamıştır. Öğrenciler akran gruplarının ve çevrenin etkisinde kalmakta ve kendi değerlerinin farkına varamamaktadır. Bu nedenle değerler eğitime önem verilmesi gerekmektedir.” ve “Bence eğitimde değerler eğitime ağırlık verilmesi çok önemlidir. Bunları sağlarsak eminim toplumda birçok değişiklik kendiliğinden gelecektir. Böylece gittikçe bozulan toplum değerlerimiz tekrar kazanılacak ve mutlu bir ülke haline geleceğiz.” Bazı dördüncü sınıf öğretmenleri ise değerlerin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğini belirtirken bazılarının da “Tam

olarak hatırlamıyorum. Ama genelde yeterli olduğu kanaatindeyim.” tarzında bir ifade kullanması öncelikle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programına tam olarak hâkim olmadıkları izlenimini vermektedir.

Beşinci sınıf öğretmenleri ise “Gerekli ve faydalı olur.”, “Değerler eğitime yer verilmesi olumlu olur.”, “Yerinde bir karar.”, “Bu konulara yer verilmesinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Tabi bunun aile içi yaşam ve eğitim ile de pekiştirilmesi gerekiyor. Bazı unutulmaya başlanan değerlerinde farkına varılmasını sağlıyor.”, “Değerler eğitime yer verilmesini doğru buluyorum. Zaten sınıf öğretmenleri olarak bizler daha 1.sınıftan başlayarak öğrencilere bu eğitimi en iyi şekilde vermeye çalışıyoruz.”, “Olumlu katkıları çok.”, “Güzel bir başlangıç.” ifadeleriyle değer eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer almasını olumlu bulduklarını söylemektedirler.

## 2. Değer Eğitimiyle İlgili Öğretmenlerin Çalışmalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen “Ders işlenişinde değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?” sorusuna dördüncü sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan farklı değer öğretim yöntemlerinin (tartışma, telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımı vb.) uygulandığı anlaşılmaktadır. Örneğin: “İlgili resim ve görseller ile yorumlar yapmalarını sağlıyorum. Drama yöntemini kullanıyorum. İlgili film, CD vb varsa bunları derste konuya göre değerlendiriyorum.”, “Daha çok kendimizden yakın çevremizden, ailemizden okul ve sınıftaki yaşayışımızdan örnekler veriyoruz. Olumlu ve olumsuz davranışları görmede daha etkili oluyor.”, “Değerlerin olması durumunda neler yaşanırdı? Bu değerlerin olmaması durumunda neler yaşanırdı? Sorularına cevap aranarak kazandıklarımız ve kaybettiklerimizi karşılaştırıyorduk.”, “Bu değerlere sahip olmanın öneminden bahsediyoruz. Bu değerlere sahip olan ve sahip olmayan insanları karşılaştırıyoruz.”, “dikkat çekme, rol yapma” cevaplarından da anlaşılabacağı üzere dördüncü sınıf öğretmenleri genelde değer eğitimi yaklaşımlarından geleneksel olarak kullanılan değer telkini yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler değer eğitiminde asıl olan aile faktörünü de dikkate aldığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Öğrencileri tek tek tanımaya çalışıyorum. Daha sonra aile yaşantılarını öğreniyorum.

*Ailelerinin onları nasıl etkilediklerini ve hangi değerleri öğrettiklerini çözmeye çalışıyorum. Öğrencilerin akran gruplarından ve çevreden çok etkilendiklerini görüyorum. Özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde değerlerin öğrencilere kazandırılmasına çalışıyorum. Zaman zaman çevreden güzel değer örnekleri veriyorum.”* Bu cevapların haricinde ilgisiz veya değer kavramının yanlış algılanmasından kaynaklanan cevaplar da verilmiştir. Örneğin: *“Ders işlenişinde sınıf içi etkinliğe ve proje çalışmalarına önem veririm.”*, *“Değerlerin kazandırılması konusunda yöresel yemeklerden oluşan bir açık büfe hazırlandı, bu yemekler tanıtıldı. Yöresel kıyafet ya da eşyalar sınıfta sergilendi. Soy ağaçları çıkartıldı, sınıf panolarında sergilendi.”* gibi.

Beşinci sınıf öğretmenlerinden ise % 63'ünün görüş bildirdiği bu soruda yalnızca üçü soruyla doğrudan ilgili ve anlaşılır cevap yazmışlardır. Bunlar: *“Önce değerlerimizin neler olduğunu anlatıyorum. Bunlara neden saygılı olmamız ve sahip çıkmamız gerektiğini anlatıyorum. Değerlerimize daha önceleri nasıl sahip çıktığımızla ilgili örnekler veriyorum. Değerlere sahip çıkmanın sadece okulda değil günlük hayatlarının her anında olması gerektiğini vurguluyorum.”*, *“Sözel anlatımlar yapıyorum fakat öğretici, kalıcı olmuyor.”*, *“Bütün değerleri anlatarak...”*. Bu açıklamalardan da beşinci sınıf öğretmenlerinin de değer telkini yaklaşımını kullandığı anlaşılmaktadır.

### **3. Öğretmenlerin Değer Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen *“Değer eğitimi sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?”* sorusuna dördüncü sınıf öğretmenlerinden % 84'ünün verdiği cevaplarda öğretmenlerin yaptıkları tespitler birbirlerine benzer olmakla birlikte değerler eğitimi literatüründe de sıkça karşılaşılan sorunlarla da örtüşmesi dikkat çekicidir. Örneğin: *“Genç bireyler aile ve okul dışında akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinema ve sanat dünyasının yıldızlarından fazlasıyla etkilenebilmektedirler. Onları taklit etmekte ve onlar gibi hareket etmektedirler. Bazen bu etkilene olumsuz yönde olmakta ve gencin kişiliğini sarsmaktadır. Ben sınıfta bazen öğrencilerin bu tür etkilerin altında kaldıklarını hissediyorum. Mesela öğrenci televizyonda hiçbir değeri olmayan bir programı izliyor ve etkisinde kalıyor. Aynı o*

*programdaki kahraman gibi hareket ediyor.”, “Çocuklar yaşadıkları toplumda ailelerinde bu değerleri göremedikleri için ne kadar anlatılırsa anlatılsın bunlar davranışa dönüştürülemiyor. Söylenenlerin hepsi askıda kalıyor. Hiçbir çocuk programında, TV dizilerinde artık bunlar işlenmiyor o nedenle bir vatan sevgisi, bir büyüklere saygı çocuklar için bir şey ifade etmiyor.”* Bu tespitte değerler eğitiminin sadece okul değil okul dışı faktörlerden de etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu tespitin yanı sıra program için ayrılan sürenin yetersiz oluşu, sınıfların kalabalık olması ve araç-gereç (özellikle görsel) eksikliği, ders kitaplarının yetersiz oluşu, okul-aile birlikteliğinin sağlanamaması, değer eğitiminin nasıl yapılacağı ve değerlerin hangi düzeyde kazandırıldığının tespitinin nasıl yapılacağının bilinmediği gibi nedenler de vurgulanmaktadır. Bazı dördüncü sınıf öğretmenlerinin şu tespitleri de değer eğitiminde toplumsal birlikteliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir: *“Toplumda yaşananlarla bizim anlattıklarımızın ve öğretmeye çalıştıklarımızın çelişiyor olması”, “Öğrencilere ne kadar değer eğitimi uygulasak da öğrenci çevrede gördüğü gibi hareket etmeye çalışıyor. Bu da bizim işlerimizi zorlaştırıyor.”, “Değer eğitimi sırasında işlenen konular ve kazanımlarda tüm sınıf hemfikir olmakla beraber, günlük yaşamda uygulayamadıkları için öğrenme tamamlanıyor ancak eğitim olmuyor.”, “Çok işlenmesine, üzerinde durulmasına rağmen öğrencilerde kalıcı olmadığını görmek üzüntü verici.”*

Beşinci sınıf öğretmenleri de özellikle değer eğitiminde kaynak ihtiyacı, zaman yetersizliği gibi sorunlara yer vermekle birlikte okul dışı faktörlerin olumsuz etkisine şu ifadelerle dikkat çekmektedirler: *“Ailenin okuldan tam bağımsız olarak hatta okulun tam tersi davranarak çocuğu ikileme sürüklemesi. Medyanın değerlere kayıtsız kalması hatta yozlaştırıcı yayınlar yapması. Bazı belediyelerin, kaymakamlıkların, bazı yönetimlerin insanları hazırcılığa, tenezzüle sürüklemesi ve bunu yaşam tarzı hatta kişilik yapısı haline getirici ciddi zararlar vermesi, toplumun yapısını bozması.”, “Eskiden kullanılan kavramlar aile içinde öğrencilere hiç hissettirilmemiştir. Birçok kavramdan haberdar değildir. Bunları okullarında oturtmak, görmedikleri bir şeyi anlatmak, ders işlenişi sırasında biraz zorluyor.”, “Aileler bizim kadar hassas davranmıyorlar. Bu nedenle biz ne kadar titizlikle üstünde dursak da bazı değerler tam olarak yerleşmiyor.”*

#### 4. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Değer Eğitimi İle İlgili Çalışmalara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen “*Sosyal bilgiler dersi kitaplarındaki değerler eğitimi ilgili çalışmalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 182’de gösterilmektedir.

**Tablo 182: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Değer Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Görüşleri**

| Öğretmenler                 | Olumlu |    | Olumsuz |    | Kararsızım/<br>Cevap yok |    | Toplam    |            |
|-----------------------------|--------|----|---------|----|--------------------------|----|-----------|------------|
|                             | f      | %  | f       | %  | f                        | %  | f         | %          |
| <b>4.Sınıf Öğretmenleri</b> | 5      | 26 | 9       | 48 | 5                        | 26 | <b>19</b> | <b>100</b> |
| <b>5.Sınıf Öğretmenleri</b> | 2      | 13 | 9       | 56 | 5                        | 31 | <b>16</b> | <b>100</b> |
| <b>Toplam</b>               | 7      | 20 | 18      | 51 | 10                       | 29 | <b>35</b> | <b>100</b> |

Tablo 182’deki verilere göre öğretmenlerin % 51’inin ders kitaplarındaki değer eğitimi çalışmalarını yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ancak % 20’sinin değer çalışmalarını ders kitaplarında yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruda da % 29 gibi azımsanmayacak oranda kararsız olmaları veya cevap vermemeleri de dikkat çekmektedir. Bu soruya dördüncü sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar şu şekildedir: “*Oldukça yeterli diyemem, çok yavan!*”, “*kitabı çok yetersiz buluyorum.*”, “*Bana göre değerler bölümüyle ilgili çalışmalar yetersiz. Bu değerlerin kazandırılmasına yönelik daha çok etkinlikler veya nasıl kazandırmamız gereken çalışmalar olabilir...*” gibi olumsuz ifadelerin yanı sıra ders kitaplarında değerler eğitiminin nasıl verilmesi konusunda belirtilen şu görüşler de çözüm önerisi niteliğinde önem arz etmektedir: “*Bu konuları çocuklara verebilmenin tek yolu bu konuda hazırlanmış oyunların, görsellerin olması. Görerek öğrenmenin önem kazandığı günümüzde bu şekilde etkin bir öğrenme sağlayabileceğimizi düşünüyorum*”, “*Sosyal bilgilerde sosyal, ekonomik ve kültürel konulara daha ağırlık verilmelidir.*”

Beşinci sınıf öğretmenlerinin yalnızca % 13 gibi çok azının ders kitaplarındaki değer eğitimi çalışmalarını olumlu bulduğunu belirttiği görüşlerinde şu ifadeler dikkat çekicidir: “*Çalışmalar yeterli ama daha açık ve sade olabilir. Kendi değerlerimiz ve*

*kültürümüzden örnekler verilse daha iyi olur.”, “ Örneklerin çok olması, resimli olması, kısa ve öz olması”, “ Ders kitaplarımızın yeterli bilgi verdiğini düşünmüyorum... Bence değerler kitaptan okunarak veya öğretmenden dinleyerek değil hayatın içinden görerek ve yaşayarak öğrenilir ise daha kalıcı olur. Bu nedenle çocuğun ailesine, arkadaşlarına, akrabalarına vb. değerler eğitimi verilmelidir.”, “Çalışmaları yetersiz görüyorum.”, “Kısmen geliştirilmesi gerekli, daha çok milli değerlere yer verilmeli. Evrensel değerler de göz ardı edilmemeli. Dürüstlük, onur, tenezzül etmeme, ahlak gibi”, “Uygulaması pratik olarak yapılacak şekilde olmalı.” Görüşlerden de anlaşıldığı üzere öğretmenler sadece çalışmaların yetersizliğini değil değerler eğitiminin ders kitaplarında nasıl olmasına yönelik öneriler de sunmuşlardır.*

### 5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki Üniteler İçin Belirlenmiş Değerlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen “*Programdaki her ünite için belirlenmiş olan değerlerin seçimi ve tercih edilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 183’de gösterilmektedir.

**Tablo 183: Öğretmenlerin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki Ünitelere Özgü Değerlere İlişkin Görüşleri**

| Öğretmenler                 | Olumlu |    | Olumsuz |    | Kararsızım/<br>Cevap yok |    | Toplam    |            |
|-----------------------------|--------|----|---------|----|--------------------------|----|-----------|------------|
|                             | f      | %  | f       | %  | f                        | %  | f         | %          |
| <b>4.Sınıf Öğretmenleri</b> | 12     | 63 | 4       | 21 | 3                        | 16 | <b>19</b> | <b>100</b> |
| <b>5.Sınıf Öğretmenleri</b> | 5      | 31 | 3       | 19 | 8                        | 50 | <b>16</b> | <b>100</b> |
| <b>Toplam</b>               | 17     | 49 | 7       | 20 | 10                       | 31 | <b>35</b> | <b>100</b> |

Tablo 183’teki verilerden özellikle dördüncü sınıf öğretmenlerinin % 63’ünün olumlu görüş belirttiği, toplamda da yine % 49’unun ünitelere özgü değerlerin doğru tespit edildiği konusunda görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Ancak beşinci sınıf öğretmenlerinin yalnızca % 31’inin olumlu görüş belirtmiş olması ve toplamda öğretmenlerin % 31’inin soruya cevap vermemiş olması veya kararsız kalması da azımsanmayacak niteliktedir. Aynı zamanda aşağıda verilen cevaplardan öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki sorunlarını bu maddeye de taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bu

soruda dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir: “Programdaki seçilen değerlerin yeterli olduğu ancak uygulamada sıkıntılar yaşanıyor.”, “Seçilen değerler bence çok güzel. Ders sırasında öğrenciler arasındaki düşünce alışverişi de güzel, ancak günlük yaşamda uygulamasını göremiyorum. (sınıfta hoşgörünün öneminden bahseden öğrenci teneffüste tam tersini yapabiliyor”. Bu cevapların haricinde soruyla ilgisiz cevapların yanı sıra “Değerler eğitiminin bir üniteye veya iki üniteye işlenmektense ünitelere yayılması, sık sık hatırlatma yapılmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum.” cevabını veren öğretmenlerin de olması dikkat çekicidir. Çünkü programda değerler her üniteye özgü düzenlenmiştir. Bir öğretmenin ise “İyi belirlenmemiş ve daha önceki yıllarda yapılmış olan çalışmalar dikkate alınmamış.” olumsuz görüşü de geçmiş yıllarda yapılmış çalışmalar hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin var olduğunu göstermektedir.

Beşinci sınıf öğretmenlerinin % 50’sinin cevap vermediği bu soruda dikkat çeken görüşler şu şekildedir: “...Daha çok milli değerlere yer verilmeli. Evrensel değerler de göz ardı edilmemeli. Dürüstlük, onur, tenezzül etmeme, ahlak gibi”, “Genelde yeterli buluyorum. Fakat daha milli olmasının daha yararlı olacağını umuyorum.”

#### 6. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın Uygulanmasından Sonra Öğrencilerin Davranışlarındaki Etkilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen “Programın uygulanmasından sonra öğrencilerinizin davranışlarında ne gibi değişiklikler oluştu?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 184’de gösterilmektedir.

**Tablo 184: Öğretmenlerin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın Öğrenci Davranışlarında Oluşturduğu Etkiye İlişkin Görüşleri**

| Öğretmenler          | Olumlu |    | Olumsuz |    | Kararsızım/<br>Cevap yok |    | Toplam |     |
|----------------------|--------|----|---------|----|--------------------------|----|--------|-----|
|                      | f      | %  | f       | %  | f                        | %  | f      | %   |
| 4.Sınıf Öğretmenleri | 8      | 42 | 6       | 32 | 5                        | 26 | 19     | 100 |
| 5.Sınıf Öğretmenleri | 7      | 44 | 3       | 19 | 6                        | 37 | 16     | 100 |
| <b>Toplam</b>        | 15     | 43 | 9       | 26 | 11                       | 31 | 35     | 100 |

Tablo 184'teki verilere göre öğretmenlerin yalnızca % 43'ünün değerler eğitimi sonrası öğrenci davranışlarında olumlu değişim olduğunu belirttiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin % 26'sının öğrenci davranışlarında değişme olmadığını belirtmesi ve % 31'inin de cevap vermemesi veya kararsız olduğunu belirtmesi de dikkat çekmektedir. Bu soruda dördüncü sınıf öğretmenlerinin verdikleri şu cevaplarda: *“Dersin işleniş sırasında sanki bazı değerler oluştu diye düşünürken bir de bakıyorum ki ileriki dönemlerde hiçbir şey değişmemiş.”*, *“Davranışların çok kısa sürede unutulduğu uygulamasının olmadığı görülüyor.”*, *“Değişiklikler o an için çok yeterli oluyor fakat kalıcılığı sağlamakta zorlanıyoruz.”* ifadelerinde değer eğitiminde uygulamada sorun yaşandığı vurgulanmaktadır. Olumlu görüş bildiren bazı dördüncü sınıf öğretmenleri öğrencilerinin kazandığı şu değerleri vurgularken: *“Haklarını savunma, tüketici olarak dikkat etmeleri gereken noktalar, toplu taşıma araçlarında nasıl davranmaları gerektiği...”*, *“Biraz daha çevreyi koruyan, hoşgören, doğal çevreyi seven kısacası daha bilinçli olduklarını düşünüyorum.”* bazı öğretmenler ise olumlu görüş belirtmelerine rağmen çekincelerini şu şekilde belirtmişlerdir: *“Tabii ki davranışlarında olumlu bir takım değişiklikler oluştu. Ancak beklenen düzeyde olduğunu söyleyemem. Çocuklar bilgi düzeyinde neyi yapmaları gerektiğini biliyorlar ancak uygulamaya gelince davranışlara yansıtmaya gelince tam tersini yapabiliyorlar. Bu konuda programın eksik olduğunu düşünmüyorum. Asıl sorun aile, çevre, televizyon programları, ülkemizin ekonomik ve sosyal durumu gibi etmenler maalesef değerlerin önemini desteklemiyor.”* Ayrıca bazı öğretmenlerin verdikleri cevaplar da daha ünitelerdeki değer kavramının algılanmasında sorunlar olduğunu göstermektedir. Örneğin: *“Öğrenciler birbirlerinin yörelerine ait kıyafetleri, yöresel yemekleri hakkında bilgi sahibi oldu. Geçmişlerine ait bilgiler edindi. Soy ağacını öğrendi.”*, *“En azından soy ağaçlarını öğrendiler. Birbirlerinin yörelerine ait değerlerden haberdar oldular. Milli ve manevi değerleri pekiştirdiler.”* Bu cevaplardan da görüş bildiren dördüncü sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminin okullarda tam anlamıyla amacına ulaşamadığı görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır

Beşinci sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf öğretmenlerine göre % 19 gibi daha az oranda olumsuz görüş belirttikleri bu soruda şu görüşler dikkat çekicidir; *“Öğrencilerimin davranışlarında kendine güvenlerinin geldiği ve bir işi başarmayı görmesi kendilerini mutlu ettiğini gördüm.”*, *“Programın uygulanmasından sonra öğrencilerimizin davranışlarında olumlu değişiklikler gördüm. Özellikle*

sorumluluklarını yerine getirme, çevreye duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, bayrağımıza ve İstiklal Marşına saygı konularında önemli yol aldık. Bu yol sadece sosyal bilgiler dersindeki değerler eğitimi ile almadık. Bütün derslerde hatta ders dışında bunların önemini anlattım.”, “Geçmişten günümüze gelen değerlerimiz, unutulmaya yüz tutmuş değerlerimiz hatırlandı ve önemleri kavrandı. Günlük hayatlarında da bunların farkında olmaya başladılar.” ifadeleriyle yaptıkları uygulamadan hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise duruma farklı bir açıdan bakarak “Bu programdan çok öğretmenin öğretme biçimi ve tarzıyla daha çok ilgilidir. Sadece programa bağlamak yanlıştır. Öğretmen gerekli önemi vermeden işlerse öğrencilerde bir değişiklik olmaz. Bu madde hatalıdır.” görüşüyle değer eğitiminde öğretmenin görevine vurgu yapmıştır.

## 7. Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen İstek ve Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen “Değerler eğitimi ile ilgili istek ve önerileriniz varsa belirtiniz.” ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 185’da gösterilmektedir.

**Tablo 185: Öğretmenlerin Değer Eğitimine İlişkin İstek ve Önerileri**

| Öğretmenler                 | Görüş belirten |    | Görüş belirtmeyen |    | Toplam    |            |
|-----------------------------|----------------|----|-------------------|----|-----------|------------|
|                             | f              | %  | f                 | %  | f         | %          |
| <b>4.Sınıf Öğretmenleri</b> | 10             | 53 | 9                 | 47 | <b>19</b> | <b>100</b> |
| <b>5.Sınıf Öğretmenleri</b> | 8              | 50 | 8                 | 50 | <b>16</b> | <b>100</b> |
| <b>Toplam</b>               | 18             | 51 | 17                | 49 | <b>35</b> | <b>100</b> |

Tablo 185’teki verilere göre öğretmenlerin % 51’inin değer eğitimiyle ilgili istek ve öneride bulunduğu, % 49’unun ise istek ve öneride bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu bölümde dördüncü sınıf öğretmenlerinin istek ve önerileri şu şekilde sıralanmıştır: “Çocuklar için daha akılda kalıcı görsel çalışmalar olmalı.”, “Kazandırılmak istenen değerler daha ön plana çıkarılmalı.”, Değerler eğitiminin tam olması için okul dışı uygulamasının da yapılması gerekir.”, “Çocuklara hep anlatıyoruz. Ama görsel olmadığı sürece bunları yaşantılara yansıtamıyoruz. Çocuklarımızı geçen yıl “120” adlı sinema gösterisine götürdükten sonra işte çocuklar

*bu ülke toprakları bu şekilde kazanıldı dediğim zaman günümüz şartlarında soğuk, sıcak, yokluk vb. yaşamayan çocuklar bu film sayesinde bazı gerçekleri görebildiler.”, “Değerler eğitimi okul öncesi eğitimle başlanmalıdır.”, “Sosyal bilgiler dersi içerisinde daha yoğun işlenmeli. Bu da ders saatinin artması anlamına geliyor. Ayrıca sosyal bilgiler ile ilgili bazı kuruluşlar olmalı ve bunlardan zaman zaman profesyonelce yardımlar alabilmeliyiz.” görüşleriyle değer eğitimcilerine ve yetkililere yapacakları çalışmalar için ışık tutmaktadırlar. Bu cevapların yanı sıra ders kitapları başta olmak üzere konuyla doğrudan ilgisi olmayan taleplerde de bulunulmuştur.*

Beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden ön plana çıkanlar ise şunlardır: *“Dede, babaanne, anneanneyi küçük yaşta tanıyıp birlikte olabilmeli ve kendisinin de bir gün baba, anne ve dede, babaanne, anneanne olacağı öğretilmelidir.”, “...Bu bir ülkenin bütün kurum ve kuruluşlarının bir bütün olarak hareket etmesi gereken bir konu. Birbirinin tam tersi tutum sergilediğinde, toplumda kargaşa ve hatta birbiri ile çatışan bireyler yetişir ki bu da bir toplumun çözülmesi anlamına gelir.”, “Değerler eğitimi sosyal bilgiler dersinde verilecek ve bitecek bir eğitim değildir. Aileler bizim kadar duyarlı olmazsa sonuca ulaşamayız. Anlattıklarımız yerleşmez havada kalır. Ayrıca bütün öğretmenlerin işlerinin bir parçası olarak bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasını kabul ederek bu konuda çalışmalar yapmalarının gerekli olduğunu düşünüyorum.”, “Unutulmuş değerlerin daha ön plana çıkartılması ve ailenin önemi üzerinde daha durulması, bayrağa karşı ve İstiklal Marşı’nda nasıl davranılacağı, kültür ve geleneklerimize önem verilmesi vs.”, “Daha günlük hayattan örnekler verilebilir.”, “Değerler eğitimi dersinin resimler ve çizimlerle biraz daha çok olması, pratik konulara daha fazla yer verilmesi.” gibi ifadelerle dördüncü sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi değerler eğitimine önem verdiklerini fark ettirmektedirler.*

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğrenci anketleri ve öğretmen görüşme formlarından elde edilen bulgu ve yorumlar ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Aşağıda değerlerin kazanılmasında etkinliği araştırılan öğrencilerin anne ve babalarının mesleki durumu, anne ve babalarının öğrenim durumu, ailelerindeki kişi sayısı, ailelerinin ekonomik gelir düzeyleriyle ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Sonuçlar

Bu bölümde dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin cinsiyet, anne-babanın öğrenim durumu, meslekleri, ailelerin ekonomik gelirleri ve ailedeki kişi sayısına göre elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

**5.1.1.1.** Dördüncü sınıfta öğrenciler sosyal bilgiler dersi değerlerini sırasıyla “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ” şeklinde “tamamen katılıyorum” düzeyinde kazanmışlardır. Yalnızca “bilimsellik” değeri “genellikle katılıyorum” düzeyinde kazanılmıştır. Bu sonuçlara göre Akbaş (2004,231) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da “temizlik ve sağlıklı olma” değerlerinin üst düzeyde (sıklıkla düzeyinde) kazanılmış olması araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

**5.1.1.2.** Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme” değerlerinde anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Bu farklılıklar kız öğrencilerin lehine olmuştur. “Bilimsellik” değerinde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca tüm değerlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değerleri daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir. Akbaş (2004,231) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada “bilimsel

olma” değeriyle ilgili sonuçlarda cinsiyet faktörünün etkili olmaması ve Ulusoy (2007,270) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da demokratik ve geleneksel değerlerin kazanılmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olması araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ancak Akbaş, “sağlıklı olmak” ve “doğa sevgisi” değeriyle ilişkili olan “evreyi koruma” değerlerinde cinsiyete göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Güngör (1993,88) de değerlerin kazanılmasında cinsiyetten kaynaklanan bir farkın olmadığını iddia etmiştir. Bu araştırmada ise bu değerlerin kazanılmasında cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık oluşmaktadır. Aydın’ın (1997,122) ilköğretim 4,5 ve 6.sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri açısından sahip oldukları değerler konulu çalışmasında kızların erkeklere göre değerleri daha erken yaşta kazandıklarını tespit etmiş olması cinsiyetle değer arasındaki ilişkiyi belirten araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

**5.1.1.3.** Babanın öğretim durumuyla dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında yalnızca “misafirperverlik” değerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık da babası bir eğitim kurumundan mezun olmayanların aleyhine olacak şekilde gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “yardımseverlik, temizlik ve misafirperverlik” değerlerini babası yüksek öğretim mezunu olanların, “doğa sevgisi” değerini babası ilköğretim mezunu olanların, “sağlıklı olmaya önem verme ve bilimsellik” değerlerini ise babası bir eğitim kurumundan mezun olmayanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.1.4.** Annenin öğretim durumuyla dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “yardımseverlik, doğa sevgisi, temizlik ve misafirperverlik” değerlerini annesi yükseköğretim mezunu olanların, “sağlıklı olmaya önem verme” değerini annesi ilköğretim mezunu olanların, “bilimsellik” değerini ise annesi bir eğitim kurumundan mezun olmayanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.1.5.** Ailenin ekonomik geliriyle dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyleri arasında yalnızca “misafirperverlik” değerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık da ekonomik geliri 500 TL’den az olanların aleyhine olacak şekilde gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “doğa sevgisi

ve temizlik” değerlerini ailesinin ekonomik geliri 1500 TL ve üzeri olanların, “yardımseverlik” değerini 1000-1500 TL arasında olanların, “sağlıklı olmaya önem verme” değerini 500-1000 TL arasında olanların, “bilimsellik” değerini 500-1000 TL arasında olanlar ile 1000-1500 TL arasında olanların, “misafirperverlik” değerini ise 500-1000 TL arasında olanlar ile 1500 TL ve üzerinde olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.1.6.** Babanın mesleki durumuyla dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “doğa sevgisi, temizlik, bilimsellik ve misafirperverlik” değerlerini babası çiftçi olanların, “yardımseverlik” değerini babası bir kurumda işçi ve gündelik işçi olanların, “sağlıklı olmaya önem verme” değerini ise babası gündelik işçi olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.1.7.** Annenin mesleki durumuyla dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “doğa sevgisi, temizlik ve bilimsellik” değerlerini annesi devlet memuru olanların, “yardımseverlik” değerini annesi serbest meslek sahibi olanların, “sağlıklı olmaya önem verme” değerini annesi bir kurumda işçi olanlar ile ev hanımı olanların, “misafirperverlik” değerini ise annesi devlet memuru olanlar ile ev hanımı olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.1.8.** Ailedeki kişi sayısına göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “doğa sevgisi, temizlik, bilimsellik ve misafirperverlik” değerlerini ailesinde 8 ve daha fazla sayıda kişi olanların, “yardımseverlik” değerini ailesinde 4-5 kişi ile 8 ve daha fazla sayıda kişi olanların, “sağlıklı olmaya önem verme” değerini ise ailesinde 6-7 kişi olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

## **5.1.2. İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerleriyle İlgili Sonuçlar**

Bu bölümde beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın öğrenim durumu ve meslekleri, ailelerin ekonomik gelirleri ile ailedeki

kişi sayısına göre hangi düzeyde kazanıldıklarına dair elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

**5.1.2.1.** Beşinci sınıfta öğrenciler sosyal bilgiler dersi değerlerini sırasıyla “tarihsel mirasa duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, akademik dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık” şeklinde “tamamen katılıyorum” düzeyinde kazanmışlardır. Yalnızca “estetik” değeri “genellikle katılıyorum” düzeyinde kazanılmıştır.

**5.1.2.2.** Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, akademik dürüstlük ve estetik” değerlerinde anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Bu farklılık da dördüncü sınıf değerlerinde olduğu gibi kız öğrencilerin lehinedir. “Doğal çevreye duyarlılık” değerinde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca tüm değerlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değerleri daha üst düzeyde kazandıkları tespit edilmiştir. Aydın (1997,122) tarafından ilköğretim 4,5 ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada cinsiyetin anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Akbaş (2004,229-232) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri üzerine yapılan araştırmada da estetik değerinin kazanılmasında kız öğrencilerin lehine cinsiyet faktörünün etkili olduğu ve hem kız hem de erkek öğrencilerce “estetik” değerinin en düşük ortalama kazanılmış olması da araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ancak aynı araştırmada “çalışkanlık” değerinin kazanılmasında cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum da sınıf düzeyi arttıkça farklılaşmanın azaldığını göstermektedir. Ayrıca Akbaş tarafından yapılan araştırmada “çalışkanlık” değeri “sıklıkla” düzeyinde kazanılmaktayken araştırmamızda en üst düzey olan “tamamen katılıyorum” düzeyinde kazanılması da değerlerin öğretim programlarında yer almasının olumlu sonuçlandığına kanıt niteliğindedir.

**5.1.2.3.** Babanın öğrenim durumuyla beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında “çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, akademik dürüstlük, estetik, dayanışma ve doğal çevreye duyarlılık” değerlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar “estetik ve çalışkanlık” değerlerinde babası yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu olanların lehine; “doğal çevreye duyarlılık” değerinde babası yükseköğretim mezunu olanların lehine; “akademik dürüstlük ve dayanışma” değerlerinde babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu

olanların lehine; “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinde ise babası ortaöğretim mezunu olanların lehine olacak şekilde gerçekleşmiştir. Altı değerde de babası mezun olmayanların aleyhine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “estetik ve doğal çevreye duyarlılık” değerlerini babası yüksek öğretim mezunu olanların, “çalışkanlık” değerini babası ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olanların, “akademik dürüstlük” değerini babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanların, “dayanışma ve tarihsel mirasa duyarlılık” değerlerini ise babası ortaöğretim mezunu olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.2.4.** Annenin öğrenim durumuyla beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyleri arasında yalnızca “estetik, çalışkanlık ve tarihsel mirasa duyarlılık” değerlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar “estetik” değerinde annesi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olanların lehine; “çalışkanlık” değerinde annesi ortaöğretim mezunu olanların lehine ve “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinde ise annesi ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanların lehinedir. Üç değerde de annesi herhangi bir eğitim kurumundan mezun olmayanların aleyhinedir. “Doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük ve dayanışma” değerlerinde ise anlamlı farklılık görülmemektedir. Aritmetik ortalamalara göre ise “estetik ve doğal çevreye duyarlılık” değerlerini annesi yükseköğretim mezunu olanların, “akademik dürüstlük ve dayanışma” değerlerini annesi ilköğretim mezunu olanların, “çalışkanlık ve tarihsel mirasa duyarlılık” değerlerini ise annesi ortaöğretim mezunu olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.2.5.** Ailenin ekonomik geliriyle beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyleri arasında “estetik, doğal çevreye duyarlılık, çalışkanlık ve akademik dürüstlük” değerlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık da “estetik” değerinde ekonomik geliri 1000-1500 TL arasında olanlar ile 1500 TL ve üzerinde olanların lehine, 500 TL ve daha az olanlar ile 500-1000 TL arasında olanların aleyhine; “doğal çevreye duyarlılık ve çalışkanlık” değerlerinde 500 TL ve daha az olanların aleyhine diğer kategorilerin lehine; akademik dürüstlük” değerinde 500 TL ve daha az olanlar ile 500-1000 TL arasında olanların lehine 1000-1500 TL arasında olanlar ile 1500 TL ve üzerinde olanların aleyhine olacak şekilde gerçekleşmiştir. “Dayanışma ve tarihsel mirasa duyarlılık” değerlerinde ise anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “estetik, doğal çevreye duyarlılık, dayanışma ve tarihsel

mirasa duyarlılık” değerlerini ailesinin ekonomik geliri 1500 TL ve üzeri olanların, “çalışkanlık” değerini 1000-1500 TL arasında olanların, “akademik dürüstlük” değerini 500 TL ve daha az olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.2.6.** Babanın mesleki durumuyla beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında “estetik ve tarihsel mirasa duyarlılık” değerlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar “estetik” değerinde babası devlet memuru olanların lehine; “tarihsel mirasa duyarlılık” değerinde ise babası serbest meslek, devlet memuru ve bir kurumda işçi olanların lehine, çiftçi olanların da aleyhine olacak şekilde gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “doğal çevreye duyarlılık ve akademik dürüstlük” değerlerini babası çiftçi olanların, “estetik, çalışkanlık ve tarihsel mirasa duyarlılık” değerlerini babası devlet memuru olanların, “dayanışma” değerinde ise babası esnaf olanların değerleri daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.2.7.** Annenin mesleki durumuyla beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “estetik ve tarihsel mirasa duyarlılık” değerlerini annesi devlet memuru olanların; “çalışkanlık” değerini annesi serbest meslek sahibi olanların; “akademik dürüstlük” değerini annesi ev hanımı olanların; “çalışkanlık” değerini annesi serbest meslek sahibi olanların; “doğal çevreye duyarlılık” değerini ise annesi devlet memuru olanlar ile serbest meslek sahibi olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.2.8.** Ailedeki kişi sayısıyla beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre ise “estetik, doğal çevreye duyarlılık, çalışkanlık ve tarihsel miras duyarlılık” değerlerini ailesinde 4-5 kişi olanların, “akademik dürüstlük ve dayanışma” değerlerini ailesinde 6-7 kişi olanların daha yüksek seviyede kazandıkları tespit edilmiştir.

Dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılmasında yukarıdaki sonuçlardan her iki sınıfta da cinsiyet faktörünün etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Aydın (1997), Akbaş (2004), Ulusoy (2007) ve Gömleksiz (2007) tarafından

yapılan araştırmalarda da kız öğrencilerin değer eğitiminde erkeklere göre daha yüksek seviyede değerleri kazandığı tespit edildiği dikkate alınırsa araştırma sonuçları önceki araştırmaları doğrular niteliktedir. Dördüncü sınıf değerlerinin kazanılmasında cinsiyet faktörünün etkili olduğu ancak beşinci sınıf değerlerinin kazanılmasında cinsiyetin yanı sıra özellikle babanın öğrenim durumu ve ailenin ekonomik durumunun etkili olması dikkat çekmektedir. Bu durum da öğrencilerin yaşları büyüdükçe farklı bağımsız değişkenlerin değer kazanmada etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra annenin öğrenim durumu ve mesleği, ailedeki kişi sayısının her iki sınıfta da önemli farklılıklara neden olmadığı tespit edilmiştir.

### **5.1.3. Öğretmen Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgularla İlgili Sonuçlar**

Bu bölümde 2007-2008 öğretim yılında dördüncü sınıf okutmuş 19 sınıf öğretmeni ile beşinci sınıf okutmuş 15 sınıf öğretmeninin değer eğitimiyle ilgili yedi sorudan oluşan görüşme formlarında verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

**5.1.3.1.** Birinci sorudan *(2004 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda "değerler eğitimine" de yer verilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?)* dördüncü sınıf öğretmenlerinin genelde programda değerler eğitimine yer verilmesini olumlu karşıladığı ve % 79'unun değerlerin program içinde doğrudan yer almasının son derece faydalı olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Beşinci sınıf öğretmenlerinin de % 63'ü değerlerin programda yer almasını olumlu karşılamıştır.

**5.1.3.2.** İkinci soruda *(Ders işlenişinde değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?)* dördüncü sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan farklı değer öğretim yöntemlerinin (tartışma, telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımı vb.) uygulandığı; beşinci sınıf öğretmenlerinin yazdıkları cevaplardan ise daha çok anlatım tarzında değer telkini yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir.

**5.1.3.3.** Üçüncü soruda *(Değer eğitimi sırasında karşılaştığınız sıkıntılar nelerdir?)* öğretmenlerin verdikleri cevaplardan değer eğitimi sırasında daha çok medya, aile ve toplumun etkilerinden kaynaklanan olumsuzluklar yaşadıkları tespit

edilmiştir. Okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerle öğrencinin okul dışındaki hayatının birbiriyle uyuşmaması nedeniyle sorun yaşandığı tespit edilmiştir.

**5.1.3.4.** Dördüncü soruda (*Sosyal bilgiler dersi kitaplarındaki değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*) ise dördüncü sınıf okutmuş öğretmenlerin yaklaşık % 50'si ile beşinci sınıf okutmuş öğretmenlerin yaklaşık % 90'ının ders kitaplarında değer eğitime yeterince yer verilmediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından ders kitaplarının değer eğitime daha nitelikli bir şekilde cevap vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

**5.1.3.5.** Beşinci soruda (*Programdaki her ünite için belirlenmiş olan değerlerin seçimi ve tercih edilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?*) dördüncü sınıf okutmuş öğretmenlerin yaklaşık % 70'i ile beşinci sınıf okutmuş öğretmenlerin % 35'i ünitelerde doğrudan verilmek üzere seçilen değerlerin olumlu ve doğru tespit edildiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Verilen cevaplardan öğretmenlerin ünite değerlerinin tercih edilmesi hususunda görüş ve isteklerinin olduğu da tespit edilmiştir.

**5.1.3.6.** Altıncı soruda (*Programın uygulanmasından sonra öğrencilerinizin davranışlarında ne gibi değişiklikler oluştu?*) dördüncü sınıf okutmuş öğretmenlerin yaklaşık % 50'si ile beşinci sınıf okutmuş öğretmenlerden % 80'i değer eğitimi sonrasında öğrencilerinde olumlu davranış değişiklikleri yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarından değer eğitimi konusunda farklı uygulamalar yaptıkları ve bunları paylaşmaya istekli oldukları anlaşılmıştır.

**5.1.3.7.** Yedinci madde de (*Değerler eğitimi ile ilgili istek ve önerileriniz varsa belirtiniz.*) ise dördüncü sınıf okutmuş öğretmenlerden yaklaşık % 55'i ile beşinci sınıf okutmuş öğretmenlerden yaklaşık % 50'si görüş yazmıştır. Burada da değer eğitiminin okul öncesinden başlaması gerektiği, görsel materyallere ihtiyaç duydukları ve değer eğitiminde okul-aile-toplum-medya arasında tutarlı ve uyumlu bir birliktelik olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Karasu ve Aktepe (2009,18-19) değer eğitimiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini aldıkları araştırmalarında, değer eğitiminin öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almasının gerekli olduğunu, değer eğitiminde aile ve diğer okul dışı ortamların

etkilerinin göz ardı edilemeyeceğini tespit etmişlerdir. Akbaş (2004,245) da araştırmasında değerlerin bir program dahilinde öğretilmemesinden öğretmenlerin rahatsız olduklarını tespit etmiştir ki bu sonuçlar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin okulda verilen değerlerle çevrede verilen değerlerin çatışabileceğini ve değer eğitiminde daha çok sözel aktiviteleri kullandıklarını belirttikleri Akbaş'ın araştırma sonuçları da araştırmada elde edilen verilerle paralellik arz etmektedir. Bu durum araştırma sonuçlarını desteklese de Akbaş'ın araştırmasının değerlerin doğrudan kazandırılmaya başladığı 2005 tarihinden önce yapıldığı dikkate alınmalıdır. Çünkü o tarihte değerler örtük programda kazandırılırken günümüzde doğrudan kazandırılmaktadır. Bu durum da programdaki değer eğitiminin önceki uygulamalarla fark oluşturacak etkiye ulaşmadığını göstermektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırma sonuçlarıyla sınırlı bir şekilde ve bundan sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlaması amacıyla bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Her iki sınıfta ta ölçülen değerlerin daha üst seviyelerde kazanılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle estetik ve bilimsellik değerlerinin kazanılmasına öğretmenler ve aileler ayrıca önem vermelidir.
2. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinden “bilimsellik” ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinden “estetik”, sınıf düzeyleri dikkate alınarak sonraki sınıflarda öğrencilere kazandırılacak şekilde düzenlenmelidir. Çünkü araştırmada öğrenciler tarafından kazanılma düzeyi ölçülen değerlerin hepsi en üst düzey olan “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde kazanılmışken “estetik ve bilimsellik” değerleri “Genellikle Katılıyorum” düzeyinde kazanılmıştır.
3. Değerlerin kazanılmasında önemli bir farklılık oluşturan cinsiyet faktörünün etkisi azaltılarak erkek öğrencilerin de kız öğrenciler kadar değerleri içselleştirmelerine çaba sarf edilmelidir.

4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki değerlerin kazanılma düzeyleri farklı evren ve örneklerde tespit edilerek bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılmalıdır. Bu sayede resmi makamlara sunulacak veriler yapılacak olan değer eğitimi çalışmalarının daha nitelikli olmasına vesile olacaktır.

5. Öğrencilere kazandırılmaya çalışılan her bir değer kazandırılması sırasında ailelere evde nasıl bir yol izleyecekleri öğretmenler tarafından açık bir şekilde anlatılmalı, gösterilmelidir. Örneğin bilimsellik değerinde, öğrenciler hazırlayacakları proje veya performans çalışmalarında bilimsel işlem basamakları ailelere gösterilerek çocuklarını bu basamaklara uyacak şekilde yönlendirmeleri istenebilir.

6. Değer eğitiminde öncelikle yapılması gereken öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi gerekliliğidir. Açılacak bu hizmet içi kurslarda özellikle değer eğitimi yaklaşımları ve yöntemlerine hem teorik hem de pratik uygulamalarla yer verilmelidir.

7. Öğretmenlerin yanı sıra veliler, okullardaki idari ve yardımcı personellere de hizmet içi eğitim verilmelidir. Çünkü bu kişilerin yapacakları olumsuz davranışlar da öğrencide değer içselleştirilmesini olumsuz etkileyecektir.

8. Özellikle çocukların televizyon ekranı başında olduğu saatlerde olumlu değer örneklerini gösteren yayınlar yapılmalıdır. Haber programlarının dahi 18 yaş ve üstüne hitap ettiği ve çok sayıda olumsuz haberin çocuklara izletildiği dikkate alınırsa çocuklara verilmek istenen hoşgörü, sevgi, saygı gibi çok sayıda olumlu değer kazandırılması oldukça güçleşecektir. Bu nedenle Radyo Televizyon Üst Kurumu ve televizyon programı yapımcılarına da değer eğitiminin neden önemli ve gerekli olduğu fark ettirilerek katkıda bulunmaları sağlanmalıdır.

9. Çocuk kitaplarının son bölümlerine okudukları kitabı değerlendirci ve kitaptaki olumlu değerleri vurgulayıcı “kitap değerlendirme formları” konularak çocukların değer kazanmasında edebiyattan da yararlanılmalıdır.

10. Okullarda “iyilik kutusu”, “iyilik günlüğü” gibi ders dışı etkinlikler teşvik edilerek öğrencilerde değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunulmalıdır.

11. Her okulda bir öğretim yılında en az bir kere olacak şekilde hastane, çocuk esirgeme kurumu, huzurevi gibi kurumlara geziler düzenlenmeli; ağaç dikme, sokaklarda kâğıt toplama gibi sosyal faaliyetler de organize edilmelidir.

12. Okulların gönüllülük esasına göre uygulayabileceği değer eğitimi programları geliştirilmeli ve bu uygulamaların sonuçlarını, karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını öğretmenlerin paylaşabilecekleri resmi bir internet sitesi kurulmalıdır. Ayrıca bu siteden öğretmenlere eğitim ve yönlendirmeler yaparak yardımcı olacak MEB’de bir birim oluşturulmalıdır.

13. Geçmiş değerler hazinesi ile dolu olan Türk Milletinin geçmişte bu değerlere örnek olmuş kişi, olay ve kurumları çeşitli yayınlarla topluma fark ettirilmelidir.

14. Farklı sosyo-ekonomik yerleşim yerlerinde yapılacak değer tercihi veya yönelimi araştırmalarıyla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının arzuladıkları değerler tespit edilerek bu değerlerin eğitimine öncelik verilmelidir.

15. Hem öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı kazandırmak hem de kahramanlar yoluyla değerleri kazandırmak için renkli karikatürlü roman veya hikâye kitapları hazırlanarak öğrencilere dağıtılmalıdır. Ayrıca Türk ve dünya tarihindeki önemli şahsiyetlerin özelliklerinden yararlanılarak öğrencilere değer içerikli mesajlar veren afiş ve broşürler hazırlanıp okullara verilmelidir.

16. Bağımsız olarak her değer için öğretim metotları geliştirilip materyaller hazırlanmalıdır. Bu materyaller yalnızca okullar için değil aynı zamanda ailelere yönelik de olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- ABBASS, F.J. (1974). *Religious Studies and Values Education in Public Schools in Nova Scotia. Religious Education*. 69 (2). 259-262
- AFDAL, G. (2007). *Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji. Değerler ve Eğitimi*. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 333-334
- AKBAŞ, O. (2004). **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- AKBAŞ, O. (2006). *Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 55-60
- AKBAŞ, O. (2007). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Değerler ve Eğitimi*. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 673-696
- AKINCI, A. (2005). *Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. Değerler Eğitimi Dergisi*. 9 (1). 7-24
- AKTAN, C.C. (1999). **Ahlaki Yeniden Yapılanma ve Toplam Ahlaka Doğru: 4-Toplam Ahlak Yönetimi**, İstanbul: Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği
- AKÜN, Ö.F. (1999). **XV. ve XVI. Asırları Türk Çağı Yapan İnsani Değerler**, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- ALAN M.S., ANDREW S.H. (1996). *Citizenship Education and Current Educational Reform. Canadian Journal of Education*. 21(2).124-134
- ALTUNYA, N. (2003). **Eğitim Fakülteleri için Vatandaşlık Bilgisi**. Ankara: Nobel Yay.
- ARSLAN, M. (2007). *Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu ve Eğitim Programlarına Yansıması. Değerler ve Eğitimi*. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 635-656

- ASTIZ, M.F. (2007). *Yurttaşlık Eğitimi ve Gençliğin Siyasal Sosyalleşmesi*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 579-594
- AVCI, N. (2007). *Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 819-852
- AVERY, P.G. (2003). *Civic Education in the Preparation of Social Studies Teachers: Research-Based Recommendations for the Improvement of Teaching Methods Courses*. **ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education**. ED482211. <http://www.ericdigests.org/2005-1/civic.htm> (12/11/2008 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- AYDIN, Y. (2009). **İlköğretim 4,5 ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetler Açısından Sahip Oldukları Değerlerin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- BACANLI, H. (2007). *Bilişsel ve Duyuşsal Hedefler: Bir Model Önerisi* **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 263-274
- BACANLI, H. (2005). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**. Ankara: Nobel yay.
- BALOĞLU, M., BALGALMIŞ, E. (2005). *İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği*. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 10 (2). 19-31.
- BEIL, B. (2003). **İyi çocuk, zor çocuk**. İngilizceden çeviren:Cuma Yorulmaz. Ankara: Arkadaş yay.
- BELLER, J. (2002). *Positive Character Development in School Sport Programs*. **ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education**. ED477729. <http://www.ericdigests.org/2004-1/sport.htm> (26/12/2008 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- BENNINGA, J.S. (2003). *Moral and Ethical Issues in Teacher Education*. **ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education**. ED482699. <http://www.ericdigests.org/2004-4/moral.htm> (6/4/2008 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- BİLECİK, F., FAYDA, S., ŞEN, Y.E., OLGAC, A.Ş., KARPUZCU, U., TOPUZ, M., YETİŞ, K. (2005). **Karakter Eğitimi**. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

- BLACKMAN, A., HURD, T., TİMA, N. (2000). *Entrepreneurs : More Honest than We think? A preliminary Investigation into the Characteristic and Values of Owner-Manager*.<http://www.sbaer.uca.edu/research/icsb/2000/pdf/121.PDF> (25/12/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- BOLAY, S.H. (2007). *Aşkın Değerler Buhranı*. **Değerler ve Eğitimi** KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 55-70
- BRYNILDSEN, S.(2002). *Character Education though Children's Literature*. **ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication**. ED469929. <http://www.ericdigests.org/2003-3/character.htm> (24/8/2006 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yay.
- CAFOĞLU, Z., AKAR, Ö. (2007). *Üniversitelerde Ahlaki Değerlerin Davranışa Yansımalarının Oluşturduğu Örgüt İkliminin Algılanması*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 773-798
- CANATAN, K. (2005). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi*. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 7 (2). 41-63.
- CARBONE, J., PETER F. (1991). *Perspectives On Values Education*. **Clearing House**. 64 (5) 1-4
- CHAUHAN, L. (2001). **Citizenship Education And Human Rights Education; Developments and resources in the UK**. England: The British Council
- CUMMINGS, W.K., TATTO, M.T., HAWKINS, J. (2001). **Values Education for Dynamic Societies: individualism or collectivism**. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- ÇALIK, T., SEZGİN, F. (2005). *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 13 (1). 55-66
- ÇİFTÇİ, N. (2003). *Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi*. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 1 (3). 43-72.
- DADDS, M. (1999). *Teachers' Values and the Literacy Hour*. **Cambridge Journal of Education**. 29 (1). 7-19
- DAVIDSON, P.L. (2006). **Value Mapping: Improving Human and Organizational Performance**. Long Beach-California: Annual

- ISPI Meeting.1999. 289-292. [www.hptnederland.nl/ISPI/rdfilles/papers/48.pdf](http://www.hptnederland.nl/ISPI/rdfilles/papers/48.pdf) (12/02/2006 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- DAVIES, L. (2000). **Citizenship Education And Human Rights Education; Key concepts and debates**. England: The British Council
- DE RUYTER, D.J. (2002). *The Right to Meaningful Education: the role of values and beliefs*. **Journal of Beliefs & Values**. 23 (1). 33-43
- DİLMAÇ, B. ( 2002 ). **İnsanca Değerler Eğitimi**. Ankara: Nobel yay.
- DOĞAN, İ. (2007). *Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 615-634
- DURMUŞ, A. (2007). *Karakter Eğitiminde Çevre İmkanları*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 323-332
- ELKİND, D.H., SWEET, F. (2004). *You are A Character Educator*. **Today's School** 3(2).2-6. [http://www.goodcharacter.com/Article\\_4.html](http://www.goodcharacter.com/Article_4.html) (22/08/2006 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- ERDEM, A.R. (2003). *Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler*. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 1 (4). 55-72.
- ERDOĞAN, E. (2007). *Belediyelerin Değerler Eğitimi Açısından Fonksiyonu Çerçevesinde Yetişkin Eğitim Örneği Olarak İsmek Modeli*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 397-432
- ERGÜDER, Ü., ESMER, Y., KALAYCIOĞLU, E. (1991). **Türk Toplumunun Değerleri**. İstanbul: TÜSİAD yay. Boyut Matbaacılık
- ESMER, Y. (1999). **Devrim, Evrim, Statüko: Türkiye Sosyal, Siyasal, Ekonomik Değerler**. İstanbul:Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı yay.
- GLC (Global Learning Centre). (2005). **Values Education : Information and activity ideas for teachers**. [www.uq.net.au/zzglcent/glc\\_values\\_ed](http://www.uq.net.au/zzglcent/glc_values_ed) (08/10/2005 tarihinde internet sitesinde alınmıştır).
- GÜNGÖR, E. (1993). **Değerler Psikolojisi**, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yay. No:8
- GÖMLEKSİZ, M.N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R.,

- HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 727-742
- HALSTEAD, J.M., TAYLOR, M.J. (1996). **Values in Education and Education in Values**, Bristol-England: Falmer Pres
- HALSTEAD, J.M., TAYLOR, M.J. (2000). *Learning and Teaching about Values : a review of recent research*. **Cambridge Journal of Education**. 30(2). 169-202.
- HAYES. B. G., HAGERDON, W.B. (2000) *A Case for Character Education*, **Journal of Humanistic Counseling, Education&Development**. 39(1) 1-8.
- HAYDON, G. (2004). *Values education: sustaining the ethical environment*. **Journal of Moral Education**. 33 (2). 115-129.
- HILL, B.V. (2004). *Values Education in Schools : Issues and challenges*, **Primary & Middle Years Educator**, 2 (2). 8-20
- HOOPER, C. (2003). *Values Education Definition*. “**Values Education Study**” **Final Report**. (Edit. WILSON, B. ZİBAR, V., BROWN, D., BEREZNICKİ, B.) Australia: Curriculum Corporation. 33-37
- HOSSAIN, A., MARINOVA, D. (2004). *Values education: A foundation for sustainability*. Murdoch University: 13th Annual Teaching and Learning Forum. 9-10 Şubat. Murdoch University.  
[www.lsn.curtin.edu.au/TL/Forum/2004/Hossain/and/Marinova-val.html](http://www.lsn.curtin.edu.au/TL/Forum/2004/Hossain/and/Marinova-val.html)  
(25/12/2005 tarihinden internet adresinden alınmıştır.)
- HÖKELEKLİ, H., GÜNDÜZ, T. *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 371-396
- HUITT, W. (2004). *Values*. **Educational Psychology Interactive**, Voldosta State Universty. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html>.  
(05/01/2008 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- IGP (An International Gallup Poll). (1997). *Global Study of Family Values*. New Jersey: **International Gallup Poll. Report 7 Kasım 1997**. [www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/valupoll.htm](http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/valupoll.htm) ( 25/12/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- IKEMOTO, T. (1995). **What Is Values Clarification?** [www.hi-ho.ne.jp/taku77/](http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/)  
(25/12/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- İsimsiz. (1990). *Clarifying Values*. **Bulletin**. [www.allenturner.com](http://www.allenturner.com) (17/06/2006 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)

- TUİK (2008). **İstatistik Göstergeler 1923-2007**. Ankara. Türkiye İstatistik Kurumu Yayın Nu.: 3206.
- JAKSON, R. (2007). *Devlet Okullarında Dinî Eğitim ve Değerler Eğitime Katkısı*. **Değerler ve Eğitimi** KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 473-484.
- JARRETT, J.L. (1991). **“The Teaching of Values”- Caring and Appreciation**. London: Routledge Publisher.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1981), **Çocuğun Değeri**, Boğaziçi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İstanbul
- KALE, N. (2007). *Nasıl Bir Değerler Eğitimi?* **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN,R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul:Dem yay. 313-322
- KAPLAN, M. (1987). **Türk Milletinin Kültürel Değerleri**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı yay. No:732.
- KAPTAN, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Ofset yay.
- KARASAR, N., (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara. Nobel Yay.
- KARASU, M. AKTEPE. V. (2009). 8.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 21-22-23 Mayıs 2009
- KAYMAKCAN, R. (2007). *Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 515-532
- KEKLİK, N. (2001). **Türklerde Ahlak ve Dünya Görüşü**. İstanbul:Ötüken yay.
- KENAN, S. (2007). *Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?* **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 275-286
- KILIÇ, A.F. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk On Yılında Ahlakı Değerlerin Algılanışı ve Eğitimi*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 657-672
- KILIÇ, M. (2007). *Etik-Hukuksal Değerlerin Nesnelliğinin/Evrenselliğinin Temellendirilmesi Bağlamında İnsan Hakları Eğitimi*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 595-614
- KINCAL, R.Y. (2002). **Vatandaşlık Bilgisi**. Konya: Mikro yay.

- KINNIER, R.T., KERNES, J.L., DAUTHERIBES, T.M. (2000). *A Short List Of Universal Moral Values*, **Counseling & Values**, 45(1). 4-13
- KIRSCHENBAUM, H. (1992). *A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education*, **Phi Delta Kapan**.73 (10). 77-86.
- KIRSCHENBAUM, H. (2000). *From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey*, **Journal of Humanistic Counseling, Education & Development**, 39 (1). 4-20
- KIRSCHENBAUM, H. (1995). **100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings**. Massachusetts: A Longwood Professional Book. Pearson Education.
- KOÇAK, M. (1999). **İlköğretimde Değerler Eğitimi ve Öğretimi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KOHN, A. (1997). *How Not to Teach Values A Critical Look at Character Education*. Phi Delta Kapan. 78. (15) (429-439).
- KÖYLÜ, M. (2007). *Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 287-312
- KURTKAN, Â. (2000). **Türk Milletinin Manevi Değerleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- LAW, W.W., HO, W.C. (2004). *Values Education In Hong Kong School Music Education: A Sociological Critique*. **British Journal of Educational Studies**. 52 (1). 65-82.
- LEE, J. (2001). *Values Education in the Two-Year Colleges*. **ERIC Digest: 440681**. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (15/2/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- LEIRVIK, O. (2007). *Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 535-546.
- LEMISH, P. (2003). *Civic and Citizenship Education in Israel*. **Cambridge Journal of Education**. 33(1). 53-72
- LEMING, J. (1996). *"Teaching Values in Social Studies Education -- Past Practices and Current Trends."* BYRON G.M. and RODNEY F.A. (Eds.). **Crucial Issues In Teaching Social Studies**. Belmont: Wadsworth Publishing. 145-180. [www.usoe.k12.ut.us / curr / char ed/ fedproj/ hist/ teaching.htm](http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm) (Mayıs 1999 tarihinde internet adresinden alınmıştır. )

- LICKONA, T. (1993). *The Return of Character Education*. **Educational Leadership**. 51 (3). 6-11
- LICKONA, T. **Röportaj**. [www.ascd.org](http://www.ascd.org) (25/12/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- LICKONA, T. (1991). **Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility**. New York: Bantam Boks.
- MV (Maarif Vekilliği). (1943). **1943 Maarif Şurası**, Maarif Matbaası, Ankara
- MARCUS, M., FRITZER, P. (1999). *Moral Education as Public Issue*. **Contemporary Education**. 70 (3). 44-45
- MEAD, N. (2003). **Will the Introduction of Teaching Standarts in Professional Values and Practice Put the Heart Back into Primary Teacher Education**. Oxford – UK: Blackwell Publishing.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Program Kılavuz Kitabı 4-5.sınıf**. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEHMEDOĞLU, A.U. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık. Değerler ve Eğitimi*. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay.
- METE, M. (1999). *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumuna Üzerindeki Etkisi*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- MILSON, A., EKŞİ, H. (2003). *Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye Uyarlanması*, **Değerler eğitimi Dergisi**, 1 (4). 99-130.
- MONTAGU, A. (2000). **Çocuklarımıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabiliriz?** İngilizceden çeviren: Remzi ÖNCÜL. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- NCSS (National Council for the Social Studies). (1997). *Fostering Civic Virtue: Character Education in the Social Studies*, **Social Education**, 61 (4). 225-227. EJ549852
- NELSEN, J., ERWIN, C. (2000). **Sevginin Fazlası**. İngilizceden çeviren: Çiğdem A.Framin. Ankara: Arkadaş yay.
- NESSBITT, E., HENDERSON, A. (2003). *Religious Organizations in the UK and Values Education Programmes for Schools*. **Journal of Beliefs&Values**. 24(1). 75-88.
- OTTEN, E.H. (2000). *Character Education*, **ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education**. ERIC Identifier: ED444932.

- <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/444932.htm>, (26/04/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- ÖZ, S.N. (1959). **Türk Çocuğunun Ahlak Eğitimi İçin Düşünceler**. İstanbul: Çeltüt Basımevi.
- ÖZDEN, Y. (1999). **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem yay.
- ÖZENSEL, E. (2007). *Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 743-772
- ÖZTÜRK, Z. (2005). *On Beşinci Yüzyıl Şairlerinden Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi'nin Yusuf ve Zeliha Mesnevisinde İşlenen Değerler*. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 10 (4). 41-72.
- PATRICK, J.J. (2002). *Improving Civic Education in Schools*. **ERIC Clearinghouse for Social Studies / Science Education**. ED 470039. (11/10/2002 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- PATRICK, J.J. (2003). *State Standards for Civic Education*. **ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education**. ED479235. (11/10/2002 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- PINK, J. (2003). *Ulusalcılık, Din ve Müslüman-Hristiyan İlişkisi: Mısır Okullarında Ahlak ve Değerler Eğitimi*. İngilizceden çeviren: Mustafa YILMAZ. **Religion and Democracy: An Exchange of Experiences Between East And West International Conference**. 9-12 Nisan. Vilnius Üniversitesi. Litvanya.
- POYRAZ, H. (2007). *Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı*. **Değerler ve Eğitimi** KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 81-88
- PREUSS, U., EVERSON, M., ARCHIBUGI, M.K., LEFEBVRE, E. (2003). *Traditions of Citizenship in the European Union*. **Citizenship Studies**. 7(1). 3-14.
- PUOLIMATKA, T. (2001). *Democratic Values Education Reconsidered: A Moral Realist Case*. **Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain**. 35 (2). 299-308
- REFSHAUGE, H.A. (2004). **Values in NSW public schools**. Avustralia: New South Wales Departman of Education and Training.
- ROSENFELD, L., WYNNS, S. (2003). *Perceived Values and Social Support in Buffy the Vampire Slayer*. **The online international Journal of Buffy Studies**.

- [http://www.slayage.tv/essays/slayage10/Rosenfeld\\_&\\_Wynns.htm](http://www.slayage.tv/essays/slayage10/Rosenfeld_&_Wynns.htm)  
(08/10/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- ROSS, E.W. (2004). *Negotiating the Politics of Citizenship Education*. **Political Science and Politics**. 37 (2). 249-251.
- ROSS, J.A. (1978). *Values Education and the Role of Community*. **Religious Education**. 73 (2). 176-181
- RYAN, K., BOHLIN, K. (1999). **Building Character in Schools**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SAĞNAK, M. (2007). *Orta Öğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 715-726
- SANCHEZ, T.R. (1998). *Using Stories About Heroes to Teach Values*. **ERIC Digest Clearing house for Social Studies**.  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/f7/82.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/f7/82.pdf) (25/12/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- SELÇUK, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara:Nobel yay.
- SILCOCK, P. and DUNCAN D. (2001). *Values Acquisition and Values Education: Some Proposals*. **British Journal of Educational Studies**. 49 (3). 242-243
- SIZER, T.R. (1975). *Values Education in the Schools: A Practitioner's Perspective*, **Religious Education**. 70 (2). 138-149.
- SMART. J.J.C. (1999). *Ruth Anna Putnam and Perceiving Facts and Values*. **Philosophy**. 74 (3). 431-437.
- STACKHOUSE, M.L. (1988). *Teaching Values in South India: An Experiment in Education*. Christian Century. <http://www.religion-online.org/showarticle.asp?title=930> (16/06/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- STANLEY, W.B. (1983). *Training Teachers to Deal with Values Education : A Critical Look at Social Studies Methods Texts*. **Social Studies**. 74(6). 242-246.
- STREIB, H. (2007). *Dinler Arası Müzakereler: Yeni Bir Gelişim Perspektifi*. **Değerler ve Eğitimi** KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 489-514
- SUH, B.K., TRAIGER, J. (1999). *Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula*. **Education**. 119 (4). 723-726.

- TAŞKIRAN, T. (2000). **Türk Ahlakının İlkeleri**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TAYLOR, M.J. (1995). *Values Education Council of the UK. Journal of Moral Education*. 24 (4) 1-2.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Basımı
- TİLLMAN, D. (2000). **Living Values Activities for Young Adults**. USA-Florida: Health Communications Inc.
- TİTUS, D.N. (1994). *Values Education In American Secondary Schools. Kutztown University Education Conference*. 16 Ekim. Eric No: ED 381423.
- TORNEY, P., AMADEO, J.A., LEHMANN, R. (2001). *Civic Knowledge and Engagement at Age 14 in 28 Countries: Results from the IEA Civic Education Study. ERIC Digest Nu: 45212*. <http://www.ericdigests.org/2001-4/civic.html> (25/12/2005 tarihinde internet sitesinden alınmıştır).
- TOZLU, N., TOPSAKAL, C. (2007). *Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi. Değerler ve Eğitimi*. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 177-202
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2008). **İstatistik Göstergeler 1923-2007**. Ankara: TÜİK yayın nu.:3026
- UDUİGWOMEN, A.F. (2004). *Strategies For Values Education in a Plural Society: The Nigerian Case. African Symposium: An On-Line African Educational Research Journal*. 4 (1). Mart 2004.
- ULUSOY, K. (2007). **Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı
- UYANIK, M. (2007). *Bir Değer Olarak Çoğulculuk. Değerler ve Eğitimi*. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 433-444
- ÜLKEN, H.Z. (1965). **Değerler, Kültür ve Sanat**. İstanbul: Kağıt ve Basım İşleri AŞ Matbaası.
- WHİTNEY, I.B. (1986). **The Status of Values Education in The Middle and Junior High Schools of Tennessee**. Ph.D Thesis , Tennessee State University
- WİLSON, J., WİLLİAMS, N., SUGARMAN, B. (1967). **Intraduction to Moral Education**, England: Penguen Boks.

- WRIGHT, I. (1993). *Civic Education Is Values Education*. **Social Studies**. 84(4). 149-152
- WWF (World Wild Fund for Nature) (2004). *Values and Attitudes, Annual Conference 2004*. [www.wwflearning.co.uk/filelibrary/pdfvalues\\_and\\_attitudes](http://www.wwflearning.co.uk/filelibrary/pdfvalues_and_attitudes) (18/12/2005 tarihinde internet sitesinden alınmıştır.)
- VESS, K.A., HALBUR, D.A. (2003). *Character Education: What Counselor Educators Need To Know*, **ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC**. ED475389. <http://www.ericdigests.org/2003-5/character.htm> (26/2/2007 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- VEUGELERS, W. (2000). *Different Ways Of Teaching Values*. **Educational Review**. 52(1). 37-46.
- YAVUZ, Ş. (2007). *Değerlerin Şeceresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Dini ve Sosyal Karakteri ve Sürekliliği*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M.(Ed). İstanbul:Dem yay. 89-110
- YAZICI, K. (2006). *Değerler Eğitime Genel Bir Bakış*. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. 19. 499-520.
- ZIEBERT, H.G. (2007). *Çokkültürlü Bir Toplumda Değerler Eğitimi Modelleri*. **Değerler ve Eğitimi**. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 445-466

**EKLER**

1. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci anketi
2. 5.sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci anketi

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırma 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ulaşma düzeyinizi tespit etmek için yapılmaktadır. Bu amaçla sizlere derslerde öğrendiğiniz bilgilerle, günlük hayatınızla ve davranışlarınızla ilgili **olumlu ve olumsuz** ifadeler yöneltilmiştir.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sizin ifadelere vereceğiniz görüşlerinize bağlıdır. Bu nedenle ifadeleri dikkatle okuyarak samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir. Durumunuza uygun olan seçeneğin karşısındaki kutuyu işaretleyiniz. Birden fazla seçenek işaretlemeyiniz ve boş ifade seçeneği bırakmayınız.

İlgi, zahmet ve katkılarınıza teşekkür eder, başarılar dilerim.

Süleyman YİĞİTTİR

### I.Bölüm: Kişisel Bilgiler

- |                                        |                   |                            |
|----------------------------------------|-------------------|----------------------------|
| 1.Cinsiyetiniz                         | Kız ( )           | Erkek ( )                  |
| 2. Babanızın öğrenim durumu            |                   |                            |
| ( ) Mezun değil                        |                   | ( ) Ortaöğretim mezunu     |
| ( ) İlköğretim mezunu                  |                   | ( ) Yükseköğretim mezunu   |
| 3. Annenizin öğrenim durumu            |                   |                            |
| ( ) Mezun değil                        |                   | ( ) Ortaöğretim mezunu     |
| ( ) İlköğretim mezunu                  |                   | ( ) Yükseköğretim mezunu   |
| 4. Ailenizdeki kişi sayısı (siz dahil) |                   |                            |
| ( ) 3 kişi veya daha az                |                   | ( ) 6-7 kişi               |
| ( ) 4-5 kişi                           |                   | ( ) 8 kişi ve yukarı       |
| 5. Ailenizin ortalama geliri           |                   |                            |
| ( ) 500 YTL ve daha az                 |                   | ( ) 1000-1500 YTL          |
| ( ) 500-1000 YTL                       |                   | ( ) 1500 YTL ve üzeri      |
| 6. Babanızın mesleği                   |                   |                            |
| ( ) Bir kurumda işçi                   | ( ) Devlet memuru | ( ) Serbest meslek (.....) |
| ( ) Esnaf/ tüccar                      | ( ) Çiftçi        | ( ) Gündelik işçi          |
| 7. Annenizin mesleği                   |                   |                            |
| ( ) Bir kurumda işçi                   | ( ) Devlet memuru | ( ) Serbest meslek (.....) |
| ( ) Esnaf/ tüccar                      | ( ) Ev hanımı     | ( ) Gündelik işçi          |

## II. Bölüm: Değer ifadeleri

Bu bölümde bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen söylenen ifade ile ilgili size uygun seçeneğe işaret koyunuz.

| Nu. | İfadeler                                                                                                  | Tamamen katılıyorum | Genellikle katılıyorum | Az katılıyorum | Hiç katılmıyorum |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------|----------------|------------------|
| 1   | Yemekten önce ve sonra ellerimi yıkarım.                                                                  |                     |                        |                |                  |
| 2   | Yerlere tükürülmesinden rahatsızlık duymam.                                                               |                     |                        |                |                  |
| 3   | Çevremdeki kişilere yardım etmekten hoşlanmam.                                                            |                     |                        |                |                  |
| 4   | Arkadaşlarımla evime misafirlığe gitmekten zevk alırım.                                                   |                     |                        |                |                  |
| 5   | Yeşil alanlara gitmekten hoşlanırım.                                                                      |                     |                        |                |                  |
| 6   | Tuvaletten çıktıktan sonra ellerimi yıkamam.                                                              |                     |                        |                |                  |
| 7   | Derslerde arkadaşlarıma yardımcı olmak hoşuma gider.                                                      |                     |                        |                |                  |
| 8   | Büyüyünce bilim insanı olmak isterim.                                                                     |                     |                        |                |                  |
| 9   | Bana söylenen şeyleri hemen kabul ederim.                                                                 |                     |                        |                |                  |
| 10  | İhtiyacı olanlara yardımcı olan sosyal yardım kuruluşlarının faaliyetlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. |                     |                        |                |                  |
| 11  | Evimize misafir gelmesinden hoşlanmam                                                                     |                     |                        |                |                  |
| 12  | Cips, çikolata, tost gibi yiyecekleri sık sık yerim.                                                      |                     |                        |                |                  |
| 13  | Vücut sağlığımı korumaya önem gösteririm.                                                                 |                     |                        |                |                  |
| 14  | Sosyal bilgiler dersinde bilimsel araştırmalar yapmayı severim.                                           |                     |                        |                |                  |
| 15  | Çöp kutusu bulamadığımızda çöpleri yere atabiliriz.                                                       |                     |                        |                |                  |
| 16  | Yıkanmamış meyve ve sebzeleri kesinlikle yemem.                                                           |                     |                        |                |                  |
| 17  | Hangi sebeple olursa olsun çevrenin kirletilmesinden rahatsızlık duyarım.                                 |                     |                        |                |                  |
| 18  | Arkadaşlarımla evimize misafirlığe gelmesini istemem.                                                     |                     |                        |                |                  |

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırma 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ulaşma düzeyinizi tespit etmek için yapılmaktadır. Bu amaçla sizlere derslerde öğrendiğiniz bilgilerle, günlük hayatınızla ve davranışlarınızla ilgili **olumlu ve olumsuz** ifadeler yöneltilmiştir.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sizin ifadelere vereceğiniz görüşlerinize bağlıdır. Bu nedenle ifadeleri dikkatle okuyarak samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir. Durumunuza uygun olan seçeneğin karşısındaki kutuyu işaretleyiniz. Birden fazla seçenek işaretlemeyiniz ve boş ifade seçeneği bırakmayınız.

İlgi, zahmet ve katkılarınıza teşekkür eder, başarılar dilerim.

Süleyman YİĞİTTİR

### I.Bölüm: Kişisel Bilgiler

- |                                        |                   |                            |
|----------------------------------------|-------------------|----------------------------|
| 1.Cinsiyetiniz                         | Kız ( )           | Erkek ( )                  |
| 2. Babanızın öğrenim durumu            |                   |                            |
| ( ) Mezun değil                        |                   | ( ) Ortaöğretim mezunu     |
| ( ) İlköğretim mezunu                  |                   | ( ) Yükseköğretim mezunu   |
| 3. Annenizin öğrenim durumu            |                   |                            |
| ( ) Mezun değil                        |                   | ( ) Ortaöğretim mezunu     |
| ( ) İlköğretim mezunu                  |                   | ( ) Yükseköğretim mezunu   |
| 4. Ailenizdeki kişi sayısı (siz dahil) |                   |                            |
| ( ) 3 kişi veya daha az                |                   | ( ) 6-7 kişi               |
| ( ) 4-5 kişi                           |                   | ( ) 8 kişi ve yukarı       |
| 5. Ailenizin ortalama geliri           |                   |                            |
| ( ) 500 YTL ve daha az                 |                   | ( ) 1000-1500 YTL          |
| ( ) 500-1000 YTL                       |                   | ( ) 1500 YTL ve üzeri      |
| 6. Babanızın mesleği                   |                   |                            |
| ( ) Bir kurumda işçi                   | ( ) Devlet memuru | ( ) Serbest meslek (.....) |
| ( ) Esnaf/ tüccar                      | ( ) Çiftçi        | ( ) Gündelik işçi          |
| 7. Annenizin mesleği                   |                   |                            |
| ( ) Bir kurumda işçi                   | ( ) Devlet memuru | ( ) Serbest meslek (.....) |
| ( ) Esnaf/ tüccar                      | ( ) Ev hanımı     | ( ) Gündelik işçi          |

## II. Bölüm: Değer ifadeleri

Bu bölümde bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen söylenen ifade ile ilgili size uygun seçeneğe işaret koyunuz.

| Nu. | İfadeler                                                                                                   | Tamamen katılıyorum | Genellikle katılıyorum | Az katılıyorum | Hiç katılmıyorum |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------|----------------|------------------|
| 1   | Binaların inşaatında insanların göz zevkine de hitap edilmelidir.                                          |                     |                        |                |                  |
| 2   | Tarihi eşyaların korunmasının gereksiz olduğunu düşünüyorum.                                               |                     |                        |                |                  |
| 3   | Doğal afetlerde herkesin dayanışma içinde olmasından hoşlanırım.                                           |                     |                        |                |                  |
| 4   | Çevremde gösterişsiz beton yığını binaları görmekten rahatsız olurum.                                      |                     |                        |                |                  |
| 5   | Ödevlerimi yaparken veya sınav olurken kimseden kopya çekmem.                                              |                     |                        |                |                  |
| 6   | Çalışkan olmak benim için önemlidir.                                                                       |                     |                        |                |                  |
| 7   | Tarihi eserlere zarar verilmesinden rahatsız olurum.                                                       |                     |                        |                |                  |
| 8   | Ödevlerimin sonunda yararlandığım kitapların adlarını yazarım.                                             |                     |                        |                |                  |
| 9   | Çevreyi kirleten etkenlerden rahatsız olurum.                                                              |                     |                        |                |                  |
| 10  | Derslerimizde grup çalışması yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.                                       |                     |                        |                |                  |
| 11  | Çevremdeki çalışkan insanları kendime örnek alırım.                                                        |                     |                        |                |                  |
| 12  | Sanat eserlerini incelemeyi sevmiyorum.                                                                    |                     |                        |                |                  |
| 13  | Çevremizdeki yeşil alanlar inşaat yapmak için bozulabilir.                                                 |                     |                        |                |                  |
| 14  | “Bir elin nesi var, iki elin sesi var” sözünü önemserim.                                                   |                     |                        |                |                  |
| 15  | Tarihi yerleri gezmekten zevk alırım.                                                                      |                     |                        |                |                  |
| 16  | İnsanların doğal çevreyi bozmaları sonucu bazı doğal afetlerin (sel, heyelan gibi) oluştuğunu düşünüyorum. |                     |                        |                |                  |
| 17  | Şanslı olmanın çalışmaktan daha önemli olduğunu düşünüyorum.                                               |                     |                        |                |                  |
| 18  | Sokaktaki işportacılardan kitap, CD, DVD ve müzik kaseti alırım.                                           |                     |                        |                |                  |