

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

**OKUL DIŞI ETKİNLİK TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ**  
**ÖĞRENCİLERİN ETKİN VATANDAŞLIK DEĞERLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**  
**YUSUF YILDIRIM**

**DANIŞMAN**  
**DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN**

**ARALIK 2019**



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

**OKUL DIŞI ETKİNLİK TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ**  
**ÖĞRENCİLERİN ETKİN VATANDAŞLIK DEĞERLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**  
**YUSUF YILDIRIM**

**DANIŞMAN**  
**DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN**

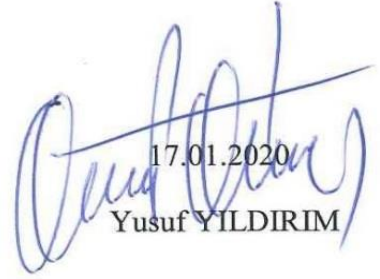
**ARALIK 2019**

## BİLDİRİM

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

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

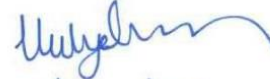
beyan ederim.

  
17.01.2020  
Yusuf YILDIRIM

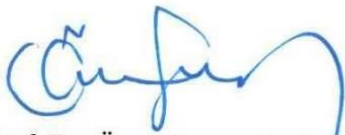
## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

"Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Değerlerine Etkisi" başlık bu doktora Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı tarafından hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Oktay AKBAŞ  
Üye (Danışman) Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN  
Üye Doç. Dr. Bahadır KILCAN  
Üye Dr. Öğr. Üyesi Hülya ÇELİK  
Üye Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Değerler bireysel ve toplumsal hayatın “olmazsa olmazları” arasında değerlendirilebilmektedir. İçinde bulunduğumuz dönemde, neredeyse her gün haberlerde veya yaşantımızda değerlerin yeterince insanlar tarafından yaşanmadığına dair haberler duymakta ve olaylara şahitlik etmekteyiz. Bu durum ise değerlerin toplum hayatı için ne kadar önemli, değerler eğitimin ise ne kadar gerekli ve yerinde bir süreç olduğunu göstermektedir.

Değerlerin hayata aktarılması ve değerlerin toplumun tüm kesimleri tarafından yaşanır bir duruma ulaşılması ise bugünün eğitimcileri, araştırmacıları ve uzmanlarının en önemli konuları arasında yer almaktadır. İdeal huzurlu ve mutlu toplum yapısına değerlerin hayata aktarılması ile ulaşılabileceği genel geçer bir yargıdır. İdeal toplum yapısı için başlangıç noktası bugünün gençlerinin yetiştirilmesi, yarınlara hazırlanma bilmesi; kullanılacak yöntem ise değerlerin merkeze alındığı bir eğitim anlayışıdır.

Öğrencilerin kendi değerini oluşturmaları ve değerleri hayata aktarmaları, değerlerin herkes tarafında yaşandığı ideal toplum yapısına ulaşılması için yaparak yaşayarak eğlenerek etkinliklerin yer aldığı değerler eğitimi çalışmalarının önemi her geçen gün daha da anlaşılmaktadır. Bundan dolayı “iyi insan iyi vatandaş” kapsamında hem etkin vatandaşlık değerlerini (adil olma, sorumluluk, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, yardımseverlik) yaşayan bireyler, hem de topluma uyum sağlamış faydalı vatandaşlar yetiştirmek için okul dışı ortamlarda yapılan etkinlikler ile değerlerin gelişimini ortaya koymak için bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın başlangıç anından tamama ermesi sürecince pek çok kişinin desteği olmuştur.

İlk olarak, benim için kimi zaman bir hoca, kimi zaman yönlendiren bir rehber, kimi zaman desteğini esirgemeyen bir dost, kimi zaman fedakârlıktan kaçınmayan bir ağabey olarak destek veren, samimiyetiyle ve akademik duruşuyla bana yeni ufuklar açan, akademik alanda farklı tecrübeler yaşamama fırsatlar sunan, pozitif eleştirileriyle ve güncel fikirleriyle araştırmamı yönlendiren hayatımdaki yerini ve anlamını ifade etmekte zorlandığım çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın pek çok aşamasında fikirlerine ihtiyaç duyduğum, bilgi birikimlerinden yararlandığım ve her zaman dönüt vermekten geri durmayan tez izleme komitesi üyeleri Dr. Hülya ÇELİK ve Dr. Ebru UZUNKOL'a tüm yapıcı geri bildirimleri ile çalışmama güç

kattıkları için samimi ve içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora sürecinde üzerimde emeği olan ve ders aldığım tüm hocalarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Başta ölçek geliştirme aşaması olmak üzere pek çok aşamada kıymetli fikirleriyle bana destek olan değerli hocalarım Zafer ÇAKMAKÇI, Seyfiali ŞANVER, Halil SOLMAZ, Vahdettin TEKİN, Zuhâl ÇAVDAR, Hasan ŞANVER, Ahmet GÜNEŞ, Oğuzhan KÖSEOĞLU, Faruk CANBAZ, Seyfettin ECER, Kevser AYDIN, Zehra GÜNEŞ, çok teşekkür ederim. Çalışma süresince ne zaman bir ihtiyacım olsa destek veren ve yardımlarını hiç esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarım Serhat KALE ve Yasin KASAL'a çok çok teşekkür ederim. Tezin uygulanması esnasında başta ders programın ayarlanması olmak üzere birçok noktada kolaylık sağlayan kurum müdürü Metin DOĞAN'a teşekkür ederim. Bu süreçte okuldan izin alıp Sakarya'ya gitmemi çok istemese de bana izin konusunda yardımcı olan büyüğüm, abim ve okul müdürüm M. Akif BAKİLER'e, doktora eğitimimi rahat bir şekilde tamamlam için okuldaki ders programımı ayarlama noktasında günlerce uğraşan ve destek olan değerli abim, müdür yardımcım M. Akif ARAS bey'e nihayetsiz teşekkürlerimi sunuyorum.

Uygulama yaparken kontrol grubunu oluşturamamda ve takip etmemde yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşım Cihan DOĞAN'a da teşekkür ederim. Tezi baştan sona okuyan düzeltmelerde bulunan çok kıymetli öğretmen arkadaşlarım H. Hüseyin Şenol ŞENOL ve Mervener AKTAŞ'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Yine çalışma yaptığım bilgisayarın tamir ve teknik işlemlerini sıkılmadan usanmadan öz veri ile yapan değerli öğretmen arkadaşım Murat AYAR'a da teşekkür ederim. Araştırma sürecinde aktif bir şekilde yer alan, eğitim süresince devamsızlık yapmayan ve fedakârlıklarda bulunan deney grubundaki değerli öğrencilerime; ölçekleri sabırla cevaplayan kontrol grubu öğrencilerine samimi ve içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Evliliğimiz başladığı andan itibaren doktora eğitimim ve akademik çalışmalarına yakından tanıklık eden, çoğu zaman “boş ver yorulma, kendine yazık ediyorsun diye” beni düşündüğünü hissettiren, bazen itiraz etse de bana destek olan, bu süreçte yaşadığım sıkıntılara benimle beraber göğüs geren sevgili eşim, değerli hayat arkadaşım Hatice DURSUN YILDIRIM'a gönülden sevgilerimi ifade etmekle beraber, doktora çalışmamın onunla birlikte daha fazla zaman geçirmeme engel olduğunu üzümlere bildirir kendisine sonsuz teşekkür ederim. Beş yaşındaki oğlum Davut Selim'e ve daha ne olduğunu anlamayıp bilgisayara garip garip bakan kızım Elif Zehra'ya da sonsuz sevgi ve muhabbetlerimi bildirir benzer süreçlerden kendilerinin de geçmelerini temenni ederim.

## ÖZET

### OKUL DIŞI ETKİNLİK TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN ETKİN VATANDAŞLIK DEĞERLERİNE ETKİSİ

Yusuf YILDIRIM, Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu araştırma, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine yönelik araştırmacı tarafından Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi programının etkin vatandaşlık değerlerine olan etkisinin araştırılması amacıyla gerçekteşirilmiştir. Ayrıca Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitim Programı öğrenci, öğretmen ve velilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri bağlamında incelenmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen tekniklerinden ačímlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki iki devlet okulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubunu ise deney grubu öğrencileri, deney grubu öğrencilerinin velileri ve deneysel çalışmanın yapıldığı okuldaki görevli öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın ilk kısmını nicel çalışmalar oluşturmuştur. Araştırmada deney gurubu olarak belirlen A okulunda öğrenim gören 18 ve kontrol grubu olarak belirlenen B okulunda öğrenim gören 20 olmak üzere toplam 38 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın ikinci kısmını oluşturan nicel çalışmalar için ise 16 öğrenci, 17 veli ve 6 öğretmen araştırma grubunda yer almıştır. Araştırmanın hazırlık süreçlerinde farklı çalışma grupları ile araştırmanın amacı bağlamında Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programı hazırlanmış ve Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğine yönelik geliştirme çalışmaları gerçekteşirilmiştir.

Deney grubunda yer alan 18 öğrenciye haftada 3 gün, her defesinde en az iki ders saati olmak üzere toplam 144 oturumdan oluşan Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programı (ODETDEP) uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu velileriyle birlikte 12 oturumdan oluşan değerler eğitimi çalışmaları yapılmıştır. Bununla birlikte deney grubu velilerin dahil olduğu sosyal medya üzerinden iletişim ağı kurulmuştur. Bu grup üzerinden evde öğrencileri ile yapılması istenen etkinlikler paylaşılmıştır. Yine velilere gözlem



formları ve not defterleri dağıtılarak çocuklarını gözlemlenmeleri istenmiştir. Kontrol grubunda ise her hangi bir işlem yapılmamıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Etkin Vatandaşlık Değerler Ölçeği” ve ölçeğin altı alt boyutuna ait alt ölçeklerle (Adil Olma Değer Ölçeği, Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği, Sorumluluk Değer Ölçeği, Yardımseverlik Değer Ölçeği, Sevgi Değer Ölçeği, Saygı Değer Ölçeği) birlikte Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik olarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan nicel veriler araştırmanın alt problemleri bağlamında t-testi, Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi, Anova, Wilk’s Lamda Bonferroni Testi gibi istatistiksel işlemlere tabi tutulmuş nitel veriler ise betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik olarak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin sevgi, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik ve doğruluk/dürüstlük değer alt boyutları ile birlikte toplam etkin vatandaşlık değerleri düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programının deney grubu öğrencilerinin sahip olduğu hoşgörü değerini de örtük bir şekilde olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak yapılan görüşmelere yönelik içerik analizleri sonucunda görüşme yapılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerinin her birisi uygulanan programın verimli olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin uygulanan eğitimi faydalı olarak değerlendirdikleri ve okullarda bu tür eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim süresince farklı etkinliklerden etkilendikleri, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farklı yönlerine hitap ettiği, yürütülen çalışmaların öğrenciler üzerinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta etkili olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Bununla birlikte veliler; uygulanan değerler eğitimi programının faydalı olduğunu, bu tür eğitim programlarının gerekli olduğunu, değerler eğitimi sürecinde okul aile işbirliğinin önemine inandıklarını, öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişimler gözlemlediklerini, öğrencilerin akademik başarılarının artırdığını, uygulanan programın velilerle birlikte yürütülmesinin öğrenci-veli iletişimine olumlu etki ettiğini, uygulanan eğitimlerin kendileri üzerlerinde de etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler de değerler eğitiminin gerekliliğine inandıklarını, uygulanan değerler eğitimi programının faydalı olduğunu düşündüklerini, uygulamalı değerler eğitimi çalışmalarının diğer okullarda da uygulanması gerektiğini, bu tür eğitimlerin öğrenciler üzerinde kalıcı etkilerinin olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin değerlere çoğunlukla ders içinde değindikleri, değerlerin okullarda değerler eğitimi etkinlikleri sürecinde öğretmenlerin inisiyatifine göre şekillendiğine inandıkları, değerler eğitimi için öğretmen ve velilerin birlikte hareket etmesinin olumlu bir durum olduğunu düşündükleri yapılan görüşmelerden elde edilen arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi, etkin vatandaşlık, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi, etkin vatandaşlık değerleri ölçeği.



## **ABSTRACT**

# **THE EFFECT OF OUTDOOR SCHOOL ACTIVITY BASED VALUES EDUCATION PROGRAMME ON STUDENTS' EFFECTIVE CITIZENSHIP VALUES**

Yusuf YILDIRIM, Doctoral Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya University, 2019

This study has been carried out by the researcher intended for sixth grade students at secondary schools in order to research the effect of Outdoor Activity Based Values Education on effective citizenship values. In addition, the Outdoor Activity Based Values Education Program has been examined in the context of the views of students, teachers and parents about the practice process.

In the research mixed method has been used in which quantitative and qualitative data collecting methods used together. The quantitative study group of the research consists of sixth graders attending two state schools in 2017-2018 academic year in Inegöl district of Bursa province. Whereas, the qualitative study group consists of the experimental group students, the parents of the experimental group students and the teachers who work at the school where the study was conducted.

The quantitative studies formed the first part of the research. 38 students took part in the study at total, 18 of whom were in school A and were determined as the experimental group and 20 of them were in school B which was designated as the control group. As for the second part of the study, which constitutes the qualitative studies; 16 students, 17 parents and 6 teachers participated in the research group. Throughout the preparation process of the research, an Outdoor Activity Based Values Education Program was prepared with different working groups in context with the aim of the study and improvement studies were conducted aimed at the Effective Citizenship Values Scale.

The Outdoor Activity-Based Values Education Program (ODETDEP), which was consisted of 144 sessions, three days a week and at least two lessons each time, has been put into practice with the 18 students in the experimental group. Moreover, values training activities, consisting of 12 sessions, have been practiced with the parents of the experimental group. Besides, a communication network has been established, including the experimental group parents, through social media. Through this group, the activities

demanded to be done at home with the students have been shared. Also, by handing out observation forms and notebooks to parents, they have been asked for to observe their children. Yet, no procedure has been pursued with the control group.

The data related to the quantitative aspects of the study have been gathered through the "Tolerance Tendency Scale" developed by Çalışkan and Sağlam (2012) and "Effective Citizenship Values Scale" developed by the researcher himself by employing six subscales (Being-Fair Value Scale, Rightfulness-Honesty Value Scale, Responsibility Value Scale, Charity Value Scale, Affection Value Scale, Respect Value Scale). Whereas, The qualitative data have been gathered through semi-structured interview forms developed by the researcher himself for students, teachers and parents. The gathered quantitative data have been analyzed in context with the sub-context and been applied to statistical practices like t-test Shapiro-Wilk Normal Distribution Test, Anova, Wilk's Lamda Bonferroni Test and the qualitative data have been analyzed with descriptive and content analysis.

It has been determined consequently after the statistical studies conducted on the quantitative aspect of the research that the practiced values education programme had a positive effect on the students' levels of affection, respect, responsibility, fairness, helpfulness and rightfulness / honesty value sub-dimensions and total effective citizenship values. Furthermore, it has been observed that the training program implicitly influenced the experimental group students' the value of tolerance in a positive way.

The results of the content analysis of the interviews performed regarding the qualitative aspects of the research demonstrate that each of the interviewed students, teachers and parents expressed the efficiency of the practiced program. After the interviews with the students in the experimental group, it has been concluded that the students evaluated the training as useful one and supported that such trainings should be given in schools. Besides, it is among the results obtained that the students were influenced by different activities during the training, the practiced activities appealed to different aspects of the students, and the studies carried out were effective on the cognitive, affective and behavioral aspects of the students.

Along with these, parents state that that the practiced values education program is beneficial and such educational programmes are necessary and also they believe in the importance of school-family cooperation in the process of values education by which they observe positive changes in students' behaviours. So that the students' academic

achievement increases and the practicing of the program with the parents effects the parents-students interaction positively. Therefore they expressed that the performed trainings were also effective on themselves.

Teachers also state that they believe in necessity of the values education and the practiced values education program is useful. They express that the applied values education studies should be practiced in other schools, too, so that such kind of trainings will have a permanent positive effect on the students. Among the obtained data from the teachers it is realized that teachers frequently mention the values and they believe that the values traing shapes itself according to the teachers' initiative during the values education activities at schools and it is also expressed that it is a positive thing for teachers and parents to collaborate for the values education programme.

**Keywords:** Value education, social studies education, citizenship education, active citizenship, outdoor activity-based values education, effective citizenship values scale

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu .....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem cümlesi .....	7
1.4. Alt problemler .....	7
1.5. Varsayımlar .....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar .....	9
1.8. Simgeler ve kısaltmalar .....	10
BÖLÜM II .....	11
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	11
2.1.1. Sosyal bilgiler eğitimi.....	11
2.1.2. Sosyal bilgiler öğretim programı ve değerler .....	14
2.1.3. Değer .....	16
2.1.3.1. Değer oluşumu.....	20
2.1.3.2. Değer sınıflandırması .....	23
2.1.3.3. Değerler eğitimi.....	28
2.1.4. Vatandaşlık eğitimi.....	58
2.1.4.1. Vatandaşlık .....	60
2.1.4.2. İyi insan-iyi vatandaş.....	62
2.1.4.3. Değer-vatandaşlık ilişkisi .....	64
2.1.4.4. Etkin vatandaş değerleri .....	65
2.1.4.5. Değerler eğitimi-vatandaşlık eğitimi .....	67

2.1.5. Sosyal bilgiler–vatandaşlık eğitimi ilişkisi.....	71
2.1.6. Okul dışı (ders dışı) öğrenme ortamları.....	73
2.1.7. 12-13 yaş grubunun duyuşsal özellikleri.....	75
2.2. İlgili araştırmalar .....	76
2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar .....	76
2.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	79
2.3. Alanyazın taramasının sonucu.....	81
BÖLÜM III.....	83
YÖNTEM.....	83
3.1. Araştırmanın modeli .....	83
3.1.1. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutu .....	85
3.1.1.1. Yarı deneysel çalışma.....	85
3.1.2. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutu.....	94
3.2. Çalışma grubu.....	94
3.2.1. Nicel veriler için çalışma grubu.....	95
3.2.2. Nitel veriler için çalışma grubu .....	96
3.2.3. Deney ve kontrol grubunun oluşturulması .....	96
3.2.4. Deneysel işlem süreci .....	104
3.2.4.1. Deneysel işlem materyali .....	104
3.2.4.2. İşlem basamakları .....	110
3.2.5. Eğitim süreci.....	113
3.2.5.1. Deney grubunda yapılan çalışmalar .....	113
3.2.5.2. Kontrol grubunda yapılan çalışmalar .....	114
3.3. Veri toplama araçları .....	115
3.3.1. Nicel veri toplama araçları .....	115
3.3.1.1. Kişisel bilgi formu.....	116
3.3.1.2. Hoşgörü eğilim ölçeği .....	117
3.3.1.3. Etkin vatandaşlık değerleri ölçeği (EVDÖ).....	117
3.3.2. Nitel veri toplama araçları .....	161
3.3.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formları .....	162
3.4. Verilerin analizi .....	166
3.4.1. Nicel verilerin analizi .....	166
3.4.1.1. Nicel verilerin analizi için gerekli varsayımlar .....	167
3.4.2. Nitel verilerin analizi.....	176

BÖLÜM IV .....	178
BULGULAR .....	178
4.1. Araştırmanın nicel kısmına yönelik bulguları .....	178
4.1.1. Denence 1'in test edilmesi.....	178
4.1.2. Denence 2'nin test edilmesi.....	184
4.1.3. Denence 3'ün test edilmesi.....	189
4.1.4. Denence 4'ün test edilmesi.....	195
4.1.5. Denence 5'in test edilmesi.....	200
4.1.6. Denence 6'nın test edilmesi.....	204
4.1.7. Denence 7'nin test edilmesi.....	209
4.1.8. Denence 8'in test edilmesi.....	214
4.2. Araştırmanın nitel kısmına yönelik bulgular .....	215
4.2.1. Deney grubu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular .....	215
4.2.1.1. Deney grubu öğrencilerine göre değer kavramlarının ifade ettiği anlam.....	215
4.2.1.2. Deney grubu öğrencilerinin programa yönelik görüşleri .....	225
4.2.1.3. Deney grubu öğrencilerinin etkinliklere yönelik görüşleri.....	231
4.2.1.4. Eğitimin davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşleri.....	248
4.2.2. Veli görüşlerine ilişkin bulgular .....	250
4.2.2.1. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik veli görüşleri .....	250
4.2.2.2. Öğrencilerinin etkilendiği etkinliklere yönelik veli görüşleri.....	256
4.2.2.3. Öğrencilerde görülen davranış değişikliklerine yönelik veli görüşleri .....	258
4.2.2.4. Eğitim sürecinin öğrenci-veli iletişimine katkısına yönelik veli görüşleri.....	263
4.2.2.5. Program kapsamındaki okul-aile işbirliğine yönelik veli görüşleri .....	264
4.2.2.6. Velilere uygulanan programa yönelik veli görüşleri .....	266
4.2.3. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular .....	268
4.2.3.1. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri .....	268
4.2.3.2. Eğitim sürecine yönelik öğretmen görüşleri.....	271
4.3. Nicel ve nitel bulgulara yönelik genel değerlendirme.....	275
BÖLÜM V .....	278
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	278
5.1. Sonuç ve tartışma .....	278
5.1.1. Araştırmanın nicel kısmına ait sonuç ve tartışma.....	278
5.1.1.1. Adil olma değerine ilişkin sonuç ve tartışma .....	278
5.1.1.2. Doğruluk-dürüstük değerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	279



5.1.1.3. Saygı değerine ilişkin sonuç ve tartışma .....	281
5.1.1.4. Sevgi değerine ilişkin sonuç ve tartışma .....	282
5.1.1.5. Sorumluluk değerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	284
5.1.1.6. Yardımseverlik değerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	286
5.1.1.7. Etkin vatandaşlık değerlerine ilişkin sonuç ve tartışma .....	287
5.1.1.8. Hoşgörü değerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	290
5.1.2. Araştırmanın nitel kısmına ait sonuç ve tartışma .....	292
5.1.2.1. Öğrenci görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışmalar .....	292
5.1.2.2. Veli görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma .....	318
5.1.2.3. Öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma .....	329
5.2. Öneriler.....	336
5.2.1. Eğitimcilere yönelik öneriler .....	336
5.2.2. Etkinliklere yönelik öneriler .....	338
5.2.3. Konu ile ilgili yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler .....	341
KAYNAKLAR.....	343
EKLER .....	395
ÖZGEÇMİŞ.....	421

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlerin İlişkilendirilmesi.....	15
Tablo 2. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deseni .....	86
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Deneysel Model .....	87
Tablo 4. Nitel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubu .....	96
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	98
Tablo 6. Öğrencilerin Yılısonu Genel Ortalamalarına Göre t-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları.....	99
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumları .....	100
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumları .....	100
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumları.....	101
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Meslek Durumları .....	101
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Meslek Durumları .....	102
Tablo 13. Gruplara ait EVDÖ Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	102
Tablo 14. 2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Kazanımlarda Geçme Sıklığı .....	105
Tablo 15. 2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Öğrenme Alanlarında Geçme Sıklığı .....	107
Tablo 16. Nicel Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları .....	116
Tablo 17. Uzman görüşü alındığı noktalar .....	119
Tablo 18. Ön deneme yapılan okulların özellikleri .....	121
Tablo 19. AFA Çalışma Grubu Genel Özellikleri .....	124
Tablo 20. DFA Çalışma Grubu Genel Özellikleri.....	126
Tablo 21. AFA ve DFA İçin Toplanan Verilerin Normalliğe İlişkin Değerler.....	127
Tablo 22. AFA ve DFA Veri Setlerinin Normallik Kriterlerini Karşılama Durumu .....	130
Tablo 23. Adil Olma Değer Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları .....	132
Tablo 24. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	133
Tablo 25. Adil Olma Değer Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 26. Adil Olma Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları .....	135
Tablo 27. Sorumluluk Değer Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları .....	137
Tablo 28. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	138

Tablo 29. Sorumluluk Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 30. Sorumluluk Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları.....	140
Tablo 31. Yardımseverlik Değer Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları ....	142
Tablo 32. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	142
Tablo 33. Yardımseverlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 34. Yardımsever Olma Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları.....	144
Tablo 35. Sevgi Değer Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları .....	146
Tablo 36. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	147
Tablo 37. Sevgi Değer Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 38. Sevgi Eğilim Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları .....	149
Tablo 39. Saygı Değer Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları .....	151
Tablo 40. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	151
Tablo 41. Saygı Değer Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 42. Saygı Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları .....	153
Tablo 43. Dürüstlük Değer Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları .....	155
Tablo 44. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	156
Tablo 45. Dürüstlük Değer Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 46. Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları .....	158
Tablo 47. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Bulguları.....	159
Tablo 48. Nitel Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları.....	161
Tablo 49. Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	168
Tablo 50. Grupların Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinin Varyans Homojenliğine İlişkin Levene İstatistik Sonuçları .....	171
Tablo 51. Grupların Öntest ve Sontest Ölçümlerinin Kovaryans Eşitliği .....	172
Tablo 52. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Puanlarının Güvenirlik Değerleri .....	173
Tablo 53. Kontrol Değişkeni ile Bağımlı Değişken Arasındaki Doğrusal İlişki Durumu ...	174

Tablo 54. Ölçümler Arası Farklar Dizilerinin Varyanslarına İlişkin Mauchly's Test of Sphericity (Küresellik Varsayımı) Değerleri.....	175
Tablo 55. Deney ve Kontrol Gruplarının Adil Olma Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	179
Tablo 56. Deney ve Kontrol Gruplarının Adil Olma Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları .....	179
Tablo 57. Adil Olma Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları.....	180
Tablo 58. Deney ve Kontrol Gruplarının Adil Olma Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları .....	181
Tablo 59. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğruluk-Dürüstlük Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	184
Tablo 60. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğruluk-Dürüstlük Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları .....	185
Tablo 61. Doğruluk-Dürüstlük Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları.....	186
Tablo 62. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları .....	186
Tablo 63. Deney ve Kontrol Gruplarının Saygı Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	189
Tablo 64. Deney ve Kontrol Gruplarının Saygı Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları .....	190
Tablo 65. Saygı Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları .....	191
Tablo 66. Deney ve Kontrol Gruplarının Saygı Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları .....	192
Tablo 67. Deney ve Kontrol Gruplarının Sevgi Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	195
Tablo 68. Deney ve Kontrol Gruplarının Sevgi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları .....	196
Tablo 69. Sevgi Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları .....	196
Tablo 70. Deney ve Kontrol Gruplarının Saygı Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları .....	197

Tablo 71. Deney ve Kontrol Gruplarının Sorumluluk Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	200
Tablo 72. Deney ve Kontrol Gruplarının Sorumluluk Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları .....	201
Tablo 73. Sorumluluk Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları.....	201
Tablo 74. Deney ve Kontrol Gruplarının Sorumluluk Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları .....	202
Tablo 75. Deney ve Kontrol Gruplarının Yardımseverlik Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	205
Tablo 76. Deney ve Kontrol Gruplarının Yardımseverlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları .....	206
Tablo 77. Yardımseverlik Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları.....	206
Tablo 78. Deney ve Kontrol Gruplarının Sorumluluk Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları .....	207
Tablo 79. Deney ve Kontrol Gruplarının Etkin Vatandaşlık Değerleri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	210
Tablo 80. Deney ve Kontrol Gruplarının Etkin Vatandaşlık Değerleri Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları .....	211
Tablo 81. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları.....	211
Tablo 82. Deney ve Kontrol Gruplarının EVDÖ Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları .....	212
Tablo 83. Deney Grubunun Hoşgörü Eğilim Ölçeğine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	215
Tablo 84. Öğrencilerinin Adil Olma Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları .....	216
Tablo 85. Öğrencilerinin Doğruluk-Dürüstlük Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları.....	218
Tablo 86. Öğrencilerinin Yardımseverlik Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları .....	219
Tablo 87. Öğrencilerinin Sevgi Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları .....	221
Tablo 88. Öğrencilerinin Saygı Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları .....	222
Tablo 89. Öğrencilerinin Sorumluluk Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları .....	224
Tablo 90. Öğrencilerin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri ..	225

Tablo 91.Öğrencilerinin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitiminin Okullardaki Gerekliliğine Yönelik Görüşleri .....	227
Tablo 92. Öğrencilerinin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitiminin Faydalı Olmasına Yönelik Görüşleri .....	228
Tablo 93. Öğrencilerinin Çalışmaya Katılma Durumuna Yönelik Görüşleri.....	229
Tablo 94. Öğrencilerinin Etkinliklere Yönelik Görüşleri.....	232
Tablo 95. Öğrencilerin Çalışma Sürecinde İzlerken Etkilendiği Filmler .....	234
Tablo 96. Öğrencilerin Davranışlarında Gördükleri Değişikliklere Yönelik Görüşleri.....	248
Tablo 97. Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmalarının Gerekliliğine Yönelik Veli Görüşleri .....	251
Tablo 98. Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının Verimli Olmasına Yönelik Veli Görüşleri .....	253
Tablo 99. Öğrencilerin Etkilendiği Etkinliklere İlişkin Veli Görüşleri.....	256
Tablo 100. Eğitim Sürecinin Velilerin Kendilerine Katkısına Yönelik Veli Görüşleri .....	266
Tablo 101. Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri.....	268
Tablo 102. Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Gerekliliğine Yönelik Görüşleri .....	269
Tablo 103. Öğretmenlerin Yapmış Oldukları Değerler Eğitim Çalışmaları .....	270
Tablo 104. Öğretmenlerin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmalarına Yönelik Görüşleri .....	272
Tablo 105. Öğretmenlerin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmaları Faydalılığına Yönelik Görüşleri .....	273
Tablo 106. Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmalarının Okullarda Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri .....	274
Tablo 107. Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programındaki Kazanımlar .....	405
Tablo 108. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları .....	413
Tablo 109. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği Her Bir Madde İçin Alt ve Üst Grupların Karşılaştırılması.....	415
Tablo 110. Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçümlerden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler .....	417

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Açımlayıcı-sıralı karma yöntemler.....	84
Şekil 2. Araştırmanın deseni.....	88
Şekil 3. AFA ve DFA ölçümlerinden elde edilen ölçümlere ilişkin histogram grafiği .....	128
Şekil 4. AFA ve DFA için pilot uygulama ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin Q-Q grafiği .....	128
Şekil 5. AFA ve DFA için uygulanan ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiği.....	129
Şekil 6. AFA ve DFA için uygulanan ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin kutu (boxplot) grafiği.....	129
Şekil 7. Adil olma değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği .....	132
Şekil 8. Adil olma değer ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları .....	134
Şekil 9. Sorumluluk değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği .....	137
Şekil 10. Sorumluluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları .....	139
Şekil 11. Yardımseverlik değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği .....	141
Şekil 12. Yardımseverlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları .....	144
Şekil 13. Sevgi değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği.....	146
Şekil 14. Sevgi değer ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları .....	148
Şekil 15. Saygı değer ölçeği yamaç-birikinti grafiğine .....	150
Şekil 16. Saygı ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları .....	153
Şekil17. Doğruluk-dürüstlük değer ölçeği yamaç-birikinti grafiğine .....	155
Şekil 18. Doğruluk-dürüstlük ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları .....	157
Şekil 19. Deney ve kontrol gruplarının adil olma değer alt ölçeği puan ortalamaları.....	183
Şekil 20. Deney ve kontrol gruplarının doğruluk-dürüstlük değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği .....	188
Şekil 21. Deney ve kontrol gruplarının saygı değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği.....	194
Şekil 22. Deney ve kontrol gruplarının sevgi değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği.....	199
Şekil 23. Deney ve kontrol gruplarının sorumluluk değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği .....	204
Şekil 24. Deney ve kontrol gruplarının yardımseverlik değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği .....	209
Şekil 25. Deney ve kontrol gruplarının etkin vatandaşlık değerleri puan ortalamaları.....	214

Şekil 26. Gruplara ait öntest ile sontest ve sontest ile izleme testi arasındaki saçılım grafikleri .....419





# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem durumu

Zaman dün, bugün ve gelecek istikametinde akan bir ırmak gibidir. Bu istikamet üzerine hareket eden zamanın en önemli yükü değişme ve gelişmedir. Bu değişme tarih boyunca sürekli olagelmiş ve bugünkü kadar ilk insanlarda değişimin farkında olmuşlardır. Herakleitos yüzyıllar önce bu durumu “değişmeyen tek gerçeğin değişim” olduğunu ifade ederek belirtmiştir.

Değişim tüm zamanlarda ve toplumlarda aynı olmamıştır. Değişimin hızı asırdan asıra, toplumdan topluma farklılık göstermiştir. Birtakım sebeplerden dolayı değişimin hızı bazen hızlanmış bazen de yavaşlamıştır. Çağımızda ise değişimin hızı Herakleitos zamanındaki değişimden çok daha fazladır (Çileli, 2000, s.297). Dünyaki her bir toplumun ve bu toplumları teşkil eden fertlerin her birinin hayatı, yaşam koşullarını değiştiren ve gittikçe daha fazla değiştirmeye yönelik farklı vasıfta büyük dalgalanmaların etkisi altındadır (Dottrens, Mialaret, Rast ve Ray, 1968, s.36). Bundan dolayı hiçbir toplum statik değildir. İnsanoğlu tarih boyunca sosyal hayatta birçok değişimle karşılaşmıştır. Bunun en bariz görüldüğü yerlerden birisi de toplum hayatıdır. Toplumsal değişme, her zaman, her çağda ve bütün toplumlarda gözlemlenen olağan bir olgudur (Güven, 1999).

İnsanoğlunun sosyal hayatında köklü değişikliklerin yaşanmasına neden olan iki büyük olaydan birisi yerleşik hayata geçilmesi, diğeri ise sanayi inkılabının yaşanması olarak kabul edilir. Yerleşik hayata geçilmesi ile insanlar avcılıktan hayvancılığa, toplayıcılıktan tarıma geçmişlerdir. Yerleşik hayatın sembolü olan evler ve temel toplumsal kurumlar kurmuşlardır. Bu çerçevede kurulan kurumlardan bir tanesi de toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan okullar olmuştur (Yıldırım, 2014, s.7). Sanayi inkılabının yaşanması ile de sağlık alanında yaşanan gelişmeler nüfusun hızlı artmasına; teknoloji ve sanayi alanında yaşanan gelişmeler kırlardan kentlere yoğun göçlere; şehirlerde toplanan kalabalıklar ise toplumsal hayatta ve kültürel alanlarda değişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu durumlar ise toplumsal yapının ve toplumsal kurumların sosyal hayat içindeki konumunun değişmesine neden olmuştur.

Değişim ve gelişim bilim, sanat, edebiyat, dünya görüşü gibi birçok alanda kendini hissettirmiştir. İçinde yaşadığımız zaman sürecinde hızla gelişen bilim ve teknoloji toplumun kültürünü ve sosyal yapısını değiştirmiştir (Karabacak, 1996, s.2). Bilimsel gelişme ve teknoloji her zaman sosyal değişimi ve gelişimi tetikleyen bir konumda olmuştur (Öztürk, 2015, s.40). Nitekim bilimsel gelişme ve teknoloji hızlı bir sanayileşmeyi; sanayileşme ise hızlı büyüyen kentleri ortaya çıkarmış, bu kentleri cazibe merkezi haline getiren başta iş imkânları ve diğer faktörler nüfusların kitleler halinde şehir merkezlerine göç etmesine neden olmuştur. Kent nüfusu göç ve sağlık sektöründe yaşanan gelişmelere paralel olarak zaman içerisinde sürekli artmıştır. Ayrıca tarım toplumları hızlı bir şekilde kentlerde yaşayan sanayi toplumlarına dönüşmüştür.

Son zamanlarda yaşanan göçler pek çok toplumsal problemi de beraberinde getirdiği kabul edilmektedir. Bunların başında kültürel yozlaşma, kültürel çatışma ve kültürel bunalımın geldiği ifade edilebilir. Çünkü kent merkezine yaşanan yoğun göçler farklı kültürlerin, inançların ve değerlerin şehir merkezlerinde karşılaşması ve bireyin kültürel çatışma veya yozlaşma ile karşı karşıya kalmasına neden olduğu söylenebilir. O güne kadar oluşmuş ve kırsal yaşamın temelini oluşturan normlar, alışkanlıklar ve gelenekler; fabrikalarla birlikte başlayan yeni sanayi toplumu ve kentin ritmi karşısında eriyip gitmiştir (Özdemir, 2007). Eğitim süreci aktif bir şekilde kullanılarak bireylerin topluma uyumu, kazandırılması ve değerlerin aktarımı maalesef sağlanamamıştır.

Kent merkezlerinde toplanan kalabalıklar toplumdan kopuk ve kalabalıklar içerisinde kaybolmuş bireylerin yetişmesine ortam hazırlamıştır. Geçmişle, toplumla ve milletle irtibatı kopan bireyler, yeni hayatlarında kültürlenme ve medenileşme anlamında yeterli ve gerekli eğitimi alamadıkları düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının hızla artan nüfus karşısında yetersiz kalması, var olan eğitim kurumlarının da bu bireylere yeterli seviyede eğitim verememesi, kısa sürede hedeflenen seviyelere ulaşamaması; toplumsal hayat noktasında hayati öneme sahip kültürün zayıflamasına, bireylerin birbirine yabancılaşmasına ve genç nesillerin değerleri içselleştirememelerine neden olduğu söylenmektedir.

Yaşanan bu gelişmeler sosyal problemlerin baş gösterdiği, terör olaylarının arttığı, şiddeti çözüm yolu olarak başvuranların çoğaldığı, adalet anlayışının değersizleştirildiği, madde bağımlılığının yaygınlaştığı hatta erken yaşlara indiği ve kontrol edilemediği, yeni neslin sosyal medyada aktif ama sosyal hayattan izole olduğu, erken cinsellik, rıza dışı cinsellik ve idaresi altındaki küçüklere cinsel istismar, hırsızlık, intihar, hoşgörüsüzlük gibi

olumsuzlukların yaygınlaştığı bir toplum algısı meydana getirmiştir. Teknolojik gelişmelere paralel bir şekilde iletişim araçlarında yaşanan gelişmelere bağlı olarak küresel bir dünya meydana gelmiştir. Bu küresel dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen ahlaki değerlerin yozlaşması, madde bağımlılığı, aile kurumundaki bozulmalar, suç ve şiddet gibi durumların toplumdan topluma yayılmasını kolaylaştırmıştır.

Toplum hayatında yaşanan değişimlerin getirdiği olumsuzluklar eğitim kurumlarının önemini ve toplum hayatındaki konumunun sorgulanmasına neden olmuştur. Kitlelerin eğitilmesi toplumsal hayatın devamlılığı ve toplumda huzur ve sükûnetin sağlanması için gerekliliği sarsılmaz bir şekilde anlaşılmıştır. Ayrıca eğitim kurumlarının varlığının toplum için önemli olduğu ama tek başına yeterli olmadığı da idrak edilmiştir.

Toplumsal kuralların basit ve sade olduğu, toplumsal ilişkilerin rahat kurulup toplumsal yaşama çocukların kolay adapte oldukları zamanda aile çocuğun toplumsallaşmasına yeterli olduğu söylenebilir. Toplumsal yaşamın karmaşıklaşması ve ebeveynlerin çalışma hayatına atılmaları gibi nedenlerden dolayı okul, çocuğun toplumsallaşmasında ailenin belirli fonksiyonlarını almaya başlamıştır. Ayrıca hızla değişen sosyal ve kültürel yapı içerisinde temel toplumsal kurallar sadece aile tarafından verilemeyecek (Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002) kadar karmaşık bir hal almıştır. Bundan dolayı eğitim kurumları çocuğun topluma uyum sağlayabilmesi (Ünlü, 2000), çocuğu toplumsal yaşama aday insan durumuna getirmek olarak belirtilmiştir (Dottrens ve diğerleri, 1968).

İnsanın bir bütün olduğu dünyada yüzyıllardır bilgi ağırlıklı eğitim yapıldığı söylenmektedir. Bu durum çok yönlü olan bireylerin sadeleşip sıradanlaşmasına neden olduğu ifade edilmektedir. Bilginin tek başına herhangi bir nesne gibi ortada olduğu kabul edilmiştir. Bireyin sahip olduğu duyuşsal özelliklerle bilgiyi; iyiliğe ya da kötülüğe kullanabildiği tecrübe edilmiştir. Sahip olunan bilgi ile insanlığa faydalı olmak için nükleer enerji üretilirken aynı zamanda nükleer silahlar da üretilebilmektedir. Bundan dolayı insanların bilgileri ne için kullanacaklarını kontrol edebilmek amacıyla duyuşsal eğitim son zamanların gündem maddeleri arasına girmesine neden olmuştur. Eğitim ve öğretimin temel amaçlarının başında bilgi kazandırmak, meslek edindirmek yer almışsa da; eğitim ve öğretim insan davranışlarının, karakterlerinin ve kişiliklerinin oluşturulması sürecinde de etkili bir rol üstlenmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Birey bir bütün olarak dünyaya gelir. Bu bütünlüğü parçalayarak bireyin bir kısmını kabul edip diğer kısmını görmezlikten gelen bir eğitim anlayışı insanın gelişimine zıttır. Onun

bütünlüğüne hitap edecek, bütünlüğünü koruyup geliştirecek bir eğitim bireyin çok yönlü bir varlık olma özelliğine uygundur. Eğitim kurumları amaçlarını belirlerken buna uygun amaçlar ortaya koymalıdır. Bu doğrultuda hem akademik yönü olan hem de bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran ve insanı insani değerler ile donatmaya çalışan bir eğitim anlayışı gerekmektedir. Bundan dolayı genelde okullara özelde ise okullarda okutulan disiplinlere bireyin toplumsallaşması anlamına gelen topluma ait değerlerin kazanılması hususunda büyük görevler düşmektedir. Bu derslerden birisi de sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler dersine ortaokulda okuyan gençlerin toplumsallaşıp etkin vatandaşlık değerleri ile donatılmasında aktif bir misyon yüklenmektedir.

Sosyal bilgiler dersi sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılmayacak kadar geniş bir eğitim materyali yelpazesine sahiptir. Müzeler, doğal mekanlar, tarihi alanlar, tarihi yapılar, tiyatrolar, video gösterimleri gibi etkinlikler aracılığı ile sosyal bilgiler derslerinin içerikleri zenginleştirilebilir. Okul dışı öğrenme alanları olarak da ifade edilen bu mekânlar öğrencileri aktif kılarak duyu organlarını ve duygularını harekete geçirmektedir. Böylece daha kalıcı eğitim yaşantıları sunulmasına yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı, ağır ve gerçek yaşamla ilişkili olmadığı şeklinde algıladıkları görülmüştür (Chlodo ve Byford, 2004; Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004). Sosyal bilgiler dersini bu sıkıcılıktan, değerler eğitimi sürecini de sadece telkin yönteminden kurtarmak için etkinliklere dayalı değerler eğitimi çalışmaları önerilmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada etkinliklerin yer aldığı, öğrencilerin aktif olduğu, duyu organlarını etkin kullandığı, duygularını harekete geçiren ve sınıf duvarları ile sınırlandırılmayan bir eğitim süreci tasarlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın amacı ve önemi**

Eğitim kurumları toplum hayatı için önemli bir konumda yer aldığı kabul edilmektedir. Eğitime verilen önemin artma sebeplerinden birisi toplum ve devletler için donanımlı insanların öneminin artmasıdır. Geleceğin yetişkinlerinin konumunun anlaşılması çocuklara yapılacak eğitiminde önemlilik derecesini artırmıştır. Çünkü çocuklar hem toplumların devamını sağlayacak hem de devletlerin gelişip güçlenmesini temin edecektir. Bundan dolayı bu taze kuvvetleri mensup olduğu toplumun refah ve huzurunu hizmet edecek ve geleceğini garanti altına alabilecek şekilde yetiştirmek için onların sahip olduğu bedensel, ruhsal ve sosyal yeteneklerinin en üst düzeye sadece eğitim aracılığı ile

getirilebilecek olması (Çağlar, 1974) eğitimi toplum ve devletler nezdinde önemli kılmıştır. Donanımlı bireyler ancak eğitim yoluyla yetiştirilebilir (Mentiş Taş, 2004).

Değişen toplumsal yapı eğitim anlayışını, eğitim kurumlarını, eğitimin toplum içindeki konumunu ve önemini de değiştirmektedir. Yeni nesil geçen yüzyıllarda yaşayanlara nispeten daha karmaşık ve hızlı değişen bir hayat tarzıyla karşılaşmaktadır. Yeni nesilden dört duvar arasında alabileceği yetenek, beceri ve donanımlardan fazlası beklenmektedir. Özgürlüklerinin farkında olan ve imkânların sınırsız olduğunu bilen yeni nesil araştırmakta, sorgulamakta ve karşılaştığı bulguları kendi mantık çerçevesinde muhakeme etmektedir. Bu günkü çocukların eğitimi baba ve annelerinkini, büyükbaba ve büyükannelerinki gibi düşünülemez. Yeni yöntemler, yeni metotlar ve yeni tekniklerle yapılırsa ancak o zaman başarılı olunabilir.

Artan toplumsal ve küresel problemlerle paralel olarak başta yeni gelen kuşakların nihayette de tüm toplumun eğitimi vazgeçilmez ve ötelenemez bir hal aldığı kabul edilmektedir. Hatta duyuşsal eğitimin en az akademik eğitim kadar önemli olduğu eğitimciler tarafından anlaşılmıştır. Zira eğitim hem akademik hem de duyuşsal boyutu içinde barındıran bir bütünlük arz etmelidir. Böylelikle bireyin aklını ve duygularını sağlıklı şekilde işletebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışı kazandırabilecek (MEBa, 2017, s.3) eğitim sistemi modern bir eğitim sistemi olarak kabul edilir.

Duyuşsal eğitimin öneminin anlaşılmasıyla tüm dünyada vatandaşlık ve ahlak eğitimi çalışmaları artarken vatandaşlık, karakter ve değerler eğitimi gibi alanlar da eğitim çalışmalarında ve ülkelerin eğitim programlarında yer almaya başlamıştır. Değerler eğitimi alanında yapılan araştırmaların ve çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaya başlamıştır. Bu çalışmalar genellikle değerlerin ne olduğu, değerlerin toplum hayatındaki konumu ve değerler eğitiminin önemi üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmada da değerler eğitiminin uygulamaya dönük yönü üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda etkinlik temelli programlar ve bu programlara uygun materyaller geliştirilmiştir. Bu materyaller ise dersin sadece bir parçası olmaktan öte, okul dışı ortamlarda katılımcıların aktif olduğu bir eğitim sürecini içermektedir. Bu araştırmada esas olan inanç değerler eğitimi için gerekli materyallerin geliştirilip eğitim hayatına koşulmasının bireylerin yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenme imkânlarını geliştireceği şeklindedir.

2004 yılında Sosyal bilgiler öğretimi programında yapılan değişiklikler değerler eğitimi konusunda milat olarak kabul edilebilir. Değerler birçok sosyal bilimin alanına girdiği için

değerler konusunda yapılan çalışmalara 2004 yılından önce de rastlanmaktadır (Altıntaş, 2004; Cengiz, 1989; Çopur, 2001; Kapu, 2001; Parlak, 2000; Özensel, 2004; Varoğlu, 1993; Zengin, 2000). 2004 yılında eğitim programına değerlerin eklenmesi ile birçok eğitimci ve araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bundan dolayı değerler eğitimi çalışmalarına 2004 yılından sonra ağırlık verildiği söylenebilir. Son zamanlarda Türkiye’de değerler ve değerler eğitimi üzerinde birçok kitap, akademik makale, yüksek lisans ve doktora tezi çalışması yapılmaktadır. Ayrıca bu alanda çalışma yapan hususi dergiler yayınlanmaktadır. Bu çalışmada etkinliklerin yer aldığı, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilecek öğrencilerin eğlenerek yaparak yaşayarak öğrendikleri değerler eğitimine yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmada da başta değerler eğitiminin özelde ise ortaokul seviyesi öğrencilere uygulanan değerler eğitim programları ve sosyal bilgiler dersine yönelik değerler eğitim çalışmalarına odaklanılmıştır. Ayrıca okul dışı ortamlarda ve vatandaşlık eğitimi şeklinde gerçekleştirilen çalışmalar da ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu çalışmada toplumun değerlerle donatılmış, değerleri yaşayan ve hayata aktaran nesil beklentileri dikkate alınarak, vatandaşlık değerleri olarak belirtilen “adil olma”, “sorumluluk-çalışkanlık”, “doğruluk-dürüstlük”, “saygı”, “sevgi” ve “yardımseverlik-dayanışma” değerlerinin alt boyutlarıyla gelişmesine önemli bir katkısı olan bir değerler eğitimi programı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu eğitim programının etkililiği araştırılmıştır.

Literatür ve sosyal bilgiler öğretim programı (2004 ve 2018) dikkate alınarak geliştirilen “Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programı”, değerler eğitimi hizmetlerinde kullanılabilir bir kaynak sağlaması; üstelik yeni etkinliklerin üretilmesi için örnekler oluşturması açısından önemlidir. Alanyazında hazırlanan ve uygulanan değerler eğitimi programlarının, öğrencilerin değerleri kazanmasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Ancak ders dışı ortamlarda uygulanan etkinlik temelli ve yaparak yaşayarak değerler eğitimi çalışmaları Türkiye’de yeterli seviyede olmamasından dolayı bu çalışma büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, özellikle Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin değer kazanımını arttıracak etkinlik temelli bir değerler eğitimi programlarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında “Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programı” çalışmasının alana önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın “ölçek geliştirme”, “program geliştirme, uygulama ve programa yönelik veli, öğretmen, öğrenci görüşlerini belirleme”, “öğretmenler ve eğitimciler tarafından kullanılacak örnek etkinlikler geliştirme” ve “değer ve ders dışı ortamlarda değerler eğitim

çalışmalarına yönelik veli, öğretmen, öğrenci görüşlerini ortaya koyma” olmak üzere dört noktadan literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili problem ve alt problemlerine ilişkin ulaşılan sonuçları desteklemek; ulaşılan sonuçların uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programından mı yoksa farklı değişkenlerin de bu eğitim sürecinde etkisinin olup olmadığını belirlemek; araştırma sürecine yönelik olarak daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak için ayrıca aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır. Yapılan araştırmanın nitel boyutuna yönelik sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir: Bu çalışmanın alan yazınına bir diğer katkısı ise değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarının kesiştiği bir konu üzerinde durmasıdır.

Yukarda yapılan tüm açıklamalar çerçevesinde bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının, öğrencilerin sosyal bilgiler programında yer alan vatandaşlık değerlerinin bilişsel durumlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri hayata aktarma düzeylerine etkili olup olmayacağını ortaya çıkarmaktır.

### **1.3. Problem cümlesi**

Ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sahip olduğu etkin vatandaşlık değerleri düzeyine etkisi nedir?

### **1.4. Alt problemler**

1. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu ve uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin
  - a) adil olma değeri ve alt boyutlarında,
  - b) doğruluk-dürüstlük değeri ve alt boyutlarında,
  - c) sevgi değeri ve alt boyutlarında,
  - d) saygı değeri ve alt boyutlarında,
  - e) sorumluluk değeri ve alt boyutlarında
  - f) yardımseverlik değeri ve alt boyutlarındaöntest - son test, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin bütün olarak “etkin vatandaşlık değerleri düzeyinde” ön test - son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “hoşgörü değer düzeylerinde” ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yapılan araştırmanın nitel boyutuna yönelik sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Deney grubu öğrencilerinin;
  - a) Deney grubu öğrencilerinin adil olma, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik algıları nasıldır?
  - b) Deney grubu öğrencilerinin uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik görüşleri nasıldır?
  - c) Deney grubu öğrencilerinin uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamındaki etkinliklere yönelik görüşleri nasıldır?
  - d) Deney grubu öğrencilerinin uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının kendi davranışları üzerinde etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Deney grubu öğrenci velilerinin; okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına, program sonrasında öğrencilerinde gözlemledikleri davranış değişikliğine, programa katılmalarının çocuk/ebeveyn ilişkisine, program kapsamında uygulanan okul-aile işbirliğine ve program kapsamında kendilerine yönelik yapılan çalışmalara yönelik görüşleri nasıldır?
3. Deney grubu öğrencilerinin eğitim gördüğü okulda görev yapan öğretmenlerin; değerler eğitimine ve okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik görüşleri nasıldır?

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde birtakım varsayımlar göz önüne alınarak hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtladığı,



2. Deney ve kontrol gruplarının deneysel süreç boyunca birbirlerini etkilemediği,
3. İstenmedik (kontrol edilemeyen) değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını aynı biçimde etkilediği varsayılmıştır.

## 1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı yetmiş iki oturum ile sınırlıdır.
2. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik bulgular; “Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği (EVDÖ), öğrenci görüşme, öğretmen görüşme ve veli görüşmelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Hazırlanan program, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine uygulanması ile sınırlıdır.
4. Hazırlanan programda, sadece, sosyal bilgiler ders programında yer alan altı değerle (adil olma, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik) sınırlıdır.
5. Araştırmada elde edilen veriler, Bursa ili İnegöl ilçesinde yer alan iki ortaokulda 2017 – 2018 öğrenim gören ve deney ve kontrol gruplarında yer alan yaşları 11 ile 12 arasında değişen 38 öğrenci ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Değerler:** Bireylerin ya da diğer sosyal varlıkların hayatına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemli düzeyde farklılık gösteren, ilgili durumlar ötesinde arzu edilen amaçlardır (Schwartz, 1994).

**Okul Dışı Eğitim:** Gerek okul içinde gerekse okul dışında doğrudan dersle ilişkili olmayan ama tamamen derslerden bağımsız olmayan eğitim süreçlerinin tamamıdır.

**Etkin Vatandaşlık Değerleri:** Toplum hayatı için vazgeçilmez olan ve bireyin iyi bir insan ve iyi, etkin bir vatandaş olmasını sağlayan değerleri ifade etmektedir.

**Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi:** Etkinliklerin esas alındığı öğrencilerin yaparak yaşayarak ve eğlenerek değer kazanmalarını düsturuyla hareket edilen değerler eğitimi sürecidir. Bu süreçte adil olma, yardımlaşma-dayanışma, sevgi, saygı, doğruluk-dürüstlük ve sorumluluk değerlerini temel alan etkinliklerden oluşan ve okul dışı ortamlarda

ortaokula devam eden çocuklar için hazırlanmış etkinlik temelli bir değerler eğitimi sürecini ifade etmektedir.

**Sosyal Bilgiler:** Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

### **1.8. Simgeler ve kısaltmalar**

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**Akt:** Aktaran

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**Çev.:** Çeviren

**EVDÖ:** Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**vb:** ve benzeri

**Ed.:** Editör

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazındaki araştırmalar ayrıntılı bir biçimde irdelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın kuramsal boyutu, bu alanda yapılan çalışmalar, araştırmanın hedef kitlesinin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma yapılan hedef kitlenin gelişimsel özellikleri de araştırılarak bu bölümde ifade edilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

Bu kısımda sosyal bilgilerin önemi ve işlevi; değerler, değer oluşumu, değerler sınıflandırılması, değerler eğitimi, değer edinim yolları, değerleri etkileyen faktörler, etkinlik temelli değerler eğitimi; vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık eğitimi ile değerler eğitimi arasındaki ilişki ve dünyadaki vatandaşlık eğitimi çalışmalarından bahsedilmiştir. Ayrıca çalışma yapılan öğrencilerin oluşturduğu hedef kitlenin psikolojik ve pedagojik özelliklerine de değinilmiştir.

##### 2.1.1. Sosyal bilgiler eğitimi

İnsanlar, var oldukları sürece doğa, çevre, uzay ve uzayda yaşanan olaylar gibi konuları sürekli merak etmişlerdir. İlk insanlardan bu güne bu meraklarını giderebilmek için sistematik veya doğal bir şekilde araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar sonunda farklı bilim dalları ortaya çıkmıştır. Süreç içerisinde bu bilim dalları ayrı disiplinler ve sınıflar halinde adlandırılmıştır. Temel olarak ise fen bilimleri ve sosyal bilimler şeklinde ifade edilmiştir.

Çevrede ve uzayda var olan nesnelere kendi mahiyetinin ne olduğu daha çok fen bilimlerinin konusunu oluştururken, insanların yaşayışı üzerinde etkisi ise sosyal bilimlerin konusu olmuştur. Sosyal bilgiler insanın toplumsal ve fiziksel çevresiyle etkileşimini zaman süreci içinde ele alır (Doğanay, 2008, s.78). İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren başlayan toplumsal ve bireysel sorunlara çözüm çabaları sosyal bilimlerin

doğuşunu sağlamıştır (Bilgili, 2006, s.3). Sosyal bilimler toplum içindeki bireylerin irdelenmesini ve insan gruplarının analizini yapar (Duverger, 1961, çev. 2006).

İnsanı, toplumu ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yönteme uygun olarak üretilmiş düzenli bilgilere sosyal bilimler denir (Tokdemir, 2007, s.50). Bu disiplin topluluğuna dâhil olan derslerin konu önceliği insan ve insanların yaşamlarıdır. Sosyal bilimciler toplumun evrensel yasalarını bulmayı amaçlamaz (Benton ve Craib, 2001, çev. 2008), zira tarih, coğrafya, felsefe, ekonomi, antropoloji, sosyoloji gibi disiplinlerden oluşan sosyal bilimler insanı merkeze alır ve kendi perspektifine göre insanı değerlendirir.

Sosyal bilgiler de sosyal bilimlerin içeriğine sahip olduğu için insanları ve yaşamlarını konu alır (Kılıçoğlu, 2015). İnsan, bütün sosyal bilimlerin kendi disiplin alanlarına göre konu olduğu gibi sosyal bilgilerin özelliği gereği sosyal bilimlerle alakadar olduğu nispet itibarıyla sosyal bilgilerin de konusu olmuştur. Zira sosyal bilimler, ilköğretim kademesinde disiplinlerarası ve bütünleştirilmiş bir formal eğitim programı olarak sosyal bilgiler şeklinde ele alınmaktadır (Şenyurt, 2015, s.75). ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1992) sosyal bilgiler tanımını yaparken sosyal bilgilerin amacı ve mahiyetine dikkat çekmiştir. NCSS'ye göre sosyal bilgiler, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin bir süzülüşü ve disiplinler arası bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Sosyal bilgilerin amacı ise bireylere vatandaşlık kazandırmayı, global bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşlarını yetiştirmeyi ve bireylerin kamu yararına, bilgiye dayalı mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler Komitesi, (1916) mevzuu doğrudan doğruya insan topluluğunun örgütlenmesine, olgunlaşmasına ve bu toplumsal birliklerin bir üyesi olması dolayısıyla insana dair olan bilgiler sosyal bilgilerdir şeklinde tarif etmiştir (Kılıçoğlu, 2015). Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerden süzülen bilgilerin ortaokul seviyesindeki öğrencilerin pedagojik hazırlık durumlarını göz önüne alarak sarmal programlama çerçevesinde çok disiplinli olarak tasarlanmış bir özelliğe sahiptir. Sosyal bilgiler dersi hayata ve uygulamaya dönük bir derstir (Atayeter ve Tozkoparan, 2014). Sosyal bilimlerle ilgili farklı bilgi, beceri, kavram ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır (Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010).

Türkiye’de sosyal bilgilerin gelişmesi başta ABD olmak üzere dünyadaki gelişmelere paralel bir hal seyretmiştir. Biraz karmaşık ve zikzak çizilmiş olsa da iyi ya da etkin vatandaş yetiştirmek için değiştirilmiştir. İlkokullarda sosyal bilgilerin içerdiği konular farklı sosyal bilimler adı altında 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 yıllarındaki programlarında “Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi”; 1962 yılında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersleri olarak verilmiştir. “Sosyal Bilgiler” adı altında ise ilk kez 1968 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler programı (Tay ve Akyürek Tay, 2006) 1990 yılına kadar değiştirilmeden uygulanabilmiştir. 1990’da “Milli Tarih ve Milli Coğrafya” adı altında tekrar değiştirilmiştir. Bu değiştirilen program üzerinde 1993’te değişiklik yapıp 1998’de tekrar “Sosyal Bilgilere” dönülmüştür. 2004 yılında eğitim felsefesinde yapılan değişiklikle sosyal bilgiler eğitiminin ruhunda ve özünde değişiklikler meydana getirmiştir. Bu program 2018 yılına kadar uygulanmıştır. 2018 yılında 2004 yılında hazırlanan programın felsefesine, özüne ve ruhuna sadık kalınarak programının içeriğinde ve öğrenme alanlarında birtakım değişikliklere gidilmiştir.

Sosyal bilgiler, sosyal bilimler ve eğitim kavramlarından oluşur. Ne doğrudan eğitim bilimlerinin, ne de sadece sosyal bilimlerin ögesi olarak kabul edilemez. İki büyük disiplinin bir araya gelmesi ile farklı bir sentez olarak ortaya çıkmıştır. Zira sosyal bilgiler eğitiminin çalışma alanına ve yöntemine bakıldığında zaman hem eğitim bilimlerinin hem de sosyal bilimlerin veri ve yöntemlerinden faydalanmaktadır. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin pedagojik kriterler dikkate alınarak ilkokul (4. sınıf) ve ortaokul (5., 6. ve 7. sınıf) seviyesine indirgenmesi ile oluşmuştur. Sosyal bilgiler formasyon eşliğinde işlendiği için eğitim ile de yakından ilgilidir.

Eğitimin temel amacı, öğrencilerin davranışlarını değiştirmektir (Adeyemi, Boikhutso ve Moffat, 2003). Bu davranış değişikliği istendik olanı kapsar ve bireyin sürece katılması ile meydana gelir. Eğitim, her şeyden önce ruhsal açıdan sağlıklı, ahlakî sorumluluk taşıyan milli ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştirmelidir (Gençtürk ve Sarpkaya, 2015, s.59). Eğitimin amacı kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmektir (MEB, 2017a, s.3). Milli ve manevi değerlere bağlı bireyler duyuşsal eğitime ağırlık verilerek sağlanabilir. Duyuşsal eğitimlerden birisi ise değerler eğitimidir. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin konularının eğitimi ile ilgilendiği gibi farklı sosyal bilimlerin konusu olan değerlerin eğitimiyle de ilgilenmektedir.

### 2.1.2. Sosyal bilgiler öğretim programı ve değerler

Nitelikli ve hedefi hayata dönük bir eğitim, “iyi”, “doğru” ve “güzel” kavramlarını temel almalıdır (MEB, 2017a, s.3). Eğitimin amaçlarından biri de öğrenciye içerisinde yaşadığı toplumun değerlerini kazandırmaktır (Mazman Budak, 2012). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin toplum ve toplumun sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarında ve iyi bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmelerinde, insan ilişkilerini anlamalarında, ulusal ve evrensel özellikleri ve değerleri kavramalarında en temel derslerden birisidir (Aykaç, 2007, s.48). Sosyal bilgiler dersi öğrencilere toplumsal bazda iyi olan davranışı öğrettiği, kötü olanlardan da uzak durması noktasında çalışmalar yürütmektedir.

Değerler eğitiminde ilköğretim, ilköğretim düzeyindeki dersler içinde de sosyal bilgiler dersi çok önemli bir yere sahiptir (Çengelci, 2010). Eğitimin öğrenciye içerisinde yaşadığı toplumun değerlerini kazandırma amacının (Mazman Budak, 2012) bir kısmı sosyal bilgiler dersi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Nitekim MEB tarafından hazırlanan 2018 öğretim programında yer alan sosyal bilgiler öğretim programının amaçları incelendiğinde 18 maddenin 13’ünde doğrudan veya dolaylı olarak değer ve değerlerin işlevinden bahsetmektedir. Bu durum değer eğitiminin sosyal bilgilerin ana bileşenlerinden olduğunun bir göstergesidir. Zira millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede içeriği itibarıyla Sosyal Bilgiler dersinin katkısı son derece büyüktür (MEB, 2017a, s.9).

Değerler, sosyal bilgiler ile değerler eğitimi arasında çok boyutlu ve kuvvetli bir ilişki vardır. Bu durum sosyal bilgilerin hem sosyal bilim kökenli olduğu için değerleri konu alması, hem eğitim sürecini ifade ettiği için değerler eğitimi üstlenmesi, hem de vatandaşlık eğitimi kısmi olarak gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı geçmiş sosyal bilgiler programlarında örtük bir şekilde, 2004 ve 2018 sosyal bilgiler programında ise doğrudan değerlere yer verilmiştir. 2018 sosyal bilgiler eğitim programında yer alan değerler ise aşağıdaki gibidir.

- |                              |               |                    |
|------------------------------|---------------|--------------------|
| 1. Adalet                    | 7. Dayanışma  | 13. Saygı          |
| 2. Aile birliğine önem verme | 8. Duyarlılık | 14. Sevgi          |
| 3. Bağımsızlık               | 9. Dürüstlük  | 15. Sorumluluk     |
| 4. Barış                     | 10. Estetik   | 16. Tasarruf       |
| 5. Bilimsellik               | 11. Eşitlik   | 17. Vatanseverlik  |
| 6. Çalışkanlık               | 12. Özgürlük  | 18. Yardımseverlik |

2004 yılındaki programda 20 değer bulunmaktayken 2018'deki programda bu sayı 18'e düşürülmüştür. Bazı değerlerin isimleri değiştirilirken (adil olma=adalet, akademik dürüstlük=bilim etiği), bazı değerler tamamen programdan çıkarılmıştır (hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik). Sosyal bilgiler öğretim programı değerler noktasında karşılaştırıldığında 2018 yılında değerlerin alt boyutları ile ilgili değerlere yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir. 2018 programında sadece duyarlılık değerinin alt boyutu olan doğal mirasa duyarlılık ve kültürel mirasa duyarlılık değerleri ayrılmıştır. Haklara ve özgürlüklere saygı, tarihsel mirasa duyarlılık, Bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı ve farklılıklara saygı gibi alt boyutlara yer verilmemiştir. Ama 2018 sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme alanı kapsamında belirtilen değerler tavsiye nitelikli olarak yerleştirilmiş 2004 programındaki gibi kesin olarak belirtilmemiştir. Öğrenme alanlarına göre de değerlerin dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 1  
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlerin İlişkilendirilmesi

Öğrenme Alanı	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
Birey ve Toplum	Saygı, Sorumluluk	Bilimsellik, Aile Birliğine Önem Verme, Sorumluluk	Dayanışma, Yardımseverlik	Özgürlük, Sorumluluk
Kültür ve Miras	Aile Birliğine Önem Verme, Kültürel Mirasa Duyarlılık, Vatanseverlik	Estetik, Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kültürel Mirasa Duyarlılık, Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal Çevreye Duyarlılık	Doğal Çevreye Duyarlılık, Dayanışma	Vatanseverlik, Doğal Çevreye Duyarlılık	Özgürlük
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik, Doğal Çevreye Duyarlılık	Dürüstlük, Çalışkanlık, Bilim Etiği	Bilimsellik	Bilimsellik, Özgürlük
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk, Tasarruf	Sorumluluk	Vatanseverlik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk	Dayanışma, Dürüstlük, Çalışkanlık
Etkin Vatandaşlık	Sorumluluk, Bağımsızlık	Özgürlük, Bağımsızlık	Eşitlik	Barış
Küresel Bağlantılar	Kültürel Mirasa Duyarlılık, Saygı	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Barış, Saygı

2018 sosyal bilgiler programı incelendiği zaman adalet ve sevgi değerlerinin direk olarak öğrenme alanları ile ilişkilendirilmediği görülmektedir. Hiçbir öğrenme alanında doğrudan adalet ve sevgi değerine yer verilmemiştir. Ama adalet değeri ile yakından alakalı eşitlik, özgürlük ve bağımsızlık gibi değerler öğrenme alanları içerisinde farklı sınıf seviyelerinde yer verilmiştir. Bununla birlikte sevgi değeri ile yakından alakalı vatan sevgisini ifade eden vatanseverlik, doğa sevgisini ifade eden doğal çevreye duyarlılık ve aile sevgisini kısmen içerdiği düşünülen aile birliğine önem verme değeri programda öğrenme alanları içerisinde farklı sınıf seviyelerinde değinilmiştir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde yine sosyal bilgiler dersi ile yakından alakalı olan ve sosyal bilgiler dersinin ruhuna uygun sorumluluk (f:7), kültürel mirasa duyarlılık (f:7), doğal mirsa duyarlılık (f:5), özgürlük (f:4) ve vatanseverlik (f:3) değerlerine sıkça yer verildiği görülmektedir.

### **2.1.3. Değer**

Değer kavramı pek çok sosyal bilim tarafından araştırma konusu olarak kabul edilmektedir. Bunun temel sebebi birçok sosyal bilimcinin değerleri insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000, s.60). Birçok sosyal bilimci değerler ve değer sistemleri, kültürel değerler, toplumsal ve kurumsal değerler, çalışma ve iş değerleri ve bireysel değerler olmak üzere farklı seviyelerde değerler üzerine konuşmuşlardır (Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989, s.775). Bundan dolayı sosyologlar, psikologlar, antropologlar, vb. disiplinler bakış açılarına göre farklı anlamlarda kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle değer kavramı kullanıldığı sosyal bilim disiplinine göre anlamında değişiklikler görülmekle beraber ortak oldukları noktalar büyük kısmını oluşturmaktadır.

Değerler alanında yapılan çalışmaların başında değerlere yönelik bir sınıflama ve tipoloji ile birlikte değerlerin ölçülmesi, değer önceliğinin oluşturduğu dinamiklik, özellikleri ve işlevleri gelmektedir (Bond, 1988; Borg, 1986; Elizur ve Sagie, 1999; Levy, 1990; Schwart, 1992). Bununla birlikte değerler ile tutumlar, hedefler, normlar ve davranışlar arasındaki ilişki de değerlerle ilgili sık yapılan çalışma konuları arasındadır (Elizur ve Sagie, 1999; Sagie 1993).

Değerler insanların düşünceleri ile davranışları arasındaki ilişki kurmada aktif rol oynayan özelliklerdir. Ne tam manası ile davranıştır, ne de düşüncenin kendisidir. Davranış ve düşünceleri farklı boyutlarda etkileyen bireylerin hayatlarına yön veren duyuşsal öğelerdir.



Fikirleri etkiledikleri gibi, fikirler aracılığı ile bireyin davranışlarını da yönlendirmektedir. Değerler sonsuz fikirlerden davranışsal eyleme kadar her şey olarak kabul edilmektedir (Huitt, 2004). Zamanla bireyin davranışını etkileyen iç güçler haline dönüşmektedir (Dhamo, Gjuraj, Myteberi, Sinani ve Kaltsounis, 1996, s.20).

Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardım severlik gibi) ilişkilidir (Kurtde Fidan, 2009, s.2). Bireyin davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkiler. İnsan davranışını açıklamak isteyen araştırmacılar değerleri incelemiştir. Çünkü değerlerin insan davranışlarını açıklamada büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Zira değerler insan davranışlarını belirlemede kilit role sahiptir. Çoğu zaman biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlardan ötedirler.

Değerler başta birey olmak üzere toplumu ve yaşanan olayları değerlendirme imkânı sunar. Neyin kötü olduğu neyin ise iyi olduğu değerlere göre belirlenmektedir. Bu şekilde bireye kendi davranışlarını değerlendirebilme ve ilgilerine göre iyi veya kötüye dayalı olup olmadıklarını, başkalarına adil olup olmadıklarını ve toplumun iyiliğini geliştirip geliştiremediğini test etme fırsatı verilir (Dhamo ve diğerleri, 1996, s.21). Bir olay veya durumun iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin olarak nitelendirirken değerler dikkate alınmaktadır. Bu noktada değerler yönlendirici kriterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler bir bakıma bireylerin öteki insanların, toplumsal olguların ve şeylerin değerlerini ölçmekte kullandıkları ölçütlerdir (Ulusoy ve Arslan, 2014, s.3). Bu ölçütler başta bireyin kendisi olmak üzere diğer insanların, toplumsal olay ve olguların değerlerini belirlemede kullanıldığı kabul edilmektedir. Rokeach (1973), Williams (1968) ve Kluckhohn (1951) gibi farklı sosyal bilimler üzerine çalışma yapan teorisyenler, değerleri, insanların eylemleri seçmek ve haklı çıkarmak ve insanları (ben dâhil) ve olayları değerlendirmek için kullandığı ölçüt olarak görürmektedirler (Schwartz, 1992, s.1).

İnsanlar toplumsal değerleri oluştururken; kasıtlı veya kasıtlı olmadan toplumsal değerler de insanların kimliğini, benliğini oluşturmaktadır. Topluluklardan beklenen ortak değerlerinin olmasıdır. Bireylerin kişilik özellikleri bir ortalama değer olarak düşünüldüğünde toplumsal değerler standartlarını ifade etmektedir. Çünkü değerler, kültürün en önemli parçalarından birisidir. Değerler, kültürümüzün daha çok gözle görülemeyen, öznel, içsel yönünü oluşturmakta, örgütsel sorunların çözümünde makul, uygun olarak kabul edilen çözüm biçimini göstermektedir (Elkatmış, 2014). Değerler, bireyler veya topluluklar tarafından davranış için standartlar olarak yetki veren ilkeler ve ilkeler kümesi olarak da kabul edilmektedir (Brogan ve Brogan, 1999, s.351). Değerler,

kültür, ortam, sosyal grup ve eğitimden ortaya çıktığını ve geçmiş deneyimlerden ve kişilikten etkilendiğini belirtilmektedir (Rassin, 2010, s.459).

Değerler genellikle toplumdan veya kültürden kaynaklanan standartlar veya davranış kuralları olarak düşünülür (Kupchenko ve Parsons, 1987; Brogan ve Brogan, 1999). Değerler, yalnızca neyin istenen ya da neyin istenmediğine ilişkin genelleştirilmiş inançlar olarak değil aynı zamanda motive edici olarak da düşünülebilir (Feather, 1995, s.1135). İnsanlar kabullendikleri ve yaşam şekline getirdikleri değerleri uğruna her şeyi yapmayı göze alabilirler.

Değerler adanmışlıklar içerir. Bir savaşta öleceğini bile bile cepheye giden asker vatan sevgisi, millet sevgisi, özgürlük, bağımsızlık gibi değerler uğruna her şeyini feda edebilir. Bu ve benzeri durumlar insanların sahip oldukları değerlere adanmışlıklarını gösterir. Zira bir birey bir değere zıt hareket ettiği zaman iç huzursuzluk ve iç çatışma yaşayabilir. Bu huzursuzluk değere uygun davranılmasıyla ortadan kalkarak bir iç rahatlığına dönüşür.

Değerler statik olmayıp dinamik ve değişkendir. Değerler bireylerde ve toplumlarda sürekli olarak aynı kalmayabilir. Tarih boyunca toplumların sahip olduğu değerlerinin değiştiği ifade edilmektedir. Toplumsal hayatta yaşanan en küçük bir değişme değerler ve değer sistemlerine tesir etmektedir. Özellikle yaşanan sosyal, politik ve ekonomik değişimler değer sistemlerini etkilemektedir (UNESCO, 1992, s.7).

Değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki nesle aktarılacak yıllarca devam ettirilirlir (Oğuz, 2012, s.1310). Kimi değerler toplumsal değişme ve gelişme ile birlikte tamamen ortadan kalkabilirken kimi değerler daha güçlü bir şekilde yeni nesillere aktarılabilir. Değerlerde değişimin görüldüğü en büyük olayların başında toplum olarak din değiştirme, kültürel yozlaşma ve asimilasyon çalışmaları ile küçük de olsa süreç içerisinde yaşanan olayların etkisi gelmektedir. Bu duruma örnek olarak Rousseau (1762) Roma imparatorlarının Hıristiyan olmasıyla birlikte, (haç, kartalı kovunca da) Romalılara özgü değerlerin yitip gittiğini belirtmiştir.

Değerler insanların tercihleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Değerler tercihler arasındaki bireyi yönlendirmektedir. İnsan davranışı, büyük oranda değerlerle, diğer bir deyişle, alternatiflerin çekiciliği ile yönetilmektedir (Becker ve McKlintock, 1967, s.107). Bundan dolayı değerler her zaman bir seçimi vurgulamaktadır (Oğuz, 2012, s.1310). Alternatifler arasında birey değerler aracılığı ile iyiyi, güzeli, hoş gideni tercih ederek davranışlarını meydana getirir. Birey alternatifler arasında eşit değerdeki iki şey arasında

kalırsa tercihsel olarak kararsızlığa (çatışmaya) düşebilir. Birey bir şeye verdiği değere göre davranışta bulunur. Bu durum değerlere; bireyin ne kadar anlam yüklediği yani önemlilik derecesi, değer toplumsal, dinsel vb. sahip olduğu önemlilik derecesi olmak üzere iki yönlüdür.

Bazen değerler arasında da tercih yapmak zorunda kalınılabılır. Böyle zamanlar bireyleri sevgi-doğruluk, dostluk-adalet, güven-sevgi, arkadaşlık-sorumluluk gibi çatışmalara itebilir. Birey çok kötü hasta olan veya ölmek üzere olan annesine, doktorun söylediği doğruları söylemekten çekinebilir. Gerçekleri saklamak zorunda olduğumuz durumlar ortaya çıkabilir.

Değerler, bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiğini ve kendisinden ne beklendiğini bilmesini sağlar (Yıldırım ve Akpınar, 2016, s.22). Başkalarının yapması beklenen “iyi” ve diğer bireylerin davranışlarını değerlendirirken kullanılan “güzel” gibi ifadeler insanların değerlerinin dış dünyaya bir yansımasıdır. Yine bu davranış yapılırsa “iyi” yapılmazsa “kötü” olur, bu davranışım güzeldir ya da değildir gibi ifadelerle gerek içsel gerekse dışsal olarak davranışlarımız üzerinde etkiye sahiptir. Değerler hakkında genel tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde değer özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Toplumlar/bireyler tarafından yapılan yargılamada ölçüt görevi üstlenir.
- Bireylerin davranışlarına rehberlik eder.
- Bilişsel veya duyuşsal yargılar olup bireyin davranışının yönünü tayin etmektedir.
- Bireylerin ve toplumların etkinlik alanlarının temelini oluşturur.
- Bireylerin kendi davranışlarını değerlendirmesine yardım eder.
- Toplumun bireyden, bireyin kendisinden ve başkalarından beklentisini oluşturur.

Değerler rehber, yönlendirici, ölçüt, inanç, kural, standart gibi yükümler kullanılarak tanımlanır. Değerler toplumdan topluma, zamandan zamana veya bireyden bireye değişiklik göstermesine rağmen tüm toplumlarda gördüğü işlev genelde aynıdır. Değerler;

- Genç nesillerin topluma entegre olmasını sağlar.
- Toplumun devamlılığını temin eder.
- Toplumsal huzuru tesis eder.
- Birey-birey, birey toplum çatışmasını önler.

Değerler, tarih boyunca filozoflar, düşünürler ve eğitimciler başta olmak üzere toplumların farklı kesimlerinin gündeminden hiçbir zaman düşmeyen, canlılığını her zaman koruyan bir olgu olarak ifade edilebilir. Değerler birçok yönden araştırma konusu olduğu gibi

değerlerin nasıl oluştuğu da sürekli merak edilmiştir. Bu konuda farklı araştırmalar yapılmış, birbirinden farklı görüşler beyan edilmiştir.

### 2.1.3.1. Değer oluşumu

Değerlerin oluşum sürecine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar neticesinde değerlerin oluşumu ve kaynağı konusunda genel kanı “değerlerin kâinata sürekli var olduğu ve kalıtsal olarak aktarıldığı”, “değerlerin kalıtsal olmadığı sonradan kazanıldığı” ve “değerlerin kaynağının ilahi olduğu (bir yaratıcı tarafından belirlendiği)” şeklinde belirlenmiştir.

Bir kısım araştırmacılar değerlerin evrenin doğal düzeninden kaynaklandığını iddia ederek değerler ile dünyaya geldiğini ifade etmişlerdir (Scriven, 1971; Huitt, 2004; Kudryasov, 2002; Özgökbil Bilis, 2011). Bu görüşü paylaşanların temel dayanak noktası değerlerin bir maden gibi var olduğu, insanoğlu onu bulsa da bulmasa da onun hep bir yerlerde bulunduğu şeklindedir. Kant değeri, “öznenin tabiatının nesnelere zorla kabul ettirdiği bir zorunluluktan doğduğunu”; Hartmann, “değerlerin kendi başlarına var olduğunu, bunları insanın keşfettiğini, yani anlamlandırdığını” belirtmişlerdir (Özensel, 2003, s.218).

Bu görüşe göre değerler izafi ve göreceli değil, evrenseldir. İnsanların ortak özelliğidir. Hiçbir değere sahip olmayan bir insanın olması mümkün değildir. Değerler keyfi ya da göreceli değildir, çünkü insanlar için evrensel saygı ilkesinden kaynaklanmaktadır (Rheta, 1999, s.40). Değerlerin sadece insanda olması ve hayvanlarda görülmemesinden dolayı değerlerin insanın özgü olduğunu iddia ederler. Bu görüşe göre değerlerin küçük numuneleri hayvanlarda da görülebilir ama sadece değerleri insanlar anlamlandırabilirler.

Diğer bir grup değerlerin her şeye kadir bir Yaratıcı’dan geldiğine inanmaktadır (Huitt, 2004; Keskin, 2004; Okumuş, 2009; Yılmaz ve Yılmaz, 2017). Bu görüşü paylaşanların temel savları ise değerlerin dinler tarafından kazandırıldığı, dinlerin değer eğitiminde önemli bir rol oynadığıdır. Dinlerin iyi insan yetiştirmek istemesi ve değerler de genellikle dinler tarafından istenen bir özelliğe sahip olması bu düşüncenin kaynak noktasıdır. Yani din dürüst olmayı istediği için insanlar dürüst olmaktadır. “Eğer din böyle bir şey istemezse insanlarda bu değer ortaya çıkmazdı” şeklinde görüşleri bulunmaktadır. Bundan dolayıdır ki değer-din ilişkisi üzerine yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır (Dollinger, 2001; Keskin, 2004; Okumuş, 2009; Saroglou, Delpierre ve Dernelle, 2003). Bu görüşe göre dini mücadeleler bir tür değer eğitimi olarak kabul edilmektedir (Keskin, 2004).

Üçüncü grup ise değerlerin çevrenin, kültürün ve eğitimin etkisi ile kazanıldığını ileri sürmüşlerdir (Güngör, 1998; Öncü, 2015; Pennings, 1970; Sanchez, 2005; Yeşil ve Aydın, 2007; Yılmaz ve Yılmaz 2017; Whitney, 1986). Başta Dewey olmak üzere pek çok araştırmacı ve eğitimci tarafından savunulan bir düşüncedir. Bu fikre göre değerler kalıtsal olarak aktarılmazlar. Bilakis insanlar tarafından sonradan öğrenilen ve edinilen özelliklerdir. Bu görüşe göre değerler kalıtsal ise tüm bireylerde ve toplumlarda aynı değerlerin görünmesi gerekmektedir.

Dewey'e göre değerler aklın ürünüdür (Shook, 2002). Yani insan kendisi var olan birtakım değerleri aklını ve bilişsel süreçlerini kullanarak oluşturur. Değerler doğuştan değildir; ancak, okullarda hem dersler aracılığıyla hem de öğrencilerin etkileşime geçmesiyle öğrenilmektedir. Bu görüşe göre değerler eğitim yoluyla edinilir. Temel dayanak noktaları değerlerin eğitim sürecinden çok etkilendiğidir. Değerler doğuştan değildirler ancak pratik ve elverişli bir ortam yoluyla öğretilmeleri, öğrenilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir (Sanchez, 2005).

Üç fikir de değerlerin farklı noktalarına değinmektedir. Değerler insan yaratılışına uygun etkenlerdir. Bu değerlerin insanî olması ile var olduğu anlamına gelmektedir. İnsan bir değeri ya oluşturur ya da onu keşfeder (Ruiz-Lozano, de los Rios-Bergillos, Tirado-Valencia ve Millan-Lara, 2012, s.187). Yalnız değerler doğuştan geldiği gibi kalmamakta çevre etkisiyle ya ortaya çıkarılıp geliştirilmekte ya da sönüp unutulmaktadır. Değerler canlılar gibi zaman içerisinde gelişir, değişir ve dönüşebilmektedir. Eğer değerler kalıtsal olarak aktarılsaydı insanların her bir ferdinde aynı değerler aynı derecede görülmesi gerekirdi. Bu da hayvanlarda görülen bazı davranışların içgüdüsel olması gibi insanlarda da içgüdüsel nitelik olarak kabul görürdü.

İnsanoğlu değerlerin bir kısmı ile dünyaya gelmektedir (Scriven, 1971). Bu durum değerlerin tamamen kalıtsal olduğu anlamı taşımaz, bilakis insan olmakla alakalı bir durumdur. Nitekim insan olmak bütün değerleri gösterme potansiyeline sahip bulunduğu anlamına gelmektedir. Ama sonraki yaşantılar değerlerin boyutunu etkilemektedir. Bu yaşantılar ya kasıtsız doğal bir süreci ya da kasıtlı kültürleme ve eğitim sürecini ifade etmektedir. Yani bireylerde değer oluşumu eğitim öğretim süreciyle bir arada gerçekleşmektedir (Kıran ve Gül, 2016, s.487).

Zaman değer oluşum sürecinde en büyük faktördür. Süreç içerisinde önemsenen davranışlar değer kalıplarına dönüşebilmektedir. Toprak uğruna savaşan insanlar zamanla

bunu bir manevi boyut kazandırarak kutsal savaş haline dönüştürmektedirler. Bu savaş için ölmek ise şehitlik gibi bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk insanın toprağını korumak için ölmesi ya da öldürülmesi maddi çıkarı ifade ederken vatan olarak kabul gören toprağı korumak amacıyla ölenler için şehit, kalanlar için ise gazilik gibi bir değer ortaya çıkarmıştır. Bunun en güzel ifadesi ise “Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır, Toprak, eğer uğruna ölen varsa vatandır” (Kuntay, 1938) dizeleridir.

Değer oluşumunda etkili olan faktörlerden birisi de çevredir (Tuğral, 2005). Çevrenin etkisine iki taraftan bakmak gerekir. Birinci sosyal çevre, ikincisi fiziki çevredir. Sosyal çevre yüzyıllardır birikimleri ile oluşturduğu kültür aracılığı ile insanları eğitip şekillendirmektedir. Sosyal çevre, kültürünün temelini oluşturan değerleri yeni nesillere kazandırmaktadır. Değerlerin insanlar arası etkileşim yoluyla aktarılması (Gibbs ve Earley, 1994) sosyal çevrenin etkisini göstermektedir. Bu sürece bir nevi sosyalleşme de denilebilir. Zira sosyalleşme, bir kişinin belirli bir grubun değerlerini, normlarını ve doğru davranışlarını öğrenmesi için bir öğrenme süreci olarak görülmektedir (Jacobsen, 2001, s.352).

Değer oluşum sürecinde etkili olan bir diğer faktör ise iklimi, yeryüzü şekillerini de kapsayan fiziki çevredir (Tuğral, 2005). Literatürde değerlerin, kişiliğin ve kültürün oluşmasında fiziki çevrenin önemine dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Elliot, 1979; Fekadu, 2014). Fiziksel çevre değer oluşumunda en az sosyal çevre kadar önemlidir. Zira fiziki çevre hem toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin oluşumu sırasında aktif rol almıştır, hem de bireyin değerlerinin oluşmasında etki etmektedir. Bireylerin değerlerini fiziki çevrenin etkisinden uzak düşünmek mümkün değildir (Fekadu, 2014). Coğrafi faktörler bireysel ve toplumsal değerlerin oluşmasının etkili olduğu kabul edilir. İbn Haldun’a göre insan, yaşadığı çevreye göre şekil alır. Bir ortamda uzun süre yaşayan toplumlar, çevrenin fiziki şartlarından etkilenir ve buna uyum sağlamaya çalışır (Şahin ve Belge, 2016).

Değerlerin de içinde yer aldığı kültürel farklılıklar fiziksel çevredeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Miyamoto, Nisbett ve Masuda, 2006). Toplumdan topluma değerlerin farklılıklar göstermesindeki temel nedenlerden birisi de toplumların yaşamış olduğu coğrafi çevrelerdeki farklılıklar olduğu tahmin edilmektedir. Bu farklılıklar toplumların değerlere verdiği önem derecesini de etkilemektedir. Bu durum ise toplumlarla birlikte bireylerinde değerlere yönelik sınıflandırmalarına kaynaklık etmektedir.

### 2.1.3.2. Değer sınıflandırması

Değerler alanında yaygın olarak yapılan çalışmalardan biri de değerlerin sınıflandırılmasıdır. Birçok araştırmacı birbirinden farklı sınıflama yapmıştır. Araştırmacı kendi uzmanlık alanına, yaşadığı zamana ve toplum yapısına göre farklılaşan bir değerler sınıflandırması yapmıştır. Değerlerin sınıflandırılması sürecinde değerlerin özellikleri ve içeriği de dikkate alınmıştır (Bozkurt, 2017). Bu araştırmacıların başında Spranger (1929), Rokeach (1973), Lickona (1991), Schwartz (1992), Allport, Vernon ve Lindzey (1960) ve Nelson'un (1974) değerlere ilişkin yaptıkları sınıflandırmalar yer almaktadır.

Değerler, içerikleri (estetik, bilimsel, eğitimsel, ekonomik, politik ve sosyal değerler), yaygınlık (toplumsal, ulusal ve küresel değerler), süreç (değişim modları) ve modern ve geleneksel değerler gibi birçok kategoride sınıflandırılabilir. Bu durum değerlerin çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır.

Değer, yurt içinde ve yurt dışında pek çok araştırmacı tarafından sınıflandırılma yapılmıştır. Bunların içerisinde **bireysel** (Bardi ve Schwartz, 2003; Braithwaite ve Law, 1985; Coombs-Richardson ve Tolson, 2005; Di dio, Saragovi ve Koestner, 1996; Elizur ve Sagie, 1999; Hofstede, 1985; Levy, 1990; Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989; Scriven, 1971; Schwartz ve Bilsky, 1990; Vinson, Scott ve Lamont, 1977; Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998), **toplumsal** (Canabal, 2002; Coombs-Richardson ve Tolson, 2005; Görgüt, 2015; Kato, Ashley, Weaver ve Voluntas, 2017; Özgökbil Bilis, 2011; Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989; Schwartz ve Bilsky, 1990; Yazar, 2010; Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998 ) **evrensel** (Cottom, 1996; Evin ve Kafadar, 2004; Görgüt, 2015; Hofstede, 1985; Hökelekli, 2010; Schwartz, 1992; Schwartz, 1994; Vinson, Scott ve Lamont, 1977; Yılmaz ve Yılmaz, 2017), **maddi** (Chan, Zhang ve Wang, 2006; Güngör, 2000; Iadova, 2007; Richins ve Dawson; 1992; Tekşan, 2012), **manevi** (Görgüt, 2015; MEB, 2017a; Özkartal, 2009; Tekşan, 2012) ve **milli** (Görgüt, 2015; MEB, 2017a; Özkartal, 2009) sıklıkla ifade edilen sınıflandırma kategorileri olarak görülmektedir.

Değerler sınırları çizilmiş kalıplara sıkıştırılarak sınırlandırılacak bir özelliğe sahip değildir. Bundan dolayı değerler ucu açık farklı boyutlardan oluşmaktadır. Ama alan yazında yapılmış olan değer sınıflandırmaları içerisinde sıklıkla bireysel, toplumsal (sosyal) ve evrensel değer düzeylerinden bahsedildiği görülmektedir. Bu durumu Doğanay (2008) bireyin kendine değer vermesi (bireysel boyut), fiziki çevreye karşı değer geliştirme (toplumsal boyut) ve diğer insanlara karşı değer geliştirme (evrensel boyut)

olarak belirtmiştir. Veugelers'e (2010) göre değerlere dayanan tutumlar; topluma, başkalarına ve kendi kimliğine yansıtıcı bakış açısını ifade eder. Eğitim boyutunda ise kazandırılmak istenilen değerler bilişsel, duyuşsal ve davranış olarak ifade edilebilir.

- **Bireysel değerler**

Değerler insanın tutum ve davranışlarını biçimlendirmede önemli bir role sahiptir (MEB, 2017a, s.9). Değerler, bir kişinin karakterine yerleşmiş temel unsurlardır ve tutum ve davranışın belirleyicileri olarak inanılır (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005, s.264). Değerlerimiz kişiliğimizin bir parçasıdır (Kesgin, 2010). Değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemine göre ele alınır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Değerler bireylerin kişisel tutumlarını, yargılarını, kararlarını, seçimlerini, davranışlarını, ilişkilerini, hayallerini ve vizyonunu yansıtır (Pathania, 2011, s.19). Bu görüşe göre değerler bireyin içinde bulunduğu arkadaş grubu veya toplumun sahip olduğu genel değer sistemine bakılmaksızın bireye özeldir, bireyden bireye değişiklik gösterir.

Bireysel değerler, kişinin karakter özelliklerinin gelişiminde önemli rol oynar (Öztürk Samur, 2011). İnsanın, insan olmasını sağlayan değerlerdir. Değerler bireylerin kim olduğuna dair bilgiler verir. Nitekim değerler, bir bireyin tüm gelişimine katkıda bulunan yaşamın temel ilkeleridir (Pathania, 2011, s.19). Toplum tarafından veya bireylerin kendilerini tanıtırken kullanılan sıfatlar çoğu zaman sahip olunan değerleri ifade eder (örn; Ali çalışkan bir öğrenci, ben sabırlı bir insanım...). Bundan dolayı "bireysel değer" kavramsal olarak bireye odaklanan değerleri içerir (Connor ve Becker, 1977, s.422). Üstelik bireysel değerler, "değer veriyorum ...." olarak başlayan her cümlede bulunmaktadır (Scriven, 1971, s. 2).

Değerler, insanlar için önemli olanı ifade eder. Bireysel değer öğeleri, belli bir ölçüte göre bir hedefin veya davranışın önem derecesini tahmin etmemizi sağlar (Levy, 1990; Elizur ve Sagie, 1999). Zira her kişi, çeşitli derecelerde önem taşıyan çok sayıda değeri (örn; başarı, yardımseverlik) elinde tutar (Bardi ve Schwartz, 2003, s.1208). Yalnız her değer, her birey için önemli olmadığı gibi; önemli olan değerler de aynı derecede önemli değildir. Zira bazı değerler kimi insan için hayatının merkezinde olan temel yönlendirici olurken aynı değer başka insanlar için daha az derecede dikkate alınabilir. Değerler, birey için nispi, önemleri bakımından farklılık gösterir (Feather, 1995, s.1135).



- **Toplumsal değerler**

İnsanlar ellerindeki güçleri bir araya getirip onlardan yararlanmak, kendilerini korumak amacıyla yönelik olarak sözleşmeli bir şekilde bir araya gelmiş ve toplumun temelleri atılmıştır (Rousseau, 1762, çev. 2012). Başlangıçta ihtiyaçlarını gidermek, güçlü olmak ve kendilerini korumak için birleşen insanlardan oluşan toplum zamanla birtakım değerler üretmişlerdir. Bundan dolayı toplumun ifade ettiği anlam da değişmeye başlamıştır. “Toplum” terimi benzer değerlere sahip olan bir grup insanı ima eder bir hal almıştır (Whitney, 1986). Çünkü insanların bir araya gelmesiyle oluşan toplumu meydana getiren şey, birtakım kollektif değerlerdir (Yılmaz, 2009, s.110).

Değerler büyük oranda sosyal yapılar ve kültürel kalıplar tarafından belirlenir (Pennings, 1970, s.398). Toplumsal yapımızın bir parçasıdır ve birey, çevresini algılamaya başladıktan itibaren içinde bulunduğu toplumun hangi davranışı iyi ve doğru ya da kötü ve yanlış olarak değerlendirdiğini öğrenmeye başlar (Mazman Budak, 2012). Bir topluma katılım genellikle toplumun tutum ve değerlerini benimsemekle olur (Berkowitz ve Lutterman, 1968, s.172). Bundan dolayı değerlerin eğitim süreci içerisinde kazandırılması ve yeni nesillere aktarılması hedeflere ulaşmada ve kültürel devamlılık açısından da son derece önem taşımaktadır (MEB, 2017a, s.9).

Toplum değerleri, toplum içerisinde huzur ve esenlik oluşması kaos ve kargaşa ortamının son bulması için gelecek nesillere aktarmaktadır. Toplumsal alanda, toplumun sağlığını ve istikrarını en iyi korumak ve geliştirmek ve bireylerin bu topluma uyumunu sağlamak için her türlü değer esaslı bir kontrol merkezi olabilir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s.4). Çok genel bir ifadeyle değerler, bir toplumun ya da grubun varlığı, birliği, işleyişi ve devamı için o toplumun çoğunluğu tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen, ayrıca da uyulması gerekli görülen temel ilkelerdir (Özgökbel Bilis, 2011, s.12). Toplumsal değerler yolu ile bireylerin ortak davranışlar sergilemeleri sağlanır, böylelikle toplumsal çatışmalar azaltılır ve toplumun sürekliliğini sürdürebilmesi sağlanır (Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998). Toplumsal değerler günlük hayatı belirleyen ve hatta organize eden değerler olarak kabul görmektedir (Yazar, 2010).

Sosyal bir varlık olarak insan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, tutumlarını, inançlarını alarak, toplumsal değerleri kazanarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaktadır (Kurtde Fidan, 2009, s.1). Sosyal değerler bireylerin topluma uyumunu amaçlar. Zira sosyal bir varlık olan birey içinde yaşadığı topluma uyma eğilimindedir. Bu

hal onun için bir ihtiyaç, bir zaruret içerir. “Değerler bireylerin toplum içerisinde hayatını teminat altına almayı sağlayan, onların yaşamlarını kolaylaştıran toplumsal davranış kalıplarıdır” (Özkan, 2010, s.1128).

Değerler, bireylerin düşünce, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar (Yazar, 2010, s.10). Toplumsal değerler belirli bir toplum için standartlar olarak tanıtılır ve bu toplumda yaşayan herkesin fikir birliğiyle geliştirilir (Dhamo ve diğerleri, 1996, s.21). Bu değerler toplumun doğasını şekillendiren ve toplumu derinden etkileyen değerleri yansıtmaktadır. Toplumsal değerler, toplumun geneli tarafından paylaşılan ve daha iyi bir toplum oluşması için beklenen ölçütler olarak kabul edilmektedir.

Değerlerin toplamı, kültürü oluşturmaktadır (Özkartal, 2009, s.63). Bireysel değerler insanların nitelendiren sıfatları oluşturduğu, bu sıfatların bir araya gelmesi ile kişinin karakteri olduğu gibi; toplumsal değerler de toplumları niteleyen sıfatları ve bu sıfatların oluşturduğu kültürel karakterleri ifade eder. (Örneğin Türkler misafirperver insanlardır, Japonlar çalışkan insanlardır, Almanlar disiplinli insanlardır gibi.) Tüm insanlar kendi değerlerine, diğer insanları veya grupları karakterize eden değerlere atıfta bulunurlar (Schwartz ve Bilsky, 1987).

Toplumsal değer bir gruba odaklanmaktadır (Connor ve Becker, 1977). Bu grup büyük olabileceği gibi küçük de olabilir. Gruplar arasındaki değer yapılarındaki çeşitlilik, bu grupların dünyayı anlayış biçimlerinde farklılıklar öne sürmektedir (Schwartz, 1992). Dış kültürlerin bir toplumu algılama biçimleri bize bir toplumun önem verdikleri değerler hakkında da bilgi sunmaktadır. Bu durum “algılanmış nitelikler” olarak ifade edilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000, s.64). Nitekim değerler toplumu tanıma ve tanımlamada kullanılan ölçütler olarak kabul edilir. Aynı ulusal çerçevedeki herkes yaklaşık olarak aynı değerleri öğrenmektedir (Jacobsen, 2001, s.353). Bundan dolayı toplumlar farklı değerlere sahiptirler. Toplumlara birbirlerinden farklı değerlere sahip olması normal bir durumdur.

#### • Evrensel Değerler

Değerler doğrudan bireylerin duygu, fikir ve davranışlarını etkiler. Bireylerin fikir, duygu ve davranışlarında hayat bulur. “İster belli dinî inanışlar halinde tezahür etsin, ister gelenek ya da hayat anlayışı, toplu yaşamının zorunlu bir neticesi olarak görülsün, ahlâk ve değerler insanın gerek birey ve gerekse toplumsal hayatında önemli bir işlev görür”

(Gündüz, 2010, s.158). Ama değerler bireylerin yaşama aktarma niyet ve şekillerine göre farklı düzeylerde değerlendirilebilir. Değerlerden bir kısmı sadece bir insanı ve toplumu yakından ilgilendirmenin ötesinde tüm insanlığın ortak paydası şeklinde kabul görür. Bu tür algılama biçimi değerlerin evrenselliğini oluşturur.

İnsanların ahlaki özünde oluşan değerlerin bazıları evrenseldir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011, s.97). Evrensel değerleri, toplumsal ve bireysel değerlerden ayıran özellik bu değerlerin tüm toplumlar tarafından kabul görmesidir. Bu değerleri içeren düşünüş, davranış ve eylem tüm insanlık ve toplumlar tarafından beğenilmektedir. Bu düzeydeki değerlere sahip bireylerde kültürel farklılıklar, siyasi görüş çeşitliliği, ideolojik ayrılıklar, dini farklılıklar, kalıp yargılar, ön yargılar, vb. etkili değildir. Evrensel değerlere sahip bireyler tüm insanların refahı için endişe duyarlar. Bu bireyler tüm insanlara yönelik anlayış gösterirler, onları olduğu gibi kabul ederek, yaşam tarzları birbirinden farklı olsa da genel olarak hoşgörü merkezli hareket etmeyi hedeflerler (Schwartz, 1994).

Schwartz ve Bilsky (1987) evrensel değerlerin biyolojik ihtiyaçlar, kişilerarası koordinasyon için etkileşimli gereksinimler, grup refahı ve hayatta kalmak için toplumsal taleplerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Evrensel değerler, insan doğasının evrensel gerekliliklerini (biyolojik gereksinimler ve uyumlu bir toplumsal etkileşim için gerekli olan koşullar gibi) bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerler olmalıdır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000, s.61). Evin ve Kafadar'ın (2004) evrensel değer kategorisinde; demokrasi, insan hak ve özgürlükleri, uygarlık, barış, eşitlik, bilim ve bilimsel düşünme, sanat, çevre duyarlılığı ve sevgi değerlerinden oluşmaktadır. Cottom (1996, s.53) ise evrensel değerleri şefkat, merhamet, işbirliği, sorumluluk ve dünyanın dinlerinde kök salmış diğer değerler olarak tanımlamıştır. Evrensel değerlerin belirgin özelliği gösterilen davranışlar dünyanın her yerinde takdir ve teşvik görmektedir. Dürüstlük, adalet, sevgi, saygı, yardımseverlik, cesaret, çalışkanlık, sorumluluk gibi değerler bunların başında gelmektedir.

Her toplum belirli ahlaki değerlere riayet eder ve bu değerlerin tüm toplumlar tarafından kabul görenleri “evrensel değerler” olarak ifade edilmektedir (Pathania, 2011, s.19). Evrensel değerler zaman, mekân, toplum ve kültür değişse de önemi aynı kalabilmektedir. Küçük nüanslarda yaşanan farklılıklar genel üzerinde büyük bir etkiye sahip değildir. Adalet uygulanış şekli ve uygulanma durumu toplumlar ve zamanlar arası farklılık gösterse de tüm insanlar için, toplumlar için önemli bir değerdir. Adalet değeri yüzlerce yıl önce de insanlar için önemli bir değerken, bugünde önemli bir değer olarak kabul görmektedir. Türk için de önemlidir, Arap, Alman, Rus vb. için de önemlidir.

Evrensel değerlerin amacı, herkesin ve doğanın refahı için anlayış, takdir etme, hoşgörü ve koruma şeklindedir (Schwartz, 1992, s.12). Bu değerler bir toplum için değil tüm toplumlar için önemlidir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011, s.97). Önem derecesi farklılık arz etmekle birlikte evrensel değerler bütün insanlığı temelden ilgilendiren ve bütün insanlar tarafından kabul gören düzeydir. Neredeyse sınırsız bir hoşgörü, karşılıksız sevgi, herkese ve her şeye karşı saygı, insanlık için adalet, hakkaniyet için dürüstlük ve koşulsuz yardımseverlik algıları oluşur.

### **2.1.3.3. Değerler eğitimi**

Eğitim bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Erden, 2005, s.15). Değer, bir toplumda benimsenmiş ve yaşatılmakta olan her türlü duygu, düşünüş, davranış, kural ve kıymettir (Özkartal, 2009, s.63). Değerler eğitimi ise bireyin kendi yaşantısı yoluyla değer odaklı davranış, duygu ve düşünce değişikliği meydana getirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu durum değerlerin eğitilebilir ve öğrenilebilir bir özelliğe sahip olduğunu gösterir. Bundan dolayı değerler, iyi bir nesil ve huzurlu bir toplum oluşturmak için eski çağlarda filozoflar, çağımızda ise eğitimcilerin ilgi alanına girmiştir.

Değerler eğitimi geniş kapsamlı bir şemsiye gibidir. Birçok duyuşsal alan eğitimi ile ya doğrudan ya da dolaylı olarak ilişki halindedir. Değerlerin eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde; değerlerin eğitimi (values education), ahlak eğitimi (moral education), karakter eğitimi (character education) vatandaşlık eğitimi (citizenship education) gibi alanlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Halstead ve Taylor, 2000; Kirschenbaum, 2000; Howard, Berkowitz ve Schaeffer, 2004; Ladwig, 2010). Tüm bu eğitimlerin paydaları ortaktır, o da değerlerin kendisidir. Zira değerlerin olmadığı bir karakter eğitimi veya ahlak eğitimi düşünülemez. İsimleri ve yöntemleri farklı olsa da ulaşmak istedikleri noktalar “iyi bir insan, huzurlu bir toplum ve yaşanabilir bir dünya ” şeklinde ifade edilebilir.

Hiçbir toplum, ortak değerleri olmadan var olamaz (Dhamo ve diğerleri, 1996). Bu ortak değerler de toplum algısında iyi insanı ortaya çıkarmaktadır. İyi insan toplum tarafından sevilen insan, insani değerlere sahip olan insan olarak kabul edilebilir. İnsani değerlere sahip insan ise kimi zaman güzel ahlaklı, kimi zaman kişilik sahibi, kimi zaman karakterli ve kimi zamanda iyi bir vatandaş olarak adlandırılabilir. Değer, hem karakterin, hem ahlakın, hem vatandaşlığın, hem de iyi insanın en önemli unsurundan olarak kabul

edilebilir. Bundan dolayı bir alanda yapılan değerler eğitiminin diğer alanlarda yetiştirilmek istenen insan profiline katkıda bulunması beklenmektedir.

Değerler ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır (Yıldırım ve Akpınar, 2016). Eğitim, değerlerin aktarılmasında önemli bir faktördür (UNESCO, 1992, s.5). MEB'na göre (2017a) eğitim, bireyin içerisine doğduğu kültürel değerleri kazanılmasını içeren bir süreçtir. Değer eğitimi kavramı ile toplumun sahip olduğu sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimi kastedilmektedir (Veugelers ve Vedder, 2003)

Değer eğitiminin amacı, çocukların ait oldukları toplumun üyeleri olarak bu değerlere göre hareket edebilmeleri için çocukların değerleri anlama ve bilgi sahibi olmalarını teşvik etmektir (Halstead ve Taylor, 2000, s.169). Öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan eğitim, bu yönüyle değerlerle şekillenmiş bir etkinliktir (MEB, 2017a, s.9). Ayrıca değer eğitiminde temel amaç hem toplumsal hem de evrensel değerlere sahip ve sahip olduğu değerleri davranışlarıyla gösteren bireyler yetiştirmektir (Yılmaz ve Yılmaz, 2017, s.738).

Değerler sadece toplumun düzenine hitap eden bir süreç değildir. Aynı zamanda bireyin dünyaya entegre olmasını sağlayan bir süreçtir. Birey bu eğitim ile dünyayı yakından tanıyan, dünyadaki gelişmeleri takip eden bir pozisyon alır. Değerler eğitimi aracılığıyla bireyin sadece kendine ve toplumuna karşı değil, tüm insanlığa karşı pozitif bir bakış açısı kazanması sağlanır. Zira adaletsizliğin ülkesi, saygısızlığın milleti, sevgisizliğin vatani, hoşgörüsüzlüğün ailesi, yardımseverliğin olmadığı topluluk yoktur. Günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007, s.316).

Dünya üzerinde birçok kurum ve kuruluş değerler eğitimi ile ilgili sorumluluk almakta ve bu konuda projeler geliştirmektedir. Heartwood Enstitü (1992), Character Education Enstitü (1996), Developmental Studies Center (1996) ve Hewlett Vakfı gibi kurum ve çalışmalar dünyada değerler eğitimi yapmaktadır. Jefferson Center for Character Education (2000), Community of Caring (2004), Association for Living Values Education International & UNESCO (2006), Lion Quest (2006) ve Giraffe Heroes Project (2007) ise dünyada değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmalara örnektir.

- **Neden değerler eğitimi?**

Eğitim, insan gelişiminde kilit bir faktör olarak görülmektedir (Chen, Nasongkhla ve Donaldson, 2015). Eğitim, bireyin içerisine doğduğu millî, manevi ve kültürel değerleri ve değerlere yönelik davranışlar kazanılmasını içeren bir süreçtir (MEB, 2017b). Bir nevi eğitim, değerlerin aktarılmasını anlamına gelmektedir (Ng, 2003). Değerlerin olmadığı bir eğitim sistemi düşünülemez ve kabul edilemez.

Eğitim tarihinde bazı dönemlerde değerlere ve değerler eğitimine önem verilirken bazı dönemlerde ise değerler eğitimi kısmen ihmal edilmiştir. Değerlerin eğitimdeki yeri ve önemi yıllardır tartışılmakla beraber günümüzde daha da artmıştır. Son yıllarda başta Batı ülkeleri olmak üzere tüm dünyada hızlı bir şekilde değerler eğitimi ivme kazanmıştır (Jones, 2009; Ladwig, 2010; Moscardo ve Murphy, 2011). Bu artış dünyada değerler eğitimine olan ihtiyacın her geçen gün daha da arttığını anlamına gelmektedir.

Değerler eğitimi ve ahlak eğitimi tarihi, aynı dönemde Amerikan sosyal tarihine paraleldir (Kirschenbaum, 1992). Amerikan toplumunda sanayiye dayalı göç ve ekonomik gelişmelerinin neden olduğu hızlı nüfus artışı ve ülke içi/dışı göç toplu ve hızlı hareketleri Amerikan toplum hayatında büyük sosyal değişimlere neden olmuştur. Yaşanan bu değişimler birçok toplumsal problemi de beraberinde getirmiştir. Tarihin en büyük sosyal devriminin gerçekleştiği bu zaman diliminde geleneksel rollerin ve değerlerin ciddi şekilde sorgulandığı ve çoğu durumda genç nesil tarafından reddedilen çalkantılı dönemler meydana gelmiştir (Kirschenbaum, 1992, s.772). Pek çok araştırmacı Amerikan gençliğinin hayatında bir “değer krizi” olduğunu düşünmektedir (Beauchum ve McCray, 2005). Önceden gençleri eğitmek için tasarlanan değerler eğitimi bu kitlesel hareketlerin oluşturduğu kaos ortamı ve dış göçlerle meydana gelen topluluğun uyum içinde yaşaması için elzem bir hale dönüşmüştür.

Değerler eğitiminin olmaması toplumda işlevsizliğe neden olabilir (Pereira, 2016). Bundan dolayı araştırmacılar son zamanlarda değerler eğitiminin önemi ile daha fazla ilgilenmeye başlamışlardır (Koh, 2012). Uluslararası olarak, toplumlar asırlık ihtilafların, ırkçılığın, AIDS'in ve terörizmlerin ısrarcı ve zayıflatıcı sorunları karşısında yeni yollar bulmak için mücadele ederken, vatandaşlık, karakter eğitimi ve değerler eğitimi konularında büyük çabalar sarf edilmektedir (Lovet, 2009). Gençlerde görünen değer ve karakter eksikliğiyle çok genç yaş grupları arasında suç oranlarının artması, uyuşturucu kullanımı, zulmün açık gösterilmesi ve genel bir saygısızlık arasında istatistiksel olarak ilişkiler tespit edilmektedir (Sanchez, 2005).

Genç nesiller değerlerle donanmış bir şekilde yetişmezlerse, şiddet, terör, kaos, kargaşa, aldatma, dolandırıcılık, cinsel saldırı, haklara saygısızlık, adaletsizlik gibi toplumu derinden etkileyen davranışlar meydana gelir. Bu durum bir toplumu bir arada tutan ne kadar etken varsa ortadan kalkması anlamına gelmektedir. İnsanların bir birini yeteri kadar sevmemesi, toplumda güvenin azalması, doğanın sorumsuzca kirletilmesi, hayvanların hunharca katledilmesi, pervasızca işlenen cinayetler, farklı olanlara karşı saygının kalmaması, bir kısım bireylerde kendine karşı saygının bitmesi ve intihara meyil, başka insanların bedenini hesapsızca kullanılmak istenmesi vb. birçok olay son zamanlarda toplumlarda hızlı bir artış göstermiştir. Böyle bir ortamda insan mutlu olamayacağı gibi, toplumda da huzur kalmaz. Bundan dolayı değerler hem birey için, hem de toplum için değerler vaz geçilmez unsurlardır.

Dünyanın her yerinde eğitim, kişilerin içinde doğup büyüdüğü toplumun değer yargılarını benimsemelerini ister (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bunun için çoğu zaman devlet ve siyasi otoriteler eğitim kurumlarını değerler eğitimi için vasıta olarak tarihsel süreçte kullanmışlardır. Amaç ise toplum ile uyumlu bir şekilde huzur içinde yaşayan bireyler ve topluma entegre olabilen yeni nesiller yetiştirmektir. Aksi takdirde toplumsal kaos ve kargaşanın kaçınılmaz olduğu öngörülmektedir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı değerler eğitimi toplumda yaşayan iktidar sahipleri tarafından gerekli görülmüştür.

Bütün devletler mutlu vatandaş ve huzurlu topluma sahip olmak ister. Bunun oluşturulabileceğini düşündükleri kurumların başında okullar gelmektedir. Okullar aracılığıyla istedik insan modeli oluşturmak ve topluma katmak isterler. Bu insan modellerinin genel özelliklerinden birisi değerlere haiz olmalarıdır. Çünkü değerler bireylerin ve toplumların en önemli bir parçası olarak kabul görmektedir. Çalışkan olmak, sorumluluk sahibi olmak, adil olmak, hoşgörülü olmak vb. değerler toplum hayatından çıkarılırsa bu toplum işleyemez olur. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı değerler eğitimi yayılmış ve yaygınlaşmıştır.

- **Değer öğretim yöntemleri**

Değerler eğitim çalışması ya dolaylı ya da doğrudan tüm dünyada gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimin yapılmasında kendine has yöntemler mevcuttur. Değerler eğitimi sürecinde farklı metot-yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. Farklı metot kullanılmasının sebebi

ise öğretmenin öğrencilerden istenen davranışları güçlendirmesini sağlamak için uygun öğretim stratejileri planlama ve geliştirme amacı doğrultusundadır (Fraenkel, 1968).

Değerler eğitimine yönelik yöntemleri ilk sınıflandıranların başında Superka ve arkadaşları (1976) gelmektedir. Onlar ahlak gelişimi, değer analizi, değerleri açıklama/belirginleştirme, eylem öğrenme olarak sınıflandırmıştır. Kullanılan farklı yöntemler içerisinde önemli olanları ise ahlaki gelişim (Ahlaki Muhakeme), eleştirel düşünme ve eleştirel pedagojidir (Veugelers, 2000, s.37). Litaretürde (Akbaş, 2008; Çalışkan ve Öntaş, 2018; Meydan, 2014; Yıldırım, 2014) sıklıkla geçen ve Milli Eğitim Bakanlığı (2006), tarafından da değer eğitimine yönelik olarak önerilen değer öğretim yaklaşımları mevcuttur. Bunlar; değerleri betimleme, ahlaki muhakeme, değerleri analiz etme ve gözlem yoluyla öğretim yaklaşımıdır. Yine literatürde sıklıkla vurgulanan telkin yöntemi de değerler eğitimi sürecinde genellikle başvurulan yöntemler arasındadır.

- **Telkin**

İngilizce’de “inculcation” olarak ifade edilen Türkçeye “telkin” ya da “değer aktarımı” olarak çevirilen bu yaklaşım değerler eğitimi tarihi boyunca kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde yetişkinler doğru ve gerekli olduğunu düşündükleri değerleri telkine ve empoze etmeye dayalı bir yaklaşımla öğretirler. Bu yaklaşımın temelinde, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretirken, onların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar kazandırma görev ve sorumluluğu olduğu inancı yatmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000, s.181).

Toplumların yeni nesillere istedik değerler kazandırmak için en sık başvurulan yollardan biridir. Öğretmenlerin kullandıkları değerlerin öğretiminde en yaygın kullanılan araç, ahlaki söylemdir (Fraenkel, 1968, s.9). Sebebi ise kullanımının basit ve kolay olmasıdır. Yetişkinlerin doğru ve gerekli olduğuna inandıkları değerler empozeye dayalı bir yaklaşımla genç nesillere aşılınmaya çalışılır. Genellikle sorgulama yoktur. Bilişsel süreçlerden daha çok davranışa odaklanılır. Çoğu zaman davranışın kötü olduğu anlatılır, iyi davranış hakkında bilgiler verilir.

Geçmişte başarılı olsa da bu günlerde çok da faydalı olduğu söylenemez. Öğrenciler pasif olduğu için genellikle sıkılırlar. Öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmediği için kalıcılık oranı ve süresi fazla değildir. Ayrıca içselleştirme süreçleri kullanılmadığı için uzun süre etkisini sürdüremez, kısa süre sonra unutulabilir. Bununla birlikte tamamen



başarısız bir uygulama olduğu söylenemez. Uygun zaman ve yer olduğunda faydası olabilir. Diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilir. Bu şekilde daha verimli bir uygulama olabilir. Bu yaklaşım içerisinde kullanılan eğitim tekniği sadece sözel iletilerden ibaret olarak algılansa da literatürde modelleme yapma, olumlu ve olumsuz pekiştirme ve rol oynama teknikleri de telkin yöntemi kapsamında değerlendirilmektedir (Caduto, 1983).

Öğretmenler, eğiticiler aktifken öğrenciler pasif ve sorgulamadan kabul edici pozisyonundadır. Öğretmen ne veriyse al, neyden uzak tutmuşsa ona yaklaşma düsturu esastır. Öğretmen veya değer aktarıcı her şeyin iyisini, doğrusunu güzelini bilen kaynaktır. Nasihat verme, öğüt verme, nutuk çekme gibi uygulamalar yaygındır. Cuma namazı hutbeleri, vaazlar, ülkemizde bir dönem uygulanan andımız, milli törenler, ülkelerin milli marşları vb. telkin yöntemine örnektir. Bunlar dışında öyküler, masallar, şiirler, destanlar ve efsaneler de kullanılmaktadır. Ayrıca efsanevi kahramanlar, öyküler, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları aracılığıyla öğretilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2004, s.360).

- **Değer açıklama (Belirginleştirme)**

Yüz yıllarca aktif olarak kullanılan telkin yönteminin eskiye nazaran genç nesiller üzerinde tesirini yitirmesi eğitimcileri farklı değerler eğitimi yöntemleri arayışlarına yöneltmiştir. Bu yaklaşımlardan birisi de İngilizcesi “values clarification” olarak literatürde geçen “değer açıklama” olarak da ifade edilebilen “değerleri belirginleştirme” yaklaşımıdır. 1960’lar ile 1990’lar arasında uygulanan bir yaklaşım olan değer açıklama yaklaşımı hümanist psikolojinin öğretilerinden yola çıkarak insancıl öğretim hareketinden doğmuştur. Bu yaklaşıma Allport, Maslow ve Rogers’ın büyük katkıları olmuştur (Baer, 1977; Lockwood, 1978). Değerleri açıklama yaklaşımı değerler ve ahlak eğitimi için Rath, Harmin ve Simon tarafından geliştirilmiştir (Baer, 1980; Bennett ve Delattre, 1979; Demirhan İşcan, 2007).

19. yy sonlarında ve 20. yy başlarında bütün dünyada yaşanan hızlı ekonomik gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak yaşanan toplumsal problemler genç nesiller arasında birtakım değer yozlaşmalarının baş göstermesine neden olmuştur. Ayrıca gençlerin ilgi, istek, yetenek ve beklentileri süreç içerisinde değişmiş ve başkalaşmıştır. Bu yaklaşımla değişen dünyada gencin yaşamının tümünde ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım etmek amaçlanmaktadır (Akbaş, 2009, s.406). Bundan dolayı bu yaklaşım yaşam becerileri eğitimi olarak da nitelendirilebilmektedir (Yıldırım, 2014).

Buna göre genç nesillerin yaşanan değişimlere rağmen yeni dünya şartlarına geleneksel değerleri de kaybetmeden entegre olması hedeflenmektedir.

Değer açıklama yaklaşımı, bireylerin öncelikle sahip oldukları değerlerin yapı ve özelliklerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla yapılan bilgilendirme çalışmalarını içermektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu yaklaşım ile öğrenciler kişisel değerleri ve bunların yaşamlarını nasıl etkilediğiyle ilgili daha fazla farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır (Baer, 1977). Ho'ya (1978) göre değer açıklama yaklaşımı ile öğrencilerin kendi değerlerini ve başkalarının değerlerini tanımalarını ve tanımlamalarını sağlamak; öğrencilerin, değerleri hakkında açık ve dürüst bir şekilde diğerleriyle iletişim kurmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Yani öğrencilerden sadece değerlerin ne olduğunu öğrenmekle yetinmeyip bu değerlerin toplumsal hayata yansımaları konusunda da görüş geliştirmeleri beklenmektedir.

Bu yaklaşımda öğrenciler aktif öğretiler ise rehber konumundadır. Öğretmen bu yaklaşımda kesin yargıdan ve kendi görüşlerini yansıtmaktan kaçınmalıdır. Tartışma sırasında öğretmen somut açıklamalar yapmamalı, yalnızca sorular sormalıdır. Öğrencilere “ahlak vermek”, “vaaz etmek” veya belirli bir değerler dizisinde “telkin etmek” isteyenlerin aksine, bu yöntem eğitimcilerin herhangi bir siyasi, ekonomik, ahlaki veya dini savunucuyu desteklemeden değerleri ele almalarına olanak sağlamaktadır (Bear, 1980). Bununla beraber bu yaklaşımda öğrenciler bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, alternatifler ve olası doğurgularını inceledikten sonra, özgürce kendisinin karar vermesi esastır (Tahiroğlu ve Çetin, 2012, s.1634). Öğrenciler öğretmenlerin ve eğitimcilerin değerlerini doğrudan almazlar; araştırarak, sorgulayarak ve eleştirerek kendi değerlerini geliştirirler. Yani değerler kişiye özeldir, kişi tarafından geliştirilir. Bundan dolayı bu yaklaşım için “özgür değerler” anlamı da kullanılmamaktadır (Demirhan İşcan, 2007).

Bu yaklaşımda değerler eğitim sürecinde rol oynama, oyun, gerçek yaşam durumlarıyla ilgili simülasyonlar, derinlemesine öz analiz çalışmaları, sınıf dışı aktiviteler ve küçük grup tartışmaları (Caduto, 1983, s.16), sınıf oyunları, sergiler, farklı zaman ihtiyaçlarında alıştırılmalar ve özel olarak seçilmiş konular (Baydar, 2009, s.28), benzetim, tasarlanmış ya da gerçek değerle yüklü durumlar, duyarlılık etkinlikleri kullanılmaktadır (Demirhan İşcan, 2007). Bu yöntemler kullanılarak öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin oluşturması hedeflenmiştir (Lockwood, 1978). Bu yaklaşım öğrencilerin kendi kişisel davranış

kalıplarını açıklamak için hem rasyonel düşünme hem de duygusal farkındalık geliştirmelerine yardımcı olur (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Bu yaklaşımda öğrencilerden davranışları ile sahip olduğu değerler arasında tutarlık sağlanması beklenmektedir. Bu yaklaşım sürecinde üç basamaklı bir eğitim süreci kullanılmaktadır. Bu basamaklar;

**Seçme:**

1. Çocukları özgürce değerler seçimi için cesaretlendirme,
2. Alternatif seçenekler oluşturmalarına yardımcı olmak,
3. Alternatiflerin her birinin değerlendirilmesinde yardımcı olmak,

**Ödüllendirme (Takdir etme):**

1. Yapmış olduğu seçimle ilgili olarak mutlu ve tatmin olma,
2. Seçmiş olduklarının başkaları tarafından onaylanması için fırsat verme,

**Davranmak:**

1. Seçilen değerlerle, mevcut değerler arasında tutarlı davranmaya özendirme,
2. Aynı davranışları tekrar göstermeleri için yardımcı olmak (Caduto, 1983).

Değerler açıklama yaklaşımı metodolojisinin teorik olarak zayıf olduğunu ve öğrencinin, ailesinin ve arkadaşlarının mahremiyet hakkının ciddi bir ihlalini içerdiği şeklinde ciddi şekilde eleştirilmiştir (Baer, 1973; Baer, 1980; Bennett ve Delattre, 1979; Lockwood, 1978; Stewart, 1975). Bu eleştiriler sonrasında sonrada eğitimciler tarafından rağbet görmemeye başlamıştır.

• **Ahlaki muhakeme (İkilem)**

Ahlaki muhakeme yaklaşımı Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilen ve ahlaki gelişim kuramına dayandırılan bir yöntemdir. Kohlberg'in üç aşamalı ahlaki gelişim teorisini temel alan, altı aşamalı değişmez, ahlaki gelişim sürecini ifade etmektedir (Jones, 2009). Piaget'nin ahlak gelişimi kuramının boyutlarını daha da geliştiren Kohlberg, Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede uygulayarak kendi kuramını geliştirmiştir (Can, 2007; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004; Mabary, 2017). Kohlberg yetişkinliğe doğru ilerledikçe ortaya çıkan ahlaki akıl yürütmedeki değişimleri haritalamak için çocuk ve genç ergenlerden oluşan 50 kişiyle röportaj yapmıştır. 20 yıllık uzunlamasına araştırmasına dayanarak Kohlberg, eğitime değer veren "ahlaki gelişim" yaklaşımının temelini sağlayan bir dizi ahlaki akıl yürütme aşamasını tanımlamıştır (Lickona, 1977, s.4).

Kohlberg çocukların ahlakî durumlarını belirlerken hikâyelerden yararlanmıştır. Çocuklara ahlakî ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak çalışmasını yürütmüştür (Senemoğlu, 2004, s.64). Kohlberg'in teorisini püf noktası, ahlaki bir seçim içeren ikilemlere odaklanmasıdır. Kohlberg'e göre birey karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlakî yargıda bulunurken bir ahlaki ikilem içerisinde (Can, 2007, s.136).

Ahlaki ikilem, birden fazla değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Bu problemler, gerçek yaşantılardan direkt alınabileceği gibi kurgulanmış bir metin ya da tarihi olaylarla ilgili problemlerden de oluşabilir. İçerisinde değer içerikli bir tema bulunmaktadır. Bu yöntem öğrencilere ahlaki ikilem içerisine düşecekleri hikâyeler verilerek sahip oldukları ahlaki değerlerini ortaya çıkarmak amaçlanır. Öğrenci kendi içinde çatışan değerlerin iki (veya daha fazla) arasında seçim yapmak durumundadır (Kohlberg, 1975).

Bir ikilem tartışması üzerine dersler işlenir. Sınıf bir grup olarak kabul edilip büyük grup tartışması yapılabileceği gibi, öğrencinin bireysel olarak cevap vermesi şeklinde de uygulanabilmektedir. Ahlaki muhakeme, öğrencilere farklı ahlaki ikilemler sunarak onları karşılaştırma yapmaya teşvik etmeyi içermektedir (Yılmaz ve Yılmaz, 2017, s.739). Sunulan ikilemlerde doğru tek değildir, verilebilecek birden çok cevap vardır. Bu durum öğrencilere alternatiflerle bir olayı değerlendirme becerisini de kazandırmaktadır.

Kohlberg, çocuklukta ahlaki muhakemenin durumsal olduğunu, ödül ve cezalara dayandığını ileri sürerken, daha yaşlı bir yetişkinin daha olgun bilişsel becerilerine ve içselleştirilmiş bir ahlaki standardı temel alarak bir adalet ve hukuk vurgusunun bulunduğunu ileri sürmüştür (Herman, 2005). Kohlberg, ahlak gelişimi kuramını bu mantık örgüsüne göre oluşturmuştur. Kohlberg tarafından oluşturulan ahlaki muhakeme yaklaşımı altı aşamadan oluşmaktadır. Bu altı aşamalı teorisini oluştururken çocukların ve yetişkinlerin ahlaki yapılarını ortaya koyacak ahlaki ikilemlerden (ethical dilemmas) yararlanmıştır (Selçuk, 2005, s.112).

Kohlberg oluşturmuş olduğu ahlak düzeyleri keskin çizgilerle birbirinden ayırmamıştır. Aynı kişi, bazı zaman ve durumlarda bir aşamada davranış gösterirken, bir başka zaman ve durumda da başka bir aşamada davranış gösterebilmektedir (Senemoğlu, 2004, s.65). Bu dönemler arasında geçiş yaş, zekâ ve cinsiyet gibi biyolojik faktörlere bağlanmamıştır.

Yaşı küçük olan bir genç kendinden çokça yaşlı olan bir bireyden daha üst bir ahlakî seviyede yer alabilir. Bu dönemler kısaca aşağıda açıklanmıştır.

- Gelenek öncesi düzey

Bu düzeyde ben merkezci bir ahlak anlayışı hakimdir (Can, 2007, s.137). Bu düzeyde, çocuk kültürel kurallara ve iyi / kötü, doğru / yanlış etiketlere duyarlıdır. Ancak çocuk etiketleri, eylemin fiziksel veya hedonistik (hazcı) sonuçları (ceza, ödül, iyiliklerin paylaşımı) ya da kuralları ve etiketleri belirten kişilerin fiziksel gücü açısından yorumlar (Kohlberg, 1971). Kurallar başkaları, özellikle yetişkinler tarafından belirlenir.

*Evre 1: Ceza ve itaat eğilimi:* Bu aşamada yer alan bireyler; davranışları sonuçlarına göre değerlendirir. Davranışın ortaya çıkardığı zararın büyüklüğüne göre karar verilir. Olayların gerisindeki neden, önemli değildir (Senemoğlu, 2004, s. 65). Genellikle ceza ve ödülün yönlendirici olduğu bir dönemdir (Koh, 2012). Cezadan kaçındığı için kurallara uyulur (Koh, 2012; Selçuk, 2005). Güçlü olan haklıdır mantığı hakimdir. Birey gücün etkisi altındadır. Doğru ve yanlışla ilgili bir ahlakî yargıda bulunurken başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate almaksızın, olayların sonucuna göre karar oluşturulur (Can, 2007, s.137). Eylemin fiziksel sonuçları, bu sonuçların değeri ne olursa olsun, iyiliğini ya da kötülüğünü belirler.

*Evre 2: Saf çıkarıcılık (araçsal ilişkiler eğilimi):*Çocukların ve bireylerin kendi ihtiyaç ve istekleri ön planda tutulur. Doğru hareket, kendi ihtiyacını araçsal olarak tatmin etmektir ve bazen diğerinin ihtiyacını karşılar. Bireyin ihtiyaçları ve bakış açısı değerinin göreceliğini belirler (Blatt ve Kohlberg, 1975). Doğru eylem, kişinin kendi ihtiyaçlarını ve zaman zaman başkalarının ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan unsurlardan oluşur. Adalet, mütekabiliyet ve eşit paylaşım unsurları mevcuttur, fakat her zaman fiziksel, pragmatik bir şekilde yorumlanırlar (Kohlberg, 1971).

Daha çok ödüle ulaşmak için kurallara uyulur (Selçuk, 2005). Doğru hareket, kişinin kendi ihtiyaçlarına ve bazen de başkalarının ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Genellikle “kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez”, ya da “al gülüm, ver gülüm” mantığı hakimdir. Yapılacak iyilik bir gün kendisine döneceğine dair olan inanç perspektifinde hareket edilir. Kendisinin de bir gün yardıma ihtiyacı olacağını düşündüğü için başkalarına yardımda bulunur. Değer kendine sağlayabileceği yarara göre belirlenmektedir (Can, 2007).

- Geleneksel düzey

Bu düzeyde, birey davranışın sonuçlarına bakmaksızın, kendi ailesinin veya grubunun beklentilerini değerli kabul ettiği düşünülmektedir. Birey için aile, grup ve ulusun beklentileri, her şeyden önemlidir (Senemoğlu, 2004). Grubun değerlerine tam bir bağlılık vardır (Kohlberg, 1971). Kişi grubun değerlerine adanmış bir şekilde hayatını devam ettirir. Grubun ondan beklentilerine uygun hareket edilmektedir. Başkalarının beklentilerine ve toplumsal göreneklere uygun davranışlar göstermeye dayalı bir ahlak anlayışı hâkimdir (Can, 2007, s.137). Kendi ihtiyaçları bazen grubunkilere göre ikinci planda kalır (Senemoğlu, 2004). Toplumsal değerler bu kapsamda değerlendirilebilir.

*Evre 3: Kişilerarası uyum (ya da iyi çocuk) eğilimi:* Bu aşamaya gelmiş birey başkalarını mutlu etmek için çalışır (Senemoğlu, 2004). İyi davranış, başkalarını memnun eden ve onlar tarafından onaylanan şeydir. Davranış genellikle niyetle değerlendirilir “o iyi” ilk kez önemli hale gelir. Birisinin “güzel” olarak onayını kazanılmaya çalışılır (Kohlberg, 1971). Değerler başkalarının takdirini kazanmak amacıyla vardır. İyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurallara uyulur (Selçuk, 2005, s.112). Bu düzeyde değerlerin temelin “el alem ne der” mantığı vardır. Değer yargıları başka insanların beklenti ve görüşleri doğrultusunda oluşturulur. Grubun onayladığı değer kabul edilir ve ona göre hareket edilir. Grup üyeleri tarafından takdir beklentisinde olduğu için dürüst olmak, grup üyeleri onaylasın diye büyüklere saygı göstermek ve beğenilmek için küçüklere sevgi göstermek gibi davranışlar hakimdir. Bireysel ve özgeci değerlerin yerini grup değerleri almıştır. Kişi bireysel değerlerinin yerine grup değerlerini ön planda tutmaktadır.

*Evre 4: Kanun ve sosyal düzen eğilimi:* Bu aşamada bireyin değer anlayışı kurallara uygunluk ve otoriteye bağlılık şeklinde tezahür eder (Koh, 2012). Kanunlara uygun olarak sahip olduğu değerler her şeyden üstündür. Kişi bu değerleri korumak için mücadele eder. Davranışların yasalara, kurallara ve sosyal düzene uygunluğunu esas alan bir ahlak anlayışı vardır (Can, 2007, s.137). Oteriteye sosyal kurallara, kanuna suçluluk ve dışlanma kaygılarından dolayı uyulur (Selçuk, 2005). Birey, otoriteye, sabit kurallara ve sosyal düzenin korunmasına yönelik hareket etmektedir. Doğru davranış, kişinin görevini yerine getirmesi, otoriteye saygı göstermesi ve verilen sosyal düzeni kendi adına korumaktan ibarettir (Kohlberg, 1971). Sosyal düzene ait değerler sorgulanmadan kabul edilir.

- Gelenek ötesi düzey

Birey, gruplarının otoritesinden ve grubun kendi kimliğinden ayrı olarak, geçerliliği ve uygulaması olan ahlaki değerleri ve ilkeleri tanımlamak için açık bir çaba göstermektedir (Kohlberg, 1971). Toplumsal düzene ilişkin kuralların ve yasaların da ötesinde, evrensel insani değerlere uygun davranışlar gösterebilmeye ilişkin, ilkeli bir ahlak anlayışı bu düzeydeki bireylerde görülmektedir (Can, 2007, s.137). Bireyin davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan ahlaki ilkeler yön verir (Selçuk, 2005, s.112). Bu aşamalar herkesin ulaşmak istediği aşamaları ifade etmektedir (Jones, 2009). Son iki aşamaya ulaşan birey ahlaki olgunluğa ulaştığı varsayılabilir. Bireyin kendini ve toplumsal değer yargılarını aştığı aşamadır. Her bireyin bu aşamaya ulaşması mümkün değildir.

*Evre 5: Sosyal sözleşme eğilimi:* Bu aşamada toplumun değerlerinin görelî ve topluma özgü olduğu kabul edilmektedir (Senemoğlu, 2004, s.66). Doğru eylem, tüm toplum tarafından eleştirel olarak incelenen ve üzerinde mutabık kalınan bireysel haklar ve standartlar açısından tanımlanma eğilimindedir. Kişisel değerlerin ve görüşlerin göreceliliği konusunda net bir farkındalık vardır. Anayasal ve demokratik olarak üzerinde anlaşılmanın yanı sıra, doğru eylem kişisel değerler ve görüşler meselesidir (Kohlberg, 1971). Kurallar ve yasaları, insanlar arasında toplumsal yararı gözetilen anlaşmalar olarak görülür. Yasalar insanların yararı için vardır. Yasalar herkes için geçerlidir. Yasalara kesinlikle uyulmalıdır. İnsanlar yasalara uydukları sürece mutlu olurlar, toplum kurallara uyuldukça huzura ermesi beklenir.

*Evre 6: Evrensel etik ilke eğilimi:* Bu düzeyde birey kendi değer yargılarını kendisi oluşturur. İnsan özünde değerli olduğu kabul edilir. Değerler evrenseldir ve tüm insanları hatta canlıları kapsamalıdır. Bireyin davranışlarına bu evrensel ilkeler yön verir (Selçuk, 2005). Bu evrede özellikle bireyin kendisinin seçtiği ilkelerle uyum içinde tutarlı, bilinçli kararlar alması beklenir. Yalnızca fiili olarak belirlenmiş sosyal kurallara itirazı değil, aynı zamanda mantıksal evrenselliğe ve tutarlılığı içeren ilkelere yönlendirme söz konusudur. Bu ilkeler öncelikle adalet, insan eyleminin eşitliği, insan haklarına ve insan kişiliklerine evrensel saygı ilkeleridir (Blatt ve Kohlberg, 1975). Sosyal ya da ilahi otoriteden türetilmiş ya da ona bağlı olmaktan ziyade, değerli bir insan tanımında yaşamı boyunca adım adım doruğa çıkan bir ilerleme gözlenmektedir (Kohlberg ve Selman, 1972).

- **Değer analizi**

Değer analizi sosyal bilimciler tarafından geliştirilen bir yöntem olarak kabul edilir. Değer analizinin temel amacı, insanlara ahlaki kararlar vermek için rasyonel, adım adım bir süreçle öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Lickona, 1977, s.21). Bu yaklaşımın diğer yaklaşımlardan ayıran ve en belirgin özelliği üst düzey bilişsel süreçlerin sıklıkla kullanılmasıdır.

Mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma, değerler konusundaki tutumları belirlemek için kullanılır (Jones, 2009). Bir davranışın neden iyi ve neden kötü olduğu öğrenciler tarafından mantıksal olarak izah edilir. Öğrenciden sadece iyi ve kötüyü kabullenmesi istenmez, iyi ve kötüyü birbirinden ayırırken akıl yürütmesi beklenir. Akıl yürütme ve bilimsel araştırma yöntemleri kullanarak değerlendirmeler yaptığı için öğrenci daha çok kabullenir, özümser ve kalıcılık süresi daha fazladır.

Bu yöntemde karar verme süreci önemlidir. Öğrencilere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olunulmaktadır (Doğanay ve Sarı 2004; Tahiroğlu, 2011). Sadakat, adalet, sevgi, saygı, sorumluluk, cesaret ve yardımseverlik gibi birtakım değerlerin veya yalan, ihanet, aldatma, sorumluluğunu yerine getirmeme, bencil olma gibi durumların derinlemesine inceleyerek öğrencilerin rasyonel düşünme becerilerini keskinleştirmenin bir yolu olarak kabul edilir. Lickona (1968, s.21-22) değer analizi yöntemine göre bir değer edinmesi sürecinde aşağıdaki adımların takip edilmesini tavsiye etmiştir.

1. Durumun Açıklanması
2. Alternatifleri Bulma
3. Sonuçları Değerlendirme
4. Sokratik Araştırma
5. Karar Verme

Düşünce sürecindeki her adım dikkatli bir şekilde incelenir ve ahlaki eylemlerin nihai, olası sonuçlarına odaklanarak diğer seçenekler ile karşılaştırılır. Rasyonel ve analitik çerçeveler, tartışma, karşılıklı ilişki ve değerlerin kavramsallaştırılmasında teşvik edilir. Yaklaşım mutlak gerçekleri reddeder; değerler ve prensipler hala kabul edilir (Jones, 2009). Bu yaklaşımda akıl yürütme yöntemleri ön plandadır. Bilişsel süreçler aktiftir. Öğrenci pasif bir konumda değildir. Düşünen, araştıran ve tartışan bir bireydir. Öğretmen



rehber konumundadır. Hiçbir zaman sonuca öğrencileri yönlendirmez. Öğrenciler kendileri sonuca ulaşması konusunda yardımcı olur. Aynı örnek durumda ulaşılan sonuçlar farklı öğrenci gruplarında farklı olabilir. Bir doğru yoktur, doğrular farklılık gösterebilir. Doğruyu öğrenciler kendi bilişsel süreçleri ile oluştururlar.

- **Eylem öğrenme**

Değerler eğitimi sürecinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisi de eylem öğrenme yaklaşımıdır. Eylem/davranış öğrenme yaklaşımı, Jones (1971) ve Newmann (1972) tarafından geliştirildiği kabul edilmektedir (Aladağ, 2009). İngilizce olarak “Action Learning (Service Learning)” ifade edilen “eylem öğrenme” yaparak yaşayarak öğrenme olarak da adlandırılabilir. Eylem öğrenme yaklaşımının ayırt edici özelliği, öğrencilere kendi değerleri üzerinde hareket etmeleri için özel fırsatlar sağlamasıdır (Superka ve Johnson, 1975).

Bu yaklaşım değerlerin gelişim sürecinde, biliş ve duyuş kadar eyleme geçme sürecini de önemsemektedir (Elkatmış, 2009). Eylem öğrenme yaklaşımının gerekçesi, öğrencilerin kişisel değerlerini ortaya çıkarabilmeleri için doğrudan kişisel ve sosyal durumlarda hareket etme yeteneklerini geliştirmektir (Kupchenko ve Parsons, 1976, s.16). Bu yaklaşımın amacı çocukların bilmesiyle birlikte yapabilmesi, hareket edebilmesi ve davranışa dönüştürmesi merkez noktasını oluşturmaktadır. Böylelikle öğrencilerin verilmesi hedeflenen değerleri içselleştirmesi ve hayatına yansıtması beklenmektedir.

Bu yaklaşım öğrencilerin topluluk hissini arttırmaya ve halkla ilişkilerde nüfuz sahibi olma yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır (Kupchenko ve Parsons, 1976, s.16). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin başta insanlar olmak üzere çevre ile etkileşime geçmesini istemektedir. Yani, değerleri eğitime sınıf veya grup ortamıyla sınırlamaz, ancak seçimler ve eylemler arasındaki etkileşimin devam ettiği ve ele alınması gereken toplumdaki deneyimsel öğrenmeye kadar uzanır (Superka ve Johnson, 1975; Ho, 1978).

Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri eğitim ortamları eylem öğrenme yaklaşımının ana stratejisini oluşturmaktadır. Bazı eylem öğrenme etkinlikleri okuldışı alanlarda öğrenme, kültürlerarası değişim, staj ve toplum hizmeti programları şeklinde ifade edilebilir (Caduto, 1983). Eylem öğrenmedeki adımlar:

1. Bir sorun veya konunun farkında olmak.
2. Sorunu veya sorunu anlama ve pozisyon alma.

3. Harekete geçip geçmemek konusunda karar vermek.
4. Planlama stratejileri ve eylem adımları.
5. Stratejileri uygulamak ve harekete geçmek.
6. Alınan ve bir sonraki adımı göz önünde bulundurarak gerçekleştirilen eylemlere yansıtma, şeklinde basamaklandırıldığı görülmektedir (Ho, 1978).

Birey için, toplum için değer bilgi boyutundan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Değerlerin davranışa dönüşmesi eğitim sisteminin en büyük hedeflerinden birisi olarak kabul edilebilir. Eylem öğrenme yaklaşımı; öğrencinin aktif olmasını sağlar, özgüvenlerini geliştirir, sosyalleşmelerine katkıda bulunur, kendini ifade edebilme yetenekleri geliştirir ve değerlerin öğrenciler tarafından yaşanmasını hedeflemektedir.

#### • Öğrenme kuramlarına göre değer eğitimi süreci

20. yüzyılla birlikte hızlı nüfus artışı, kalabalık kentleşme gibi olaylarında getirdiği problemlerle eğitime olan inanç ve verilen önem artmıştır. Daha verimli ve pratik bir eğitim süreci nasıl tasarlanır hep merak konusu olmuştur. Bundan dolayı da eğitim sürecinin nasıl işlediğini izah etmeye çalışan kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar eğitim sürecinin farklı noktalarına temas etmişlerdir. Aşağıdaki kısımda eğitim kuramlarının değer eğitimi sürecine nasıl baktıkları izah edilecektir.

#### • Davranışçı eğitim kuramı

Davranışların sonuçlarıyla ortaya çıkan değişiklikleri incelemek için ilk ciddi girişimlerden biri 1898'de Thorndike tarafından yapılmıştır (Skinner, 1953). İlk kurucusu ve savunucusu Watson, fizyolojik alt yapısını Pavlov ve psikolojik alt yapısını da Skinner oluşturmaktadır (Ersanlı, 2007, s.183). Davranışçı kuramın odaklandığı nokta gözlenebilir davranışların incelenmesi şeklindedir (Selçuk, 2005).

Bu kuram klasik koşullama ve araçsal (operant) koşullama teorilerinin birleşmesi ile oluşmuştur (Rosenstock, Strecher ve Becker, 1988; Nord, 1969). İki kuram arasında uyarıcı-tepki, tepki-uyarıcı denkleminde farklılıklar bulunsa da ikisinin ortak noktası organizmanın göstermiş olduğu davranışa odaklanmış olmalarıdır. Özellikle de operant koşullamada birey davranışının neticesinde aldığı ödül ve cezaya göre davranışın devam

etmesine ya da sönmesine karar vermektedir. Bireyin bir ödüle ulaşmak ya da bir cezadan kaçınmak amacıyla yaptığı tepkiyi öğrendiği varsayımına dayanmaktadır (Skinner, 1953).

Davranışçı kuramın öncüleri bireylerin sadece ödüllendirme ve cezaların açık davranışsal deneyimleriyle öğrendiklerini varsaymaktadırlar (Boone ve Reilly, 1977, s.384). Bu görüşe göre davranışı açıklamak için “akıl yürütme” ya da “düşünme” gibi zihinsel kavramlara gerek yoktur (Rosenstock, Strecher ve Becker, 1988, s.176). Operant koşullanmanın önde gelen araştırmacılarından Skinner, zihnin varlığını inkar etmese de, davranışsal tepkinin yalnızca tepki uyarıcı denkleminde açıklanabileceğine inanmaktadır.

Davranışçı kuram sadece öğretim yöntemleri için tasarlanmış olduğu yönünde bir algı bulunmaktadır. Oysa bu kuramın hayat boyu farklı eğitim süreci için de kullanılabilir bulguları vardır. Skinner’ın fikirleri, sosyal sistemlerin ve organizasyonların tasarımı ve işleyişi için sadece öğretim makinesinden çok daha büyük bir etkiye sahiptir (Nord, 1969, s.375). Davranışçı kurama ait fikirler değerler eğitimi sürecine açıklamalar getirmek için ve değerler eğitimi sürecini tasarlamak için de kullanılabilir.

Değerler eğitimi açısından davranışçı kuramın verileri irdelendiğinde her öğrenci bir davranışta bulunur. Bu davranış ya değer içeriklidir (yardımsever olmak gibi), ya da değerlere zıt bir davranış (hırsızlık yapmak gibi) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci değer içerikli davranış gösterdiği zaman (doğru söylemek gibi) ödüle ulaşırsa zamanla o davranışı alışkanlık haline getirmesi beklenir. Eğer kişi sergilediği davranış değerlerle çelişiyorsa (yalan söylemek gibi) birtakım yaptırımlarla gösterdiği davranışın yanlış olduğu öğretilir. Süreç tepki ve pekiştirici çerçevesinde hareket etmektedir. Ama bu tepki süreci her zaman kontrol altında değildir, tesadüfi olarak da sergilenebilmektedir. Bireyler doğruyu bulmak için pek çok rastlantısal davranış gösterebilirler (Başaran, 2000).

Değer içerikli davranışlar da diğer davranışlar gibi ortaya çıkarlar, güçlendirebilirler ve süreklilik kazanabilirler. Mesela öğrenci doğruyu söyler, ödüle ulaşır. Çocuk davranışı tekrarlar ve ödüle tekrar ulaşır. Bu şekilde bir denklem ortaya çıkabileceği gibi bazen öğrenci içsel haz duyar. Bu haz öğrencinin göstereceği doğruluk değerinde süreklilik sağlamasına imkân verir. Bu süreçte gerekli durumlarda pekiştiricilere (reinforcers) yer verilir. Pekiştirme (reinforcement) öğrenilen bir koşullu tepkiyi, ödül ya da ceza gibi başka bir uyarı ile güçlendirmek ve yerleştirmektir (Başaran, 2000; Ersanlı, 2007). Ama küçük yaşlarda genellikle ödül işlevsel iken ilerleyen yaşlarda içsel pekiştiriciler daha

makbuldür. Skinner'a (1953, s. 68) göre öğrencinin ödüle karşı vereceği tepkinin şiddeti, sıklığı, cevabın gözlemlendiği zamandaki yoksunluk derecesiyle de ilişkilidir.

İstenmeyen davranışları söndürmek için de davranışçı kuramın verilerinden yararlanılabilir. Değer içermeyen davranışlar sergilediğinde söndürme, kademeli duyarsızlaştırma, ceza türlerinden birisi ya da pekiştireçten mahrum bırakma yöntemleri kullanılabilir. Davranışçı kurama göre eğer olumsuz bir davranış devam ediyorsa insanın davranış sonunda aldığı bir ödül vardır. Ödül artık gelmediğinde, o davranışa verilen yanıt gittikçe azalır. Buna davranış kuramcılar "davranış sönme" adını veriler (Skinner, 1953, s.69). Öğrenilmiş davranışın zamanla gücünü yitirmesini ifade eder. Bazen söndürme uygulanarak bireyin kazandığı olumsuz davranış unutulmaya yönlendirilebilir. Öğrenilmiş bir tepkinin kasıtlı olarak güç yitimine uğratılmasıdır (Başaran, 2000, s.171).

Yalan söyleyen öğrencinin bu davranıştan vazgeçmesi için ona yönelik pekiştireçlerin ortadan kaldırılması bu davranışın sönmesini sağlayabilir. Eğer birey söndürmeyip devam ediyorsa gizli veya içsel bir pekiştirece sahip olabilir. Örneğin; yalan söylediği için dayaktan kurtulmak bir pekiştireç görevi (II. tip pekiştireç) görebilir. Öğrenci yalan söyler, ceza almaktan kurtulur. Ya da hırsızlık yaptığı zaman kendine bir şeyler alması bireyin bu davranışları sergilemesine neden olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını bu yöntemi kullanarak kasıtlı olarak köreltmeye (söndürmeye) çalışırlar (Başaran, 2000, s.171). Bir diğer durum ise öğrencinin yalan söylemeyip doğru söylediği için cezalandırılmamasıdır. Zira doğru söylediği zaman cezalandırılan öğrenciler, cezadan kurtulmak için yalana sıklıkla başvurabilirler.

Değerlerimizin kaynağını başlangıçta basit düzey tepki-pekiştireç kapsamındaki koşullanmalar oluşturmaktadır. Bazı durum ve varlıklara karşı olan korku, kaygı, sevgi ve nefretlerimizin temellerine inildiğinde koşullanmaların olduğu açıkça görülmektedir (Ersanlı, 2007, s.187). Bebek ile annesi arasındaki sevgi değeri, annenin çocuğunun gereksinimlerini karşılmasına dayalı bir koşullanmaya dayandığı kabul edilmektedir. Karnının doyurulması (I. tip pekiştireç), altının temizlenmesi (II. tip pekiştireç) gibi durumlar anne ile bebek arasında sevgi değerine yönelik bağlantıların gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Pekiştireçlerin boyutu, öğrenci için oluşturduğu anlam ve değeri davranışın ortaya çıkmasını etkileyebilmektedir. Birey değer içerikli bir etkinlikte bulunursa başlangıçta sürekli pekiştirilmelidir. Çünkü davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenmenin ilk

aşamalarında yapılan her doğru tepkinin pekiştirilmesi gerekir (Senemoğlu, 2004, s.171). Bireyin sürekli pekiştirilmesi ya davranışı göstermemesine neden olabilmekte ya da “saf çıkarıcı” bir değer anlayışına sahip olmasına neden olabilmektedir. Bundan dolayı davranışın öğrenilmesi ile pekiştireç süreci kademeli ve farklı formüllerle uygulanmalıdır. Hatta ilerleyen yaşlarda tamamen terk edilmelidir.

- **Sosyal öğrenme kuramı**

Sosyal öğrenme kuramı, insanın pek çok davranışını, çevresinde bulunan insanların yaptığı davranışları öykünerek (imitation) öğrendiğini savunur (Başaran, 2000, s.172). Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel yaklaşımı, modelleme veya gözlemsel öğrenme değerlerin nasıl öğrenildiğini açıklama konusunda fikirler ileri sürmektedir.

Bandura, sosyal öğrenme kuramında doğrudan deneyimin ötesine geçerek deneysel öğrenme (gözlemleyerek), sembolik işleyiş (kavramsallaştırma yoluyla öğrenme) ve öz-düzenleyici (örneğin, belirli bir davranış için kendini ödüllendiren, öz-yönelimle öğrenme) olmak üzere üç ek süreç şeklinde belirlemiştir (Boone ve Reilly, 1977, s.384). Bandura modelleme sürecinin öğrenme derecesini etkileyen faktörler olarak yer alması ve kendine yönelmesi üzerinde durmuştur (Mcgowan ve Godwin, 1986, s.197). Yeni davranış kalıpları doğrudan deneyim yoluyla veya başkalarının davranışlarını gözlemleyerek edinilebilir (Bandura, 1971, s.3).

Birçok insan, başkalarının fiili davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek kasıtlı olarak veya istemeyerek kazanımlar edinir (Bandura, 1999, s. 25). Bandura'nın tezine göre bir kısım davranışları gözlemlenerek öğrenilmektedir. Örneğin, küçük bir çocuk babasının kendi akranları arasında kavga etmesini gözlemleyerek, kendi de agresif davranışlarda bulunabilir. Yine küçük bir kız çocuğu, kardeşine bakım yapan annesini gözlemleyebilir ve daha sonra oyunca bebeklerini besleme davranışında bulunabilir (Herman, 2005, s.15). Değerler bu şekilde başkalarını gözlemleyerek öğrenebilmekle birlikte, başkalarını gözlemleyerek sönebilir. Birinci örnekte çocuk babasına bakarak saygılı olma, hoşgörü, sevgi vb. değerleri kaybederken; ikinci örnekte kız çocuğu sorumluluk, sevgi vb. değerleri kazanması yönünde destek almıştır.

Bandura (1999, s.25) birçok şeyin gözlemlenerek öğrenebildiği gibi insani değerlerin de modellenmiş davranış tarzlarından elde edilebileceğini belirtmiştir. Yardımsever davranışlar sergileyen bir babanın, oğlu aynı davranışları sergileme ihtimali yüksektir.

Yine başkalarına karşı dürüst olan bir anne, küçük kızının ilerleyen yıllarda bu şekilde davranmasına örnek oluşturabilir. Yani Bandura'ya göre öğrenciler sadece kendi tecrübelerine dayanan tepki-pekiştireç denklemine göre hareket etmezler. İnsanların çoğu davranışları dış zorlamalar tarafından kontrol edilmez (Bandura, 1971, s.3). Birey sadece ödül ceza arasına sıkıştırılmış bir varlık değildir.

Toplumda bireyler diğer insanları seyrederek ve gözlem yaparak, onların yaptığı davranışın pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenirler (Korkmaz, 2007, s.218). İnsanın başka insanı öykünerek (örnek alarak) yaptığı davranış, bir gereksinimi doydurduğunda ve çevresince beğenildiğinde ödüllendirilmiş olur (Başaran, 2000, s.172). Burada iki durum söz konusudur. Sosyal öğrenme kuramına göre bir davranış sergilemiştir. Bu davranış davranışçı öğrenme kuramına göre ödül olarak pekiştirilmiştir. Bu ödüllendirilme ise bireyleri aynı davranışı sergilemek için şevklendirir. Böylelikle birey aynı durumlar meydana geldiğinde ödüllendirildiği davranışı tekrarlamasını sağlamaktadır. Bu durum öğrenme sürecinin bütüncül olduğunu göstermektedir.

Başlangıçta bireyler kendi çevresindeki insanları gözlemleyerek ve onları taklit ederek öğrenirler. Ancak giderek kendi değerleri, inançları, beklentileri doğrultusunda bu rol modelleri değerlendirir ve kendini bu düşünme sürecine göre biçimlendirir (Korkmaz, 2007, s.221). Bu öğrenme kuramına göre öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir özellik model olma sürecidir. Bazen öğretmen doğrudan model olabilirken bazen sınıftaki başka bir öğrenci model olabilir. İlk önce öğretmen değerlerle ilgili kendi davranışlarına dikkat etmelidir. İkinci olarak da sınıftaki öğrencilerin değer içerikli yaşantılar sergilediğinde pekiştirmelidir. Bu davranışın diğer öğrenciler için dolaylı pekiştireç olma ihtimali yüksektir.

Bir diğer durum ise değerlere zıt davranışlarda bulunan öğrenciler bu davranışlarından dolayı ceza veya yaptırımla karşılaşmalıdır. Sınıfta bu duruma şahit olan ve gözlemleyen öğrenci varsa sonuçtan haberdar edilmeli ve neden cezalandırıldığı sınıfa izah edilmelidir. Bu durum da sosyal öğrenme kuramına göre dolaylı ceza olmaktadır. Eğer cezalandırılmazsa diğer öğrencilere olumsuz örnek olabilmektedir. Cezalandırma sürecinde fiziksel şiddete veya olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlardan kaçınılmalıdır, sosyal öğrenme kuramına göre bu durum öğrencilerin taklit edebilme riskini ortaya çıkaracağı yönünde genel kanı vardır.

- **Bilişsel öğrenme kuramı**

Bilişsel psikologlar insanı edilgen bir varlık olarak değil, uyarıları seçerek algılayan, işleyen, anlamlandıran etken bir sistem olarak görürler (Külahoğlu, 2007; Selçuk, 2007). İnsanın edindiği yaşantı sonunda, bilişindeki bilgi işleme sürecinde ve dolayısıyla davranışında oluşan kalıcı değişimdir (Başaran, 2000, s.173). Bilişsel yaklaşımın amacı zihinsel süreçlerin nasıl örgütlendiğini ve çalıştığını açıklamaktır (Selçuk, 2005, s.122).

İnsan pek çok davranışını koşullanma yoluyla öğrenebilir. Ama insan, karmaşık davranışlarını bilişsel gücü ile kazanır (Başaran, 2000, s.173). Piaget (1967) yeni bilgiyi mevcut şemaya dâhil etme becerisinin öğrenmeyi büyük ölçüde kolaylaştırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda çocukların onları rahatsız eden deneyimleri yaşamdan yeni zihinsel yapılar üretmediklerini ileri sürmüştür (Mcgowan ve Godwin 1986). Bilişsel kurama göre, bir çocuğu yetiştiren ailenin ve yaşamını etkileyen kişilerin seçimleri, tutumları ve tavırları, onun dünyayı ve kendini belirli bir biçimde algılamasına ve belirli durumda belirli davranışları yapmasına yol açar (Külahoğlu, 2007, s. 9). Bundan dolayı bilişsel öğrenme kuramının görüşleri değerleri davranışa dönüştürme ve faydalı bir değerler eğitimi sürecini tasarlanabilmesi için önemlidir.

İnsan zihni çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür (Selçuk, 2005, s.124). Bu durum değerler eğitimi için önemli bir husustur. Zira başta çocukların zamanlarının çoğunun geçtiği okullar olmak üzere, aile ve toplumsal alanlar değerler eğitimine uygun uyarıcılar verecek şekilde tasarlanmalıdır. Çocukların olumsuz etkilenebileceği başta medya içerikleri olmak üzere tüm uyarıcılar hassasiyetle seçilmelidir.

İnsanlar değer içerikli ya da değerlere zıt davranışlar göstermektedir. Bu davranışlar bize anlamsız ve mantıksız gelebilmektedir. Bazen bir değere sıkı sıkıya bağlı insan o değere karşı bir davranışta bulunabilmektedir. Bu davranışların arka boyutunda ne olduğunu anlamamız noktasında bilişsel yaklaşımın bulguları eğitimcilere rehberlik etmektedir. Günümüzde özellikle karmaşık insan davranışlarını anlamada bilişsel yaklaşım yardımcı olmaktadır (Selçuk, 2005).

Bilişsel yaklaşımın ortaya koymuş olduğu değerler eğitimi açısından en önemli kavramlardan birisi gizil öğrenmedir. İnsanlar farkında olmadan birçok şeyi öğrenmektedir. Belirli bir konuda öğrenme gerçekleştirilirken, o konuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili başka konularda öğrenilebilmektedir (Selçuk, 2005, s.174). Bu durum

eğitimcilere ve ebeveynlere değerler eğitimi noktasında dikkatli olmaları konusunda sorumluluk yüklemektedir. Zira söylenen her bir söz, çizilen her bir resim, verilen her bir görev, panoya asılı her bir slogan öğrencilerin iç dünyasında farklı noktalara hitap edebilme ihtimali yüksektir. Bu gerçek göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir. Nitekim bireyler bizim vermek istediğimizden fazlasını ya da farklısını öğrenebilmektedir. Bu durum bilişsel kurama göre gizil öğrenme çerçevesinde değerlendirilmektedir.

- **Değerler eğitiminde aktif olan faktörler**

İnsanoğlunun doğuştan getirmiş olduğu özelliklerimize aile, okul ve diğer sosyal çevre yoluyla edinilen kazanımlar eklenerek kendine özgü bir varlık oluşturması sağlanmaktadır (Karaçoşkun, 2002). Bireyin kendine özgü olmasını sağlayan bir unsurda sahip olduğu değerlerdir. Değerlerin eğitimi ailede başlayan; aile, toplum ve eğitim kurumlarını kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Çengelci, 2010). Değer eğitiminin her zaman sistematik eğitim kapsamında gerçekleşmesi beklenemez, dolaylı olarak da gerçekleşmesi mümkündür (Cueto, 1993). Dolaylı değer eğitimi, evde, okulda, akranlar tarafından, toplumun etkisi ile ve muhtemelen bir dini cemaatle olan bağlılıkla gerçekleşmektedir (Hofmann-Towfigh, 2007, s.454; Gibbs ve Earley, 1994).

Değer edinimi aile, akran grupları kitle iletişim araçları gibi sosyalleşme araçlarının ve gündelik yaşam içindeki etkileşimlerin de etkisiyle yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Balcı ve Yanpar Yelken, 2013, s.196). Çocuklar bazen bir oyun esnasında adalet değerini, bir piknikte sorumluluk değerini, belki bir sınav esnasında dürüstlük değerini ya da dolmuşta yardımseverlik değerini öğrenebilir, geliştirebilir ya da pekiştirebilir. Tam tersi olarak birey izlediği bir film sahnesinde yalan söylemeyi öğrenip, hayatına aktarabilir. Çocuklarda değerleri teşvik etmek, paylaşılan bir sivil toplumun inşa etmek ve toplumu korumak eğitimciler, politikacılar, psikologlar, ebeveynler ve çoğu yetişkin için önemli bir hedeftir (Prencipe ve Helwig, 2002).

Değerler eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde değerler eğitimi sürecinde birçok faktörün etkisinin olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin başında aile, alt faktörleri ile birlikte okul ve kontrollü kontrolsüz birçok etkeni içerisinde barındıran toplum gelmektedir. Çocuklar sadece ailelerinden ve okuldan aldıkları değerler eğitimiyle kalmamakta; aldıkları bu eğitim toplumda birçok faktör tarafından etkilenmektedir. Bu



etkenler medya, akranlar, oyun grupları, bakıcılar, yerel topluluklar, diğer ajanslar (Halstead ve Taylor, 2000) ve reklamlar olarak ifade edilmektedir (Karaçoşkun 2002).

Aile, toplum ve okulların başlıca amacı temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011, s.99). Değerler eğitimi bütüncül bir süreçtir. Sadece aile veya okul ya da toplumun sorumluluğunda değildir. Değerler eğitimi bu üç faktörün bir araya gelmesi ile ancak başarılı olabilecektir. Sadece birinin önemsenmesi (özellikle okul) başarısız veya hayata dönük olmayan bir değerler eğitimi sürecine neden olabileceği düşünülmektedir. Okulda verilen değer toplumla çelişmemeli, toplumun isteği ve beklentisi doğrultusunda olmalıdır. Toplum okulda verilen değerleri desteklemeli ve katkıda bulunmalıdır. Aile değerlerin ilk karşılandığı bir yer olarak değer eğitimi konusunda farkında olmalı, çocuklarına doğru değerleri vermeli, sorumluluklarını unutmamalı ve okul ile değerler eğitimi konusunda işbirliği yapmalıdır. Değerler eğitimi ailede başlayıp okulda geliştirilip tekrar aile ve sosyal çevre ile devam eden bir süreçtir.

Bireyler kendilerine ve çevrelerine ait değerlerle örülü bir yaşama sahiptir. Okulun verdiği değerler ile sosyal değerler arasındaki çelişki, öğrencilerin kişilik bütünlüğü üzerinde etkilidir (Turan ve Aktan, 2008). Etkili bir değerler eğitimi için okul, aile ve toplumsal kurumlar işbirliği içinde olmalıdır (Kennedy 2005; Yıldırım ve Akpınar, 2016). Çünkü çocuklar değerleri hem aileden hem de okuldan kazanmaktadır (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Doğanay ve Sarı, 2004).

- Aile

Aile, ortak bir çatı altında yaşayan ve aynı fiziksel ortamları paylaşan anne, baba ve çocuklar topluluğu olarak ifade edilebilir. Aile, toplumların temelini oluşturduğu kabul edilmektedir. Aile bireyleri toplumsal, kültürel ve ekonomik olarak bir arada tutan manevi bir birlikteliği ifade etmektedir. Aile birçok konuda olduğu gibi bireyin eğitimi için de çok önemli bir konumdadır. Öğrencinin kişilik özelliklerini yerleştiği ilk çocukluk evresinin yer aldığı aile ortamı, eğitim açısından çok önemlidir (Başaran, 2000, s.183). Aile, herhangi bir birey için temel duygu, değer ve sorumluluk oluşturan ve geliştiren temel hücredir (Dhamo ve diğerleri, 1996, s.30).

Çocuğun eğitim hayatı öğretim hayatından daha önce başlar, daha uzun sürmektedir ve daha çok kapsamlıdır. Bundan dolayı ailelerin çocukların akademik başarısından çok duyuşsal alana hitap eden eğitimlere önem vermesi gerekmektedir. Bu noktada bütün aile

fertlerine önemli görevler düşmektedir. Lakin annenin konumu diğerlerine göre daha önemli bir mevkidedir. Atatürk'e (1931) göre ilk terbiye verilen yer ana kucaktır.

Çocuklar genellikle ailelerinin değerlerine bağlılık göstermektedirler (Fasko, Osborne, Grubb ve Oakes, 1996, s.4). Çocuklar değerleri ailelerinden çok erken yaşlarda öğrenmeye başlarlar (Halstead ve Taylor, 2000; Jacobsen, 2001). Bir çocuğun on yaşına gelindiğinde, temel değerlerinin çoğu muhtemelen kendi zihnine programlandığı kabul edilmektedir (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990, s.312). Bir diğer ifade ile çocukluk, genellikle değerlerin oluştuğu zaman olarak söylenebilir (Cueto, 1993, s.158).

Çocuk psikologları, temel kişilik özelliklerinin erken yaşlarda oluştuğunu ileri sürmektedir (Gibbs ve Earley, 1994). Bundan dolayı ebeveynler, çocuklarının ahlaki eğitimi için birincil sorumluluğa sahiptir (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005, s.264). Çünkü çocukların ilkokula başlayacağı döneme kadar zamanın tamamı neredeyse ailede ya da aile ile birlikte geçmektedir. Aile çocuğunu, kendi değerlerine uygun olarak toplumsallaştırmaktadır (Başaran, 2000). Aile değerleri, çocukların eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Valeeva, Korolyeva ve Sakhapova, 2016, s.1642).

Değerler eğitimi ailenin etkisi altındadır, aile değerler eğitiminin belirleyicisi konumundadır. Değerler eğitimi direk olarak hem gerçekleştirmesi, hem de okullarda verilen değerler eğitiminin ilk ve sürekli uygulandığı yer olması ailenin değerler eğitimindeki konumunu sarsılmaz kılmıştır. Çünkü çocuk okulda aldığı değeri eve getirir ve uygular. Anne-baba yanlış görürse düzeltir, eksik görürse tamamlar ve beğenirse takdir eder. Bu durum okulda verilen değerler eğitiminin verimli olmasını sağlar. Aile değerler eğitimi konusunda hem değerlerin verildiği eğitimhane, hem öğrencinin pratik yaptığı uygulama merkezi, hem de okulda verilecek değerlerin belirleyicisidir.

Toplumdaki değişiklikler değer ve aile değerlerinin önceliğini etkilemektedir (Valeeva, Korolyeva ve Sakhapova, 2016, s.1641). Bundan dolayı dünya genelinde okulların değer eğitimi yönüne önemli derecede bir dikkat artışı olmuştur (Carr, 2000, s.49). Lickona (1991, s.4), zayıf ebeveynlik becerilerinin, okulların değerler eğitimine katılmaya mecbur hissetmelerinin ana nedenlerinden biri olduğuna inanmaktadır.

- Okul

İnsanların sahip oldukları kültürel kimlik, eğitim tarafından şekillendirilmektedir. Bu eğitimin planlı ve sistematik olduğu yerler okullardır. Okullar, çocuk üzerinde oluşabilecek

olumsuz etkileri ortadan kaldırarak onu yeniden toplumsallaşma sürecine sokmaktadır (Çitçi, 2014). Okullar, hedeflenen amaçlar doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliklerinin oluşturulması amacı ile kurulan kurumlardır (Şahin, Maden ve Gedik, 2011, s.157). Okullar; öğrencisi, öğretmeni, hademesi, memuru, kalorifercisi, şoförü ve idarecisi ile bir bütündür.

Eğitim kurumlarının amacı toplum için önemli olan temel değerleri korumak ve geliştirmek olarak ifade edilmektedir (Byrne, 2016). Okullar değerlerin inşası ve geliştirilmesi sürecinde hayati bir rol oynamaktadır (Dasari, 2016). Okul ahlaki yargı gelişiminin en tutarlı ve güçlü bağıntularından biri olarak kabul edilmektedir (Rest ve Thoma, 1995). Okulun bu özelliği değerler eğitimi için fırsatlar sunmaktadır. Çünkü sistematik ve planlı bir değerler eğitiminin yapılabileceği en önemli toplumsal kurum, okuldur.

Birtakım sosyal problemlerle başa çıkmak için, okulun değer öğretimindeki rolünün yeniden değerlendirilmesi yapılmıştır (Robinson-Lee, 2008, s.4). Anne-babanın yoğun bir çalışma hayatına girmesi, ailelerin geniş aileden çekirdek aileye dönüşmesi gibi nedenlerden dolayı genç nesillere değerlerin aktarılması sürecinde güçlükler yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Literatürde okulların görevlerinden bahsedilirken genellikle meslek edindirme görevi dışında, iyi insan - iyi vatandaş yetiştirme görevini de gerçekleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Kasapoğlu, 2013; Purvis, 2002). Okullar toplumun değerlerini yansıtmakta ve somutlaştırmaktadır (Halstead, 1996, s.11). Okullardaki değer eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2017a, s.9). Kişilik gelişiminin en kritik dönemlerinden bir kısmı da okul sıralarına denk geldiği düşünülmektedir (Kesgin, 2010). Kişilik ile değer arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Değerler, ilk gençlik döneminde, özellikle ailede ve mahallede, daha sonra okulda kazanılır (Hofstede ve diğerleri, 1990; Kurtdede Fidan, 2009). Hökeleki ve Gündüz'e (2007, s.389) göre okullar, ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve yeni bazı değerlerin kazanılacağı ortamlardır. Bundan dolayı yeni toplum inşasında ve var olan kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında okulların sorumluluklarını artırmıştır.

Okul değerler eğitimi konusunda öğrenciler üzerinde güçlü bir etkisi olan kurumdur (Hofmann-Towfigh, 2007, s.454). İster bilinçli olsun ya da olmasın, okullar değerleri

öğretmekle ve öğrencilerin iyi davranışlar geliştirmeleri sürecinde yer almaktadır. Okulda yaşanan her olay, yapılan her etkinlik, öğretmenlerin takındığı her tavır ve ifade ettikleri her söz bir değerler eğitimi süreci veya değerler eğitiminin bir parçası olarak görülebilir. John Dewey, ahlak eğitiminin sınıfta açık bir şekilde öğretilmediği durumlarda bile, okul ortamının “gizli müfredat” olarak adlandırdığı ahlaki bir ortam sunduğunu belirtmiştir (Herman, 2005, s.5).

Değerler eğitimi, gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak okullarda ve okul sistemlerinde her zaman mevcut olmuştur. “Okulun değerler eğitimi hususunda; toplumda mevcut olan çeşitli değerlerle daha fazla karşılaşmasını sağlayarak çocukların hâlihazırda geliştirmeye başladığı değerleri oluşturmak ve bunları tamamlamak; çocukların gelişmekte olan kendi değerlerini anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak üzere iki rolü vardır” (Halstead ve Taylor, 2000, s.170). Zira okullardan beklenen akademik bilgidен daha fazlasını, öğrencilere değerleri öğretmeleridir (Beauchum ve McCray, 2007). Okullarda değerlerin öğretilmesi konusunda da en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

- Öğretmen

Öğretmenler öğrencileri sadece akademik olarak yetiştirmekle kalmaz; toplumların geleceklerini inşa etme görev ve sorumluluğuna da sahiptirler. Bundan dolayı öğretmenler toplumların kurucuları şeklinde de ifade edilebilir (Sekhar ve Emmaniel, 2012, s.362). Öğretmenler bir ülkenin geleceğini şekillendirmede (Pathania, 2011) ve eğitim sürecinin her aşamasında önemli bir rol oynamaktadır (Khan, 2013). Öğretmenin eğitim alanındaki başarısı devletin, insan yetiştirme sürecindeki başarısı anlamına gelmektedir. Bundan dolayı öğretmen eğitim sistemleri için çok değerli olarak kabul görmüştür.

Öğretmenlerin birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Bunların başında “tüm çocukları eğitme” (Gibbs ve Earley, 1994), “genç yurttaşları vatandaşlık eğitimi verme” (Çalışkan, Yıldırım ve Kılınç, 2019b) ve “iyi insan yetiştirme” gelmektedir. Bu bahsi geçen çocukları eğitme ve iyi vatandaş yetiştirme konusunun önemli bir kısmını değerler eğitimi oluşturur. Çocuklarda temel değerleri geliştirmek ilk önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir (Kurtde Fidan, 2009, s.16). Öğretmenler, okul çocuklarında değerlerin oluşması konusunda hayati bir rol oynadıkları (Dasari, 2016) ve kasıtlı ya da istemeden değerlerini öğrencilerine ilettikleri kabul edilmektedir (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005).

Öğretmenlerin sahip olduğu değerler kişisel olduğu kadar toplumsal bir meseledir (Butroyd, 1997, s.257). Çünkü onlar toplumun geleceği olan genç nesillere gerek doğrudan gerekse dolaylı/örtük olarak değerleri aktarmaktadırlar (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Ada, Baysal ve Korucu (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sergilemiş oldukları davranışlar öğrencilerin değer algıları ve karakter yaklaşımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin göstermiş olduğu pek çok olumsuz davranışın temelinde de öğretmenlerin kendi aralarında ve öğrencilere karşı sergilemiş oldukları tutum, tavır ve davranışlar yer alabilmektedir.

Değerler eğitimi sürecinde öğretmenler üzerine düşün en büyük sorumluluklardan birisi değerleri kendilerinin yaşamalarıdır. Öğretmenler öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstermelidir (Yılmaz, 2009, s.111). Değerlerin kazanılma sürecinde rehber olan öğretmen, neyin iyi ve doğru olduğunu model olarak ve etkinlikler yoluyla sunabilmelidir (MEB, 2017a). Öğretmenin model olması değer eğitimi için önemli bir durumdur. Zira başta öğrenciler olmak üzere tüm bireyler, hayranlık ve saygı duydukları insanlardan değerleri alırlar ve onlarla özdeşleşmek için davranış olarak sergilediği kabul edilmektedir (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005, s.264).

Öğretmenler, değerler eğitimi konusunda sorumluluk düzeyleri yüksek bir guruptur. Bu sorumluluklar gelecekteki vatandaşları toplumla etkileşime girmeye ve onları toplumun değerlerine göre eğitmekle ilgilidir (Kennedy, 2005). Öğretmenlerin bu sorumluluklarını değerler eğitimi sürecinde kullanabilecekleri en iyi, en önemli ve en faydalı yöntem öğrencilerine karşı iyi bir değer rol modeli olmalarıdır. Öğretmenlerin değerler eğitiminde belki de öğrencileri en etkileyici yönleri değerleri yaşayan güzel bir rol model olmalarıdır. Çünkü öğrenciler güçlü bir rol modele ihtiyaç duyarlar ve güçlü bir rol model ararlar. Eğer onlar değerleri yaşayan bir rol model bulamazlarsa onlar medya gibi başka şeylerin etkisinde kalırlar (Bailey ve Krajewski, 1999).

Aile ile öğretmenin birlikte hareket etmesi her konuda olduğu gibi değerler eğitimi konusunda da önemlidir. Ailenin değerler eğitimi konusunda öğretmene destek olması, öğretmenin yapılan çalışmalar hakkında aileyi bilgilendirmesi bir öğrenci için en büyük fırsattır. Ebeveynler, okullarda değerlerin öğretebileceğinin farkındadırlar. Bu farkındalık değerler eğitimi sürecinde ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hareket etmelerini zorunlu kılmıştır. Nitekim ebeveyn ve öğretmenler, öğretecekleri değerler, bu değerleri modellemek ve çocukların bu değerleri yaşama aktarması için desteklemek konusunda birlikte çalışmak durumunda olduklarını kabul ederler (Cottom, 1996).

Öğretmelerin rolleri, görevleri ve sahip olması gereken özelliklerle ilgili literatürde pek çok farklı görüş ve tartışma vardır. Ama tüm kesimlerin kabul ettiği bir gerçek öğretmenlerin değerlere sahip bireyler olması gerektiğidir (Butroyd, 1997). Öğretmenlerin okullardaki değerler eğitiminden birinci dereceden sorumlu olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Değerler eğitimini nasıl sadece okulların sorumluluğuna bırakmak doğru değilse, aynı şekilde değerler eğitiminden sadece öğretmenleri görevli kabul etmek de doğru bir algı değildir.

- Çevre

Çevre bireyin hem kendisi hem de eğitimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Çevrenin birey üzerindeki etkisi doğum öncesinde başlamakta doğumdan sonraki süreçte de devam etmektedir (Aydın, 2007; Senemoğlu, 2004). Çevre, genel olarak insanların, hayvanların ve bitkilerin hayatları boyunca ilişkilerini devam ettirdikleri ve karşılıklı olarak etkileşimde buldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik, kültürel gibi ortamları ifade etmektedir. Çevre bir canlı organizmayı veya bir canlı topluluğu yaşama süresince etkileyen her türlü, biyotik ve abiyotik (sosyal, kültürel, tarihsel, iklimsel, fiziksel) faktörlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Yücel ve Morgil, 1998, s.84). Biyotik kısmı doğal çevreyi, abiyotik kısmı ise sosyal çevreyi oluşturmaktadır. Sosyal çevre toplumlar tarafından oluşturulan ve tarihsel süreç içerisinde anlam kazanan her şeydir.

Toplum değişik grupları ve kültür öğelerini içerisinde barındıran geniş bir toplumsal sistem ve ilişkiler ağıdır (Türkkahraman ve Tutar, 2009, s.2). Toplum insanlardan oluşmaktadır. İnsanın da ancak toplumla birlikte yaşamını sürdürmesi mümkündür (Şişman, 2002). İnsan toplumu oluşturan parça, toplum ise insanı kapsayan bir konumdur. Toplum ve insan birbirini tamamlayan bir bütündür. İnsana has ve özgü olan duygu, tutum, davranış ve değerlerin büyük bir kısmı toplum hayatıyla yakından ilgilidir ve toplumsal yaşam olmadan ortaya çıkması mümkün değildir. Bu durumu fark eden Aristoteles sosyal bir varlık olan insan topluluk halinde yaşaması gerektiğini dile getirmiştir.

Birey dünyaya ilk geldiği andan itibaren topluma uyum sağlayabilmek için toplumsal sistem ve ilişkiler ağını basitten karmaşığa doğru öğrenir. Kişi hangi toplumda doğup büyürse o toplumun doğal ve toplumsal şartlarına göre adapte olur ve kendi toplumuna uygun bir kişilik kazanır (Ulusoy, 2007, s.4). Böylece topluma uyum sağlama süreci başlamış olur. Söz konusu uyum, yavaş yavaş gerçekleşir ve ömür boyu sürmektedir

(Engin, 1990). Bu bir eğitim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumun bir öğrenme organizasyonunun birçok özelliğini üstlenmektedir (Byrne, 2016, s.55). Değerler de bu öğrenme organizasyonundan önemli bir parçasıdır. Toplum tarafından eğitimi gerçekleştirilen temel faktörlerden birisi olduğu söylenebilir.

Eğitimciler şimdi sosyal çevreye daha fazla önem vermektedirler (Kanyaprasith, Finley ve Phonphok, 2015). Sosyal çevrenin sahip olduğu kültür ve bu kültüre ait inanç, tutum ve değerler hem eğitimin temel noktası hem de eğitimin genel amaçlarından birisi olarak kabul görmektedir. Kültürü toplum halini alabilmiş insanoğlu inşa ederken insanoğlunun insani özellikleri kazanmasını da kültür sağlamaktadır. Kültür bir milletin tarih boyunca biriktirdiği maddi ve manevi ürün ve birikimlerin bütünü olarak kabul edilmektedir.

Bireylerin fikir dünyası, ruh halleri ve kişisel tercihlerini oluşturan değerleri çoğunlukla toplum tarafından oluşturulmaktadır. Aynı zamanda toplumun sahip olduğu tutum, inanç ve değerler bireyler tarafından yaşanılarak hem bu kültürel öğelerin korunması ve sürdürülmesi hem de gelecek nesillere aktarılması sağlanmaktadır. Toplumun devamı için bu durum zorunludur. Bundan dolayı bir toplumun sürekliliği sağlanmak isteniyorsa çocukların özenle eğitilmesi gerekmektedir (Çağlar, 1974, s.59).

Eğitimin hedefleri belirlenirken toplumun ve bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Eğitim hedeflerinin tasarlanıp yazıldığı eğitim programları toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerle örtüşmelidir. Saygı, sevgi, adil olma, barışseverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, doğruluk-dürüstlük, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerler programlarda yer aldıkça hem gençler topluma entegre edilerek toplumsal bütünlük, hem de toplumsal huzur sağlanmış olur. Bu durum kendi varlığını devam ettirmek isteyen toplum için gerekli bir konudur. Aksi ise toplumsal çözülmeye neden olur. Toplumsal çözüme, toplumda var olan işbirliği, ortak değerler, inançlar, birlik ve disiplinin çökmesidir. Toplumu ayakta tutan kuralların bağlayıcılığının azalmasıdır (Karaçoşkun, 2002, s.227). Bu olumsuzluklar ile karşılaşmamak için toplum yeni gelen nesilleri kasıtlı kültürlenme yoluna gider.

Kültürlenme kültürel değerlerin bireye kazandırılması sürecini ifade etmektedir. Bu süreç insanın çocuk ya da ergin olarak kendi kültüründe etkinlik kazanması ile eğitim süreci sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı koşullarını kapsamaktadır (Demirel ve Kaya, 2006, s.4). Bireyin, yaşadığı kültürdeki özellikleri kazanmasına ve ait olduğu kültüre uyum sağlamasını ifade etmektedir (Engin, 1990). Kültürlenme sürecinde toplum yeni

nesillere kendi gelenek, görenek, adet, alışkanlık ve toplum içi uygulamalarını aktarırken aynı zamanda din, inanç, tutum ve değerlerini de aktarmaktadır.

İnsan eğitilebilir ve öğrenebilir bir varlık olduğu için doğuştan genetik olarak getirdiği özelliklerini içinde doğup yetiştiği toplum ve kültüre göre biçimlendirir (Şişman, 2002). Toplum bu biçimlendirme işlevini gerçekleştirmek için kullandığı vasıta ise eğitimidir. Çocuklar başlangıçta ailelerinden olmak üzere, medyadan, akranlardan, oyun gruplarından, bakıcılardan, yerel topluluklardan ve diğer kurumlardan da değerler edinmeye başlarlar (Halstead ve Taylor, 2000, s.169). İnsanların çoğunun değerleri toplumsal çevrelerinden çok etkilenmektedir (Hofstede, 1976, s.148). Ne kadar planlı eğitimler yapılsa da “hangi değer”, “ne zaman” ve “nasıl kazanılacağı” her zaman tahmin edilememektedir. Bundan dolayı her şeyi ve her zamanı tüm toplum olarak bir değer eğitimi süreci olarak görmek gerekmektedir. Toplum her bir üyesi değerler eğitiminde inisiyatif alırsa, bütün toplum ve her mekân değerler eğitimi merkezi haline gelebilir. O zaman toplumsal olarak gelişim gösterip üst düzey değer yargılarına sahip olunabilir.

Değerler eğitimi ömür boyu süren bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2007). Sadece okul ile sınırlandırmak değerler eğitimini dar bir kapsama hapsedmek anlamına gelmektedir. Tüm toplum değerler eğitiminden sorumludur. Sadece bir kurumun veya birkaç bireyin değerler eğitimi sürecinde aktif olması verimli bir eğitim süreci için yeterli değildir. Değerler eğitimi sürecinde yaşanan başarısızlıklardan dolayı sadece belirli kurumları suçlamak, doğru bir tutum değildir.

- **Etkinlik temelli değerler eğitimi**

İnsanlar dinlediklerini kısa sürede unutabilirler ama yaşadıklarını daha rahat davranışa dönüştürebilir, zihinlerinde daha uzun süre muhafaza edebilmektedir. Bundan dolayı Türkiye’de 2004 yılında çocukların pasif, öğretmenlerin aktif olduğu bir eğitim anlayışından; çocukların aktif, öğretmenlerin ise rehber konumunda olduğu bir eğitim sistemine geçilmiştir. Böylelikle öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri; bilgiyi kendilerine göre yapılandırabilecekleri bir ortam oluşturulmak hedeflenmiştir. Bu ortamda okulun eğitim merkezi değil de etkinliklerin bol olduğu ve eğitim için bir araç konumunda olduğu kabul görmüştür. Bundan sonra bilginin yapılandırılması ve öğrencilerin eğitilebilmesi için öğrencilerin tüm duyu ve duyguları ile aktif olabilecekleri okul içi ve okul dışı ortamlar kullanılması hedeflenmiştir.



Yeni sistem, çocukların aktif öğrenme deneyimlerine katılımı yoluyla kendi bilgilerini üretmesi gerektiğini belirtirken; öğrenmenin bir çocuğun birtakım alternatifleri keşfetmeye bağlı olduğunu ileri sürmektedir. İdeal olarak, öğretmenin işlevi, öğretmenlerin bir içeriği öğrencilere iletme yerine, çocukların aktif olarak keşfetmesini kolaylaştırmak olduğu vurgulanmıştır (Mcgowan ve Godwin 1986, s.197). Her şeyin yaparak yaşayarak öğrenebileceği gibi değerler de etkinlikler aracılığıyla öğrenilmesi mümkündür. Bu durum pratik yaparak öğrenme şeklinde ifade edilmiştir (Purvis, 2002).

Günümüzün şartları eğitimin dört duvar arasına sığmayacak kadar geniş bir süreç olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile değerler eğitimini sadece okul sınırları içinde vermeye çalışmak verimsiz bir sürecin yaşanmasına neden olmaktadır. Üstelik öğrencilerin, değer iletim sürecinde pasif alıcılar olmadığı (Thornberg, 2006, s.102) eğitimcilerin hemfikir olduğu bir gerçektir. Bundan dolayı öğrencilerin pasif “değer alıcılar” değil, aktif “değer üreticiler” konumuna gelmelidir. Bu süreç de okulda etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. Erken çocuklukta faydalı ve verimli bir değerler eğitimi programının önemli bir özelliği, çocukların yalnızca bilgiyi dinlemekten ve daha sonra cezalandırmaktan ziyade araştırmalarına ve fikir üretmesine olanak sağlayan bir aktivist gibi olmalarına imkan veren, çocuk merkezli öğrenme ortamı olmalıdır (Mcgowan ve Godwin, 1986, s.197). Örneğin, oyunların, piyeslerin, sanatın, zanaatın, tartışmaların, bilmecelerin ve diğer birçok etkinliğin kullanımı bunu sağlayabilir (Oğuz, 2012, s.1312).

Hanks (1981) öğrencilerinin gönüllü organizasyonlara (okul dergisi, öğrenci konseyi, kulüpler, koro, drama vb.) katılmalarının, değerlerle birlikte birçok yönden etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Glanville (1999) okul gazetesi, dergisi, yıllık çıkarma, öğrenci konseyi ve politik kulüplere katılma, drama ve tartışma, mesleki eğitim kulüplerine ve çevredeki gençlik organizasyonları gibi programa paralel ekstra etkinliklere katılmanın öğrencilerin farklı yönden geliştiğini bulmuştur. Vatandaşlık eğitimi konusunda ABD, İngiltere ve bazı gelişmiş Batı ülkelerinde, gençler bu eğitimi dışarıda, gönüllü aktivitelere katılmak suretiyle daha zevkle yapmakta, bu sayede halkla da iç içe olduklarından, vatandaşlar üzerinde de etkili ve olumlu sonuçlar alınmaktadır. ABD’de, “We the People”, “Citizenship Project”, “Service Learning” gibi büyük projeler, konuyla ilgili birçok kuruluşun da desteğiyle olumlu sonuçlar vermektedir (Bakioğlu ve Kurt, 2009).

Öğrenciler düşünce ve duygularını harekete geçirmek için değer eğitimi, analiz ve ahlaki gelişimi kullanırlar (Saintus, 2010). Çocuklar duyduklarından daha çok gördükleri davranışlardan gerekli bilgiler öğrenirler. Yetişkinlerin beğenip beğenmemesine

bakılmaksızın, değerler gözlemlenerek öğrenildiği kabul edilmektedir (Purvis, 2002, s.16). Değerler birçok farklı şekilde öğrenciler tarafından kazanılmaktadır. Bunların bir kısmı açık programlar çerçevesinde kazanılırken büyük bir kısmı örtük program kapsamına girmektedir. Okulda değerler eğitime yönelik meydana gelen bütün yaşantıların kontrol edilmesi mümkün değildir ama farklı ve zengin içerikli okul yaşantıları düzenlenerek öğrencilerin değerleri almaları noktasında fırsatlar sunulabilmektedir. Böylelikle örtük programla değerler eğitimi noktasında avantaj elde edilmiş olunur. Zira okulun informal öğrenme ortamını oluşturan örtük programla, açık programda belirtilen amaçların paralel olması gerekir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2017, s.219).

Etkinlik temelli değerler eğitimi sürecinde geziler, örnek olay incelemesi, tiyatro, drama etkinlikleri, tarihsel empati, sözlü tarih etkinlikleri, kısa film/ film izleme ve değerlendirme çalışmaları, ikilem tartışması, değer analizi yöntemi, somutlaştırma çalışması, istasyon tekniği, saha etkinlikleri, beyin fırtınası, değer odaklı düşünme, sahne oyunları izleme ve değerlendirme (Hacivat ve Karagöz, İbiş ile Efendi, vb.) gibi etkinlikler kullanılarak öğrencilerin yaparak yaşayarak eğlenerek öğrenmelerine fırsatlar sunulabilir. Ayrıca okul dışı ortamlar eğitim sürecine dahil edilmesi hem süreci zenginleştirmekte hem de daha verimli çalışmaların yapılmasına katkı sunması beklenmektedir.

#### **2.1.4. Vatandaşlık eğitimi**

Vatandaşlık eğitiminin tarihi antik Yunan ve Roma şehir devletlerindeki ilk “vatandaş” kavramının ortaya çıkışına dayanmaktadır (Yıldırım, 2006). Herhangi bir toplum için, vatandaşlık tanımlanmış olsa da, sonraki her kuşağa vatandaşlık duygusunu nasıl aşılayacakları sorusu ortaya çıkmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde kimi zaman doğrudan kimi zaman da dolaylı olarak vatandaşlık eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Vatandaşlık eğitimi tarihsel gelişim süreci göz önüne alındığında üç döneme ayrılabilir. İtaat merkezli vatandaş yetiştirme, ulus inşa etme ve bireylere hak ile sorumluluklarını, devletin işleyişini öğretme odaklı olmaları bu üç dönemin genel karakteristik özellikleridir. Geçmişte, vatandaşlık, ulus-devlet üyeliği/ilişkisi ile eşitlik eğiliminde olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, vatandaşlık eğitiminin temel amacını, ortak bir kimlik, ortak bir tarih kurmak ve vatanseverliği, ulusa sadakati teşvik etmek oluşturmuştur (Lawson, 2001, s.164). Bu durum bir tür yeni bir toplum, devlet inşa etmek anlamına gelmektedir.

Kerr (1999) vatandaşlık eğitimi tanımlarını “vatandaşlık ile ilgili eğitim”, “vatandaşlık yoluyla eğitim” ve “ vatandaşlık için eğitim” şeklinde derlemiştir. *Vatandaşlık ile ilgili eğitim*, öğrencilerin ulusal tarih, devletin ve siyasal yaşamın yapısı ve süreçleri hakkında yeterli bilgi ve anlayışı sağlamaya odaklanır. *Vatandaşlık yoluyla eğitim* öğrencinin okulda ya da çevresinde etkin katılım deneyimiyle yaparak yaşayarak öğrenmesini içerir. *Vatandaşlık için eğitim* öğrencilerin gelecekteki yetişkin yaşamlarında karşılaşacakları rollere ve sorumluluklara etkin katılımlarını sağlayan bir dizi bilgi, beceri ve değerlerle donanmalarıdır. Vatandaşlık eğitimi ise bunların bütünüdür (Çelik, 2009).

Vatandaşlık eğitimi farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir. Bunların başında formal program (müstakil bir ders, disiplinler arası, bir dersin içerisinde), öğretim programları dışındaki etkinlikler (ders dışı etkinlikler, okul kültürü, okulda yapılan etkinlikler) ve informal program (örtük program, medya, sosyal medya vb.) gelmektedir.

Ülkelerde farklı şekillerde vatandaşlık eğitimi yapıldığı görülmektedir. ABD’de vatandaşlık eğitimi, genel olarak etkili ve dürüst vatandaşlar yetiştirme çabasıdır. Vatandaşlık eğitimi sürecinde etkinliklerden yararlanılmaktadır. Bunlardan birisi de değer içerikli kitaplardır. Hazırlanan kitaplarda; merhamet, yardımseverlik, vatandaşlık erdemi, cesaret, çevrecilik, dürüstlük, barışı yaşatma, saygı ve sorumluluk gibi değerler yer almaktadır (Vera, 2003 akt. Bakıoğlu ve Kurt, 2009, s.25).

İngiltere’de vatandaşlık eğitimi, topluma aktif bir katılım yoluyla topluluk hissi uyandırmak gibi ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarla yeni bir İngiliz ulusal kimliği ortaya çıkarılmak istenmektedir. İngiltere’de vatandaşlık eğitimi, yeniden canlanmış bir İngiliz ulusunun geleceğini oluşturmaya ve belirlemeye yardımcı olabilecek bir süreç olarak görülmektedir (Starkey, 2000, s.41). İngiltere’de bugün var olan vatandaşlık eğitimi, ulusal eğitim programının konusudur. 2002’den beri örtük olarak 11-16 yaşlarındaki öğrencilere verilmeye başlanmıştır (Davies ve diğerleri, 2001, s.265).

Fransa’daki vatandaşlık eğitimi devlet tarafından desteklenmektedir. Vatandaşlık dersi 11-15 yaş grubundaki öğrenciler için zorunludur. Fransız vatandaşlık eğitiminin, gençleri aydınlanma veya modern evrensel değerlere dayalı ortak bir ulusal kültüre entegre etmekle ilgilidir. Çok kültürlü bir nüfusu, cumhuriyetçi olarak tanımlanan tek bir ulusal kültüre büründürmek, özgürlük, eşitlik, dayanışma ve insan hakları ilkelerini geliştirmek amaçlanmıştır. Temelinde, devletin temel değerlerini iletmekle sorumlu olduğu ve bu

değerlerin kamusal alana ait olduğu inancı yatmaktadır. Eğitim sistemi aracılığıyla özel değerlerle halk değerleri arasındaki bağlantı sağlanmaya çalışılmaktadır (Starkey, 2000).

İsrail’de vatandaşlık eğitimi diğer ülkelerden farklı bir sürece sahiptir. İsrail bulunduğu konum itibari ile kendini sürekli bir askeri tehdit altında hissetmesi, öğrencileri bir asker gibi yetiştirmelerine neden olmaktadır. Bu süreçte medya, vatandaşlık eğitimi kadar önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere, orduya hizmet etmeleri ve gerekti zaman bir askeri harekât sırasında ülke menfaatleri için ölebilecekleri örtük olarak öğretilmektedir. Ayrıca çağdaş olaylar da dahil olmak üzere İsrail toplumunun çeşitli yönleri hakkında profesör ve öğretmen olan askerler tarafından yapılan konferanslara, gönüllü faaliyetlere, sivil olaylara ve kültür kutlamalarına katılım da verilen eğitimler arasındadır. Birçok asker, ortaokul öğrencilerine eğitimler vererek, 18-20 yaşlarına geldiklerinde, onların gönüllü birer asker olmalarını sağlarlar. Ordudaki vatandaşlık görüşü; otoriteye bağlılık, aşırı milliyetçilik ve vatanseverlik temeline dayanmaktadır (Lemish, 2003, s.60-61).

Tarihsel süreç incelendiğinde Türkiye’de vatandaşlık eğitimininde çok defa değişiklikler yaşadığı görülmektedir. Cumhuriyet dönemi ile birlikte, 1924 yılında Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye derslerinin yerine, “Vatandaşlık Bilgisi” (Malumat-ı Vataniye) dersleri konmuştur. Daha sonra bu dersin adı 1926’da “Vatan Bilgisi”, 1948’de “Vatandaşlık Bilgisi” olarak değiştirilmiştir. 1968’de ise bu dersin tamamen kaldırıldığı, konuların “Sosyal Bilgiler” programı kapsamında verildiği görülmektedir. 1984 yılında ise, tekrardan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adını almıştır. 2008’den sonra ise vatandaşlık eğitimi tekrardan “Sosyal Bilgiler” kapsamında verilmeye başlanmıştır. Günümüzde ise sadece 4. sınıf düzeyinde Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi olarak devam etmektedir (Gözütok ve Alkın, 2008; Merey, Karatekin ve Kuş, 2012). Ayrıca Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ara disiplinler yoluyla ilköğretim derslerinin ortaokulda görülen diğer disiplinler içerisine yerleştirilmiştir

#### **2.1.4.1. Vatandaşlık**

Vatandaş 1789 Fransız İhtilali ile siyasi bir anlama bürünmüştür. Uzun yıllar yaşanan mücadeleler sonucunda insanlar vatandaş olma statüsünü kazanmışlardır. Vatandaşlık tanımı toplumdan topluma farklılık göstermektedir (Morris ve Cogan, 2001; Pitiyanuwat ve Sujiva, 2001). Mücadele ile vatandaşlığı kazananlar için vatandaşlık (yurttaşlık) bir hak değil bir erdem olarak kabul görmüştür (Rousseau, 1762, s.69). Genel olarak vatandaşlık

hak ve sorumluluklar arasındaki denge olarak ifade edilmektedir (Lawson, 2001, s.164). Vatandaş için “etkili vatandaş”, “sorumlu vatandaş”, “demokratik vatandaş”, “aktif vatandaş”, “etkin vatandaş” ve “anayasal vatandaş” gibi kavramlar kullanılmaktadır.

Vatandaşlık, bir topluluğun tam üyesi olanlara verilmiş bir statüdür (Marshall, 1992 akt. Waghid, 2005, s.323). Vatandaşlık farklılıklara rağmen herkes tarafından eşit bir şekilde paylaşılan tek kimlik unsurunu ifade etmektedir (Bakioğlu ve Kurt, 2009). Bir toplumun üyesi olarak bir kişinin yasal statüsünü, haklarını ve sorumluluklarını tanımlayan bir kategoridir (Althof ve Berkowitz, 2006, s.501). Vatandaşlık; bir toplumun parçası olmayı, birey olarak haklara sahip olmakla birlikte aynı zamanda topluluğun bir üyesi olarak da yükümlülükler almasını gerektirmektedir (Lawson, 2001, s.164).

Bireyi “iyi bir vatandaş” yapan şeyin tanımı vatandaşlık eğitimi için merkezi bir konudur (Wilkins, 1999). 19. yüzyıl boyunca başta ABD olmak üzere birçok göç alan devlet, göçmenlere kendi uluslarının vatandaşlık değerlerini kazandırmak istemişlerdir (Robinson-Lee, 2008). Vatandaşlık değerleri, bir bireyin yaşadığı topluma ve devlete faydalı bir birey olmasını sağlayan değerler olarak ifade edilebilir. Bu değerler devlet düzeninin sağlanması vatandaşlar arasında huzurun yayılmasında büyük bir öneme sahiptir. Bireysellikten öte toplumsal kaygılar ve ulusal menfaatler ön plandadır.

Genel olarak vatandaşlık, devletle kişi arasındaki bağ olarak tanımlanmaktadır. Bu bağın resmi ödev, yükümlülük ve hakları içerdiği kabul edilmektedir. Fakat vatandaş sadece vatandaşlık bağı ile bir devlete bağlı olmak demek değildir. Vatandaşlık bir devletin kutsal kabul ettiği hakikatleri kabul etmek, o devlet içinde yaşayan insanların değerlerini kendi hayatında önemli rehberler olarak itti haz etmektir. Yani resmi evrakları kapsayan bir bağın dışında duygusal, kültürel ve tarihsel bir bağ ile bağlanmaktadır. Bu bağlardan en önemlilerinden biri de vatandaşlık değerleridir. Tasavvur edilen vatandaşlık anlayışı olarak görülen bu durum, “iyi yurttaş”, “ideal vatandaş” değer yüklü soyut bir kavram olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2009). Heater (1990, akt. Ersoy, 2007) etkili vatandaş değer boyutunun da içinde bulunduğu kimlik, yasal, siyasal ve sosyal olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir.

İyi vatandaşlar birtakım bilgi, değer ve davranışlara sahip olmalıdır (Pitiyanuwat ve Sujiva, 2001). Gerçek vatandaş vatanını seven, milletine tüm farklılıkları ile birlikte saygı duyan, insanlar arasında adil davranan, kendi menfaatleri zarar görecektense bile doğruluktan ayrılmayan, toplumu aldatmayan, ihtiyacı olan insanlara yardım eden, sorumluluklarının

farkında olan, görevlerini en iyi bir şekilde yerine getiren insandır. Vatandaşlar “çok kötü”den “çok iyi”ye kadar ölçeklenebilir. “İyi vatandaş” tanımı, konsepti tanımlayanların değerlerine bağlıdır (Veldhuis, 1997, s.9). Veldhuis’un ifadesinden de anlaşıldığı gibi toplum kendi belirlediği değerlere göre bireyi iyi birey/vatandaş veya kötü birey/vatandaş olarak vasıflandırmaktadır. Sosyal olarak kabul edilebilir iyi davranışları destekleyen doğru değerler iyi vatandaşlığın bel kemiğini oluşturmuştur (Brever, 2007).

Vatandaşlığın türlerinden sivil erdemler olarak adlandırılan vatandaşlık, kişinin iyi bir vatandaşın sahip olması gereken tutum, davranış ve değerlere sahip olmasını gerektirir (Gonsalvez, 2013, s.42). Vatandaşlık erdemleri, “iyi vatandaşlardan” beklenen değerleri de ima etmektedir. Bu nedenle vatandaşlık eğitim programları, belirli değerler geliştirmeye odaklanmaktadır (Schugurensky, 2005). Siyasi ideolojilerden bağımsız olarak tüm ülkeler, açıkça veya dolaylı olarak, halklarını ülkenin değerleri ile iyi bir şekilde uyuşan iyi vatandaşlar olmaları için eğitmek istemektedir (Tan, Naidu ve Jamila Osman, 2017).

#### **2.1.4.2. İyi insan-iyi vatandaş**

Tarihsel süreç boyunca tüm eğitimciler ve düşünürler, “çocuğumuzun ne tür bir insan olmasını istiyoruz ve bu şekilde onları nasıl yetiştirip eğitebiliriz?” sorusunun cevabını aramışlardır (Althof ve Berkowitz, 2006). Bu sorunun önemi tarihsel süreçte katlanarak artmış günümüzün eğitimcileri de bu sorulara cevap aramaktadırlar. Çünkü zaman ve mekân değişse de toplumların “iyi insan ve iyi vatandaş” yetiştirme arzuları devam etmektedir. Bu durum bireylerin toplum için öneminden kaynaklanmaktadır.

Nitelikli insan yetiştirmek insanlık tarihi boyunca eğitimin en önemli amaçlarından birisi olmuştur (Çalışkan, 2009). İçinde bulunduğumuz yüzyıl itibariyle birçok gelişmeyi yakalayabilmiş olan insanlık, en büyük özlemlerinden birisi olan “iyi insan” bunun yanı sıra “iyi vatandaş” modelini geliştirmeye çalışmaktadır (İnal Yüksel, 2006). Bu durum literatürde sıklıkla bahsedilmektedir (Hökelekli, 2011; Kasapoğlu, 2013; Taş, 2016; Sapsağlam, 2015). Türk Millî Eğitim Sistemi’nin temel hedefleri arasında öğrencileri “iyi insan” ve “iyi vatandaş” olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır (MEB, 2017a, s.9). Yücel (2011, s.82) iyi vatandaş iyi insan olmanın yollarından biri olarak belirterek nihai hedefin iyi insana ulaşmak olduğunu belirtmiştir. Bu noktada değerler eğitimi gibi, değer merkezli eğitimler devreye girmektedir.

İyi bir insan ve iyi bir vatandaşın kesişim noktası genellikle değerlere sahip olmalarıdır. İyi vatandaş imajlarında bir toplumun ortak bir “temel değerler” setine ihtiyacı olduğu konusunda da olumlu bir görüş vardır (Wilkins, 1999, s.226). Vatandaşlığın yurttaşlık erdemleri olarak anlamı, “iyi vatandaşlardan” beklenen değerleri, tutumları ve davranışları ima etmektedir (Schugurensky, 2005, s.4). Doğruluk, büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerler genç kuşaklara aktarılarak “erdemli birer yurttaş” olmaları büyük ölçüde kendileri için düzenlenecek değerler eğitimi ile mümkündür (Öztürk Samur, 2011; Schaeffer, 1999). İyi bir vatandaş yetiştirmek için değerlerin eğitimi “Vatandaşlık Eğitimi” kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Değerler vatandaşlık eğitiminin vaz geçilmez ana öğelerinden birisi olarak kabul edilmektedir.

Vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi, herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur (Oğuz, 2012, s.1311). Vatandaşlık eğitiminden “nasıl bir toplum ve vatandaş istiyoruz” sorusunu yanıtlamalıdır (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2017). Bu soru kapsamında verilecek cevaplar derlendiğinde genellikle değer ifadelerinin ya doğrudan ya da dolaylı olarak sık sık geçtiği görülecektir. Genel olarak iyi vatandaşlar için iyi bir insan istenildiği görülecektir. Aristoteles’e göre iyi insanların gelişmesinin iyi vatandaşların gelişimine göre öncelik vermesi gerekir; çünkü iyi vatandaşlar her zaman iyi insanlar olamazlar, ancak iyi insanlar çoğunlukla iyi vatandaş olabilirler (Ozolins, 2010, s.411).

İnsanı insan yapan onun değerleridir (MEB, 2017b, s.5). İyi insan yetiştirmesini hedefleyen eğitim programlarında değerlere yer verilmiştir. Vatandaşlık değerleri olarak ifade edilen değerler ya doğrudan vatandaşlık eğitimi programına ya da dolaylı olarak diğer ders programlarının içinde yerleştirilmiştir. Mesela vatan sevgisi, millet sevgisi, bayrak sevgisi, farklılıklara saygılı olma, sorumluluk sahibi olma, yardımsever olma vb. iyi vatandaş yetiştirme gayesiyle birçok disiplin kapsamında da verilmeye çalışılan değerlerdir. Verilen eğitimin adı ve dersin içeriği ne olursa olsun eğer iyi insan-iyi vatandaş yetiştirmeye odaklanmış ise bu durum değerlerin eğitiminden geçmektedir. Bu durum vatandaşlık eğitimi ile değerler eğitiminin amaçlarının ortak olduğunu göstermektedir. Zira vatandaşlık ve değerler eğitimi, önemli ölçüde, “iyi bir vatandaşın” yetiştirildiği ve değerlerin gelen nesillere aktarıldığını göstermektedir (Nzahabwanayo ve Divala, 2018).

### 2.1.4.3. Değer-vatandaşlık ilişkisi

Değerler terimi, davranışa ilişkin genel rehber olarak hareket eden ilkelere ve temel inançlara, belirli eylemlerin iyi veya arzu edilen olduğuna karar verilen standartlara atıfta bulunmak için kullanılır (Halstead ve Taylor, 2000, s.170). Değer sistemi, bireyin örgütsel çerçeveye ne kadar uyduğuna karar vermede önemli bir rol oynamaktadır (Chatman, 1991, s.459). Değer birçok sosyal bilimlerin konu alanına girdiği gibi iyi vatandaşlar yetiştirmek isteyen sosyal bilgiler disiplinin ve vatandaşlık eğitimi disiplinin de konuları ve hedefleri kapsamındadır.

Sevgi, dürüstlük, sorumluluk, ahlak, vatanseverlik, hoşgörü, şükran, itaat, saygı, güvenilirlik, güven, samimiyet ve dindarlık gibi temel değerler başkaları ile alakadardır ve toplumda iyi yönetim, iyi komşuluk ve birlikteliği sağladığı kabul edilmektedir (Okwilagwe ve Mubonyin, 2011; Hoge, 2002). Değer sahibi insan topluma faydalı olan ve katkıda bulunan vatandaş demektir. Bir toplumda vatandaştan beklenen ise çevresiyle başta değerler olmak üzere birçok yönden pozitif iletişime geçmesi ve topluma faydalı olmasıdır. Bu özelliklere sahip bir vatandaşlık anlayışı doğumla ortaya çıkmaz ve gelişmez, ancak toplumsal süreç içinde öğrenilerek oluşmaktadır (Veldhuis, 1997, s.9).

Eğitim sürecinde, çocuğun kendi bireyselliği korunurken, toplumla bir bütün halinde ve toplumun gelişmesine katkı sunma sorumluluğunu taşıyan bir “yurttaş” haline gelmesi de gerçekleştirilmelidir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2017, s.216). Devlet tarafından kabul gören vatandaşlık veya yurttaşlık belirli değerlere sahip olmayı gerektirir. Bu değerlerin başında sorumluluk gelmektedir. Yine dürüst olmak, adil olmak, sevgi (vatan sevgisi, millet sevgisi, bayrak sevgisi gibi) ve saygı (kültürel farklılıklara saygı, devlet büyüklerine saygı, dini inançlara saygı gibi) gibi değerler de devletin vatandaşlarından beklediği değerler arasında yer almaktadır. Siyasi, sosyal ve kişilerarası ilişkiyi anlamlı kılmak için vatandaşlık gelişimi ile ahlaki gelişim arasında bir bağlantı kurulmalıdır (Veugelers, 2010).

Etkin vatandaşlık bir komşuya yardımcı olmak kadar basit, büyük bir yardım kampanyası düzenlemek kadar zor olabilir. Bazıları etkin vatandaşların sahip olduğu değerleri doğal olarak, belki de aile geleneği veya ilham veren bir öğretmenin etkisiyle alabilirler. Çoğu için, teşvik edilmesi, uygulanması, geliştirilmesi, bilgilendirilmesi gerekmektedir (Lawson, 2001). “İyi bir vatandaş”, öncelikle topluluğunu destekleyerek ve halka açık bir dizi ortak değere bağlı kalarak topluma katkıda bulunan kişi olarak yorumlanır (Tan ve Tan, 2014, s.195). Hong Kong, Tayvan ve Tayland'da, resmi vatandaşlık programı, genellikle “iyi



vatandaşlık” ve “ortak yarar”, kapsamında ahlaki eğitim ile vatandaşlık eğitiminin ortak değerler üzerinde birleşmesini vurgulamaktadır (Morris ve Cogan, 2001, s.122). İyi vatandaş algısını değerlerden arındırmak, soyutlamak mümkün değildir.

Birçok araştırmada iyi vatandaşlık, değerler ile açık bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Tan ve Tan, 2014; Morris ve Cogan, 2001; Nzahabwanayo ve Divala, 2018; Pitiyanuwat ve Sujiva, 2001; Sanchez, 2005). Türkiye’deki vatandaşlık eğitiminin amacı; Türkiye Cumhuriyetinin benimsediği temel değerlere bağlı, bu değerleri koruyup geliştiren, toplum içindeki hak ve yükümlülüklerini bilen vatandaşlar yetiştirmektir (Yıldırım, 2006). Bu amaç dikkate alındığı zaman değerlerin vatandaşlık algısının merkezinde olduğu görülmektedir.

#### **2.1.4.4. Etkin vatandaş değerleri**

Literatürde vatandaşlık etkin, aktif, etkili vb. ifadelerle vasıflandırılmaktadır. Bu kavramların bazen birbiri yerine kullanıldığı da görülmektedir. Etkin kelimesi “hareketli, işleyen, çalışan, faal, **aktif**, dinamik” (TDK, 2005, s.662) anlamlarında kullanılırken etkili kelimesi “etkisi olan, kuvvetli, tesirli, müessir, patetik” (TDK, 2005, s.662) anlamında kullanılmaktadır. Oysa Türk diline İngilizce’den girmiş olan aktif kelimesi “**etkin**, canlı, hareketli, çalışkan, faal” (TDK, 2005, s.61) şeklinde tanımlanmaktadır. Türk vatandaşlık eğitimi literatürüne İngilizce literatürden geçen aktif vatandaşlık kavramı (Active Citizenship) etkin vatandaşlık veya çoğunlukla etkili vatandaşlık olarak kullanılmıştır. Gerek kelimenin sözlük anlamı gerek İngilizce literatür (Hoskins ve Mascherini, 2008; Stivers, 1990; Kearns, 1995; Miraftab ve Wills, 2005) incelendiğinde etkin vatandaş kavramının daha doğru olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada ise etkin vatandaşlık olarak açıklanacaktır.

Eğitimin temel hedeflerinden birisi etkin birey, etkin vatandaş yetiştirmektir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2017, s.216). Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 2007). NCSS’ye (2008) göre öğrencilerin etkin vatandaş olabilmeleri için bilgiyi yapılandırarak anlamlandırmaları gerekmektedir. Ayrıca bu bilgileri değer ve becerilerle birlikte eyleme dönüştürebilmeleri etkin bir vatandaş için önemli olduğu kabul edilmektedir. Buna göre etkin vatandaşlık, bir

toplumda bireylerin vatandaşlık konumunun gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları şeklinde ifade edilebilir.

Etkin vatandaşlar, vatandaşlık değerlerine sahiptirler. Vatandaşlık değeri olarak araştırmacılar tarafından adil olma (Kahne ve Westheimer, 2004; Tan, Naidu ve Jamila Osman, 2017), sorumluluk (Berkowitz ve Bier, 2005; Kahne ve Westheimer, 2004; Hoge, 2002; McGowan ve Godwin, 1986; Tan ve Tan, 2014; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011; Wilkins, 1999), saygı (Berkowitz ve Bier, 2005; Hoge, 2002; McGowan ve Godwin, 1986; Tan, Naidu ve Jamila Osman, 2017; Tan ve Tan, 2014; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011), sevgi (Hoge, 2002; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011), yardımseverlik (Hoge, 2002; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011), doğruluk dürüstlük (Berkowitz ve Bier, 2005; Hoge, 2002; Tan ve Tan, 2014; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011) gibi değerler ya doğrudan ya da dolaylı olarak vurgulanmaktadır.

Birçok araştırmacı etkin vatandaşlığı birtakım değerlerle ilişkilendirdiği görülmektedir (Gonsalvez, 2013). Nitekim sosyal bilgiler eğitim uzmanları, her zaman “iyi” karakterin ve “doğru” değerlerin, etkin vatandaşlığın ayrılmaz bileşenleri olduğunu bildirmişlerdir (Sanchez ve Stewart, 2006, s.20). Westheimer ve Kahne (2004) göre etkin vatandaşlık bir değer örgüsü içermektedir. Bu örgü içerisinde sevgi, saygı başta olmak üzere sorumluluk, adil olma, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, dayanışma, çalışkanlık gibi değerler de yer almaktadır. Dynneson ve Gross (1982, s.229) göre iyi vatandaşlar devlet belgelerinde belirtilen değerlere ve ilkelere bağlı vatansever ve sadık olan bireylerdir.

Etkin vatandaş düşünen, duyarlı ve yeterlikli vatandaş olarak kabul edilmektedir (Öztürk ve Dursun, 2002). Etkin vatandaş çevresinde yaşanan olaylara duyarlı olan, topluma pozitif katkıları bulunan ve diğer insanlar için faydalı bireydir. Etkin vatandaş, rol ve sorumluluğunun farkında olan ve eylemlerinin sonucunu hesaba katan kişi olarak kabul edilmektedir. Yapması gereken görev ve sorumlulukların bilincindedir. Toplumun huzur ve faydası için çalışır. İnsanlar arasında hüküm verirken adaletli davranır. Vatandaş olma şuuruna erişmiştir ve vatandaşlığını pasif bir şekilde değil aktif ve katılım sağlayarak gösterir.

Bu davranışlar bir bireyde olması için bazı değerlere sahip olması gerekir. Bu değerler arasında alt boyutlarıyla birlikte adil olma, sevgi (anne-baba, vatan, millet), saygı (farklılıklar, bayrak, marş, ulusal gün ve bayramlar ile semboller), yardımseverlik, adil olma, sorumluluk ve doğruluk dürüstlük yer almaktadır. Bir vatandaş bu ve benzeri

değerlere sahip olmadan toplumsal katılımı gerçekleştiremez. Bu değerler, bir bireyin yaşamı için çok önemlidir (Kunduroğlu ve Babadoğan, 2011). Bundan dolayı zamanımızda, değerlerin eğitimi etkin vatandaşlığın ve demokratik toplumun sürdürülmesinin temeli olarak kabul edilmektedir (Sanchez, 2005).

Etkin vatandaş toplumun huzur ve mutluluğu için çalışır, toplumun huzur ve mutluluğuna katkıda bulunur. İyi insan gerçeğe bağlılık, bilgelik, dürüstlük, şefkat, cesaret, çalışkanlık, sebat ve kendini kontrol etme gibi niteliklere sahiptir. Aynı zamanda toplum için uyumlu ve üretken bir şekilde birlikte yaşamamızı sağlamaları için iyi oldukları düşünülmektedir (Lickona, 1999, s.23). Bu anlamıyla vatandaşlık, yalnızca yasalarda yer alan hak ve sorumlulukları değil, aynı zamanda toplumun beklentilerini karşılayacak sosyal ve ahlâki davranış biçimlerini de içermektedir (Ersoy, 2007, s.4). Zira vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasını sağlayan Fransız İhtilali özgürlük, eşitlik ve adalet kavramlarını ön plana çıkarmıştır. Bugün gelinen düzeyde bu kavramlar ya doğrudan değerdir ya da bir değer in alt boyutunu oluşturmaktadır.

1994 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde dünyanın çeşitli ülkelerinden gönüllü katılımcının yer aldığı bir toplantıda katılımcılar tarafından etkin vatandaşlık eğitiminin temel dayanakları ve öğrencilerin sahip olması gereken vatandaşlık değerleri belirlenmiştir (Branson, 1998). Yine 1994 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan Vatandaşlık Eğitim Merkezi (The Center for Civic Education) tarafından ilköğretim okullarındaki vatandaşlık eğitimi için belirlenen standartlar vatandaşlık değerlerinin öğretiminde temel ölçütler olarak kabul edilmiştir. Bu toplantıda standartların gerçekleştirilmesinde, vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık becerileri ve vatandaşlık değerlerinin birlikte kazandırılması önerilmiştir (Sunal ve Hass, 2002; Ersoy, 2007).

#### **2.1.4.5. Değerler eğitimi-vatandaşlık eğitimi**

Ahlak eğitimi insanlık tarihi kadar eskidir, insanoğlunun var oluşundan itibaren olagelmıştır. Bu alan, insanlar sonraki nesillerin nasıl yetiştirileceği hakkında düşündükleri sürece insanların dikkatini çekmiştir (Althof ve Berkowitz, 2006, s.496). İlk insandan bu güne kadar ahlak duygusu önemini korumuş (Kesgin, 2010; Meydan, 2012) gerek profesyonel gerekse doğal olarak kişiler yeni nesillere iyi davranışla kötü davranışı anlatmışlardır. Vatandaşlık eğitimi ise insanların topluluk hayatından devlet hayatına geçmeleriyle birlikte başlamaktadır. Bu minval üzere yurttaşlık eğitimi adı altında ilk ders

eski çağlarda İsrail’de eğitim sisteminde kendini göstermiş (Safran, 2014, s.10), ulus-devlet anlayışının gelişmeye başladığı 18. yüzyıldan itibaren Avrupa’da giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Üstel, 2016, s.11).

Değerler eğitimi, en iyi, hem dürüst, hem de ülkesine ve insana sadakat içinde olan, yardımseverlik, ılımlılık, güçlü iş ahlakı, ahlaki akıl yürütme ve diğer erdemleri içeren toplumun üretken, faydalı bir üyesini yetiştirme sürecini ifade eden eğitim olarak tanımlanabilir (Mabary, 2017). Bundan dolayı değer eğitimi, daha iyi bir insan, toplum ve dünya için sağlam bir temel oluşturur (Türkkahraman, 2014, s.138). Okulda değerler eğitimi vatandaş yetiştirme süreci içinde gerçekleşmektedir (Kasapoğlu, 2013). Bu şekilde öğretmenler, öğrencilerinin değerleri öğrenmelerini sağlayarak onların vatandaş olmalarını ve topluma uyum sağlayarak toplumda yaşamalarını sağlayamaya çalışmaktadırlar (Warnock, 1996).

Vatandaşlık eğitimi değer (erdem), bilgi ve beceri olmak üzere üç farklı boyutla ilgilidir (Patrick, 2000). Etkin vatandaşlık yeterliklerinden birisi ise vatandaşlık değerleri olarak ifade edildiği görülmektedir (Ersoy, 2007; Sunal ve Hass, 2002). Veldhuis’a göre (1997, s.11) vatandaşlık eğitimi, bilgi, beceri, tutum ve değerleri genişletmeli ve katılımı teşvik etmelidir. Bundan dolayı gençlerin, vatandaşlık teriminin doğasında bulunan değeri edinmeleri beklenmektedir (McGowan ve Godwin, 1986).

Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin esas amacı; iyi insan, iyi vatandaş yetiştirme ile doğrudan ilgilidir (İnal Yüksel, 2006). İyi insan ve iyi vatandaş birtakım bireysel, toplumsal ve evrensel değerlere sahip olmalıdır. Bundan dolayı verimli bir vatandaşlık eğitimi için değerlerle donatılmış programlar oluşmalıdır (Pike, 2007). Çünkü öğrencilere değerleri öğretmek, onların daha iyi sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Brever, 2007). Bununla birlikte okulda çocuğa aktarılan değerler, çocuğun ileriki yaşlarda iyi vatandaş olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Taş, 2016).

Vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi ve karakter eğitimi kesin çizgilerle birbirinden ayırmak imkânsızdır. Nitekim birçok ülke ve eğitim kurumu tarafından birkaçı bir arada verilmektedir. Veugelers (2000) göre karakter eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, etik eğitimi, uyuşturucu eğitimi, cinsellik eğitimi ve din eğitimi değer gerçekleştirme sürecinde uygulamalarından bazılarıdır. Benzer şekilde Karakter ve Vatandaşlık Merkezi’nde (Center for Character and Citizenship) ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi bir arada verilmiştir (Althof ve Berkowitz, 2006).

İngiltere’de değer eğitimi, “kişisel ve sosyal eğitim”, “vatandaşlık eğitimi”, “sivil eğitim” ve “demokratik eğitim” adı altında veya onunla beraber kullanılmaktadır (Veugeliers ve Vedder, 2003). Çin’de ahlaki eğitim, toplu olarak Çince’de “Deyu” olarak bilinen vatandaşlık eğitimi kapsamındadır. Singapur’da ise vatandaşlık ve değerler eğitimi Singapur Eğitim Bakanlığı’nın bir programı olarak kabul edilmiştir (Koh, 2012). Singapur, Vietnam, Hong Kong ve Makao gibi Asya toplumları, ahlaki eğitim ve vatandaşlık eğitimi tek bir eğitim programında birleştirilmiştir (Tan, Naidu ve Jamila Osman, 2017; Chew, 1998). Türkiye’de ise Ülger, Yiğittir ve Ercan (2014) karakter eğitimi ile değerler eğitimini (character/value education) aynı anlamda kullanmışlardır. Benzer şekilde Pane ve Patriana (2016) da karakter eğitimini değerler eğitimi olarak kabul etmiştir.

Bireyin duyuşsal yönüne hitap eden ve duyuşsal gelişmesini sağlamak amacıyla toplumsal otoriteler tarafından sunulan eğitimlerin başında “Ahlak Eğitimi”, “Vatandaşlık Eğitimi”, “Karakter Eğitimi” ve “Değerler Eğitimi” gibi süreçler gelmektedir (Mergler ve Spooner-Lane, 2012; Moscardo ve Murphy, 2011). Birçok araştırmada da vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile birlikte incelenmiştir. Bunun temel sebebi ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi alanlarının örtüşmesi ve kesişmesidir (Althof ve Berkowitz, 2006). Bir birlerini etkileyip etkilendikleri gibi, tarih boyunca bu eğitim terimlerinden biri bazen diğersinin yerine kullanılmıştır. Günümüzde ise ahlak eğitimi terimi ile değer eğitimi terimi birbirinin yerine kullanılabilir (Hofmann-Towfigh, 2007, s.454).

Tan ve Tan (2014) karakter eğitimi ile vatandaşlık eğitimi üzerinde durmuştur. Lickona (1996) son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde “karakter eğitimi”, ahlaki değerler, etik ve vatandaşlık eğitimi alanlarındaki programların uygulanması için ortaya çıkan ana terim olarak ifade etmektedir. Chew (1998) ise değerler eğitimi ile vatandaşlık eğitimini ilişkilendirmiştir. Purvis ise (2002) yapmış olduğu çalışmasında değerler eğitimi, ahlak eğitimi ve karakter eğitimini birbiriyle ilişkilendirmiştir. Tan, Naidu ve Jamila Osman (2017) ise çalışmasında değer eğitimi, ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimini birlikte değerlendirmiştir. Buradan yola çıkarak ahlak eğitimi, karakter eğitimi, değerler eğitimi ve vatandaşlık eğitimi programlarının amacı ortaktır, iyi insan yetiştirmektir denilebilir.

Bir kısım vatandaşlık eğitimi uzmanları vatandaşlık eğitiminin aslında bir değer eğitimi olduğunu öne sürmektedirler (Morris ve Cogan, 2001; Patrick, 1997; Çelik, 2009; Chew, 1998; Hoge, 2002). Hatta bazı araştırmacılar ahlak ve değerler eğitimini vatandaşlık

eğitiminin bir parçası olarak görmektedirler (Nzahabwanayo ve Divala, 2018). Kimi araştırmacı tarafından vatandaşlık eğitimi, değerler eğitiminin bir başka yüzü olarak tanımlanmaktadır (Chew, 1998, S.506).

Lovat ve Toomey (2009) vatandaşlık eğitiminin Avustralya’da değerler eğitiminin himayesinde olduğunu belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde olan, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2017b, s.3). Berkowitz ve Bier (2005) ise karakter eğitiminin öğrencilere dürüstlük, sorumluluk, saygı, hoşgörü, eşitlik gibi değerleri öğretmek, onları ahlaki olarak sağlam bir vatandaş olmaya hazırladığını ifade etmiştir. Sanchez (2005) ve Saintus (2010) değerler eğitiminin etkili vatandaşlığın sürdürülebilmesinin temeli olduğunu belirtmiştir.

Geniş anlamıyla değer eğitimi pratik olarak yurttaşlık ve ahlaki değerlerdeki eğitime belirli bir vurgu yapan eğitim olarak görülmektedir (Öztürk Samur, 2011). İngiltere Vatandaşlık Enstitüsü (The Institute for Citizenship) değeri vatandaşlık eğitimi çerçevesinde verilmesi gereken hem bir beceri hem de bilgi olarak ifade etmektedir (Alberta Education, 2005). Değer eğitimi ile vatandaşlık eğitimini tamamen aynı şey olmasa da birbirinden kesin hatlarla ayırmakta mümkün değildir. Örneğin, bir birey başkalarına karşı dürüst olarak davranıyorsa “dürüstlük” değerine sahiptir. Sorumluluklarını düzenli bir şekilde yerine getiriyorsa “sorumluluk” değerine sahiptir. Sorumluluk sahibi olmak ve dürüst olmak hem vatandaşlık hem de değer eğitimi ile ilgilidir.

Bir toplumun eğitimden beklediği misyon iyi vatandaşların yetiştirilmesidir. İyi vatandaşın ne olduğu ise toplumun genel karakteristik özelliğine göre belirlenmektedir. Toplumun sahip olduğu değerler ise bu karakteristiğin temel unsurlarından birisidir. Bundan dolayı iyi vatandaş, toplum tarafından istenilen değerlerle donatılmış bireyler demektir. Vatandaşlık eğitiminin de öğrencilerde sağlıklı değer geliştirmeye ihtiyacı vardır (Dyngeson ve Gross, 1982, s.229) ve birtakım temel değerlerin öğretilmesi hedeflenmektedir (Hoge, 2002, s.103). Bundan dolayı okullar, demokrasi ve iyi vatandaşlık için önemli değerleri öğretme sorumluluğunu da taşımaktadır (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005, s.264). Vatandaşlık eğitimi, öğrencileri adalet ve ahlak sorunlarıyla ilgili olarak diyalog içerisinde olmaya hazırlaması gerekmektedir (Altman, 2004). Vatandaşlık doğumla kazanılan bir statü olabilir, ama etkin vatandaşlık eğitim süreci sonrasında meydana gelen bir statüdür.

Birey vatandaşlık değerlerini toplumsallaşma süreci içinde farklı ortamlarda kazanır. Vatandaşlık eğitimi her mekânda ve her zamanda gerçekleşebilmektedir. Vatandaşlık gelişimi için birincil sorumluluk anne-babalar ve ailelerle birlikte, okullar önemli bir destekleyici rol oynamaktadır (Alberta Education, 2005). Küçük çocuklar aile, sınıf, okul, mahalle, oyun alanı ve toplumda tanıdıkları ortamlarda (Mcgowan ve Godwin, 1986, s.198); medya, dini kurumlar, işyeri, akran grupları (Veldhuis, 1997) aracılığıyla etkin vatandaşlık değerlerini kazanmaktadır.

İyi devletin geleceği, kendi mallarının ve topluluğunun iyiliğinin kopmaz şekilde birbirine bağlı olduğunu anlayan kişilere bağlıdır (Ozolins, 2010, s.412). Vatandaşlık eğitimi sadece hak ve yükümlülükler çerçevesinde değerlendirmemek gerekir. Zira bir savaş halinde bireyin nasıl oy kullanacağı ve nasıl vergi vereceğini bilmesi devlet için yeterli değildir. Devlete hak ve yükümlülüklerini bilen vatandaşlar kadar devleti için fedakârlık yapacak gerekirse ulusal değerleri için hayatını feda edecek bireylere ihtiyaç olacaktır. Bu fedakârlık diğer birçok husus gibi değerler eğitimi ile sağlanmaktadır.

### **2.1.5. Sosyal bilgiler–vatandaşlık eğitimi ilişkisi**

Vatandaşlık eğitimi devletler ve toplumlar için bir ihtiyaç, bir zorunluluktan doğmaktadır. Devletlerin iyi vatandaş yetiştirme politikası gerek doğrudan ahlak eğitimi, tarih eğitimi gibi dersler altında ya da dolaylı olarak bilinçsizce tarihsel süreçte verildiği görülmektedir. Fransız ihtilali ile vatandaşlık kavramının lügatlara girmesi ile vatandaşlık eğitimi gündeme gelmeye başlamıştır. Böylelikle vatandaşların eğitilmesi devlet için önemli bir durum haline almıştır. Vatandaşlık eğitiminin öğretim programlarında yer almasında, ulus-devletlerin ortaya çıkışı, toplumsal ve siyasal alanda laikleşme ve çocuk eğitimine bakış açısındaki gelişmeler etkili olmuştur (Üstel, 2004, s.11). Kimi zaman bu eğitim doğrudan vatandaşlık dersi adı altında verilirken, kimi zamanda diğer derslerle birleştirilip örtük bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Ama vatandaşlık eğitimi çoğunluk tarih dersleri içinde kendinde yer bulmuştur. 1900’lü yıllara gelindiğinde ortaokullarda eğitim programlarında yerleştirilen sosyal bilgiler dersi kısmi olarak bu eğitimi karşılamaya başlamış, bazen vatandaşlık eğitimi ile beraber programda yer alırken bazen de sadece sosyal bilgiler dersi bu ihtiyacı karşılamaya çalışmıştır.

Vatandaşlık eğitimi dersinin Türkiye’deki ortaokullardan kaldırılması ile iyi vatandaş yetiştirme ve vatandaşlık değerlerini kazandırma görevi sosyal bilgiler dersine düşmüştür.

Sosyal bilgiler dersi vatandaşlığın temel sorumluluklarının ve vatandaşlık kapsamında yer alan değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamaktadır. Öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde iyi vatandaşlığa uygun şeyleri öğrenmeleri beklenmektedir (Grand ve Vansledrigt, 1996). Bu durum, sosyal bilgiler dersinde öğrencilere “iyi vatandaşlık” niteliklerini geliştirmeye çalışıldığını göstermektedir (Dyngeson ve Gross, 1982, s.229).

Sosyal bilgiler dersi, demokratik bir toplum için vatandaşlık eğitimi işlevini üstlenmiştir (Louisiana Council for the Social Studies, 1993, Akt. Doğanay, 2008; Hoge, 2002, s.103) ve vatandaşlık eğitiminde merkezi bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir (McGowan ve Godwin, 1986). Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimini gerçekleştirirken pedagojik bir üslup kullanmaktadır. Birçok eğitimci pedagojik üslubu, insanların değerlerini ve davranışlarını şekillendirmede, değerlerini göstermesinde ve vatandaş olarak davranmasında son derece önemli bir faktör olarak tanımlamaktadır (Emler ve Frazer, 1999).

Sosyal bilgilerin etkin vatandaş yetiştirmek için sorumluluk sahibi olduğu pek çok sosyal bilgiler eğitimcisi tarafından kabul edilmektedir (Adeyemi, Boikhutso ve Moffat, 2003; Barr, Barth ve Shermis 1977; Doğanay, 2008). ABD’de ve Avrupa ülkelerinde yurttaşlık bilinci ve yurttaşlık eğitiminin sosyal bilgiler şemsiyesi altında verilmesi kabul edilmiştir (Aktan ve Saylan, 2013). Sosyal bilgiler dersi temel vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri de etkin ve sorumluluklarının farkında vatandaşlar geliştirme görevini üstlenmişlerdir (Martinson, 2003, s.133). Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazanmalarını sağlayan öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir (Ersoy, 2007).

Sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitiminde bu kadar önemli olmasının bir diğer nedeni de hitap ettiği öğrencilerin yaş düzeyleridir. Çocukluk olarak ifade edilen bu yaşlar öğrencilerin belirli hedefler doğrultusunda yönlendirildiği bir dönemdir. Ayrıca öğrencilerin kişiliklerinin şekillendiği bir zaman dilimine rastlamaktadır. Üstelik çocukluk, vatandaşlık eğitimi sürecinde önemli bir evredir (Remy, Anderson ve Snyder, 1976). Bu kapsamda vatandaşlık değerlerinin verilmesine en uygun ders sosyal bilgiler dersidir. Türkiye’de verilmekte olan vatandaşlık dersinin programdan çıkarılması ve bu eğitimin dolaylı olarak verilmesinin hedeflenmesi sosyal bilgilerin bu konudaki sorumluluğunu artırmıştır.



### 2.1.6. Okul dışı (ders dışı) öğrenme ortamları

Okul dışı öğrenme ortamları İngilizce literatürde outdoor (açık alan/açık meydan), out of school (okul dışı) ve beyond the classroom (sınıfın ötesi) kavramları ile ifade edilmektedir. “Okul dışı etkinlikler, ders içeriği kapsamında düzenlenen, okul duvarları dışında yapılan planlı, düzenli ve dersin ilgili kazanımlarını sağlamada yardımcı olan etkinliklerin tümüne denir” (Karademir, 2013, s.37). Priest’e (1986) göre okul dışı öğrenme, öncelikle dış mekânlarda göstermek yoluyla gerçekleşen, yaparak öğrenmenin bir sürecidir. Bu süreçlerde meydana gelen dolaylı veya doğrudan öğrenmelere ders dışı öğrenme alanı olarak da ifade edilebilir.

Okul dışı eğitimlerde maksat öğrencilerin aktif olduğu, farklı ve çok sayıda duyu organlarını harekete geçirdikleri, yaparak yaşayarak hatta eğlenerek öğrendikleri ortamlar oluşturmaktır. Okul dışı öğrenme ortamlarında çocuklar gözlerini, kulaklarını ve kaslarını aktif olarak kullanmaktadırlar. Yapılan geziler, sınıf başkanı seçimi, okul başkanı seçimi, yarışmalar, futbol turnuvaları, satranç turnuvaları, tiyatro gösterileri, piknik faaliyetleri, kamplar vb. her bir etkinlik okul dışı eğitim alanına girmektedir. Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri evde, okulda, işyerinde, mümkün olan her yerde yaşam boyunca devam eden bir sürece dönüşmüştür (Bozdoğan ve Yalçın, 2006, s.97).

Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitimlere bağlı yaşanan deneyimlerle öğrencilerin geleneksel sınıftaki deneyimlerden daha fazla şey öğrendikleri kabul edilmektedir (Cronin-Jones, 2000; Priest, 1986). Buna göre öğrenmenin özellikle eğitimin okul duvarları ile sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Okulda ve okul etkinlikleri kapsamında yaşanan her şey bir eğitim sürecini içermektedir. Zira her bir resim, pano, renk, nesne de yeri geldiğinde bir eğitim materyaline dönüşmektedir. Bunların genel etkisi gizil (örtük) öğrenme çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitimler öğretmenlere pek çok fırsat sunmaktadır (Carrier, 2009). Okul dışı (ders dışı) ortamlarda uygulanan etkinlikler hem akademik açıdan hem de değerler eğitimi açısından birçok faydası bulunmaktadır. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016) okul dışı öğrenme ortamlarının etkili olduğu için yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen deneyimler hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda öğrencileri etkileme potansiyeline sahiptir (Martin, 2003, s.51). Okuldışı ortamlar öğrencilerin değerlerinin gelişmesini sağlamakla birlikte (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Parkin, 1998; Selanik-Ay ve Erbasan, 2016) değerler noktasında

öğrencilerin gerçekçi deneyimler yaşamasına katkıda bulunmaktadır (Yaffey, 1993). Okul dışındaki öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin değerleri üzerinde olumlu ve önemli etkileri olduğu belirtilmiştir (Lakin, 2006; Selanik-Ay ve Erbasan, 2016)

Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimler eğlenceli olarak gerçekleşmektedir (Ramey-Gassert, 1997; Selanik-Ay ve Erbasan, 2016; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016). Okuldışı ortamlarda öğrenmenin öğrencilerin eğitim öğretim sürecine yönelik motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir (Ramey-Gassert, 1997). Bu durum değerler eğitimi için bir fırsattır. Zira öğrencilerin eğlendiği, algı düzeylerinin yüksek olduğu ve tamamen kendilerini verdikleri bir değerler eğitiminin verimli bir şekilde neticelenmesi beklenmektedir.

Okul dışı ortamlarda öğrencilerin duyguları harekete geçmektedir. Bu durum değerler eğitimi için fırsat sunmaktadır. Bir futbol turnuvasında oynayan bir çocuğun birden çok duygusuna dokunulduğu gibi çok fazla öğrencinin de farklı duygularına dokunulabilmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen bir etkinlik birçok eğitimin dolaylı olarak da gerçekleşmesini sağlamaktadır. Mesela öğrenciler, hırslı olmayı, mücadeleyi, öğrenilmiş çaresizliği, içine kapanmayı, sosyal olmayı, paylaşımcı olmayı, öznelci olmayı, işbirlikçi olmayı, takım ruhu ile hareket edebilmeyi vb. kişilik özelliklerini ve değer yargılarını bir futbol turnuvasında veya herhangi bir etkinlikte öğrenebilirler. Bunların her birisi doğrudan istenen ve hedeflenen davranış ve değer yargıları değildir, ama doğal ve işleyen süreçte öğrenciler bunları etkinlikler aracılığı ile öğrenmektedir. Okul dışı öğrenme alanlarında yapılan etkinlikler değerler eğitim sürecine bu şekilde tesir etmektedir. Çünkü değerler eğitimi sadece bir ders ile ya da sadece sınıf içerisinde yürütülecek bir eğitim değildir (Bozkurt, 2007, s.8).

Ders dışı öğrenme ortamlarının eğitim sürecine bir diğer katkısı ise yapılan eğitimlerin daha kalıcı olması ve öğrenciler tarafından daha uzun süre hatırlanabilmesidir (Knapp, 2000). Okul dışı ortamların eğitim sürecine katkısı konusunda çalışma yapan Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders ve Benefield (2006) eğitim-öğretim yaşantılarında gerçekleştirilen okul dışı etkinliklerin yıllarca öğrenciler tarafından hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğrenci deneyimlerine dayalı gerçekleştirilecek bir okul dışı değerler eğitimi süreci daha verimli ve kalıcı bir özelliğe sahip olması tahmin edilmektedir.

### 2.1.7. 12-13 yaş grubunun duyuşsal özellikleri

Duyuşsal, bilişsel ve bedensel gelişim süreklilik göstermektedir. Bu durum gelişimin doğasından kaynaklanmaktadır. Çünkü gelişim süreklilik arz eden bir durumdur. Birey belli yaş dilimlerinde düşünce, davranış ve fiziksel gelişim yönünden kültüre uygun beceri ve davranışlar kazanır (Aydın, 2007, s.43). Sağlıklı bireylerden yaşına uygun olan gelişim özelliklerini göstermesi beklenir. Çalışma 12-13 yaş grubuna hitap etmektedir. Bu dönem ergenlik dönemi içerisinde de değerlendirilmektedir.

Bireyin gelişim dönemlerine bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarına hitap ve bu alanları açıklayan birçok kuram mevcuttur. Bireylerin ergenlik dönemine Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı (genitel), Piaget'nin ahlak gelişim kuramı ve zihinsel gelişim kuramı (somut işlemler dönemi), Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramı (kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası) açıklık getirmektedir. Gelişim psikologları tarafından ergenlik döneminin başlangıcı olarak ifade edilen bu dönemin içinde bulunduğu yaş grubunun gelişim özellikleri ise aşağıdaki gibidir:

Bu dönemde başta kızlar olmak üzere öğrenciler ergenliğe girmeye başlamışlardır. Ergenliğe girişle birlikte öğrencilerde soyut düşünme gelişmeye başlamıştır (Küçükkaragöz, 2007; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004). Öğrenciler zamanla mantıksal çıkarımlar yapmaktadırlar (Küçükkaragöz, 2007; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004). Hatta öğrencilerin bir kısmı üst düzey düşünme becerilerini kullanarak analiz, sentez değerlendirme düzeyinde işlemler yapabilmektedirler (Selçuk, 2005).

Yine bu dönemde öğrencilerin ideolojilere karşı ilgileri ortaya çıkmaya başlar (Aydın, 2007), varsayımsal, geleceğe yönelik ve ideolojik sorunlarla ilgilenirler (Küçükkaragöz, 2007, s.90). Ergenliğe giren öğrenciler felsefeye, toplumsal içerikli konulara merakları artmaktadır, bazı konular üzerinde ciddi bir şekilde düşünmeye başlarlar (Senemoğlu, 2004; Aydın, 2007). Bu dönemdeki bireyler bir konu hakkındaki kendi görüşlerini açıkça ifade edebilmektedirler (Selçuk, 2005). Yetişkinlerin dünyası içerisinde bulunmak, sorumluluk almak isterler, ideal olanı aramaktadırlar (Aydın, 2007). Bu dönemdeki öğrenciler çeşitli kişi ve görüşlere kolayca bağlanabilirler (Selçuk, 2005, s.61).

Ergen bu dönemde arayış içindedir (Senemoğlu, 2004). Bu arayış bazen bir kimlik arayışı (Can, 2007; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004), bazen meslek (Aydın, 2007; Selçuk, 2005; Can, 2007), bazen de eş arayışı (Aydın, 2007; Selçuk, 2005; Can, 2007) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde gençlerin arayışlarından birisi de kendisi için uygun bir rol

model bulma şeklindedir (Selçuk, 2005). Bu dönemdeki bireylerde yavaş yavaş çocukluk rolünden yetişkinlik rolüne doğru bir geçişin yaşamakta olduğu gözlenmektedir.

Bu dönemde bireyler aile içerisinde duygusal bağımsızlığı kazanırlar (Aydın, 2007; Can, 2007; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004). Öğrenciler benmerkezcilik anlayışından kurtulurlar ve benmerkeci düşüncenin yerini toplumsal davranışlar almaya başlar. Bu dönemde öğrenciler sosyelleşmeyi hızlandıran grup toplantılarına katılmaktadırlar (Selçuk, 2005, s.2). Kendine ait bir benlik algısı oluşmaya başlamıştır (Can, 2007, s.33). Ayrıca gencin toplumsal konulara ilgisi artmaktadır (Selçuk, 2005, s.61) ve sosyal benlik algısı da bu süreçte gelişmektedir (Can, 2007, s.133). Bu yaş grubundaki bireylerin karşı cinslere karşı ilgisinde artış yaşanmaktadır (Can, 2007; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004). Yine bu dönemde bireyler cinsiyet rolünü öğrenmektedirler (Aydın, 2007; Can, 2007).

Bu dönemin en önemli özelliklerinden birisi de öğrencilerin değer yargılarının oluşmaya başlamasıdır (Aydın, 2007; Can, 2007; Senemoğlu, 2004). Bu yaş gurubundaki öğrenciler toplumsal değerleri reddetme ve benimseme arasında tercih yapma (Selçuk, 2005, s.52) durumunda kalmaktadırlar. Bu dönemdeki öğrenciler cinsiyet rolü olarak toplumun attettiği değerler doğrultusunda bir sosyal rolü benimserler (Can, 2007). Soyut düşünme dönemine geçilmiş olması, üst düzey değerlendirmelerin yapılmaya başlanması değerlerin öğrenciler tarafından fark edilip içselleştirilmeye başlanmasından dolayı bu dönem öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir.

## **2.2. İlgili araştırmalar**

Değerler ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında birçok akademik çalışma vardır. Bu çalışmalarının bir kısmı değerler eğitimi kapsamında yapılmıştır. Bu araştırmada özellikle değerler eğitime yönelik eğitim programı hazırlanan ve uygulanan çalışmalar derlenecektir. Bu konuda ülkemizde ve yurt dışında yapılan akademik çalışmalar incelenmeye çalışılmış yapılan bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

### **2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar**

İnal Yüksel (2006) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde öyküleri ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Öntest - sontest kontrol gruplu deneme modelinde olan araştırma 7.

sınıflarından seçilen 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar öykülerin kullanılması vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğrencilerin duyuşsal davranış özellikleri kazanmayı anlamlı derecede artırdığı tespit edilmiştir.

Koç (2007) ise ilköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisini araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda vatandaşlık eğitimi çalışmalarının öğrencilerde evrensel değerlerin gelişmesine katkı sağladığını saptamıştır.

Demirhan İşcan (2007) doktora tezinde, ilköğretim düzeyinde, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptanmaya çalışmıştır. Deney grubunda, değerler eğitimi programı 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunurken; duyuşsal özelliklere ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Balcı (2008) ise ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki yedi üniteye doğrudan verilen değerlerin öğretimi için “değerler eğitimi etkinlikleri” hazırlamış ve 16 öğrenciye uygulamıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi uygulamasının öğrencilerin değerleri gerçekleştirme düzeylerinde farklılığa sebep olduğu ayrıca, ilgili değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta içselleştirilmesine yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

Demirtaş ise (2009) doktora tez çalışmasında, çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramaya dayalı olarak hazırlanmış olan değer eğitimi programının etkililiğini saptamaya çalışmıştır. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan eğitimde yaratıcı dramaya dayalı bir değer eğitimi programı uygulanmıştır. Program üçer saatlik 12 oturum olarak planlanmıştır. Sonuç olarak uygulanmış olan değer eğitimi programının etkili olduğu ifade edilmiştir.

Aladağ (2009) ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisini inceleyen bir doktora tezi hazırlamıştır. Deney grubunda, 8 hafta boyunca değer öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak sosyal bilgiler dersi öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise var olan süreç gözlenmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, sorumluluk ölçeği,

bilişsel düzey ölçeği ve duyuşsal düzey ölçeğinden elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çengelci (2010) ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması üzerine doktora çalışması yapmıştır. Araştırma, yapılandırılmamış gözleme dayalı betimsel durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmada bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin yoluyla değerler eğitimi, soru-yanıt yoluyla değerler eğitimi, değerlerin belirgenleştirilmesi yoluyla değerler eğitimi ve örtük program yoluyla değerler eğitimi olduğunu belirtmiştir.

Aktepe (2010) ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Doktora tezi olarak hazırladığı araştırmada, etkinlik temelli yardımseverlik değer eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla deneysel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Katılmış (2010) sosyal bilgiler eğitimine yönelik bir karakter eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırma yarı deneysel desene göre yapılmıştır. Deney grubuna karakter eğitimi programı uygulanırken kontrol grubunda normal ders programı uygulanmıştır. Uygulama haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 39 ders saati sürmüştür. Ulaşılan sonuçlara göre karakter eğitimi programının öğrencileri olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Tahiroğlu (2011) ise ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi başlıklı bir doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanılması sonucu oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Deneysel işlem, kontrol gruplu deneme modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda değer eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerine ilişkin tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Yarar Kaptan (2015) 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisi tespit etmek amacıyla doktora tezi hazırlamıştır. Araştırma sonucunda; hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle değer öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Gümüş (2016) ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi tespit etmek amacıyla bir doktora çalışması yapmıştır. Araştırmada, deney grubunda karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle değer eğitimi çalışmaları uygulanırken, kontrol grubunda uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda, türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretildiği deney grubunun tutum puanlarında artış olduğu görülmüş ve deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle yürütülen değer öğretiminin öğrencileri etkilediği ve ilgili değer öğrenimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Demir (2018) tarafından yapılan araştırmada 2. sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerini kazandırmada değer eğitimi yaklaşımlarının nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinden sonra uygulamanın yapıldığı bütün şubelerde, öğrencilerin belirlenen sorumlulukları kazandıkları görülmüştür.

### **2.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar**

Meaney (1979) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, ilköğretim öğrencilerine değerler eğitimi programı uygulanarak öz saygı, kendini ifade edebilme, kendine güven gibi değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Meaney uyguladığı değerler eğitimi programı 6 hafta boyunca devam etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da öğrencilerin davranışlarında ve tutumların olumlu değişiklikler meydana gelmiştir.

Hunt (1981) ise insani değerler eğitim programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, sorumluluk, çalışma, empati kurma gibi davranışlar kazanımında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar değerler eğitim programının etkili olduğu yönündedir.

Germaine (2001) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile çalışmasını yapmıştır. Araştırmada deney grubuna değerler eğitimi programı uygulayıp bu programın öğrencilerin kendilerine ve çevresindekilere yönelik saygı düzeyinde bir değişiklik olup

olmadığına yönelik ilişki düzeylerini incelenmiştir. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin almış olduğu değerler eğitim programının, kendilerine olan öz saygı düzeyleri ile çevresindekilere olan saygı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Lamberta (2004) belirlediği öğrencilerden seçtiği 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Deney grubuna 4 oturumluk değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise eğitim programı uygulanmamıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim programında 12 tane değer kazandırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, özgürlük değerinde anlamlı bir bulgu elde edilmiştir.

El Hassan ve Kâhil (2005) tarafından yapılan araştırmada Yaşayan Değerler Eğitim Programının (LVEP) Lübnan'daki özel bir okuldaki ilkökul öğrencilerinde kişisel zekalara ilişkin bazı davranış ve tutumlar üzerindeki etkisini incelemektedir. 2. ve 3. sınıf öğrencisinden 76 örnek rastgele seçilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, programı uygularken, kontrol grubu eğitimlerine devam etmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kropp (2006), tarafından ahlaki gelişim programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Uygulanan program sonucunda elde edilen bulgular programa katılanların sorumluluk alma düzeyinde önemli düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Perry ve Wilkenfeld (2006), tarafından gerçekleştirilen gündem belirleme modeline (The Agenda Setting Model) dayalı değerler eğitim programı sonucunda öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerini arttırmayı hedeflemişlerdir. Bir proje olarak hazırlanan bu araştırmada öğrencilerin değerleri kazanımlarında etkili olduğu görülmüştür.

Leichsenring (2010) Avusturya Federal Hükümeti tarafından yapılan okullarda yapılan değerler eğitimini araştırmıştır. Araştırmada değerler eğitimi uygulamasında Avustralya Federal Hükümeti tarafından kullanılan yaklaşımlar ve Avustralya çapındaki okullar tarafından kullanılan değer temelli eğitim uygulanması üzerinde durulmuştur. Yine bu araştırmada ulusal ölçekte değer temelli bir eğitim programının uygulanmasını araştırılmıştır. Sonuç olarak başarılı bir değerler eğitimi yapılabilmesi için okul müdürleri, okul personeli, öğretmenler, öğrenciler ve veliler geniş bir topluluk ile irtibat halinde bulunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Mei-ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen (2014) karakter eğitiminin öğrencilerin gelişmeleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın maksatlı örnekleme, Güney Tayvan şehirlerinde



bir yıldan fazla bir süre boyunca aile günlük yaşamına entegre karakter eğitimi programını benimseyen 10 anaokulundaki küçük çocukların ebeveynlerini içermektedir. Yapılan çalışma neticesinde karakter eğitiminin ebeveynler ve çocuklar arasındaki bağı derinleştirebileceği ve çocukların karakter gelişimini önemli ölçüde etkileyebileceği tespit edilmiştir.

Uyu (2015) yerel değerlere dayalı bir eğitim programının kalitesinin öğrencilerin temel yeterliliklerinin geliştirilmesine katkısı üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı öğrenme toplumunda toplum öğrenme merkezlerinin kalite performansı için yerel kültüre (değerlere) dayalı bir işlevsel eğitimi modelini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, yerel kültüre veya yerel içeriğe dayalı değerler eğitimi modelinin öğrenme kalitesini artırabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç, yerelleştirilmiş içeriği birleştiren bir modelin, bu küreselleşen dünyada öğrenmeyi zenginleştirebileceği şeklindedir. Böyle bir model küreselleşmiş bir zihinle öğrencilerin yerel olarak hareket etmesine yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Literatür genel olarak incelendiğinde değer kazandırmak için yapılan her bir proje ve etkinlik temelli değerler eğitimi programının genellikle olumlu katkılarının olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber olumsuz sonuçlara ulaşanlar da vardır. Robinson-Lee (2008), “Ortaokul Karakter Eğitimlerini Anlamak İçin Bir Çerçeve” adlı çalışmasında bir ortaokuldaki karakter eğitimi programının faydalarını araştırmıştır. 20 katılımcı ile yürüttüğü çalışmada elde edilen sonuçlara göre bu programın, hedeflere ulaşmada tamamen etkili olmadığı belirtilmiştir.

### **2.3. Alanyazın taramasının sonucu**

Değerlerin birden fazla disiplinin konusu kapsamına girmesinden dolayı her disiplin alanında değerlerle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazın taraması sonucunda değerler ve değerler eğitimiyle ilgili çok fazla proje, kitap, makale, yüksek lisans ve doktora tezlerine rastlanmıştır. Etkinliklerin yer aldığı değerler eğitim programlarının ise kısmen az olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların da genellikle 4. sınıf öğrencilerine göre yapıldığı nadiren de olsa 5. ve 7. sınıf öğrencilerle etkinliklerin yer aldığı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ama okul dışı ortamlarda doğrudan uygulanan bir değerler eğitimi çalışmasının ise nadir denilecek kadar az olduğuna rastlanmıştır. Okul dışı ortamlarda sosyal bilgiler programında yer alan ve vatandaşlık değerlerini ifade eden değerlerden

oluşan etkinlik temelli değerler eğitimi programının uygulandığı ve değerlendirildiği içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde önemli olan ancak ihmal edilen alanlardan biri de değerlerin analizi ve gelişimi konusudur. Dünyada bu konuya eğilim Türkiye’den daha önce başlamışken Türkiye’de son on yıllık bir zaman diliminde bu eğitime önem verilemeye başlamıştır. Bu önem verme işi ise yeterli düzeyde değildir. Bu durumun temel nedenlerinden birisi değerler eğitiminin öneminin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından yeterince fark edilememesi; ikincisi, fark ettirilmiş olsa bile öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması ve üçüncü nokta öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda gönüllü olmamaları; dördüncü nokta ise öğretmenlerin nasıl değerler eğitimi yapacağı konusunda yöntem bilmemeleri şeklinde ifade edilebilir. Fraenkel (1968) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun günlük sınıf etkinliklerinde değer eğitimi noktasında katılmadıklarını belirtmiştir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlere etkinlik örneklerinin sunulacak yeterli çalışmanın olmamasından dolayı böyle bir çalışmanın hazırlanması alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

İnsanların topluluklar halinde yaşamaktadır. Bu yaşam şekli insan için önemli bir konumdur. Bundan dolayı tarihsel süreç içerisinde insanoğlu sosyal hayatı düzenleyen birtakım değerler (sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma vb.) üretmişlerdir. Toplumsal hayatının huzurla sükûnetle devam edebilmesi için sosyal değerlerin yeni nesillere aktarılması gerekmektedir. Bundan dolayı Türkiye’deki özellikle ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu değerlerden sosyal değerleri geliştirecek, yerleştirecek ve pekiştirecek; böylece öğrencilerin “iyi insan, iyi vatandaş” olarak yetişmelerini sağlayacak etkinlik temelli, eğlenerek yaparak-yaşayarak değerler eğitimi programlarının hazırlanması önem kazanmaktadır. Bu araştırmada da sosyal bilgiler programı ve literatür dikkate alınarak etkin vatandaş yetiştirebilmek için örnek bir etkinlik temelli değerler eğitimi programı hazırlanmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli (deseni), araştırma grubu, uygulama basamakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilecektir.

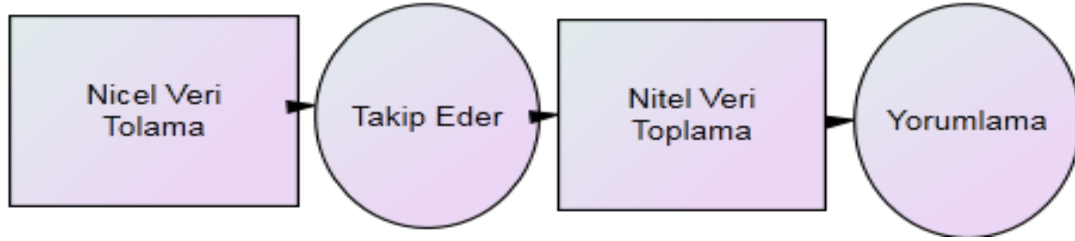
#### 3.1. Araştırmanın modeli

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisinin belirlenmesine yönelik olan bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen tekniklerine uygun olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem sosyal ve insani bilimler için yeni bir yöntemdir. Bundan dolayı karma yöntem için farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlardan en sık kullanılanı her iki tür (nicel ve nitel) verinin analizini kapsaması şeklindedir. Araştırma soruları veya hipotezler için nitel (açık-uçlu) ve nicel (kapalı-uçlu) verilerin toplanmasını içerir (Creswell, 2016, s.217). Böyle çalışmalara “yöntem çeşitlemesi” olarak da ifade edilir. Yapılan bir çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme, elde edilecek sonuçların daha geçerli olmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım, 2010, s.102). Yöntem çeşitlemesi, kabaca nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması olarak ifade edilebilir (Türnüklü, 2001, s.9).

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır (Yıldırım, 2010, s.102). Karma yöntemin kullanılmasındaki asıl amaç nitel ve nicel araştırmaları birlikte kullanarak her iki yaklaşımın sınırlılıklarını asgari düzeye indirebilme sebebidir.

Karma yönteme ait Yakınsak Paralel Karma Yöntem, Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem, Keşfedici Sıralı Karma Yöntem, İç-içe Karma Yöntem, Dönüştürücü Karma Yöntem ve Çok Aşamalı Karma Yöntem olmak üzere farklı desenler bulunmaktadır. Bu desenler nicel ve nitel çalışmaların kullanılma sırası ve durumuna göre ayrılmaktadır. Bu çalışmada ise karma yönteme ait desenlerden açıklayıcı-sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende, ilk olarak nicel veriler daha sonra nitel veriler toplanarak çözümleme yapılır

(Creswell, 2016, s.224; Yıldırım, 2010, s.103). Bu yöntemin asıl amacı nicel yöntemle elde edilen verilerden eksik kalan kısımlarının nitel verilerle sağlanmasıdır. Böylelikle nicel bulguları daha ayrıntılı bir şekilde açıklanması sağlanacaktır. Çünkü nitel düşüncenin temellerinden birisi de araştırma öznesinin betimlenmesi ve yorumlanmasına verilen öneme dayanmasıdır (Mayring, 2011, s.25).



Şekil 1. Açımlayıcı-Sıralı Karma Yöntemler

Araştırmanın deneysel süreci ile nicel veriler toplanırken deneysel süreç sonunda öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri belirlenmesi nitel boyutu oluşturmuştur. Bu duruma uygun olarak okul dışı ortamlarda etkin vatandaşlık değerleri eğitimi için geliştirilen okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin adil olma, dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla nicel yöntemlerden, deney grubunda yer alan öğrencilerin, çalışma yapılan okulda görevli öğretmenlerin ve çalışmanın bir boyutuna oluşturan deney grubu velilerinin uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla da nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veri desenlerinin kullanılma sebebi ikisinin de veri toplama sürecinde farklı araçları olmasıdır. Bu araçlar nicel araştırmalar için ölçek çalışmaları, deney teknikleri ve istatistiksel tekniklerinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada deney, anket ve istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar için ise katılımcı gözlemi, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, doküman analizini kapsamaktadır. Bu kapsamda da yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Bu şekilde araştırmaya hem çeşitlilik hem de elde edilen bulguların farklı yöntemler kullanılarak birbirini desteklemeleri sağlanmak istenmiştir. Üstelik nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi ile gerçekleştirilen veri çeşitlemesi, yapılan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırarak çalışmanın nitelikli sonuçlar ortaya koymasına katkı sağlayacağı (Yıldırım, 2010, s.104)

düşünülmektedir. Bu çalışmada yürütülen karma yöntemin uygulama basamakları aşağıdaki gibidir.

### **3.1.1. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutu**

Nicel araştırma yöntemlerinde temel amaç genellenebilir neden-sonuç ilişkilerini açıklayan bilgiyi üretmektir (Türnüklü, 2001, s.8). Nicel yöntemler, ister korelasyonel ister deneysel olsun, bireylerin büyük ve yaklaşık olarak tesadüfi örneklerini gerektirir (Shulman, 1981, s.11). Bu çalışmanın nicel boyutu yarı deneysel çalışmadır. Aşağıda, bu araştırmada, yarı deneysel çalışmanın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin gerekli bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1.1.1. Yarı deneysel çalışma**

Araştırmanın nicel boyutu; okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisinin belirlenmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulanması için yapılan oturumlara katılan öğrencilerle bu oturumlara katılmayan öğrencilerin değer eğilimleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest sontest, kontrol gruplu deneme modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Deneysel desenin temel amacı, sonuç üzerine etki edebilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesidir (Creswell, 2016, s.156). Deneysel desenler, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma desenleridir (Karasar, 2005, s.87). Kısacası deneysel desenlerde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak amaçlanmaktadır.

Deney-Öncesi Desenler, Yarı-Deneysel Desenler ve Gerçek-Deneysel Desenler olmak üzere üç deneysel desen çeşidi bulunmaktadır. Bu çalışmada Yarı-Deneysel Desenin denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Desen yöntemi kullanılmıştır. Gerçek deneysel desen yöntemlerinden birinin kullanılmama sebebi eğitimcilerin her şeyden soyutladıkları tamamen yapay ortamları oluşturamamalarıdır. Ayrıca bu model, özellikle uygulamaya katılacak olan bireyleri yansız olarak seçmenin oldukça zor olduğu eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun olan modeldir (Baştürk, 2014, s.41). Yarı deneysel çalışma grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı yapay olarak grupları

oluşturamaz (Yıldırım, 2010, s.107). Ama yarı deneysel çalışmalarda bireylerin gruplara yansız olarak atanamaması iç geçerlilik açısından birçok tehdit içermektedir. Bu noktada araştırmacı dikkatli olmalıdır.

Yarı-deneysel desenin en yaygın uygulaması olan bu desende, deney grubu (Grup A) ve kontrol grubu (Grup B) rastgele atama yapılmaksızın seçilir. Her iki gruba da öntest ve sontest uygulanır. Deneysel işlem ise sadece deney grubuna (Grup A) uygulanır (Creswell, 2016, s.172). Yani belirlenen gruptan biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere çalışma için seçilmiştir. Yalnız deney grubu önceden bellidir, rastgele tesadüf bir şekilde atanmamıştır. Bu grupların her ikisine de deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada da açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutu için yarı deneysel çalışma yönteminin tercih edilmesinin altında; çalışmanın ders dışı vakitlerde gerçekleşmiş olması ve bu vakitte her öğrencinin çalışmaya katılmaya gönüllü olmaması, velilerinin izin vermemesi ve öğrencilerin çalışma süresince (24 hafta) sürekli devam edememe riskleri gibi sebeplerin yatmasıdır. Bundan dolayı öğrencilerin özellikle deney grubuna yansız atanmaları mümkün değildir. Bu nedenle bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin rastgele bir şekilde atanması gerçekleşmemiştir. Ama özellikle benzeşik grupların deney ve kontrol grupları olarak ayarlanması gerçekleştirilerek yarı deneysel çalışmadan kaynaklanan ve iç geçerliliği etkiyeceği düşünülen durumlar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ikinci grubun (kontrol grubunun) modele eklenmesi, uygulanan modelin geçerliliğini artırıcı bir etkidir (Baştürk, 2014, s.41).

Tablo 2

*Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deseni*

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest	İzleme Testi 1	İzleme Testi 2	Paralel Test
A	Ö1,1	x	Ö1,2	Ö1,3	Ö1,4	Ö1,5
B	Ö2,1		Ö2,2	Ö2,3	Ö2,4	

Tablo 2’de verilen sembolik işaretlerin anlamları aşağıdaki gibidir.

A : Deney grubu.

B : Kontrol grubu.

Ö1,1 - Ö1,2 - Ö1,3 - Ö1,4 - Ö1,5 : Deney grubunun öntest, sontest ve biri üç çalışmadan üç ay sonra diğeri çalışmadan altı ay sonra olmak üzere iki defa izleme testi son olarak da paralel test ölçümleri.

Ö2,1 - Ö2,2 - Ö2,3 - Ö2,4 : Kontrol grubunun öntest, sontest ve çalışmadan altı ay sonra izleme testi ölçümleri.

X : Deney grubundaki deneklere yapılan uygulama

Bu deseninin yorumlanması şu şekilde özetlenebilir. Çalışma A-B olmak üzere iki gruba yürütülecektir. Bunlardan birisi uygulamanın yapılacağı deney grubu diğeri ise hiçbir uygulamanın yapılmayacağı ve dış etkilerden de korunacak olan kontrol grubudur. R, her iki grubun elamanları da yansız seçilecektir. Bağımlı değişken üzerinde her iki grup için de uygulama öncesi (Ö1,1; Ö2,1) ve uygulama sonrası (Ö1,2; Ö2,2) ölçümler yapılmıştır (Baştürk, 2014, s.35). Ayrıca (Ö1,3;Ö1,4) deney grubu öğrencilerine biri eğitimden altı ay sonra, diğeri eğitimden on iki ay sonra olmak üzere iki defa; kontrol grubu öğrencilerine (Ö2,3; Ö2,4) ise aynı şekilde eğitimden altı ay ve on iki ay sonra uygulanmıştır. Bunun yanında bir alanda yapılan değerler eğitiminin diğer değerleri de etkilediğini yani örtük öğrenmelerin olup olmadığını tespit edebilmek için Hoşgörü Eğilim Ölçeği deney grubuna paralel test olarak uygulanmıştır.

Tablo 3

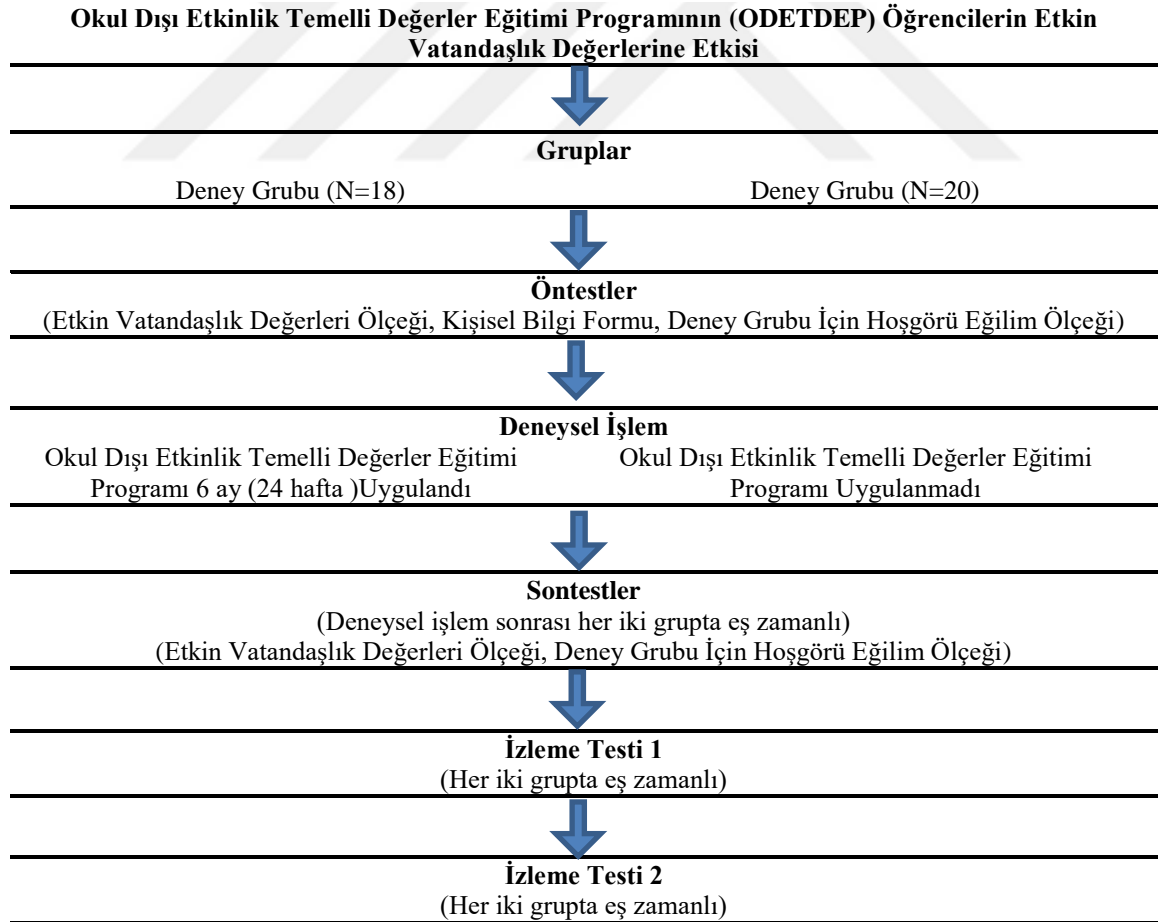
*Araştırmada Kullanılan Deneysel Model*

	Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası	24 Hafta Sonra	48 Hafta Sonra
Deney	EVDÖ ve Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin öntest olarak uygulanması	ODETDEP için belirlenen değerlerinin kazanımı için hazırlanan etkinliklerin uygulanması	EVDÖ ve Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin sontest olarak uygulanması	EVDÖ İzleme testi olarak uygulanması	EVDÖ İzleme testi olarak uygulanması
Kontrol	EVDÖ öntest olarak uygulanması	x	EVDÖ sontest olarak uygulanması	EVDÖ İzleme testi olarak uygulanması	EVDÖ İzleme testi olarak uygulanması

Bu çalışmanın ilk aşmasında nicel veriler toplanmıştır. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim programının ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerleri üzerindeki etkisi sınanmıştır. Başka bir deyişle, bağımsız değişkenlerin (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim programı), bağımlı değişkenler (etkin vatandaşlık değerleri) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmanın nicel boyutu, deneme modelinde bir çalışmayı kapsamaktadır.

Çalışmanın nicel kısmında deneysel modelde de görüldüğü gibi okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının sadece deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise uygulanmamıştır. Deney grubuna uygulanan programlardan etkilenmemeleri için öğrenciler iki farklı okuldan seçilmiştir. Deney ve kontrol grubuna deneysel işlemden önce Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği (EVDÖ) öntest olarak uygulanmıştır. Aynı test deneysel işlem sonunda gruplara sontest olarak uygulanmıştır.

Aradan 24 (6 ay) hafta geçtikten sonra deney grubundaki öğrencilere değerleri kazanma ve sürdürme düzeylerinin ne durumda olduğunu belirlemek için izleme testi yapılmıştır. Aynı test kontrol grubuna da uygulanmıştır. Yine uygulamadan 48 hafta (12 ay) kadar sonra EVDÖ hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ikinci izleme testi olarak uygulanmıştır. Böylelikle deney grubunun kazanımlarının kalıcılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca paralel test uygulaması kapsamında öğrencilere “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” deney grubuna hem öntest, hem sontest olarak uygulanmıştır.



Şekil 2. Araştırmanın deseni



- **Yarı deneysel çalışmanın geçerliliği**

Yapılan her bilimsel araştırma gibi deneysel çalışmalarda da en önemli olguların başında elde edilen sonuçların geçerli olması gelmektedir. Araştırmacının deneysel araştırma sırasında en iyi sonuçları elde edebilmek için bazı noktalara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu noktalardan birisi de geçerlilik meselesidir. Çünkü araştırmanın geçerliliğine etki edecek herhangi bir unsur, çalışma sonunda yanlış veriler toplanmasına ve doğal olarak da elde edilen sonuçların büyük problemleri içermesine neden olacaktır. Zira bir bilimsel araştırma, iç ve dış geçerliliği ne kadar uygun olarak gerçekleştirilirse o derece önem kazanır (Baştürk, 2014, s.45). Araştırmacının çalışmaya başlamadan önce yapacağı araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek muhtemel tehditleri ve bu tehditlere karşı çalışma başlamadan önce almış olduğu önlemleri elde edilen sonuçların doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından önemlidir.

Genel anlamda geçerlilik araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Doğruluk geçerlilik için önemli bir nokta olmakla birlikte kabul edilebilirlik derecesi de geçerlilik için önemli bir diğer husustur. Aşağıda yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmanın iç ve dış geçerliliğine etki edebilecek ve tehdit oluşturabilecek unsurlar ve araştırmacı tarafından çalışmanın bunlardan etkilenmemesi için onlara karşı alınan önlemler açıklanmıştır.

- **İç geçerlilik**

Literatürde iç geçerlilik için farklı tanımlarla karşılaşılabilir. İç geçerlilik çalışmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi için ön koşullardan biridir. Gerçekleştirilen çalışmalarla elde edilen verilerin iç geçerliliği olmadan bu verilerin bilimsel dayanağı olduğu söylemez (Erbaş, 2005, s.6). Birçok etkenin iç geçerliliği araştırmacılar tarafından (Baştürk, 2014; Yıldırım, 2010) tehdit ettiği vurgulanmıştır.

Bu kısımda literatürde yer alan ve iç geçerliliği tehdit eden durumlar dikkate alınarak çalışma boyunca iç geçerliliği sağlamak için yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Buna göre iç geçerlilik üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar; deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler ve deneyimleri ile ilişkili tehditler (zaman, değişim, gerileme, örneklem seçimi, çalışmadan ayrılma, seçilen örneklemle ilgili etkileşimler), deneysel çalışmada kullanılan yöntemlerden kaynaklanabilecek tehditler (deney ve kontrol gruplarının etkileşimi, denkleştirme, yarışma, moral bozukluğu vb.), deneysel çalışmalar sırasında ortaya

çıkabilecek tehditler (uygulanan test sorularının hatırlanması, ölçme araçları vb.) şeklindedir.

*Zaman (uygulama süresi):* Araştırmanın öntest ile sontest ölçümü arasındaki zamanda meydana gelebilecek bir olay ya da olaylar, araştırmanın sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir (Baştürk, 2014, s.45). Bundan dolayı deneysel çalışma boyunca öntest ile sontest arasında geçen zamanın ve bu zaman dilimi içerisinde meydana gelebilecek olayların araştırmacı tarafından en iyi şekilde kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada süreci öğrencilerin birçok olaydan etkilenmemeleri kadar uzun, belirlenen kazanımlara ulaşılmasını engelleyecek kadar kısa olmayacak bir şekilde planlanmıştır. Bundan dolayı yapılan çalışmanın eğitim süresi belirlenirken kazanımlarda dikkate alınarak uzman görüşü çerçevesinde belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun aynı bölge kapsamındaki okullardan seçilmiş olması da grubun tamamını etkileyecek kadar yaşanacak büyük bir olayın tüm grubu etkileyeceği düşünülmektedir.

*Değişim (Olgunlaşma):* Araştırmada bağımlı değişkenin elde edildiği denekler, zamanla olgunlaşma, yorulma ya da acıkma gibi nedenlerle değişebilir (Baştürk, 2014, s.45). Deneysel çalışma boyunca bireylerde meydana gelen değişiklikler (örneğin, olgunlaşmak, daha güçlü, daha deneyimli ve daha duyarlı olmak gibi) öğrencilerin öntest ve sontest arasındaki başarılarını etkileyebilir (Yıldırım, 2010, s.112). Örnekleme yer alan deney grubu ile kontrol grubunun denk olması (yaş, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey vb.), çalışma süreci içerisinde yaşanan değişimlerin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerde benzer şekilde görülmesini sağlar.

Çalışmanın iç geçerliliğinin iyi düzeyde olması için öğrencilerin aynı yaş ve sınıf düzeyinden seçilmesi, gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin oransal dağılımının eşit olması, aynı bölgede yaşayan öğrencilerin seçilmesi, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba çalışma durumunun birbirine yakın olması, seçilen öğrencilerin benzer sosyoekonomik düzeydeki ailelerden olması gibi özelliklere dikkat edilmiştir.

*Yanlış veya dikkatsiz kodlama:* Veri toplama esnasında öğrencilerin yanlış, eksik ya da hatalı kodlama yapmaları çalışma sonunda elde edilen bulguların doğruluğunu etkileyebilmektedir. Bir de deneysel işlemde sınırlı öğrenci ile çalışmalar yapılması her bir verinin doğruluğunun önemini daha da artırmaktadır. Bundan dolayı araştırmacının bu durum için gerekli önlemleri alması araştırmanın iç geçerliliği için gerekli bir durumdur. Bunun içinde öntestler için oluşabilecek farklılıkları gidermek içinde analiz sürecinde kovaryans

analizleri tercih edilmiştir. Çünkü deneysel desen ile kontrol altına alınamayan dış etkenler doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırılabılır (Büyüköztürk, 1998, s.93).

*Örneklem seçimi ve denkleştirme:* Seçilen öğrencilerin fiziksel (iyi görememe, duyamama vb.), karakteristik (sabırlı olma, mücadeleci olma, gönüllü olma durumu, motivasyon vb.) özellikleri ve geçmiş yaşantıları çalışma sürecine gerek dolaylı gerekse doğrudan etki edebilmektedir. Bunların başında öğrenci gruplarının oluştururken araştırmacının yanlış davranması gelmektedir (Baştürk, 2014). Örneklem seçimi sürecinde yansız atamaların yapılması bu iç tehdidi bir nebze de olsa azaltabilmektedir. Yalnız örneklem seçiminde birtakım zorunlulukların (eğitimin bir boyutunun velilerden oluşması bu nedenle annesi çalışamayan ve küçük kardeşi olmayan öğrencilerin seçilmesi) ve sınırlılıkların (çalışmanın ders saatleri dışında yapılması, bazen hafta sonu tam gün etkinlik yapılmış olması) bulunması yansız atamayı imkansız kılmıştır.

*Çalışmadan ayrılma:* Çalışma sürecinde herhangi bir nedenden dolayı deney veya kontrol grubunda yer alan öğrencilerden bazılarının deneysel çalışmayı yarıda bırakması araştırmacı tarafından elde edilen puanlardan sonuçlar çıkarmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum göz önüne alınarak deney grubunda iki öğrenci yedek öğrenci olarak çalışmaya alınmıştır. Yedek öğrencilere durumları bildirilmemiştir. Bu durum sadece araştırmacı tarafından bilinmektedir. Yapılan deneysel çalışmada böyle bir olumsuz durumla karşılaşılmamıştır.

*Veri kaybı:* Araştırma sürecinde meydana gelecek olan veri kaybı elde edilecek sonuçların olumsuz şekilde etkilenmesine neden olur. Böyle bir durumla karşılaşmamak için çalışma boyunca elde edilen veriler düzenli bir şekilde arşivlenmiştir. Elektronik olarak muhafaza edilen veriler her ihtimale karşı farklı bellekler üzerinde depo edilmiştir.

*Deney ve kontrol gruplarının etkileşimi:* Yapılan deneysel çalışmalarda seçilen katılımcıların geçmiş yaşantıları ile etkileşimi, örneklemin birbiriyle etkileşimi, belirlenen ölçme araçlarının örnekleme etkileşimi elde edilen sonuçları olumsuz yönde etkileyebilir (Yıldırım, 2010, s.114). Bu çalışmada da örneklem seçilirken benzer sosyoekonomik düzeyden olmalarına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, başta yılsonu not ortalaması (akademik başarı) olmak üzere demografik özellikler açısından olabildiğince benzer özellikler göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerini etkilememeleri,

yani kontrol grubunun deney grubunun aldığı eğitimden etkilenmemesi için ayrı okullardaki benzer öğrenciler seçilmiştir.

*Uygulama Süreci:* Deneysel uygulamaların esas alındığı bir çalışmada bağımsız değişken dışında sadece deney grubuna yönelik farklı bir işlemin yapılmasının neden olacağı eşitsizlik çalışma sonunda elde edilecek olan sonuçların geçerliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bundan dolayı hem deney hem de kontrol grubuna etkisi ölçülmeyi planlanan bağımsız değişkenden başka bir farklılık yansıtılmamalıdır. Bu çalışmada da deney ve kontrol grubuna farklılık olarak sadece bağımsız değişken uygulanmıştır. Bu kapsamda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubunda oluşturduğu değişiklikler gözlemlenmiştir.

*Deneklerin Tutumu:* Deneysel araştırmanın en önemli öğelerini deney ve kontrol grubu ve en önemli sürecini de eğitim süreci teşkil etmektedir. Bundan dolayı eğitim sürecinde deneklerin önyargılı olmaları, morallerinin düşük olması, motivasyon yetersizliği, araştırmaya veya araştırma konusuna isteksiz olmaları ve zorla katılmaları gibi durumlar çalışmanın iç geçerliliğini etkilemektedir. Ayrıca deney grubunun aşırı istemesi ve motivasyonun normalden fazla olması da deneysel işlemin olumsuz şekilde etkilenmesine neden olabilmektedir. Bu ve benzeri olumsuzlukları gidermek için okulda görevli bir öğretmen araştırmanın yürütücüsü olarak görev almıştır.

*Yarışma:* Öğrencilerin birileri ile kıyaslanacağını düşünmesi ölçme araçlarını cevaplandırırken yüksek puan alma eğilimine yönelmelerine neden olabilir bu durumda öğrencilerin objektifliğini kaybetmelerine neden olabilir. Dolayısıyla ölçme aracı ile elde edilen verilerin güvenliği kaybolur ve araştırmanın sonuçları geçersiz olabilir. Bu yüzden araştırma öncesinde deney grubu ve kontrol grubu farklı okullardan seçilmiştir. Birbirlerinden hiçbir zaman haberdar olmamışlardır. Böylelikle öğrencilerin yarışma duygusu içerisine girmeleri engellenmeye çalışılmıştır.

*Uygulanan Test Sorularının Hatırlanması:* Bazı deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için birbirinden farklı zamanlarda birkaç kez ölçümler yapılmaktadır. Yapılan deneysel uygulamaların verimliliğini belirlemek için uygulanan öntest, sontest ve yapılacaksa izleme testi ölçümleri esnasında ölçek maddeleri öğrenciler tarafından hatırlanabilmektedir. Bu durumda doğal olarak çalışmanın sonuçlarını olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı bu

çalışmada yapılan tekrarlı ölçümlerde öğrencilerin ölçek maddelerini hatırlayamayacağı kadar süre aralıklarla kullanılmıştır.

*Ölçme Araçları:* Ölçme araçları, gözlemciler ya da ölçüm yapan kişilerin değişmesi ölçümlerde ve elde edilen sonuçlarda değişikliklerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Baştürk, 2014, s.46). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından kullanılan ölçeklerde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş ve standartlaştırılmış testler kullanılmıştır. Ayrıca ölçümleri yapan kişi de hep aynı kalarak böyle bir tehdidin iç geçerliliği etkilemesi önlenmiştir.

- Dış geçerlilik

Dış geçerlilik araştırma ile elde edilen sonuçların temsil yeteneği ve genellenebilirliği ile ilgilidir (Baştürk, 2014, s. 47). Dış geçerlikle ilgili problemler araştırmacının örneklemden elde ettiği verilerden benzer örneklere, ortamlara gelecek ve geçmiş çalışmalara yönelik çıkarımlarda bulunmasına engel olur (Yıldırım, 2010, s.116). Elde edilen verilerin dış geçerliliğinin olması da bu verilerin uygulanabilirliği açısından oldukça önemlidir (Erbaş, 2005, s.93).

Literatürde farklı dış geçerlilik türlerinden bahsedilmektedir. Yanlış örneklere genellemeler, yanlış ortamlara genellemeler, zaman ve uygulanan yöntemin etkileşimi (Cook ve Campbell yıl akt. Yıldırım, 2010) dış geçerlilik evreni, araştırmanın bulgularının tekrarlanabilirliği, değişkenlerin işe vuruk tanımı (Baştürk, 2014) farklı şeklinde olan dış geçerlilik sınıflamaları bulunmaktadır.

*Yanlış Örneklere Genellemeler:* Deneysel araştırmalarda elde edilen bulguların hangi evrene genelleneceği ile ilgili bir geçerliliktir (Baştürk, 2014, s.47). Araştırmacının örneklem ile elde ettiği sonuçlar üzerinden evrene yönelik doğru olmayan çıkarımlarda bulunmasıdır. Örneğin ilkökul öğrencileri ile yapılan bir çalışma lise öğrencilerini de kapsayacak şekilde genellenirse dış geçerlilik noktasında hata edilmiş olur. Araştırmacının bu durumu önleyebilmesi için yapması gereken, elde ettiği sonuçları kendi örnekleminin temsil ettiği evrene genellemesidir. Bu araştırma sonucunda duruma dikkat edilmiştir.

*Yanlış Ortamlara Genellemeler:* Yapılan deneysel çalışmanın gerçekleştirildiği ortamdan elde edilen sonuçların farklı deneysel ortamlarda elde edilmiş olan sonuçlarla ilişkilendirilmesidir. Araştırmacı farklı ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalarını kendi

çalışması ile değerlendirerek hataya düşebilir. Çünkü her çalışma ortamı aynı özellik ve standartlara sahip olmayabilir. Bundan dolayı bu çalışmada sadece benzer ortamlarda elde edilen çalışmalar ile ilişkilendirilmeye dikkat edilmiştir.

*Zaman ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi:* Bu problem araştırmacının elde ettiği bulguları geçmiş ve gelecek çalışmalara genellediği zaman ortaya çıkar (Yıldırım, 2010, s.17). Eğitimle ilgili deneysel uygulamalar farklı bir zamanda uygulandığında aynı sonuçlar ortaya çıkmayabilir. Bu durum deneysel çalışmaların özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın sonuçları özellikle eğitim ve öğretim yılı kapsamı içerisinde yapılmış ve okul dışı etkinlikler şeklinde tasarlanmış çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

### **3.1.2. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutu**

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin uygulanan değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalardaki maksat araştırma yapılan çalışma grubunun araştırma yapılan konu hakkında sahip oldukları tecrübelerinden faydalanma, araştırma yapılan konuya yönelik duygu ve düşüncelerini nitel çalışmalara has uygulanan tekniklerle ortaya çıkartarak anlayabilmektir.

Bu kapsamda, uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının verimliliğine yönelik öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerini belirlemek nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından her üç çalışma grubu için birer yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, iç geçerliliğin sağlanması için görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Gelen dönütlere göre öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilerle nicel verilerin anlamlılığı ve yapılan çalışmanın verimliliği yorumlanmaya çalışılmıştır.

### **3.2. Çalışma grubu**

Çalışma grubu nicel ve nitel çalışma gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bununla birlikte çalışmanın karma yöntem açıklayıcı-sıralı karma yöntem deseni kullanıldığı için örneklem seçimi de ona göre şekillenmiştir. Nitekim veri toplama süreci birinci aşamada dikkatli bir

nicel örnekleme ve ikinci aşamada nitel boyutta amaçsal örnekleme yapılmasını gerektiren iki aşamadan oluşmaktadır (Creswell, 2016, s.224). Bundan dolayı bu çalışmada deney grubu oluşturulmuştur.

Deney grubundan veri elde edileceği için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, rast gele olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Bu örnekleme yaklaşımı ile çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.89). Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmanın nitel kısmı için ise sahip olduğu özelliklerinden kaynaklanan nedenlerden ötürü ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğinde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Boyacı, 2011, s.274; Aktan, 2014). Bir dizi ölçütü karşılayan bireyler örneklem grubuna dahil edilmektedir (Yolcu ve Bayram, 2015, s.107). Araştırma için temel teşkil eden ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmektedir.

Ölçüt örnekleme tekniğinin temelini oluşturan ölçütü; öğrenciler için uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının katılmış olması, veliler için yapılan etkinliklere katılmış olması ve öğrencisinin deney grubunda yer alması, öğretmenler için ise çalışmanın yapıldığı okulda görev yapmış olması ve öğrencilerin dersine girmiş olması şeklindedir.

### **3.2.1. Nicel veriler için çalışma grubu**

Çalışmanın nicel verilerini elde etmek için deney-kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesinde bulunan iki devlet okulu oluşturmaktadır.

Çalışmanın yapılacağı A Okulu ile B Okullarında eğitim gören 6. sınıf öğrencilerinden iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan biri deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin birbirlerinden etkilemeleri ve birbirini etkilemeleri önlenmek istenmiştir. Deney grubu 16 ve 2 yedek olmak üzere toplam 18 öğrenci, kontrol grubu da 20 öğrenciden oluşmaktadır.

### 3.2.2. Nitel veriler için çalışma grubu

Çalışmanın nitel verilerini elde etmek için oluşturulan grup ise başta nicel veriler için oluşturulan deney grubu öğrencileri olmak üzere deney grubu velileri ve çalışma yapılan okulda görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4  
*Nitel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubu*

Öğrenci	16	% 41.03
Veli	17	% 43.69
Öğretmen	6	% 15.38
Toplam	39	% 100

Tablo 4'e göre nitel verilerin elde edilmesi için 16 öğrenci, 17 veli ve 6 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle üç farklı kategoride toplam 39 kişi ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden de nitel veriler elde edilmiştir.

### 3.2.3. Deney ve kontrol grubunun oluşturulması

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin belirlenmesi ve uygulamanın yapılması için okul idarecileri ve öğretmenlere uygulanacak olan yöntemler ve aşamalar tanıtılmış, ulaşılmak istenilen amaçlar hakkında bilgi verilmiş ve gerekli olan izinler alınmıştır. Araştırma süresince deney grubu öğrencilerinin belirlenmesi için birtakım kriterler dikkate alınmıştır.

1. Öğrencilerin uygulanan ölçeklerde orta veya düşük puan almaları
2. Öğrencilerin gönüllü olması
3. Ebeveynlerinden birinin çalışmıyor olması
4. Küçük kardeşinin olmaması

Deney grubunun belirlenme sürecinde ayrıca Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği (EVDÖ ) uygulanmış ve öğrencilerin cevaplamış olduğu ölçeklerden aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Bu şekilde daha objektif bir grubun oluşmasını sağlayacağı düşünüldüğü için bu işlem yapılmıştır. Samimi, içten ve dikkatli cevaplamayan öğrencilerin formları hedef kitleden çıkartılmıştır. Öğrencilerden orta ve düşük seviyede puan alanlar deney grubu kitlesi olarak belirlenmiştir. Yalnız düşük puan alan öğrencilerin deney grubunu oluşturacağına dair bir bilgi öğrencilerle paylaşılmamıştır.



Çalışmaya orta veya düşük derecede puan alan öğrencilerin dâhil edilmesinin iki sebebi bulunmaktadır. Birincisi, seçilebilmek için yüksek puan almak gerektiği düşüncesinin öğrencilerde oluşması ve uygulanan ölçeklere yanıltıcı cevapları verme ihtimalinin bulunmasından dolayı düşük ve orta seviyeli öğrencilerle deney grubu oluşturulmuştur. İkincisi ise uygulanan ölçekle bu öğrencilerin böyle bir eğitim sürecine ihtiyacı olduğu tespit edilmiş ve asıl hedef kitlesini bu grupta yer alan öğrencilerin oluşturulması gerektiği kararlaştırılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında öğrenci ve velilerin gönüllüğü dikkate alınmıştır. Bunun için Bursa ili İnegöl ilçesinde yer alan A ortaokulunda okuyan 6. sınıf öğrencilerine yapılacak çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ölçekten düşük ve orta derecede puan olan öğrenciler ile görüşülmüş, araştırmanın amacı ve yapılacak uygulamanın içeriği ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır. Yapılan bilgilendirmenin neticesinde 64 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın bir boyutunun ailelerle yürütülmesi planlandığı için gönüllü olan öğrencilerden ailesi ev hanımı olanlarla çalışmanın yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca yapılan toplantılara düzenli olarak katılabilmeleri için küçük bebekleri olmayan velilerin öğrencileri belirlenmiştir. Daha sonra kabul eden öğrencilerin velileri ile ayrı ayrı görüşülerek çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve bu çalışmanın kendileri ile de ilgili olan boyutunun olduğu da belirtilmiştir. Bunlar içerisinde şartları uygun olan öğrencilerin velileri ile görüşülmüş ve içlerinden başta öğrencisinin çalışmaya katılmasına istekli olanlar ve çalışma süresince yapılacak toplantılara katılacağını bildiren velilerin öğrencileri deney grubuna alınmıştır. Velilerden de gönüllü olanlardan çocuklarının yapılacak eğitime katılmaları için yazılı dilekçeleri alınmıştır. Ayrıca okulda değerler eğitim atölyesi oluşturularak çalışmalara burada devam edilmiştir.

Yapılması planlanan çalışma süreci sadece sınıf içi etkinlikler şeklinde olmadığı için kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinin çalışmalarından etkileneceği varsayımı göz önünde bulundurularak başka bir okulda eğitim gören öğrenciler seçilmiştir. Çünkü öğrencilerin birbirlerini etkilemeleri çalışmanın iç geçerliliğini tehdit eden bir durumdur. Bundan dolayı aynı ilçe içerisinde eğitim gören başka bir okulun (B Okulu) öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Aynı ilçede yer alan iki ve birbirine çok uzak olamayan iki okulun seçilme nedeni kültürel ve demografik bakımdan büyük bir farklılık göstermeyeceği düşüncesidir.

Deney grubu belirlendikten sonra denk bir kontrol grubu oluşturmak istenmiştir. Farklı iki okuldan iki grup ile çalışma yürütüleceği için öğrencilerin yılsonu not ortalamaları ve bazı demografik özellikleri dikkate alınarak denkleştirme yoluna gidilmiştir. Bu işlemi yapmaktaki maksat çalışmanın grup düzeyine yönelik iç geçerliliğini tehdit eden bir durumu çalışmanın başında ortadan kaldırmak istenmesidir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sahip oldukları değişkenler açısından mümkün olduğu kadarıyla benzer nitelikler taşıması, yapılan çalışmanın iç geçerliliği açısından önem taşımaktadır. Öğrencilere ait demografik özelliklerin kategorik (nominal) değişken özelliğine sahip olması nedeniyle ve birbirinden bağımsız olarak belirlenen deney ve kontrol gruplarını oluşturan örneklemin aynı ana kütlede seçilip seçilmediğini belirleyebilmek için ki-kare homojenlik testine bakılmıştır. Belirlenen deney grubuna göre kontrol grubu aşağıdaki ölçütler açısından denkleştirilmeye (eşleştirilmeye) çalışılmıştır.

1. Cinsiyet
2. Yılsonu başarı ortalaması
3. Anne eğitim durumu
4. Baba eğitim durumu
5. Anne mesleği
6. Baba mesleği
7. Kardeş sayısı
8. Gelir durumu

Kontrol grubu olarak belirlenen 24 öğrenciden yukarıdaki kriterlerde denkliği bozduğu düşünülen 4 öğrenci kontrol grubundan çıkartılmıştır. Böylelikle kontrol grubu 20 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5  
*Deney - Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları*

	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	8	50	8	50	16	100
Kontrol	11	55	9	50	20	100
Toplam	19		17		36	

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler çalışmayı derinden etkileyeceği düşünülen cinsiyet faktörü bakımından benzer özellikler taşıdığı göstermektedirler. Yani gruplar cinsiyet açısından homojendir [ $\chi^2 (2) = .09, p > .05$ ].

Araştırmanın deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra, sınıfların bir önceki yıla ait tüm dersler not dökümleri elde edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bir önceki yıla ait notlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir:

Tablo 6  
*Deney - Kontrol Öğrencilerin Yılsonu Ortalamalarına Göre t-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	16	86.44	7.80	36	.96	.11
Kontrol Grubu	20	83.65	9.92			

$p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun ortalaması 86.44 iken, kontrol grubunun ortalaması 83.65 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin beşinci sınıf tüm derslerine ait yılsonu genel ortalaması deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [ $t (2) = .96, p > .05$ ].

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerinin öğrenilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formun öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Öğrenciler tarafından doldurulan formlarda yer alan demografik bilgilere ait bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7  
*Deney - Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları*

Kardeş Sayısı	2 Kardeş		3 Kardeş		4 K. ve Üzeri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	7	45	6	40	3	15	16	100
Kontrol	10	50	9	50	1	5	20	100
Toplam	17		15		4		36	

$\chi^2 (3) = 4.744, p > .05$

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kardeş sayısının normal dağılımına ilişkin yapılan ki-kare testine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Gruplar kardeş sayısı açısından normal dağılım gösteren bir yapıya sahiptir [ $\chi^2 (3) = 4.744$ ,  $p > .05$ ]. Deney grubu öğrencilerinden 7'si iki kardeş, 6'sı üç kardeş ve 3'ü dört ve üzeri kardeşe olduklarını bildirirken; kontrol grubu öğrencilerinden 10'u iki kardeş, 9'u üç kardeş ve 1'i dört ve üzeri kardeş olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan ki-kare testi verileri ve tablo dikkate alındığında deney ve kontrol grubu kardeş sayısı bakımından benzerdir.

Tablo 8

*Deney - Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumları*

Aile Gelir Durumu	Kötü		Biraz Kötü		Orta		İyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	2	%15	6	%30	6	%30	2	%15
Kontrol	4	%20	10	%50	4	%20	2	%10

$\chi^2 (4) = 2.992$ ,  $p > .05$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aile gelir durumuna açısından yapılan ki-kare homojenliği testine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Gruplar aile gelir durumu açısından homojen bir yapıya sahiptir [ $\chi^2 (4) = 2.992$ ,  $p > .05$ ]. Deney grubunun 2'si kötü (aylık 1500 ve tl altı gelir), 6'sı biraz kötü (1500 ve 2000 tl arası), 6'sı orta (2000 ile 3000 arası) ve 2'si ise iyi (3000 tl ve üzeri) bir düzeyde aylık gelire sahip olduklarını beyan etmişlerdir. Benzer şekilde kontrol grubu öğrencilerden 4'ü kötü (aylık 1500 ve tl altı gelir), 10'u biraz kötü (1500 ve 2000 tl arası), 4'ü orta (2000 ile 3000 arası) ve 2'si ise iyi (3000 tl ve üzeri) bir düzeyde aylık gelire sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan ki-kare testi ve tablodaki bilgiler dikkate alındığı zaman deney ve kontrol grubu aile gelir durumu bakımından benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 9

*Deney - Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları*

Anne Eğitim Durumu	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	f	%	f	%	f	%
Deney	8	%50	4	%25	4	%25
Kontrol	9	%45	10	%50	1	%5

$\chi^2 (2) = 4.036$ ,  $p > .05$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumu açısından yapılan ki-kare homojenliği testine göre anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p: .13$ ). Gruplar anne eğitim durumu açısından homojen bir yapıya sahiptir [ $\chi^2 (2) = 4.036$ ,  $p > .05$ ] Deney grubu

öğrencilerinin annelerinden 8'i ilkokul, 4'ü ortaokul ve 4'ü lise mezunudur. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin de 9'u ilkokul, 10'u ortaokul ve 1'i lise mezunudur. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerden hiçbirinin velisi üniversite düzeyinde mezuniyete sahip değildir. Bu bilgiler ve ki-kare testi dikkate alındığında deney ve kontrol grubu anne eğitim durumu bakımından benzer özellikler taşımaktadır.

Tablo 10

*Deney - Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları*

Baba Eğitim Durumu	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	7	%45	5	%35	2	%10	2	%10
Kontrol	4	%20	8	%40	6	%30	2	%10

$$x^2 (3) = 3.104, p > .05$$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumu açısından yapılan ki-kare homojenliği testine göre anlamlı farklılık görülmemiştir (p: .38). Gruplar baba eğitim durumu açısından homojen bir yapıya sahiptir [ $x^2 (3) = 3.104, p > .05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 7'sinin babası ilkokul, 5'inin ortaokul, 2'sinin lise ve 2'sininki de üniversite düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Yine benzer şekilde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 4'ünün babası ilkokul, 8'inin babası ortaokul, 6'sının lise ve 2'sinin babası da üniversite derecesinde mezun olduğu tabloda görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu baba eğitim durumu bakımından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Tablo 11

*Deney - Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne Meslek Durumları*

Anne Meslek Durumu	Ev Hanımı		İşçi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	14	%90	2	%10	16	%100
Kontrol	13	%65	7	%35	20	%100

$$x^2 (2) = 2.400, p > .05$$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne meslek durumu açısından yapılan ki-kare homojenliği testine göre anlamlı farklılık görülmemiştir (p: .12). Gruplar anne meslek durumuna göre homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir [ $x^2 (2) = 2.400, p > .05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin 14'ü ev hanımı 2'si işçiyken; kontrol grubunun 13'ü ev hanımı iken 7'si işçi olarak çalıştığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu anne meslek durumu bakımından benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 12

*Deney - Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Baba Meslek Durumları*

Baba Meslek Durumu	İşçi		Memur		Esnaf		Diğer	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	12	%45	1	%35	2	%10	1	%10
Kontrol	12	%20	3	%40	1	%30	4	%10

$$\chi^2 (3) = 2.723, p > .05$$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba meslek durumu açısından yapılan ki-kare homojenliği testine göre anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p: .44$ ). Gruplar anne meslek durumuna göre homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir [ $\chi^2 (2) = 2.400, p > .05$ ]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 12'sinin babası işçi, 1'inin memur, 2'sinin esnaf ve 1'inin diğer (emekli) olarak dağılırken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 12'sinin babası işçi, 3'ünün memur, 1'inin esnaf ve 4'ünün diğer (ikisi emekli, biri çiftçi, biri vefat etmiş) şeklinde dağıldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu baba meslek durumu bakımından benzer özellikler taşımaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının yılsonu ortalamaları ve çalışmayı etkileyeceği düşünülen temel demografik özellikleri açısından benzer olduğu görüldükten sonra, deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra hem deney grubuna hem kontrol grubuna öntest kapsamında etkin vatandaşlık değerlerini belirlemek için alt boyutları ile birlikte EVDÖ uygulanmıştır. Grupların etkin vatandaşlık değer düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 13

*Deney - Kontrol Gruplarının EVDÖ Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
EVDÖ	Deney	16	290.44	27.06	34	5.569	.00
	Kontrol	20	340.85	26.93			
Adil Olma	Deney	16	53.25	5.16	34	4.728	.00
	Kontrol	20	61.50	5.23			
Doğruluk-Dürüstlük	Deney	16	46.81	6.05	34	3.333	.00
	Kontrol	20	53.15	5.35			
Saygı	Deney	16	48.44	5.24	34	4.594	.00
	Kontrol	20	57.85	6.71			
Sevgi	Deney	16	50.94	5.37	34	3.279	.00
	Kontrol	20	57.60	6.54			
Sorumluluk	Deney	16	55.18	5.38	34	3.795	.00
	Kontrol	20	61.80	5.21			
Yardımseverlik	Deney	16	37.31	4.67	34	7.076	.00
	Kontrol	20	47.40	3.88			

\*  $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin EVDÖ öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{34}=5.569$   $p<.001$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin EVDÖ puan ortalaması 290.44, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise EVDÖ düzeyi puan ortalaması 340.85'dir. Öğrencilerin Adil Olma Değeri öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{34}=4.728$   $p<.01$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin Adil Olma Değeri puan ortalaması 53.25, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Adil Olma Değeri puan ortalaması 61.20'dir. Doğruluk-Dürüstlük Değeri öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{34}=3.333$   $p<.01$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin Doğruluk-Dürüstlük Değeri puan ortalaması 46.81, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Doğruluk-Dürüstlük Değeri puan ortalaması 53.15'dir. Saygı Değeri öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{34}=4.594$   $p<.001$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin Saygı Değeri puan ortalaması 48.44, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Saygı Değeri puan ortalaması 57.85'dir. Sevgi Değeri öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{34}=3.279$   $p<.01$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin Sevgi Değeri puan ortalaması 50.94, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Sevgi Değeri puan ortalaması 57.60'dır. Sorumluluk Değeri öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{34}=3.795$   $p<.01$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin Sorumluluk Değeri puan ortalaması 54.71, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Sorumluluk Değeri puan ortalaması 61.80'dir. Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{34}=7.076$   $p<.001$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin Yardımseverlik Değeri puan ortalaması 37.31, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Yardımseverlik Değeri puan ortalaması 47.40'dir.

Öncelikle Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği (EVDÖ) olmak üzere kontrol grubunun adil olma, doğruluk-dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değer alt boyutlarının her birine ilişkin öntest sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrenciler ile deney grubu öğrencilerinin değer düzeylerinin belirlenmesine ilişkin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin her bir değer düzeyi öntest puan ortalamaları kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

### 3.2.4. Deneysel işlem süreci

Bu bölümde araştırma sürecinde yapılacak olan işlem basamakları açıklanmıştır.

#### 3.2.4.1. Deneysel işlem materyali

Deneysel işlem süreci için eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Boyutlardan birisini deney grubunu oluşturan öğrenciler iken ikincisini ise deney grubunun öğrenci velileri oluşturmaktadır. Aşağıdaki başlıklarda hazırlanan eğitim programları ayrıntılı olarak verilmiştir.

- **Öğrencilere yönelik boyut**

Program belirlenen amaca ulaşmak için etkinliklerin seçilmesi, seçilen etkinliklerin kendi içerisinde sıralanması, etkinliklerin uygulanacağı zaman diliminin ayarlanması ve etkinliklerin nasıl uygulanacağını belirlediği düzenek şeklinde tanımlanabilir (Tan, 2009). Deney grubuna uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı oluşturulurken etkinliklerin seçilmesi için ilk olarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. Sürece ilişkin ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranmıştır. Başta etkinliklerin yer aldığı değerler eğitimi çalışmaları olmak üzere değerler eğitimi ile ilgili olarak geniş bir alan taraması yapılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili alan taramasının yanında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen 2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı değerler noktasında ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu tarama ve inceleme işlemi sonucunda Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlerin kazanımlarda doğrudan veya örtük bir şekilde yer alma durumu belirlenmiştir.

Literatür dikkate alındığında araştırmacılar farklı değerlerin programda yer almasını önermelerine rağmen kesiştikleri değerler de vardır. Ogelman ve Sarıkaya (2015) araştırmalarında “saygı”, “sorumluluk”, “sevgi”, “hoşgörü”, “paylaşma”, “dürüstlük”, “yardımlaşma”, “işbirliği” değerlerinin öğretmenlerin okulda verilmesi gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Yazar ve Erkuş (2013) ise yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin “saygı”, “sevgi” ve “hoşgörü” değerlerini okullarda verilmesi gereken değerlerin ilk üçü olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013) veli ve öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin “vatanseverlik”, “sorumluluk” ve “adil olma” değerini; velilerin ise “dürüstlük”, “çalışkanlık” ve “saygı” değerlerini önemsediklerini belirtmişlerdir. Yiğittir ve Öcal (2010) ise öğrencilerin önem



verdiği değerlerden “sevgi”, “saygı”, “hoşgörü”, “yardımseverlik”, “dürüstlük” olduğunu belirtmişlerdir. Yiğittir (2010, s.207) velilerinin “saygı”, “vatanseverlik”, “sorumluluk”, “dürüstlük”, “doğruluk” ve “yardımseverlik”; öğrencilerin ise “saygı”, “dürüstlük”, “çalışkanlık” ve “yardımseverlik” değerlerine daha fazla önem verdiği görülmüştür. Tay, Durmaz ve Şanal (2013) ise “sevgi”, “saygı”, “doğruluk” ve “yardımseverlik” değerlerini öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içerisinde verilmesi gereken değerler olarak ifade edilmiştir.

Tay ve Yıldırım (2009) “dürüstlük”, “hoşgörü”, “saygı”, “sevgi” ve “yardımseverlik”; Tay (2009) “saygı”, “sevgi”, “vatanseverlik”, “dürüstlük” ve “hoşgörü”; Alpöge (2011), “dürüstlük”, “saygı”, “iyilik”, “sorumluluk”, “adil olmak” ve “arkadaşlık” gibi değerlerin farklı ders ve sınıf seviyelerinde olsa da okullarda verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Prestwich (2003) etkili bir değer öğretim programında “dürüstlük”, “saygı”, “sorumluluk”, “adalet”, “şefkat”, “diğerlerini önemseme (diğerkamlık)” ve “vatandaşlık”; Wood ve Roach’a (1999) göre “sorumluluk”, “dürüstlük”, “iyi vatandaşlık”, “saygı” ve “yardımlaşma (işbirliği)”; Lickona (1991) ise “sorumluluk”, “saygı”, “hoşgörü” ve “dürüstlük” değerlerinin okullarda verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tablo 14  
2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin  
Kazanımlarda Geçme Sıklığı

Değerler	2004		2018		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sorumluluk	22	%26.4	25	%27.5	47	29.38
Saygı	19	%22.8	20	%22.0	39	24.39
Yardımseverlik	12	%14.4	13	%14.3	25	15.63
Adalet	12	%14.4	13	%14.3	25	15.63
Sevgi	10	%12.0	14	%15.4	24	15.00
Dürüstlük	5	%6.0	5	%5.5	10	6.25

Tablo 14 incelendiğinde değerler içerisinde en fazla sorumluluk (f=25) değeri kazanımlar içerisinde ya doğrudan ya da dolaylı olarak yer aldığı görülmektedir. Birçok öğrenme alanında ve çok farklı üniteler içinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların var olduğu belirlenmiştir. Örneğin; “Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.”, “Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.”, “Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.”, “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.”, “Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.”, “Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke

*ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.*”, *“İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.”* kazanımları 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlarından sadece bir kaçını oluşturmaktadır.

Programda sıkça bahsedilen diğer bir değer ise saygı (f=20) değeridir. Pek çok alt boyutu olan saygı değeri kazanımlarda farklı şekilde yer almıştır. Kültürel mirasa saygı, farklılıklara saygı, doğaya saygı, haklara saygı, bağımsızlık sembollerine saygı gibi değerler kazanımlarda örtük bir şekilde yer almıştır. Örneğin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında; *“Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.”*, *“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”*, *“Farklı kültürlere saygı gösterir.”*, *“Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.”*, *“Çeşitli kültürlere yönelik sahip olduğu kalıp yarguları sorgular.”* gibi kazanımlarda saygı değerine yer verildiği görülmektedir.

2004 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programında en çok değinilen bir diğer değer ise adalet (f=13) değeridir. Genellikle hak, eşitlik ve özgürlük gibi kavramlarla adalet değeri verilmeye çalışılmıştır. Yoksa doğrudan adalet değerini yer aldığı bir kazanım bulunmamaktadır. Adalet değeri kapsamında programda yer verilen kazanımlardan birkaçı *“Çocuk olarak haklarının farkına varır.”*, *“Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.”*, *“Çocuk haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlallerine örnekler verir.”*, *“Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.”*, *“Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.”*, *“Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.”* ve *“Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.”* şeklindedir. Programlarda genellikle hak ve sorumluluklar birlikte zikredilmiştir. Bu durumda programın genelinde adalet ve sorumluluk değerlerinin sıklıkla birlikte işlenmesi gerektiğini göstermektedir. Programda değinilen bir diğer değer ise dürüstlük (f=5) değeridir. *“Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.”*, *“Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.”* ve *“Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.”* dürüstlük değeri kapsamında yer alan değerlere örnektir.

2004 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlarda yardımseverlik (f=10) ve dayanışma (f=3) değeri ayrı ayrı olarak verilmiştir. 2004 ve 2018 programları incelendiğinde yardımlaşma ve dayanışma değeri genellikle sosyal yardım, işbirliği şeklinde değinilmiştir. *“İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler*

*geliştirir.*”, “*Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.*” ve “*Vakıfların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine tarihten ve günümüzden örnekler verir.*” yardımseverlik değeri kapsamında 2018 programında yer alan değerlere örnek birkaç değerdir. Hazırlanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının ise dayanışma değerine yardımseverlik değeri kapsamında yapılan çalışmalarda değinilmiştir.

2004 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlarda sıkça değinilen değerlerden biri de sevgi (f=11) değeridir. Sevgi değeri doğrudan kazanımlarda ifade edilmezken, doğa sevgisi, vatan sevgisi, bayrak sevgisi gibi alt boyutları ile ifade edilmiştir. Sevgi değeri kapsamında kazanımlarda ifade edilen değerlerden birkaçı “*Bayrak ve İstiklâl Marşı gibi millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.*”, “*Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular.*” ve “*Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.*” şeklindedir. Vatanseverlik (f=4) değeri de vatan sevgisi kapsamında düşünülerek sevgi değeri kapsamında okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programında yer almıştır. Yine doğal çevreye duyarlılık değerinin bazı kazanımları doğa sevgisi şeklinde hazırlanan eğitim programında yer almıştır. 2004 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarına göre de değerlerin dağılımı ve öğrenme alanlarında geçme sıklığı incelenmiştir.

Tablo 15  
2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Öğrenme Alanlarında Geçme Sıklığı

Değerler	2004		2018		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sorumluluk	2	12.50	7	23.34	9	19.56
Kültürel Mirasa Duyarlılık	2	12.50	7	23.34	9	19.56
Doğal Çevreye Duyarlılık	2	12.50	5	16.67	7	15.22
Saygı	3	18.75	3	10.00	6	13.00
Vatanseverlik	1	6.25	3	10.00	4	8.70
Dürüstlük	2	12.50	2	6.67	4	8.70
Dayanışma	1	6.25	2	6.67	3	6.52
Yardımseverlik	1	6.25	1	3.30	2	4.34
Adalet (Adil Olma)	2	12.50	0	0	2	4.34
Sevgi	0	0	0	0	0	0

2004 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğrenme alanlarına dağılımına göre incelendiğinde toplamda en fazla sorumluluk (f= 9) ve kültürel mirasa duyarlılık (f=9) değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Daha sonra doğal çevreye duyarlılık (f=7) değeri yer almıştır. Diğer değerler ise sırasıyla saygı değeri (f=6), vatanseverlik (f=4) ve dürüstlük (f=4) şeklindedir. Yardımseverlik değeri ise dayanışma değeri ile birlikte üç öğrenme alanında bulunmaktadır.

Adalet değeri ve sevgi değeri direkt olarak öğrenme alanları ile ilişkilendirilmemiştir. Yalnız sevgi değeri ile ilgili vatanseverlik (f=4), aile birliğine önem verme (f=2) doğa sevgisi ile alakalı doğal mirasa duyarlılık gibi değerlerin programa yerleştirilmiştir. Aynı şekilde adalet değeri de doğrudan öğrenme alanları ile ilişkilendirilmemiştir ama adalet değeri ile alakalı barış (f=2), eşitlik (f=1) ve özgürlük (f=4) gibi değerlere yer verilmiştir.

Programda yer alan değerler, öğrenim alanlarında ve kazanımda geçme sıklıkları ve literatür dikkate alınarak geliştirilen okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim programında yer alması ve etkin vatandaşta bulunması gereken değerlerin belirlenmesi aşamasında uzman (değerler eğitimi uzmanı, vatandaşlık eğitimi uzmanı ve sosyal bilgiler eğitimi uzmanı) görüşünden yararlanılmıştır. Uzman görüşü de alınarak etkin bir vatandaşta olması gereken değerler adalet, dürüstlük, sorumluluk, saygı, sevgi ve yardımseverlik değerleri olarak belirlenmiştir. 2018 programında sıkça bahsedilen kültürel mirasa duyarlılık değeri sorumluluk ve saygı değeri kapsamında hazırlanan programa yerleştirilmiştir. Hazırlanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının kapsamında doğal mirasa duyarlılık değeri doğa sevgisi, doğaya karşı saygı ve doğaya karşı sorumluluk olmak üzere üç farklı yönden incelenmiştir. Yine vatanseverlik değeri de vatan sevgisi perspektifinden sevgi değeri içerisinde işlenmiştir. Yardımseverlik ve dayanışma değerleri ise birlikte verilmiştir.

Geliştirilen program kapsamında verilecek değerler belirlendikten sonra yapılacak eğitimin ana çerçevesi oluşturulmuştur. Daha sonra hangi kazanımların uygulamada yer alacağını belirlenmesi üzerine çalışılmıştır. Bu aşamada uzmanların görüşlerinden de yararlanılmakla birlikte 2005 ve 2018 sosyal bilgiler eğitim programında yer alan kazanımlardan yararlanılmıştır. Eksik kalan kısımda ise eğitici tarafından programa uygun şekilde kazanımlar yazılmıştır. Kazanımlar seçilirken özellikle “adalet”, “dürüstlük”, “sorumluluk”, “saygı” “sevgi” ve “yardımseverlik” değerleri ile ilgili yapılacak olan etkinliklerle bütünleşebilecek olmalarına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan aşağıdaki kazanımların programa dâhil edilmesine karar verilmiştir. 2004 ve 2018 sosyal bilgiler dersi programından alınan

kazanımlar hazırlanan eğitim programına yerleştirilmiştir. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programında yer alan kazanımlar ve onların içerisine yerleştirilen 2004 ve 2018 programındaki değer içerikli kazanım listesi Tablo 107’de (EK-8) gösterilmiştir.

İçeriğin oluşturulması sürecinde başta öğretmenler olmak üzere, tiyatro ve drama uzmanı, Hacivat ve Karagöz oyuncusu gibi farklı alanlarda görev yapan kişilerden destek alınmıştır. Bu kapsamda etkinlikler ve değer odaklı etkinlik içerikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerinin olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak hikâye yazmadan müze gezisine, tiyatro oynamadan kısa video izleme ve değerlendirilmesine, istasyon tekniğinden somutlaştırma çalışması gibi öğrencilerin aktif olacağı pek çok etkinliğe yer verilmiştir.

Hazırlanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı biliş, duyuş ve davranış olmak üzere üç basamaklı olarak hazırlanmıştır. Çünkü literatürde değerler eğitiminin tek boyutlu olmadığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluştuğu belirtilmiştir (Engin, 2014, s.159; Güngör, 2010; Yeşil ve Aydın, 2007, s.73 ). Hazırlanan çalışmada da bu duruma dikkat edilmiştir. Her bir değer için hazırlanan aylık değerler eğitiminin ilk basamağını bilgi düzeyini kapsayacak etkinlikler verilmiştir. Yapılan çalışmalar kesin çizgilerle birbirinden ayrılmasa da bilgi düzeyine yönelik olarak slayt ile sunum, kavram öğretimi, metafor çalışması yapılmıştır. Duyuşsal düzeyde kısa videolar izleme, film izleme, İbiş ile Efendi sahne oyunu ve Hacivat ile Karagöz gölge oyunu gibi oyun izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Davranışsal düzeyde ise pazar yeri çalışması, göz bağlama etkinliği, tekerlekli sandalye çalışması, kan toplama kampanyası, çevre temizliği gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

- **Velilere yönelik boyut**

Velilere yönelik kısımda ise iki hafta da bir toplantılar yapılarak çalışmanın amacı bağlamında eğitimler verilmiştir. Her eğitim dört saatten oluşup eğitimin son kısmında bir ay boyunca öğrencilerle yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda kendilerinin yapması gerekenler neler olduğu, ay boyunca hangi değer odaklı davranışları gözlemlmeleri ve öğrencileri nasıl yönlendirmeleri gerektiği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Ayda iki defa, her toplantıda 4 saat çalışma yapmak üzere velilerle toplam 32 saat çalışma yapılmıştır. Aslanargun (2007) öğretmenlerin çabalarını

destekleyecek ve aynı doğrultuda ev içi etkinliklere önem verecek bir aile katılımı ön plana çıkmaktadır.

Velileri bilgilendirme ve evde öğrenci davranışlarını kontrol etmek için WhatsApp grubu kurulmuştur. Bu grup üzerinden bazen hikaye paylaşım velilerin çocuklarla okumaları istenmiştir. Bazen de fotoğraf, söz ve video paylaşarak veliler ile çocukların beraber değerlendirip yorumlamaları istenmiştir. Ayrıca çalışma süresince veliler çocuklarda görülen davranış değişikliklerine yönelik günlük tutmaları için defterler dağıtılmıştır.

### 3.2.4.2. İşlem basamakları

Araştırma boyunca yapılan işlem basamakları aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

#### • Program geliştirme çalışmaları

1. İlk olarak literatür taraması yapılarak hangi değerlerin çalışma (ETDEP) kapsamına alınması gerektiği üzerinde durulmuştur. Nihayetinde literatür, 2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yer alan değerler ve uzman görüşleri kapsamında, adalet, sevgi, saygı, sorumluluk (çalışkanlık), yardımseverlik (dayanışma) ve doğruluk-dürüstlük değerlerinde karar kılınmıştır.
2. Ders dışı eğitim ortamlarında uygulanacak olan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının oluşturulması için, belirlenen altı değerle ilgili olarak kapsamlı bir şekilde alanyazın taraması yapılmıştır.
3. Eğitim sürecinde verilecek kazanımların belirlenmesi ve yazılması için ilk olarak 2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kazanımları ayrıntılı bir biçimde incelenmiş, belirlenen altı değerle ilgili doğrudan veya dolaylı ilgili kazanımlar programa dâhil edilmiştir. Ardından sosyal bilgiler öğretmenleri ve alan uzmanları ile görüşmeler yapılmıştır.
4. İhtiyaç belirleme çalışmalarının doğrultusunda kazanımlar ve kazanımların verileceği etkinlikler oluşturulmuştur. Etkinlik sürecinde desteği alınacak olan kurumlarla (karagöz müzesi, İbiş Efendi oyunu, hastane, görme engelliler sınıfı) veya etkinlik yapılacak kurumlarla (adalet sarayı, orman müzesi, kent müzesi vb.) irtibata geçilip izin ve destekleri alınmıştır.

5. Son şekli verilen kazanım ve etkinlikler, sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve değerler eğitimi alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuş olarak gelen öneriler kapsamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
6. Destek alınacak öğretmenlerle görüşülmüş (karagöz oyuncusu, müze rehberi, tiyatro ustası) ve çalışma planı hazırlanmıştır.

#### • Ölçek ve görüşme formu geliştirme çalışmaları

Uygulaması yapılacak olan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının hazırlanmasından sonra uygulanacak ölçeklerin belirlenmesi ve ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

1. Değerlerle ilgili literatür taraması yapılmıştır.
2. Bu alanda yapılan ölçekler incelenmiştir.
3. Madde havuzu oluşturulmuştur.
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden belirlenen altı değerle ilgili madde yazmaları istenmiştir. Yazılan maddeler madde havuzunda toplanmıştır. Yazılan benzer maddeler tek maddeye dönüştürülmüştür.
5. Madde havuzu sosyal bilgiler öğretmenlerine dağıtılmış yazılan maddelerin değerlerle ilişkili olup olmadığını belirlemeleri istenmiştir.
6. Daha sonra kalan maddeler Türkçe öğretmenlerine dağıtılmış yazım yanlışları ve anlam bakımından incelemeleri istenmiştir.
7. Yine Türkçe öğretmenlerinden alınan maddeler rehber öğretmenlere gönderilmiştir. Onların da çocukların yaş seviyelerine uygun olup olmadığını belirlemeleri istenmiştir.
8. En son olarak da iki değerler eğitimi uzmanı, bir vatandaşlık eğitimi uzmanı, iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanı ve iki ölçek geliştirme uzmanına görüş almak için gönderilmiştir. Onlardan gelen görüş ve öneriler dikkate alınarak madde havuzuna son şekil verilmiştir.
9. Oluşturulan madde havuzu bir forma dönüştürülmüş ve 800 civarında öğrenciye pilot uygulaması yapılmıştır. Veriler toplandıktan sonra önce güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Güvenirliği .20'nin altında çıkan maddeler madde havuzundan çıkarılmıştır. Daha sonra Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapıldıktan sonra istenen kriterleri sağlamayan maddeler taslak formdan çıkarılmıştır.

10. Geriye kalan maddeler 1200 civarında farklı bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ile elde edilen maddelerin DFA kriterlerini sağladığı görülmüştür.
11. Son olarak tekrar iç güvenilirlik, test yarılama, test tekrar test güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.
12. Yapılacak görüşmeler için (öğrenci, veli ve öğretmen) araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmıştır. Literatüre göre sorular yazılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler çerçevesinde görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

- **Uygulama öncesi yapılan diğer hazırlıklar**

1. İlgili makamlardan uygulamalar için gerekli olan izin alınmıştır.
2. Öğrencilerle, velileriyle, öğretmen ve okul idareleri ile görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir.
3. Çalışmanın yapılacağı okuldaki öğrencilere çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılmak isteyen öğrencilerin listesi çıkarılmıştır.
4. Belirlenen listedeki öğrencilere EVDÖ uygulanmıştır. En düşük puan alan öğrenciler çalışma için seçilmiştir. Ayrıca uzun soluklu bir çalışma planlandığı için iki öğrenci de yedek olarak ayarlanmıştır.
5. Velilerle görüşme yapılarak çalışmanın bir boyutunun veliler oluşturduğunu ve katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Yapılacak eğitimlere katılmalarına engel olmayan (ev hanımı, çalışmayan, küçük bebeği olmayan veya fazla sorumlulukları bulunmayan) velilerin öğrencileri ile çalışma yapılması kararlaştırılmıştır.
6. Çalışmaların yapılacağı değerler eğitim atölyesi hazırlanmıştır. Eğitim süresince lazım olacağı düşünülen materyaller (A4 kâğıdı, kalem, silgi, fon karton, renkli karton, makas vb. ) temin edilmiştir.
7. Deney ve kontrol gruplarına Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna Hoşgörü Eğilim Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle uygulama öncesi görüşmeler yapılmıştır.
8. Araştırmacı, deney grubundaki öğrencilere yapılacak etkinlikleri tanıtmıştır.
9. Belirlenen öğrencilerin velileri ile toplantı yapıp çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır.
10. Velilerle sürekli irtibat halinde olabilmek için WhatsApp grubu kurulmuştur.



- **Uygulama süreci**

1. Deney grubuna; öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerinin kazandırılmaları amacıyla hazırlanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan program araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Süreç, 6 ay (24 hafta) ve her hafta 2 saatten oluşan 3 oturum olmak üzere toplam 72 oturumdan oluşan toplam 144 ders saati içerisinde uygulanmıştır. Bir ders saati 40 dakika olarak belirlenmiştir. Bu süreç deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı aynı zamanda okulda görevli öğretmendir. Uygulanmış olan program ve eğitim sürecini gösteren tablo ayrıntılı olarak ekte gösterilmiştir.
2. Kontrol grubuna; hazırlanan okul dışı etkinlik temelli değer eğitim programı uygulanmamıştır.
3. Deney grubu öğrenci velileri düzenli toplantılar yapılmıştır. WhatsApp grubu aracılığı ile evde öğrencilerle yapılması gerekenler hakkında yönlendirmeler yapılmıştır.

- **Uygulama sonrası**

1. Uygulama bittikten sonra, hem deney grubuna hem de kontrol grubuna EVDÖ uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna paralel test olarak Hoşgörü Eğilim Ölçeği uygulanmıştır.
2. Uygulama bittikten 24 ve 48 hafta sonra deney ve kontrol grubuna iki ayrı izleme testi uygulanmıştır.
3. Deney grubu öğrencileri, veliler ve öğretmenlerle uygulanan program hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerekli olan görüşmeler yapılmıştır.
4. Öğrencilere, sorumluluk değeri kapsamında teslim edilen çiçekler düzenli olarak kontrol edilmiştir.

### **3.2.5. Eğitim süreci**

#### **3.2.5.1. Deney grubunda yapılan çalışmalar**

Deney grubunda, öğrenciler normal günlük olarak derslerini işlemişlerdir. Yapılan çalışmalar genellikle hafta içi Pazartesi, Çarşamba ve Cuma şeklinde tasarlanmıştır. Eğer gezi ve tüm günü kapsayacak bir saha çalışması ise bu etkinlikler Pazar günleri gerçekleştirilmiştir. Etkinlik programı 24 hafta boyunca haftada 3 gün ve 2'şer ders saati olmak üzere araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Gerekli görüldüğü zaman alan

uzmanlarından ve eğitimcilerden yardım alınmıştır. Bu etkinliklerde, adalet, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik ve doğruluk-dürüstlük temelli değerler eğitimi programı uygulanmıştır.

Çalışma süresince sırasıyla adalet, doğruluk-dürüstlük, yardımseverlik, sevgi, saygı ve sorumluluk değerlerine ilişkin hazırlanan program her birisi dörder hafta olmak üzere uygulanmıştır. Çalışmanın ruhuna uygun olarak, süreç farklı etkinliklerin ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri yöntemleri temel alınarak yürütülmüştür. Bu etkinlikler sınıf içi etkinliklerle beraber daha çok sınıf dışı etkinlikler şeklinde gerçekleşmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı öğrencilerin aktif oldukları, yaparak yaşayarak öğrendikleri bir eğitim sürecinin tasarlanmasını öngörmektedir. Bu durum değerler eğitiminin etkililiğine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Zira öğrencilerin aktif oldukları, kendi deneyimlerinden yola çıkarak kazanımlar elde ettikleri bir eğitim süreci tasarlanmak istenmiştir. Bundan dolayı bu çalışma kapsamında bilgi düzeyi ile birlikte, duyu ve öğrencilerin hareket halinde oldukları bir eğitim süreci tasarlanmıştır. Hikâye okuma, hikâye yazma, örnek olay değerlendirme, biyografilerle değerler eğitimi, ahlaki muhakeme, değer analizi, kısa film izleme, film izleme, Hacivat ve Karagöz oyunu, İbiş ile Efendi oyunu, resim okuma, durum analizi, drama, tiyatro, müze gezisi, kurum gezisi (adalet sarayı, huzur evi) münazara, beyin fırtınası, istasyon tekniği, değer odaklı düşünme, tekerlekli sandalye etkinliği, görme engelli etkinliği, pazar yeri etkinliği, Kızılay kan kampanyası etkinliği, çevre temizleme etkinliği, afiş hazırlama, poster hazırlama, okul gazetesi hazırlama şeklindedir. Uygulama süresince yürütülen ders planlarına ve yapılan etkinliklere ilişkin örneklere ekler bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

### **3.2.5.2. Kontrol grubunda yapılan çalışmalar**

Kontrol grubunda, eğitim süreci 24 hafta boyunca olağan akışına bırakılmıştır. Onlara yönelik herhangi bir eğitim tasarlanmamıştır. Öğrencilerin birbirlerinden etkileneceği düşünülerek de kontrol grubu aynı demografik özelliklere sahip başka bir okuldan seçilmiştir. Gruplara deney grubu ya da kontrol grubu oldukları ve yapılan uygulamanın sonuçlarının kıyaslanacağı söylenmemiş ve böyle bir ayırım hissetmemeleri için gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Deney grubunun kontrol grubundan, kontrol grubunun da deney grubundan bilgisi yoktur.

### **3.3. Veri toplama araçları**

Çalışma karma yöntemin açıklayıcı-sıralı deseni kapsamında tasarlandığı için bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Hem nicel hem de nitel çalışmalar kendine has özellikleri olduğu ve çalışmanın farklı bir noktasına katkı sağladığı için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıdaki kısımda açıklanmıştır.

#### **3.3.1. Nicel veri toplama araçları**

Araştırmada nicel veri toplama araçları, başta öğrencilerin denklik düzeylerinin belirlenmesi için bir yıl önceki yılsonu başarı durumlarını gösteren not çizelgeleri, araştırmacı tarafından geliştirilen Adil Olma Değer Ölçeği, Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği, Sorumluluk Değer Ölçeği, Yardımseverlik Değer Ölçeği, Sevgi Değer Ölçeği, Saygı Değer Ölçeği ve bunların birlikte kullanılması ile toplam puanı veren Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği (EVDÖ) şeklindedir. Ayrıca Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilmiş olan Hoşgörü Eğilim Ölçeği de gerekli izinler alındıktan sonra çalışma sürecinde kullanılmıştır. Hoşgörü ölçeği uygulanan programın hoşgörü değerine etkisini belirlemek için uygulanmıştır. Programda hoşgörü değerine yönelik direkt bir eğitim yapılmamış olup uygulanan değerler eğitimi programının diğer değerlere olan etkisi tespit edilmek istenmiştir.

Geliştirilen ölçekle ilgili genel bilgiler aşağıda açıklanacaktır. Yukarıda belirtilen ölçek ve anketler deneysel işlem öncesi ve sonrasında gruplara öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ölçek geliştirme süreçleri ve geliştirilen ölçeğe yönelik bilgiler ayrıntılı olarak aşağıda açıklanacaktır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu da kullanılmıştır.

Tablo 16  
Nicel Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Kullanım Amacı	Hedef Kitle	Kullanıldığı Aşama				
			İşlem Öncesi	Öntest	Sontest	İzleme testi 1	İzleme testi 2
Kişisel Bilgi Formu	Öğrenciler hakkında bilgilerin toplanması	Öğrenci- Veli	x				
Not Ortalaması	Grupların denkleştirilmesi	E Okul	x				
Adil Olma Ölçeği	Adalet değeri gelişimini belirleme	Deney ve Kontrol Grubu		x	x	x	x
Doğruluk Dürüstlük Ölçeği	Doğruluk-dürüstlük değeri gelişimini belirleme	Deney ve Kontrol Grubu		x	x	x	x
Yardımseverlik Ölçeği	Yardımseverlik değeri gelişimini belirleme	Deney ve Kontrol Grubu		x	x	x	x
Sevgi Ölçeği	Sevgi değeri gelişmelerini belirleme	Deney ve Kontrol Grubu		x	x	x	x
Saygı Ölçeği	Saygı değeri gelişmelerini belirleme	Deney ve Kontrol Grubu		x	x	x	x
Sorumluluk Ölçeği	Sorumluluk değeri gelişmelerini belirleme	Deney ve Kontrol Grubu		x	x	x	x
EVDÖ	Etkin vatandaşlık değerleri gelişimini belirleme	Deney ve Kontrol Grubu		x	x	x	x
Hoşgörü Eğilim Ölçeği	Hoşgörü değeri gelişmelerini belirleme	Deney Grubu		x	x		

### 3.3.1.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci tanıma formu, öğrenciler ile ilgili temel bilgilerin edinileceği bir formdur. Bu çalışmada kullanılacak kişisel bilgilerden çalışma gruplarının denkliklerini belirlemek için yararlanılmıştır. Hazırlanan formda, yaş, cinsiyet, anne mesleği, baba mesleği, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir ve kardeş sayısına ait bilgiler bulunmaktadır.

Hazırlanan form dağıtılmadan önce öğrencilere formun nerede kullanılacağına dair gerekli bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından düzenlenen veli toplantısında, velilere gerekli açıklamalarda yapılmıştır. Bunun yanında, formun başına araştırmacı tarafından kısa bir bilgilendirme yazısı yazılmıştır. Bu yazıda, elde edilecek bilgilerin kesinlikle gizli kalacağı, üçüncü şahıslarla teşhir amaçlı paylaşılmayacağı ve araştırma kapsamı dışında hiçbir zaman kullanılmayacağı açıklanmıştır.

### 3.3.1.2. Hoşgörü eğilim ölçeği

Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin empati, kabul ve değer olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri yapılmıştır. Açıklanan toplam %47.97'lik varyansın %35.22'si birinci, %6.88'i ikinci ve %5.87'si de üçüncü faktör tarafından açıklanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=549.39$ ,  $N=889$ ,  $sd=128$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise sırasıyla RMSEA=.061, NFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.97, GFI=.94, AGFI=.91 ve SRMR=.04 olarak bulunmuştur.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Hoşgörü Eğilimi Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen veri setiyle yapılan ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı da .79 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.1.3. Etkin vatandaşlık değerleri ölçeği (EVDÖ)

Bu çalışmada öğrencilerin "Etkin Vatandaşlık Değerleri Düzeylerine" ilişkin eğitimlerini belirlemede, araştırmacı tarafından ortaokullarda kullanılmak üzere altı adet ayrı olmak üzere kullanılabilen ve birlikte de kullanılıp etkin vatandaşlık düzeyini tespit etmeye yarayan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken başta açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere tüm geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilecek olan Likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekteki maddeler beş basamaklı "Likert Tipi" (1 = Hiç uygun değil, 2 = Uygun değil, 3 = Biraz uygun, 4 = Uygun, 5 = Tamamen uygun 5=Tamamen katılıyorum) bir dereceleme şeklinde ifade edilmiştir. Puanların artması/azalması bireylerin Etkin Vatandaşlık Değerlerinin düzeylerini göstermektedir.

- **Ölçek geliştirilme süreci**
  - **Ölçek geliştirme hazırlık aşaması**

Araştırmada uygulanan “Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programı (ODETDEP)” çerçevesinde değerlerinin kazandırılması için hazırlanan etkinliklerin öğrenci tutumları üzerindeki etkililiğini istatistiksel olarak tespit etmeye yönelik hazırlanacak ölçme aracının geliştirilmesinde aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

- Madde Oluşturma Aşaması,
- İçerik Geçerliliği (Uzman Görüşüne Başvurma) Aşaması,
- Ön Deneme Aşaması,
- Geçerlilik ve Güvenirlik Hesaplama Aşaması.

- Madde oluşturma aşaması

Etkin vatandaşlık değerleri ölçeği (EVDÖ) maddelerini oluşturmak için öncelikle ölçek geliştirme aşamaları ile ilgili kaynaklar ve alanda daha önce geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Bunun yanı sıra belirtke tablosu oluşturularak 2004 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler ve bu değerlerin sıklığı tablolaştırılmıştır. Sonra ETDEP geliştirilmiş ve bu programda vatandaşlığa yönelik var olan değerlere göre madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan ifadeler ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmeni, rehber öğretmenler ve ölçek geliştirme uzmanlarından yardım alınmıştır.

Bu işlemlerin sonunda ölçeğin hazırlanma aşamasındaki aday maddelerden “Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçek 5’li katılma derecesinden oluşan Likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Dereceler: (1) “Hiç uygun değil”, (2) “Uygun değil”, (3) “Biraz uygun”, (4) “Uygun”, (5) “Tamamen uygun” şeklinde puanlandırılmıştır. Son olarak da bir yönerge hazırlanarak ölçeğin hazırlanış amacı, önemi ve yanıtlama şekli açıklanarak ölçeğin üst kısmına yerleştirilmiştir. Ölçekte var olan olumlu ve olumsuz maddeler karışık olarak dağıtılmıştır.

- İçerik geçerliliği (uzman görüşüne başvurma) aşaması

Önce uygulanacak eğitim programında yer alması beklenen değerler eğitimi uzmanı, vatandaşlık eğitimi uzmanı ve sosyal bilgiler eğitimi uzmanları eşliğinde belirlenmiştir.

Onların görüşleri doğrultusunda belirlenen değerler dikkate alınarak okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı hazırlanmıştır.

Ölçek kapsamına alınacak “adil olma”, “sorumluluk”, “yardımseverlik”, “sevgi”, “saygı”, “doğruluk-dürüstlük” değere ilişkin olarak ilk önce literatür incelemesi yapılmıştır. Daha sonra başta sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere ortaokulda görev yapan öğretmenlerden “adil olma”, “sorumluluk”, “yardımseverlik”, “sevgi”, “saygı”, “doğruluk-dürüstlük” değerlerine ilişkin madde yazmaları istenmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinden bir grup ile birlikte adil olma, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik madde yazma çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerin yazmış oldukları, öğrencilerin ifade ettikleri ile literatür incelemesi sonrasında oluşturulan maddeler madde havuzunda bir araya getirilmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınmıştır.

145 maddeden oluşan madde havuzu akademisyenler, rehber öğretmenler, Türkçe öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere 4 farklı gruba uzman görüşü için gönderilmiştir. Bu grupların yaptığı çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 17  
Uzman görüşü alındığı noktalar

	Anlaşılabilirlik	Seviye Uygunluk	Dil Bilgisi	Ölçek Bilgisi	Alana Uygunluk	Madde Havuzu Oluşturma
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	x	x			x	x
Türkçe Öğretmenleri	x	x	x			
Rehber Öğretmenleri	x	x				
Akademisyenler	x		x	x	x	x

*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri:* Sosyal bilgiler öğretmenlerinin katkılarıyla oluşturulan madde havuzu sosyal bilgiler dersinin içeriğine uygunluğu, ifade edilmesinin doğruluğu, öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği ve onların seviyelerine uygunluğu konusunda bilgi alınmıştır. Önceden öğretmenlere dağıtılan madde havuzu öğretmen değerlendirmesi ve yapılan değerlendirme üzerine görüşme yapılması şeklinde gerçekleşmiştir.

*Türkçe Öğretmenleri:* Hazırlanan madde havuzu ifade edilebilirlik, Türkçe dil bilgisi kurallarına uygunluk, anlaşılabilirlik ve öğrenci seviyelerine uygunluk gibi kriterlere göre değerlendirmişlerdir.

*Rehber Öğretmenler:* Maddelerin öğrenci seviyesine uygunlukları açısından değerlendirdiler. Üç rehber öğretmen direkt değerlendirme yaparken bir rehber öğretmen ise 5, 6, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gruplar halinde görüşmeler yaparak maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerini öğrencilerle birlikte değerlendirmiştir. Maddeleri öğrencilerle teker teker okumak şeklinde oturumlar düzenleyen rehber öğretmenin görüşleri çerçevesinde maddeler şekillendirilmiştir.

*Akademisyenler:* Görüş sunan akademisyenlerden iki tanesi ölçek geliştirme çalışmaları yapmaktadır. Yine görüş talep edilen akademisyenlerden üç tanesi sosyal bilgiler eğitimi alanında görev yapmakta ve bu alana yönelik çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmada görüş bildiren akademisyenlerden ikisi değerler eğitimi üzerine çalışmakta olup birisi bu alanda doktorasını tamamlamıştır. Görüş alınan diğer akademisyen ise vatandaşlık eğitimi alanında doktora çalışması yapmıştır.

İlgili akademisyenler “maddelerin uygunluğu, ifade ediliş tarzının doğruluğu, maddelerin “adil olma”, “sorumluluk”, “yardımseverlik”, “sevgi”, “saygı”, “doğruluk-dürüstlük” için kapsam olarak ifade edilebilirliği noktasında değerlendirmişlerdir. Maddelerin kapsamı temsil edebilecek niteliğe sahip olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Maddeler beş basamaklı Likert tipi bir dereceleme ölçeği şeklinde yeniden yapılandırılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

- Ön deneme aşaması

İnegöl ilçesi sınırları içerisinde bulunan ortaokullar sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek şeklinde gruplandırılmış ve bu üç gruptan yedi okul çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca okullar belirlenirken, okul türü, okulun bulunduğu konum ve eğitim şekli gibi özelliklerde dikkate alınmıştır. Okulların bu özellikleri Okul A, Okul B, Okul C ... gibi kodlanarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 18

*Ön deneme yapılan okulların özellikleri*

	İmam Hatip	Merkezi	Normal Okul	Köy Okulu	Kenar Mahalle	Taşımali	Ekonomik Düzeyi
Okul A	x	x					İyi
Okul B	x				x		Orta
Okul C	x			x		x	Düşük
Okul D	x	x				x	İyi
Okul E			x		x		Orta
Okul F			x	x			Düşük
Okul G			x	x			Düşük

Geliştirilme aşamasında olan ölçeğin geçerlilik, güvenirlik hesaplamalarını yapmak için ve kullanılabilirlik düzeyini belirlemek için pilot uygulaması yapılmıştır. Deneme maksatlı oluşturulan ve öğrencilere uygulanan Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği (EVDÖ)'den elde edilen verilere göre ölçeğin çözümlenmesi yapılmıştır.

Literatürde yapılacak çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde birtakım kriterler belirlenmiştir. Faktör analizi için örneklemin en az 300 kişi olması gerektiği veya ölçekte bulunan madde sayısının en az beş katı olması gerektiği, daha sağlıklı sonuç alabilmek için on katına ulaşılmasının iyi olacağını belirtmiştir (Seçer, 2013, s.155). En az 300 örneklemin olmasının iyi olacağı belirtilmiştir (Can, 2013, s.271). Tabachnick ve Fidell'a (2015) göre faktör analizi için 300 kişi "iyi", 500 kişi "çok iyi" ve 1000 kişi "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir. Genel bir kural olarak, alınacak örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az 5 katı, hatta 10 katı civarında olmasıdır (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008, s.85). Ölçek geliştirme aşaması çalışma grubunda 820 civarında öğrenciye ulaşılmıştır. Bu örneklem grubu ile standartın sağlanıldığı düşünülmektedir. Çalışma grubunun 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan oluşması ölçeğin benzer gruplar için temsil gücünü artırarak yaş bakımından varyansın geniş olmasını sağlamak amacıyla.

Geliştirilen ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Bu değerler "adil olma", "sorumluluk", "yardımseverlik", "sevgi", "saygı", "doğruluk-dürüstlük" şeklinde belirlenmiştir. Her bir değer için ayrı bir ölçek geliştirilme çalışması yapılmıştır. Başta EVDÖ olmak üzere, "Adil Olma Değer Ölçeği", "Sorumluluk Değer Ölçeği", "Yardımseverlik Değer Ölçeği", "Sevgi Eğilim Ölçeği", "Saygı Değer Ölçeği", "Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği" adı altında toplam yedi adet ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Her bir değer boyutu ayrı ayrı ölçek olarak kullanılabilirliği gibi bir arada kullanılarak EVDÖ düzey puanı elde edilebilmektedir.

- **Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları**

- **Geçerlilik çalışmaları**

Bu aşamada geçerlilik çalışması için “EVDÖ” başta olmak üzere “Adil Olma Değer Ölçeği”, “Sorumluluk Değer Ölçeği”, “Yardımseverlik Değer Ölçeği”, “Sevgi Eğilim Ölçeği”, “Saygı Değer Ölçeği”, “Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği” için ayrı ayrı açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün uygunluğu belirlenmesi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Barlett Küresellik Testi (Barlett Test of Sphericity) yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için faktör analizlerine bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

- **Açımlayıcı faktör analizi (AFA)**

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt başlık altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür ilişkilerin olduğunu belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Seçer, 2013, s.153). Açımlayıcı faktör analiziyle çok fazla olan değişkeni, bağımsız olarak ölçmenin mümkün olmayacağı az sayıda temel bir yapıya indirmek için kullanılan bir yöntemdir.

Aynı faktör altında toplanan maddeler, bu maddelerin içeriğine uygun bir şekilde adlandırılmaya çalışılır. AFA birtakım değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayabilecek teorik modellerin makul olup olmadığını araştırmak için birçok bilimsel disiplinde standart bir araç haline gelmiştir (Hu ve Bentler, 1999, s.2). Faktör analizi, hangi ölçülebilir değişkenlerin benzer tepki modellerine sahip olduğunu belirlemek için kullanılır, dolayısıyla gizli bir yapıyla korelasyon gösterir. Gizli bir yapı, ifade edilmesi veya ölçülmesi zor olabilen temel bir soyutlamadır (Bradley, 2017, s.3).

Herhangi bir istatistiksel işlemde olduğu gibi, AFA'da elde edilen sonuçların faydası büyük oranda verilerin toplandığı çalışmanın planlanmasının sağlamlığı ile belirlenir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999, s.273). AFA'nın asıl amacı, madde korelasyon matrisini yeterince üretmek için gerekli olan ortak faktörlerin minimum sayısını belirlemektir (Izquierdo, Olea ve Abad, 2014, s.395). Faktör analizini yapabilmek için, bu testin sonuçları anlamlı olmalı ve örnekleme yeterliliğinin Kaiser Meyer-Olkin ölçümünün katsayısı .60 veya daha yüksek olmalıdır (Kaiser, 1974).

AFA süreci boyunca “Direct Oblimin” döndürme tekniği kullanılmıştır. Eğik döndürme şekli olarak bilinen “Direct Oplimin” tekniği ölçme aracında yer alan faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu var sayıldığı zaman kullanılır (Seçer, 2013, s.169).

Açımlayıcı faktör analizini planlayan herhangi bir araştırmacı tarafından karşılaşılan ilk konu, verilerin faktörlerinin nasıl çıkarılacağına ilişkindir (Russell, 2002, s.1630). Yapılan çalışmada istenen yapı literatüre göre belirlenen değer içeriklerini kapsamı beklenmiştir. Buna göre EVDÖ’nün altı alt boyutu olan bir yapı olarak ortaya çıkması tasarlanmıştır. Bu alt boyutlarda kendi alt boyutunda kuramsal çerçeve kısmında değerlerin sınıflandırılması aşamasında belirtildiği gibi üç boyutlu bir alt yapı sergileyecekleri tahmin edilmiştir.

Bir faktör analizine dahil edilecek katılımcı (örneklem) sayısı ne kadar olması gerekir sorusu ölçek geliştirme uzmanlarınca daima tartışılmıştır. Çünkü faktör analizi yapılabilmesi örneklem büyüklüğü konusuna çok önemlidir. Sağlıklı veriler elde edebilmek için uygun örneklem sayısına ulaşılması gerekmektedir. Faktör analizi uygulamalarında daha büyük örneklerin ulaşılması amaçlanmıştır. Çünkü örnek faktör yüklerinin katılımcı sayısına göre daha hassas tahminleri olduğu ve tekrarlanan örneklemede daha kararlı veya daha az değişiklik olduğu şekilde sonuçlar sağlaması yaygın olarak kabul edilmektedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999, s.84).

Literatürde örneklemin kaç kişiden oluşması konusunda farklı görüşler vardır. Gorsuch (1983) ve Kline (1979) gibi araştırmacılar sağlıklı bir açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için örneklem sayısının en az 100, Guilford (1954) en az 200 ve Cattell (1978) 250 olması gerektiğini belirtmişlerdir (Gorsuch ve Venable, 1983; Kline ve Cooper, 1984; MacCallum ve diğerleri, 1999; Russell, 2002). Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli örneklem büyüklükleri 100 = zayıf, 200 = adil, 300 = iyi, 500 = çok iyi, 1.000 veya daha fazla = mükemmel şeklinde önermiştir (MacCallum ve diğerleri, 1999, s.84; Reise, Waller ve Comrey, 2000).

Örneklem belirlemede geleneksel kural, çarpanlara ayrılan ölçek maddelerinin sayısına oranla katılımcı sayısına odaklanmıştır. Yani madde başına 5 veya 10 katılımcıdan oluşan minimum miktarlar önerilmiştir (Russell, 2002, s.1632). Ama alan araştırmacıları, faktör analizi çalışmalarında mümkün olduğu kadar 500 veya daha fazla katılımcı ile çalışmanın yapılmasını tavsiye etmektedirler (MacCallum ve diğerleri, 1999).

Yapılan çalışmada katılımcı sayısı eksik kodlama yapan, ciddi bir şekilde doldurmayan katılımcılar çıkartıldığı zaman 829 kişi ile çalışma yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi

sürecinde EVDÖ ölçeğinin madde sayısı 145 olarak belirlenmiştir. Bu da madde başına yaklaşık 6 katılımcı denk geldiği hesaplanmaktadır. İstenen minimum rakamın üstündedir. Diğer altı alt boyut ölçeğin ayrı ayrı ölçek olarak kullanılması için ise 10 katından daha fazladır. Bu durum AFA için istenen katılımcı sayısına ulaşıldığını göstermektedir.

Tablo 19  
*AFA Çalışma Grubu Genel Özellikleri*

	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	377	45.5
	Kız	452	54.5
Sınıf	5.sınıf	380	45.8
	6.sınıf	113	13.6
	7.sınıf	139	16.8
	8.sınıf	197	23.8
Toplam		829	100

AFA çalışma grubunda yer alan öğrenciler istatistiksel olarak sınıf düzeylerine göre beşinci (n=380), altıncı (n=113), yedinci (n=139), ve sekizinci sınıflarında (n=197); cinsiyete göre ise 452'si (%54.5) kız, 377'si (%45.5) erkek olmak üzere toplam 829 öğrenci şeklindedir. İnegöl ilçesi sınırları içerisinde bulunan ortaokullar sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek şeklinde gruplandırılmış ve bu üç gruptan yedi okulda okuyan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

- Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), gizli yapılar arasındaki ilişkilerin incelenmesinde kullanılan güçlü bir istatistiksel araçtır (Jackson, Purc-Stephenson ve Gillaspay, 2009, s.6). DFA, ölçülen değişkenlerin bir ölçüm teorisine özgü yapıları ne kadar iyi temsil ettiğini test eder (Bradley, 2017, s. 4). DFA, var olan veya ortaya çıkartılan yapının doğruluğunu analiz etmeye yarayan bir tekniktir. DFA modelleri faktör yükleri, faktörler arasındaki korelasyonlar ve hipotez modelin verilere uyumu testlerine izin veren ölçüm hataları arasındaki korelasyonları belirler (Curran, West ve Finch, 1996, s.16).

DFA yapıldığında, araştırmacı gözlemlenen kovaryans matrisi ile karşılaştırılan bir popülasyon kovaryans matrisini tahmin etmek için bir hipotez model kullanmaktadır. Teknik olarak, araştırmacı tahmini ve gözlemlenen matrisler arasındaki farkı en aza indirmek istemektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006, s.323). DFA,

gözlemlenen değişkenler (örneğin, test puanları veya derecelendirmeler) ve gizli değişkenler veya faktörler arasındaki ilişkiler hakkında önyargı hipotezlerini açık bir şekilde test eder (Jackson ve diğerleri, 2009, s.6).

AFA'yla oluşturulan yapının geçerliliği, DFA ile tasdik edilmek istenmiştir. Zira DFA, hipotezlenmiş faktör yapısının gözlemlenen verilere ne kadar iyi uyduğunu değerlendirmek için tasarlanmıştır (Russell, 2002, s.1639). Yapılan çalışmada da daha önce literatür taranarak oluşturulan yapı AFA ile test edilmiş ve DFA ile uygunluğu denenmiştir. Hu ve Bentler (1999) model uyumunu değerlendirirken “iki kriter” stratejisini tavsiye etmektedir: İlk olarak, modeli değerlendirirken standartlaştırılmış kök ortalama karesi (SRMSR) kullanılmasını önermektedirler. Bu değer, veriye iyi uyumu gösterebilmesi için .08 veya daha düşük bir değere sahip olmalıdır. İkinci olarak, Tucker Lewis Endeksi (TLI) (Tucker ve Lewis, 1973), Bollen'in (1989) İndeksi (IFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) (Bentler, 1990), Relatif Dülgerlik İndeksi (RNI), McDonald (1989) Merkez İndeksi (MFI) veya Kök Ortalama Kare Yaklaşımı Hatası (RMSEA) gibi birkaç uygun istatistikten birinin kullanılmasını önermektedir.

Literatür incelendiğinde SRMSR değeri için istenen değer .08 ve altı iken TLI, IFI, CFI, RNI için ise .90 üzeri kabul edilebilirken .95 üzeri mükemmel olarak yorumlanmaktadır. Yine RMSEA için olması gereken değer .06 veya daha düşük olmalıdır (Hu ve Bentler, 1999; Russell, 2002, s.1340). DFA ile elde edilen verilerin her birisi uyum indeksinin üzerinde olduğu görülmüştür. Başta SRMSR olmak üzere, IFI, TLI, CFI, SRMR, RMSEA gibi değerlerin beklenen uyumu gösterdiği tespit edilmiştir.

DFA için ise 1300 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Yanlış ve eksik kodlama yapan 77 öğrencinin kâğıdı veri geçerliliğini etkileyeceği için veri setinden çıkartılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde EVDÖ ölçeğinin madde sayısı 82 olarak belirlenmiştir. AFA sonuçlarına göre hiçbir faktör altında yer almayan maddeler çıkartılmıştır. DFA için madde sayısı ve katılımcı sayısı oranlandığında 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Böylelikle Russell (2002) ve MacCallum ve diğerleri, (1999) belirttiği 500 den fazla olma ya da on katı kadar olma kriterleri sağlanmıştır.

Tablo 20  
DFA Çalışma Grubu Genel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kız	566	48.7
	Erkek	597	51.3
Sınıf	5.sınıf	304	24.9
	6.sınıf	355	29.0
	7.sınıf	284	23.2
	8.sınıf	280	22.9
Yaş	10	148	12.1
	11	330	27.0
	12	307	25.1
	13	294	24.0
	14 +	144	11.8
Toplam		1223	100

DFA çalışma grubunda yer alan öğrenciler istatistiksel olarak sınıf düzeylerine göre beşinci (n=304), altıncı (n=355), yedinci (n=284) ve sekizinci sınıflarında (n=280); cinsiyete göre ise 566'sı (%48.7) kız, 597'si (%51.3) erkek olmak üzere toplam 1223 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu İnegöl ilçesi sınırları içerisinde bulunan ortaokullarda okuyan öğrencilerden seçilmiştir.

- AFA ve DFA çalışma verilerinin normallik durumu

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemlerine geçmeden önce veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çünkü bir veri setinde gerekli analizlerin yapılabilmesi için veri setinin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Çünkü normal dağılım pek çok istatistiksel işlem için ön şarttır (Garson, 2012, s.17). Bunu belirleyebilmek için AFA ve DFA işlemi yapmak amacıyla toplanan verilerin normallik dağılıma bakılmıştır. Dağılımların normalliği incelenirken aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk ile histogram ve grafikler kullanılmıştır. Bir veri setinde işlem yapılabilmesi için o veri setinin normal dağılım kriterlerinden en az birkaçını sağlaması gerekmektedir. Bu şekilde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince, öncelikle parametrik olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur (Can, 2013, s.81).

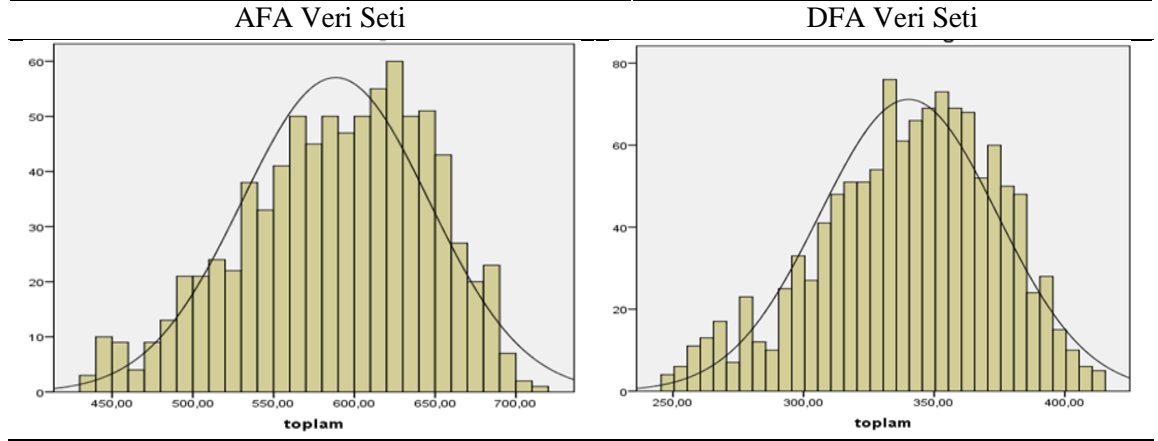
İlk önce AFA ve DFA için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılarak normallik değerleri hesaplanmıştır. Ama normallik değerinin anlamlı çıktığı görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testinden sonra, normallik varsayımının belirlemede diğer bir ölçüt olarak basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çünkü böyle durumlarda, çarpıklık basıklık değerleri, histogram, Q-Q grafiği, incelendiğinde ideal bir normal dağılım gösterdiği düşünülen; ancak Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlı çıkan veri setleriyle karşılaşılabilmektedir (Akbulut, 2010). Normallik varsayımının test edilmesinde birden fazla yola başvurulmasının bir diğer sebebi, tek bir tekniğin yetersiz kalabileceği düşüncesidir. Örneklem küçük olduğu durumlarda grafikler de her zaman doğru sonuç vermeyebilirler. Bundan dolayı grafiksel yöntemlerin diğer yöntemlerle birlikte değerlendirilmesi çalışmanın veri seti için yapılacak yorumun daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Bundan dolayı normallik varsayımı testinde çeşitleme yoluna gidilmiştir. Elde edilen ölçümlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*AFA ve DFA İçin Toplanan Verilerin Normalliğe İlişkin Değerler*

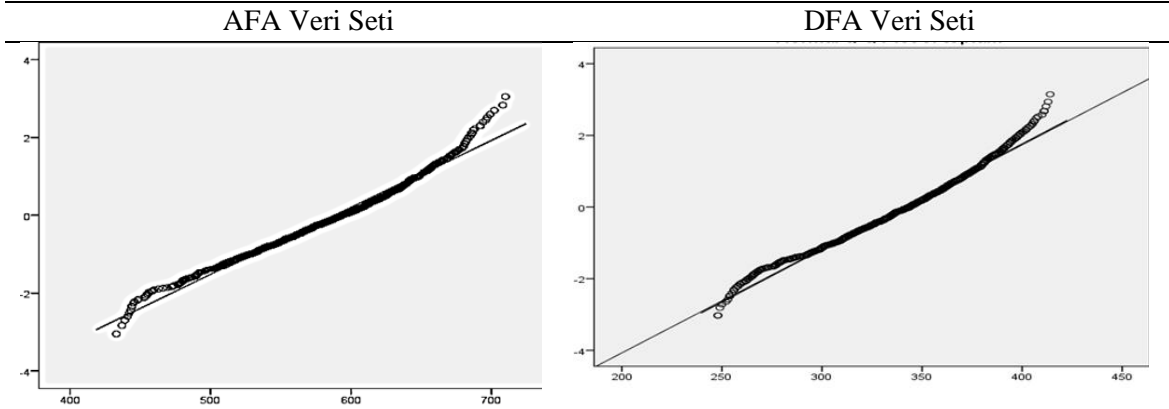
Ölçüm	n	$\bar{x}$	Ss	Ort	Mod	Çarpıklık	Basıklık
AFA	829	588.36	2.01	590.04	594.00	-.404	-.428
DFA	1223	340.17	.976	341.19	344.00	-.413	-.260

Genel kabul olarak verilerin normal dağılım gösterdiğinin söylenebilmesi için aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine eşit ya da yakın olması gerekmektedir. Tablo 21 incelendiğinde hem AFA hem de DFA veri setinin aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olduğu görülmektedir. İkinci bir varsayım ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları içinde 0’a yakın olması şeklindedir. Tablo 21 incelendiğinde, AFA ve DFA veri seti çarpıklık ve basıklık değerleri açısından +1 ile -1 arasında değer almıştır. Üçüncü varsayım ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ve +1.96 arasında olması gerektiği şeklindedir (Can, 2013; Garson, 2012; Karaathı, 2014; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). AFA ve DFA veri seti çarpıklık veya basıklık katsayısını standart hatalarına bölerek istatistikçiler tarafından normallik kriteri kabul edilen -1.96 ve +1.96 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca histogram grafiklerine bakılarak da bu durum teyit edilmiştir. Aşağıda veri setinin histogramları yer almaktadır.



Şekil 3. AFA ve DFA ölçümlerinden elde edilen ölçümlere ilişkin histogram grafiği

Şekil 3 incelendiğinde hem AFA hem de DFA veri setinin sağa çarpık bir özellik gösterdiği görülmektedir. Bu durum mod, medyan ve aritmetik ortalamalardan da anlaşılmaktadır. Ama veri setinin normallik değerlerini bozacak bir durum söz konusu olmadığı görülmektedir. Veri setinin normallik dağılımını belirlemek için Q-Q Plot yönteminde de yararlanılmıştır. Normallik testi sonucunda iki grafik daha normal dağılım sürecini belirlemek için kullanılmaktadır. Bunlar Q-Q Plot ve Detrended Plot olarak adlandırılır. Kuantil-kuantil (Q-Q) grafiği, iki veri kümesinin ortak bir dağılım ile aynı evrenden gelip gelmediğini belirlemek için kullanılan bir grafiksel tekniktir.

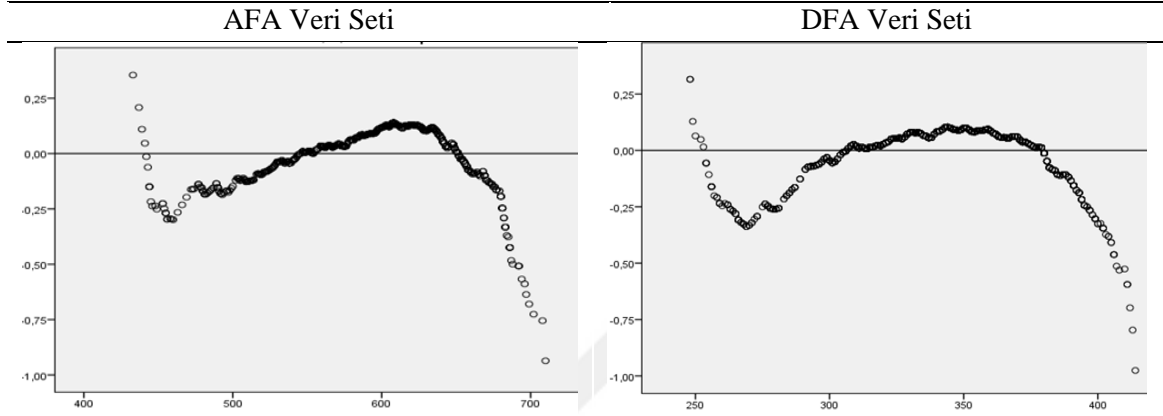


Şekil 4. AFA ve DFA için pilot uygulama ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin Q-Q grafiği

Q-Q grafikleri beklenen ve gözlenen değerler arasındaki uyumu ortaya koymaktadır (Demir ve diğerleri, 2016, s.133). Q-Q Plot grafiğinde verilerin 45 derecelik eğimle çizilen çizginin etrafında olması lazımdır. Veri seti aynı dağılımı olan bir evrenden

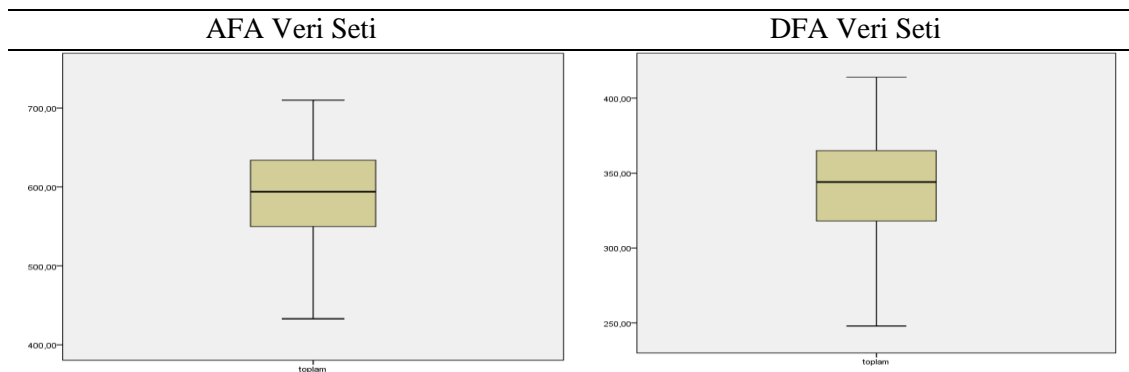


geliyorsa, noktalar bu referans çizgisi boyunca çizgiye yakın bir şekilde yer almaktadır. Bu referans çizgisinden ayrılma ve kopma ne kadar çok ve büyük olursa, veri kümesinin farklı dağılımlara sahip evrenlerden geldiği sonucuna ilişkin algı oluşma ihtimali bulunmaktadır. AFA ve DFA veri setleri için Q-Q plot grafiği istenen şekilde olduğu görülmektedir.



Şekil 5. AFA ve DFA için uygulanan ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiği

Şekil 5'e göre veri setinin referans çizgi etrafında rasgele dağılması ve ortalamanın  $[-1,1]$  standart sapma aralığında verilerin %68'inin  $[-2,2]$  standart sapma arasında verilerin %96'sının yer alması beklenmektedir. Bu bilgiler dikkate alındığında grafikler de incelendiğinde verilerin hem AFA için hem de DFA için  $[-1,1]$  aralığında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca verilerin her iki sette de rastgele dağıldığı görülmektedir. Bu durum veri setinin normal dağılım şartını Q-Q Detrended Plot (eğiliminden arındırılmış) grafiğine göre sağladığı anlamına gelmektedir.



Şekil 6. AFA ve DFA için uygulanan ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin kutu (boxplot) grafiği

Normallik varsayımının test edilmesi amacıyla saplı kutu (Boxplot) grafiğinden de yararlanılmıştır. Kutu grafiği, bir veri kümesinde saklanabilecek kalıpları görsel olarak tanımlamak için kullanılan, keşifsel veri analizi adı verilen çeşitli istatistiksel tekniklerden biridir (Williamson, Parker ve Kendrick, 1989, s.916). Kutunun içindeki çizgi verilerin ortalama değerini gösterir. Eğer kutunun içindeki çizgi üst ve alt kenarlardan eşit mesafede değilse veriler çarpıktır. Grafik 4'e incelendiği normale çok yakın dağıldığını ve grafikte uç verilerin yer almadığı görülmektedir.

Tablo 22

*AFA ve DFA Veri Setlerinin Normallik Dağılım Kriterlerini Karşılama Durumu*

Normallik Şartını Kriterleri	Evet	Hayır
1-Kolmogorov-Smirnov değeri .05 den büyük çıkmalı		x
2-Shapiro-Wilk değeri .05 den büyük çıkmalı		x
3- Aritmetik ortalama, mod ve medyan	x	
4-Çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 arasında değer almalı	x	
5-Çarpıklık ve basıklık değerlerini hata varyanslarına bölünmesi	x	
6-Histogram	x	
7-Q-Q grafiği	x	
8-Eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiği	x	
9-Kutu grafiği	x	

Sonuç olarak, tabloda yer alan kriterler, literatür de dikkate alınarak birlikte ele alınmış ve bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Buna göre AFA ve DFA verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu durumda veri seti parametrik analiz işlemleri için uygun olduğu söylenebilir. Daha sonra deneme maksatlı oluşturulan EVDÖ'nün AFA ve DFA çözümlenme işlemleri yapılmıştır.

- **Güvenirlilik çalışmaları**

Güvenirlilik çalışması için ise kararlılık anlamında Test-Tekrar yöntemi, test yarılama yöntemi, iç tutarlılık anlamında ise Cronbach Alpha güvenirlilik katsayı hesaplaması yapılmıştır. Yapılan çalışmalar her bir ölçek için ayrı ayrı aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

Ölçeklerin test-yarılama, iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerlerinin hesaplaması iki defa gerçekleştirilmiştir. Birinci olarak AFA için toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. İkinci

olarak da DFA için toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Ayrıca her bir ölçek için test-tekrar test güvenilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için ayrı bir örneklem üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Bu örneklem 81 öğrenciden oluşmaktadır. Dört hafta arayla iki defa ölçek uygulanmıştır. Daha sonara ölçeğin test-tekrar test sonuçları hesaplanmıştır.

- **Geliştirilen ölçeklere ait bilgiler**

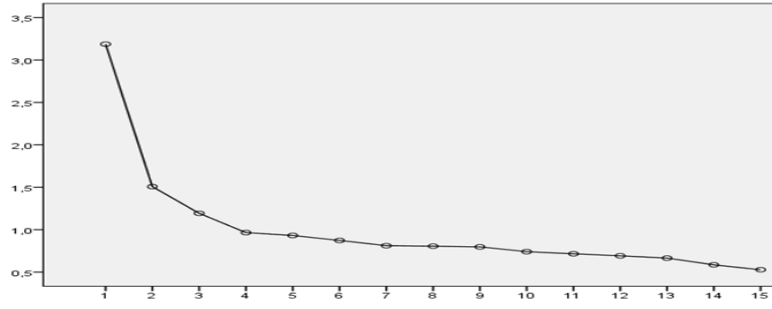
- **Adil olma değer ölçeği**

Adil Olma Değer Ölçeği'ne ilişkin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA ve DFA sonuçları aşağıdaki gibidir.

*Açımlayıcı faktör analizi (AFA):* Çalışma yapılan örneklem grubu 817 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin AFA yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek için iç tutarlığına bakılmıştır. Analiz sonucunda 26 maddelik ölçekten madde-toplam korelasyonu düşük çıkan 3 madde çıkarılmıştır.

23 maddelik ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterliliğinin belirlenmesi için kullanılan KMO değeri .81 olarak bulunmuştur. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için ise Barlett Küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Barlett Küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 1402.163$ ;  $p<.01$ ). Yapılan analizler neticesinde elde edilen değerler iyi düzeyde olduğundan faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Pilot uygulamada bulunan 23 maddelik “Adil Olma Değer Ölçeği”nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için temel bileşenler analizinden “Direct Oblimin” döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan döndürme işlemi neticesinde özdeğeri 1.00'den büyük dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.



Şekil 7. Adil olma değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Şekil 7'deki yamaç-birikinti grafiğine göre de eğimin üç faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir. Bundan dolayı ölçeğin alt boyut sayısı üç olarak belirlenmiştir.

Tablo 23

*Adil Olma Değer Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Faktör Sayısı	3
Taslak Madde Sayısı	26
Kalan Madde Sayısı	15
Kaiser-Meyer Olkin KMO Değeri	0.811
Barlett Küresellik	( $\chi^2= 1402.16; p<.01$ )
Kullanılan Döndürme Tekniği	Direct Oblimin
Alt Boyutların	Birinci Faktör
Özdeğerleri	İkinci Faktör
	Üçüncü Faktör
Toplam	Birinci Faktör Varyans Yüğü
Varyanslar	İkinci Faktör Varyans Yüğü
	Üçüncü Faktör Varyans Yüğü
	Toplam Varyans Yüğü
Döndürme En Alt Değeri:	.30

Tablo 23 incelendiğinde faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam %39.25'lik varyansın %21.25'i birinci, %10.05'i ikinci ve 7.95'i üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 24

*Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular*

Madde No:	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad110	.39	.65		
mad127	.40	.62		
mad84	.45	.61		
mad120	.32	.53		
mad85	.30	.52		
mad138	.29	.52		
mad143	.27	.47		
mad94	.25	.38		
mad32	.25	.33		
mad111	.64		.80	
mad141	.56		.72	
mad122	.34		.57	
mad23	.54			.75
mad87	.48			.62
mad7	.42			.60

Tablo 24 incelendiğinde madde sayısı ve faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Her bir faktör altında görülen maddeler; içeriğe, literatüre ve kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci faktörün “*evrensel boyut*”, ikinci faktörün “*toplumsal boyut*” ve üçüncü faktör ise “*bireysel boyut*” şeklinde adlandırılabilceği görülmektedir.

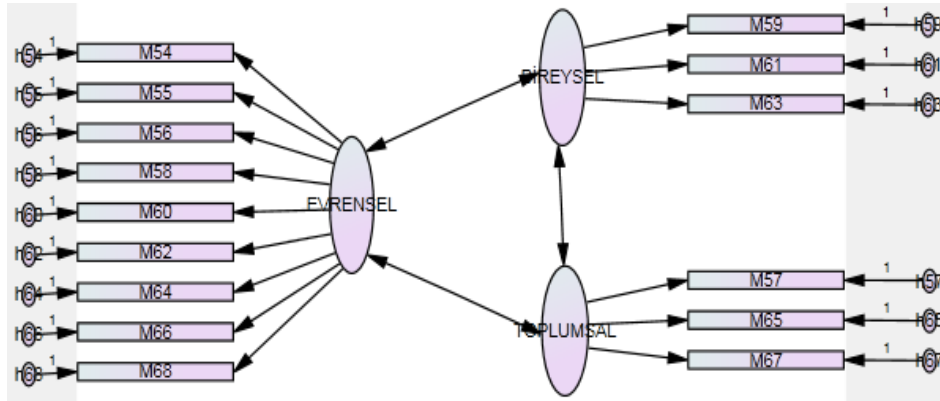
Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için .33 ile .65 arasında, ikinci faktör için .57 ile .80, üçüncü faktör için .60 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. “Adil Olma Ölçeği”ne ait 15 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise değerlerin .25 ile .64 arasında olduğu görülmektedir. 15 maddeden oluşan ölçek beşli dereceli puanlama ölçeğidir. Ölçekteki 12 madde olumlu 3 madde ise olumsuz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 15 ve maksimum puan 75’dir. Puanın yüksekliği, adil olma değerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

*Doğrulayıcı faktör analizi (DFA):* Çalışma yapılan örneklem grubu 708 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin DFA yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılan “Adil Olma Değer Ölçeği” istenilen değerler sağlayınca farklı bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 25  
Adil Olma Değer Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

P	.000
$\chi^2$	178.70
sd	85
GFI	.97
AGFI	.95
IFI	.95
TLI	.94
CFI	.95
NFI	.90
SRMR	.04
RMSEA	.04
AIC	En Küçük Değer
BIC	En Küçük Değer
CAIC	En Küçük Değer

Tablo 25 incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=178.70$ ,  $sd=85$ ,  $p=.000$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=.039$ ,  $NFI=.90$ ,  $CFI=.95$ ,  $IFI=.95$ ,  $TLI=.94$ ,  $GFI=.97$ ,  $AGFI=.95$  ve  $SRMR=.04$  olarak bulunmuştur.



Şekil 8. Adil olma değer ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine göre sadece dört madde arasında (h54-h68 ve h56-h66) ikişerli olarak hata kovaryansları ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiler şekildeki gibi aynı alt boyut altında olduğu görülmektedir.

*Güvenirlilik çalışmaları:* Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için test-tekrar yöntemi, test yarılama yöntemi, iç tutarlılık anlamında ise Cronbach Alpha güvenirlilik katsayı hesaplanmıştır.

Tablo 26  
*Adil Olma Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlilik Sonuçları*

Madde No:	*r	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad110	.33	.38		
mad127	.37	.38		
mad84	.48	.48		
mad120	.34	.37		
mad85	.35	.37		
mad138	.34	.36		
mad143	.29	.33		
mad94	.29	.30		
mad32	.33	.33		
mad111	.28		.41	
mad141	.29		.40	
mad122	.23		.28	
mad23	.25			.31
mad87	.35			.33
mad7	.30			.29
İç Tutarlılık	.71	.68	.55	.49
Spearman Brown	.62	.67	.58	.49

\*r: Madde-toplam korelasyonu

Tablo 26 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam test korelasyonlarının .23 ile .48 arasında değerler aldığı görülmektedir. Adil Olma Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .71 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayı .68, ikinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .55 ve üçüncü alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .49 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik değeri .74 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin kararlılık durumunu göstermektedir.

Güvenirlik katsayıları genellikle 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça iyi; 0'a yaklaştıkça ise kötü olarak değerlendirilmektedir (Tan, 2009). Adil olma ölçeği için yapılan güvenilirlik işlemleri değerlendirildiğinde plot uygulama sürecinde iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .71, DFA veri setinde .76; plot uygulamada Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı .62, DFA veri setinde .78; test-tekrar test ise .74 olarak bulunmuştur. Güvenirlik değeri .60 ile .80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğu şeklinde düşünülmektedir (Kalaycı, 2014). Buna göre ölçeğin güvenilir düzeyinin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

- **Sorumluluk değer ölçeği**

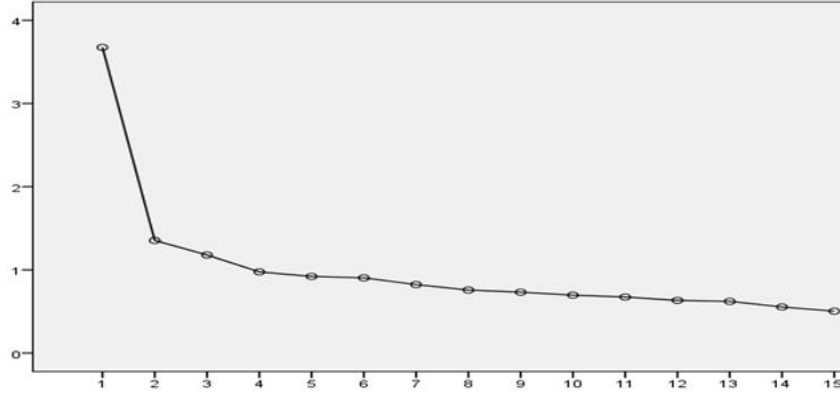
Sorumluluk Değer Ölçeği'ne ilişkin geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak AFA ve DFA yapılmıştır.

*Açımlayıcı faktör analizi (AFA):* Çalışma yapılan örneklem grubu 828 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından fazla olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin AFA yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek için iç tutarlılığına bakılmıştır. Analiz sonucunda taslak ölçekten madde-toplam korelasyonu düşük çıkan maddeler çıkarılmıştır.

20 maddelik ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterliliğinin belirlenmesi için kullanılan KMO değeri .86 olarak bulunmuştur. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için ise Barlett Küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Barlett Küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=1801.73$ ;  $p<.01$ ). Yapılan analizler neticesinde elde edilen değerler iyi düzeyde olduğundan faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Pilot uygulamada bulunan 20 maddelik "Sorumluluk Değer Ölçeği"nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için temel bileşenler analizinden "Direct Oblimin" döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan döndürme işlemi neticesinde özdeğeri 1.00'den büyük dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.





Şekil 9. Sorumluluk değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Şekil 9'daki yamaç-birikinti grafiğine göre de eğimin dört faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir. Bundan dolayı ölçeğin alt boyut sayısı 3 olarak belirlenmiştir.

Tablo 27

*Sorumluluk Değer Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Faktör Sayısı	3
Taslak Madde Sayısı	20
Kalan Madde Sayısı	15
Kaiser-Meyer Olkin KMO Değeri	85.5
Barlett Küresellik	( $\chi^2= 1801.73; p<.01$ )
Kullanılan Döndürme Tekniği	Direct Oblimin
Alt Boyutların Birinci Faktör	3.67
Özdeğerleri İkinci Faktör	1.35
Üçüncü Faktör	1.18
Birinci Faktör Varyans Yüğü	24.50
Toplam İkinci Faktör Varyans Yüğü	9.02
Varyanslar Üçüncü Faktör Varyans Yüğü	7.86
Toplam Varyans Yüğü	41.38
Döndürme En Alt Değeri:	.33

Tablo 27 incelendiğinde faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam %41.38'lik varyansın %24.50'i birinci, %9.02'si ikinci ve %7.86'sı üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 28

*Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular*

Madde No	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad106	.45	.77		
mad121	.48	.75		
mad109	.39	.64		
mad134	.49	.64		
mad128	.32	.52		
mad142	.42	.50		
mad65	.50		.78	
mad57	.32		.63	
mad30	.39		.61	
mad79	.51		.53	
mad95	.37		.45	
mad22	.45			.69
mad51	.43			.67
mad33	.36			.63
mad126	.32			.44

Tablo 28 incelendiğinde madde sayısı ve faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Her bir faktör altında görülen maddeler; içeriğe, literatüre ve kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci faktörün “*Bireysel Boyut*”, ikinci faktörün “*Toplumsal Boyut*” ve üçüncü faktör ise “*Evrensel Boyut*” şeklinde adlandırılabilir görülmektedir.

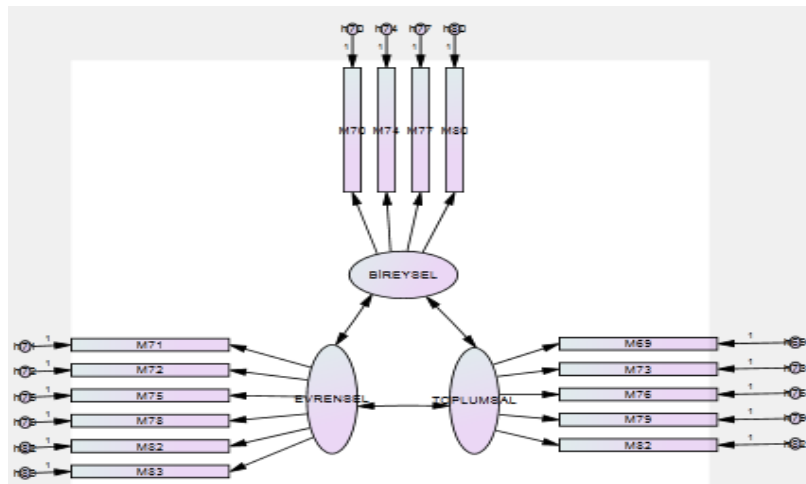
Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için .50 ile .77 arasında, ikinci faktör için .49 ile .78, üçüncü faktör için .44 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. “Sorumluluk Değer Ölçeği”ne ait 15 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise değerlerin .32 ile .51 arasında olduğu görülmektedir. 15 maddeden oluşan ölçek beşli dereceli puanlama ölçeğidir. Ölçekteki 11 madde olumlu 4 madde ise olumsuz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 15 ve maksimum puan 75’dir. Puanın yüksekliği, sorumluluk değerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

*Doğrulayıcı faktör analizi (DFA):* Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılan “Sorumluluk Değer Ölçeği” istenilen değerler sağlayınca farklı bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Tablo 29  
Sorumluluk Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi  
Sonuçları

p	.000
$\chi^2$	151.29
sd	.87
GFI	.97
AGFI	.95
IFI	.96
TLI	.95
CFI	.96
NFI	.91
SRMR	.04
RMSEA	.04
AIC	En Küçük Değer
BIC	En Küçük Değer
CAIC	En Küçük Değer

Tablo 29 incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=151.28$ ,  $sd=87$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=.04$ ,  $NFI=.91$ ,  $CFI=.96$ ,  $IFI=.96$ ,  $TLI=.95$ ,  $GFI=.97$ ,  $AGFI=.95$  ve  $SRMR=.04$  olarak bulunmuştur.



Şekil 10. Sorumluluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları

Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre hata kovaryansları ilişki bulunmamıştır.

*Güvenirlilik çalışmaları:* Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için test-tekrar yöntemi, test yarılama yöntemi, iç tutarlılık anlamında ise Cronbach Alpha güvenirlilik katsayı hesaplanmıştır.

Tablo 30  
*Sorumluluk Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlilik Sonuçları*

Madde No:	*r	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad106	.31	.39		
mad121	.40	.47		
mad109	.40	.43		
mad134	.50	.53		
mad128	.38	.40		
mad142	.49	.46		
mad65	.31		.37	
mad57	.30		.26	
mad30	.37		.36	
mad79	.48		.45	
mad95	.44		.37	
mad22	.26			.29
mad51	.25			.23
mad33	.19			.29
mad126	.37			.24
İç Tutarlılık	.74	.71	.60	.46
Spearman Brown	.70	.66	.60	.49

\*r: Madde-toplam korelasyonu

Tablo 30 incelendiği zaman, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam test korelasyonlarının .19 ile .50 arasında değer aldığı görülmektedir. Sorumluluk Değer Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .74 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .71, ikinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .60 ve üçüncü alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .46 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğini .80 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin kararlılık durumunu göstermektedir. Güvenirlilik değerleri 1'e oldukça yakın bulunmuştur.

Değerlerin 1'e yakın olması ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim Kalaycı (2014) ölçeğin .60 ile .80 arasında değer alması ölçeğin oldukça güvenilir olduğu anlamına geldiğini belirtmiştir. Sorumluluk değer ölçeği için yapılan güvenirlilik işlemleri

değerlendirildiğinde plot uygulama sürecinde iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .74, DFA veri setinde .80; plot uygulamada Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı .70, DFA veri setinde .77; test-tekrar test ise .80 olarak bulunmuştur. Buna göre geliştirilen ölçek işlevsel olduğu kadar güvenilir ve geçerli bir yapıya sahiptir.

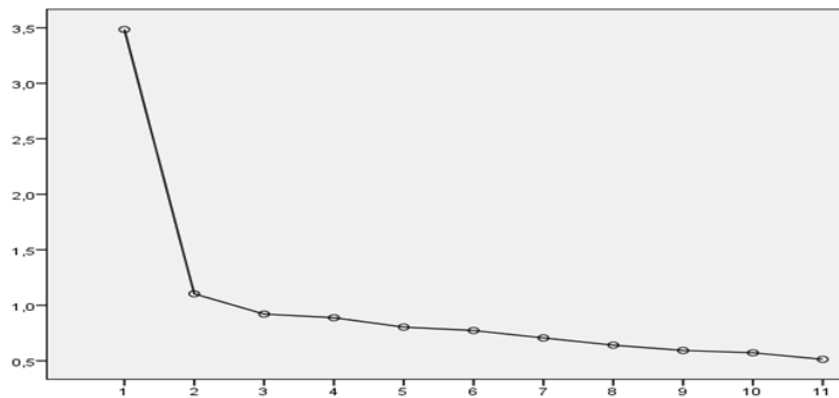
- **Yardımseverlik değer ölçeği**

Yardımseverlik Değer Ölçeği'ne ilişkin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA ve DFA sonuçları aşağıdaki gibidir.

*Açımlayıcı faktör analizi (AFA):* Çalışma yapılan örneklem grubu 829 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin AFA yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek için iç tutarlılığına bakılmıştır. Analiz sonucunda 27 maddelik ölçekten madde-toplam korelasyonu düşük çıkan 4 madde çıkarılmıştır.

23 maddelik ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .88 olarak bulunmuştur. Barlett Küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 1580.39; p<.01$ ). Yapılan analizler neticesinde elde edilen değerler iyi düzeyde olduğundan faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Sorumluluk Değer Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için temel bileşenler analizinden "Direct Oblimin" döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan döndürme işlemi neticesinde özdeğeri 1.00'den büyük üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.



Şekil 11. Yardımseverlik değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Şekil 11'deki yamaç-birikinti grafiğine göre de eğimin üçüncü faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir. Bundan dolayı ölçeğin alt boyut sayısı iki olarak belirlenmiştir.

Tablo 31  
*Yardımseverlik Değer Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Faktör Sayısı	2	
Taslak Madde Sayısı	23	
Kalan Madde Sayısı	11	
Kaiser-Meyer Olkin KMO Değeri	87.7	
Barlett Kuresellik	( $\chi^2= 1580.39; p<.01$ )	
Kullanılan Döndürme Tekniği	Direct Oblimin	
Alt Boyutların Birinci Faktör	3.55	
Özdeğerleri İkinci Faktör	1.09	
Toplam Birinci Faktör Varyans Yüğü	32.32	
Varyansları: İkinci Faktör Varyans Yüğü	9.94	
	Toplam Varyans Yüğü	42.27
Döndürme En Alt Değeri	.35	

Tablo 31 incelendiğinde faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam %42.27'lik varyansın %32.32'si birinci, %9.94'ü ikinci faktör tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 32  
*Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular*

Madde No:	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2
Mad73	.66	.72	
Mad89	.58	.66	
Mad56	.50	.64	
mad78	.69	.63	
mad50	.69	.48	
Mad43	.36	.46	
Mad136	.51	.41	
mad12	.48		-.85
mad28	.59		-.66
mad21	.60		-.62
mad9	.50		-.46

Tablo 32 incelendiğinde madde sayısı ve faktör yükleri açısından birinci faktörün daha güçlü olduğu görülmektedir. Her bir faktör altında görülen maddeler; içeriğe, literatüre ve

kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci faktörün “*Toplumsal Boyut*”, ikinci faktörün “*Evrensel Boyut*” şeklinde adlandırılabilceği görülmektedir.

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için .41 ile .72 arasında, ikinci faktör için .46 ile .85 arasında değiştiiği görülmektedir. “Yardımsaver Olma Ölçeği”ne ait 11 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise değerlerin .36 ile .69 arasında olduğu görülmektedir. 11 maddeden oluşan ölçek beşli dereceli puanlama ölçeğidir. Ölçekteki tüm maddeler olumlu puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 11 ve maksimum puan 55’dir. Puanın yüksekliği, yardımsaver olma değerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

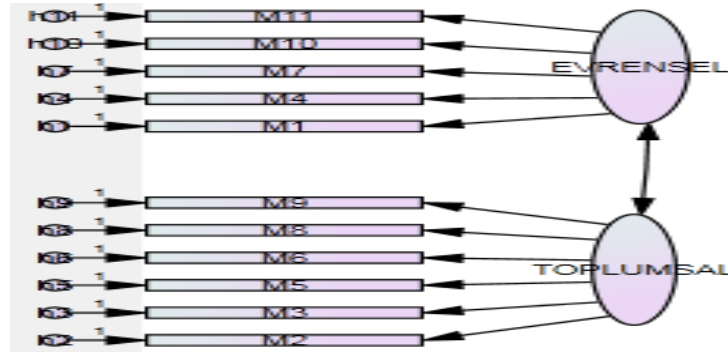
*Doğrulatory faktör analizi (DFA):* Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılan “Yardımsaverlik Değer Ölçeği” istenilen değerler sağlayınca farklı bir örnekleme üzerinden doğrulatory faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

*Yardımsaverlik Ölçeği Doğrulatory Faktör Analizi Sonuçları*

p	.00
$\chi^2$	90.40
sd	43
GFI	.97
AGFI	.96
IFI	.96
TLI	.95
CFI	.96
NFI	.93
SRMR	.03
RMSEA	.04
AIC	En Küçük Değer
BIC	En Küçük Değer
CAIC	En Küçük Değer

Tablo 33 incelendiğinde ölçeğin yapı geğerliği için yapılan doğrulatory faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=90.40$ ,  $sd=43$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=.044$ ,  $NFI=.93$ ,  $CFI=.96$ ,  $IFI=.96$ ,  $TLI=.95$ ,  $GFI=.97$ ,  $AGFI=.96$  ve  $SRMR=.029$  olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.



Şekil 12. Yardımseverlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine göre hata kovaryansları ilişki bulunmamıştır.

*Güvenirlilik çalışmaları:* Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi, test yarılama yöntemi, iç tutarlılık anlamında ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirliğe yönelik bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 34

*Yardımsever Olma Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları*

Madde No	*r	Faktor 2	Faktör 1
mad9	.38	.32	
mad12	.35	.40	
mad21	.46	.41	
mad28	.45	.45	
mad43	.27		.26
mad50	.56		.50
mad56	.37		.37
mad73	.53		.52
mad78	.56		.54
mad89	.45		.45
mad136	.40		.35
İç tutarlık	.77	.61	.70
Spearman Brown	.71	.59	.69

\*r: Madde-toplam korelasyonu

Tablo 34 incelendiği zaman, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam test korelasyonlarının .27 ile .56 arasında değerler aldığı görülmektedir. Yardımsever Olma Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .77 olarak hesaplanmıştır.



Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .70, ikinci alt faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .61 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı .71, birinci faktör katsayısı .69, ikinci faktör katsayısı ise .59 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .79 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin kararlılık durumunu göstermektedir.

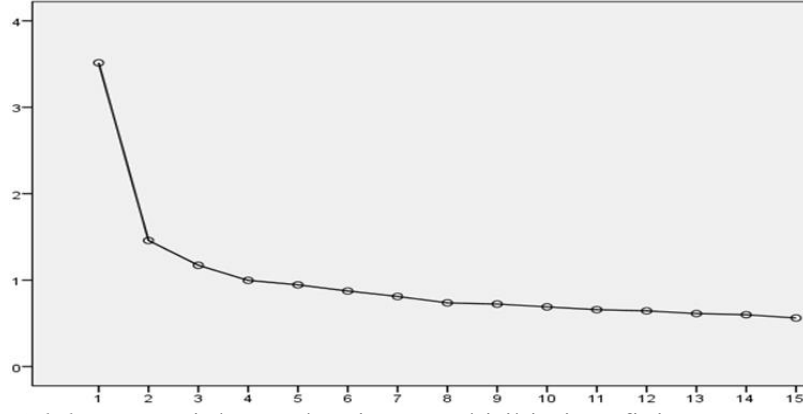
Ölçeğin plot uygulamada iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .77, DFA veri setinde .79 olarak hesaplanmıştır. Plot uygulamada Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı .71, DFA veri setinde .78 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği .79 olarak hesaplanmıştır. İki hesaplamının da 1'e yakın olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin oldukça güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Kalaycı (2014) ölçeklerin .60 ile .80 arasında değer almasının; ölçeğin oldukça güvenilir olduğu şeklinde yorumlanacağını belirtmiştir.

- **Sevgi değer ölçeği**

Sevgi Değer Ölçeği'ne ilişkin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA ve DFA bulgular aşağıdaki gibidir.

*Açımlayıcı faktör analizi (AFA):* Çalışma yapılan örneklem grubu 828 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin AFA yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek için iç tutarlığına bakılmıştır. Analiz sonucunda ölçekten madde-toplam korelasyonu düşük çıkan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

27 maddelik taslak ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .84 olarak bulunmuştur. Barlett Küresellik testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 1664.64; p<.01$ ). Elde edilen Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi değerleri iyi düzeyde olduğundan faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için temel bileşenler analizinden “Direct Oblimin” döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan döndürme işlemi neticesinde özdeğeri 1.00'den büyük dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.



Şekil 13. Sevgi değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Şekil 13'deki yamaç-birikinti grafiğine göre de eğimin üçüncü faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir. Bundan dolayı ölçeğin alt boyut sayısı üç olarak belirlenmiştir.

Tablo 35

*Sevgi Değer Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Faktör Sayısı	3
Taslak Madde Sayısı	27
Kalan Madde Sayısı	15
Kaiser-Meyer Olkin KMO Değeri	84
Barlett Küresellik	( $\chi^2= 1664.64; p<.01$ )
Kullanılan Döndürme Tekniği	Direct Oblimin
Alt Boyutların Özdeğerleri	Birinci Faktör 3.51
	İkinci Faktör 1.45
	Üçüncü Faktör 1.17
Toplam Varyanslar	Birinci Faktör Varyans Yüğü 23.42
	İkinci Faktör Varyans Yüğü 9.72
	Üçüncü Faktör Varyans Yüğü 7.81
	Toplam Varyans Yüğü 40.96
Döndürme En Alt Değeri:	.37

Tablo 35 incelendiğinde faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam %40.96'lık varyansın %23.42'si birinci, %9.72'si ikinci ve 7.81'i üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 36

*Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular*

Madde No:	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad71	.52	.64		
mad137	.51	.60		
mad24	.45	.57		
mad47	.45	.57		
mad99	.54	.54		
mad91	.48	.51		
mad118	.64		.76	
mad68	.57		.71	
mad55	.51		.64	
mad111	.49		.48	
mad20	.62			.79
mad34	.56			.63
mad35	.58			.55
mad52	.46			.53
mad42	.52			.41

Tablo 36'ya göre her bir faktör altında görülen maddeler; içeriğe, literatüre ve kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci faktör “*Toplumsal Boyut*”, ikinci faktör “*Bireysel Boyut*” ve üçüncü faktör ise “*Evrensel Boyut*” şeklinde adlandırılmıştır.

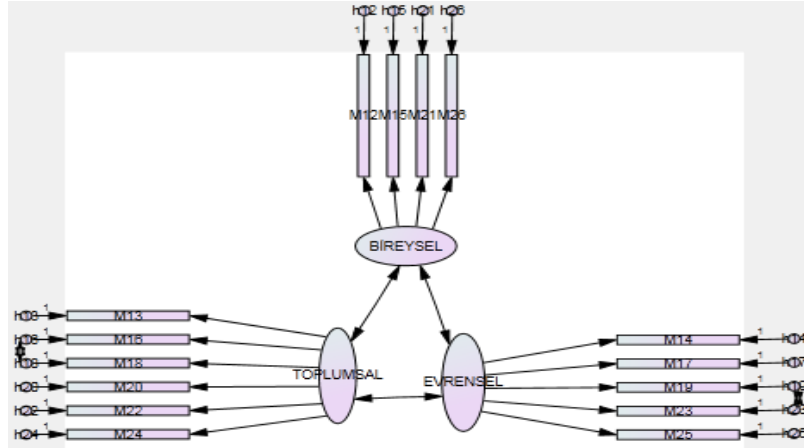
Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için .51 ile .63 arasında, ikinci faktör için .48 ile .76, üçüncü faktör için .40 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. “Sevgi Değer Ölçeği”ne ait 15 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise değerlerin .45 ile .64 arasında olduğu görülmektedir. 15 maddeden oluşan ölçek beşli dereceli puanlama ölçeğidir. Ölçekteki 11 madde olumlu 4 madde ise olumsuz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 15 ve maksimum puan 75'dir.

*Doğrulayıcı faktör analizi (DFA):* Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılan “Sevgi Değer Ölçeği” istenilen değerler sağlayınca farklı bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Tablo 37  
Sevgi Değer Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi  
Sonuçları

p	.000
$\chi^2$	151.57
sd	84
GFI	.97
AGFI	.96
IFI	.95
TLI	.93
CFI	.95
NFI	.89
SRMR	.04
RMSEA	.03
AIC	En Küçük Değer
BIC	En Küçük Değer
CAIC	En Küçük Değer

Tablo 37 incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=151.57$ ,  $sd=84$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=.036$ ,  $NFI=.89$ ,  $CFI=.95$ ,  $IFI=.95$ ,  $TLI=.93$ ,  $GFI=.97$ ,  $AGFI=.96$  ve  $SRMR=.046$  olarak bulunmuştur.



Şekil 14. Sevgi değer ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları

Şekil 14 incelendiğinde yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine göre hata kovaryansları ilişkisi bulunmuştur. Bu ilişki toplumsal alt boyutta (h18-h16) ve evrensel alt boyutta (h19-h23) görülmektedir. Bu ilişkiler aynı faktör altındadır.

*Güvenirlilik çalışmaları:* Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi, test yarılama yöntemi, iç tutarlılık anlamında ise Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 38  
*Sevgi Eğilim Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlilik Sonuçları*

Madde No:	*r	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad71	.39	.41		
mad137	.38	.36		
mad24	.33	.35		
mad47	.33	.34		
mad99	.41	.35		
mad91	.36	.35		
mad118	.33		.44	
mad68	.35		.43	
mad55	.31		.36	
mad111	.39		.32	
mad20	.29			.36
mad34	.42			.45
mad35	.44			.54
mad52	.33			.59
mad42	.38			.59
İç Tutarlılık	.75	.62	.61	.62
Spearman Brown	.67	.60	.60	.58

\*r: Madde-toplam korelasyonu

Tablo 38 incelendiği zaman, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam test korelasyonlarının .29 ile .44 arasında değerler aldığı görülmektedir. Sevgi Eğilim Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .75 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .62, ikinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .61 ve üçüncü alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .62 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı .67, birinci faktör katsayısı .60, ikinci faktör katsayısı .60 ve üçüncü faktör katsayısı ise .58 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği ise .77 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu ölçeğin kararlılık özelliğini göstermektedir.

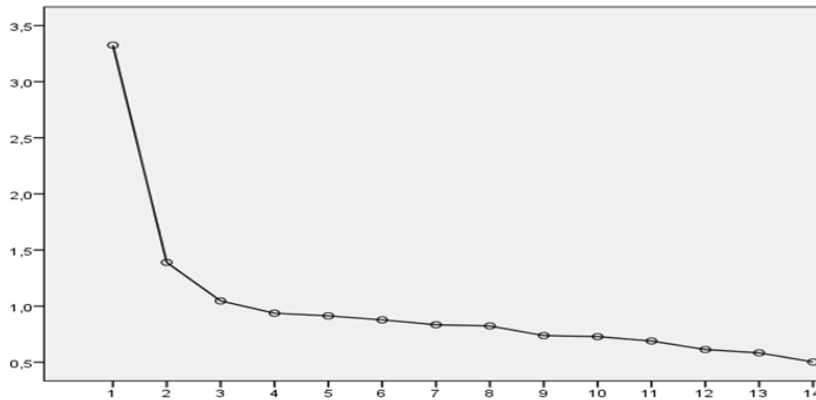
Genel olarak sevgi değerinin güvenirlik verileri incelendiği zaman plot uygulama zamanında iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .75, DFA sürecindeki veri setinde .77; Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı plot uygulamada .67, DFA veri setinde .75; test tekrar test güvenirliği .77 olarak bulunmuştur.

- **Saygı değer ölçeği**

Saygı Değer Ölçeği'ne ilişkin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA ve DFA bulgular aşağıdaki gibidir.

*Açımlayıcı faktör analizi (AFA):* alışma yapılan örneklem grubu 828 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Bu durum rneklem AFA yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek için i tutarlılığına bakılmıştır.

24 maddelik taslak ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .83 olarak bulunmuştur. Barlett Küresellik testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 1458.65$ ;  $p<.01$ ). Elde edilen Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi değerleri iyi düzeyde olduğundan faktör analizi yapılabilceğine karar verilmiştir. Yapılan döndürme işlemi neticesinde özdeğeri 1.00'den büyük  faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.



Şekil 15. Saygı değer ölçeği yamaç-birikinti grafiğine

Şekil 15'deki yamaç-birikinti grafiğine göre de eğimin dördüncü faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir. Bundan dolayı ölçeğin alt boyut sayısı üç olarak belirlenmiştir.

Tablo 39

*Saygı Değer Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Faktör Sayısı		3
Taslak Madde Sayısı		24
Kalan Madde Sayısı		14
Kaiser-Meyer Olkin KMO Değeri		82.7
Barlett Küresellik		( $\chi^2= 1458,65$ ; $p<.01$ )
Kullanılan Döndürme Tekniği		Direct Oblimin
Alt Boyutların Birinci Faktör		3.32
Özdeğerleri İkinci Faktör		1.18
Üçüncü Faktör		1.04
Birinci Faktör Varyans Yüğü		23.75
Toplam İkinci Faktör Varyans Yüğü		9.92
Varyanslar Üçüncü Faktör Varyans Yüğü		7.47
Toplam Varyans Yüğü		41.15
Döndürme En Alt Değeri		.30

Tablo 39 incelendiğinde faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam %41.15'lik varyansın %23.75'i birinci, %9.92'si ikinci ve 7.47'si üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 40

*Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular*

Madde No	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad46	.50	.69		
mad25	.45	.66		
mad91	.36	.63		
mad34	.37	.53		
mad52	.34	.52		
mad19	.38		.64	
mad10	.42		.60	-.35
mad61	.34		.55	
mad74	.38		.53	
mad84	.50		.50	
mad77	.32		.49	
mad141	.63			.81
mad99	.40			.51
mad145	.34			.43

Tablo 40'da göre her bir faktör altında görülen maddeler; içeriğe, literatüre ve kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci faktör "*Toplumsal Boyut*", ikinci

faktör “*Evrensel Boyut*” ve üçüncü faktör ise “*Bireysel Boyut*” şeklinde adlandırılabilceği görülmektedir.

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için .52 ile .69 arasında, ikinci faktör için .49 ile .64, üçüncü faktör için .43 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. “Saygı Değer Ölçeği”ne ait 14 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise değerlerin .32 ile .63 arasında olduğu görülmektedir. 14 maddeden oluşan ölçek beşli dereceli puanlama ölçeğidir. Ölçekteki 12 madde olumlu 2 madde ise olumsuz puanlanmaktadır.

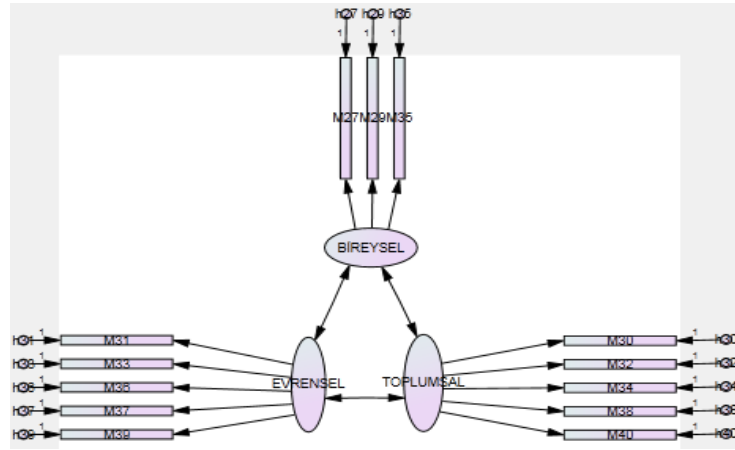
*Doğrulatoryıcı faktör analizi (DFA):* Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılan “Saygı Değer Ölçeği” istenilen değerler sağlayınca farklı bir örneklemede doğrulatoryıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41  
*Saygı Değer Ölçeği Doğrulatoryıcı Faktör Analizi*  
*Sonuçları*

p	.000
$\chi^2$	185.33
sd	62
GFI	.97
AGFI	.96
IFI	.95
TLI	.93
CFI	.95
NFI	.92
SRMR	.03
RMSEA	.04
AIC	En Küçük Değer
BIC	En Küçük Değer
CAIC	En Küçük Değer

Tablo 41 incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulatoryıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=185.33$ ,  $sd=62$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=.046$ ,  $NFI=.92$ ,  $CFI=.95$ ,  $IFI=.95$ ,  $TLI=.93$ ,  $GFI=.97$ ,  $AGFI=.96$  ve  $SRMR=.031$  olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.





Şekil 16. Saygı ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin hata kovaryansları

Şekil 16 incelendiğinde yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre hata kovaryansları arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

*Güvenirlilik çalışmaları:* Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi, test yarılama yöntemi, iç tutarlılık anlamında ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayı hesaplanmıştır. Güvenirliğe yönelik veriler aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 42

*Saygı Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları*

Madde No:	*r	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad46	.41	.45		
mad25	.38	.42		
mad91	.30	.32		
mad34	.42	.40		
mad52	.39	.36		
mad19	.25		.31	
mad10	.21		.27	
mad61	.21		.26	
mad74	.39		.40	
mad84	.51		.41	
mad77	.37		.35	
mad141	.27			.28
mad99	.36			.25
mad145	.37			.26
İç Tutarlılık	.72	.63	.60	.40
Spearman Brown	.69	.58	.52	.30

\*r: Madde-toplam korelasyonu

Tablo 42 incelendiği zaman, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam test korelasyonlarının .21 ile .51 arasında değer aldığı görülmektedir. Saygı Değer Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .72 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenirlik katsayısı .63, ikinci alt faktöre ilişkin güvenirlik katsayısı .60 ve üçüncü alt faktöre ilişkin güvenirlik katsayısı .40 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı .69, birinci faktör katsayısı .58, ikinci faktör katsayısı .52 ve üçüncü faktör katsayısı ise .30 olarak hesaplanmıştır. Saygı değer ölçeğine ait test-tekrar test tekniği değeri .73 olarak bulunmuştur.

Genel olarak saygı değerinin güvenirlik verileri incelendiği zaman plot uygulama zamanında iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .72, DFA sürecindeki veri setinde .79; Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı plot uygulamada .69, DFA veri setinde .78; test tekrar test güvenirliği .73 olarak bulunmuştur. Bu veriler literatür (Kalaycı, 2014; Tan, 2009) dikkate alındığında ölçeğin güvenirlik düzeyinin oldukça iyi olduğu anlaşılmaktadır.

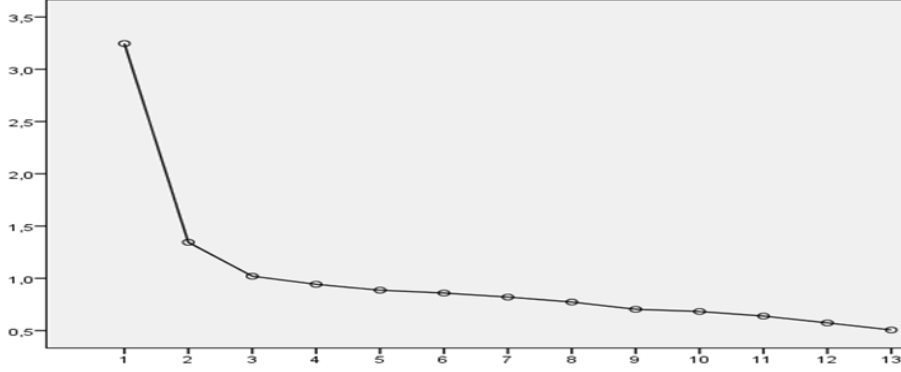
- **Doğruluk-dürüstlük değer ölçeği**

Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği'ne ilişkin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA ve DFA bulgular aşağıdaki gibidir.

*Açımlayıcı faktör analizi (AFA):* Çalışma yapılan örneklem grubu 817 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin AFA yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek için iç tutarlılığına bakılmıştır. Analiz sonucunda madde-toplam korelasyonu düşük çıkan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

24 maddelik taslak ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .82 olarak bulunmuştur. Barlett Küresellik testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 1604.30$ ;  $p<.01$ ). Elde edilen Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi değerleri iyi düzeyde olduğundan faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için temel bileşenler analizinden “Direct Oblimin” döndürme tekniği

kullanılmıştır. Yapılan döndürme işlemi neticesinde özdeğeri 1.00'den büyük üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.



Şekil 17. Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiğine

Şekil 17'deki yamaç-birikinti grafiğine göre de eğimin dördüncü faktörden sonra sabitlendiği görülmektedir. Bundan dolayı ölçeğin alt boyut sayısı üç olarak belirlenmiştir.

Tablo 43

*Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Faktör Sayısı	3
Taslak Madde Sayısı	24
Kalan Madde Sayısı	13
Kaiser-Meyer Olkin KMO Değeri	82
Barlett Kuresellik	( $\chi^2= 1604.30$ ; $p<.01$ )
Kullanılan Döndürme Tekniği	Direct Oblimin
Alt Birinci Faktör	3.25
Boyutların İkinci Faktör	1.35
Özdeğerleri Üçüncü Faktör	1.02
Birinci Faktör Varyans Yüğü	24.97
Toplam İkinci Faktör Varyans Yüğü	10.35
Varyansları Üçüncü Faktör Varyans Yüğü	7.85
Toplam Varyans Yüğü	43.17
Döndürme En Alt Değeri	.33

Tablo 43 incelendiğinde madde sayısı ve faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam %43.17’lik varyansın %24.97’si birinci, %10.35’i ikinci ve 7.85’i üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 44

*Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular*

Madde No	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad117	.39	.66		
mad140	.43	.62		
mad113	.33	.61		
mad100	.35	.57		
mad70	.36	.49		
mad120	.25	.47		
mad48	.23	.43		
mad86	.55		.73	
mad80	.54		.73	
mad93	.51		.72	
mad1	.71			-.89
mad8	.57			-.62
mad63	.36			-.50

Her bir faktör altında görülen maddeler; içeriğe, literatüre ve kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci faktör “*Evrensel Boyut*”, ikinci faktör “*Bireysel Boyut*” ve üçüncü faktör ise “*Toplumsal Boyut*” olarak adlandırılmıştır.

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için .43 ile .66 arasında, ikinci faktör için .72 ile .73, üçüncü faktör için .50 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. “Dürüstlük Değer Ölçeği”ne ait 13 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise değerlerin .23 ile .71 arasında olduğu görülmektedir. 13 maddeden oluşan ölçek beşli dereceli puanlama ölçeğidir. Ölçekteki 10 madde olumlu 3 madde ise olumsuz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 13 ve maksimum puan 65’dir. Puanın yüksekliği, doğruluk değerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

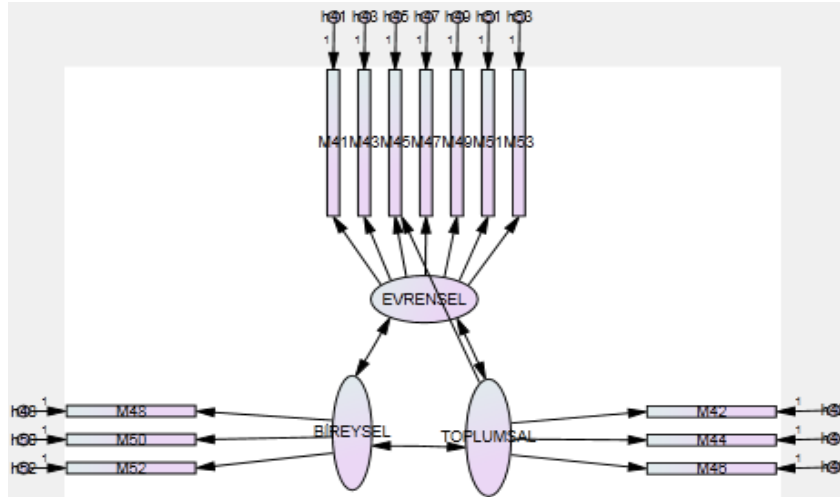
*Doğrulayıcı faktör analizi (DFA):* Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılan “Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği” istenilen değerler sağlayınca farklı bir örnekleme Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45

*Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

p	.000
$\chi^2$	129.86
sd	61
GFI	.97
AGFI	.96
IFI	.95
TLI	.94
CFI	.95
NFI	.91
SRMR	.03
RMSEA	.04
AIC	En Küçük Değer
BIC	En Küçük Değer
CAIC	En Küçük Değer

Tablo 45 incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=129,857$ ,  $sd=61$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=.040$ ,  $NFI=.91$ ,  $CFI=.95$ ,  $IFI=.95$ ,  $TLI=.94$ ,  $GFI=.97$ ,  $AGFI=.96$  ve  $SRMR=.039$  olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.



Şekil 18. Doğruluk-Dürüstlük Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizinin Hata Kovaryansları

Şekil 18 incelendiğinde yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre evrensel alt boyuta ait bir madde olan m45 ile toplumsal boyut hata kovaryansları arasında ilişkisi olduğu görülmektedir.

*Güvenirlilik çalışmaları:* Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi, test yarılama yöntemi, iç tutarlılık anlamında ise Cronbach Alpha güvenirlilik katsayı hesaplanmıştır. Güvenirliliğe yönelik veriler aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 46  
*Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlilik Sonuçları*

Madde No:	*r	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
mad117	.34	.36		
mad140	.43	.45		
mad113	.28	.32		
mad100	.36	.36		
mad70	.43	.40		
mad120	.29	.30		
mad48	.35	.33		
mad86	.36		.40	
mad80	.36		.29	
mad93	.31		.37	
mad1	.30			.37
mad8	.49			.40
mad63	.38			.30
İç Tutarlılık	.73	.65	.58	.54
Spearman Brown	.68	.62	.50	.45

\*r: Madde-toplam korelasyonu

Tablo 46 incelendiği zaman, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam test korelasyonlarının .28 ile .49 arasında değer aldığı görülmektedir. Doğruluk Değer Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .73 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayı .65, ikinci alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .58 ve üçüncü alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısı .54 olarak bulunmuştur. Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeğinin test-tekrar test sonucu ise .67 bulunmuştur. Bu durum ölçeğin kararlılık durumunu iyi olduğunu göstermektedir.

Genel olarak doğruluk-dürüstlük değer ölçeğinin güvenilirlik verileri incelendiği zaman plot uygulama zamanında iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .73, DFA sürecindeki veri setinde .74; Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı plot uygulamada .68, DFA veri setinde .65; test tekrar test güvenilirliği .67 olarak bulunmuştur. Bu veriler literatür (Kalaycı, 2014; Tan, 2009) dikkate alındığında ölçeğin güvenilirlik düzeyinin oldukça iyi olduğu anlaşılmaktadır.

- **Etkin vatandaşlık değerleri ölçeği (EVDÖ)**

“Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği”nin yapısında yer alabilecek değerler literatür incelenerek belirlenen kriterler ve uzman görüşlerine dayalı olarak sevgi, saygı, sorumluluk (çalışkanlık), doğruluk-dürüstlük, adil olma, yardımseverlik (dayanışma) şeklinde belirlenmiştir. Bu değerler belirlenirken özellikle 2005 ve 2018 sosyal bilgiler programı dikkate alınmıştır. Etkin vatandaşlık değerleri olarak belirlenen değerlerin her birisi alt ölçek olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına tabi tutulmuş ve her birisinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Bu alt ölçeklerin bütünü ise “etkin vatandaşlık değerleri ölçeği” olarak isimlendirilmiştir. Bu ölçeği oluşturan yapı alt ölçeklerden oluştuğu için sadece güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Tablo 47

*Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Bulguları*

Pilot Uygulama Alpha güvenilirlik	.95
DFA Uygulama Alpha güvenilirlik	.94
Pilot Uygulama İki yarı test	.89
DFA Uygulama İki yarı test	.86
Test tekrar test	.84

Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğine yönelik hem pilot uygulama zamanında hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sürecinde güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. yapılan güvenilirlik hesaplamalarına göre ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) pilot uygulamada .95 ve DFA için toplanan verilerden yapılan hesaplamada .94 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği'ni oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümüne ait Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı pilot uygulama verilerinde .85, DFA

için toplanan verilerde .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçekle ilgili yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeğin bir bütün olarak güvenilirlik katsayısının oldukça iyi bir değere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla ölçek 30 gün arayla 92 ortaokul öğrencisine iki kez uygulanmıştır. Bu iki uygulamada toplam puanlar arasındaki korelasyonların .84 olarak bulunmuştur.

Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğinin güvenilirlik verileri incelendiği zaman plot uygulama zamanında iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .95, DFA sürecindeki veri setinde .94; Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı plot uygulamada .89, DFA veri setinde .86; test tekrar test güvenirligi .84 olarak bulunmuştur. Bu veriler literatür (Kalaycı, 2014; Tan, 2009) dikkate alındığında ölçeğin güvenilirlik düzeyinin mükemmel olarak kabul edilebilecek derecede iyi olduğu anlaşılmaktadır. Etkin vatandaşlık değerleri ölçeğine ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve güvenilirlik sonuçların yer aldığı Tablo 108 EK-10'da verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam test korelasyonlarının .26 ile .61 arasında değer aldığı görülmektedir. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği'nin güvenirligini belirlemek için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirligine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .94 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .79, ikinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .77, üçüncü faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .79, dördüncü faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .74, beşinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .76 ve altıncı faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğinin test-tekrar test sonucu ise .84 bulunmuştur. Bu bulgu etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin kararlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Etkin vatandaşlık değerleri ölçeği her bir madde için alt ve üst grupların karşılaştırılmasının yer aldığı Tablo 109 EK-11'da verilmiştir.

Tablo 109 (EK-11) Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğini oluşturan 82 maddenin her birinin madde ayırt edicilik özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla, 952 öğrencinin ölçekten aldıkları toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Alt ve üst gruplar içinde yer alan katılımcıların toplam puan ortalamaları t-testi ile her bir madde için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=512) değerlerinin 8.06 ile 19.34 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca bütün maddelerin  $p < .01$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.



Ölçek geliştirme sürecine ait geçerlilik (AFA, DFA) ve güvenilirlik (iç tutarlılık katsayısı (Alpha), Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı ve test tekrar test) verileri ve değerleri dikkate alındığı zaman ölçeğin geçerli ve güvenilirlik olmakla beraber işlevsel olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise ölçek Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği olarak bütün halinde kullanılabilceği gibi, alt boyutların herbirisi; adil olma değer ölçeği, doğruluk-dürüstlük değer ölçeği, sevgi değer ölçeği, saygı değer ölçeği, sorumluluk değer ölçeği ve yardımseverlik değer ölçeği şeklinde ayrı ayrı kullanılabilir.

### 3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Nitel verilerin elde edilme sürecinde ise, deney grubundaki öğrencilerin, deney grubu öğrencilerinin velilerinin ve çalışmanın yapıldığı okulda görevli öğretmenlerin uygulanan eğitime ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İlerleyen bölümlerde hazırlanan üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Tablo 48  
*Nitel Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları*

Ölçme Aracı	Ölçme Amacı	Araçının Kullanım	Kime Uygulanacağı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağı		
				İşlem Öncesi	İşlem Sürecinde	İşlem Sonrası
Öğrenci görüşme formu	Çalışmaya Görüşlerini Belirleme	Yönelik	Deney Grubu			x
Öğretmen görüşme formu	Çalışmaya Görüşlerini Belirleme	Yönelik	Öğretmen			x
Veli görüşme formu	Çalışmaya Görüşlerini Belirleme	Yönelik	Veli			x

### 3.3.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının yapılması sürecine yönelik deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Süreçle ilgili veri toplanmasının temel nedeni, araştırma sürecince neler olup bittiğini anlayabilmek ve grubun araştırma sürecinden nasıl etkilediğine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde etmek içindir. Bundan dolayı bu çalışmada süreçle ilgili ayrıntılı veriler elde edebilmek için nitel yöntemler kullanılmıştır.

Görüşme tekniği ile var olan bir tezin test edilmesinden ziyade insanların tecrübelerini, algılarını, düşüncelerini ve ifadelerini derlemek ve anlamlandırmaya dayanmaktadır. Böylelikle araştırmacı görüşme tekniği aracılığıyla görüşme yapılan kişilerin iç dünyasına girmeye ve verileri onun nazarından kavramaya çalışmaktadır. Görüşme esnasında kuralların kullanılma durumuna göre; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç çeşit görüşme tekniği bulunmaktadır (Türnüklü, 2000).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşme tekniği gibi katı, yapılandırılmamış görüşme tekniği gibi de tamamen serbest değildir. İki uç görüşme tekniğinin ortasında gri tondadır. Görüşme konusu, araştırmacı tarafından önceden analiz edilmiştir ve görüşme boyunca hangi evrelerin izleneceği ve nelerden söz edileceği önceden belirli bir cetvele bağlanmıştır (Mayring, 2011, s.73). Görüşme cetveli olsa da görüşme esnasında duruma göre esneklik yapılabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000, s.547).

Bu teknikle, görüşme yapacak kişiye sorulacak sorular bir form halinde önceden hazırdır. Yalnız görüşmenin gidişatına göre soruların sorulma sırasında değişiklik yapılabileceği gibi araştırmacı sondalarla bulguları daha da zenginleştirmek isteyebilir. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sorduk kalarak, hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.50).

Başta görüşme yapılacak grubun yaş düzeyi dikkate alınarak, daha sonra araştırmacıya ve katılımcılara sağlayacağı esneklikten yararlanabilmek amacı ile yarı yapılandırılmış

görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılacağı kararlaştırıldıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasına geçilmiştir. Görüşme formunda yapılan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının değerlendirilmesine yönelik ve yapılan uygulama ile ilgili genel düşüncelerin alınabileceği sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken birtakım noktalara dikkat edilmiştir. Dikkat edilen konular literatürde belirlenen görüşme hazırlama kıstasları olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.156-153).

1. Sorular kolay anlaşılabilir şekilde hazırlanmıştır.
2. Deneyimlere odaklı sorular sorulmuştur.
3. Soruların açık uçlu olmasına dikkat edilmiştir.
4. Görüşme esnasında görüşülenin yönlendirilmesine neden olacak sorulardan kaçınılmıştır.
5. Soruların çok boyutlu olmasından ziyade bir noktaya odaklanılmasına dikkat edilmiştir.
6. Alternatif sorular hazırlanmıştır. Görüşme esnasında sondalara yer verilmiştir.
7. Açık uçlu sorular sorulmuştur.
8. Sorular mantıksal bir sisteme göre hazırlanmıştır.

Yukarıdaki kriterler ve literatür dikkate alınarak öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilme ve veri toplama süreçlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### • Öğrenci görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme konusundaki literatür incelenmiştir. Daha önce yapılmış çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formunda ne gibi sorular sorulduğu taranmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme noktasında var olan kriterler göz önüne alınarak öğrencilerin gerçekleştirilen çalışmaya ve öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerine yönelik olmak üzere 60 sorunun yer aldığı ve üç bölümden oluşan taslak bir form hazırlanmıştır.

Taslak form hazırlandıktan sonra değerler eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ölçek geliştirme uzmanı olmak üzere üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Görüşü alınan uzmanlar daha önce nitel çalışmalar ve görüşme formu geliştirme süreçlerinde bulunmuşlardır. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak ölçekten 8 madde çıkartılmıştır. Yine

uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak bazı cümle yapılarında değişiklikler yapılmıştır. Böylece uzmanların tavsiyeleri yönünde görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki öğrenci ile deneme amaçlı uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre soruların yerleri değiştirilmiştir. Benzer içeriğe sahip ve öğrencilerin aynı cevapları verdiği 2 sorular formdan çıkartılmıştır. Öğrencilerden istenen cevap alınmadığı zaman sondalara ve paralel sorulara yer verilmiştir. Hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali ekler bölümünde yer almaktadır.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sona erdikten sonra 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler okulda gerçekleştirilmiştir. Bir öğrenci ile görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca, her bir öğrenciden ses kaydı yapılacağı bildirilmiş ve ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce, öğrencilere niçin görüşme yapıldığı ve yapılan ses kayıtlarının kimseyle paylaşılmayacağı, sadece çalışma için kullanılacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin rahat edebilmeleri için kayda başlamadan önce farklı bir ses kaydı yapılmış ondan sonra gerçek görüşme sürecine başlanmıştır. Sorular sorulurken doğal davranılmıştır. Öğrencilerle samimi bir konuşma süreci benimsenmiş ve temel iletişim yöntemlerine dikkat edilmiştir.

#### • **Öğretmen görüşme formu**

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi etkinliklerinin uygulandığı okulda görev yapan öğretmenlerin yapılan çalışmayı değerlendirmeleri ve çalışma hakkındaki görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce öğretmenler için ayrı bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk önce literatür taranmıştır. Ardından öğretmenlere hangi sorular sorulması gerektiği çalışmanın amacı da dikkate alınarak araştırmalar yapılmıştır. Daha sonra görüşme formu geliştirme kriterleri dikkate alınarak 10 madde şeklinde tasarlanan taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Gerekli durumlarda sondalara da yer verilmiştir. Uzman görüşüne sunulan taslak görüşme formu, gelen önerilere göre son şekli verilerek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Geliştirilen form 7 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen görüşme formu ekte verilmiştir.

Öğretmenlere görüşme hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Kabul eden öğretmenlerden randevu alınmıştır. Öğretmenlere görüşme esnasında kayıt yapılacağı belirtilmiştir. Öğretmenlere yapılan kayıtların çalışmanın maksadı doğrultusunda kullanılacağı kesinlikle çalışma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı ifade edilmiştir. 6 öğretmenle görüşme süreci başarı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

- **Veli görüşme formu**

Yapılan çalışmanın bir boyutu velilerle gerçekleştirilen uygulamalara dayanmaktadır. İki haftada bir defa veli toplantıları düzenlenmiştir. Ayrıca velilerle sürekli iletişim halinde olunarak sürekli yapılan çalışmalar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Nihayetinde velilerin yapılan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı hakkında görüşleri alınmak istenmiştir. Bu nedenle velilere yönelik görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formu geliştirme aşamasında literatür taranmıştır. Velilerle daha önce yapılan çalışmalardaki görüşme maddeleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmaya karar verildiği için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği geliştirme ilkeleri dikkate alınarak velilerle yapılacak görüşmeler için ayrı bir form tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı da dikkate alınarak üç bölümden oluşan sondalarla birlikte 23 madde olarak tasarlanan form uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönüte göre 7 madde çıkartılmış 2 yeni madde dahil edilmiştir. Böylelikle yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Geliştirilen form çalışmanın verimliliğine yönelik, öğrencilerde görülen davranış değişikliğine yönelik ve velilerin eğitim sürecine yönelik olmak üzere üç boyut olmak üzere 18 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca görüşme formunda 9 tane sonda yer almaktadır. Veli görüşme formu ekte verilmiştir.

Veri toplama sürecinde velilere görüşme hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşmenin yapılacağı gün ve saat hakkında randevu alınmıştır. Velilere görüşmenin kayıt edileceği belirtilmiştir. Yapılacak kayıttın kimse ile paylaşılmayacağını sadece çalışmanın maksadı çerçevesinde kullanılacağı ifade edilmiştir. 17 veli ile görüşme yapılmıştır. Bir görüşme ortalama 10-15 dakika civarında gerçekleşmiştir.

### **3.4. Verilerin analizi**

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi uygulamaları sona erdikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiş ve ölçme araçları uygulanmıştır. Nihayetinde öğrencilerin öntest ve sontest puanlarından, anketlerden ve görüşmelerden elde edilen verilere uygun olarak gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışma süreci nicel ve nitel olarak tasarlandığı için verilerin analizi sürecinde de nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Aşağıda nicel ve nitel verilerin analizine ilişkin yapılan işlemlere yer verilmiştir.

#### **3.4.1. Nicel verilerin analizi**

Çalışmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistiksel paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin betimlenmesi için frekans ve yüzde analizlerinden faydalanılmıştır.

Grupların öntest ve sontest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında genel kabul gören  $p < .05$  anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Sonuçların  $p < .01$ 'in altında olması üst düzey bir anlamlılık gösterdiği şeklinde kabul edilmiştir.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı istatistiksel olarak etkili olup olmadığının test edilmesinde “Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova (Two-Way Anova for Mixed Measures)” kullanılması kararlaştırılmıştır. İlk olarak, verilerin bu testin uygulanması için gerekli varsayımları karşılama durumu test edilmiştir. Creswell (2016, s.164) iki farklı grubun bir bağımlı değişken puanları açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA tekniğinin kullanılabilmesi için veri setinin birtakım varsayımları karşılması gerekmektedir. Ancak bu varsayımlar sağlandığında kullanılabilir (Demir ve diğerleri, 2016, s.131). Bir çalışmada eğer gerekli varsayımlar sağlanamazsa doğru ve geçerli bulgulara ulaşılması mümkün değildir. Bu varsayımlar aşağıda açıklanmıştır.

### 3.4.1.1. Nicel verilerin analizi için gerekli varsayımlar

Nicel çalışmalarda parametrik işlemler yapabilmek için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Eğer bu varsayımlar karşılanmazsa yapılacak olan analiz işlemlerinin sonuçları geçerli ve güvenilir olmamaktadır. Bu varsayımlar maddeler halinde açıklanmış ve bu çalışma için karşılama durumu belirtilmiştir.

*Kullanılan ölçeklerin özellikleri:* Bağımlı değişkenin en az eşit aralıklı ölçek özelliğinde olmalıdır. Geliştirilen ve çalışma için kullanılan ölçeklerin her birisi eşit aralıklı ya da eşit oranlı ölçek olarak kabul edilebilir.

*Veri seti normal dağılım düzeyi:* Bir diğer şart ise bağımlı değişkene ait puanların her bir alt grupta normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Çünkü normal dağılım pek çok istatistik işlem için ön şarttır (Garson, 2012, s.17). Bradley (1982), dağılımın normalden saptığı durumlarda istatistiksel çıkarımların hatalı olduğunu belirlemiştir. Bundan dolayı normallik varsayımının ihlali, analizin istatistiksel gücünü ve analiz sonuçlarının geçerliğini düşürmektedir (Wells ve Hintze, 2007).

Yapılan çalışmanın normallik varsayımını karşılama durumunu belirlemek içinde deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin normallik dağılıma bakılması gerekmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmeden ölçeklerden elde edilen verilerin ayrı ayrı olarak dağılımların normalliği incelenmiştir. Dağılımların normalliği incelenirken aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri, Shapiro-Wilk ve histogram grafikleri kullanılmış, verilerin normal olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince, öncelikle parametrik olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur (Can, 2013, s.81). İlk önce Shapiro-Wilk testi yapılarak normallik değerleri hesaplanmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

*Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

			df	p
Adil Olma	Öntest	Deney	.96	.64
		Kontrol	.91	.05
	Sontest	Deney	.96	.57
		Kontrol	.97	.68
	İzleme Testi-1	Deney	.96	.71
		Kontrol	.95	.37
İzleme Testi-2	Deney	.95	.52	
	Kontrol	.96	.49	
Doğruluk-Dürüstlük	Öntest	Deney	.92	.15
		Kontrol	.94	.23
	Sontest	Deney	.88	.03
		Kontrol	.93	.13
	İzleme Testi -1	Deney	.97	.59
		Kontrol	.94	.20
İzleme Testi -2	Deney	.97	.87	
	Kontrol	.96	.59	
Yardımsverlik	Öntest	Deney	.98	.95
		Kontrol	.96	.48
	Sontest	Deney	.96	.70
		Kontrol	.90	.05
	İzleme Testi-1	Deney	.95	.52
		Kontrol	.96	.51
İzleme Testi-2	Deney	.92	.16	
	Kontrol	.96	.55	
Sevgi	Öntest	Deney	.93	.20
		Kontrol	.94	.16
	Sontest	Deney	.95	.49
		Kontrol	.96	.50
	İzleme Testi -1	Deney	.96	.67
		Kontrol	.81	.00
İzleme Testi -2	Deney	.93	.26	
	Kontrol	.96	.49	
Saygı	Öntest	Deney	.97	.76
		Kontrol	.85	.46
	Sontest	Deney	.94	.33
		Kontrol	.91	.05
	İzleme Testi -1	Deney	.96	.63
		Kontrol	.86	.01
İzleme Testi -2	Deney	.96	.63	
	Kontrol	.89	.03	
Sorumluluk	Öntest	Deney	.93	.34
		Kontrol	.88	.37
	Sontest	Deney	.96	.45
		Kontrol	.98	.55
	İzleme Testi -1	Deney	.90	.07
		Kontrol	.97	.77
İzleme Testi -2	Deney	.95	.85	
	Kontrol	.97	.84	
EVDÖ	Öntest	Deney	.96	.64
		Kontrol	.94	.23
	Sontest	Deney	.95	.45
		Kontrol	.91	.12
	İzleme Testi -1	Deney	.94	.33
		Kontrol	.86	.01
İzleme Testi -2	Deney	.97	.76	
	Kontrol	.94	.27	
Hoşgörü	Öntest	Deney	.90	.08
	Sontest	Deney	.85	.03



Normallik dağılımı için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinin normallik varsayımını değerlendirmek için kullanılmakta olan en güçlü test olduğu ortaya konulmuştur (Shapiro, Wilk ve Chen, 1968). Çünkü küçük ve orta dereceli gruplarda (2000 den az olan) Shapiro-Wilk testi kullanılır (Garson, 2012, s.21). Testin, küçük numuneler için bile çok çeşitli alternatiflere karşı oldukça hassas bir ( $n < 20$ ) özelliğe sahiptir (Shapiro ve Wilk, 1965, s.611).

Tablo 49 incelendiğinde, adil olma, sevgi, saygı, sorumluluk değerine ve EVDÖ ilişkin puanların deney ve kontrol gruplarının hem öntest hem de sontest ölçümlerinde Shapiro-Wilk değeri normal dağılım gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Doğruluk dürüstlük değerine ilişkin deney grubunun sontest normal dağılmadığı görülmektedir. Bunun dışında her birisinin Shapiro-Wilk normallik değerini karşıladığı görülmektedir. Yardımseverlik değeri ise kontrol grubu sontest Shapiro-Wilk normalik değerini karşılamamakta diğerlerinin karşıladığı görülmektedir. Paralel test olarak uygulanan ve örtük öğrenmeleri belirlemek amacıyla çalışmaya dahil edilen Hoşgörü Eğilim Ölçeği normallik durumu ise deney grubunun sontest kısmında anlamlı olmadığı öntest kısmında anlamlı olduğu görülmektedir. İzleme testi-1 Shapiro-Wilk değerlerine bakıldığı zaman ise adil olma, doğruluk dürüstlük, yardımseverlik ve sorumluluk değerleri normallik şartını karşılamaktadır ( $p > .05$ ). Lakin, sevgi, saygı ve EVDÖ verileri için deney grubunda normallik değeri sağlanmışken kontrol grubu düzeyinde gerekli normallik değerinin karşılanmadığı görülmektedir. İzleme testi-2 Shapiro-Wilk değerleri incelendiği zaman adil olma, doğruluk dürüstlük, yardımseverlik, sevgi, sorumluluk ve EVDÖ değerleri normallik şartını karşılamaktadır ( $p > .05$ ). Ama saygı değerinin kontrol grubu düzeyinde karşılamadığı görülmektedir.

Sürekli tek bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı betimsel, grafiksel ve istatistiksel yöntemlerle incelenebilmektedir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Bu amaçla normal dağılım eğrisinin de çizdirildiği histogram, gövde-yaprak grafiği, uç ya da aykırı değerlerin gözlemlendiği kutu-bıyık grafiği, P-P (ProbabilityProbability) grafiği, normal Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği veya detrended normal Q-Q grafiği sıklıkla kullanılmaktadır. Normallik varsayımının test edilmesi sürecinde farklı yöntemlere başvurulmasının bir diğer sebebi, küçük örneklemle yapılan çalışmalarda tek bir tekniğin yetersiz kalabileceğinin düşüncesidir. Ayrıca öğrenci sayısının fazla olmaması da durumu etkileyebilmektedir. Bazı çalışmalarda Shapiro-Wilk testinde anlamlı çıktığı için normallik varsayımını karşılamadığı halde çarpıklık-basıklık değerleri, histogram, kutu

grafığı ve Q-Q grafığı incelendiği zaman ideal bir normal dağılımın tespit edildiği durumlarla karşılaşılabilmektedir. Bu çalışmada normallik varsayımı testinde çeşitleme yoluna gidilmiştir. Bundan dolayı Shapiro-Wilk normallik testine göre yapılan değerlendirmelerin ardından, normallik varsayımının belirlemede diğer bir kıstas olarak lumlere ait basıklık-arpıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen lumlere ait arpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları Tablo 110'da (Ek 12) sunulmuştur.

Normallik dağılımın sağlanması için ilk şart aritmetik ortalama, mod ve medyanım birbirine eşit veya yakın olmasıdır. Tablo 50'deki ölçeklere ait aritmetik ortalama, mod ve medyan bilgileri incelendiğinde her birinin birbirine eşit ya da yakın olduğu görülmektedir. Normallik durumunu gösteren bir diğer husus ise arpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 arasında yer almasıdır. Tablo 53 incelendiğinde, deney grubuna ve kontrol grubuna ait verilerin çoğunluğu arpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 arasında değer almıştır.

Verilerin normal dağılım gösterdiğinin söylenebilmesi için arpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ve +1.96 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Can, 2013, s.85; Garson, 2012: 18; Karaatlı, 2014). Bazı araştırmacılar +2 ile -2 arasında olması durumunda normal olarak kabul edilebileceği vurgulanmıştır (Garson, 2012, s.18; Karaatlı, 2014, s.6). Fakat arpıklık ölçüsü +3 ile -3 aralığında değerler alması durumunda da normal kabul edilmektedir (Karaatlı, 2014, s.6). Çarpıklık veya basıklık katsayısını standart hatalarına bölerek istatistikçiler tarafından normallik kriteri kabul edilen -1.96 ve +1.96 arasında değer alıp almama durumu tespit edilmiştir. Buna göre sadece hoşgörü deney grubu sontest basıklık değerinde standartların biraz üstünde bir değer almıştır. Ayrıca doğruluk dürüstlük değer için de sadece deney grubu sontestte arpıklık ve basıklık için olması gereken normallik değerinden fazla bir değer alınmıştır. Saygı değer i ve EVD kontrol grubu izleme testinde arpıklık ve basıklık değerinin üstünde bir değer almıştır. Sevgi değer için kontrol grubu izleme testinde basıklık değerinin üstünde bir değer almıştır. Bunun dışında diğer grupların her birisinde (deney-kontrol), her bir testte (ntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi -2 ) ve her bir ölçekte (Adil Olma Değer leği, Doğruluk-Dürüstlük Değer leği, Yardımseverlik Değer leği, Sevgi Değer leği, Saygı Değer leği, Sorumluluk Değer leği, EVD ve Hoşgörü Değer leği) normal dağılım göstergelerinden biri olan arpıklık ve basıklık değerlerinin beklenen aralıkta olduğu görülmektedir. Yani Standart hatalarına arpıklık ve basıklık değerleri bölündüğünde her birisinin ayrı ayrı olarak aldıkları değerler +1.96 ile -1.96 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca histogram grafiklerine bakılarak da bu durum teyit edilmiştir.

*Varyansların homojenlik durumu:* Araştırmada normal dağılım durumlarının test edilmesinin ardından, parametrik testlerin bir diğer varsayımı olan varyans homojenliği incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen verilere ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesi için Levene testinden yararlanılmıştır. Levene testine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50  
*Ölçümlerinin Varyans Homojenliğine İlişkin Levene İstatistik Sonuçları*

		n	sd1	sd2	F	p
Adil Olma	Öntest	36	1	34	22.36	.78
	Sontest	36	1	34	.42	.95
	İzleme Testi-1	36	1	34	4.90	.89
	İzleme Testi-2	35	1	33	2.58	.12
Doğruluk	Öntest	36	1	34	11.11	.58
	Sontest	36	1	34	3.83	.36
	İzleme Testi-1	36	1	34	6.05	.89
	İzleme Testi-2	35	1	33	12.57	.01
Dürüstlük	Öntest	36	1	34	24.05	.62
	Sontest	36	1	34	.29	.50
	İzleme Testi-1	36	1	34	.10	.47
	İzleme Testi-2	35	1	33	.02	.96
Yardıms severlik	Öntest	36	1	34	10.75	.44
	Sontest	36	1	34	6.39	.21
	İzleme Testi-1	36	1	34	5.62	.17
	İzleme Testi-2	35	1	33	2.20	.15
Sevgi	Öntest	36	1	34	29.27	.66
	Sontest	36	1	34	3.10	.20
	İzleme Testi-1	36	1	34	.82	.16
	İzleme Testi-2	35	1	33	.11	.75
Saygı	Öntest	36	1	34	9.01	.76
	Sontest	36	1	34	1.07	.17
	İzleme Testi-1	36	1	34	3.15	.85
	İzleme Testi-2	35	1	33	9.90	.01
Sorumluluk	Öntest	36	1	34	28.17	.63
	Sontest	36	1	34	3.29	.57
	İzleme Testi-1	36	1	34	4.06	.88
	İzleme Testi-2	35	1	33	3.83	.06

Tablo 50’de sonuçları sunulan varyansların homojenliği testinde; deney ve kontrol gruplarının kullanılan tüm ölçeklerin öntest, sontest ve izleme testi-1 puanlarından elde edilen değerler incelendiğinde, grupların varyansları arasında bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Sig. (p) değeri .05’ten büyük olduğu için varyansların homojen

olduğu söylenebilir. İstatistiksel analiz işlemlerine devam edebilmek için ön şartlardan olan varyans homojenliğinin öntest ölçümlerinde, araştırmanın bağımlı değişkeni için deney ve kontrol gruplarında sağlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 51’de verilen izleme testi-2 puanları incelendiğinde ise sorumluluk ve doğruluk-dürüstlük değeri ölçüm puanı dışında ( $p < .05$ ) diğer ölçekler için tüm değişkenler açısından grupların varyanslarının eşit olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Tablo 51’de verilen varyansların homojenliği testinden (Levene) elde edilen verilere bütünsel olarak değerlendirildiği zaman, her bir değişken açısından deney ve kontrol gruplarının varyans homojenliğini sağladığı varsayılmıştır.

Tabachnick ve Fidel, (2015) örneklem gruplarının birbirine eşit ya da yakın olduğu durumlarda normallik dağılımının ve varyans homojenliği varsayımlarının sağlanmış olacağı belirtilmektedir. Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarının büyüklüklerinin birbirine yakın olması, kullanılan ölçeklerin güvenilir olması, istatistik alanında uzman görüşlerine başvurulmuş olması ve istatistiksel olarak elde edilen bulgulara dayanılarak, basit sapmalarla birlikte verilerin istenen düzeyde normal dağılım gösterdiği ve varyans homojenliğinin beklenen düzeyde sağlandığı görüşüne varılmıştır.

*Grupların kovaryansların eşitlik durumu:* Veri setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşitlik durumu incelenmiştir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığının anlaşılması için Box-M testinden elde edilen değerler analiz edilmiştir.

Tablo 51

*Grupların Öntest ve Sontest Ölçümlerinin Kovaryans Eşitliğine İlişkin Değerler*

	n	Box-M	Sd1	Sd2	F	p
Adalet	36	1.478	3	268309	.461	.710
Doğruluk Dürüstlük	36	.432	3	268309	.150	.930
Yardımseverlik	36	3.445	3	268309	1.074	.359
Sevgi	36	1.701	3	268309	.530	.661
Saygı	36	2.818	3	268309	.878	.451
Sorumluluk	36	1.922	3	268309	.599	.616
EVDÖ	36	.820	3	268309	.255	.857

Box’s M testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığını, anlamlı olması ise bu varsayımın ihlal edildiğini

göstermektedir (İlhan, Çetin ve Arslan, 2012, s.157). Tablo 51 incelendiğinde, tüm ölçümler için grupların kovaryanslarının eşit olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ).

*Veri setinin güvenilir olma durumu:* Nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma için belirlenen hipotezlerin test edilmesi ve veri analizi sürecine geçilmeden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve izleme testlerinden elde ettiği veriler üzerinde güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çünkü bir çalışmanın sonuçlarının geçerliliği için güvenilir olması gerekmektedir. Bu nedenden dolayı çalışma grubundan elde edilen veriler her bir grup için ve her bir ölçme aracı için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her bir ölçme aracına göre öntest, sontest ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların güvenilirlik analizleri Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52  
*Ölçümlerden Elde Edilen Puanlarının Güvenirlik Değerleri*

	N	Ölçüm	Adil Olma D.Ö.	Doğruluk-Dürüstlük D. Ö.	Sorumluluk D. Ö.	Sevgi D. Ö.	Saygı D. Ö.	Yardımsızlık D. Ö.	EVDÖ	Hoşgörü Eğilim Ö.
Deney Grubu	18	Öntest	.69	.83	.69	.67	.68	.75	.93	.87
		Sontest	.80	.79	.77	.56	.57	.65	.94	.90
		İzleme 1	.85	.86	.88	.82	.67	.88	.97	-
Kontrol Grubu	20	Öntest	.51	.72	.76	.77	.72	.82	.92	-
		Sontest	.59	.69	.78	.73	.78	.68	.92	-
		İzleme 1	.72	.63	.64	.87	.88	.61	.94	-

Bu araştırmada ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile birlikte başka güvenilirlik hesaplama işlemleri yapılmış olsa da deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin analizi sürecinde güvenilirlik hesaplamaları için sadece Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının kullanılması tercih edilmiştir.

Tablo 52 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başta EVDÖ olmak üzere diğer ölçme araçlarından elde ettikleri öntest, sontest ve izleme testi puanlarının genel olarak bu

araştırmada kullanılabilirlik değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sadece birkaç testin bir boyutunda .50 civarında puan alınmıştır. Genel olarak değerlendirilecek olursa geliştirilen ve kullanılan ölçme araçlarından elde edilen öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen veriler ile ilgili yapılan analizler, bu çalışmanın bulgularının nitelikli, kendi içinde tutarlı ve nicel analiz işlemleri yapılacak kadar yeterli bir düzeye sahip olduğunu görülmektedir.

*Kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişki durumu:* Kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır.

Tablo 53

*Kontrol Değişkeni ile Bağımlı Değişken Arasındaki Doğrusal İlişki Durumu*

	Öntest ile Sontest		Sontest ile İzleme Testi	
	r	p	r	p
Adil Olma Değer Ö.	.26	.14	.38	.02
Doğruluk-Dürüstlük Değer Ö.	.24	.15	.35	.04
Saygı Değer Ö.	.22	.20	.58	.00
Sevgi Değer Ö.	.40	.02	.66	.00
Sorumluluk Değer Ö.	.32	.05	.43	.01
Yardımseverlik Değer Ö.	.18	.30	.23	.18
EVDÖ	.23	.17	.53	.00

Yapılan korelasyon analizinde grupların öntest ile sontest ölçümleri arasında; adil olma değer ölçeği (r: .26; p>.05), doğruluk–dürüstlük değer ölçeği (r: .24; p>.05), saygı değer ölçeği (r: .22; p>.05), sorumluluk değer ölçeği (r: .32; p>.05), yardımseverlik değer ölçeği (r: .18; p>.05) ve EVDÖ (r: .23; p>.05) için pozitif yönlü ama anlamsız, sevgi değer ölçeği (r: .40; p<.05) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yine yapılan korelasyon analizinde grupların sontest ile izleme testi ölçümleri arasında; adil olma değer ölçeği (r: .38; p<.05), doğruluk–dürüstlük değer ölçeği (r: .35; p<.05), saygı değer ölçeği (r: .58; p<.05), sevgi değer ölçeği (r: .66; p<.05), sorumluluk değer ölçeği (r: .43; p<.05) ve EVDÖ (r: .53; p<.05) için pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yardımseverlik değer ölçeği için ise (r: .18; p>.05) pozitif yönlü ama anlamsız ilişki bulunmuştur. Bu bulgular öntest ile sontest ve sontest ile izleme testi arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Aradaki ilişkinin boyutu gösterilmek için saçılım grafiği hazırlanmıştır. Gruplara ait öntest ile sontest ve son- test ile izleme testi puanlarına ilişkin saçılım grafiği EK-12’de verilmiştir. Çalışmada kullanılan

ölçeklerin her birine ait öntest ile sontest ve sontest ile izleme testi puanlarına göre yapılan saçılım grafiğinin incelenmesinden de bu ilişkinin doğrusal olduğu söylenebilir.

*Verilerin toplandığı grup:* Gruplardan alınan veriler karşılaştırılarak bulgulara ulaşılabilecektir. Gruplarda veya üyelerde yaşanacak bir değişiklik çalışmanın hem iç geçerliliğine hem de güvenilirliğine zarar verir. Deneysel bir çalışma olduğu için veriler düzenli olarak aynı gruptan alınmıştır. Bu şekilde bu varsayımda karşılanmıştır.

*Ölçümler arası farklar dizilerinin varyansları:* İki den fazla ölçüm söz konusu olduğu için herhangi iki ölçüm arası farklar dizilerinin varyansları eşit olmalıdır. Etkin vatandaşlık değerlerine ilişkin yapılan ölçümler arası farklar dizilerinin varyanslarının eşit olma durumunu belirlemek için Mauchly's Test of Sphericity (Küresellik Varsayımı) verilerine bakılmıştır. "Ölçümler arasında farkların varyansları arasında fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezini test eden Mauchly's Test of Sphericity'nin anlamlılık değeri p .05'ten büyük olduğu zaman Sphericity koşulu sağlanacaktır. Aşağıda ölçeklerin her birine ait Mauchly's Test of Sphericity (Küresellik Varsayımı) değerleri verilmiştir.

Tablo 54

*Ölçümler Arası Farklar Dizilerinin Varyanslarına İlişkin Mauchly's Test of Sphericity (Küresellik Varsayımı) Değerleri*

	p
Adil Olma Değer Ölçeği	.89
Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği	.85
Saygı Değer Ölçeği	.05
Sevgi Değer Ölçeği	.01
Sorumluluk Değer Ölçeği	.11
Yardımseverlik Değer Ölçeği	.70
EVDÖ	.16

"Ölçümler (öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2) arasında farkların varyansları arasında fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezini test eden Mauchly's Test of Sphericity'nin anlamlılık değeri "Adil Olma Değer Ölçeği", "Doğruluk-Dürüstlük Değer Ölçeği", "Saygı Değer Ölçeği", "Sorumluluk Değer Ölçeği", "Yardımseverlik Değer Ölçeği" ve "EVDÖ" için p .05'ten büyük olduğu olarak bulunmuştur. Tablo 58 incelendiği zaman bu durum anlaşılmaktadır. Ama "Sevgi Değer Ölçeği" için p .05'ten

küçük olduğu görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında “Sevgi Değer Ölçeği” hariç diğer altı ölçek için Sphericity koşulu sağlandığı görülmektedir.

*Ölçümlerin regresyon doğrularının eğimleri:* Toplanan verilerle araştırmanın amacı bağlamında betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) ve fark istatistikleri (t-testi, Anova) yapılmıştır. Yukarıda yapılan analizler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapabilmek için gerekli olan varsayımların her birinin karşılandığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle araştırmanın amaçları doğrultusunda, uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla verilerin çözümlenmesi esnasında tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniği kullanılması kararlaştırılmıştır. Yapılan iki faktörlü ANOVA testinden sonra anlamlı etki elde ettiği tespit edilen her bir değişkenin elde edilen sonuca katkısını belirlemek için Bonferonni Uyumlu Karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Bonferonni Uyumlu Karşılaştırmalar testi ile etki ettiği tespit edilen her bir değişken tek tek incelenmiştir. Bonferonni Uyumlu Karşılaştırmalar testi birinci tip hata olasılığını azalttığı için tercih edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde hata payı  $p < .05$  olarak alınmış, ayrıca  $p < .01$  ve  $p < .001$  anlamlılık düzeyleri de gösterilmiştir.

### **3.4.2. Nitel verilerin analizi**

Nitel analiz, veri setinde doğrudan görülmeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arasında anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması sürecini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.254). Nitel çalışmalar için farklı analiz tekniklerinden bahsedilse de nitel çalışmalarda yaygın olarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada her üç yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarma amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009, s.100). Bu şekilde toplanan verileri açıklayabilecek ve anlamlandırabilecek kavramlara, temalara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır.

Bu amaçla, öğrenci, veli ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan kayıtlar özenli ve dikkatli bir şekilde incelenerek kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan kodlar



tablolaştırılmış ve ilişkin sayısal bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, kodlara ilişkin açıklamalar yapılırken ğrenci, veli ve ğretmen ifadelerinden bire bir alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen 1, 2..., her bir veli V1, V2... ve her bir ğrenci ğ1, ğ2 ... şeklinde kodlanmış ve metin içinde doğrudan alıntı yapılırken bu kodlamalardan yararlanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Açıklayıcı-sıralı desen karma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının etkin vatandaşlık değerlerine olan etkisi araştırılmış ve uygulanan yöntemle ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının etkin vatandaşlık değerlerine olan etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışmanın hipotezlerine uygun çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca hoşgörü eğilim ölçeği formundan elde edilen veriler bu bölümde sunulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrenci, öğretmen ve deney grubu öğrencilerinin velilerinin çalışma süresince uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına ilişkin görüşleri derinlemesine açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 4.1. Araştırmanın nicel kısmına yönelik bulguları

Bu başlık altında etkin vatandaşlık değerleri olarak kabul edilen ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan adil olma, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik çalışmanın başında geliştirilen hipotezler test edilmiştir. Örtük öğrenmeleri tespit etmek için ise Hoşgörü Eğilim Ölçeği uygulanmış ve hesaplamaları yapılmıştır.

##### 4.1.1. Denence 1'in test edilmesi

Araştırmanın birinci denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının adil olma değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin adil olma ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 55’de sunulmuştur.

Tablo 55

*Deney - Kontrol Gruplarının Adil Olma Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
Ön-test	16	53.25	1.28	20	62.35	1.17
Son-test	16	63.06	1.56	20	62.80	1.22
İzleme Testi-1	16	66.25	1.37	20	62.05	1.30
İzleme Testi-2	16	65.87	1.02	19	63.05	1.35

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Adil Olma Değer Alt Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 55 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamasının  $\bar{x}=53.25$ , sontest puan ortalamasının  $\bar{x}=63.06$ , izleme testi-1 puan ortalaması  $\bar{x}=66.25$  ve izleme testi-2 puan ortalamasının ise  $\bar{x}=65.87$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öntest puan ortalaması  $\bar{x}=62.35$ , sontest puan ortalaması  $\bar{x}=62.80$ , izleme testi-1 puan ortalaması  $\bar{x}=62.05$  ve izleme testi-2 puan ortalaması ise  $\bar{x}=63.05$  olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamalarında adil olma değer düzeylerinde belirgin bir artma olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Adil Olma Değer Alt Ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ortalamalarının ise birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Öntest, sontest, izleme testilerine ait ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 56

*Deney - Kontrol Gruplarının Adil Olma Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	$\eta^2$
Gruplar arası	536170.57	34				
Müdahale (Deney/Kontrol)	.03	1	.03	.00	.99	.05
Hata	1814.67	33	55.00			
Gruplar içi	4156.83	105				
Zaman (öntest, sontest, izleme)	1159.78	3	386.59	17.34	.00	.35
Müdahale*Zaman	790.50	3	263.50	11.82	.00	.26
Hata	2206.55	99				
Toplam	540327.4	139				

Tablo 56’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Adil Olma Değer alt ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarıda yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayrımı yapılmaksızın, müdahale etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F_{(1,33)} = .00$ ;  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .05$ ).

Farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Yani zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin iyi düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(3,99)} = 17.34$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .35$ ). Bu bulgu öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(3,99)} = 11.82$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .26$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 adil olma değer düzey puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisiyle ilgili Wilk’s Lamda değerlerinden elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir.

Tablo 57

*Adil Olma Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk’s Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları*

Etki	Wilks’ $\lambda$	sd	F	p	$\eta^2$	Güç
Zaman	.38	3	17.22	.00	.63	1.00
Zaman*Müdahale	.47	3	11.66	.00	.53	.99

Tablo 57’de verilen varyans analizi incelendiğinde; Adil Olma Değer Alt Ölçeği’nin zaman için, Wilks’  $\lambda = .38$ ,  $F_{(3,99)} = 17.22$ ;  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkisinin de anlamlı olduğu (Wilks’  $\lambda = .47$ ,  $F_{(3,99)} = 11.66$ ) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öncesinde, sonrasında ve izleme sürecinde adil olma değer düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü  $\eta^2 = .63$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer de grup değişkeni (deney ve kontrol grupları) ve bağımlı değişkenler (adalet değeri) arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Grup faktörü bağımlı değişkenlerin %63’lük varyansını açıklamaktadır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2'den elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak oluşan farkın ( $F_{(3,99)} = 11.82$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .26$ ) kaynağını belirlemek amacıyla, “Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 58

*Deney - Kontrol Gruplarının Adil Olma Değer Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi Sonuçları*

		Bonferonni Testi Sonuçları							
		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2	Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
		Ortalama Fark (I-J)							
Deney	Öntest		-9.81*	-13.00*	-12.62*	8.06*			
	Sontest	9.81*		-3.19	-2.81		-1.11		
	İzleme-1	13.00*	3.19		.37			-4.09*	
	İzleme-2	12.62*	2.81	-.37					2.82
Kontrol	Öntest	-8.06*					-.63	-.84	-1.74
	Sontest		1.11			.63		-.21	-1.11
	İzleme-1			4.09*		.84	.21		-.89
	İzleme-2				2.82	1.37	1.11	.89	

Tablo 58 incelendiği zaman, deney grubunun Adil Olma Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ). Buna göre istatistiksel açıdan deney grubunda Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının uygulanmasından sonra adil olma değer düzeylerinde bir değişim gözlemlendiğini ifade edilebilmektedir. Ayrıca öntest ve sontest puan ortalamalarına göre izleme testi-1 puan ortalamasında az da olsa artışın devam ettiğini görülmektedir. İzleme testi-2 incelendiğinde izleme testi-1’e göre küçük bir düşüş yaşanmaktadır. Ancak bütüncül değerlendirildiğinde uygulanan eğitimin kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Sonuç olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının tamamlanmasından sonra adil olma değer düzeylerinin arttığı ve bu değişimin geçen altı aylık ve on iki aylık zaman dilimlerinde de devam ettiği ifade edilebilir.

Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, Adil Olma Değer Alt Ölçeği öntest, sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Ayrıca kontrol grubunun öntest ve izleme testi-1 ve izleme testi-2

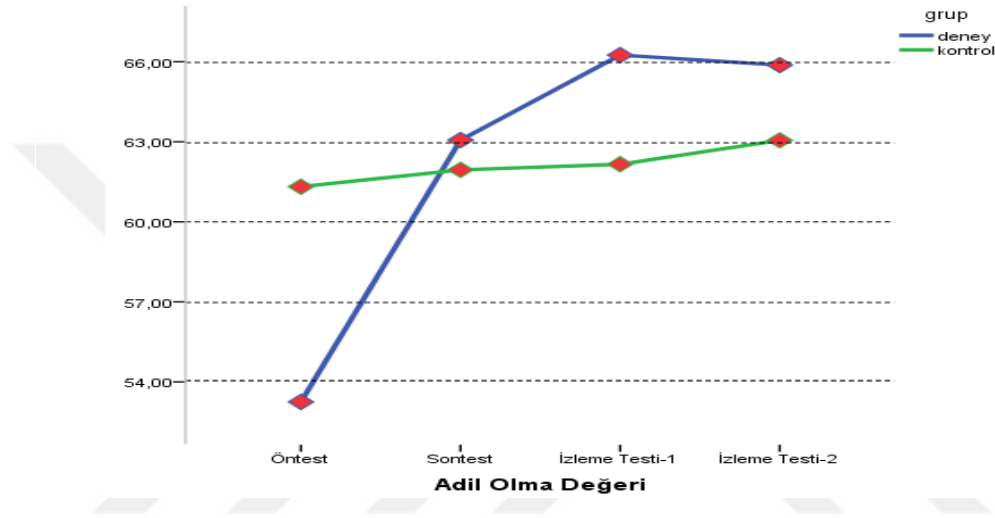
ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 58 incelendiği zaman; deney grubunun Adil Olma Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Buradaki farklılık kontrol grubunun lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın iki temel sebepten kaynaklandığı söylenebilir. Birincisi; deney grubu öğrencileri belirlenirken başvuru yapan öğrenciler içerisinde düşük ve orta puan alan öğrencilerden oluşturulmuş olmasıdır. İkincisi ise; çalışmanın velilere yönelik kısmının da olmasından dolayı gönüllü olarak çalışmalara katılabilecek olan (annesi çalışmayan ve küçük kardeşi olmayan) öğrencilerin seçilmesi bu durumu etkileyen bir diğer neden olduğu söylenebilir.

Deney grubunun adil olma değeri sontest puan ortalaması ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ). Deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmasa da deney grubunun sontest puan ortalaması kontrol grubunun sontest puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki gruba ait adil olma değeri izleme testi-1 ölçümünden elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun adil olma değeri izleme testi puan ortalaması ile kontrol grubunun adil olma değeri izleme testi puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). İzleme testi-2 deney grubunun puan ortalaması kontrol grubundan fazla olmasına rağmen anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 58'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan Adil Olma Değer Alt Ölçeği ölçüm sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin adil olma değer düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca deney grubunda adil olma değer düzeylerinin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının tamamlandığında anlamlı düzeyde artması, kontrol grubunda ise değişikliğin çok az olması ve negatif yönlü bir değişimin olması da bu durumu destekler niteliktedir. Tablo 58'de deney grubunda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının sonrası görülen değişimin altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda sontest ölçümünde çok az da olsa görülen azalmanın izleme testi ölçümünde de devam ettiği görülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin adil olma değer düzeylerinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bitiminde bir değişim olduğu görülmektedir. Üstelik deney grubu için bu değişim deneysel işlemin tamamlanmasının ardından geçen altı aylık izleme süreci içerisinde de devam etmiştir. Buna karşın kontrol grubunda kayda değer ve anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın birinci denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve ANOVA testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 19’da gösterilmiştir.



Şekil 19. Deney ve kontrol gruplarının adil olma değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği

Şekil 19 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin adil olma değer düzey puanlarının okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi sonrasında pozitif yönlü bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin adil olma değer düzeylerinde deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden altı ay ve on iki ay sonra uygulanan izleme ölçümleriyle birlikte bütün ölçümlerde hemen hemen aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına katılmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin adil olma değer düzeylerinde bir değişime yol açtığı görülmektedir. Ayrıca bu değişimin altı ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki bireylerin adil olma değer düzeylerinde tüm ölçümlerde önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu

nedenle “okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının adil olma değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde belirtilen araştırmanın birinci denencesinin desteklendiği ifade edilebilir.

#### 4.1.2. Denence 2’nin test edilmesi

Araştırmanın ikinci denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının doğruluk-dürüstlük değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin doğruluk-dürüstlük ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59

*Deney - Kontrol Gruplarının Doğruluk-Dürüstlük Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçümler	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
Öntest	16	46.81	1.51	20	52.60	1.15
Sontest	16	57.63	1.28	20	54.10	1.24
İzleme Testi-1	16	56.68	1.28	20	52.70	1.07
İzleme Testi-2	16	56.88	.91	19	52.32	.89

Doğruluk-dürüstlük Değer Alt Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 59 incelendiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamasının  $\bar{x}=46.81$ , sontest puan ortalamasının  $\bar{x}=57.63$ , izleme testi-1 puan ortalamasının  $\bar{x}=56.68$  ve izleme testi-2 puan ortalamasının ise  $\bar{x}=56.88$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öntest puan ortalaması  $\bar{x}=52.84$ , sontest puan ortalaması  $\bar{x}=54.00$ , izleme testi-1  $\bar{x}=52.36$  ve izleme testi-2 puan ortalaması ise  $\bar{x}=52.32$  olarak tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest puan ortalamalarında belirgin bir artma olduğu görülmektedir. İzleme testi-1 puan ortalamalarında ise sontest puan ortalamasına göre bir düşüş görülmekte ama izleme testi-2’de küçük de olsa bir artış yaşanmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalaması, öntest puan ortalamasına göre bir miktar artmıştır. Bu artış izleme testi-1 ve izleme testi-2 ortalamalarında küçük bir miktar düşmüştür. Buna göre öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.



Öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 60

*Deney - Kontrol Gruplarının Doğruluk-Dürüstlük Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	400613.06	34				
Müdahale (Deney/Kontrol)	91.02	1	91.02	2.16	.15	.06
Hata	1385.68	33	41.99			
Gruplar içi	3344.00	105				
Zaman (öntest, sontest, izleme)	727.77	3	242.59	12.41	.00	.27
Müdahale*Zaman	681.49	3	227.16	11.62	.00	.26
Hata	1934.74	99				
Toplam	403951.06	139				

Tablo 60'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayrımı yapılmaksızın, müdahale etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F_{(1,33)} = 2.16$ ;  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .06$ ).

Farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $F_{(3,99)} = 12.41$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .24$ ). Bulgulara göre öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca eta kare değerinin iyi düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(3,99)} = 11.62$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .26$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\eta^2 = .26$ ). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın (öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2) Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği puanlarında farklı etkilere sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisiyle ilgili Wilk's Lamda değerlerinden elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Tablo 61'de Wilk's Lamda istatistiğine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 61

*Doğruluk-Dürüstlük Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları*

Etki	Wilks' $\lambda$	sd	F	p	$\eta^2$	Güç
Zaman	.44	3	12.93	.00	.56	.99
Zaman*Müdahale	.50	3	10.56	.00	.51	.99

Tablo 61'de verilen varyans analizi incelendiğinde; Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği'nin zaman için, Wilks'  $\lambda=.44$ ,  $F_{(3,99)}=12.93$ ;  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) etkileşim etkisinin de anlamlı olduğu görülmüştür (Wilks'  $\lambda=.50$ ,  $F_{(3,99)}=10.56$ ). Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan ETDEP öncesinde, sonrasında ve izleme sürecinde doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü  $\eta^2= .56$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer de grup değişkeni (deney ve kontrol grupları) ve bağımlı değişkenler (doğruluk-dürüstlük değeri) arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun puan ortalamaları arasındaki müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak oluşan farkın kaynağını belirlemek amacıyla, "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 62'da sunulmuştur.

Tablo 62

*Deney ve Kontrol Gruplarının Doğruluk-Dürüstlük Değeri Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi Sonuçları*

		Bonferonni Testi Sonuçları							
		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2	Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
		Ortalama Fark (I-J)							
Deney	Öntest		-10.81*	-9.88*	-10.06*	6.30*			
	Sontest	10.81*		.94	.75		-3.63		
	İzleme-1	9.88*	-9.94		-.19			-4.32*	
	İzleme-2	10.06*	-.75	.19					-4.56*
Kontrol	Öntest	-6.30*					-1.16	.47	.53
	Sontest		3.63			1.16		1.63	1.68
	İzleme-1			4.32*		-.47	-1.63		.05
	İzleme-2				4.56*	-.53	-1.68	-.05	
	İzleme-2				4.56*	-.53	-1.68	-.05	

Tablo 62’de deney grubunun Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ). Buna göre istatistiksel açıdan deney grubunda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının uygulanmasından sonra doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinde bir değişimin gözlemlendiği ifade edilebilmektedir. Ayrıca sontest puan ortalamalarına göre izleme testi-1 puanlarının ortalamasında çok az bir düşüş görülmektedir. İzleme testi-2’de ise deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması hem hemen izleme testi-1 aynısıdır. İzleme testi-1’in puan ortalamasının sontest puan ortalamasına yakın olması ve izleme testi-2’nin ise izleme testi-1’e çok yakın olması uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin etkinlik temelli değerler eğitimi programının tamamlanmasından sonra doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinin arttığı ve bu kazanımın geçen altı aylık ve on iki aylık zaman dilimlerinde de korunduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği öntest, sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Ayrıca kontrol grubunun öntest ile izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Buna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tüm ölçümlerde doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 62’de deney grubunun öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Buradaki farklılık kontrol grubunun lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni çalışma grubu belirlenirken başvuru yapan öğrenciler içerisinde deney grubu düşük ve orta puan alan öğrencilerden oluşturulmuş olmasıdır. Ayrıca çalışmanın velilere yönelik kısmının olmasından dolayı annesi çalışmayan ve küçük kardeşi olmayan öğrencilerin seçilmesi bu durumu etkileyen bir diğer neden olarak düşünülmektedir.

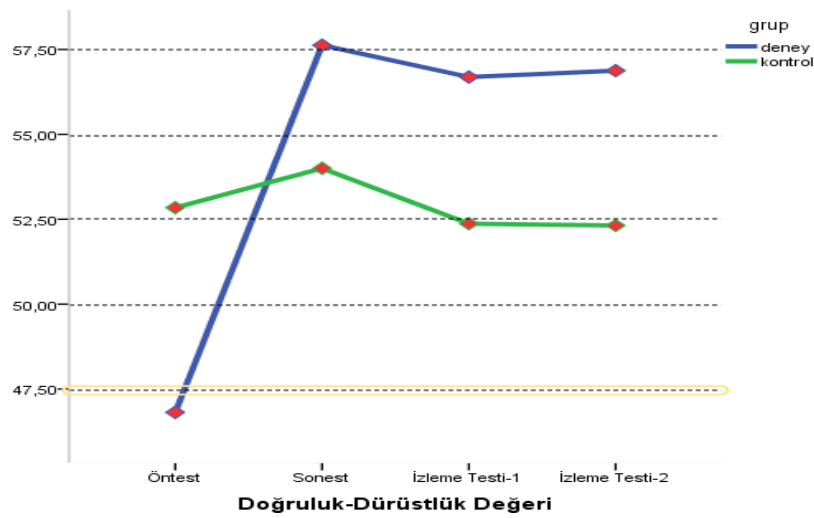
Deney grubunun Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği sontest puan ortalaması ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmasa da deney grubunun sontest puan ortalaması kontrol grubunun sontest puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki gruba ait doğruluk-dürüstlük değeri izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümünden elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun doğruluk-dürüstlük değeri izleme testi-1 puan ortalaması ile kontrol grubunun

izleme testi-1 puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yine izleme testi-2 puan ortalaması ile kontrol grubunun izleme testi-2 puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. İzleme testi puanları dikkate alındığında uygulanan deneysel işlemin kalıcılığından bahsedilebilmektedir.

Tablo 62'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan doğruluk-dürüstlük değer ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinde anlamlı bir değişim olmazken deney grubunda doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinin ETDEP tamamlandığında anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 62'de deney grubunda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrası görülen değişimin sonteste göre izleme testi-1 küçük bir miktar düşmüş, izleme testi-2'de küçük bir miktar artış yaşanmıştır. Bu durum kontrol grubunda deneysel işlem sürecinde anlamlı kabul edilebilecek herhangi bir değişimin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 62'deki tüm bulgulara göre deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bitiminde bir değişim olduğu görülmektedir. Üstelik deney grubu için bu değişim deneysel işlemin tamamlanmasının ardından geçen altı aylık ve on iki aylık izleme süreci içerisinde korunmuştur.



Şekil 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 20 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin Doğruluk-Dürüstlük Değer Alt Ölçeği puanlarının etkinlik temelli değerler eğitimi sonrasında büyük bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de korunduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden sonra bir miktar artışın, altı ay ve on iki ay sonra uygulanan izleme ölçümüyle tekrardan bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubuna ait tüm ölçümlerin birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına katılmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinde olumlu bir değişime yol açtığı görülmektedir. Ayrıca bu değişimin altı ay ve on iki ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle “okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının doğruluk-dürüstlük değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

#### 4.1.3. Denence 3’ün test edilmesi

Araştırmanın üçüncü denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının saygı değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin saygı ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 63’de sunulmuştur.

Tablo 63  
*Deney - Kontrol Gruplarının Saygı Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
Ön-test	16	48.43	1.31	20	58.10	1.20
Son-test	16	61.18	.97	20	57.85	1.50
İzleme Testi-1	16	60.75	.98	20	58.95	1.59
İzleme Testi-2	16	59.87	1.12	19	60.36	1.03

Deney ve kontrol grubu Saygı Değer Alt Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 63 incelendiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamasının  $\bar{x}=48.43$ , sontest puan ortalamasının  $\bar{x}=61.18$ , izleme testi-1  $\bar{x}=60.75$  ve izleme testi-2 puan ortalamasının ise  $\bar{x}=59.87$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öntest puan ortalaması  $\bar{x}=57.95$ , sontest puan ortalaması  $\bar{x}=57.74$ , izleme testi-1  $\bar{x}=59.05$  ve izleme testi-2 puan ortalaması  $\bar{x}=60.36$  olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest saygı değer düzeyleri puan ortalamalarında belirgin bir artma olduğu görülmektedir. İzleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamalarında ise sontest puan ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düşüş görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin saygı değer düzeyleri sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasına göre bir miktar düşmüştür. İzleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları öntest ve sontest puan ortalamasına göre bir miktar artmıştır. Ancak öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Saygı Değer Alt Ölçeğinden elde edilen öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 64

*Deney - Kontrol Gruplarının Saygı Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	470234.85	34				
Müdahale (Deney/Kontrol)	51.19	1	51.19	.94	.34	.03
Hata	1805.20	33	54.70			
Gruplar içi	4104.11	105				
Zaman (öntest, sontest, izleme)	1155.29	3	385.10	18.30	.00	.36
Müdahale*Zaman	864.89	3	288.30	13.70	.00	.29
Hata	2083.93	99				
Toplam	474338.96	139				

Tablo 64'de verildiği gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Saygı Değer Alt Ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayrımı yapılmaksızın,

müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının) etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F_{(1,33)} = .94$ ;  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .03$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümleri sonuçları, Saygı Değer Alt Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $F_{(3,99)} = 18.30$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .36$ ). Yani zaman temel etkisi anlamlı olarak bulunmuştur. Ayrıca eta kare değerinin iyi düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının) ve zaman (öntest, sontest ve izleme testi) ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(3,99)} = 13.70$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .29$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın (öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2) Saygı Değer Alt Ölçeği puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisiyle ilgili Wilk's Lamda değerlerinden elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir.

Tablo 65

*Saygı Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları*

Etki	Wilks' $\lambda$	sd	F	p	$\eta^2$	Güç
Zaman	.29	3	25.14	.00	.71	1.00
Zaman*Müdahale	.33	3	20.67	.00	.67	1.00

Tablo 65'de verilen varyans analizi incelendiğinde; Saygı Değer Alt Ölçeğinin zaman için, Wilks'  $\lambda = .29$   $F_{(2,99)} = 25.14$ ;  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde zaman\*müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının) etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks'  $\lambda = .33$ ,  $F_{(3,99)} = 20.67$ ) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öncesinde, sonrasında ve izleme sürecinde saygı değer düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü  $\eta^2 = .67$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer de grup değişkeni (deney ve kontrol grupları) ve bağımlı değişkenler (saygı değeri) arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki

olduğunu göstermektedir. Grup faktörü bağımlı değişkenlerin %67'lik varyansını açıklamaktadır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak oluşan farkın kaynağını belirlemek amacıyla, “Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 66’da sunulmuştur.

Tablo 66

*Deney - Kontrol Gruplarının Saygı Değer Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları*

		Bonferroni Testi Sonuçları							
		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2	Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
		Ortalama Fark (I-J)							
Deney	Öntest		-12.75*	-12.31*	-11.44	-9.51*			
	Sontest	12.75*		.44	1.31		3.45		
	İzleme-1	12.31*	-.44		.87			1.70	
	İzleme-2	11.44*	-1.31	-.87					-.49
Kontrol	Öntest	-9.51*					.21	-1.10	-2.42
	Sontest		-3.45				-.21	-1.32	-2.63
	İzleme-1			-1.70		.85	1.10	1.31	-1.31
	İzleme-2				.49		2.42	2.63	1.31

Tablo 66 incelendiği zaman, deney grubunun öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ). Buna göre istatistiksel açıdan deney grubunda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının uygulanmasından sonra saygı değer düzeylerinde bir değişimin gözlemlendiği ifade edilebilmektedir. Ayrıca sontest puan ortalamalarına göre izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanlarının ortalamalarında az da olsa düşüş yaşanmıştır. Ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte izleme testi puan ortalamasının sontest puan ortalamasına yakın olması uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, Saygı Değer Alt Ölçeği öntest ile sontest; öntest ile izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu bilgilere göre kontrol grubunda yer alan



öğrencilerin tüm ölçümlerde saygı değer düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 66 incelendiği zaman; deney grubunun öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Buradaki farklılık kontrol grubunun lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni çalışma grubu belirlenirken başvuru yapan öğrenciler içerisinde deney grubu düşük ve orta puan alan öğrencilerden oluşturulmuş olmasıdır. Ayrıca çalışmanın velilere yönelik kısmının olmasından dolayı annesi çalışmayan ve küçük kardeşi olmayan öğrencilerin seçilmesi bu durumu etkileyen bir diğer neden olarak düşünülmektedir.

Deney grubunun saygı değer sontest puan ortalaması ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Tablo 66'daki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan saygı değer ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin saygı değer düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca deney grubunda saygı değer düzeylerinin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının tamamlandığında anlamlı düzeyde artması, kontrol grubunda ise değişikliğin çok az ve negatif yönlü olması da bu durumu destekler niteliktedir.

Her iki gruba ait izleme testi ölçümünden elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun saygı değeri izleme testi-1 puan ortalaması ile kontrol grubunun saygı değeri izleme testi puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Yine on iki ay sonra yapılan izleme testi-2 puan ortalamalarında da anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Tablo 66'da deney grubunda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrası görülen değişimin sonteste göre izleme testinde küçük bir düşüş yaşansa da öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrası elde ettiği tespit edilen kazanımlar altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de devam ettiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda sontest ölçümünde anlamlı olmasa da görülen azalma, izleme testi ölçümünde tekrardan arttığı görülmektedir. Bu durum kontrol grubunda deneysel işlem sürecinde anlamlı kabul edilebilecek herhangi bir değişimin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 66'daki tüm bulgulara göre deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin saygı değer düzeylerinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bitiminde bir değişim olduğu görülmektedir. Üstelik deney grubu için bu değişim deneysel işlemin tamamlanmasından ardından geçen altı aylık izleme süreci içerisinde de korunmuştur. Buna karşın kontrol grubunda kayda değer ve anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır.



Şekil 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Saygı Değer Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 21'de deney grubundaki öğrencilerin Saygı Değer Alt Ölçeği puanlarının etkinlik temelli değerler eğitimi sonrasında büyük bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de korunduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden sonra bir miktar düşmüş, izleme ölçümleri sonrasında tekrardan yükseldiği gözlenmiştir. Bununla birlikte ölçümlerin her birinin birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına katılmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin saygı değer düzeylerinde olumlu bir değişime yol açtığı görülmektedir. Ayrıca bu değişimin altı ay ve on iki sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle "okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının saygı değer düzeyleri üzerinde etkilidir" şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

#### 4.1.4. Denence 4'ün test edilmesi

Araştırmanın dördüncü denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının sevgi değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sevgi ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67  
*Deney - Kontrol Gruplarının Sevgi Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
Öntest	16	50.93	1.31	20	57.60	1.20
Sontest	16	63.00	.97	20	58.25	1.50
İzleme Testi-1	16	63.80	.98	20	57.80	1.59
İzleme Testi-2	16	62.38	1.44	19	59.47	1.32

Deney ve kontrol grubu Sevgi Değer Alt Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 67 incelendiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları; öntest  $\bar{x}$  =50.93, sontest  $\bar{x}$  =63.00, izleme testi-1  $\bar{x}$  =63.56 ve izleme testi-2  $\bar{x}$  =62.38 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise; öntest  $\bar{x}$  =57.52, sontest  $\bar{x}$  =58.21, izleme testi-1  $\bar{x}$  =58.00 ve izleme testi-2  $\bar{x}$  =57.80 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest sevgi değer düzeylerinde belirgin bir artma olduğu görülmektedir. İzleme testi sürecinde de bu artış devam etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yapılan ölçümlerde öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sevgi Değer Ölçeği’nden elde edilen öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmıştır. Küresellik (Sphericity Assumed) değeri anlamlı çıkmasından dolayı Greenhouse-Geisser değeri kullanılmıştır.

Tablo 68

*Deney ve Kontrol Gruplarının Sevgi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	485987.02	34				
Müdahale (Deney/Kontrol)	96.44	1	96.44	1.19	.28	.03
Hata	2668.23	33	80.85			
Gruplar içi	4444.49	72				
Zaman (öntest, sontest, izleme)	1115.73	2.24	497.01	14.68	.00	.31
Müdahale*Zaman	821.73	2.24	366.04	10.82	.00	.25
Hata	2507.03	74.08				
Toplam	490431.51	103				

Tablo 68’de verildiği gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sevgi Değer Alt Ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayrımı yapılmaksızın, müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının) etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F_{(1,33)}=1.19$ ;  $p>.05$ ,  $\eta^2=.03$ ).

Farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $F_{(3,99)}=14.68$ ;  $p<.01$ ,  $\eta^2=.31$ ). Daha açık ifade edilecek olursa bulgulara göre öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca eta kare değerinin iyi düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının) ve zaman (öntest, sontest ve izleme testi) ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(3,99)}=10.82$ ;  $p<.01$ ,  $\eta^2=.25$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\eta^2=.245$ ). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın (öntest, sontest ve izleme testi) Sevgi Değer Alt Ölçeği puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 69

*Sevgi Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk’s Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları*

Etki	Wilks’ $\lambda$	sd	F	p	$\eta^2$	Güç
Zaman	.28	3	25.86	.00	.72	1.00
Zaman*Müdahale	.34	3	20.22	.00	.66	1.00

Tablo 69’da verilen varyans analizi incelendiğinde; Sevgi Değer Alt Ölçeğinin zaman için, Wilks’  $\lambda=.28$ ,  $F_{(3,99)}=25.86$ ;  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir değişim görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks’  $\lambda=.34$ ,  $F_{(3,99)}=20.22$ ) tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan etkinlik temelli değerler eğitimi öncesinde, sonrasında ve izleme sürecinde sevgi değer düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği bulunmuştur. Bu değişimin ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü  $\eta^2=.66$  olarak hesaplanmıştır. Grup faktörü bağımlı değişkenlerin %66’lık varyansını açıklamaktadır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla, “Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 70’de sunulmuştur.

Tablo 70  
Deney - Kontrol Gruplarının Saygı Değer Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları

		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2	Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
		Ortalama Fark (I-J)				Ortalama Fark (I-J)			
Deney	Öntest		-12.06*	-12.62*	-11.44*	-6.58*			
	Sontest	12.06*		-.56	.62		4.78*		
	İzleme-1	12.62*	.56		1.18			5.56*	
	İzleme-2	11.44*	-.62	-1.18					2.90
	Öntest	6.58*					-.68	-.47	-1.95
Kontrol	Sontest		-4.78*			.68	.21	-1.26	
	İzleme-1			-5.56*		.47	-.21	-1.47	
	İzleme-2				-2.90	1.95	1.26	1.47	

Tablo 70 incelendiği zaman, deney grubunun Sevgi Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Ayrıca sontest puan ortalamalarına göre izleme testi-1 puanların ortalamalarında az da olsa bir artış yaşanmış, izleme testi-2 puan ortalamalarında ise çalışmanın kazanımlarını etkilemeyecek şekilde düşmüştür. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının tamamlanmasından sonra sevgi değer düzeylerinin arttığı ve bu artışın geçen altı aylık ve on iki aylık zaman diliminde de korunduğu görülmektedir. Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, Sevgi Değer Alt Ölçeği öntest ile sontest; öntest ile izleme

testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

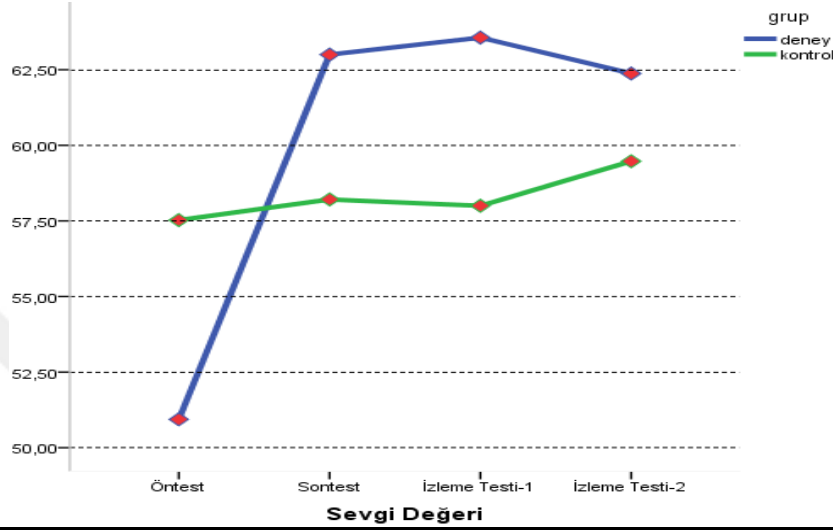
Sevgi Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Buradaki farklılık kontrol grubunun lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni çalışma grubu belirlenirken başvuru yapan öğrenciler içerisinde deney grubu düşük ve orta puan alan öğrencilerden oluşturulmuş olmasıdır. Ayrıca çalışmanın velilere yönelik kısmının olmasından dolayı annesi çalışmayan ve küçük kardeşi olmayan öğrencilerin seçilmesi bu durumu etkileyen bir diğer neden olarak düşünülmektedir.

Deney grubunun sevgi değeri sontest puan ortalaması ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<.05$ ). Deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmakla birlikte deney grubunun sontest puan ortalaması kontrol grubunun sontest puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 70'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan sevgi değer ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunda sevgi değer düzeylerinin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı tamamlandığında anlamlı düzeyde artması, kontrol grubunda ise değişikliğin çok az ve negatif yönlü olması da bu durumu destekler niteliktedir.

Her iki gruba ait izleme testi ölçümünden elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun sevgi değeri izleme testi puan ortalaması ile kontrol grubunun sevgi değeri izleme testi puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Tablo 70'de deney grubunda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrası görülen değişimin sonteste göre izleme testi-1'de küçük bir artış yaşanmıştır. Ayrıca izleme testi-2'de de bu durum korunmuştur. Bu durum öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrası elde ettiği tespit edilen kazanımlar altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de devam ettiği anlamına gelmektedir.

Tablo 70'deki tüm bulgulara göre deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin sevgi değer düzeylerinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bitiminde olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir. Üstelik deney grubu için bu değişim

deneysel işlemin tamamlanmasının ardından geçen altı aylık ve on iki aylık izleme süreci içerisinde de korunmuştur. Buna karşın kontrol grubunda kayda değer ve anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığı görülmektedir. Araştırmanın dördüncü denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve ANOVA testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Deneysel ve kontrol gruplarının sevgi değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği

Şekil 22 incelendiğinde; deneysel gruptaki öğrencilerin Sevgi Değer Alt Ölçeği puanlarının etkinlik temelli değerler eğitimi sonrasında olumlu yönde büyük bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de korunduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden sonra bir miktar artmış, altı ay sonra uygulanan izleme ölçümüyle tekrardan düşmüş, on iki ay sonra uygulanan izleme testinde tekrardan arttığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına katılmanın deneysel grupta yer alan öğrencilerin sevgi değer düzeylerinde olumlu bir değişime yol açtığı görülmektedir. Ayrıca bu değişimin altı ay ve on iki ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle “okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının sevgi değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın dördüncü denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

#### 4.1.5. Denence 5'in test edilmesi

Araştırmanın beşinci denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının sorumluluk değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sorumluluk ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71

*Deney - Kontrol Gruplarının Sorumluluk Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
Öntest	16	54.56	1.38	20	60.94	1.53
Sontest	16	61.68	1.28	20	59.79	1.58
İzleme Testi-1	16	62.87	1.60	20	59.10	1.50
İzleme Testi-2	16	64.06	1.27	19	58.53	1.21

Deney ve kontrol grubu Sorumluluk Değer Alt Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 71 incelendiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları; öntest  $\bar{x}$  =54.56, sontest,  $\bar{x}$  =61.68, izleme testi-1  $\bar{x}$  =62.87 ve izleme testi-2  $\bar{x}$  =64.06 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise; öntest  $\bar{x}$  =60.94, sontest  $\bar{x}$  =59.79, izleme testi-1  $\bar{x}$  =59.10 ve izleme testi-2  $\bar{x}$  =58.53 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest puan ortalamalarında belirgin bir artma olduğu görülmektedir. İzleme testi puan ortalamalarında da bu artış devam etmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Sorumluluk Değer Alt Ölçeği sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasına göre bir miktar azalmıştır. İzleme testi puan ortalamalarında da düşüş devam etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yapılan ölçümlerde öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Sorumluluk Değer Alt Ölçeğinden elde edilen öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır.



Tablo 72

*Deney - Kontrol Gruplarının Sorumluluk Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	503545.83	34				
Müdahale (Deney/Kontrol)	50.42	1	50.42	.80	.38	.02
Hata	2083.22	33	63.13			
Gruplar içi	3943.15	105				
Zaman (öntest, sontest, izleme)	281.08	3	93.69	3.15	.02	.09
Müdahale*Zaman	724.59	3	241.53	8.14	.00	.12
Hata	2937.48	99				
Toplam	507488.98	139				

Tablo 72’de verildiği gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sorumluluk Değer Alt Ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayrımı yapılmaksızın, müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F_{(1,34)} = .80$ ;  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .024$ ).

Farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $F_{(3,99)} = 3.15$ ;  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .09$ ). Yani bulgulara göre öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) ve zaman (öntest, sontest ve izleme testi) ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(3,99)} = 8.14$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .20$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\eta^2 = .20$ ). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın (öntest, sontest ve izleme testi) Sorumluluk Değer Alt Ölçeği puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisiyle ilgili Wilk’s Lamda değerlerinden elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir.

Tablo 73

*Sorumluluk Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk’s Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları*

Etki	Wilks’ $\lambda$	sd	F	p	$\eta^2$	Güç
Zaman	.80	3	2.51	.07	.20	.57
Zaman*Müdahale	.64	3	5.94	.03	.37	.93

Tablo 73’de verilen varyans analizi incelendiğinde; Sorumluluk Değer Alt Ölçeği’nin zaman için, Wilks’  $\lambda=.80$ ,  $F_{(3,99)}=2.51$ ;  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bir değişim göstermemektedir. Zaman\*müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) etkileşiminin ise anlamlı olduğu görülmüştür (Wilks’  $\lambda=.64$ ,  $F_{(3,99)}=5.94$ ). Buna göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı öncesinde, sonrasında ve izleme sürecinde sorumluluk değer düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü  $\eta^2=.37$  olarak hesaplanmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla, “Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 74’de sunulmuştur.

Tablo 74  
Deney ve Kontrol Gruplarının Sorumluluk Değer Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi Sonuçları

		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2	Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
		Ortalama Fark (I-J)				Ortalama Fark (I-J)			
Deney	Öntest		-7.13*	-8.31*	-9.50*	-6.38*			
	Sontest	7.13*		-1.19	-2.38		1.90		
	İzleme-1	8.31*	1.19		1.19			3.77	
	İzleme-2	9.50*	2.38	1.19					5.53
Kontrol	Öntest	6.38*					1.16	1.84	2.42
	Sontest		-1.90			-1.15		.68	1.26
	İzleme-1			-3.77		-1.84	-.68		.58
	İzleme-2				-5.53	-2.42	-1.26	-.58	

Tablo 74 incelendiği zaman, deney grubunun Sorumluluk Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p.<.01$ ). Ayrıca sontest puan ortalamalarına göre izleme testi-1 puanlarının ortalamalarında az da olsa bir artış yaşanmıştır. Bu artış izleme testi-2’de de devam etmiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının tamamlanmasından sonra sorumluluk değer düzeylerinin arttığı ve bu artışta geçen altı aylık ve on iki aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir.

Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, Sorumluluk Değer Alt Ölçeği öntest ile sontest puan ortalamaları; sontest ile izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Bu bilgilere göre kontrol

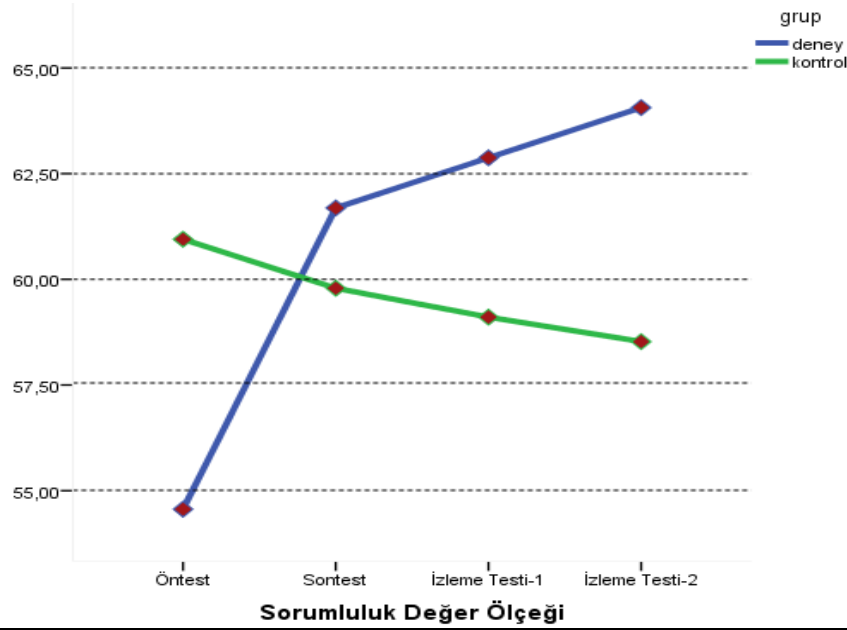
grubunda yer alan öğrencilerin tüm ölçümlerde sorumluluk değer düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 75 incelendiği zaman; deney grubunun Sorumluluk Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Buradaki farklılık kontrol grubunun lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni çalışma grubu belirlenirken başvuru yapan öğrenciler içerisinde deney grubu düşük ve orta puan alan öğrencilerden oluşturulmuş olmasıdır.

Deney grubunun sorumluluk değeri sontest puan ortalaması ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte deney grubunun sontest puan ortalaması kontrol grubunun sontest puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunda sorumluluk değer düzeylerinin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı tamamlandığında anlamlı düzeyde artması, kontrol grubunda ise değişikliğin çok az ve negatif yönlü olması yapılan eğitimin faydalı olduğunu destekler niteliktedir.

Her iki gruba ait izleme testi ölçümünden elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun sorumluluk değeri izleme testi-1 puan ortalaması ile kontrol grubunun sorumluluk değeri izleme testi-1 puan ortalaması arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Tablo 74’de deney grubunda okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrası görülen değişimin sonteste göre izleme testinde küçük bir artış yaşanması öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrası elde ettiği tespit edilen kazanımlar altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de devam ettiği anlamına gelmektedir.

Tablo 74’deki tüm bulgulara göre deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değer düzeylerinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bitiminde bir değişim olduğu görülmektedir. Üstelik deney grubu için bu değişim deneysel işlemin tamamlanmasının ardından geçen altı aylık izleme süreci içerisinde de korunmuştur.



Şekil 23. Deney ve kontrol gruplarının sorumluluk değer alt ölçeği puan ortalamaları grafiği

Şekil 23 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin Sorumluluk Değer Alt Ölçeği puanlarının etkinlik temelli değerler eğitimi sonrasında büyük bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de korunduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden sonra bir miktar düşme görülmüş ve izleme sürecinde sonteste görülen düşmenin devam ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte kontrol grubunun bütün ölçümlerde birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına katılmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk değer düzeylerinde olumlu bir değişime yol açtığı görülmektedir. Ayrıca bu değişimin altı ay ve on iki ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle “okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının sorumluluk değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın beşinci denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

#### 4.1.6. Denence 6’nın test edilmesi

Araştırmanın altıncı denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının yardımseverlik değer düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi

test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yardımseverlik ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 75’de sunulmuştur.

Tablo 75

*Deney - Kontrol Gruplarının Yardımseverlik Değeri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
Öntest	16	37.31	1.17	20	45.30	1.12
Sontest	16	48.06	.84	20	47.40	.86
İzleme Testi-1	16	47.50	1.21	20	47.05	.80
İzleme Testi-2	16	47.31	.62	19	47.36	.94

Deney ve kontrol grubu Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanları için Tablo 75 incelendiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları; öntest  $\bar{x} = 37.31$ , sontest  $\bar{x} = 48.06$ , izleme testi-1  $\bar{x} = 47.50$  ve izleme testi-2  $\bar{x} = 47.31$  olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda ise; öntest  $\bar{x} = 45.30$ , sontest  $\bar{x} = 47.40$ , izleme testi-1  $\bar{x} = 47.05$  ve izleme testi-2  $\bar{x} = 47.36$  olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest yardımseverlik değer düzeylerinde belirgin bir artma olduğu görülmektedir. İzleme testleri puan ortalamalarında küçük düşüş yaşanmış olsa da sontest ile elde edilen kazanımların devam ettiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasına göre artmıştır. İzleme testi puan ortalamaları ise sontest puan ortalamasına göre bir miktar düşmüştür. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin yapılan ölçümlerde öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği’nden elde edilen öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 76

*Deney - Kontrol Gruplarının Yardımseverlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	293774.47	34				
Müdahale (Deney/Kontrol)	120.32	1	120.32	5.30	.03	.01
Hata	749.71	33	22.72			
Gruplar içi	2906.79	105				
Zaman (öntest, sontest, izleme)	977.91	3	325.97	21.99	.00	.40
Müdahale*Zaman	461.20	3	153.73	10.37	.00	.24
Hata	1467.68	99				
Toplam	293774.47	139				

Tablo 76'da verildiği gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayrımı yapılmaksızın, müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(1,33)}=5.30$ ;  $p<.05$ ,  $\eta^2=.01$ ).

Farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $F_{(3,99)}=21.99$ ;  $p<.01$ ,  $\eta^2=.40$ ). Bulgulara göre öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) ve zaman (öntest, sontest ve izleme testi) ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(3,99)}=10.37$ ;  $p<.05$ ,  $\eta^2=.24$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\eta^2=.24$ ). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın (öntest, sontest ve izleme testi) Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisiyle ilgili Wilk's Lamda değerlerinden elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir.

Tablo 77

*Yardımseverlik Değeri Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk's Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları*

Etki	Wilks' $\lambda$	sd	F	p	$\eta^2$	Güç
Zaman	.36	3	18.08	.00	.63	1.00
Zaman*Müdahale	.55	3	8.46	.00	.45	.98

Tablo 77’de verilen varyans analizi incelendiğinde; Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği’nin zaman için, Wilks’  $\lambda=.36$ ,  $F_{(3,99)}=18.08$ ;  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) etkileşim etkileri de anlamlı olarak bulunmuştur (Wilks’  $\lambda=.55$ ,  $F_{(3,99)}=8.46$ ). Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı öncesinde, sonrasında ve izleme sürecinde yardımseverlik değer düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü  $\eta^2=.46$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer de grup değişkeni (deney ve kontrol grupları) ve bağımlı değişkenler (yardımseverlik değeri) arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Grup faktörü bağımlı değişkenlerin %46’lık varyansını açıklamaktadır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2’den elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak oluşan farkın kaynağını belirlemek amacıyla, “Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78

*Deney - Kontrol Gruplarının Sorumluluk Değer Alt Ölçeği Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları*

		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2	Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
		Ortalama Fark (I-J)							
Deney	Öntest		-10.75*	-10.19*	-10.00*	-8.16*			
	Sontest	10.75*		-.56	.75		.53		
	İzleme-1	10.19*	.56		.18			.24	
	İzleme-2	10.00*	-.75	-.18					-.06
Kontrol	Öntest	8.16*					-2.05	-1.79	-1.90
	Sontest		-.53			2.05		.26	.16
	İzleme-1			-.24		1.79	-.26		-.10
	İzleme-2				-.06	1.90	-.16	.10	

Tablo 78 incelendiği zaman, deney grubunun Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Sontest puan ortalamalarına göre izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanlarının ortalamalarında azalış yaşanmıştır. Ancak bu değişim istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte izleme testi puan ortalamasının sontest puan

ortalamasına yakın olması uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının tamamlanmasından sonra yardımseverlik değer düzeylerinin arttığı ve bu artışta geçen altı aylık ve on iki aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir.

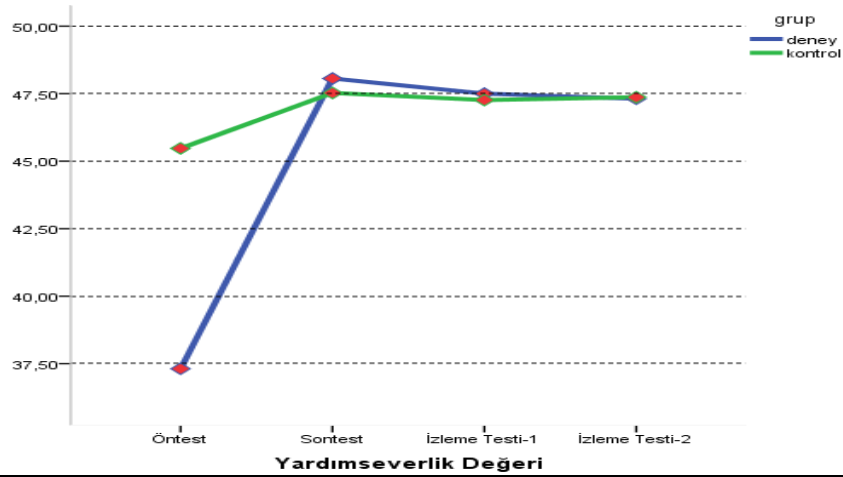
Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, yardımseverlik değeri öntest ile sontest puan ortalamaları; öntest ile izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Bu bilgilere göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tüm ölçümlerde yardımseverlik değer düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 79 incelendiği zaman; deney grubunun Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Buradaki farklılık kontrol grubunun lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni çalışma grubu belirlenirken başvuru yapan öğrenciler içerisinde deney grubu düşük ve orta puan alan öğrencilerden oluşturulmuş olmasıdır. Ayrıca çalışmanın velilere yönelik kısmının olmasından dolayı annesi çalışmayan ve küçük kardeşi olmayan öğrencilerin seçilmesi bu durumu etkileyen bir diğer neden olarak düşünülmektedir.

Deney grubunun Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği sontest puan ortalaması ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ). Tablo 78'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan yardımseverlik değer ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değer düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişim olmadığını göstermektedir.

Her iki gruba ait izleme testi ölçümünden elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun yardımseverlik değeri izleme testi-1 puan ortalaması ile kontrol grubunun yardımseverlik değeri izleme testi-1 puan ortalaması ve deney grubu izleme testi-2 puan ortalaması ile kontrol grubu izleme-2 puan ortalaması arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).





Şekil 24. Deney ve kontrol gruplarının yardımsverlik değeri alt ölçęi puan ortalamaları grafiği

Şekil 24 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin Yardımsverlik Değeri Alt Ölçeği puanlarının etkinlik temelli değeri eğitimi sonrasında büyük bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de korunduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden sonra bir miktar düşme görülmüş ve izleme sürecinde sonteste görülen düşmenin devam ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte kontrol grubun bütün ölçümlerde birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, okul dışı etkinlik temelli değeri eğitimi programına katılmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin yardımsverlik değeri düzeylerinde bir değişime yol açtığı görülmektedir. Ayrıca bu değişimin altı ay ve on iki ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle “okul dışı etkinlik temelli değeri eğitimi programının yardımsverlik değeri düzeyleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın altıncı denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

#### 4.1.7. Denence 7'nin test edilmesi

Araştırmanın yedinci denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değeri eğitimi programının etkin vatandaşlık değeri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yardımsverlik

ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 79’da sunulmuştur.

Tablo 79

*Deney - Kontrol Gruplarının Etkin Vatandaşlık Değerleri Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
Öntest	16	291.31	5.66	20	336.05	6.12
Sontest	16	354.63	5.56	20	338.90	6.34
İzleme Testi-1	16	357.63	7.14	20	337.40	6.92
İzleme Testi-2	16	355.19	5.18	19	341.11	4.95

Deney ve kontrol grubu Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanları için Tablo 79 incelendiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları; öntest ( $\bar{x}$  =291.31), sontest ( $\bar{x}$  =354.63), izleme testi-1 ( $\bar{x}$  =357.63) ve izleme testi-2 ( $\bar{x}$  =355.19) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda ise; öntest ( $\bar{x}$  =336.05), sontest ( $\bar{x}$  =338.90), izleme testi-1 ( $\bar{x}$  =337.40) ve izleme testi-2 ( $\bar{x}$  =341.11) olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest etkin vatandaşlık değerleri düzeyinde belirgin bir artma olduğu görölmektedir. İzleme testleri puan ortalamalarında yükseliş az da olsa devam etmiştir. Bu durumdan sontest ile elde edilen kazanımlar devam ettiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin etkin vatandaşlık değerleri düzeyi sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasına göre artmıştır. İzleme testi-1 puan ortalamaları ise sontest puan ortalamasına göre bir miktar düşmüş, izleme testi-2 puan ortalamaları tekrardan artmıştır. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin yapılan ölçümlerde öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları birbirine yakın olduğu görölmektedir.

Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğinden elde edilen öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 80

*Deney - Kontrol Gruplarının Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	15983290.70	34				
Müdahale (Deney/Kontrol)	42.70	1	42.70	.03	.86	.00
Hata	42014.78	33	1273.18			
Gruplar içi	102221.51	105				
Zaman (öntest, sontest, izleme)	30033.32	3	10011.11	20.78	.00	.39
Müdahale*Zaman	24492.75	3	8164.25	16.95	.00	.34
Hata	47695.44	99				
Toplam	16085512.21	139				

Tablo 80’de verildiği gibi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği öntest, sontest, izleme-testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayrımı yapılmaksızın, müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmaları) etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F_{(1,33)} = .03$ ;  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .00$ ).

Farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $F_{(3,99)} = 20.78$ ;  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .39$ ). Bulgulara göre öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) ve zaman (öntest, sontest ve izleme testi) ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ( $F_{(3,99)} = 16.95$ ;  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .34$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\eta^2 = .34$ ). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın (öntest, sontest ve izleme testi) Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisiyle ilgili Wilk’s Lamda değerlerinden elde edilen sonuçları analiz edilmiştir. Tablo 81’de Wilk’s Lamda istatistiğine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 81

*Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilk’s Lamda İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları*

Etki	Wilks’ $\lambda$	sd	F	p	$\eta^2$	Güç
Zaman	.28	3	26.57	.00	.72	1.00
Zaman*Müdahale	.32	3	21.56	.00	.68	1.00

Tablo 81’de verilen varyans analizi incelendiğinde; Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğinin zaman için, Wilks’  $\lambda=.36$ ,  $F_{(3,99)}=26.57$ ;  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale (okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı) etkileşim etkileri de anlamlı olarak bulunmuştur (Wilks’  $\lambda=.32$ ,  $F_{(3,99)}=21.56$ ). Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan etkinlik temelli değerler eğitimi programı öncesinde, sonrasında ve izleme sürecinde etkin vatandaşlık değerleri düzeyinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analizlerle ilişkili etki büyüklüğü  $\eta^2=.72$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer de grup değişkeni (deney ve kontrol grupları) ve bağımlı değişkenler (etkin vatandaşlık değerleri) arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Grup faktörü bağımlı değişkenlerin %72’lik varyansını açıklamaktadır. Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak oluşan farkındalığını belirlemek amacıyla, “Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 82’de sunulmuştur.

Tablo 82

*Deney - Kontrol Gruplarının EVDÖ Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları*

		Deney Grubu			Kontrol Grubu				
		Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2	Öntest	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
		Ortalama Fark (I-J)							
Deney	Öntest		-63.31*	-66.31*	-63.88*	-44.74*			
	Sontest	63.31*		-3.00	-.56		15.41		
	İzleme-1	66.31*	3.00		2.44			19.68	
	İzleme-2	63.88*	.56	-2.44					14.08
Kontrol	Öntest	44.74*					-3.16	-1.90	-5.05
	Sontest		-15.41			3.16		1.26	-1.90
	İzleme-1			-19.68		1.90	-1.26		-3.16
	İzleme-2				-14.08	5.05	1.90	3.16	

Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Sontest puan ortalamalarına göre izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanlarının ortalamalarında azalış yaşanmıştır. Ancak bu değişim istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte izleme testi

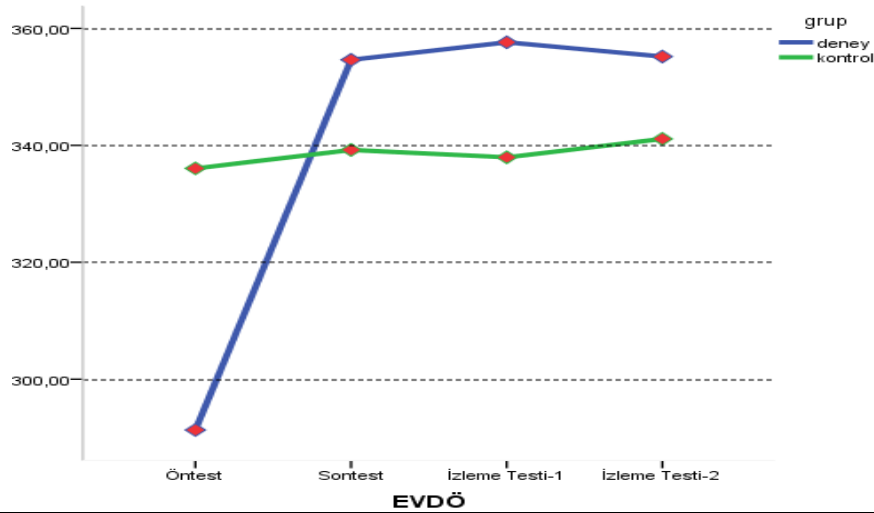
puan ortalamasının sontest puan ortalamasına yakın olması uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, etkin vatandaşlık değerleri öntest ile sontest puan ortalamaları; öntest ile izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Bu bilgilere göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tüm ölçümlerde etkin vatandaşlık değerleri düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 82 incelendiği zaman; deney grubunun Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Buradaki farklılık kontrol grubunun lehine olarak bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni çalışma grubu belirlenirken başvuru yapan öğrenciler içerisinde deney grubu düşük ve orta puan alan öğrencilerden oluşturulmuş olmasıdır. Ayrıca çalışmanın velilere yönelik kısmının olmasından dolayı annesi çalışmayan ve küçük kardeşi olmayan öğrencilerin seçilmesi bu durumu etkileyen bir diğer neden olarak düşünülmektedir.

Deney grubunun etkin vatandaşlık değerleri sontest puan ortalaması ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ). Tablo 82'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan etkin vatandaşlık değerleri ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin etkin vatandaşlık değerleri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişim olmadığını göstermektedir.

Her iki gruba ait izleme testi ölçümünden elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun etkin vatandaşlık değerleri izleme testi-1 puan ortalaması ile kontrol grubunun etkin vatandaşlık değerleri izleme testi-1 puan ortalaması ve deney grubu izleme testi-2 puan ortalaması ile kontrol grubu izleme-2 puan ortalaması ( $\bar{x}=341.11$ ) arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).



Şekil 25. Deney ve kontrol gruplarının etkin vatandaşlık değerleri puan ortalamaları grafiği

Şekil 25 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin etkin vatandaşlık değerleri puanlarının etkinlik temelli değerler eğitimi sonrasında büyük bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki altı aylık ve on iki aylık izleme sürecinde de korunduğu görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubun bütün ölçümlerde birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına katılmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin etkin vatandaşlık değerleri düzeylerinde bir değişime yol açtığı görülmektedir. Ayrıca bu değişimin altı ay ve on iki ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının etkin vatandaşlık değerleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın yedinci denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

#### 4.1.8. Denence 8’in test edilmesi

Araştırmanın sekizinci denencesi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının örtük olarak hoşgörü değeri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Hoşgörü Eğilim Ölçeği deney grubunda yer alan öğrencilere öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 83’de sunulmuştur.

Tablo 83

*Deney Grubunun Hoşgörü Eğilim Ölçeği Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Öntest	16	72.31	1.47	15	-6.78	.00
Sontest	16	80.56	1.43			

Deney ve kontrol grubu Hoşgörü Eğilim Ölçeği öntest ve sontest puanları için Tablo 83 incelendiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları; öntest ( $\bar{x}=72.31$ ) ve sontest ( $\bar{x}=80.56$ ) olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamalarına göre sontest hoşgörü değeri eğilim düzeylerinde belirgin bir artma olduğu görülmektedir. Tablo 87'den anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerin hoşgörü eğilim düzeylerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(15)}=-6.78$ ;  $p<.01$ ). Bu bulguya bakılarak, okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının, doğrudan verilme bile (örtük olarak) öğrencilerin hoşgörü değerlerini (diğer değerlerini) olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

#### **4.2. Araştırmanın nitel kısmına yönelik bulgular**

Bu kısımda öğrenci, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerin analizlerine yer verilmiştir. Böylelikle nicel yöntem ile elde edilen veriler nitel veriler ile desteklenmeye çalışılmıştır.

##### **4.2.1. Deney grubu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular**

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında derlenmiştir.

###### **4.2.1.1. Deney grubu öğrencilerine göre değer kavramlarının ifade ettiği anlam**

Çalışma boyunca altı farklı değer öğrenciler tarafından kazanılması için çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar neticesinde öğrencilerin bu altı değeri nasıl anlamlandırdıklarına yönelik görüşme esnasında birtakım sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar aşağıdaki gibi derlenmiştir.

Adil olma değeri kişinin hakkının verilmesi “herkesin hakkını verme” (ÖĞ6, ÖĞ14) , insanların haklarını verme “insanların hakkını yememek” (ÖĞ14) şeklinde tanımlanmıştır. Öğrencilerin ifade ettiği gibi hakların savunulması şeklindedir. “Doğru bir şekilde haklıları savunmaktır” (ÖĞ7), “haklarını savunmaktır” (ÖĞ5). Hakkın durumlara göre değiştiğini, bu durumlardan birinin de yaş olduğu ifade edilmiştir. “Ama sadece eşitlik değil. Küçüğün hakları, büyüğün hakları, yaşına göre” (ÖĞ16).

Öğrencilere adil olmak nedir diye sorulduğunda genel olarak adil olma ile eşitliğin beraber kullanmışlardır. “Adil olma herkesi eşit görmektir” (ÖĞ7), “Adil olmanın içinde birçok kavram vardır. Mesela eşit olmak” (ÖĞ9) ifadeleri öğrencilerin eşitlikle adaletin aynı kapsamda değerlendirdikleri anlamına gelmektedir. Ayrıca insanlar arasında ayırım yapmama da adil olma kapsamında değerlendirilmiştir. Bu durumu öğrencilerden birkaçı şu şekilde ifade etmişlerdir “insanları hor görmeme” (ÖĞ14) ve “insanları başkasına göre hor görmeme ve onları eşit olarak tutmaktır” (ÖĞ5). Bu ifadeler dikkate alındığında farklılıklara saygılı olmak adil olma ile aynı anlamda kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilere göre adalet tamamen eşitlik anlamına gelmemektedir. Öğrencilere göre adalet eşitlikten öte ve eşitliği de kapsayan bir kavramdır. “eşitlik tam olarak adalet değildir” (ÖĞ15), “Adil olmak bence eşit olmak anlamına gelmez. Çünkü, insanlar eşitliği çok farklı yönlerde kullanabiliyor. Adalet ise insanların haklarını gasp etmemek, insanlara kötü yönde bakmamak, insanlara eşit davranmak” (ÖĞ1).

Öğrencilere adil olma değerinin gerekli olup olmama durumu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre öğrencilerden 15’i adalet değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. “Toplumda, çarşılarda pazarlarda adil olmak gereklidir” (ÖĞ9). Deney grubu öğrencilerinin adil olma değerinin gerekliliğine yönelik inançlarına ilişkin bulgulara ait kodlar Tablo 84’de verilmiştir.

Tablo 84  
Deney Grubu Öğrencilerinin Adil Olma Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları

	Kod	f
Gereklidir (f=15). Çünkü,...	Toplumsal kargaşa	12
	Kötü davranışlar görülür	6
	Mutsuzluk	5
	Toplumsal tükeniş	5



Tablo 84 incelendiğinde öğrencilerin toplumda adalet olmadığı zaman kargaşa ortamının oluşacağı (f=12), kötü davranışların yaşanacağı (f=6), mutsuzluk (f=5) ve toplumda bir tükenmişlik hali oluşacağı (f=5) şeklinde kodlandığı görülmektedir. Öğrencilerin kodlarla ilgili ifadelerinden doğrudan alıntı yapılmıştır. Yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Kargaşa çıkacağı ile ilgili “*Adil olan bir toplumda kargaşa çıkar. Adil olmayan bir toplumda dağınık kaos ortamı olur*” (ÖĞ11). “*Çünkü adalet olmazsa güçlüler zayıfları ezer. Bu dünya yaşanmaz olur*”(ÖĞ8). “*Adalet olmazsa insanlar arasında kavgalar, tartışmalar çıkabilir*”(ÖĞ1). Kötü davranışların yaygınlaşacağı ile ilgili “*Çünkü adalet olmayınca birbirlerini öldürebilirler, hırsızlık yapabilirler. Onun gibi şeyler olur.*” (ÖĞ3), “*Eğer bir toplumda adillik olmazsa hocam o toplum yaşayamaz. Çünkü hocam suçsuzu suçlu olarak görürlerse ve sonradan da bu ortaya çıkarsa halk o şeye karşı çok düşmanlık duyar*” (ÖĞ5). İnsanların huzursuz olacağı ile ilgili “*Adil olmayan bir toplumda çok fazla yanlışlar ve huzursuzluklar görülür*” (ÖĞ13), “*Toplumda kötü olaylar oluyor. Kötü olanlar da haklı olanları kötü duruma çıkarmak istiyor*” (ÖĞ7). Toplumun tükenmesiyle ilgili “*Bu da o toplumun tükenmesine yol açabilir*” (ÖĞ1).

Öğrenciler doğruluk ile dürüstlük değerini birbirinden ayırmışlardır. Bu günümüzde birçok kişi tarafından karıştırılan bir durumdur. Öğrencilerin ifadelerinden alınan alıntılar bu durumu ispatlar niteliktedir. “*Doğru şeyleri yapmak demektir*” (ÖĞ1). “*İnsanların ..... yapması gereken şeylerdir*” (ÖĞ10). Dürüstlük değeri noktasında öğrencilerin üzerinde durduğu bir diğer nokta yalan söylememek ve insanları aldatmamaktır. “*Yalan söylememek*” (ÖĞ16, ÖĞ1), “*İnsanların birbirine yalan söylememesi, birbirleriyle doğru konuşması ve benzeri şeyler*” (ÖĞ3). “*Her şeyi doğrudan açık bir şekilde söylemektir*” (ÖĞ5).

Dürüstlük değeri ile ilgili öğrencilerin ifade ettiği bir durum ise “*Zor durumda kaldığı zaman hemen yalan söylememesi, karşılığı sonucu ne olursa olsun doğruyu söylemesi*” (ÖĞ9) şeklindedir. Benzer şekilde ÖĞ14 dürüstlüğü tanımlarken “*Kötü bir şey yaptığımızda (mesela camı felan kırdığımızda) yalan söyleyip işten kurtulmak değil de, içimizi rahatlatmak daha iyi olur doğruyu söyleyerek*” şeklinde ifade kullanmıştır. Bu durum dürüstlük için sonucuna katlanılması gerektiği şeklinde vurgulanmıştır. Üst düzey bir değer anlayışını içinde barındırmaktadır. Nitekim bu gün toplumda yalan söylenmesinin temelinde insanların doğru konuştukları zaman sonuçlarından korkmaları gelmektedir.

Öğrencilere doğruluk-dürüstlük değerinin toplum hayatı için gerekli olup olmama durumu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre deney grubu öğrencilerinden 16 tanesi doğruluk-dürüstlük değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. “*Gereklidir. Dürüstlük, insanlara güven sağlar. Onlara güvenmemize yardımcı olur. Bu tarz şeylerde yardımcı olur*” (ÖĞ1). Deney grubu öğrencilerinin doğruluk-dürüstlük değerinin gerekliliğine yönelik inançlarına ilişkin bulgulara ait kodlar Tablo 85’de verilmiştir.

Tablo 85

*Deney Grubu Öğrencilerinin Doğruluk-Dürüstlük Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları*

	Kod	f
Gereklidir (f=16). Çünkü,...	Toplumsal kargaşa oluşur	8
	Yalan yaygınlaşır	7
	Güven duygusu zayıflar	6
	Değerler zayıflar	3
	İnsanlar birbirini aldatır.	2

Tablo 85’de öğrencilerin toplumda doğruluk-dürüstlük değeri olmadığı zaman ile ilgili verdikleri ifadeler toplumsal kargaşa oluşacağı (f=8), yalanın yaygınlaşacağı (f=7), insanlar arasında güven duygusunun zayıflayacağı (f=6), diğer değerlerin zayıflayacağı (f=3) ve insanların birbirini aldatacağı (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin kodlarla ilgili ifadelerinden doğrudan alıntı yapılmıştır. Yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Güven duygusu zayıflamasına yönelik öğrencilerin ifadelerinden yapılan alıntılara örnek; “*Hiç kimse birbirine güvenmez*” (ÖĞ11, ÖĞ8, ÖĞ7). “*Yalan söylersek, o yalan bir gün yalan söylediğimiz kişiye açık çıkarsa o kişi bize bir daha güvenmez*” (ÖĞ15). Toplumda kargaşa yaşanır koduna yönelik; “*Herkes birbirine yalan söylerse güven olmaz ortada. Güven olmadığı içinde toplumda yaşamak zorlaşır*” (ÖĞ8), *Toplumda dürüstlük olmazsa yine her zamanki gibi kargaşa çıkar*” (ÖĞ16).

Değerler zayıflara yönelik olarak; “*Hocam toplum içinde dürüst olmamız gerekir. Eğer dürüst olmazsak insanlar bize hiçbir zaman güvenmez ve haklıyken haksız duruma düşebiliriz güvenmedikleri için. ... adalet de olmaz hocam. Eğer bir insan yalan söylerse başka birisine o suç kalabilir. Eğer o suç da ona kalırsa hak da geçer*” (ÖĞ5). İnsanlar birini aldatır koduna yönelik olarak; “*... hem kendimizi kandırmış oluruz hem de çevreyi kandırmış oluruz*” (ÖĞ2). Bu ÖĞ2’nin ifadesinden üst düzey bir analiz yaptığı

anlaşılmaktadır. Zira yalan söylemek sadece karşı tarafı aldatmamakta aynı zamanda kişinin kendisini de kandırması var olmayan durumu varmış gibi kabul etmesi anlamına gelmektedir. Yalan yaygınlaşmasına yönelik “*Bir toplumda dürüstlük olmazsa insanların yalan söylemesi artar. Böyle daha çıkarıcı olmaya başlarlar. Dürüstlük o yüzden toplum için gereklidir*” (ÖĞ9).

Görüşme esnasında öğrenciler yardımseverlik değerini insanların yardımlaşması şeklinde belirtmişlerdir. “*İnsanların yardımlaşmasıdır*” (ÖĞ9). Bu yardımlaşmanın, ihtiyacı olanlara yapılması gerektiği ayrıca vurgulanmıştır. “*İnsanlar zor durumdayken onlara yardım etmek. Mesela yaşlı bir teyze karşıdan geçemezken ona yardım etmek, poşetlerini taşımak*” (Ö14). “*Zorda bulunan insana yardım etmek. .... O zor gününde nasıl yapacağını düşünürken gidip siz onu daha mutlu etmeye çalışıyorsunuz, yardım ediyorsunuz*” (ÖĞ14).

Yine öğrencilere göre bu yardım karşılıksız olmalıdır. “*İnsanlara karşılıksız bir şekilde yardım etmek*” (ÖĞ16). Yine yardımseverliğin karşılıklı ve beraber olarak da yapılabileceğini ifade etmişlerdir. “*Yardımseverlik bir işi beraber yapmak. Beraber, işe kendini vererek bir işe kendini vererek, nasıl desem bir işi beraber yapıp daha çok kolaylaştırmak*” (ÖĞ3). İnsanların yardımlaşması işlerin kolaylaşmasını sağladığı düşünülmektedir. “*Birine yardım etmek, onun işini kolaylaştırmak*” (ÖĞ7).

Öğrencilere yardımseverlik değerinin toplum hayatı için gerekli olup olmama durumu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre deney grubu öğrencilerinden 16 tanesi yardımseverlik değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerinin gerekliliğine yönelik inançlarına ilişkin bulgulara ait kodlar Tablo 86’de verilmiştir.

Tablo 86  
*Deney Grubu Öğrencilerinin Yardımseverlik Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları*

	Kod	f
Gereklidir (f=16) Çünkü,...	İş bölümü olmaz	6
	Toplumsal kargaşa oluşur	5
	Toplumsal huzur kaybolur	3
	İşler aksar	3

Tablo 86 incelendiğinde öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar “iş bölümü olmaz” (f=6), “toplumsal kargaşa olur” (f=5), “toplumsal huzur kaybolur” (f=3) ve “işler aksar” (f=3) şeklinde derlenebilmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden bu kodlara yönelik yapılan alıntılar ise aşağıda verilmiştir.

İş bölümü koduna yönelik öğrenci ifadelerinden yapılan alıntılar; “*Mesela çok ağır bir şey var, bir kişi onu kaldıramaz iki kişi birlikte kaldırırsa hem daha rahat kaldırırlar hem de bir kaza çıkmaz*” (ÖĞ6). “*Bazılarımızın yükleri çok ağır olabiliyor. Onları rahatlatmak, yüklerinden biraz da olsa almak onları hem mutlu edecektir hem de bizi. Yardımseverlik olmazsa herkesin daha çok işi olur. Mesela patates kızartıyoruz biri patatesleri doğrar, diğeri patatesleri keser, diğeri patatesleri ısıtıp diğesine verip diğeri de masaya koyarsa daha güzel iş olur*” (ÖĞ4).

Toplumsal huzur kaybolur; “*Bir toplumda yardımseverlik olmazsa bence o toplumda huzur olmaz.*” (ÖĞ1). “*İnsanlar birbirlerine yardım etmelidir. Yoksa mesela yaşlılar poşet taşıyamazlar çok fazla ağır. Biz onlara yardım edersek birazcık daha yükleri hafifler*”. “*Komşulardan örnek vermek istiyorum. Komşulara da yardım edebiliriz. Mesela o bizden bir şey istese ona veririz. Biz de ondan bir şey istesek o da bize verir. Böyle yardımlaşma olabilir*” (ÖĞ7). Toplumsal kargaşaya yönelik; “*İnsanlar kendi işlerini kendisi görmeye çalışınca kargaşa çıkabilir*” (ÖĞ1). İşler aksar koduna yönelik; “*Bir toplumda yardımseverlik olmazsa işler aksar daha da kötüye gider*” (ÖĞ9).

Öğrenciler genel olarak sevgi değerini bir duygu olarak ifade etmişlerdir. Güzel, hoş veya iyi şeklinde nitelendirmişlerdir. Ayrıca bu duygunun karşılıklı olduğunu vurgulamışlardır. “*Sevgi insanların birlerine karşı hissettiği güzel bir duygudur*” (ÖĞ3). “*Sevgi insanların birbirine karşı olan bir duygu diyebiliriz*” (ÖĞ15). “*Birbirimize karşı duyduğumuz, hoş duygular*” (ÖĞ16). Öğrencilerden birisi ise sevginin karşılıksız olması gerektiğini yani Allah rızası için olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu sevgi herkese olmalıdır, kendine çevresine ve herkese karşı bir sevgi olarak tanımlamıştır. “*Sevgi bir insanın kendisini ve herkesi sevmesi, Allah için sevmesi*” (Ö14).

Öğrencilere sevgi değerinin toplum hayatı için gerekli olup olmama durumu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre deney grubu öğrencilerinden 15 tanesi sevgi değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Deney grubu öğrencilerinin sevgi değerinin gerekliliğine yönelik inançlarına ilişkin bulgulara ait kodlar Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87

Deney Grubu Öğrencilerinin Sevgi Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları

	Kod	f
Gereklidir (f=15). Çünkü,...	İnsanlar kötü davranışlarda bulunur	7
	Diğer değerler olmaz	7
	Toplumsal kargaşa oluşur	6
	Toplumsal huzursuzluk yaşanır	5
	İnsanlar yalnızlaşır	3

Tablo 87’de öğrencilerin sevgi değerinin gerekliliğine yönelik verdikleri cevaplar “insanlar kötü davranışlarda bulunur” (f=7), “diğer değerler olmaz” (f=7), “toplumsal kargaşa oluşur” (f=6), “toplumsal huzursuzluk yaşanır” (f=5) ve “insanlar yalnızlaşır” (f=3) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara ilişkin doğrudan yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

İnsanlar kötü davranışlarda bulunur (f=7) kodu için; “*İnsanlar birbirini sevip saymazsa böyle nefretle dolarlar. İnsanlar birbirlerinden nefret ederler. ... Sevmediği için de hep ona kötü davranmak isterler*” (ÖĞ6). “*Sevgi olmazsa insanlar birbirlerine karşı kötü davranırlar. Hayvanlara karşı. Zaten şu anda da var. Hayvanların ayaklarını falan çöp torbalara falan bağlıyorlar. ... Haberler de falan çıktığında çok üzülüyorum*” (ÖĞ3). ÖĞ3 sevginin sadece insanlara karşı değil, hayvanlara karşı da gösterilmesi gerektiğini, eğer sevgi değeri olmazsa insanların hayvanlara zarar verebileceğini vurgulamışlardır.

Diğer değerler olmaz (f=7); “*Kimse kimseyi sevmese zaten hocam güvenmez de ona, adil de davranmaz*” (ÖĞ16). “*Birbirlerine hiç yardımlaşmazlar*” (ÖĞ9). Toplumsal huzursuzluk yaşanır (f=5); “*Bir toplumda sevgi olmazsa o toplum hep mutsuz olur. İşlerini sevmeye sevmeye yaparlar. İşçilerini de sevmeler sevgi olmazsa. Birbirlerine hiç yardımlaşmazlar. Hiç mutlu olmazlar*” (ÖĞ9). İnsanlar yalnızlaşır kodu (f=3) için; “*Belki insan yaşayamaz bile. ... toplumda sevgi olmazsa çoğu insan içine kapanır, kötü hastalıklara falan yakalanır*” (ÖĞ5). “*Toplumda sevgi olduğu sürece hiç küslük olmaz*” (ÖĞ7). Toplumsal kargaşa kodu (f=6) için; “*Sevgi olmazsa yine insanlar birbirini katledebilir. Birbirini sevmeler, katliam çıkar hocam. Bu da neslin tükenmesine yol açabilir*” (ÖĞ1).

Öğrenciler saygı değerinin toplum için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu saygı toplum içerisinde her kesimde olmalıdır. Ayrıca saygı karşılıklı olarak bulunmalıdır. “*İnsanlar her zaman birbirlerine saygılı olmalıdır küçük ya da büyük fark etmez*” (ÖĞ8).

“İnsanların birbirlerine karşı, nasıl desem mesela bir öğrenci öğretmenine karşı saygılı olmak zorundadır. Nasıl olsa olsun onun büyüğü ve ona bilgi öğretmek için buraya gelen bir bireydir. Saygı toplum için gereklidir” (ÖĞ3). Yine saygı bir toplum için gerekli olmasından öte, bir zorundalık olarak ÖĞ3’ün kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin saygı değerinin farklı yönleri olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu yönler insanların birbirlerine, kendilerine, anne babalarına, öğretmenlere, yaşlılara, hamilelere, büyüklere, küçüklere, insanların sahip olduğu haklara, insanların farklı düşüncelerine, hayvanlara, bitkilere ve doğaya şeklinde ifade edilmiştir. “Küçüklerin büyüklere duyduğu duygu gibi bir şey hocam” (ÖĞ5). “Saygı büyüklerine, küçüklere, onların haklarına karşı çıkmamak, onların haklarını engellemek demektir” (ÖĞ1).

Öğrencilere saygı değerinin toplum hayatı için gerekli olup olmama durumu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre deney grubu öğrencilerinden 15 tanesi saygı değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. “Saygı çok çok gerekli bir şey” (ÖĞ4). Deney grubu öğrencilerinin saygı değerinin gerekliliğine yönelik inançlarına ilişkin bulgulara ait kodlar Tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88

*Deney Grubu Öğrencilerinin Saygı Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları*

	Kod	f
Gereklidir (f=15). Çünkü,...	Toplumsal kargaşa oluşur	10
	Kötü davranışlar yaygınlaşır	10
	Toplumsal huzursuzluk yaşanır	5
	Diğer değerler zarar görür	1

Tablo 88 incelendiğinde öğrencilerin saygı değerinin gerekliliğine yönelik verdikleri cevaplar “toplumsal kargaşa oluşur” (f=10), “kötü davranışlar yaygınlaşır” (f=10), “toplumsal huzursuzluk yaşanır” (f=5) ve “diğer değerler zarar görür” (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara ilişkin doğrudan yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Toplumsal kargaşa kodu (f=10) için; “İnsanlar birbirine saygı duyması gerekiyor. Saygı duymazlarsa birbirleriyle çatışmalara girebilir toplum. Bu çatışmalar da farklı farklı sorunlar çıkartabilir” (ÖĞ13). “Herkes birbirinin düşüncelerine saygı duyması gerekir.

*Mesela ben senin düşüncene katılmıyorum. İllaki benim düşüncem olsun diye kavga gürültülerde çoğalır. Bazı kötü durumlarda ortaya çıkabilir” (ÖĞ7). Kötü davranışlar yaygınlaşır kodu (f=10) için; “Bazı yerlerde saygı gerekiyor. Saygı olmazsa terbiyesizlikler olur” (ÖĞ11). “Saygı çok çok gerekli bir şey. İnsanlar birbirine saygılı olmazsa dışarda herkes küfreder böyle. Gelişme çağına olan küçük çocuklara üç dört yaşındaki çocuklara küfür öğretirler ki bu günümüzde çok olan bir şey” (ÖĞ4). Toplumsal huzursuzluk yaşanır kodu (f=5) için; “İnsanlar birbirine saygı duymazsa bu toplumda hiçbir şey yürümez. Mesela bir işte çalışamaz insanlar. Saygı duymaz insanlar işçilerine felan” (ÖĞ1). “Mesela toplumda küçükler büyüklere saygı duymalıdır. Saygı duymazsa da ortamda mesela kötü şeyler de olabilir. Saygısız birisi olur” (ÖĞ6).*

Öğrenciler, sorumluluk değerini yapmamız gereken görevler, işler ve davranışlar olarak belirtmişlerdir. *“Bizim yapmamız gereken davranışlar” (ÖĞ6). “Her insanın yapması gereken bir şey, bir davranıştır” (ÖĞ10). “Kendi yapacağımız işler” (Ö14).*

Öğrencilerin, sorumlulukları içinde bulunduğu gruba göre değişen bir şekilde olduğunu kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Buna göre sorumluluklarımız, kendimize, okulumuza, ailemize, topluma ve devlete karşı olarak belirtilmiştir. ÖĞ1 bu görevleri kendimize karşı ve topluma karşı olmak üzere ikiye ayırmıştır. *“Kendimizin yapması gereken görevler. Ve topluma karşı yapmamız gereken görevler” (ÖĞ1). ÖĞ5 de her bireyin ve vatandaş olarak herkesin yapması gereken görevler olarak vurgulamıştır. “Her insanın ve vatandaşın yapması gereken şeylerdir” (ÖĞ5). ÖĞ3 ise bir bireyin yapması gereken iş olarak vurguladıktan sonra sorumlulukların değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. “Bir bireyin kendisinin yapması gereken şeylerdir. Mesela bir öğrencinin ödev sorumluluğu vardır. Okula gitme sorumluluğu vardır. Onun gibi şeyler mesela. Evdeki sorumlulukları vardır. Annesine babasına karşı sorumluluğu vardır” (ÖĞ3).*

Öğrencilere sorumluluk değerinin toplum hayatı için gerekli olup olmama durumu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre deney grubu öğrencilerinden 16 tanesi sorumluluk değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. *“Toplum için önemli bir şey sorumluluk”(ÖĞ1). “Gereklidir. Çünkü herkesin bir sorumluluğu vardır. Bu sorumluluklarımızı yerine getirmediğimizde kötü şeyler olabilir”(ÖĞ2).* Deney grubu öğrencilerinin sorumluluk değerinin gerekliliğine yönelik inançlarına ilişkin bulgulara ait kodlar Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89

*Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Değerinin Gerekliliğine Yönelik İnançları*

	Kod	f
Gereklidir (f=16). Çünkü,...	İşler aksar	15
	Toplum zarar görür	7
	Çevre zarar görür	5
	İnsanlar mutlu olamaz	1

Tablo 89’da öğrencilerin sorumluluk değerinin gerekliliğine yönelik verdikleri cevaplar “işler aksar” (f=15), “toplum zarar görür” (f=7), “çevre zarar görür” (f=5) ve “insanlar mutlu olamaz” (f=1) şeklinde kodlandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin doğrudan yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar içerisinde işler aksar kodu için yapılan alıntılar; “*Mesela ekmekçi fırında yaptığı ekmekleri yapmazsa, sorumluluğunu yerine getirmezse halk aç kalabilir*” (ÖĞ10). “*Herkesin işleri karışabilir*” (ÖĞ15). “*Mesela insanlar sorumluluklarını yerine getirmediği zaman, bir öğretmen mesela sorumluluğunu getirmeyip öğrencisine bir şey öğretmediği zaman o öğrencisi bilgi sahibi olmaz, düşük not alır*” (ÖĞ8).

Toplum zarar görür kodu için; “*Her insanın bir sorumluluğu vardır. Toplum içinde de bir sorumluluğu vardır. Onları yapması gerekir. Sorumluluk olmazsa herkes sorumsuz davranır. Mesela bir satıcı görevini yapmaz insanlar bu durumdan zarar görür. İhtiyaçlarını karşılayamaz*” (ÖĞ6). “*Hocam mesela bizim sorumluluğumuz vergi vermektir. Eğer vermezsek bazı masrafların karşılanamayabilir. O da bizi kötü etkiler. ... hiç kimse hiçbir işe alışmaz. Ülke diğer ülkelere göre çok düşük kalır. O yüzden de ona hep savaş açarlar ve yaptığı tüm savaşları da kazanırlar*” (ÖĞ5). “*Herkes kendi işini yapmazsa her şey berbat olur*” (ÖĞ7). Çevre zarar görür kodu için; “*Gereklidir. İnsanların bazı sorumlulukları vardır. Yere çöp atarlarsa doğa kirlenir*” (ÖĞ1). “*Her yer çöp olur*” (ÖĞ9). İnsanlar mutsuz olur koduna yönelik; “*Toplumda sorumluluk olmazsa hiç kimse işlerini yapmazsa her yer solar böyle. Hiç kimse mutlu olamaz böyle. ... İnsanlar mutsuz olur*” (ÖĞ9).



#### 4.2.1.2. Deney grubu öğrencilerinin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik görüşleri

Görüşme esnasında deney grubu öğrencilerine bu başlık altında yedi soru yöneltilmiştir. Ayrıca bu soruların her birine ait sondalar da görüşme esnasında gerekli yerlerde öğrencilere yöneltilmiştir. Sondalara ilişkin öğrenci görüşleri de ilgili soru başlığı altında açıklanmıştır. Tüm bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

##### • Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimine yönelik öğrenci görüşleri

Deney grubunda yer alan öğrencilerin her biri yapılan çalışmanın güzel, faydalı (f=16) bir çalışma olduğunu belirtmiştir. “Güzel bir eğitim olarak geçti bu altı ay” (ÖĞ15). “Bence çok mantıklı bir çalışma. Çok da iyi oluyor” (ÖĞ9). “Çoğu şeyi anlamamı sağladı” (ÖĞ5). “Aslında çok güzel bir şey” (ÖĞ12). “Bence iyi bir eğitim. Herkesin alması gerekiyor” (ÖĞ2). ÖĞ2 çalışmanın faydalı olduğunu kendisinin bu faydayı gördüğünü ve bütün öğrencilerin böyle bir çalışmaya katılmasının iyi olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 90’da verilmiştir.

Tablo 90

##### Öğrencilerinin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri

Kod	f
Değerlerin Öğrenimi	12
Değerlerin Gelişimi	7
Değerlere Yönelik Farkındalık Oluşumu	5
Gönüllü Katılım	4
Toplumsal Davranış Öğrenimi	3
Eğlenceli Olması	3
Topluma Karşı Sorumluluk Öğrenimi	2

Tablo 90’da öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik verdikleri cevapların “değerlerin öğrenimi” (f=12), “değerlerin gelişimi” (f=7), “değerlere yönelik farkındalık oluşumu” (f=5), “gönüllü katılım”, (f4), “toplumsal davranış öğrenimi” (f=3) “eğlenceli olması” (f=3) ve “topluma karşı sorumluluk öğrenimi” (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara yönelik doğrudan yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Değerlerin öğrenimi koduna (f=12) öğrenci görüşleri; “*Mesela sorumluklarımızı öğreniyoruz*” (ÖĞ7). “*Değerler eğitimine girdiğim zaman daha iyi şeyler öğreniyorum*” (ÖĞ11). “*Bilmediğim çoğu şey varmış. Mesela sevgi ve saygı ben bir arada zannediyordum. Bir arada değilmiş*” (ÖĞ10) şeklindedir. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin değerleri ve değerlerle ilgili bazı durumları çalışma süresince öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Değerlerin gelişimi koduna (f=7) yönelik görüşler; “*Bu çalışma sayesinde değerleri biliyorduk ama daha da yakından öğrenmiş olduk. Daha da bilinçli davranıyoruz artık*” (ÖĞ9). “*İnsanların yapmış olduğu bazı yanlış davranışları düzeltebiliyor*” (ÖĞ8). “*Ben sorumluluk konusunu öğrenmeden önce bazı şeyleri yerine getirmiyordum. Ama sorumluluk kavramını iyice öğrendim. Bu şekilde daha fazla yerine getirmeyi öğrendim*” (ÖĞ7) şeklindedir. Eğlenceli olması koduna (f=3) yönelik görüşler; “*Hocam, çok beğendim ben açıkçası. Çok da eğlenceli. ... eğlenceli çalışmalar yaptık*” (ÖĞ16), “*Güzel, eğlenceli ve katkılı buluyorum*” (ÖĞ4) şeklindedir. Gönüllü katılım kodu (4) için öğrenci görüşleri; “*Ben severek katılıyorum. Memnunum da. Ben beğeniyorum. Değerler eğitiminde iyi ki de varım*” (ÖĞ3) şeklindedir.

Toplumsal davranış öğrenimi koduna (f=3) yönelik öğrenci görüşleri; “*Arkadaşlarımıza karşı nasıl davranmamamız gerektiğini, anne babamıza karşı nasıl davranmamamız gerektiğini öğreniyoruz*” (ÖĞ12). “*Mesela bazı kişilerin bazı duyguları bazı değerleri alması gerekiyor. Bence o değerleri almayan insanların acıma duygusu işte ne bileyim başka duygular gelişmemiş oluyor*” (ÖĞ2) şeklindedir. Topluma karşı sorumluluk öğrenimi koduna (f=2) yönelik ÖĞ12 kodlu öğrenci “*Topluma karşı sorumluluklarımızı öğreniyoruz*” (ÖĞ12) şeklinde bir ifadesi olmuştur. Değerlere yönelik farkındalık oluşumu koduna (f=5) yönelik öğrenci görüşleri; “*... adaletin ne kadar önemli olduğunu, yardımseverliğin ne kadar önemli olduğunu*” (ÖĞ11). “*Çoğu şeyi anlamamı sağladı. Büyüklerime nasıl saygı duyacağımı anladım. Bana nasıl sevgi gösterebileceğini anladım*” (ÖĞ5) şeklindedir.

- **Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik öğrenci görüşleri**  
Çalışmaya katılan öğrencilerin her birisi (f=16) böyle bir eğitimin okullarda gerekli olduğunu belirtmiştir. “*Her okulda bence gerekli, her öğrenci değerler eğitiminde olmalı*”(ÖĞ13). “*Her okulda yapılması gerekiyor öğrenciler için*”(ÖĞ9). “*Her çocuğun*

öğrenmesi lazım” (ÖĞ10). “Yani bence her öğrenciye belirli değil, her öğrenciye gereklidir bu” (ÖĞ4). “Böyle seçilen öğrencilere değil de bütün öğrencilere yapılması gereken bir eğitim olmalıdır” (ÖĞ12). Öğrencilerden yapılan alıntılarda değerler eğitiminin gerekli olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Nedeni sorulduğunda ise öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91

*Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitiminin Okullardaki Gerekliliğine Yönelik Görüşleri*

Kod	f
İnsanların eğitimi için	9
Değerlerin eğitimi için	8
Faydalı olduğu için	7
Davranış değişikliği meydana geldiği için	5

Tablo 91’de öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının okullarda yapılmasına yönelik görüşleri “insanların eğitimi için” (f=9), değerlerin eğitimi için” (f=8), “faydalı olduğu için” (f=7) ve davranış değişikliği meydana geldiği için” (f=5) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara ilişkin doğrudan yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Değerler eğitimi kodu (f=9) için; “Çünkü değerler eğitiminde çok verimli bilgiler öğreniliyor. Ben doğruluk ve dürüstlüğün aynı şey olduğunu zannediyordum. Fakat aynı şey olmadığını, önce dürüstlüğün gerektiğini öğrendim. Sorumluluklarımı tam olarak bilmiyordum çalışmada sorumluluklarımı tam olarak öğrendim ve yerine getirmeye başladım” (ÖĞ13). “Düzgün ahlaktan, saygıdan sevgiden onları göstermek için, büyüyünce iyi bir gelecekte iyi bir insan olmaları için bence gereklidir” (ÖĞ6).

Davranış değişikliği kodu (f=5); “Çünkü çocuk küfür ediyor da, yalan söylüyorsa bu eğitimi aldıktan yalan söylemiyorsa bu ailesi içinde, öğretmenleri içinde, toplum içinde iyi bir çalışma olur” (ÖĞ12). “Mesela diyelim sorunlu çocuk var bir tane, ona böyle değerleri daha yakından anlatıp daha iyi davranıp onu da böyle sağlıklı bir birey yapabiliriz” (ÖĞ9). İnsanları eğitmek kodu (f=9); “İşte onları eğitmek” (ÖĞ6). “Evet gereklidir. Yani, çünkü bazı insanlar vardır çok iyidir, bazı insanlar vardır çok kötüdür. Bu çok kötü insanları bu sayede melek gibi yapabiliriz” (ÖĞ1). Faydalı olma kodu (f=7); “Hocam yararlı oluyor” (ÖĞ9). “Çünkü öncelikle bize bir sürü katkıları var. Ve birçok arkadaşımın ve benim katkı birazda olsa aldığımı düşünüyorum” (ÖĞ4).

• **Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitiminin faydalılığına yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı (f=16) yapılan eğitimin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitiminin faydalı olmasına yönelik öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92

*Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitiminin Faydalı Olmasına Yönelik Görüşleri*

Kod	f
Davranış değişikliği meydana geldiği için	13
Değerlerin eğitimi için	7
Kavramları öğrenme	3
Uygulamalı bir eğitim olması	2

Tablo 92’de okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının faydalı olmasına yönelik verdikleri cevaplar “davranış değişikliği meydana geldiği için” (f=13), “değerlerin eğitimi için” (f=7), “değer kavramlarını öğrenmesinden dolayı” (f=3) ve “uygulamalı bir eğitim olmasından dolayı” (f=2) şeklinde kodlanmıştır.

Davranış değişikliğine yönelik kod (f=13); “*Mesela ben eskiden böyle daha sinirlendiğim zaman karşıdaki kişiyi daha çok incitebiliyordum. Şimdi daha çok kendimi dengeledim*” (ÖĞ8). “*Hocam mesela kimi zaman kalkıp da yatağımı toplamazdım, şimdi biraz daha toplarım*” (ÖĞ5). “*Evet bence çok faydalı. Mesela ben eskiden daha çok sorumluluklarımı yerine getirmiyordum. Şimdi daha çok getirebiliyorum, getirmeye çalışıyorum*” (ÖĞ2).

Değerlerin eğitimi kodu (f=7) için; “... *Bunlar sorumluluklarım olduğu için sorumluluklarımı daha iyi yerine getiriyorum. Altı ay önce böyle sorumluluklarımı yerine getirmiyordum hocam*” (ÖĞ12). “*Adaletli bir şekilde yargılı olmayı öğreniyoruz. Büyüklerimize karşı saygılı olmayı, çevremize karşı sorumluluğumuz olduğunu öğreniyoruz. Engellilere karşı yardımseverlik, her şeye yardımsever olmamız gerektiğini öğreniyoruz*” (ÖĞ7).

Uygulamalı bir eğitim olmasına yönelik kod (f=2) için yapılan alıntılara örnek; “*Pazarda yardım ettiğimiz insanlara, mesela onlara yardım ettiğimizde içimizde yani bir mutluluk oluyor. Hem o insan da mutlu olmuş olur. Hem de biz mutlu oluyoruz. Ona yardım ettik, onu sevindirmiş olduk, bizde de mutluluk oluyor*” (ÖĞ15). Kavram öğretimine yönelik kod

(f=3); “Mesela bilmediğim kavramları öğrenmiş oldum. Daha çok mesela arkadaşlarımız daha çok dürüstlendiğimi söylüyor. Diğer arkadaşlarımızda bizden görüp sınıfta, değerler eğitim çalışmasında olmayanlarda sınıfta biz den görüp ha böyle böyle mi işlediniz deyip onlar da uygulamaya başlıyorlar” (ÖĞ4).

• **Öğrencilerin böyle bir çalışmaya tekrar katılmak istemelerine yönelik görüşleri**

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı (f=16) bir daha böyle bir çalışma yapılırsa katılmak istediğini belirtmiştir. Neden katılmak istedikleri öğrencilere sorulmuş ve öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 93’de verilmiştir.

Tablo 93

*Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışmaya Katılma Durumuna Yönelik Görüşleri*

Kod	f
Değerlerin eğitimi için	10
Faydalı olduğu için	6
Severek katıldığım için	4
Uygulamalı bir eğitim olduğu için	2
Eğlenceli olduğu için	2

Deney grubu öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde değerlerin eğitimi, faydalı olması, severek katılmaları, eğlenceli olması ve uygulamalı bir çalışma olması şeklinde dört kod oluşturulmuştur. Bu kodlara yönelik örnek alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

Değerler eğitimi koduna (f=10) yönelik öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılara örnekler; “Daha fazla yeni şeyler öğrenmek isterim” (ÖĞ13). “Burada bir değerler öğreniyoruz. Ve o değerlerin hayatta çok yeri var. Onun için önemliler değerler. Yine de katılırdım” (ÖĞ9). “Yani böyle daha çok kendimi, daha iyi bir insan olmak için” (ÖĞ8). Faydalı olması kodu (f=6) için;). “Daha fazla bilgi öğrenirim. Daha derin düşünürüm” (ÖĞ7). “Tabi ki, ben bu faaliyetlerden çok yararlandım. İleriki faaliyetlerde katılırsam bana daha çok yararlı olacağını düşündüğüm için” (ÖĞ3). Uygulamalı bir eğitim koduna (f=4) yönelik öğrencilerden yapılan alıntılar; “Sevgiyi, saygıyı ya da yardımseverliği daha da iyi, içinde yaşamış olduk. Yani bu kavramları biraz daha iyi anladık” (ÖĞ15). “Hocam belki daha çok şeyi öğrenirim. Onları da günlük hayatımda uygulamak hoşuma gider” (ÖĞ5). Severek katılma koduna (f=2) yönelik; “Bunları severek yaptığım için” (ÖĞ3).

“Hem de çalışma hoşuma gitti, etkinlikleri falan seviyorum” (ÖĞ4). Eğlenceli olması kodu (f=2) için; “Hem de çok eğlenceli” (ÖĞ16).

- **Ailelerin eğitim sürecinde öğrendiklerini öğrencilerle paylaşma durumu**

Çalışmanın bir yönü ailelere yöneliktir. Öğrencilerden 12’si ailesinin düzenli olarak çalışmaya yönelik paylaşımlarda bulunduğunu belirtmiştir. “Sizin gönderdiğiniz ve yapmamızı istediğiniz şeyleri söyledi” (ÖĞ9). “Telefona gelen mesajları falan okudu”(ÖĞ10). “Siz bazen hikaye atıyordunuz çocuğunuza okuyun diye. Okuyor hocam. Sonra bunlardan ders falan çıkar diyor, birazcık düşün diyor, odama gidiyordum düşünüyordum” (ÖĞ12). “Mesela siz gruba birkaç hikâye falan atıyorsunuz belki. Onları beraber dinledik”(ÖĞ2). Bu alıntılar ve yapılan görüşmeler ailelerin sürece aktif katıldığını göstermektedir.

- **Ebeyinlerin çalışmaya katılmasına yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışmaya katılan öğrencilerden 14’ü annesinin çalışmaya katılmasının onu etkilediğini belirtmiştir. Neden diye sorulduğunda ise annenin yapılan çalışmalara destek olmasını belirtmişlerdir. “Büyüklerin de bu çalışmaya katılarak bana destek gösterdi”(ÖĞ12). “Hocam iyi bir etkisi oldu. Annem bazen diyordu. Hikâyeler okuyordu şöyle şöyle diyordu. Ben ders çıkartıyordum”(ÖĞ6). “Sen değerler eğitimine gidiyordun diyorsun ama burada öğrendiklerini uygulaman lazım diyorlar. Mesela bazen yapmadığımda uyarıyorlar”(ÖĞ6).

“Yani annemde bu çalışmadaymış gibi böyle benimle beraber onunda birkaç şey öğrendiğini düşünüyorum”(ÖĞ4). ÖĞ4 annesinin de kendisiyle beraber bir şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın hedeflerinden biri de veliler için değer eğitimi şeklindedir. “Benim yanımda olduğunu göstermesi benim de faaliyetleri daha rahat yapabilmeme yardımcı oldu”(ÖĞ3). ÖĞ3 ise annesinin destek olması ve ona moral vermesini vurgulamıştır.

Öğrenciler eve döndüklerinde genellikle yaptıkları çalışmalar hakkında velilerine haber vermişlerdir. Gerek velilerin çocuklarına günlerinin nasıl geçtiğine yönelik sorular sorması gerekse öğrencilerin günlerine ilişkin velileri ile paylaşımda bulunmalarına ilişkin söylemleri ev ortamına yapılan çalışmanın taşındığını göstermektedir. “Hepsini olmasa da %70, %80’ini verdim” (ÖĞ1). “Genellikle verdim hocam” (ÖĞ2). “Evet, her gün ne

*yaptıysak, mesela engelli aracını kullandık bir bir anlattım” (ÖĞ4). “Mesela tiyatroya gittiğimizde ya da Bursa’ya gittiğimizde yaptığımız şeyleri anlattım” (ÖĞ8). “Bu okulda ne yaptıysak neyi öğrendiysek gidip aileme bilgi verdim o konuda” (ÖĞ13).*

Bu durum ailelerin okulda yapılan çalışmalara katılarak doğrudan ve evde çocuklarla irtibata geçerek dolaylı olarak sürece dahil olduğunu göstermektedir. *“Annem eve her geldiğimde bana soruyor üstümü değiştirdikten sonra” (ÖĞ16). “Ben bazen söylemesem de okuldan geldiğimde değerler eğitimi var bu gün diyorum. Annem ne yaptınız diyor. Ya da ben bazen söylüyordum” (ÖĞ6).*

Aileler uygualanan değerler eğitimini genellikle olumlu karşılamışlardır. *“Genellikle iyi buldu” (ÖĞ2). “Ailem faydası oldu diyor” (ÖĞ7). “Hoşuna gidiyor. Hem iyi şeyler öğreniyoruz” (ÖĞ10). Ailem burada yaptığım çalışmaları güzel değerlendirmekte” (ÖĞ12). “Babam çok beğeniyor. Ablam da beğeniyor. Kardeşim hele gitmeye özeniyor. Annem de zaten katılmamı tavsiye etti baştan senin daha yararlı olacağını düşünüyorum diye” (ÖĞ3).*

#### **4.2.1.3. Deney grubu öğrencilerinin etkinliklere yönelik görüşleri**

Görüşme esnasında deney grubu öğrencilerine bu başlık altında üç soru yönlendirilmiştir. Soruların daha ayrıntılı açıklanması için hazırlanan sondalar da ayrıca yazıya geçirilmiş ve analiz sürecine dahil edilmiştir. Tüm bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Çalışmanın ana hipotezi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin etkin ve aktif olabilecekleri ortamlar ve eğitim yaşantıları tasarlanmıştır. Bundan dolayı çalışmanın sonunda öğrencilere etkinlikler hakkında sorular sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 94’de verilmiştir.

Tablo 94

*Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinliklere Yönelik Görüşleri*

Kod	Alt kod	f
Gezi ve Ziyaret	Huzurevi ziyareti	4
	Mekân gezisi	3
Sahne Oyunu	Tiyatro	4
	Drama	3
Faaliyette bulunma	Hacivat ve Karagöz	2
	Çevre temizliği	2
	Pazar yeri etkinliği	1
Hikâye Çalışmaları	Hikâye değerlendirmek	2
	Hikâye yazmak	1
Görsel Etkinlikler	Film izleme ve değerlendirme	1
	Kısa film izleme ve değerlendirme	1
Tartışma tekniği	Münazara tekniği	1
Düşünceyi ifade edebilme	İstasyon tekniği	1

Tabloda 94'deki kodlara yönelik öğrencilerden yapılan örnek alıntılar: “*Hocam, çoğundan etkilendim ama kültür parka gitmek ve huzur evine gitmek ikisi de çok etkiledi*” (ÖĞ9). “*Huzurevine gittiğimiz bir çalışmadan. Çünkü insanların niye oraya kapatıldığını anlayamadım*” (ÖĞ1). “*Beni en çok yaptığımız tiyatrolar etkiledi. Çünkü öğrendiğimiz şeyleri canlandırmak daha çok hoşuma gitti*” (ÖĞ13). “*Hocam, çünkü dramalar olduğu zaman, tiyatro metnini siz veriyorsunuz sonuçta ama dramaları biz kendi aklımızdan yapıyoruz. O yüzden hayal gücümüz daha çok gelişti*” (ÖĞ2). “*Karagöz ile Hacivat beğendim*” (ÖĞ7). “*Kısa filmlerde bazen duygulandım, bazen hüznlendim*” (ÖĞ6). “*Hocam hikâyeleri okuma, dinleme. Çünkü hocam çok iyi öğüt veriyorlar*” (ÖĞ5). “*Çevre temizliği ve çöp toplama. Çünkü çoğu kişi yerlere çöp atıyor. Toplamasının ne kadar zor olduğunu bilmiyor*” (ÖĞ11). Öğrencilere okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı uygulama süresince etkinliklerden nasıl etkilendiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar aşağıdaki yan başlıklar altında açıklanmıştır.

- **Tiyatro etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Öğrencilerin bu etkinlik boyunca empati yapmaları ve çıkarımda bulunmaları gibi kazanımlar edindikleri anlaşılmaktadır. Yaşanmış ya da yaşanması muhtemel hayattan kesintiler getirilerek öğrencilerin değerleri yaparak, yaşayarak ve eğlenerek kazanmalarına fırsatlar sunulabilir. Bu fırsat ortamlarından birisi de tiyatro oyunlarıdır. Tiyatro çalışmalarına ilişkin olarak öğrenci görüşleri; “*Kendimi güzel hissettim. Sonuçta bir kişiye*



hayat veriyorsunuz. ... (o canlandırdığım kişi yerine kendimi) koydum. Evet, (duygularımı) etkiledi hocam. Mesela ben bir kere sakat olmuşum hocam. Mesela o kişinin yerinde olduğumu düşününce onlara daha çok şey yapmaya, yardım etmeye çalıştım” (ÖĞ2). “Oynayacağım kızın ya da erkeğin yerine koydum kendimi. Ve öyle bir şey, eğer kötü bir rolse kendime böyle ne yapıyorsun sen gibisinden böyle olmamalı gibisinden baktım. İyi bir roldeysem aaa ne güzel rol almışım normalde de böyle miyim gibi sorular geldim aklıma” (ÖĞ4).

Bu süreçte öğrenci alıntılarında çıkartılacak bir diğer durum ise duygulara hitap edebilmektir. Zira çocuklar oynadıkları oyunun durumuna göre üzülme, heyecanlanma ve sevinme gibi duygular yaşamışlardır. “Aslında ilk yaptığım tiyatrolarda çok heyecanlanmışım. Bir süre sonra hem bu tiyatro sayesinde güzel şeyler de öğrenmeye de başladım. Sonradan heyecanım da kaybolmaya başladı” (ÖĞ1). “Bazen utandım, bazen üzüldüm” (ÖĞ11).

#### • Drama etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri

Drama sürecinde de tiyatrodaki olduğu gibi öğrenciler süreçten etkilenmişlerdir. Yine öğrencilerin kazanımlarından biri empati yapmak ve gerçek yaşama yönelik çıkarımlarda bulunmaktır. “Dramada bir kere şey olmuşum, öğretmen olmuşum. Öğretmen olduğumda karşımda öğrenciler varmış gibi hissettim. Kötü bir öğrenci vardı karşımda yine. Onları iyileri ayırt edebildim. Mesela o bazı ödevlerini yapmıyorken bana yalan söylüyorken biraz daha değişik bir şey oluyordu. İnsan hissettiği için. Yani onları canlandırdığım için bana bir şey geliyor. Onu yapan kişiyi düşünüyorum. Öğrenci olduğum için o durumu ben de yapmıyordum zaten, yapmamaya da gayret ediyorum” (ÖĞ3). “Babalık rolü yaptım, ... Babalık rolü yaparken benim babamın ne hissettiğini öğrendim” (ÖĞ12).

Öğrencilerin duyguları harekete geçerek durumu hissetmeleri davranış değişikliği ve değer eğitimi sürecinde etkili bir noktadır. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelerden derlenen alıntılarda görülmektedir. “Bazen duygulandım” (ÖĞ16). “Mesela bir öğrenci rolü oynamıştım. Öğretmenimize şey yapmıştık, şey dramada kutlama yapmıştık öğretmenler günü için. ... oradaki çocuk yerine koyduğum için kendimi öğretmeni mutlu ettiğim için kendim de mutlu olmuşum” (ÖĞ5). Drama hazırlık ve oynama sürecinde öğrencilerin elde ettiği bir diğer kazanım ise hayal güçlerinin gelişmesidir. “Hocam, çünkü dramalar olduğu zaman, tiyatro metnini siz veriyorsunuz sonuçta ama dramaları biz kendi

*aklımızdan yapıyoruz. O yüzden hayal gücümüz daha çok gelişti” (ÖĞ2). ÖĞ2’nin ifade ettiği bu durum dikkatte alındığında etkinliklere dayalı yapılan bir eğitim öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine katkı sağladığı söylenebilir.*

• **Kısa Film/Film izleme ve değerlendirme etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışma süresince altı farklı film izlenmiştir. Her bir değer in yoğunlukla işlendiği filmler seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 13’ü filmlerden etkilendiğini belirtmiştir. *“Evet, filmleri de çok sevdim. Onlarında baya bir etkisi olduğunu düşünüyorum” (ÖĞ4). Öğrencilerin izlediği filmlerden etkilenme durumunu gösteren Tablo 95’de verilmiştir.*

Tablo 95

*Öğrencilerin Çalışma Sürecinde İzlerken Etkilendiği Filmler*

Film Adı	İşlenen Değer	f
Babam ve Oğlum	Sevgi	6
Çanakkale Son Mektup	Sorumluluk	5
Casuslar Köprüsü	Doğruluk-Dürüstlük	3
Reis Bey	Adil Olma	3
Son Kale	Saygı	3
Sevginin Gücü	Yardımseverlik	2

Görüşme esnasında öğrenciler hangi filmde hangi değeri işlediğimize yönelik doğru çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu durum izledikleri filmleri iyi analiz ettiklerini göstermektedir. Zaten film izleme süreci bittikten sonra form hazırlanarak filme yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

*“Ben babam ve oğlumda çok etkilenmişim. Babanın bir çocuğa nasıl baktığını tek başına onlarda falan etkilenmişim”(ÖĞ13). “Evet, en çok aralarından biri babam ve oğlum ... çok etkilemişti beni. Babam ve oğlumda çocuğun babasız kalması üzdü beni biraz. Onu izlerken kendim de empati kurmayı öğrendim”(ÖĞ3). “... Orgeneral di hocam. Habise atılıyor bir suç yüzünden galiba. Ondan sonra ona saygı duyuyorlar. Kaç kişi, yani çoğu kişi hapis hanede herkes saygı duyuyor”(ÖĞ12). “Casus filminde avukata milletin kötü bakması. Onlar sadece adaleti değil kendi sınırlarını çıkarmak çalışıyorlardı” (ÖĞ11).*

Çalışma sürecinde yapılan etkinliklerden bir diğeri ise kısa film izleme ve değerlendirme şeklindedir. Değerleri içeren kısa filmler önceden hazırlanmış ve öğrencilere izletilmiştir.

Sonra öğrencilerin düşüncelerini ve tartışmalarını sağlayacak ortamlar sağlanmış ve buna yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmelerden yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

*“Bir tane baba ile kız filmi vardı. Baba konuşamıyordu. Babanın haline üzülmiştüm. Çocuğunu haline birazcık kızmıştım. Babasına çok kötü davranıyordu”* (ÖĞ12). *“Bir kızın babasıyla sağır olduğu için bu kadar çok şey yapmasından çok etkilenmişim dalga geçmesinden”* (ÖĞ13). *“Mesela bazı çocuklar aaa yerde elma gördüm, yiyim tadı güzeldir. Ama O çocuk küçük olmasına rağmen onların hepsini sepete biriktirip o abiye verdiği için biraz, baya etkilenmişim”* (ÖĞ3).

- **Hacivat ve Karagöz etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışma süresince Bursa’da bulunan Karagöz Müzesinde pazar günleri değerler eğitimine yönelik çalışmalar yapıldı. Her bir değer için farklı etkinlikler hazırlandı. Sadece deney grubunun izleyebileceği bir ortam oluşturuldu. Bu süreçte öğrenciler, hem gösteride yer alan karakterlerle karşılıklı iletişim halinde düşünceleri sağlandı hem eğlendiler hem de öğrendiler. En güzel öğrenme şekli yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmedir. Çocuklar bu süreçte hem oyunun içinde yer almışlardır hem de eğlenmişlerdir. Yapılan görüşmede çocuklar genellikle bu soruya yönelik “eğlence” ve “öğrenme” kelimeleri ile bunları ima eden kavramları sıklıkla kullanmışlardır. Yapılan örnek alıntılarda bu durum açıkça görülmektedir. *“Onlar da benim için eğlenceliydi”* (ÖĞ13). *“Eğlenceliydi hocam”* (ÖĞ16). *“Onlar da çok eğlenceliydi. ... eğitici ve güzeldi”* (ÖĞ4). *“Karagöz ile Hacivat beğendim. Çünkü o da böyle şey anlatıyordu. Hem oyunla anlattığı için daha çok şey anladım. Galiba saygıya gitmiştik bir ara. İşte büyüklerimize karşı saygılı olmamızı, çevremize karşı, arkadaşlarımıza karşı saygılı olmamızı öğrendim”* (ÖĞ7).

- **İbiş ile Efendi etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışma sürecinde uygulanan bir diğer etkinlik ise İbiş ile Efendi oyunudur. Sahne oyunu şeklinde sergilenen bu oyun değer odaklı canlandırılmıştır. Öğrencilerle iletişim halinde olunması ve onlara sorular sorarak düşünmeye sevk etmesi çalışmanın önemli bir tarafıdır. Ayrıca gösteri bittiğinde öğrencilerle bir süre davranışlar ve sonuçları üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Öğrenci görüşmelerinden çalışmaya yönelik yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Yapılan görüşmeden ilk olarak öğrencilerin eğlendikleri anlaşılmaktadır. Daha sonra ise öğrendikleri, yanlış durumları fark ettikleri görülmektedir. Bu durum Hacivat ve Karagöz oyunlarında olduğu gibi çocuklar eğlenerek öğrenmişlerdir. Bu durum bizim çalışmamızın temel hedeflerinden biridir. *“O da çok komikti. Komedydi. Çok eğlendik”* (ÖĞ16). *“İbiş yalancı şeydi, kaba bir insandı. Efendisi yani biraz büyük abi şeyde de, ona şey okulda arkadaşlarına çarptığında nasıl davranması gerektiğini, ödevlerinden arkadaşlarına kötü sözler söylememeyi gösteriyordu”* (ÖĞ3). *“Komikti, çok komikti birincisi. İkincisi her seferinde böyle anlamaması. Hocayı o da baya iyiydi. Hoşuma gitmişti o da. ... yardımseverlik öğretmişlerdi. ... Başka, dürüstlük hep yalan söylüyordu”* (ÖĞ4).

Diğer bir durum ise çocukların oyun esnasında çıkarımda bulunmaları ve kendi hayatlarına yönelik dersler almalarıdır. Bu değerler eğitiminin en önemli amaçlarından biridir. Yapılan çalışmanın faydalısını gösterir. *“Onu hatırlıyorum hocam. O etkiledi. Mesela bir yaşlıya yer verme sorunu vardı. Mesela arkadaşlara kibar olma yönünde bir şey vardı, sahnesi vardı. Mesela arkadaşlarımıza çarptığımızda onlardan özür dilemek yerine argo kelimeler kullanarak önümüzdeki kişiyi kırabiliyoruz. O yüzden kibarca özür dileyebiliriz”* (ÖĞ2). *“Ders veriyor insanlara. Böyle böyle yaparsanız böyle kötü şeyler gelebilir”* (ÖĞ7).

#### • Çevre temizliği etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi sürecinde yapılan bir diğer çalışma ise çevre temizliği yapma çalışması şeklindedir. Öğrenciler daha önce hazırladıkları sloganları da yanlarına alarak bir bölgenin temizliği için gitmişlerdir. Etkinliğin bitmesinden sonra sloganları belirli yerlere asmışlardır. Bu çalışmayla; öğrenciler üzerinde doğa sevgisi, doğaya karşı sorumluluk ve canlılara karşı saygı gibi konular üzerinde durulmuştur.

Kalıcı kazanımların sağlanması için yaparak yaşayarak eğitim-öğretim süreçlerinin tasarlanıp işe koşulması gerekmektedir. Böyle durumlarda hem öğrencilerin duygularına hitap edilebilir, hem daha iyi anlamalarına ve çıkarımda bulunmalarını sağlanabilir. Nitekim yapılan çalışmada öğrencilerin bu durumları ifade ettiği de görülmektedir. *“Çevreyi kirletmememiz gerektiğini ve çöpçülere saygı duymamız gerektiğini (öğrendim)”* (ÖĞ5). *“İnsanların tabi hepsi değil de bazıları nasıl desem yedikleri şeyleri atıyorlar ve sonra başka bir yere gittiklerinde orayı çöplü bulup orayı beğenmeyip başka bir yere gidiyorlar. Ve böyle böyle her yeri pislettikleri için bence toptan herkes pislettiği çöpleri almalı”* (ÖĞ3). *“İnsanlar çok saygı duymuyorlar bu doğaya ve çok fazla kirletiyorlar. ...*

*eskiden çok dikkat etmiyordum ama şimdi ediyorum. Çünkü biz bu çevreyi kirlettikçe kendi yaşamımızı da etkiliyoruz” (ÖĞ8). “Hocam, orada insanların ne kadar çok şey olduğunu öğrendik. Ne kadar çok duyarsız davrandığını öğrendik. Her yerden çöp topladık” (ÖĞ9).*

- **Pazar yeri etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Hazırlanan programın içerisinde yer alan bir diğer çalışma ise pazar yeri etkinliğidir. Öğrenciler üçerli gruplar halinde okula yakın bölgede bulunan pazara giderek orada yaşlı ve ihtiyaç sahibi insanlara yardım etmeleri istenmiştir. Yardımseverlik değeri kapsamında planlanan bu etkinlik öğrencilerin sadece soyut kavramlar öğrenmesinin ötesinde hayata aktarmalarına fırsat sunmuştur.

Dikkat edilirse alıntılarının hepsinde haz ve mutluluk kelimelerini doğrudan ya da bu durumu belirten ifadeler geçmektedir. Aynı ifadeler ailelerle yapılan görüşmeler esnasında da ortaya çıkmıştır. *“Bir tane teyzeye yardım etmiştik. Gayet iyiydi hocam. Ona yardım ettiğim için. Onu mutlu ettiğim için” (ÖĞ5). “Orada biz bazı yaşlı teyzelere yardım ettiğimizde ne kadar mutlu olduklarını ve bize çok dua ettiklerini gördüm. Yani bir insana yardım edersek onun çok mutlu olduğunu” (ÖĞ6). “Yardım ettiğimiz kişi çok mutlu oldu. Baya sevinmişti. Onun içinde tabi ki ben de mutlu oldum” (ÖĞ14). “Orada insanlara sorduk ister misiniz diye ilk başta. İstemeyen de oldu. Çünkü bizi yanlış anladılar. İsteyen oldu ona evine kadar yardım ederken çok mutlu olduk. Çünkü o kadar ağır eşyayı tek başına taşıyamayacaktı. Onlara karşılıksız yardım etmekten mutlu olduk” (ÖĞ13). ÖĞ13 önemli bir noktaya değinmektedir. Karşılıksız olarak veya bir beklenti içinde olmadan yardım etmek. Bu durum bir değer anlayışının en üst düzeyini oluşturmaktadır.*

Bu süreçte öğrencilerin yaptıkları yardım sayesinde elde ettikleri mutluluk onların daha sonra benzer davranışlar göstermelerinde etkili olduğu görülmüştür. Çünkü başkalarının mutlu olduğunu görmek onlarda da mutluluk hissi uyandırmıştır. Zira ÖĞ3 ve annesinin ayrı zamanlarda yapılan görüşmelerde belirttiği gibi öğrenci aynı davranışı farklı zamanlarda tekrarlamıştır. *“Bizim akrabamız çıktı o şey yaptığımız kişi. Götürmüştük. ... kadın biz geldik diye arkadaşımın yanımdaki arkadaşla ne kadar mutlu olmuştu. ... ya o günden sonra birde ben yolda giderken eve bir teyze odun taşıyordu. Taşıyamayacağı bir kovaydı. Ben de onu taşıyordum. Acayip mutlu oldum. ... çok güzel bir histi” (ÖĞ3). “Özellikle, pazara gitmişler yardım etmişler. Çok mutlu olmuş. Çok farklı bir duygu olduğunu söyledi. Hatta yolda gelirken bir tane teyze odun taşıyormuş evine, evimize*

yakın. Ona yardım etmiş. Evine kadar götürmüş. O da onun yanaklarından öpmüş, sıktırmış. Çok farklı bir duygu olduğunu söyledi. Yani yaşadığı duygulardan çok farklı olduğunu söyledi” (V3). Bu durum diğer öğrenciler içinde geçerlidir.

Bazı durumlar bizim değeri kazanıp kazanmama veya devam ettirip ettirmeme gibi durumumuzu belirler. Bunlardan birisi toplumun takınmış olduğu tavidir. Nitekim bazı öğrenciler ilk seferde yardım etmiş kişiler iyi tepkide bulunmuş ve nihayetinde aynı davranışı tekrar göstermiştir. Tekrardan güzel davranışla karşılaşması davranışın (değerin sergilenmesi) devamlılığı açısından önemlidir. Bu davranışçı psikologların tepki-pekiştireç ve tepkide devamlılık kapsamında değerlendirilebilir. Ama her öğrenci güzel tepkilerle karşılaşacak kadar şanslı olmayabilir. “Orada insanlara sorduk ister misiniz diye ilk başta. İstemeyen de oldu. Çünkü bizi yanlış anladılar” (ÖĞ13). “Biz pazara gittiğimizde insanların çoğu bizden yardım istemedi. Çoğu yok biz taşırız ama biz size para verelim gidin dedi. İnsanlar artık toplumda birbirine güvenmiyor. Her şeyi parayla halledebileceğini düşünüyor” (ÖĞ1). Bu durum toplum tarafından bazı değerlerin uygulanmamasına hatta zamanla sönmesine neden olabilmektedir. Bir diğer mesele ise ailelerin takındığı tavidir. “Pazarda yardım etmişler, birilerinin sebzesini taşımışlar. Çok hoşlarına gitmiş ama ister istemez biz aile olarak kısıtlıyoruz çocukları. O da biraz ters tepki yaptığını düşünüyorum. Ama hangisi doğru bilmiyorum. Çocuklar seviyor, çok hoşuna gitmiş o pazarda yardım etmek” (V16). V16’nın belirttiği gibi aileler yaşanan olumsuz olaylardan dolayı çocuklarını benzer davranışlar göstermelerine tehlikeli olacağını düşünmesinden dolayı kısıtladıklarını belirtmiştir. Toplum olumsuz tepki verirse, aile çocukları kısıtlarsa öğrencilerde okullar aracılığı ile verilen değerler eğitiminin verimli bir boyuta ulaşması mümkün olmayabilir.

- **Kan toplama kampanyası etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Öğrencilerle yapılan bir diğer etkinlik ise Kızılay aracılığıyla kan toplama kampanyası düzenlemek olmuştur. Çalışma olarak bir gün sürse de hazırlık aşamaları sınıflara gidip sunum yapılması, afişlerin asılması ve kan vermek isteyen gönüllülerin ayarlanması gibi hususlardan dolayı bir aya yakın bir çalışma olmuştur. Bu çalışmaya yönelik öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir.

Öğrencilerin bu süreçte hissettikleri duygu genel itibariyle mutluluk olduğu görülmektedir. “O insanlar kan verirken ben onlarda mutluluğu gördüm” (ÖĞ15). “Pazardan gidip

*abilere o kağıttan verip onları çağırdım. ... Kendimi mutlu hissettim” (Ö14). “Kampanya için birçok insana söyledim. Onlar da gelip kan verdiler. Kök hücre falan verdiler. İnsanları, oradaki insanları kök hücre hakkında bilgilendirmiştim. Ondan sonra kök hücre vermek istemeyenleri baya ikna etmiştim. Onlar da verme konusunda kararlarını değiştirip vermişlerdi. ... mutluluk (hissettim)” (ÖĞ4). “Mutlu oldum. Çünkü işe yarar bir şey yaptım” (ÖĞ11). Buradaki mutluluğun kaynağı ise insanlara faydalı olmak ve yararlı bir iş yapmış olmaktan kaynaklanır. Değerler sadece basit ödül ceza ilişkisi ile kazandırılmazlar. Kazandırılan değerler ise üst düzey ahlak anlayışı kapsamında değerlendirilemez.*

*“İlkte oradakilere yardım ettim doldurmalarında kağıdı. Sonra bir ara pazarda insanları kan bağıışı için çağırmaya başlamıştım Türk Kızılay’ı kıyafeti giyerek. ... bence çok iyi bir şey, çalışma. Kan zaten üretilmeyen bir şey. Bizim sayemizde hastalara yardımcı olabiliyorlar. ... beğenerek ve tavsiye ederek kan vermeye çalışacağım ilerde” (ÖĞ3). ÖĞ3’ün ifadelerinden kanın öneminin çok iyi anlaşıldığı görülmektedir. Bu durum çalışmanın öğrencilerin bilimsel gelişmelerine de katkı sağladığı anlamına gelmektedir. Ama asıl önemli olan ise ileride ben kendim vereceğim şeklinde ifade etmesidir. Bu ifade çalışmanın sadece o anla ilgili olmadığını ileride de davranışsal etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.*

Bir kısım öğrenci daha fazla kişiye ulaşamadıkları için üzülmüş ve insanların duydukları halde kan vermemeleri çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine neden oluştur. *“Hem ailemden bir birey getirdim hem de oradaki yani çalışan ablalara ve abilere yardım ettim. Kötü hissettim. Çünkü hocam bence o yere daha fazla kişi getirilebilirdi. Çünkü kana ihtiyacı olan çok fazla insan var” (ÖĞ2). “... biraz üzüldüm tabi. Çünkü insanların ihtiyaçları var ama bazıları da vermiyor” (ÖĞ6).*

- **Adalet sarayı gezisi etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Yapılan bir diğer etkinlik ise mahkemelerin işlevlerini öğrenmek için adalet sarayı gezisi idi. Gezi sürecinde bir hâkim bey bizi ağırladı ve başta öğrencileri gezdirerek mahkemeler hakkında bilgi verirken daha sonra öğrencilerin buradaki iş ve işleyiş hakkındaki sorularına cevap verdi. Bu gezi sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek doğrudan alıntılar aşağıdaki verilmiştir.

Gezi sürecinde öğrencilerin adalet kavramı ile ilgili birtakım şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. “Hocam, orda adaletli olmayı öğrendik. Mesela bir savcı, hakim vardı. Hocam o hakim işini dürüst davranarak yani adaletli davranarak yapmazsa suçlular dışarı çıkar suçsuzlarda içeri atılır bu da kötü olur” (ÖĞ2). “Onda adaleti öğrendim. Yani insanların her konuda adil olmalarını öğrendim” (ÖĞ4). “Adaletli bir yargılama olmasını öğrendim” (ÖĞ7).

Öğrencilere adaletin temini noktasında mahkemelerin gereklilik durumu görüşme esnasında sorulan bir diğer soruydu. Öğrenciler mahkemelerin toplumda adaletin sağlanması için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. “Adaletin en iyi olduğu yer mahkemelerdir. Toplum içindeki bazı adaletler içinde mahkemeler gerekir” (ÖĞ5). “Mesela bir insanı öldürdükleri zaman bunu adaleti sağlayabilecek kişi mahkemedir. Normal insanların bir şey yapabileceğini zannetmiyorum” (ÖĞ8). “Toplumdaki adaleti onlar sağlıyor” (ÖĞ11).

Ayrıca mahkemeler aracılığıyla adaletin sağlanması yoluyla toplumda huzurun var olabileceğini belirtmişlerdir. “... Düzenli bir toplum için illaki vardır. Çünkü o insanlar içinde illaki kötü huylar edinmiş bir insan vardır. Bence mahkeme lazımdır” (ÖĞ3). “Zaten mahkemeler olmazsa her taraf suçlu dolar. Herkes istediğini yapabilir” (ÖĞ9). “Mahkeme şeyleri, avukatlar falan olmazsa adamın masumsa masum olduğu kanıtlanılmaz. Masum değilse masum olmadığı belki kanıtlanılmaz. Ve habise onun yerine başka biri girebilir -ki bu da çok üzüncü bir şey” (ÖĞ4).

- **Huzurevi ziyareti etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Öğrencilerle birlikte önceden hazırlanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında huzurevi ziyareti yapılmıştır. Günün bir kısmını orada geçiren öğrenciler oranın sakinleri ile sohbet etme fırsatı bulmuşlardır. Daha önceden hazırladıkları ikramları da orada bulunanlarla paylaşmışlardır. Bu gezi sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Yapılan doğrudan alıntılar incelendiğinde öğrenciler olaya duygusal yaklaşmışlardır. İlk başta durumlarına üzülen öğrenciler onların, öğrencilerin ziyaretlerinden mutlu olmasından dolayı mutlu olmuşlardır. “Çok hüznlendim. Ağlayasım geldi” (ÖĞ16). “İlk başta ben o yaşlılar için üzülüyordum. Çünkü ailelerinden ayırdılar. Üzülüyorlardı çocuklarından ayrı oldukları için. Ama biz onlara gittiğimizde hani onlarda bizi gördükleri için mutlu



oldular” (ÖĞ13). “Yaşlıları görünce önce biraz üzülmişim. Ama ondan sonra bizim gelmemize mutlu oldukları için biraz sevinmişim” (ÖĞ5). “.... gidip onları ziyaret etmemiz, onları çok mutlu etti” (ÖĞ4).

- **Hikâye okuma ve değerlendirme etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının her değerine yönelik hikâye okuma ve değerlendirme çalışmaları bulunmaktadır. Süreç içerisinde öğrencilerle birlikte değer odaklı hikâyeler okunmuş ve öğrencilere hikâyenin içeriği ile ilgili sorular sorularak düşünceleri ve sorgulamaları sağlanmıştır. Böylece hikâye üzerinden değer yargıları oluşturulmak istenmiştir. Hikâye okuma ve değerlendirme sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler ilk olarak hikâye okuma ve değerlendirme çalışmasını beğenmişlerdir. “Hocam bence iyi” (ÖĞ2). “Daha sonra ise hikâyelerinin kendi üzerlerinde etkisi olduğunu vurgulamışlardır. “Sedef çiçeği diye bir hikâye vardı. Karı koca hani boşanmıştı o beni etkilemişti” (ÖĞ8, ÖĞ11). “Bazen öyle oluyordu benim şeyimde hayatımda. Bazı ödev dışında değil de, diğer şeylerde olabiliyor. Mesela ödevlerimizi veya hocalarımızın verdiği şeyleri başkasına yaptırıp kendimiz yapmazsak sorumsuz oluruz” (ÖĞ6).

Öğrencilerin değindiği önemli bir husus ise değerlendirilen hikâyelerden gerçek hayata yönelik çıkarımda bulunmaları, nasihat almaları ve ders çıkarmalarıdır. “İnsanların kendi hatalarını görmesi biraz uzun sürüyor. Bunu başka hikâyelerde görüp o insanların hatalarını görünce düşünebilirler acaba bende bu hatayı yapıyor muyum diye” (ÖĞ1). “Çünkü baya ders verici bir şey, ders verici olaylar anlatılıyordu” (ÖĞ7). “O hikâyeler bize çok işe yaradı. Mesela orada durumları daha yakından daha olay üstünde tanıma fırsatı bulduk” (ÖĞ9).

- **Göz bağlama ve tekerlekli sandalye etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Hazırlanan program kapsamında öğrencilerle göz bağlama etkinliği yapıldı. Yapılan çalışmaya göre öğrenciler görme engelliler yolundan yürümeleri, gün boyu gözü kapalı derse katılmaları ve görme engelli öğrenciler sınıfını ziyaret etmeleri şeklinde yürütüldü. Görme engelliler öğretmeni onlara nasıl davranılması gerektiği konusunda açıklamalarda bulundu. Okul bittikten sonra öğrencilerle beraber günün değerlendirilmesi yapıldı.

Öğrencilerle yapılan öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin 14 tanesi çalışma sürecinde kendini görme engelli öğrencilerin yerine koyarak empati yaptıklarını belirttiler. *“Orda görme engellilerin neler yaşamış olduğunu anlamış olduk”* (ÖĞ15). *“Empati kurdum. ... yerlerine koydum kendimi”* (ÖĞ3). *“... önceden acıyarak ayyy nasıl ya üzgünüm falan, çok baya üzüliyordum. Ondan sonra acıyarak değil de onlara yardım etme gözüyle bakıp yardım etmek istediğim oldu”* (ÖĞ4). *“Hocam onları daha iyi anlamamı sağladı. Hocam, görmemenin çok kötü bir şey olduğunu onlarla daha iyi bir şekilde konuşmamız, empati kurmamız gerektiğini anladım. ... Hocam, biraz kötü hissettim etrafı görmediğim için”* (ÖĞ5).

Görme engellileri anlama, onların ne hissettiklerini anlama, farklılıklara saygı duyma gibi durumlar bu çalışmaya ait görüşmede ortaya çıkan diğer kazanımlardır. *“Kapkara bir dünya. Çok kötü. Hiçbir yeri göremiyorsun. Nerede ne var, renkleri hiç bilmiyorsun. Her yer siyah. Çok kötü bir şey. Dünyayı hiç görmüyorsun, rengarenk dünyayı hiç görmüyorsun”* (ÖĞ7). *“Mesela bir su içeceksen onu göremiyorsun, dışarı çıkıp koşmak istiyorsun koşamıyorsun. Yanında biri olmazsa yürüyemiyorsun. Kendi ihtiyaçlarını bile gideremiyorsun. Kendime hiçbir şey yapamıyorum. Hiçbir yerimi kullanamaz sadece gözüm dışında diğer organlarımı da kullanamıyor hissettim”* (ÖĞ6).

Hazırlanan program kapsamında öğrencilerle tekerlekli sandalye etkinliği yapıldı. Yapılan çalışmaya göre öğrenciler tekerlekli sandalyeye binerek günlerini geçirdiler. Hatta bir yere gitmek durumunda kaldığında arkadaşları kucaklarında onu taşıdı. Merdiven inmek çıkmak vb. işlerini arkadaşlarının yardımı ile gerçekleştirdiler. Okul bittikten sonra öğrencilerle beraber günün değerlendirilmesi yapıldı. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkan görüşlerine ilişkin örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Genellikle öğrenciler kendilerini onların yerine koyma, empati yapma, onların durumunu daha iyi anlama farklılıklara saygılı olma gibi durumlar yaşamışlardır. Bu durumlara ait ifadeler alıntılarda belirtilmiştir. *“Kolaylıkla hiçbir yere inip çıkamıyorsun. Hep aynı yerde, hiç yürüyemiyorsun, koşamıyorsun, oyun oynayamıyorsun. Çok zor bir şey. Sadece oturuyorsun”* (ÖĞ7). *“İnsanlar sonuçta yürüyemiyorlar. Bazı işlerini yapamıyorlar. O da zor bir şey. Mesela ben de o kadar zor olduğunu düşünmüyordum onun da. Ama zor bir şey”* (ÖĞ8). *“Yani yürüme engelli ya da sakat olan kişilerin ne hissettiğini anladım. Nasıl yaşadıklarını, nasıl zorluklara katlandıklarını anladım”* (ÖĞ12).

- **Değer merkezli düşünme etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında uygulanan bir diğer etkinlik ise değer merkezli düşünme tekniğidir. Bu etkinlik tüm eğitim sürecince verilen altı tane değer dikkate alınarak bir konu üzerinde sırasıyla fikirlerini belirtmeleri şeklinde uygulanmıştır. Sonra öğrenciler bir sağa şeklinde önlerindeki değer kartını değiştirmişlerdir. Böylece her bir öğrenci her bir değer hakkında aynı konu üzerinde fikirlerini paylaşana kadar süreç devam etmiştir. Öğrencilerin bu etkinliğe yönelik görüşleri alıntılar eşliğinde aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin bu süreçte çıkardığı yargılardan birisi değere göre insanların görüşlerinin değişme durumudur (f=9). *“(değerlere göre insanların bakış açıları) bence değişir”* (ÖĞ2). *“Mesela herkese sorumluluktayken, birisi sorumluluktayken onunla ilgili yapmamızı gerekenleri söylüyorlar. Birisi sevgideyken, birisi saygıdayken adalet veya dürüstlükteyken onların hepsinin yapılması gerektiğini söylüyorlar ama hepsinin yapılması gerekiyor”* (ÖĞ6). *Saygıysa saygılı olarak düşünüyordum. Sorumluluksa, sorumluluk ya da sevgiyse o açıdan düşünüyordum, hocam”* (ÖĞ12). Öğrencilere göre bu etkinlik düşünme süreçlerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. *“Hem bizim hızlı düşünebilmemizi şey yaptı, iyileştirdi ve cümle kurabilme yeteneğimizi de geliştirdi. İnsanları bilinçlendirebilen cümleleri de sarf etmeye başlamıştık”* (ÖĞ1). *“Sürekli değişiyor kartlar. Bir anda düşünceni söylüyorsun. Yani o anda sanki o konu hakkında ne beynin ne düşündüğünü şak diye ortaya koyuyor”* (ÖĞ3).

Diğer insanların farklı düşünebileceklerini fark edip kavramışlardır. *“Mesela bir adam bir şeyi farklı bir şekilde düşünüyor, diğer bir insanda farklı bir şekilde düşünüyor”* (ÖĞ2). *“Orda da herkesin o konu üzerinde herkesin ne gibi düşünceleri olduğunu anlamış olduk”*(ÖĞ15). Bu sürecin bir diğer kazanımı ise öğrencilerin birbirleriyle fikirlerini paylaşmaları ve birbirlerinden faydalanmalarıdır. *“Bence güzel. Çünkü bütün değerleri bir arada bir örneğe göre değerlendirdik. Ve olaylara koyduk kendimizi o yüzden bence güzel”* (ÖĞ2). *Herkesin hangi değer hakkında ne düşündüğünü öğrendik”* (ÖĞ13).

- **Münazara etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışma sürecinde uygulanan bir diğer etkinlik ise münazara tekniğidir. Bu etkinlik sürecinde öğrencilerin farklı fikirlere saygılı olma ve değerleri içselleştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin istenen konularda değerleri kendi ifadeleri ile

savunmalarına fırsatlar sunulmuştur. *“Benim çok sevdiğim tekniklerden biriydi. Hatta en sevdiğim de diyebiliriz”* (ÖĞ4). *“Münazarada teknik iyi savunabilmek bence”* (ÖĞ13). *“Münazara da bence güzel bir etkinlik. Çünkü kendi kendimizi savunmayı öğreniyoruz. Ve aynı konuları farklı bir şekilde nasıl savunacağımızı öğreniyoruz”* (ÖĞ2).

Münazara tekniği uygulama sürecinde öğrencilerde farklı özelliklerde gelişmiştir. Bunlar sorumluluk, araştırma yapma becerisi ve kendini toplum içerisinde ifade edebilme yeterliliği şeklindedir. Ayrıca öğrenciler belirlenen konularda araştırmalar yaparak o konuları daha iyi öğrenme fırsatı bulmuşlardır. *“Karşılıklı tartışma. ... kötü bile olsa münazara etkinliğinde, konun hani haksız bile olsa sana o görev verildiyse o görevi yapman gerektiğini, şey bile olsa, arkadaşlarım çalışmasa bile benim çalışmam gerektiğini öğrendim”* (ÖĞ3). *“Araştırmamda, araştırma yönümü geliştirdi”* (ÖĞ11). ÖĞ11’in ifade ettiği yapılan çalışmanın ana hedeflerinden olmasa da öğrencinin gelişmesini sağladığı anlaşılmaktadır.

#### • İstasyon etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri

Çalışma sürecinde uygulanan bir diğer etkinlik ise istasyon tekniği aracılığıyla değer eğitimi şeklindedir. Belirlenen değerler konusunda öğrenciler şiir yazma, resim yapma ve hikâye yazma şeklinde üç masadan oluşan istasyonlarda çalışmışlardır. Öğrencilerin değerleri içselleştirmeleri ve kendilerine göre ifade edebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere görüşmelerde istasyon tekniğinin uygulanan eğitim sürecindeki etkililiği sorulmuştur. Bu etkinliğe yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnek doğrudan alıntılar yapılmıştır. *“Mesela biz sevgi ile ilgili yazıyoruz. Sevgi ile ilgili bir kıtasını yazdığımızda şiirin okuyoruz. Diğerini yazıyor. Onu da diğeri yazıyor”* (ÖĞ6). *“Mesela resim ya da şiir yazıyor. Sen onu devam ettirebiliyorsun. Onu kendin uydurmaya çalışıyorsun”* (ÖĞ8). *“Eğlenceli bir etkinlik. Herkesin her yerde düşünmesini sağlıyor”* (ÖĞ11).

*“İnsanların o yeteneğine saygı gösterip o yeteneğini devam ettirebiliriz. İnsanların yarım bıraktığı işleri de biz tamamlarız.”* (ÖĞ1). *“Şimdi mesela bir resim yaptık. Diğer arkadaşımıza verdik. Mesela ben bambaşka bir şey yapmışken onu başka şeye dönüştürüyor. Ve benim düşüncemle onun düşünce farklı oluyor. Ama birleşince çok güzel bir şey oluyor. ... Mesela ben farklı düşünüyorum arkadaşım da farklı düşünüyor. Her insan farklı düşünebilir. Yani o onun fikrine bağlıdır”* (ÖĞ2). *“... Herkesin bir katkısı oluyordu hikâyede”* (ÖĞ3).

- **Beyin fırtınası etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışma sürecinde uygulanan bir diğer etkinlik beyin fırtınası tekniğidir. Bu teknik aracılığıyla oluşturulan yapay değer içerikli problemlere öğrencilerin değer odaklı çözümler üretmeleri istenmiştir. En sonunda o fikirlere yönelik drama oynama ve afiş hazırlama gibi destekleyici etkinlikler ile çalışma devam ettirilmiştir. Bu etkinliğe yönelik öğrencilere ait bazı alıntılar yapılmıştır. *“Bu aklımızda olan her şeyi döküyoruz”* (ÖĞ7). *“İnsanların düşüncelerini bir araya getiriyordu”* (ÖĞ5). *“Aklımıza gelen ilk şeyi söylediğimiz için bazı şeyler komik oluyordu. Ama güzel bir çalışmaydı bence etkinlikti. Aklımıza gelen ilk şeyi söylediğimizde insan böyle hemen böyle o konu hakkında böyle bir ona yöneliyordu. Ben güzel eğleniyordum o çalışmalarda”* (ÖĞ3).

- **Somutlaştırma (mum etkinliği) etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Sevgi değeri kapsamında hazırlanan çalışmalardan birisi somutlaştırma yöntemi olarak adlandırılan mumlarla yapılan etkinliktir. Bu çalışmaya göre öğrencilerin her birisi bir adet mum getirip önlerinde yakmışlardır. Daha sonra o mumların sadece küçük bir ışık olduğunu ve kendi önlerini aydınlattığını fark etmeleri sağlanmıştır. En sonunda herkes mumunu belli bir noktada toplamaları istenmiştir. Öğrencilerin mumun etrafında toplanmaları sağlanmıştır. Bu şekilde her mum geldiğinde ışık artmış ve herkes daha fazla ışıktan istifade etmeye başladığı öğrenciler tarafından görülmüştür. Nihayetinde mum ışığı sevgiye benzetilmiştir. Bunun üzerine öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu etkinliğe yönelik öğrenci görüşleri; *“Hocam şimdi bir tane mum olduğunda çok yanmıyor. Tek oradaki insanın bulunduğu yere geliyor. Ama bütün ışıklar birleştiğinde, bütün mumlar bir araya geldiğinde daha fazla ışık oluyor. Bunu da sevgi olarak”* (ÖĞ6). *“... Mum ışığını sevgiye benzetmiştik. ... mesela bir kişinin sevgisi var ama sadece o kendine. Fakat herkes birbirine sevgi duyarsa bu daha büyük bir şey olabilir”* (ÖĞ2). *“... Yani mesela bir mumu bir kişinin sevgisi olarak alırsak bütün mumlar birleştiğinde kocaman bir sevgi ortaya çıkıyordu. O sevginin bütün insanlara yayılması gerekiyordu”* (ÖĞ15). *“Sevginin paylaşıldıkça çoğaldığını anladım”* (ÖĞ13).

Bu çalışmada öğrencilerin çıkardığı bir sonuçta yardımseverlik ve dayanışma değerlerine yönelik olmuştur. Bu durum, değerler bir bütündür ve herhangi bir değerle ilgili yapılan çalışma diğer değerlerin gelişmesine de katkı sağlar ifadesini ispatlar niteliktedir. *“İnsanlar kendi başına çalışırsa bir yere kadar bir şey gösterebilir topluma. Ama insanları*

yanına toplayıp beraber birbirlerine yardım destek verirlerse daha çok zor işleri başarabilirler. Biz orada sevgiyi işlemiştik” (ÖĞ1). “Herkesin birlik olup bütün dünyayı aydınlattığını öğrendim. Eğer tek bir kişi olursa kapkaranlık olur. Ama herkes toplarsa büyük bir ışık olduğunu öğrendim” (ÖĞ7).

- **Değer-rol model belirleme etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Çalışmanın önemli yönlerinden birisi örnek değer model kişi belirleme şeklinde yürütüldü. Genellikle aylık işlenen değerlerin ardından öğrencilere örnek bir değer-model seçmeleri istendi. Neden onu seçtiklerine dairde açıklama yapmaları ve seçtikleri kişinin hangi davranışıyla o ayki değere model olabileceğini açıklamaları istendi. Öğrenciler ise çoğunlukla kendi anne-babalarını, daha sonra öğretmenlerini, tarihi şahsiyetler ve çok az bir kısmı da arkadaşlarını seçmişlerdir. Anne-baba seçenlere yönelik yapılan alıntılar; “En çok annemle babamı gösterdim. Annemle babam her şeyin en iyisini düşünüyor. Sevgi saygı hep var. Herkese karşı saygılılar. Herkese karşı eşitler. Adaletli şeyler, adaletli davranıyorlar kardeşim bana olsun” (ÖĞ7). “İkisini de böyle sorumluluk sahibi hani böyle işlerini çok iyi yapan adaletli insanlar olarak görüyorum” (ÖĞ8). “Annemi ... iki çocuğuna da eşit sevgiyi veriyor, eşit davranıyor adaletli bir şekilde yapıyor” (ÖĞ6). Öğretmenlerini gösterenlere yönelik; “Bir de en çok iyilik yapanda V. Hocayı göstermiştim. Çünkü V. Hoca bize yetimlere yaptığı, yardıma ihtiyacı olan kişilere yaptığı birçok iyiliği anlatmıştı” (ÖĞ13). “... öğretmenimi. ... iki çocuğuna da eşit sevgiyi veriyor, eşit davranıyor adaletli bir şekilde yapıyor” (ÖĞ6).

Arkadaşlarına yönelik alıntılar; “B.’i veriydim. B. dürüstlük açısından sevdiğim arkadaşım. Hiç yalan söylediğini görmedim” (ÖĞ12). “İ. hocam. İ. insanları çok çabuk yargılamıyor. Önce insanları dinleyip sonrasında insanlara hak veriyor veya hak vermiyor” (ÖĞ1). Tarihi şahsiyetlere yönelik; “Peygamber efendimizi (sav), annemi bir de babamı. Çünkü o davranışları o insanlarda gördüm” (ÖĞ10). “Osman Gazi’yi” (ÖĞ11). “En çok ... peygamber efendimizi (sav) verdim” (ÖĞ3).

- **Rozet takma etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri**

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı öğrencilerde farkındalık oluşturmak amacıyla aylık belirlenen değerlerin yazılı olduğu rozetler hazırlandı. Hazırlanan bu rozetler değerlerin işlendiği ay boyunca öğrenciler tarafından takıldı. Rozetler üzerinde “ben

..... insanım” yazısı yer alıyordu. Bu rozet takma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerden 13’ü rozet takmanın davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Kimi öğrenci davranış sergilemesini sağladığını, kimisi ise rozetle davranışları arasında tutarlı olmak zorunda hissettiğini belirtmiştir. Hatta birkaç öğrenci başlangıçta etkilediğini ama zamanla etkilemediğini o davranışları gösterdiği için gerek kalmadığını ifade etmişlerdir. “Sonuçta orda onu taşıyordun. Onu uygulamıyorsan yani niye taşıyorsun” (ÖĞ8). “Bazı davranışları yapacağım zaman rozetlere bakıyordum. Ona göre davranıyordum” (ÖĞ11). “Mesela bir şey yapacakken, ... bir şey söylemeyecekken ondan sora o rozete bakıp böyle söylesem mi gibi dediğim olmuştu. Anneme gidip hemen söylemişim” (ÖĞ4).

#### • Çiçek yetiştirme etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri

Öğrencilerle uygulanan değerler eğitimi programında yapılan çalışmalardan birisi ise çiçek yetiştirme etkinliğidir. Öğrencilerin 14’ü çiçekleriyle günlük zaman geçirdiklerini belirtmiştir. “Geçirdim hocam. Bazen aksattığım oldu hocam. Düzenli olarak bakımını yaptım” (ÖĞ2). “Günlük zaman geçirdim hocam. Arada bir aksattıklarım oldu. Suyunu kesintisiz verdim” (ÖĞ12). “Çiçek bakmak, bir canlıyı yaşıyorsun. Yani illaki insan seviniyor. Canlının suyunu veriyorsun her şeyini veriyorsun. O git gide büyüyor o senin çiçeğin oluyor artık. Çok güzel duygu” (ÖĞ7).

Sevgi değerine yönelik öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılara örnek; “Sevgi kazandırdı. ... İlerde çocuklarımız olduğunda bu çiçeğe gösterdiğimiz ilgiyi çocuklarımıza da gösterirsek iyi olur” (ÖĞ16). “Aslında annemin beni küçükken yetiştirmesi aslında çok zor bir şeymiş. Çok kolay zannediyordum. Ama ben hafta bir su veriyorum mesela. Annem bana her gün her saat su vermek zorundaydı. İnsanların çocukları olunca çocuklar küçükken çok büyük şeylere katlanabileceğini gördüm” (ÖĞ1). ÖĞ1 kendisinin çiçek yetiştirmesiyle ailesinin kendisine bakmasını karşılaştırmıştır. Kendi yaşadığı zorlukları göz önünde bulundurarak ailesinin yaşadıklarına yönelik çıkarımlarda bulunmuştur. Sorumluluk değerine yönelik alıntılara örnekler; “Hocam bazı eşyalara ve kişilere nasıl ilgileneceğimi ... çok şey, sorumluluk gerektiren” (ÖĞ5). “(bu eğitimle) sorumluluk sahibi bir öğrenci olmalıyız” (ÖĞ2). “Sorumluluklarımı daha çok böyle yerine getiriyorum artık” (ÖĞ8). “(Çiçek bakmak) sorumluluk kazandırdı bana” (ÖĞ9, ÖĞ11, ÖĞ12).

#### 4.2.1.4. Eğitimin davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşleri

Öğrencilerin tamamı yapılan çalışmadan dolayı kendisinde değişiklik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerinde gördükleri değişime yönelik vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96

*Öğrencilerin Davranışlarında Gördükleri Değişikliklere Yönelik Görüşleri*

Değer	Kod	f
Adil Olma	Davranışsal değişim	8
	Bilişsel gelişme	3
Doğruluk-Dürüstlük	Davranışsal değişim	12
	Bilişsel gelişme	3
Yardımseverlik	Davranışsal değişim	9
	Bilişsel gelişme	5
Sevgi	Davranışsal değişim	8
	Bilişsel gelişme	8
Saygı	Davranışsal değişim	10
	Bilişsel gelişme	3
Sorumluluk	Bilişsel gelişme	7
	Davranışsal değişim	6

Öğrencilerin değerlere yönelik kendi davranışlarında yaşadıkları gelişmelere yönelik ifadeler davranışsal değişim; düşünce yapılarında yaşadıkları gelişmelere yönelik ifadeler ise bilişsel gelişme olarak belirtilmiştir. Bazı öğrenciler ise farklı değerlerde cevapsız kaldıkları görülmüştür. Adil olma değerine yönelik davranışsal değişim (f=8), bilişsel gelişme (f=3); doğruluk-dürüstlük değerine yönelik davranışsal değişim (f=12), bilişsel gelişme (f=3); yardımseverlik değerine yönelik davranışsal değişim (f=9), bilişsel gelişme (f=5); sevgi değerine yönelik davranışsal değişim (f=8), bilişsel gelişme (f=8); saygı değerine yönelik davranışsal değişim (f=10), bilişsel gelişme (f=3); sorumluluk değerine yönelik ise bilişsel gelişme (f=7), davranışsal değişim (f=6), olarak tespit edilmiştir.

Adil olma değerine yönelik öğrencilerle yapılan görüşmeden örnek alıntılar; “*Mesela evde bir tane çikolata kalmış. Ben iki kardeşim. Kardeşimle paylaşacağız. Tam böyle eğer yarı yarıya kesemedim çok olanı kestiysem onu kardeşime verip kendime küçük kalanını ayırıyorum*”(ÖĞ12). “*Mesela bir arkadaşımın ne bileyim daha uzak olduğum bir arkadaşım kavga edince ve illaki kendi arkadaşımı tutuyordum. Ama şimdi olunca yani öyle bir kavga olunca ikisine de eşit davranıyorum. Ve arabuluculuk yapmaya çalışıyorum*”(ÖĞ3). Doğruluk-dürüstlük değerine yönelik alıntılar; “*Arada bazen*



*korduğum için yalan söylüyordum. Şimdi söylemiyorum”(ÖĞ8). “Mesela voleybol oynarken değmedi demek yerine, evet şu arkadaşımıza değdi gibisinde”(ÖĞ4). “Bir şeyi yaptığımda ben yaptım diyebiliyorum”(ÖĞ16).*

Yardımseverlik değerine yönelik yapılan alıntılar; *“Mesela ben eskiden ödevlerimi yaparken kuzenim yardım istediğinde şey yapmıyordum yani yardım etmek istemiyordum. Çünkü ödevim vardı. Fakat şimdi şey olunca kendi ödevimi de yapıyordum onun ödevine de yardım ediyorum”(ÖĞ2). “Birisinin yardıma ihtiyacı olduğunu gördüğümde direk yardıma koşuyorum artık”(ÖĞ3). Sevgi değerine yönelik alıntılar; “Doğayı sevmek konusunda, korumak konusunda daha da bilinçlendim”(ÖĞ9). “Anne babama karşı hal ve hareketlerim. Ondan sonra sevgi. İnsanları yani parayla pulla yakışıklılıkla yargılamamaları”(ÖĞ1). “Eskiden bazı arkadaşlarımı sevmiyordum. Ama sevgi konusunu öğrendikten sonra bütün arkadaşlarımı sevmeye başladım. Ve arkadaşlarımla bağlantım çoğaldı”(ÖĞ7).*

Saygı değerine yönelik alıntılar; *“Mesela ablalara ne kadar üzücü olsa da abla demiyordum. Sonra abla demeye başladım”(ÖĞ2). “Bir şey yapmadan önce düşünüp de yapıyorum artık. Hani aileme saygısızlık olur mu, arkadaşlarıma saygısızlık olur mu”(ÖĞ3). “Artık yolda bir taş bile görsem onu kaldırıyorum. Çünkü insanların şey şey oluyor. Çevreye atıyorlar birçok şeyi. Mesela bir şey gördüğümde, attığımda onu geri alabiliyorum”(ÖĞ6). Sorumluluk değerine yönelik alıntılar; “Eskiden böyle kıyafetlerimi çok düzenli tutmuyordum. Şimdi daha çok dikkat ediyorum” (ÖĞ8). “Genelde eve gittiğimde bisiklete binip geziyordum. Şimdi önce gidiyorum odamda bir şey var mı diye bakıyorum. Kardeşim geldiyse onun eşyalarını topluyorum. Kendi eşyalarımı yerine koyup öyle gidiyorum”(ÖĞ4).*

Yapılan görüşme esnasında öğrenciler bilişsel ve davranışsal olarak gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde değişimin daha çok davranışlarına yansıdığı anlaşılmaktadır. Bu durum okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerde davranış değişikliği oluşturma konusunda fırsatlar sunduğu şeklinde değerlendirilebilir.

## 4.2.2. Veli görüşlerine ilişkin bulgular

Yapılan değerler eğitimi çalışmasının bir ayağını velilerle yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışma bittikten sonra hem velilerin kendi katıldıkları çalışmalara yönelik hem de öğrencilerin yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri sorulmuştur.

### 4.2.2.1. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik veli görüşleri

Deney grubu ile yapılan altı aylık çalışma bittikten sonra deney grubunun velileri ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede velilere yönlendirilen birinci soru okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına dairdir. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmaları veliler tarafından beğenilmiştir (f=17). Veliler çalışmaya öğrencisinin katılmasından dolayı memnun olduklarını beyan etmişlerdir (f=17). *“Değerler eğitimi... zaten önemli konular işlendi, olması gereken, tüm anne babaları ilgilendiren. Biz memnun kaldık”* (V15).

*“Çocukların gelişimi, psikolojik gelişimi açısından çok önemsiyorum. Daha çok, sözde kalmaktansa, etkinliklerle bunların yani işlenmesi konuların çocuklar üzerinde bir etkisi olacağına inanıyorum”* (V3). V3 ise yapılan eğitim çalışmalarından memnun olma nedenini öğrencilerin aktif olduğu, etkinliklerin çalışmanın büyük bir kısmını oluşturmasına dayandırmaktadır. Bir kısım veliler ise çocukların isteyerek katılmasından dolayı memnun kaldıklarını beyan etmişlerdir. *“Zaten Ş. da çok istekli geliyordu”* (V15).

Bazı veliler de çocukların davranışlarında görülen değişikliklerden dolayı çalışmayı beğenmiş ve memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. *“Bana göre çok iyi. İlerleme var A. 'te hocam. Yani sorumluluklarında olsun evde davranışlarında olsun. Faydasını gördüm ben yani”* (V1). *“En azından oğlum açısından çok çok değişiklikler fark ettim”* (V12). V5 ise çalışmadan memnun olmasını başta çocukların sosyalleşmesi olarak ifade etmiş bununla birlikte öğrencisinde görünen değişiklikleri de beyan etmiştir. Nitekim bunu V5 şu sözlerle açıklamıştır; *“Sosyalleşmek açısından, belki arkadaşlarıyla daha zaman geçirmek açısından faydalı oldu diye düşünüyorum. ... Yani, evde daha çok kendini ifade edebiliyor.”*

Velilerin çoğunluğu ise genel olarak değerlendirmede bulunup çalışmanın “faydalı” ve “verimli” geçmesinden dolayı memnun olduklarını söylemişlerdir. *“Yani verimli buluyorum hocam”* (V2). *“Çok verimli buldum”* (V4). *“Genel olarak faydalı olduğunu*

*düşünüyorum ben*” (V5). *“Faydalı buluyorum”* (V12). Bir kısım veli ise çalışmanın hem bugün hem de gelecekte çocuklara katkısı olacağını düşündüklerinden dolayı memnun olduklarını beyan etmişlerdir. *“Hem bugün için hem yarın için faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani ömür boyu”* (V10). Yine V3 benzer şekilde *“İleriye yönelik olsun, şimdi olsun”* ifadesiyle yapılan eğitimin bugün öğrencilerin hayatına etki edebileceği gibi gelecek yıllarda da etki edeceğini belirtmiştir.

Görüşme sürecinde velilere etkinlik temelli değerler eğitimi programının gerekli olup olmadığı sorulmuştur. Velilerin vermiş olduğu cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97  
*Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmalarının Gerekliliğine Yönelik Veli Görüşleri*

	Kod	f
Gereklidir (f 15). Çünkü; ...	Değerlerin gelişmesi için	8
	Çocukların etkinlikleri severek katılması	4
	Toplumsal gelişim için	4
	Zamanın olumsuz şartlarından kurtulmak için	3
	Evde verilemeyen eğitimlerin okulda verilmesi	3
	Etkinlik temelli olmasından dolayı	2
	Özgüvenlerini geliştirdiği için	2

Çalışmaya katılan 17 veliden 15’i gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Nedeni sorulduğunda ise velilerin verdiği cevapların çoğunluğu “değerlerin gelişmesi” kodu (f=8) altında yer almıştır. Daha sonra ise sırasıyla “çocukların etkinlikleri severek katılması” (f=4), “toplumsal gelişim için” (f=4), “zamanın olumsuz şartlarından kurtulmak için” (f=3), “evde verilmeyen eğitimlerin okulda verilmesi için” (f=3), “etkinlik temelli olmasından dolayı” (f=2) ve “özgüvenlerini geliştirdiği için” (f=2) şeklinde kodlanmıştır.

Veliler “değerlerin gelişimi” kodu altında ya doğrudan ya da dolaylı olarak beyan etmişlerdir. *“Çocuklar için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Adalet konusunda her türlü güzel çalışmalar oldu”*(V9). *“Yani çocukların annelerine daha güzel davranmalarını, dışarıya karşı bir mesela engelli çocuklara karşı itici olmamaları. Bunları yani biz anlatıyoruz ama burada anlatılması daha güzel”*(V13).

Çocukların etkinliklere severek katılmasına örnek diğer bir velinin vermiş olduğu cevaptır. Nitekim onlara göre öğrenciler eğitim sürecini sevdikleri için gönüllü olarak çalışmalara

katılmışlardır ve öğrencilerin neredeyse tamamına yakını çalışmaya devam etmişlerdir. V4 de bu durumu kendi çocuğu üzerinden şu şekilde ifade etmiştir. *“Çocuklar severek yaptı. Bizimki zaten onun çok hoşuna gitti”*.

V15 değerler eğitimi çalışmalarının gereklilik nedenini zamanın oluşturmuş olduğu olumsuzluklara dayandırmaktadır. Ona göre *“Tabi ki gerekli, hele de bu zamanda. Yani saygının sevginin azaldığı bir toplum yaşıyoruz. Dediğiniz gibi adalet, yardımseverlik kısmi var. Ama yeri geldiği zamanda yok. Bundan dolayı konular çok gerekli konulardı”*. Yapılan eğitim sürecinde temel hedef öğrencilere değerlerin kazandırılması olsa da bununla birlikte örtük olarak kazanımlar da elde edilmişlerdir. Bunlardan birisi velilerin belirttiği gibi özgüvenlerinin gelişmesini sağlamasıdır. *“Çocukların özgüveni, sorumluluğu olması için faydalı bir eğitim”*(V7). *“Öz güvenleri daha yüksek oluyor kalıcı öğrenmeler sağlıyor”*(V3).

Velilerin dikkat çektiği bir diğer nokta ise değerler eğitiminin aile tarafından verildiği ama yeterli olmadığıdır. Ailenin eksik bıraktığı eğitim tarafının okul tarafından karşılanması veliler tarafından dile getirilmiştir. Nitekim V11 böyle bir eğitimin gerekli olduğunu belirmiş nedeni olarak da *“Evde gereken eğitimi biz verememiş olabiliriz”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde V5 ise *“Bence gerekli yani. Çünkü biz, evde ne kadar, zaman bulamıyoruz çocuğun eğitimiyle ilgili. Hani, her ne kadar bizim davranışlarımızdan örnek alıp kendini bir şekilde karakter olarak geliştirse bile, yani okulda aldığı eğitim bizim verdiğimiz eğitimin üzerinde yani. Ki böyle özel bir ilgi, alaka olduğu zaman çocuk biraz daha farklı, verimli”* sözleri ile izah etmiştir.

V3 değerler eğitimi sürecinde etkinliklere yer verilmesinin kalıcılığı artırdığını belirtmiştir. Ona göre etkinlik temelli değerler eğitimi gereklidir. *“Çünkü sözle kalınan şeyle yapılan şey daha farklı oluyor çocuklarda. Daha kalıcı oluyor çocuklarda etkinlik olarak, drama olarak ya da ziyaret olarak, ne bileyim bir huzurevine gitmek, bir adliye sarayına gitmek”*. V17 ise gerekli olduğunu belirtmiştir. Neden olarak da eğitimin ve etkinliklerin ders saatleri dışında yapılmış olmasıdır. *“Çünkü okulda öğretmenlerin birebir her çocukların hem dersleri ile hem ahlakları ile ilgilenmesi çok mümkün değil. Ama böyle bir çalışma ile birlikte çocukların hem tam gelişim zamanı olduğu için onlara çok şey kattığını düşünüyorum. Çok da önemli buluyorum”*. Böylelikle eğitim sürecinin ders dışı etkinlik şeklinde yapılmasının önemini ifade etmiştir. Yine bu durumu V16 ise bu etkinliklerin sürekli olmasının eğitim sürecine olan kalıcılığı arttırması için bir ders saati olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. *“Çok güzel buluyorum. Okullarda böyle bir şeyin*

olmasını düşünüyorum kendi adıma. Böyle bir ders olmasını”. “Aslında bütün okullarda ders gibi işlenmesini isterdim. Sadece benim çocuğumun değil de diğer bütün çocukların değerler eğitimi olarak özellikle”(V3).

Görüşme sürecinde velilere okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının verimli (faydalı) olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni velilere sorulmuştur. Velilerin vermiş olduğu cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 98’de verilmiştir.

Tablo 98  
*Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının Verimliliğine Yönelik Veli Görüşleri*

	Kod	f
Faydalıdır (f 17). Çünkü, ...	Değerleri öğrenme	9
	Davranışlarında olumlu değişim	8
	Sahip olduğu değerlerinde gelişme	8
	Sorumluluklarını öğrenme	2
	Fikirselle gelişmesi	1
	Öz güveni gelişme	1
	Empati yeteneği gelişme	1

Velilerin görüşleri çerçevesinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının faydalı olmasına yönelik yapılan kodlamaların en fazla frekans çocukların “değerleri öğrenmesi” (f=9) şeklindedir. Daha sonra “davranışlarında olumlu değişim olması” (f=8), “sahip olduğu değerlerde gelişim olması” (f=8), “sorumluluklarını öğrenmesi” (f=2), “fikirselle olarak gelişmesi” (f=1), “derslerinde etkili olması” (f=1), “özgüveninin gelişmesi” (f=1) ve empati yeteneğinin gelişmesi” (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Veliler bu durumu doğrudan ifade ettikleri gibi dolaylı olarak açıklamalarından da çıkarım yapılmıştır. “Bence daha çok bilgi sahibi oldu. Ne yapması gerektiğini öğrendi her konuda. Sevgi, saygı, dürüstlük olsun, yardımseverlik olsun. .... Onların hepsinde ne yapacağını öğrenmiş oldu” (V11). “Tabi, tabi. Yardımseverlik falan çok duyarlı” (V4).

Yine velilerin yapılan programının faydalı olduğuna dair bir diğer görüşleri ise çocukların davranışlarında değişikliklerin görülmesidir. “Faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani, hal hareketlerinde her konuda değişiklikler oldu” (V12). “Ben kendi oğlumdan bahsedecek olursam, çok sinirli, çok agresif çok tez kararlar veren işte öyle bir çocukken, şimdi çok daha sakin, daha objektif bakmaya çalışan işte sinirlerine hakim olmaya çalışan bir çocuk

oldu. Aynı zaman da yalan söylememeye dikkat eden, hakka girmemeye dikkat eden bir çocuk oldu. Ahlaki eğitiminde çok büyük bir gelişmeler var” (V17). V17 çocuklarda daha önce olumsuz olarak var olan davranışların değerlere uygun bir şekilde olumlu yönde değiştirdiğini belirtmiştir. Onun ifadelerinden anlaşılan değerler eğitiminin pozitif yönde etkili olduğu ve bundan dolayı bu eğitimi faydalı bulduğudur. Yine V16 da “Ben çok faydasını gördüm. Çocuğumdaki değişiklikler baya birçok. Öpmezdi, teşekkür etmezdi, rica etmezdi. Bu değerler eğitime geldikten sonra bunları çok rahat şekilde yapabiliyor. Teşekkür edebiliyor, kucaklıyor, öpüyor. Bu da bizim hoşumuza gidiyor. Yani bu eğitimin faydaları olduğunu düşünüyorum”. V17 ise çocuğunda daha önce hiç görmediği ve gözlemlemediği davranışları görmüş olmasıdır. Ona göre bu eğitim neticesi olarak çocuğunda değer içerikli davranışları görmeye başlamasıdır.

Bir başka görüş ise öğrencilerin var olan davranışlarında görülen olumlu değişimdir. “E. büyüklerine karşı saygılı, zaten öyleydi. Daha da arttı” (V7) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde V6 ve V10 da V7’nin görüşlerini destekleyen açıklamalarda bulunmuştur. ... “Ben hani görüyorum. Görebiliyorum yani ..... M. E. biraz dikkat ederdi yalan söylememeye, daha da dikkat ediyor. Hani kardeşleri arasında adaletli olmaya çalışıyor. Güzel sözler söylemeye çalışıyor” (V10). “Evet, hocam çok etkisi oldu. Mesela B. ... bir olay olduğunda hiç fazla umursamıyordu. ... Mesela bir olay olduğunda bu sefer çok üzülüyor. Önceden öyle değildi. Fazla umursamıyordu. Şimdi daha çok öyle şey oluyor. Daha çok duygusal olmuştur” (V6).

Velilerin yapılan eğitim çalışmasının verimli olduğuna yönelik diğer bir görüşü ise çocuklarda gözlemlenen fikirsiz gelişmelerdir. “En azından dille anlatıyor, yapması gereken şeyleri söylüyor. Uyması gereken kuralları söylüyor..... fikir bakımından çok şey öğrendi hocam” (V11). “Mutlaka etmiştir. Çünkü, artık kendisi kendi geleceği ile ilgili bazı fikirler edindi. Yani ben şunu yapabilirim. Şunu edebilirim. Şunu yapsak, şunu etsek falan. Bak şu şöyle oluyor, bu böyle oluyor diye. Kendi kendine bazı fikirler edinmiş” (V5). Özellikle münazara, beyin fırtınası, istasyon tekniği gibi yapılan etkinliklerin bir kısmı çocukların düşünsel gelişimine yönelikti. Velilerin bu ifadeleri yapılan çalışmanın etkilerinin öğrencilerin davranışları üzerinde görüldüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Bununla birlikte kuralları öğrenmenin yanında derslerinde de başarı gözlemlenmiştir. “İşte diyorum ya derslerinde olsun, davranışlarında olsun hani bize karşı. Ev içinde olsun kurallarını öğrendi” (V1). V8 ise çocukların özgüvenlerinin gelişmesinde katkı sağladığını belirtmiştir. Ona göre bu programın verimli olmasının nedeni öğrencinin özgüveninin

gelişmesidir. *“Evet, pek tabii ki faydalı. ... Kendine güveni geliyor onları hazırlayınca, yaptığını görünce”* (V8).

Çalışmaya katılan velilerden 12’si yapılan çalışmanın öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir. Görüşme esnasında sorulan bu soruya velilerin verdiği cevaplar eğitimin şuan için faydasının olduğu yönündedir. Hatta bir kısım veli bu ve benzeri değerler eğitimi çalışmalarının şuan etkisi görülmesi bile gelecekte çocukların hayatında bir etkisinin olacağı vurguladılar. *“Ve ileriye yönelik de mutlaka yaşantılarında bunların olumlu olarak bir etkisi olacağına inanıyorum”* (V1). *“Çok yani etkisi oluyor. İleride kullanacağını düşünüyorum. Çocuk, bugün kullanmaz ama yarın hatırlar”* (V16). V10 ise bu etkinin hem bugün hem de gelecekte olacağını belirtmiş ve bu etkinin ömür boyu olduğunu vurgulamıştır. *“Hem bugün için hem yarın için faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani ömür boyu”* (V10).

Öğrenciler ikilem sürecinde kaldıklarında şuan oluşturdukları fikrinsel alt boyut gelecekte öğrencilerin karar verme süreçlerini etkileyecektir. *“Düşünüyorum, hocam. Mesela ilerde nelerle karşılaşacak bilmiyorum. Ama bir hata yapacağı zaman, burada öğrendiği dürüstlükleri, sevgiyi, saygıyı hata yapacağı yerlerden yapmamaya karar verebilir”* (V13). V17 ise öğrencilerin gelişim dönemlerinin olduğunu bundan dolayı bu dönemde yaşanan her bir eğitim sürecinin ileriki dönemi etkileyeceğini belirtmiştir. Bu duruma delil olarak da çocuğunda görülen değişiklikleri göstermiştir. *“Ben etki edeceğini düşünüyorum. Bunun meyvelerini de zaten görüyorum. Çünkü şimdi tam gelişim çağındalar. Eğer hani tersi, etkisi olmamış olsaydı daha farklı olacağını, daha farklı seyredeceğini düşünüyorum olaylara karşı yaklaşımlarının. Ben hani ileriki hayatında da yansıtacağından mutlaka eminim”* (V17).

Görüşme sürecinde ortaya çıkan fikirlerden birisi de değerler eğitimi çalışmasının çocuklar üzerinde etkili olduğu ama eğer bu eğitim devam ettirilirse çocukların hayatlarında büyük bir etkisinin olacağı şeklindedir. *“Olur diye düşünüyorum. Tabii ki böyle iki üç sene devam ettireceğiz diyorsanız. Olur diye düşünüyorum. Mutlaka olur”* (V2). Yine velilerle yapılan görüşmede ortaya çıkan fikirlerden birisi de çalışmanın etkinliklerden oluşması ve çocukların aktif olmasıdır. Bu durum eğitim sürecinde elde edilen kazanımların kalıcı olmasını sağlamaktadır. *“Daha çok, sözde kalmaktansa, etkinliklerle bunların yani işlenmesi konuların çocuklar üzerinde bir etkisi olacağına inanıyorum”* (V3). Başka bir görüş ise öğrencilerin eğlenerek öğrenmesidir. Eğlenilerek öğrenilen kazanımların daha kalıcı olduğu ifade edilmiştir. Bu durumda ileriki yaşlarda bir şekilde ortaya çıkacağı

vurgulanmıştır. ... “Tabi büyüdüğüce daha da idrak edecekler bunlar. Şimdi belki, hani tiyatrodur, dramadır, şey, belki biraz laylaylom, şey, eğlence boyutunda takıldılar. Ama tabi ki onlar eğlenerek öğreniyorlar. Daha iyi öğreniyorlar. Bunun ileriki boyutları, ileriki yaşlarda daha faydalı olacağını düşünüyorum” (V10). Zaten hazırlanan ve uygulanan eğitim planının amaçlarından birisi de öğrencilerin eğlenerek, yaparak ve yaşayarak değerleri edinmeleridir.

#### 4.2.2.2. Öğrencilerinin etkilendiği etkinliklere yönelik veli görüşleri

Çalışmanın konusu okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi olduğu için çalışma sürecinde birbirinden farklı onlarca etkinlik yapılmıştır. Çocuklar gerek annelerinin eğitim süresince yaptıklarını sorması ile gerek de kendileri evde ailelerine yapılan çalışmalardan bahsetmişlerdir. Bundan dolayı görüşme esnasında velilere çocukların en çok hangi etkinlikten etkilendiği sorulmuştur. Velilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99

#### Öğrencilerin Etkilendiği Etkinliklere İlişkin Veli Görüşleri

Kod	Alt Boyut	f
Kurum Ziyareti	Huzur evi ziyareti	7
	Kurum Ziyareti (Adliye sarayı)	2
Empati	Göz bağlama etkinliği	4
	Tekerlekli sandalye etkinliği	3
Ekran çalışmaları	Film İzleme ve Değerlendirme	3
	Kısa Video ve Değerlendirme	2
Sahne Çalışmaları	Tiyatro Oynama	3
	Karagöz Oyunu İzleme ve Değerlendirme	2
	Drama Gösterimi	1
Gezi	Ulu Camii gezisi	4
	Hikaye Okuma ve Değerlendirme	2
	Pazaryeri Etkinliği	2
	Çiçek Yetiştirme Etkinliği	2
	Kızılay Etkinliği	2
Alan etkinliği	Çevre Temizleme Etkinliği	2
	Münazara Etkinliği	1
	Ağaç Dikme Etkinliği	1



Velilerin vermiş olduğu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin en çok etkilendiği etkinliklerin başında huzurevi ziyareti gelmektedir. *“Huzurevi etkinliğinden çok etkilendi benim oğlum. İşte insanların oraya annelerini babalarını bırakmış olmaları, onun için şimdiye kadar bu değerler eğitiminde gördüğü hiçbir etkinliğe uymuyor. Hiçbir değer uymadığını. Çok etkilendi günlerce bunun etkisinden kurutulamadı”* (V17). *“Hepsinden etkilendi diyebilirim. Huzur evinden çok etkilendi. Oradaki yaşlılar için çok üzülmüş. Hem çocuk gibiler diyor. Hem yalnızlar diyor. Çok üzülmüş. Yani daha yoğun etkilenmiş”* (V3).

Huzurevi konulu bir diğer etkinlik ise kısa video izletme şeklindedir. Öğrenci izlediği videonun etkisinde kalmıştır. Bir nevi duygu yüklemesi yapılmıştır. Hazırlanan ve uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bir basamağı da öğrencilere duyuşsal kazanımlar sağlamaktır. *“Dürüst olma konusunda özellikle Fatih Sultan Mehmet Hazretlerinin davasını, yani Yahudi mimarla olan davasını bahsetmişti kızım. En çok ondan etkilenmişti. Onlarında ilerde hayatlarında olumlu noktalar koyacağını bekliyorum, umuyorum”* (V3). *“İzlediği videolardan. Huzur evine yatırılan bir baba ile alakalı izlediği videodan çok etkilenmiş. Ağladım hatta anne dedi”* (V12).

Çocukların etkilendiği bir diğer etkinlik ise yardımseverlik ve farklılıklara saygı olma kapsamında gerçekleştirilen göz bağlama ve tekerlekli sandalye etkinliğidir. *“İşte hani, o gözlerini bağladığında, hani onların nasıl hareket ettiğini görme engellilerin. Hani ondan biraz etkilenmişti”* (V7). *“İşte bu engellilere yardım etmesi var ya. Onu daha çok şey yaptı. Anne o insanlar her zaman bize muhtaç diye. Yani onlara acıyarak bakmayalım da yani ilgili olalım diye şey yapıyor yani”* (V13). Görüş bildiren velilerin her birisi yapılan göz bağlama ve tekerlekli sandalye çalışmalarının çocukların kendilerinin onların yerine koyma ve empati yapmalarını sağlamıştır.

Öğrencilerin etkilendiği bir diğer etkinlik ise kan bağışısı çalışmasıdır. Bu çalışma öğrencilerin aktif olarak her aşamasına katıldıkları, sınıflarda duyuru yaptıkları, afiş hazırladıkları, afişleri sokaklara astıkları ve kendi velilerini davet ettikleri bir çalışmadır. Organizasyonun her aşamasında deney grubunun öğrencileri aktif rol almışlardır. Bu etkinlik görüşme esnasında velilerin ifadelerine göre öğrencilerin en çok etkilendiği çalışmalardan birisi olmuştur. *“O kan bağışısından çok etkilendi. Hatta ben dedim ya size ben hiç kan vermemiştim ilk defa veriyorum Ş. N.'un hatırı için diye. Onda çok çabaladı mesela”* (V15). *“Dediğim gibi Kızılay konusunda çok etkilendi”* (V3).

Yukarıda bahsedilen etkinliklerin dışında öğrencilerin etkilendiği çalışmalardan biri de Ulu Camii gezisidir. Ulu cami ve caminin şadırvanın hikâyesi gezi esnasında öğrencilere aktarılmıştır. Bu durum çocuklar üzerinde etkili olduğu V2'nin ifadelerinden anlaşılmaktadır. *“Bir şey olmuştu. Ben sanırım onda daha çok etkilenmişti. Şu ulu caminin şeyini anlatmıştınız siz. Sanırım onda etkilenmişti. En çok etkilendiği konu oydu yani”* (V2).

Velilere göre öğrencilerin etkilendiği diğer bir etkinlik yardımseverlik değeri kapsamında yapılan Pazar Yeri etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrenciler pazar yerinde karşılaştıkları yaşlı insanların çantalarını gruplar halinde taşımaları şeklinde gerçekleşmiştir. *“Bu yardımseverlik olayı onu çok etkiledi. Yani mesela yaşlılara yardım. Onların mesela poşetlerini taşımış olmak. Veyahut da onları karşıdan karşıya geçirirken işte, onlara yardımcı olmak felan. Yani bu kendine bi yani, bir şeyleri yapabildiğini veyahut da insanlara yardımcı olabildiğini, kendisine bir özgüven, yani ben ona bir şeyler yaptım. Ona bir şeyler verdim. O duygu, yani onu çok mutlu etti yani”* (V5). Bu V5'in açıklamalarından anlaşılan bir diğer durum ise öğrencinin pekiştireç almasıdır. Benzer durum Ö5 tarafından da ifade edilmiştir. *“Etkinlik sonrasında ulaşılan manevi ve maddi haz olaylara karşı tutumlarımızı olumlu yönde etkilemektedir”* (Ö5).

Çalışmanın bir diğer etkinliği olan çevre temizliği çalışması öğrenciler üzerinde etki bırakmıştır. *“Mesela çöp konusunda. Kendi toplamak istemiyor çöp. O zaman hani kendin de atmayacaksın. Onu öğrendi mesela. Sadece kendini düşünmeyecek yani”* (V10). *“Çöp topladıkları zaman geldiği zaman orda işte bir daha anne rast gele çöp atmayayım ben hiçbir yerlere. Baya zormuş çöp toplaması diye o şekil bir yorum yaptı. O çok hoşuma gitti. Yani aslında hep söylüyorduk ama uygulanmıyordu. Ama onun kendi topladığı zaman onu anlaması çok güzeldi”* (V16). Öğrenci kendi iç dünyasında çıkarımda bulunmuştur. Öğrencilerin fikirsel çıkarımlar göstermesi elde edilen değer kazanımlarının sürekli ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

#### **4.2.2.3. Öğrencilerde görülen davranış değişikliklerine yönelik veli görüşleri**

Çalışma süresince velilerin çocuklarında bir değişiklik olup olmadığını belirtmeleri için çocuklarını evde gözlemlenmeleri istenmiştir. Bu kapsamda velilere not defterleri dağıtılmıştır. Gördüğü ve şahit olduğu değişiklikleri not etmeleri istenmiştir. Ayrıca

velilerle yapılan görüşmede çocuklarında bir değişiklik görüp görmedikleri sorulmuştur. Veliler öğrencilerinde değişiklik gördüklerini (f=16) ifade etmişlerdir.

Velilerin ifadeleri genel çalışmanın hedefleri kapsamında değişikliğin görüldüğü şeklindedir. Ayrıca veliler değişiklik şuan olduğu gibi gelecekte de öğrencilerin üzerinde etkili olacağını ifade etmişlerdir. *“Evet mutlaka oldu. Ben bunu fark ediyorum çocuğun davranışlarında, konuşmalarında, hareketlerinde”*(V3). *“Bugün için oldu. Ama ileride, inşallah ileride de olacağını düşünüyorum. Ama şu anda var. Çok büyük etkileri var”*(V16). *“Evet, bazı huyları değişti. Daha mesela şeyken adaletli olmayı öğrendi, paylaşmayı öğrendi. Daha anlayışlı oldu. ... Onun bakımını yapıyor. Bunları bilmiyordu”*(V9).

Adil olma değerine yönelik velilerin görüşleri; öğrencilerin bir kısmı kendisi ve abisi/ablası arasında eşit davranılmamasının adaletsizlik olduğunu ifade ederken çalışma sonrasında yaşa göre hakların değiştiğini anlamış oldukları söylenebilir. Adaletin eşitlikle doğru orantılı olmadığını belirtmişlerdir. *“Önceden her konuda ablasıyla aynı şeylerin. Adaletli olmadığını söylüyordu. ... Adaletin her yaşa, her şey. Yani herkese aynı davranılmayacağını farkında. Yaşa göre farklılıkların olabileceğinin farkına vardı”* (V3). *“Kardeşlerine karşı işte önceden çok şey diyordu. Ona çok haçlık veriyorsun. İşte ona farklı davranıyorsun. ... O büyük onun farklı haklarının olduğunu. Kendinin yaşına göre haklarının farklı olduğunu”*(V16).

Ailelerin çocuklarında adil olma değeri konusunda gözlemledikleri davranışlarındaki olumlu gelişim genellikle küçük veya büyük kardeşleri ile olan ilişkilerindedir. Bu durum annelerin genellikle ev içi davranışlarını gözlemledikleri için kardeşleri ile olan ilişkileri ön plana çıkmaktadır. *“Adil olma konusunda daha bir anlayışlı olmaya şey yaptı. Küçükleri daha biraz kıskançlığı vardı. Benim küçük çocukları sevmemi kıskanırdı eskiden. Biraz daha şimdi böyle paylaşımcı daha adil olmayı öğrendi”* (V9). *“Kardeşler arasında olabiliyor. Küçüğü çok sıkısa da büyük ablasıyla arası daha güzel. Daha adil davranmaya çalışıyor”* (V11).

Çalışmada velilerin ifadesinde ortaya çıkan bir diğer durum ise çocukların adil olma konusunda velilerinin yanlış yaptıklarını gördükleri zaman bu durumu ifade etmeleridir. *“Evet, hani adil olmaya şey yapıyor. Mesela bazen kardeşiyle oynarken ben kızınca, şey yapınca hani ikimize de eşit söyle diye. Hani adil ol anne diye bana bile hatırlatma da*

*bulunuyor” (V8), “Mesela bazen haksızlık gördüğü zaman diyor ki yani o haksızlık diyor mesela. Öyle olmaması gerekiyor. Böyle şeyleri söylüyor” (V13).*

Velilerle yapılan görüşme esnasında çocukların doğruluk-dürüstlük kapsamında bir değişim gözlemleyip gözlemlemedikleri velilere sorulmuştur. Onların verdiği cevaplar kapsamında çocuklarda dürüstlük konusunda birtakım değişimlerin gözlemlendiği anlaşılmaktadır. *“Dürüst olma konusunda. Yalanlar çok söylüyordu. En azından bunda azalma, bitmedi ama azalma görüyorum” (V12).* Çocuklarda yalan söyleme gibi kötü ve değerlere uymayan bir davranışta değişimler görülmüştür. Nitekim V17’nin ifade ettiği gibi çocuk sonu ne olursa olsun doğruyu söyleme meziyetini kazanmıştır. *“Dürüst olma konusunda da çok fark etti. Artık olduğu gibi söyleyebiliyor. Sonuçlarına katlanmasına rağmen kesinlikle artık söylüyor” (V17).*

Öğrencilerin davranışları ve olayları doğruluk-dürüstlük değerine uygun bir şekilde değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. *“Oldu yani. Dürüstlük konusunda, dürüstlük sayılıyor herhalde, dedesi ona dürüstlük döneminde bir para vermişti. Sorduğumda hani söylemedi bana. Sonra onu, kendisi pişman olmuş söylemediği için, kendisi bir daha itiraf etti. Yani böyle böyle dedem vermişti diye. Yani çok açık görmüştüm” (V2).* *“Dürüstlükte de söylüyor. Her zaman diyor, anne mesela diyor hiçbir zaman diyor, kandırmamak lazım, dürüst olmak lazım, yalan söylememek lazım diyor” (V13).*

Velilerle yapılan görüşmede veliler öğrencilerinde yardımseverlik değeri kapsamında değişiklikler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. *“Yardımsever konusunda da yani eskisi gibi değil.”(V5).* *“Yardımsever olma konusunda da bana daha çok yardım etmeye başladı. Biraz daha ev işlerinde olsun, yemek hazırlama da olsun. Daha çok yardım etmeye başladı” (V9).* *“Yardımsever olma konusunda işte dediğim gibi ne bakkala ne markete hiçbir yere gönderemiyordum, M. Ama artık her dediğimi yapıyor. İşte bakıyorum yaşlılara yardım etmeye başladı” (V12).*

Veliler sevgi değeri konusunda değişiklik gördüklerini ifade etmişlerdir. *“En azından saygı ve sevgiyi keşfettik diye düşünüyorum” (V12).* V12’nin ifadesine göre kavramsal boyutta veya bilişsel düzeyde sevgi saygı değerinin öğrenildiği ve en azından böyle bir değer olduğu anlaşılmaktadır. *“Evet. İşte, bize hiç sevgisini hissettirmemeye çalışıyordu. Hep içine atıyordu. Bu değerler eğitiminden sonra sevgisini göstermeye başladı. Kucaklıyor, sıcaklığını hissettiriyor, o da seni hani şey yapıyor, kucaklanmasını istiyor. Önceden dokunmuyordu da dokundurtmuyordu da. O çok, yani onun çok şeyini gördük*

sevgi noktasında” (V16). V16 ise var olan ve gösterilmeyen sevginin artık dışa vurulduğunu belirlemektedir. Benzer şekilde V17 de aynı değişikliği gördüğünü belirlemektedir. “Sevgi konusunda da artık daha çok söylüyor daha çok ifade ediyor. Eskiden de bunları söyleyebilen bir çocuktuk ama şimdi daha sık söylüyor, mutlu olduğu şeyleri daha da çok dile getiriyor” (V17).

Sevgi değeri çok boyutlu ve çok kapsamlı olduğu için çalışma süresince sevgi değeri çok boyutlu işlenmiştir. Çocuklarda velilerin gözlemlediği davranışlarda farklılık göstermektedir. “Mesela çöp konusunda. Kendi toplamak istemiyor çöp. O zaman hani kendin de atmayacaksın. Onu öğrendi mesela. Sadece kendini düşünmeyecek yani” (V10). V10’un ifade ettiği gibi öğrencinin sevgi değerindeki değişiklik doğaya/çevreye sevgisi şeklinde gözlemlenmiştir. “Özellikle, hayvanlara karşı. Yaralı hayvanlara. Bir gün okula geliyordu. Kapının önünde de yaralı bir kuş vardı. Okula yetişmesi gerekiyordu. İki saat, hatta değerler eğitimi için gelecekti. On beş tatilindeydi. Geldiğinde götürürüz dedim hayvanı. O geldiğinde de o hayvan ölmüştü yani. Çok geç kalmıştık yani. Çok üzüldü, ağladı. Keşke gitmeden önce götürseydik anne dedi” (V3).

Velilerin bir kısmı değişimi kardeşler ve aile bireyleri arasındaki sevgi şeklinde belirtmiştir. “Mesela kardeşiyle önceden çok itişip kakışıyordu. Şu aralar öyle değil. Kendisi büyük olduğunu kabul ediyor” (V1). “Sevgi konusunda, yani sevgisini bize gösteriyor yani. Belki biz yeteri kadar ona gösterememişiz gibi algılamaya başladım ben şimdi. Bazen gelip durup dururken mesele bana sarılıyor mesela. Yani bu biraz benim de dikkatimi çekiyor. Acaba biz yetersiz miyiz, yani gösteremiyor muyuz falan diye. Onda o şeyi gördüm. Böyle istiyormuş gibi, bekliyormuş gibi” (V5). “Sevgisini gösteriyor. Yani önceden de gösteriyordu ama şimdi daha böyle, eline sağlık anneciğim çok güzel olmuş diyor. Yardım etmeye çalışıyor. Tabağını kaldırıyor” (V10).

Sevgi değerine yönelik çalışmalardan birisi ise öğrencilerin verilen ve yetiştirmekle yükümlü oldukları çiçeklerle zaman geçirmesidir. Nitekim velilerin çoğunluğu (f:15) çocukların çiçeklerle birlikte zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. “Onunla ilgileniyor. Konuşuyor, suluyor onu. İşte, güneş açtığı zaman camın önüne koyuyor. Sen elleme anne ben ilgileneneğim anne diyor” (V12). “Geçirdi. Evet, eline alıyor böyle. Oturuyor onunla, konuşuyor falan. Ne yapıyon kızım diyorum. Diyor ki bununla diyor böyle konuşacaksın ki diyor. Daha güzel şey yapsın diyor” (V13).

Veliler çocuklarında saygı değeri noktasında büyük bir problemle karşılaşmadıklarını ama yine de çalışmanın katkısının olduğunu belirtmişlerdir. *“Saygılı olma konusunda evet. En azından eve gelen misafirlerle alakalı pek odadan çıkartamıyorduk Melihi. Ama artık bakıyorum gelenlere hoş geldin deyip elini öpüyor. Onlarla sohbet ediyor en azından”* (V12). Benzer şekilde görüşme sürecinde veliler çocuklarında sorumluluk değeri konusunda değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. *“Daha düzenli davranıyor”* (V1). *“Yapıyor, sorumluluklarını yapıyor. Küçük de olsa yapıyor. Verdiğim görevlerini yerine getiriyor”* (V11).

Öğrencilerin bireysel sorumluluklarını gerçekleştirmeleri noktasında velilerin gözlemleri sorulmuştur. *“Kendi görevlerini kendi yapıyor. Bazen yapmadıklarını ben hatırlatıyorum”* (V8). *“Kendi yatağını eğer okula geç kalmazsa topluyor. Üzerindekileri katlayıp aynanın önüne koyuyor, dolabına koymuyor ama. En azından katlıyor”* (V1). *“Hocam, yatağını çok toplamıyor. Ama yapmayı, artık akşamları ben ellemiyorum hani yapsın diye”* (V7).

Sorumluluk konusunda yapılan çalışmalardan birisi de öğrencilerin çiçek yetiştirme sürecinde kendilerine verilen görevlerdir. Bu görev çalışma süresince ve çalışma bittikten sonra da devam etmiş ve araştırmacı tarafından da düzenli olarak takip edilmiştir. Öğrenciler bu süreçte çiçeklerinin bakımını yapmışlardır. Aileleri sürece müdahale etmemişlerdir. *“Tabi ki bakıyor. Hı hı . ona hiçbir şekilde ben ilgilenmiyorum. Kendisi ilgileniyor”* (V12). *“Çiçeği ile ilgileniyor biraz da. Onunla ilgilenmesi gerektiğinin farkında. Biz ilgilenmiyoruz. Bakarsa, yani iyi bakarsa canlanacak, bakmazsa ölecek onun farkında. ... çiçeğin bakımını tek başına yapıyor. Biz karışmıyoruz yani”* (V3).

Yine izleme testinin yapılacağı döneme kadar (bu sürede üç aydır) da bakımını yapmışlar. İzleme testinde on yedi öğrenciden sadece üçünün çiçeği solmuştur. *“Tabi ki. Mesela çiçek konusunda diyelim. İki günde bir çiçeği ile vakit geçiriyor. Ona bakıyor. Hani görevini biliyor. Anne sen hatırlatma bana diyor. Ben zaten aklımda o diyor”* (V1). *“Özellikle şimdi bu dönemde çiçeği var. Çiçek şeyi bilmiyordu. Çiçeği ile konuşuyor. Onun bakımını yapıyor. Bunları bilmiyordu”* (V9). Bu sürecin kazanımlarından birisi de çocukların çiçek yetiştirme ve bakımını öğrenmeleri ve bu konuda araştırmalar yapmalarındır. *“Ne zaman sulayacağım, anne nasıl bakacağım, kurur mu? Hep sordu”* (V11).

#### 4.2.2.4. Eğitim sürecinin öğrenci-veli iletişimine katkısına yönelik veli görüşleri

Görüşme esnasında velilere bu paylaşımların ve beraber yapılması gereken etkinliklerin öğrenciler ile veliler arasındaki etkileşime katkısı sorulmuştur. Görüşme yapılan velilerin 12'si katkı sağladığını belirtmişlerdir. *“Evet. Yani mutlaka sağlamıştır”* (V5). *“İllaki hocam. Attığınız yazılar, gönderdiğiniz hikâyeler, onları paylaşmak için daha çok konuşma zamanımız oluyor, daha çok ilgilenmemiz gerekiyor”* (V11).

Velilerden bir kısmı özellikle çocukla yapılan çalışmalara ayrı bir zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu zaman diliminde çocukla bir iletişim süreci yaşanmıştır. Bu iletişimin ise anne ile çocuk arasında ilişkileri güçlendirdiği vurgulanmıştır. *“Evet, mutlaka yani. Bunları konuşurken iletişim halinde oluyoruz. Bir şeyleri paylaşıyoruz. O bana duygularını ifade ediyor, ben ona duygularımı. Mutlaka birbirimize karşı iletişimimizde farklılıklar oldu”*(V3). *“En azından baba ile çok iletişim halinde değildi M.. Ona da oturup bazen bakıyorum anlatıyor. Şu şöyle şöyle yaptık biz okulda diyor. Baba onu dinlemeye başladı en azından”* (V12).

*“Evet. Mesela başka bir şeyi daha dikkatli dinlemez. Ama o oldu mu (değerler eğitimi çalışmasını kast ediyor) yani okunu da oldu mu ben okurken gelip yanıma düzgün bir şekilde oturup dinliyor benimle beraber”* (V1). V1 değerler eğitimi çalışmalarına çocukların daha bir özendikleri ve önemsediklerini belirtmektedir. *“Elbette ki etmiştir. Mesela bir yazıda padişaktan mı bir şeyden bahsediliyordu sizin yazınızda. Ondan sonra o onu pek anlayamamıştı M E. ben öyle demek istememişti böyle demek istemiş falan deyince. Hani böyle Osmanlıca kelimeler geçiyordu birkaç tane. Ondan sonra diğer sohbetlerde gelip bana soruyordu anne burada ne demek istemiştir acaba diye. Orada sanki bak annem hani, bizden daha çok biliyor bir şey olduğu gibi oldu. Tabi ki kuvvetleniyor”* (V10). V10 ise öğrencinin bilmediği şeyleri annesine sorduğunu bunun da çocuk ile anne arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini belirtmiştir. Bu iki ifade dikkate alındığında çocukların çalışmaları önemseydiği ve çalışma için velileri ile irtibata geçtiği anlaşılmaktadır. Okul ve aile birlikte çalışma yürütürlerse bu çalışmanın bir faydası da çocuk ile veli arasındaki diyalog, iletişim ve muhabbetin artmasını sağlamasıdır.

Velilerle yapılan görüşme esnasında çalışma sürecinde öğrencilerle arasındaki iletişime yönelik soru yöneltilmiştir. Velilerden 15'i çocuğunun çalışma süresince farklı zamanlarda kendisine yönelik duygusal ifadeler kullanıp sevgisini belirten davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. *“Evet, hocam. İşte bazen geliyordu, Anne ben seni Allah rızası için çok*

seviyorum” (V6). “Gelir, yani hemen sarılır, öper.” (V13). “Evet. Bir gün bana gelip durup hiçbir şey yokken beni sevdiğini söyleyip, bana sarıldı. Normalde de yapar ama bu biraz daha farklıydı” (V9).

Çocuklar sadece ailelerine duygularını ifade etmemişler aynı zamanda çalışma süresince yaşantıların sonucundan ortaya çıkan hislerini de aileleriyle paylaşmışlardır. “Etti. Burada işte diyorum ya, yaşadığı şeyleri anlatıyor geldiği zaman”(V12). “Mesela Çanakkale savaşının konusunu anlattı bana kızım. Dediğim gibi bu Kızılay konusunda çok etkilendi. Çok insanlar işte kan bağışının ne kadar faydalı olduğunu anlattı bize geldi evde. Yaşlıların, huzurevi ziyaretini geldiği gibi anlattı. Hatta ağladı. Çok üzülmüş onlar için, çok etkilenmiş. Çoğunlukla anlattı kızım”(V3).

Velilerle yapılan görüşme esnasında çalışma sürecinde öğrencilerle arasındaki iletişime yönelik soru yöneltilmiştir. Velilerden 15’i çocuğunun çalışma süresince farklı zamanlarda kendisine yönelik duygusal ifadeler kullanıp sevgisini belirten davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. “Evet, hocam. İşte bazen geliyordu, Anne ben seni Allah rızası için çok seviyorum” (V6). “Gelir, yani hemen sarılır, öper.” (V13). “Evet. Bir gün bana gelip durup hiçbir şey yokken beni sevdiğini söyleyip, bana sarıldı. Normalde de yapar ama bu biraz daha farklıydı” (V9).

Çocuklar sadece ailelerine duygularını ifade etmemişler aynı zamanda çalışma süresince yaşantıların sonucundan ortaya çıkan hislerini de aileleriyle paylaşmışlardır. “Etti. Burada işte diyorum ya, yaşadığı şeyleri anlatıyor geldiği zaman”(V12). “Mesela Çanakkale savaşının konusunu anlattı bana kızım. Dediğim gibi bu Kızılay konusunda çok etkilendi. Çok insanlar işte kan bağışının ne kadar faydalı olduğunu anlattı bize geldi evde. Yaşlıların, huzurevi ziyaretini geldiği gibi anlattı. Hatta ağladı. Çok üzülmüş onlar için, çok etkilenmiş. Çoğunlukla anlattı kızım”(V3).

#### **4.2.2.5. Program kapsamındaki okul-aile işbirliğine yönelik veli görüşleri**

Görüşme esnasında velilere yönlendirilen sorulardan birisi de bu süreçte aile ile işbirliğinin yapılmasının ve velilerin eğitim sürecine dâhil edilmesine yönelik veli görüşleriydi. Görüşme esnasında velilere toplantıda edindikleri bilgileri ve sosyal medya üzerinden çalışma ile ilgili yapılan paylaşımları çocukları ile paylaşıp paylaşmadıkları sorulmuştur. Görüşme yapılan 17 veliden 15’i bu paylaşımları çocuklarına ulaştırdıklarını beyan etmişlerdir. “Görüşüyoruz, konuşuyoruz aramızda” (V2). “Evet, konuştuk. Huzur evinden



*anlattı baya bir şeyler” (V4). “Evet, bahsediyor. Mesela burada tiyatro yapıyorsunuz, dersleri işliyorsunuz onlardan” (V8).*

Velilerin genellikle çocukları ile çalışma hakkında görüştikleri anlaşılmaktadır. Bunların bir kısmı çocuklar eve gittiklerinde gün içerisinde yaptıkları çalışmalarını anlatmaları şeklinde olmaktadır. *“Bahsediyor hocam. Huzur evine gittiğinizi işte ondan bahsetti. Başka, yapılan çalışmalardan bana hep eve geldiğinde bahsediyor” (V7). “Görüşüm. Konuştum. Mesela en azından bir huzur evine gittiğini. Oradaki insanları görüp, yani konuşup onlardan kendine bir pay çıkardığını anlatıyor yani. Yarın öbür gün biz de yaşlananınca anne biz de öyle olur muyuz. Hani onları hep böyle çıkarıyor” (V13).*

Diğer bir kısım ise veliler çocuklarına okulda yaptığı çalışmalar hakkında sorular sormuştur. Öğrenciler de bu konuda yaptıkları çalışmalar hakkında bilgilerini paylaşmışlardır. *“Evet, konuştuk, konuşmalarımız oldu. Kısa kısa da olsa her gün işte bu gün ne yaptınız, ne izlediniz, slaytın konusu neydi gibi konuşmalarımız oluyor” (V3). “Evet, ben değerler eğitimine katıldığı dersleri soruyorum. Anlattıklarını işte deftere not ediyorum. İzlediği bazı filmlerden, bazı şeylerden etkileniyor onları anlatıyor. Özellikle huzur evine gittiğinde çok duygulanmıştı. Yaşlılarla olan diyalogda baya bir duygulandı. Eve geldi onları anlattı” (V10).*

Çalışmaya katılan velilerin 15’i sürece dâhil olmalarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Hatta sürece dâhil olmalarının eğitim sürecine faydasına ilişkin velilerden biri *“Olduğunu düşünüyorum hocam” (V4)* şeklinde tepkide bulunarak ifade etmiştir. Velilerin bir kısmı eğitim süresince yapılan toplantılara katılmalarının kendilerine de katkısı olduğunu söylemişlerdir. Bu süreçte bir kısım kazanımlar elde ettiklerini beyan etmişlerdir. *“İllaki, biz de çocuklarımızın mesela nasıl eğitildiğini, nasıl şeyler gördüğünü, onlardan biz de kendimize bir şeyler çıkartıyoruz yani” (V13).*

Yine velilerde hâkim olan bir diğer kanı ise okul ile ailenin birlikte hareket etmesinin her konuda faydalı olacağı yönündedir. *“Tabi ki yani her zaman öğretmenlerin, hocaların dediği şey şudur; öğretmenler tek başına bir şey yapamaz. Anne babayla beraber öğrenciyle beraber dört kişi eşliğinde devam ettireceğiz diyor hep hocalarımız. Anne babanın da önemi büyük tabi çocukları açısından. Tek başına öğretmenle veya öğrenciyle olacak değil. Bizim de katılımımız iyi oldu tabi” (V15).* Bu görüş çerçevesinde veliler okul ile irtibat halinde olmanın öneminin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Velilerin genel olarak okul ile birlikte olmanın çocuğun eğitim sürecinde etkili olacağına inanmakla birlikte bu

eğitim sürecine de katkısı olduğunu beyan etmektedirler. V2 ise aile ile birlikte hareket etmenin eğitim sürecinin daha kalıcı olmasını sağlayacağını beyan etmiştir. “*Evet. Aileyle birlikte olması zaten daha kalıtlımlı (kalıcı demek istedi) oluyor çocuklarda. Bence daha önemli*”.

Velilerin ifadeleri ve literatür dikkate alındığında eğitimin her bir süreci gibi değerler eğitim sürecinde de okul aile işbirliğinin etkisi büyüktür. Aile ile okul değerler eğitimi için hem kazanımların belirlenmesinde hem de süreç noktasında tutarlı olmalıdırlar. Ayrıca eğitim sürecinde velilerle birlikte hareket edilmesi, geleceğe daha çok yetişmiş bireylerin hazırlanmasında büyük bir rolü vardır.

#### 4.2.2.6. Velilere uygulanan programa yönelik veli görüşleri

Deney grubu öğrencileri ile yapılan çalışma süresince velilerle de düzenli olarak toplantılar düzenlenmiştir. Ayrıca sosyal medya üzerinden gruplar oluşturularak bu gruplar üzerinden paylaşımlar ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu toplantıların, paylaşımların ve bireysel görüşmelerin velilere yönelik bir katkısı olup olmadığına dair velilere görüşme esnasında sorulmuştur. Velilerin vermiş olduğu cevaplar kodlar halinde Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100

*Eğitim Sürecinin Velilerin Kendilerine Katkısına Yönelik Veli Görüşleri*

Kod	f	
Evet: (f:10) Kısmen (1) Neden: ...	Farkındalık oluştu	5
	Bilişsel etki	5
	Eğitim süreci	3
	Duygusal etki	2
	Unuttuğumuz şeyleri hatırlama	1

Yapılan çalışma sürecine velilerin de dâhil edilmesin velilere değerler ve değerler eğitimi konusunda katkısı olduğu 10 veli tarafından belirtilirken 1 veli ise kısmen katkısının olduğunu ifade etmiştir. Katkısının olduğunu bildiren velilerin verdikleri cevaplar “farkındalık oluştu” (f=5), “bilişsel etki” (f=5), “eğitim süreci” (f=3), “duygusal etki” (f=2) ve “unuttuğumuz şeyleri hatırlama” (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Velilerin kodlara ilişkin açıklamaları doğrudan alıntı yapılarak aşağıda açıklanmıştır.

*“Biz de bazı eksikliğimizi fark ettik yani. Eksik olduğumuz konularda biraz daha Şey olduk yani”*(V5). V5 eksikliklerinin farkına vardığına ayrıca eksik olduğu konularda bir Şeyler edindiğini belirtmiştir. Yine V13 ise unuttuğu Şeylerin hatırlatılmasından dolayı bu çalışmanın ona katkısı olduğunu belirtmiştir. *“Bizim belki de unuttuğumuz Şeyleri bir daha hatırlamamıza katkısı çok oldu yani”* (V13).

*“Benim açımdan bile faydalı olduğunu duişünüyorum”* (V12). *“Tabi ki faydalı oldu, çocuklarımız içinde faydalı oldu hatta bizler içinde faydalı oldu”* (V15). V12 ve V15 çocukları için faydalı olduğunu belirtmiş hatta kendisinin de bu sũrete bir Şeyler aldığını belirtmiştir. Benzer Şekilde V3 de bu sũrete kendisinin de öğrendiği bir Şeyler olduğunu ifade etmiştir. *“Evet. Bizim için bile faydalı oldu adalet konusunda olsun diğer konularda olsun. Çok faydalı bence. Bizde de farkındalık oldu. Çocuklar açısından. Kendi açımızdan bile bizde bile farkındalıklar oldu”* (V3). V6 çalışmanın etki yĩnũnũ çok farklı bir Şekilde değerlendirmektedir. *“Yani, ister istemez evet hocam, bir Şeyler Şey oldu hocam yani”* (V6). V6 ise bu tũr çalışmanın bir Şekilde katılanları etkilediğini vurgulamıştır. Bu gerek belirlenen hedefler doğrultusunda gerekse rtũk bir Şekilde olabilir. O yũzden okulda yapılan her Şey bir eğitimidir. Ama kimi nasıl, ne zaman ve ne kadar etkileyeceği kestirilememektedir.

*“Evet. Çocuklarım hani buraya geliyor. ocuk ne etkinlik yapılıyor, ne yapıyor, nasıl anlatılıyor. Bilgi sahibi oldum. Yani, burada geldiğinde nelerle vakit geçirdiğini biliyorum. Mutlaka bize de katkısı oldu. Biz de bilgilendik. Farkında olmadığımız Şeylerin farkına vardık. Mesela dediğim gibi adalet konusunda olsun. Herkese, yani bir yaşındaki çocukla i yaşındaki çocuğa aynı davranışta bulunulmayacağını, yani bunun adalet olmadığının farkına vardık”* (V10). V9 sũrete yapılan etkinliklerin kendisini duygusal olarak etkilediğini belirtmiş ve etkinliklerden birisini örnek olarak vermiştir. *“Bazı etkilendiğimiz Şeyler oldu. Yani o özellikle elma toplayan ocuk vardı ya. Onun hikȃyesinden çok etkilenmiştim”* (V9). *“Yani kardeş arasındaki adalet konusunda. Yani adaletin herkese aynı Şekilde uygulanmayacağı konusundaki farkındalığımız ortaya ıktı”* (V3). V3 ise bilişsel boyutta bazı Şeylerin farklı olduğunu anladığını bundan dolayı bu sũrece katılmasının kendisine katkısı olduğunu ifade etmiştir.

### 4.2.3. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

#### 4.2.3.1. Öğretmenlerin değerler eğitime yönelik görüşleri

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmalarının yürüldüğü okulda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sürecinde öğretmenlere ilk olarak “sizce değerler eğitimi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 101

*Öğretmenlerin Değerler Eğitime Yönelik Görüşleri*

Kod	f
Değerlerin öğretimi	5
Ahlaka yönelik çalışmalar	4
Okulda yapılan çalışmalar	3
Çocuklara yönelik çalışmalar	3
Toplumsal kuralların öğretimi	2
Yeni bir kavram	1

Öğretmenlerin değerler eğitime yönelik verdikleri cevaplar “değerlerin öğretimi” (f=5), “ahlaka yönelik çalışmalar” (f=4), “okulda yapılan çalışmalar” (f=3), “çocuklara yönelik çalışmalar” (f=3), “toplumsal kuralların öğretimi”, (f=2) ve “yeni bir kavram” (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Yapılan görüşme esnasında öğretmenlerin değerler eğitim uygulamalarına yönelik olarak lisans döneminde bir eğitim almadıkları, sonradan bir şekilde öğrendikleri anlaşılmaktadır. Nitekim çalışmaya katılan öğretmenlerden Ö2 “Değerler eğitimi açıkçası benim için yeni bir kavram. Yani ben okulda ilk defa duydum. Okulda uygulamaya başladık. Daha önce benim eğitim hayatımda zaten yoktu. Onun dışında normal hayatta da duymadım.” şeklinde durumu açıklamışlardır. Ö5 ise kendisinin bu alanda yetersiz olduğunu ve değerler eğitimi konusunda öğretmenlere yönelik bir çalışmanın yapılmadığını belirtmiştir. “Yapmış olduğum değerler eğitimini yetersiz buluyorum. Çünkü değerler eğitimi birden bire pat diye sistemimize girdi. Bununla ilgili öğretmenlerimize hizmet içi eğitim verilmedi. Nasıl olması gerektiği anlatılmadı. İlk yıllarda konular soyut kaldı.

Görüşme yapılan öğretmenlerde Ö3 değerler eğitimi sürecinin bir zorunluluktan meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu zorunluluk ise ailenin eskiden yaptığı görevlerini yerine getirmediği şeklinde bir serzenişten kaynaklanmaktadır. “Değerler eğitimi aslında bizim

*toplumumuzda eskiden ailemizden aldığımız belli kurallar, belli şeyler ama bunu bugünlerde ne yazık ki ailelerde tam öğretilmediğimiz için bakanlık böyle bir şeye girdi. Normalde vatan sevgisi, okula bile bırakmamamız lazım, evde öğretmemiz lazım veya yardımseverlik, saygı. Ne bileyim yani, bunları aslında çocuklarımıza bizim kendimizin öğretmesi lazım ama. İşte ailelerde Ne yazık ki, bu şeyle çok ilgilenmediğimiz için bakanlık böyle bir eksiklik hissetti herhalde. Okullarda da böyle bir uygulamaya geçti (Ö3).”* Yine Ö3’ün ifade ettiği bir durum ise eskiden ailelerin yaptığı bu çalışmayı ailelerin bu görevini yerine getirememesinden dolayı artık okullar üstlenmiştir. Ö2 ise değerler eğitimi okulla bağdaştırmış ve değerler eğitimi kavramını öğretmen olduktan sonra *“Okulda yaptığımız aktivitelerle tanıdık”* şeklinde ifade etmiştir. Ö4 ise değerler eğitiminin bir süreç olduğunu ama bir kısmını okul dönemini kapsadığını iddia etmiştir. Ona göre *“Değerler eğitimi çocuklar, daha çok okul ortamını düşünürsek, çocukları kapsayan güzel bir eğitim”* şeklinde tarif etmiştir.

Öğretmenlere göre değerler eğitim süreci değer kavramlarının öğretimi anlamına gelmektedir. *“İşte sevgidir. Saygı, peygamber sevgisi, sorumluluk bilinci bu şekilde. Değerler eğitimi denince bu şekilde tanımlıyorum (Ö2).”* Öğretmenlerden Ö3 *“Normalde vatan sevgisi, okula bile bırakmamamız lazım, evde öğretmemiz lazım veya yardımseverlik, saygı”* şeklinde ifade ederken değer kavramları üzerinde durmuştur. Yine Ö4 de *“Bunun içerisinde işte ahlak, dürüstlük, eşitlik, özgürlük gibi temel evrensel kavramları, özellikle çocuklar için düşünürsek çocuk hakları ile birlikte bu değerlerin bir arada kullanıldığı bir eğitim sistemi”* olarak belirtirken evrensel değer kavramlarını ve temel hakları birlikte kapsayan süreç olarak ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin öğrenim gördüğü okulda görev yapan öğretmenlere sorulan sorulardan bir tanesi de *“Değerler eğitimi gerekli midir? Neden?”* şeklindedir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 102’de verilmiştir.

Tablo 102

*Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Gerekliliğine Yönelik Görüşleri*

	Kod	f
Gerekli (f 6. Çünkü; ...)	Eğitim için	4
	Farkındalık oluşturmak için	3
	Toplumsal kaynaşma için	2
	Değerlerin eğitimi için	1
	Toplumsal kötü gidişi durdurmak için	1

Öğretmenlere değerler eğitiminin gereklilik durumu sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler değerler eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Neden gerekli olduğu sorulduğu zaman öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 102’de görüldüğü gibi “eğitim süreci”, “öğrencilerde farkındalık oluşturmak”, “toplumsal kaynaşma ve bütünsellik”, “değerlerin eğitimi” ve toplumsal kötü gidişatı durdurmak” için şeklinde kodlanmıştır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birisi *“Çok gerekli. .... Çok birbirinden kopuk insanlar..... Eskiden böyle bir misafir geldiği zaman, bir ellerini öperdik şey yapardık bayramda, şurada, burada. Şimdi anne-babalar zorlamasa bayramda bile neredeyse çocuklar, büyüklerini falan tanımayacak yani. Bu konu da çok önemli. Merhamet çok önemli bir duygu, yardımseverlik. Yani çocuklarımıza bakıyorsun, ellerinde telefon, bilgisayarda, televizyonda, orada, burada. Çok kopmaya başladılar birbirlerinden. Kaynaşma açısından ben çok önemli olduğunu düşünüyorum”*. Ö3 yukarıdaki ifadeleri kullanarak toplumsal bütünleşmenin sağlanabilmesi ve gençlerin teknoloji esaretinden kurtararak değer yozlaşmasının önüne geçilebilmesi için çözüm olarak değerler eğitimi ifade etmiştir. Ö5 de Ö3’ü destekler bir açıklama yapmıştır. Ona göre *“Gereklidir. Çünkü toplum olmanın ve bu toplumun devam etmesini sağlayan sosyal, kültürel ve dini değerler vardır. Bu değerler topluma yön vermektedir.”* Toplumsal bütünleşme ve değer yozlaşmasının önüne geçilmesi konusunda Ö4’e Ö3 ve Ö5’e benzer ifadeler kullanmıştır. Ö4’e göre *“Kesinlikle gereklidir. Çünkü toplumumuza baktığımızda özellikle çocuklar, şuan ki duruma bakıldığında ahlaki anlamda baya eksiklikleri var. Toplum büyük bir çöküşe gidiyor. Bu yüzden değerler eğitimi derslerden, akademik başarıdan daha da öne çekilmeli. Müfredatlarda buna ilişkin konular konulmalı, etkinlikler yapılmalı diye düşünüyorum.”* Öğretmenlerin okullarda değerler eğitimine önem vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Hatta değerler eğitimine akademik eğitimden daha fazla önem verilmesi gerektiği Ö4 tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlere okulda yaptıkları değerler eğitim çalışmaları sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarda elde edilen kodlar Tablo 103’de verilmiştir.

Tablo 103

*Öğretmenlerin Yapmış Oldukları Değerler Eğitim Çalışmaları*

Kod	f
Dersler içerisinde	5
Aylık değerler şeklinde	4
Etkinliklerle değerler eğitimi	3

Öğretmenler değerler eğitimi sürecinde genellikle “ders içinde” (f=5) değindiklerini beyan etmişlerdir. Daha sonra ise “aylık değerler eğitimi uygulamaları” (f=4) ve “etkinlikler yoluyla değerler eğitimi” (f=3) şeklinde kodlamalar yapılmıştır. kodlamalara ilişkin doğrudan yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ders içinde değinmeye yönelik olarak öğretmenlerden yapılan alıntılara göre; “*Ben herhangi bir çalışma yapmıyorum. Ders içerisinde veriyoruz bir şeyler ama birebir böyle bir çalışma gibi durum yok*” (Ö4). “*... kendi derslerimde yeri geldiğinde gerekli konuları işliyorum*” (Ö6). Daha sonra ise aylık değer belirlenmesi ve o değerlere yönelik etkinliklerin yapılması şeklindedir. “*Aylık çalışmalarımız var. Çocuklara yönelik etkinlikler yapıyoruz. Sevgi değeriymiş mesela bizim yaptığımız. Huzur evi ziyareti yapmıştık. Onun dışında sevgi değeri ile birtakım şeyler yaptık. Anne sevgisi ile ilgili mektup yazdırmıştık....yarışmalar düzenlendi mesela. Balon uçurtma yaptık kardeşlik, kardeş sevgisi ile ilgili. Birlikte herkesin balonu vardı*” (Ö2). Ö5 ise yaptığı değerler eğitimi çalışmalarının yetersiz ve öğretmenlerin hazırlıksız olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlere bu durum hakkında bilgilendirici bir çalışmanın da yapılmadığını vurgulamıştır. “*Yapmış olduğum değerler eğitimini yetersiz buluyorum. Çünkü değerler eğitimi birden bire pat diye sistemimize girdi. Bununla ilgili öğretmenlerimize hizmet içi eğitim verilmedi. Nasıl olması gerektiği anlatılmadı. İlk yıllarda konular soyut kaldı. (Örneğin; ahde vefa konulu resim yarışması vardı. Çocuklar bu kelimededen hiçbir şey anlamadıklarını söylüyorlardı.)*”

#### **4.2.3.2. Eğitim sürecine yönelik öğretmen görüşleri**

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim çalışmasını nasıl değerlendirdikleri görüşme yapılan öğretmenlere sorulduğunda her biri çalışmanın “güzel” olduğunu ifade etmişlerdir. “*Aslında güzeldi. Hani özellikle görmeyen, özellikle gözlerini bağlamıştık çocukların. Onlar güzeldi*” (Ö2). “*Ben çok güzel buluyorum. Yerinde buluyorum*” (Ö1). “*Ben destekliyorum. Güzel çalışmalardı, öğrencilerle birlikte*” (Ö3). Bu durumun nedenine ilişkin soruya verilen cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 104’de verilmiştir.

Tablo 104

*Öğretmenlerin Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmalarına Yönelik Görüşleri*

	Kod	f
Güzelidir (f 6). Çünkü; ...	Farkındalık oluşturması	4
	Empati kurmalarını sağlaması	3
	Öğrenciler istekli olması	2
	Velilerle birlikte yapılması	2
	Değerler eğitim odasında yapılması	1

Tablo 104’de öğretmenlerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına yönelik verdikleri cevaplar “farkındalık oluşturması” (f=4), “empati kurmalarını sağlaması” (f=3), “öğrencilerin istekli olması” (f=2), “velilerle birlikte yapılmış olması” (f=2) ve “değerler eğitim odasında yapılması” (f=1) şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmenlere göre ETDEP’in en önemli özelliği öğrencilerde “farkındalık oluşturması”dır. Öğretmenler ise bu durumu şöyle ifade etmişlerdir. “*Mesela yapmış olduğumuz şey etkinliğimiz vardı. Fiziksel engellileri anlayabilmek için okulumuza tekerlekli sandalye getirmiştik. Çocuklarda farkındalık oluşturuyor*” (Ö1). “*Öğrencilerde çok istekliydi. O farkındalık oluşturma falan çok güzeldi birkaç da benim sınıfta denk geldi. Yürüme özür mü diyeyim, yürüme engelli çocuklarla yaptığın çalışmalar veya gözlerini kapatıp öğrenciler, farkındalık oluşturmak gayet bence güzel çalışmalardı*”(Ö3). “*Bu eğitim iyi oldu. Çocuklara özellikle, sadece çocuklar değil yani grup içerisinde çalışan, bütün okulda farkındalık oluşturdu bu konuda. İşte görme engelliler, çocuklar üzerinde büyük bir etkisi oldu. Hala anlatılmakta*”(Ö4).

Bir diğer durum ise öğrencilerin karşılarındakileri “anlayabilme” ve “empati yapabilme” fırsatı sunmasıdır. Özellikle de bedensel engeli olan ve farklılıkları bulunan insanları anlayabilme imkânı sunmaktadır. Nitekim Ö1 bu durumu “*Onları anlamamızı sağlıyor. Aynı şekilde görme engellileri anlayabilmek için de çocukların gözlerini kapatmıştı o gün boyunca. Yani güzel bir çalışma olmuştu*” sözleriyle ifade etmiştir. Aynı şekilde Ö2 de “*yani anlama, empati açısından hoştu. Onun dışında hani yürüyemeyen tekerlekli sandalye ile ilgili vardı*” diye belirtmiştir.

Ö6 öğrenci ve veli birlikte hareket edilmesinin çalışmaya büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Ona göre “*Okulumuzda öğrenci ve veli bütünlüğü içinde yapılan değerler eğitimi çalışması ahlaki anlamda yüksek duygular oluşturmuştur.*” Ö3 velilerin de sürece dahil edilmesinin çalışmanın güzel bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca böyle bir



etkinlik için ayrı bir sınıfın tahsis edilmesi de çalışmanın bir diğer güzelliği olduğunu ifade etmiştir. “*Bunun yanında yine velilerle, öğrencilerle işte sınıfta böyle bir yerde değerler eğitim odasında yaptığın çalışmalar çok güzeldi. Ben çok destekliyorum*”(Ö3). Ö2 yapılan çalışmalar neticesinde güzel dönütler alındığını belirtmiştir. Hatta öğrencilerin fikirlerinde olumlu yönde değişim olduğunu vurgulamıştır. “*Çocuklardan güzel dönütler aldık. Onların fikirleri güzel değişmişti.... Yapılan etkinliklerin çocuklarda güzel yansımaları oldu diye düşünüyorum ben*”(Ö2).

Öğretmenler okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmalarının “ *faydalı*” bir eğitim süreci olduğunu belirtmişlerdir. Neden faydalı olduğuna ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 105’de verilmiştir.

Tablo 105  
*Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmalarının Faydalılığına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

	Kod	f
Faydalıdır (f=6). Çünkü; ...	Olumlu dönüt alınması	4
	Çocukları etkilemesi	3
	Farkındalık oluşturması	3
	Aktif öğrenmeyi sağlaması	3
	Teorik olarak kalmaması	1
	Diğer etkinliklere motivasyonunun artması	1

Tablo 105’de okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının faydalı olduğu (f=6) öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar “*olumlu dönüt alınması*” (f=4), “*aktif öğrenmeyi sağlaması*” (f=3), “*çocuklarda etkili olması*” (f=3), “*farkındalık oluşturması*” (f=3), “*teorik olarak kalmaması, uygulamaya dönük olması*” (f=1) ve “*diğer etkinliklere motivasyonunun artması*” (f=1) şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmenlerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının faydalı olma sebeplerinden birisi öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamasıdır. Zira Ö1 “*Faydalı bence. İşte çocuklara yaparak yaşayarak öğretiyor bir şekilde*” şeklinde ifade etmiştir.” Ö2 ise “*Bir de uygulamalı yapılması güzel. Teoride kalmıyor öyle söyleyeyim. Teoride biz çocuklara hani veriyoruz aslında derslerde*” diyerek etkinliklerin hayata aktarılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bir diğer kod ise “*farkındalık oluşturup*” “*öğrencilerin etkilenmesi*” şeklindedir. “*Yine aynı şeye geliyoruz. Farkındalık oluşturuyor çocuklarda. Bu da çocuğu etkiliyor bir nevi*” (Ö1).

“Faydalı, farkındalık oluşturmaya açısından” (Ö2). “Çocuklar çok istekliydi. Hani çocuklar böyle bir çalışmamız var dediğimde. Özellikle bu çalışmalara katılan öğrenciler daha istekliydi. Daha çok katıldılar. Bize çok yardımcı oldular” (Ö3). Ö3 deney grubunda değerler eğitimi etkinliklerine katılan öğrencilerin diğer etkinlikler için motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Benzer durum Ö5 tarafından da ifade edilmiştir. Ona göre “Yapılan etkinlikler öğrenciyi olumlu yönde motive etmektedir. Çocukların motivasyonlarını, bir olaya, bir duruma karşı odaklanmalarını normalin üstünde sağlamaktadır.” Bu da etkinliğin değerler dışında öğrencilere kazandırdığı başka bir etkidir.

Ö6 öğrencilerin değerleri davranışa dönüştürmelerinin çalışmanın faydalı yönü olarak vurgulamıştır. “Öğrencilerimize kazandırılan değerlerin doğru davranışlara dönüştüğünü gördüğüm için faydalı olduğuna inanıyorum.” Ö2 ise “Hem katılım açısından iyi, hem de etkileri, sonuçları açısından. Bence yapılması gerekir” şeklinde ifade ederek bu eğitimin faydalı olduğunu ve etkinlik temelli değerler eğitimin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. “Faydalıdır. Yani çocuk birebir şuan yapmasa bile öğrendikleri şeyleri, ileride bu illaki hayatının bir yerinde yansıyacaktır” (Ö4). Bu ifadeden de anlaşılan öğrencilere verilen değerlerin bir çekirdek gibi olduğu, onlara yerleştiği ve etkileri bugün görünmese de gelecekte bir gün ortaya çıkacağı şeklindedir.

Öğretmenler okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi ve benzeri çalışmaların okullarda uygulanmasını beklemektedir. Ö4’ün ifadelerinde de bu durum açıkça görülmektedir. “Bu güzel bir çalışma oldu. Keşke diğer okullara da bu şekilde bir eğitim olsa. Ne bileyim bir fırsat çocuklara verilebilse” (Ö4). Hatta değerler eğitimi için ayrı bir ders olması gerektiği vurgulanmıştır. “Var. Bence böyle bir ders olması lazım”(Ö3).

Etkinlik temelli değerler eğitimi programının diğer okullarda uygulanmasına yönelik öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara ilişkin kodlar Tablo 106’da verilmiştir.

Tablo 106

*Okullarda Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Çalışmalarının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

	Kod	f
Evet (f 6). Çünkü;	Okulun görevlerinden biri değer eğitimi olduğu için	3
	Planlı bir çalışma olduğu için	2
	Öğretmenler arası kopukluğu gidermek için	1
	Değer eğitimindeki kopukluğu gidermek için	1

Tablo 106’da etkinlik temelli değerler eğitimi programının diğer okullarda da uygulanması görüşmeye katılan bütün öğretmenler tarafından gerekli (f=6) görülmektedir. Nedeni ise “okulun görevlerinden biri değerler eğitimi olmasından dolayı” (f=3), “planlı bir çalışma olduğu için” (f=2), “öğretmenler arasındaki kopukluğu gidermek için” (f=1) ve “değer eğitimindeki kopukluğu gidermek için” (f=1) şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmenlere göre yapılan çalışmanın planlı olması değerler eğitimi sürecini faydalı kılacaktır. Nitekim Ö1 bu durumu “*Dediğim gibi yani okullarda böyle bir etkinlik yapılmasa zaten biz öğretmenler derslerde bunu anlatıyorduk. Ama bu daha planlı yürütülmesini sağlıyor. O yönden bence gerek var*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir görüş ise okulun değerler eğitim merkezi olduğu ve okulun planlı etkinliklerin rahat yapılabileceği bir yer olmasıdır. “*Yani bu işi bence yapacak olan okullardır. Okullarda katkı sağlamalıdır. Hani sosyal hayatta tabi ki olmalı ama bu daha çok okulun. Çocuk hayatı öğreniyor sonuçta. Değerlerin de olması gerektiğini düşünüyorum ben*”(Ö2). Öğrencilerin yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenecekleri bir değerler eğitim süreci gereklidir. “*Ben gençliğin biraz, ne bileyim çok memnun değilim. Öğrencilerin bazı değerlerden uzaklaştıklarını düşünüyorum*”(Ö3). “*Dediğimiz gibi ahlaki anlamda çocuklara bir şey katmak gerekiyor*”(Ö4).

### **4.3. Nicel ve nitel bulgulara yönelik genel değerlendirme**

Genel olarak değerlendirildiğinde denence 1, denence 2, denence 3, denence 4, denence 5, denence 6 ve denence 7 anlamlı olarak bulunmuştur. Çalışmanın nicel boyutundaki bulgular değerlendirildiğinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilere etkin vatandaşlık değerlerini toplu olarak ve alt boyutları ile kazandırmada başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum çalışmanın nitel boyutu ile de desteklenmiştir. Nitekim çalışmanın nitel boyutu kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerden Ö3 eğitimin başarılı olmasını farklı bir bakış açısı ile değerlendirmiştir. Ona göre başarılı olunmasının altında yatan asıl sebep öğrenci ve velilerin istekli olmalarıdır. “*Öğrencilerin istekli olması, velilerin istekli olması çalışmayı olumlu etkilediğini düşünüyorum ben. Ben genelde, sen genelde saat 3’ten sonra yaptın bu çalışmalarını, 3 ile 5 arası. Ben de okuldaydım. Benim de kurslarım vardı matematik öğretmeni olduğum için. Burada görüyordum yani çocuklar istekli bir şekilde geçiyorlardı. Çalışma yapıyorlardı senle birlikte. Sonuç olarak da bu bulguların sonucunda iyi olduğunu düşünüyorum. Veliler çok*

*istekliydi. Yapılan toplantılarda geliyorlardı sürekli..... Bence öğrencinin, velinin istekli olması çalışmalarda sonucun olumlu olduğunu düşünüyorum (Ö3).”* Buna göre etkinliklerin eğlenceli olması, çocukların isteklerini artırmış ve motivasyon düzeylerini yükseltmiştir. Bu durumda sonuçların olumlu olmasını sağlamıştır. Yine başarılı olunmasının altında yatan bir diğer nokta ise velilerin hem istekli olmaları hem de süreçte katılım sağlamış olmalarıdır. Çünkü değerler eğitimi okul, aile ve toplum işbirliği ile gerçekleştirilen bir süreçtir. Yapılan çalışma boyunca deney grubunun anneleriyle iki haftada bir defa okulda birlikte toplantılar yapılmıştır. Gerekli şart ve durumlarda özel olarak velilerle farklı zamanlarda ekstra toplantılarda gerçekleştirilmiştir.

Çalışma bittikten sonra altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testinde deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kazanımları rakamsal olarak devam ettirdikleri görülmektedir. Bu durum yapılan eğitim uygulamalarının öğrencilerin değer edinim süreçlerine yüksek düzeyde katkı sağlamakla birlikte bu uygulanan programın kalıcı bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme esnasında elde edilen nicel verilerin çalışma yapılan okulda görevli olup, çalışmayı yakından takip eden öğretmenlerin değerlendirmeleri istenmiştir. Onlarda gerek kendi gözlemleri gerekse nicel çalışmalardan elde edilen verilere dayanarak çalışmaya dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenlerden Ö4, *“Demek ki etkinlikler kalıcı olmuş. Bilişsel bir öğretim gibi olmamış. Çünkü bilişsel öğretimde birçok şey tekrar edilmeyince unutuluyor. Demek ki bu çocuklar artık davranışa başladığı için ölçeklerde de aynı veriler elde edilmiş.”* şeklinde yorumlamıştır. Ona göre bu durum değerlerin davranışa dönüştüğünü ve kalıcı olduğu anlamına gelmektedir. Yine Ö1, *“Bu tabii, normal bir şey. Öğrencilerde kalıcı bir şey bırakmasının ispatı bence bu. Yani üç ay sonra tekrar yapıldığında yine yüksek çıkıyorsa çocuklar demek ki bunlardan etkilenmiş. Çocuklar için faydalı olmuş demektir yani.”* şeklinde ifade ederek çocuklar için faydalı olduğunu ve çocukların bu eğitimlerden etkilendiğini belirtmiştir. Bu durumun eğitimin kalıcılığa ispatı olduğunu vurgulamıştır. Yine benzer şekilde Ö2, *“İyi bir şey o zaman. Aldığı eğitimi çocuk yani ne yapmış, içselleştirmiş. Yani hedeflenen sonuç elde edilmiş demektir. Bir de üç ay sonra aynı sonuç, benzer sonuç alınıyor. O zaman kalıcılığı da sağlanmış demektir”* ifadelerini kullanarak çocukların istenen eğitim hedeflerine ulaştıklarını ve eğitimin amacı olan değerleri içselleştirdiklerini beyan etmiştir. Üstelik izleme testinde son teste uygun bir şekilde puan alınması eğitimin sonuçlarının kalıcılığını gösterdiğini ifade etmiştir.

Yapılan çalışmada araştırılan konulardan birisi de örtük eğitime yönelik olarak çalışmanın 8. denencesini “okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının hoşgörü değer eğilimleri üzerinde etkilidir” sorusu belirlenmiştir. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında öğrencilere hoşgörü değerine yönelik doğrudan bir eğitim yapılmamış olmasına rağmen diğer değerlere yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin hoşgörü düzeylerini de etkilediği görülmüştür. Bu durum değerlerin bir bütün olduğunu göstermektedir. Herhangi bir alanda değerler eğitimi için yapılan çalışma doğrudan hedeflenmeyen değerlerin kazanılmasını da sağlamaktadır. Nitel veri elde etmek için öğretmenlerle yapılan görüşme esnasında bu konuyla ilgili şu ifade geçmiştir. *“Eşitlik konusu vardı, dürüstlük vardı, işte farklı konular vardı. Bunlar birbirini destekleyici bir şey. Yani değerler eğitimi tek bir alan içerisinde değil, bir bütünleyicidir. Bir tarafı düzeltince mutlaka diğer tarafa da yansıyor. Ben bu şekilde düşünüyorum”*(Ö4).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisinin incelendiği bu araştırma, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başta etkin vatandaşlık değerleri genel olarak ve bu değerleri oluşturan her bir değer (adil olma, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik) ve hoşgörü değerinin öntest, sontest ve izleme testi puanlarına uygulanan istatistiksel analiz neticesinde elde edilen sonuçları araştırmanın denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmada hem eğitim için hazırlanmış olan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim programı hem de yapılan eğitimin süreci ve sonuçlarını daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için öğrenci, veli ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın denenceleri doğrultusunda elde edilen nicel sonuçlar görüşmelerden elde edilen nitel sonuçlarla desteklenmeye çalışılmıştır.

#### 5.1. Sonuç ve tartışma

##### 5.1.1. Araştırmanın nicel kısmına ait sonuç ve tartışma

###### 5.1.1.1. Adil olma değerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin adil olma değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca adil olma değerinin alt boyutları olan bireysel, toplumsal ve evrensel düzeylerinde de deney grubu öğrencilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de bu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre eğitim sonrasında elde edilen kazanımların kalıcı olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin adil olma değer düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde, etkinliklere dayalı eğitimlerin adil olma değer düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Demir, 2008; Dilmaç, 2007; Engin, 2014; İzgar, 2013; Kapkın, 2018; Katılmış, 2010).

Yapılan çalışma neticesinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin adil olma değeri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Katılmış (2010)'ın yapmış olduğu çalışmanın karakter eğitimi ve değer eğitimi programları öğrencilerin adil olma değer düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. Yine Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada, adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin ahlâkî olgunluk düzeylerine olan olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Dilmaç (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, insani değerler eğitimi programının öğrencilerin adil olma değerini edinmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit etmiştir. Izgar (2013) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar da bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Wood ve Roach (1999) çalışmasında okullarda verilmesi gereken değerlerden birinin adalet değeri olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde literatürde araştırmacılar tarafından adil olma değeri okullarda verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Acun ve diğerleri, 2013; Prestwich, 2003). Adaletin olmadığı toplumun huzur ve mutluluğun olmadığı, aksine kargaşa ve kaos ortamının var olduğu bir hal alması muhtemeldir. Öğrencilerle yapılan görüşmede de adil olma değerinin gerekliliğine ilişkin olarak öğrenciler adil olma değerinin olmadığı toplumda kargaşanın artacağını ve toplumda huzurun kalmayacağını belirtmişlerdir. Bu durumu önleyebilmek için adalet/adil olma değerinin temel alındığı ya da adalet/adil olma değerinin içinde yer aldığı eğitim programları tasarlanıp uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir.

#### **5.1.1.2. Doğruluk-dürüstlük değerine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin doğruluk-dürüstlük değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca doğruluk-dürüstlük değerinin alt boyutları olan bireysel, toplumsal ve evrensel düzeylerinde de deney grubu öğrencilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de doğruluk-dürüstlük değerinde görülen bu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre eğitim sonrasında elde edilen kazanımların kalıcı olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının, öğrencilerin doğruluk-dürüstlük değer düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde, etkinliklere dayanan deneysel yöntemlerle tasarlanmış çalışmaların doğruluk-dürüstlük değer düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Demirhan İşcan, 2007; Dilmaç, 2007; Erikli, 2016; Izgar, 2013; Kapkın, 2018; Katılmış, 2010; Keskinoglu, 2008; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015; Sapsağlam, 2015; Sarı, 2007; Yalız, 2011).

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubu öğrencilerinin doğruluk-dürüstlük değerine olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Literatürdeki etkinliklerin yer aldığı yarı deneysel çalışmalar aracılığı ile bu çalışmanın sonuçları arasında tutarlılık görülmektedir (Demirhan İşcan, 2007; Dilmaç, 2007; Erikli, 2016; Katılmış, 2010; Keskinoglu, 2008; Izgar, 2013; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015; Sarı, 2007; Yalız, 2011). Erikli (2016) okul öncesi öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada etkinliklere dayalı bir değerler eğitimi programının doğruluk-dürüstlük değeri üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Demirhan İşcan (2007) tarafından uygulanan eğitim programında öğrencilerin dürüstlük değerine yönelik tutumlarını değiştirdiği tespit edilmiştir. Neslitürk, Özkal ve Dal (2015) yaptıkları çalışma neticesinde deney grubundaki çocukların dürüstlük değeri puan ortalamalarının kontrol grubu çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulunmuştur. Katılmış (2010), Keskinoglu (2008), Izgar (2013), Sarı (2007) ve Yalız (2011) da dürüstlük değerine yönelik olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Lamberta (2004) ise yapmış olduğu çalışmada dürüstlük değerine olumlu ve anlamlı bir etki ettiğini bulamamıştır.

Alanyazında birçok çalışmada doğruluk-dürüstlük değerinin okullarda verilmesi gerektiği belirtmiştir (Acun ve diğerleri, 2013; Lickona, 1991; Prestwich, 2003; Tay, 2009; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; Tay ve Yıldırım, 2009; Yiğittir ve Öcal, 2010; Yiğittir, 2010; Wood ve Roach, 1999). Okullar, öğrencilerin dürüstlük gibi önemli ve temel etik değerleri kazanmaları için aktif bir rol üstlenmektedirler (Pala, 2001). Doğruluk-dürüstlük değeri hem adil olma değeri ile yakından alakalıdır. Hem de toplumdaki güven ve emniyetin tesisi için zorunluluk arz eden bir değerdir. Bundan dolayı eğitim programlarında bu değerlere açıkça yer verilmelidir. Ama bu sadece okul sıraları içerisinde olabilecek bir durum değildir. Okullarda doğruluk-dürüstlük değerinin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamak için farklı etkinliklere yer verilerek daha eğlenceli, kalıcı ve verimli bir eğitim süreci tasarlanabilir.



### 5.1.1.3. Saygı değerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin saygı değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca saygı değerinin alt boyutları olan bireysel, toplumsal ve evrensel düzeylerinde de deney grubu öğrencilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de saygı değerinde görülen bu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre eğitim sonrasında elde edilen kazanımların kalıcı olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının, öğrencilerin saygı değer düzeylerini arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde, saygı değerinin betimsel olarak çalışıldığı çalışmalar mevcuttur. Ayrıca etkinlik temelli bazı çalışmalar aracılığı ile saygı değerine yönelik deneysel çalışmaların yapıldığı da görülmektedir (Allard, 2001; Atabey, 2014; Bozkurt, 2007; Demir, 2008; Dilmaç, 2007; Duer, Parisi ve Valintis, 2002; El Hassan ve Kahil 2005; Engin, 2014; Erikli, 2016; Gökçek, 2007; Izgar, 2013; Kapkın, 2018; Katılmış, 2010; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015; Sapsağlam, 2015; Sarı, 2007; Türk, 2009; Uzunkol, 2014; Üner, 2011).

Saygı değerine yönelik yapılan pek çok çalışmada uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sahip olduğu saygı değeri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Allard, 2001; Atabey, 2014; Dilmaç, 2007; Duer, Parisi ve Valintis, 2002; Erikli, 2016; Gökçek, 2007; Katılmış, 2010; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015). Literatürdeki bu durum yapılan çalışmanın bulguları ile tamamen uygun olduğu görülmektedir. Kesgin (2015) Amerika'da ahlak eğitimi, değerler eğitimi ve karakter eğitimi isimleri ile gerçekleştirilen, değerler eğitimi programlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmiştir.

Duer ve diğerlerinin (2002) yaptığı çalışmada, uygulanan program ile öğrencilerin saygı düzeylerinde olumlu gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Neslitürk, Özkal ve Dal (2015) yaptıkları çalışma neticesinde deney grubundaki çocukların saygı değeri puan ortalamalarının kontrol grubu çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Gökçek (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası saygı puan durumlarına yönelik olarak farklılık bulunmuştur. Gökçek bu durumu verilen eğitim programının deney grubunda olumlu davranış değişikliğine sebep olduğu şeklinde yorumlamıştır. Allard (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ahlâk gelişimi programının öğrencilerin saygı değer

düzeyinin artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Sarı (2007), yapmış olduğu deneysel çalışmada saygı değeri ile ilgili olarak öğrencilerin uygulama sonrasında farkındalıklarının arttığı belirtmiştir. Katılmış (2010), Demir (2008), Atabey (2014) ve Izgar (2013) tarafından yapılan çalışmaların her birinde de saygı değerine yönelik anlamlı farklılık bulunmuştur. Ama yapılan bu çalışmanın aksine Uzunkol (2014) tarafından yapılan yarı deneysel çalışma sonucunda, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde birçok çalışmada (Acun ve diğerleri, 2013; Lickona, 1991; Prestwich, 2003; Tay, 2009; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; Tay ve Yıldırım, 2009; Wood ve Roach, 1999; Yiğittir ve Öcal, 2010; Yiğittir, 2010) okullarda verilmesi gereken değerlerden birinin saygı değeri olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Günümüz öğrencileri eskiye nazaran daha hareketli ve çok çabuk sıkılan bir yapıya sahiptir. Bu durumda eğitimcilere düşen sorumluluk ise değerler eğitimi geçmişteki gibi dört duvar arasında öğrencilerin pasif olduğu bir yöntemle vermekten ziyade öğrencilerin gerek beden gerekse zihnen aktif olacakları ortamlar oluşturmalarıdır. Yapılan bu çalışma ve literatürde yapılan çalışmalar dikkatli incelendiğinde -küçük gruplarla yapılmış da olsa- öğrencilerin aktif olduğu ve birebir ilgilenilen ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalı eğitimlerin saygı değerini kazandırmada da başarılı olduğu görülmektedir.

#### **5.1.1.4. Sevgi değerine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin sevgi değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca sevgi değerinin alt boyutları olan bireysel, toplumsal ve evrensel düzeylerinde de deney grubu öğrencilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de sevgi değerinde görülen bu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre eğitim sonrasında elde edilen kazanımların kalıcı olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin sevgi değer düzeylerini arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde, sevgi değerinin betimsel olarak çalışıldığı ve etkinliklerin aracılığı ile sevgi değerinin eğitiminin de yapıldığı çalışmalar mevcuttur (Atabey, 2014; El Hassan ve Kahil, 2005; Kapkın, 2018; Keskinoglu,

2008; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Kunter, 2006; Tahiroğlu, 2011; Sapsağlam, 2015; Sarı, 2007; Yıldırım, 2006).

Sevgi değerine yönelik çalışmalar incelendiğinde ya doğrudan sevgi değerini içermekte ya da sevgi değeri ile ilişkili alt bir değeri içermektedir. Kulaksızoğlu ve Dilmaç (2000) tarafından sevgi değerinin de yer aldığı insani değerler eğitimi çalışması yapmışlardır. Tahiroğlu (2011) ğrencilerde doğa sevgisinin gelişmesi için deneysel bir çalışma yapmıştır. Yapmış olduğu çalışmanın neticesinde öğrencilerin doğa sevgisi değer puanının yükseldiği tespit edilmiştir. Keskinğlu (2008) sevgi değerini de içeren yapmış olduğu deney-kontrol gruplu çalışmada sonucunda öğrencilerin sevgi değer puanlarının pozitif şekilde arttığını saptamıştır. Yıldırım (2006) tarafından vatan sevgisi eğitimi üzerine yapılan araştırmada vatan sevgisi eğitimi almış grubun ortalamaları, vatan sevgisi eğitimi almamış olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklıdır. Hassan ve Khil (2005) yapmış oldukları çalışmada deney grubu öğrencilerin sahip olduğu sevgi değerine yönelik anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sapsağlam (2005) ve Atabey (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da uygulanan eğitimler öğrencilerin sevgi değerine etki ettiği tespit edilmiştir. Sarı (2007), tarafından yapılan çalışmada da deneysel işlem öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında öğrencilerin sevgi değerine yönelik fikirsel boyutta değişiklikler yaşandığı grlmştir.

Alanyazında birçok çalışmada sevgi değerinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Prestwich, 2003; Tay, 2009; Tay, Durmaz ve şanal, 2013; Tay ve Yıldırım, 2009; Yiğittir ve cal, 2010). Sevgi değerleri farklı şekillerde insan hayatında gözlemlene bilmektedir. Doğa sevgisi, anne-baba sevgisi, ocuk sevgisi, vatan sevgisi, bayrak sevgisi vb. bunlardan birkaçıdır. Bunlar sevgi değerinin bir alt boyutu olarak ifade edilebilir. Yapılan çalışmada da sevgi değerinin birçok yönüne hitap eden etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen etkin vatandaşlık leğinin sevgi alt boyutuna ait maddeler içerisinde de sevgi değerini gösteren farklı durumlar mevcuttur. Literatürdeki çalışmalara dikkat edildiği zaman sevgi değerini farklı şekillerde incelendiği belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda başarılı sonuçlar elde edilmesi etkinliklerin yer aldığı çalışmaların önemini göstermektedir.

### 5.1.1.5. Sorumluluk değerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca sorumluluk değerinin alt boyutları olan bireysel, toplumsal ve evrensel düzeylerinde de deney grubu öğrencilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği bulunmuştur. Altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de sorumluluk değerinde görülen bu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre eğitim sonrasında elde edilen kazanımların kalıcı olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının, öğrencilerin sorumluluk değer düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde değerler odaklı eğitimler aracılığıyla sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yurtiçinde ve yurt dışında deneysel çalışmalar mevcuttur (Aladağ, 2009; Atabey, 2014; Aydın, 2008; Bozkurt, 2007; Demir, 2008; Demirhan İşcan, 2007; Duer, Parisi ve Valintis, 2002; Gökçek, 2007; Hunt, 1981; Izgar, 2013; Kapkın, 2018; Katılmış, 2010; Kropp, 2006; Özerbaş ve Gündüz, 2014; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015; Sapsağlam, 2015; Sarı, 2007; Smith, 1997; Uzunkol, 2014; Yalız, 2011).

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim programı sonrasında öğrencilerin sorumluluk değeri düzeyinde anlamlı ve olumlu yönde değişimler tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın bu bulgusu literatürdeki birçok çalışma ile uyumludur (Atabey, 2014; Aydın, 2008; Demir, 2008; Demirhan İşcan, 2007; Dilmaç, 2007; Duer, Parisi ve Valintis, 2002; Gökçek, 2007; Hunt, 1981; Izgar, 2013; Katılmış, 2010; Kropp, 2006; Öğretici, 2011; Özerbaş ve Gündüz, 2014; Yalız, 2011). Demirhan İşcan (2007) tarafından uygulanan eğitim programında öğrencilerin sorumluluk değerine yönelik tutumlarının değiştiği bulunmuştur. Benzer şekilde Neslitürk, Özkal ve Dal (2015) yaptıkları çalışma neticesinde deney grubundaki çocukların sorumluluk değeri puan ortalamalarının kontrol grubu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aydın (2008) tarafından uygulanan karakter eğitimi programının ilköğretim okulu öğrencilerinin sorumluluk alma düzeylerini artırdığı ve bu değer hakkında bir bilinç oluşturduğu görülmüştür.

Hunt (1981), insani değerler eğitim programlarının öğrencilerin sorumluluk değerine yönelik davranışlar kazanımında etkili olduğunu tespit etmiştir. Kropp (2006), yapmış olduğu çalışmada uygulanan programın programa katılanların sorumluluk alma düzeyinde önemli düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Perry ve

Wilkenfeld (2006) tarafından uygulanan değerler eğitim programı sonucunda öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerini arttığı görülmüştür. Izgar (2013) tarafından yapılan çalışma süresince uyguladığı değerler eğitimi programının sorumluluk değeri tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini bulmuştur. Bozkurt (2017) oyunlarla değerler eğitimi çalışmasında öğrencilerin sorumluluk değerinin geliştiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Hayta Önal (2005) lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uyguladığı sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu sonucunu elde etmiştir. Aladağ'ın (2009) yapmış olduğu çalışmanın neticesinde; programlı bir şekilde uygulanan değerler eğitimi programlarının öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmada pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Lamberta (2004) ise yapmış olduğu çalışmada sorumluluk değerine yönelik bir kazanım elde edememiştir. Benzer şekilde Howard (2005) altı hafta boyunca uygulamış olduğu sorumluluk değeri ile ilgili programda genelleme yapacak düzeyde sonuçlara ulaşamamıştır. Erikli (2016) okul öncesi öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada etkinliklere dayalı bir değerler eğitimi programının sorumluluk değeri üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Bu duruma yönelik olarak Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) etkinliklerin uygulanmasının ve pratiğe dayalı derslerin sosyal bilgiler programına eklenmesi gibi öneriler getirmiştir. Özerbaş ve Gündüz (2014) proje tabanlı sorumluluk değer eğitiminin öğretim sürecine ilişkin sonuçları incelendiğinde; süreci somutlaştırdığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve eğitim sürecini zevkli bir hale getirdiği belirlenmiştir.

Literatürde (Acun ve diğerleri, 2013; Lickona, 1991; Prestwich, 2003; Wood ve Roach, 1999) sorumluluk değerinin okullarda verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Sorumluluk değerini sadece öğretim programları yolu ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılması yeterli değildir. Sorumluluk değerinin kazandırılmasında aile ve sosyal çevrede öğretim programlarını destekleyecek etkinlikler yapmalıdır (Sezer ve Çoban, 2016). Bundan dolayı bu çalışmada okul, aile ve çevre işbirliği içerisinde hareket edilmiştir. Bu çalışma kapsamında da veliler sürece dâhil olmuş evde sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda destek olmuşlardır. Buna dayalı olarak da araştırma sonrasında deney grubu öğrencilerinin sorumluluk değerleri puan ortalamalarında artış görülmüştür.

### 5.1.1.6. Yardımseverlik değerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca yardımseverlik değerinin alt boyutları olan toplumsal ve evrensel düzeylerinde de deney grubu öğrencilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği bulunmuştur. Altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de yardımseverlik değerinde görülen bu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre eğitim sonrasında elde edilen kazanımların kalıcı olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının, öğrencilerin yardımseverlik değer düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde, yardımseverlik değerinin betimsel olarak araştırıldığı ve etkinlikler aracılığıyla yardımseverlik değerinin eğitiminin yönelik çalışmalar saptanmıştır (Aktepe, 2010; Aktepe, 2015; Atabey, 2014; Aydın, 2008; Erikli, 2016; Gökçek, 2007; Kapkın, 2018; Keskinoglu, 2008; Sapsağlam, 2015; Sarı, 2007; Taş, 2016; Yalız, 2011). Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programında yardımseverlik değerine yönelik etkinlikler uygulanmış uygulanan bu etkinlikler öğrencilerin yardımseverlik değerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki birçok çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Aktepe, 2010; Aktepe, 2015; Atabey, 2014; Aydın, 2008; Demirhan İşcan, 2007; Erikli, 2016; Gökçek, 2007; Keskinoglu, 2008; Taş, 2016; Yalız, 2011). Yapılan çalışmanın ve literatürdeki araştırmanın uygulanış biçimi farklı olsa da; ortak noktası etkinliklere yer verilmiş olması ve değerler eğitimi için ayrı bir zaman ayrılmış olmasıdır. Buna göre etkinliklerle yapılan değerler eğitimi öğrencide hedeflenen değerlerin kazanılmasında önemli bir etkidir.

Aktepe (2010) tarafından farklı zamanlarda yapılan etkinliklerin yer aldığı değerler eğitimi araştırmasının sonucunda; yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının yükselttiği görülmüştür. Benzer şekilde Erikli (2016) yapmış olduğu çalışmada etkinliklere dayalı bir değerler eğitimi programının yardımseverlik ve dayanışma değeri üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Demirhan İşcan (2007) tarafından uygulanan eğitim programında öğrencilerin yardımseverlik değerine yönelik tutumlarının değiştiği bulunmuştur. Gökçek (2007) tarafından yapılan çalışmada yedi hafta süreyle uygulanan değerler eğitiminin deney grubunda olumlu davranış değişikliğine sebep olduğunu tespit etmiştir. Keskinoglu (2008) tarafında sevgi değerinin

alt boyutu olarak yardımseverlik değeri işlenmiştir. Yapmış olduğu deneysel işleme dayalı çalışmanın neticesinde öğrencilerin olumlu kazanımlar elde ettiğini tespit etmiştir. Sarı (2007) tarafından yapılan deneysel çalışmada yardımseverlik-dayanışma değerinin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı ve benimsendiği görülmüştür.

Literatürdeki birçok araştırmada yardımseverlik değerinin okullarda verilmesi gereken bir değer olduğu kabul edilmiştir (Wood ve Roach, 1999; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; Tay ve Yıldırım, 2009; Yiğittir ve Öcal, 2010; Yiğittir, 2010). Yapılan etkinlik temelli eğitimlerin yardımseverlik değerinin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamıştır. Bu durum literatürdeki çalışmalarla da sabittir. Literatür ve yapılan çalışma dikkate alınarak yardımseverlik değerinin okullarda işlenmesi sürecinde öğrencilerin aktif olacağı ortamların sağlanmasının faydalı olacağı söylenebilir.

#### **5.1.1.7. Etkin vatandaşlık değerlerine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin etkin vatandaşlık değer düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkin vatandaşlık değerinin alt boyutları adil olma, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, yardımseverlik ve sorumluluk düzeylerinde de deney grubu öğrencilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği bulunmuştur. Altı ve on iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de etkin vatandaşlık değerinde görülen bu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre eğitim sonrasında elde edilen kazanımların kalıcı olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan okul dışı etkinlik temeli değerler eğitimi programının, öğrencilerin etkin vatandaşlık değer düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde, değerler eğitimi ve karakter eğitimi adı altında yapılan araştırmalarda değerlerin geliştiğine dair akademik çalışmalar mevcuttur (Balcı, 2008; Cheek, 1992; Cheung ve Lee, 2010; Cottom, 1996; Costanzo, 2005; Cueto, 1993; Demirhan İşcan ve Senemoğlu, 2009; Demir, 2018; Dilmaç 2007; Engin, 2014; Er Türküresin, 2018; Germaine, 2001; Gill ve Jaswal, 2010; Grimbilas, 2009; Katılmış, 2010; Kohn, 1997; Kunduroğlu ve Babadoğan, 2011; Lamberta, 2004; Meaney, 1979; Muttha, 2012; Sapsağlam, 2015; Thompson, 2002; Izgar ve Beyhan, 2015; Uzunkol, 2014; Yalız, 2011). Bununla birlikte vatandaşlık ve vatandaşlık değerleri ile ilgili çalışmalarda bulunmaktadır

(Germano, 2003; Kapkın, 2018; Koç, 2007; Nzahabwanayo ve Divala, 2018; Taş, 2016; Yalız, 2011).

Birçok araştırmada yapılan etkinliklere dayalı eğitim sayesinde değerlerin geliştiği tespit edilmiştir (Balcı, 2008; Bozkurt, 2007; Cheek, 1992; Demirtaş, 2009; Dilmaç, 1999; Germaine, 2001; Meaney, 1979; Izgar, 2013; İşcan ve Senemoğlu, 2009; Lamberta 2004; Kapkın, 2018; Taş, 2016). Bu araştırma sonuçları literatür ile uyumluluk göstermektedir. Balcı (2008) tarafından değerler eğitimi programının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki değerleri edinmelerini sağladığını saptamıştır. Germaine (2001) yapmış olduğu çalışmada değerler eğitimi programının öğrencilerin değerleri edinmeleri noktasındaki, etki gücünün olumlu olduğunu tespit etmiştir. Thompson (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da uygulanan değer içerikli eğitimin öğrencilerde değerlerin gelişmesine katkıda bulunduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Costanzo (2005) karakter eğitimi programının belirli değerlerin gelişmesinde katkısı olduğunu vurgulamıştır.

Gill ve Jaswal (2010) hikâye, şarkı, tartışma, sanat vb. yoluyla çocuklarda on bir evrensel değeri kazandırmak için bir değerler öğretim programı tasarlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların puanlarının oranlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Dilmaç (2007) tarafından insani değerler eğitim programının sonucunda insani değerler eğitimine katılan öğrencilerin, sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kunduroğlu ve Babadoğan (2011) tarafında yapılan çalışmanın sonuçları, programda yer alan değerler için öğrencilerin elde ettikleri sonuçların düzeyinde önemli bir artış sağladığını ortaya koymaktadır.

Lamberta (2004) yapmış olduğu değerler eğitimi çalışması neticesinde öğrencilerin belirlenen değerleri kazandığını tespit etmiştir. Yine Cottom (1996), Lucknow'daki Montessori Okulu'nda eğitim gören öğrencilerin farklı etkinliklerle değerlerini araştırmak için bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin, çeşitli programlar aracılığıyla güvenilirlik, şefkat, cesaret, sabır, barış, çevresel entegrasyon, hizmet, nezaket, dürüstlük ve sorumluluk değerlerini kazandıklarını tespit etmiştir. Burke, Crum, Genzler, Shaub ve Sheets (2001) değer odaklı bir programın öğrencilerde olumlu davranışları teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Ama Madarang (1981) tarafından yapılan araştırmada sınıf içinde uygulanan değerler eğitimi programının öğrenciler için öntest ve sontestleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.



Avustralya Hükümeti'nin "Değerler İyi Eğitim Uygulama Okulları" projesi (VEGPS) kapsamında iyi yapılandırılmış değerler eğitimi; öğrenci başarısı, okul ahlakı, öğretmen uygulaması, sınıf ortamı, öğrenci tutumları ve davranışları, ebeveyn ve topluluk bağlantıları başta olmak üzere tüm eğitim sistemi üzerinde derin bir etki potansiyeline sahip olduğu tespit edilmiştir (Lovat, 2010). Sapsağlam (2015) yapmış olduğu çalışmada anasınıfına devam eden çocuklardaki sosyal beceri kazanımına etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Bozkurt (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, oyunlar değerler ile yoğunlaştırıldığında çocuklara değerlerin öğretilbileceği ve öğrendikleri değerlerin ise kalıcı olabileceği görülmüştür.

Bu çalışmanın sonucunda da öğrencilerin belirlenen etkin vatandaşlık değerlerine ulaşıkları belirlenmiştir. Etkin vatandaşlık değer düzeylerinde de olumlu ve anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Benzer şekilde Germano (2003) tarafından vatandaşlık değerinin de yer aldığı altı ay boyunca uygulanmak için geliştirilen bir karakter eğitimi programının etkinliğini belirlemek için çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada öntest ve sontest dönemler arasında olumlu bir iyileşme saptanmıştır. Koç (2007), evrensel değerlere ilişkin tutumların öğrenciye kazandırılmasında öğretim süreci boyunca etkinlikler yapılmıştır. Öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Vatandaşlık ve değerler eğitimi, önemli ölçüde, "iyi bir vatandaşın" yetiştirildiği ve değerlerin yeni nesillere aktarıldığını göstermektedir (Nzahabwanayo ve Divala, 2018). Morris ve Cogan (2001) tarafından yapılan çalışmada genellikle okullarının vatandaşlık eğitimi programının vatandaşlık değerlerinin gelişimine önemli katkı yaptığını belirtmiştir. Yalız (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada karakter eğitimi programının öğrencilerde vatandaşlık değerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Taş (2016) uygulamış olduğu programın öğrencilerin vatanseverlik değerini etkilediğini tespit etmiştir.

Değerlerin sadece sınıf içinde verilmesini beklemek öğrencilerin kalıcı kazanımlar edinmeleri için yeterli değildir. Değerler kimi zaman bir oyunda, kimi zaman bir yarışmada, kimi zaman bir gezide, kimi zaman kulüp çalışmalarında, kimi zamanda toplumsal hizmet kapsamında yapılan etkinliklerde kazanılabilir. Ayrıca geliştirilen projeler de değerlerin kazanılması noktasında etkilidir. Değerler eğitimi gibi direk değerlere odaklanan eğitimlerle birlikte doğa eğitimi, çevre eğitimi ve trafik eğitimi gibi eğitimler de değerlerin dolaylı olarak gelişmesini sağlamaktadır. Verilen eğitim çevre eğitimi, kültürel eğitim ve doğaya yönelik bir eğitim olsa da; bazı değerler öğretilmekte ve

teşvik edilen “iyi vatandaş” yetiştirmeye çalışılmaktadır (Nzahabwanayo ve Divala, 2018). Topluluk katılım programları, öğrencilerin ahlaki değerler, ahlaki yargılama ve ahlaki hassasiyet uygulamalarıyla deneysel öğrenme için fırsatlar sunar (Koh, 2012). Bundan dolayı faydalı ve verimli bir değerler eğitimi süreci için; öğrencilerin aktif olacakları, sorumluluk üstlenecekleri ve duyuları ile birlikte duygularını da kullanabilecekleri eğitim etkinlikleri tasarlanmalıdır.

Vatandaşlık eğitimi, değerlerin eğitimi ile yakından ilgilidir (Pike, 2007). Değerler eğitimi ile iyi insan - iyi vatandaşa ulaşmak nihai hedeflerden birisidir. Wood ve Roach (1999)’ın çalışmasında okullarda verilmesi gereken değerlerden birinin iyi vatandaşlık (Good Citizenship) değeri olduğunu vurgulamıştır. Gençlerin daha mutlu ve sağlıklı bireyler olmaları hedefleniyorsa, onların değerlerle yetişmelerine destek vermelidir (Brogan ve Brogan, 1999). Bu araştırmada da öğrencilerin iyi insan-iyi vatandaş olmaları noktalarında değerler eğitimine odaklanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında vatandaşlık değerlerinin gelişmesini katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin iyi insan iyi vatandaş kapsamında yetişmeleri için etkinliklerin yer aldığı bir değerler eğitimi çalışması tasarlanmıştır. Rokhman, Hum ve Yuliati (2014) değer içerikli eğitim programlarının suni öğrenmeler ve kazanımlar sağladığı şeklinde eleştirmişlerdir. Onlara göre öğrenciler tarafından öğrenilen değerler yapaydır. Başka bir deyişle, bu tür programlar öğrencilere değeri içselleştirme şansı vermeyeceğini ifade etmişlerdir. Oysa bu çalışmada uygulanan etkinlik temelli değerler eğitimi kısa bir süreyi içermemekle beraber, öğrencilerin aktif olduğu gerçek yaşam kesitlerini içermektedir. Öğrenciler toplumu ve çevreyi yeri geldiğinde bir laboratuvar ve eğitimhane şeklinde kullanmışlardır. Bu şekilde değerleri içselleştirdikleri düşünülmektedir.

#### **5.1.1.8. Hoşgörü değerine ilişkin sonuç ve tartışma**

Çalışma sürecinde deney grubuna öntest ve sontest uygulanarak öğrencilerin hoşgörü değer yönelimlerine yönelik değişiklikleri de izlenmiştir. Bu şekilde bir nevi örtük öğrenmeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Neticede deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları arasından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu uygulamadaki maksat geliştirilen herhangi bir değerler eğitimi programının veya uygulanan bir etkinliğin öğrencilerde başka değerlerin gelişmesine etki etme durumunu ortaya çıkarmaktır. Nitekim

yapılan bu çalışmada bu durum bir anlamda teyit edilmiştir. Çengelci (2010) ve Sarı (2007) tarafından bulunan sonuçlarda çalışmanın bu sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sarı (2007), ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda birtakım değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevini irdelemiştir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük okul yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldaki örtük programın öğrencilerin birtakım değerleri üzerinde etkili olduğunu belirlenmiştir. Çengelci (2010) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve programda verilmemiş birtakım değerlerin dersin içeriği ve günlük yaşamla bağlantılı olarak çeşitli etkinlik ve materyaller yoluyla öğrencilere kazandırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dilmaç (2007) tarafından insani değerler eğitim programının sonucunda insani değerler eğitimine katılan öğrencilerin hoşgörü boyutlarında anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bulach (2002), uygulanan değerler eğitimi programlarının öğrencileri daha hoşgörülü, kibar, şefkatli ve bağışlayıcı hale getirdiği için zorbalık ve şiddetin azalmasını sağladığını belirtmişlerdir. Howard'a göre (2002) sorumluluk, saygı, nezaket ve bütünlük değerlerini içeren bir karakter eğitimi programı, öğrencilerin yaşadığı disiplin suçlarında düşüşe yol açabilir. Bir nevi örtük kazanımlar edilmiş olduğu belirtilmiştir.

Yapılan etkinlik temelli değerler eğitimi kapsamında doğrudan verilme de deney grubu öğrencilerinin sahip olduğu hoşgörü puan ortalamalarının artması bir alanda yapılan değer eğitiminin diğer değerleri de etkilediğini göstermektedir. Bu kanıyı literatür (Bulach, 2002; Çengelci; Dilmaç 2007; Howard, 2002; Sarı, 2007) literatürde desteklemektedir. Çalışkan, Yıldırım ve Kılınç'a (2019a) göre değerler eğitimi bir bütün algılanmalıdır. Herhangi bir değere yönelik olarak yapılan çalışmanın diğer değerleri de etkileyebileceğini belirtmektedirler. Değerleri bir birinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Değerler eğitimi de birbirinden ayrılmaz bir bütün şeklinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle bir alanda yapılan değerler eğitimi farklı değerleri örtük bir şekilde etkilemesi muhtemeldir.

## 5.1.2. Araştırmanın nitel kısmına ait sonuç ve tartışma

### 5.1.2.1. Öğrenci görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışmalar

#### • Değer kavramlarının ifade ettiği anlamlara yönelik sonuç tartışma

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilere eğitim sürecinde işlenen altı değerlerin ne ifade ettiği sorulmuştur. Öğrenciler, adil olmayı “insanların haklarını verme”, “insanlara eşit davranma”, “insanlar arasında ayırım yapmama” ve “hakların savunulması” şeklinde ifade etmektedir. Bu savunma şekli ise öğrencilerin ifadesiyle “doğru bir şekilde” yani yasal çerçevede gerçekleşmesi gerekmektedir. Adaletin sadece eşitlik olmadığı öğrencilerin ifade ettiği diğer bir durumdur. Ayrıca hakkın durumlara göre değiştiğini, bu durumlardan birinin de yaş olduğu ifade edilmiştir.

Öğrenciler adalet ve eşitlik kavramlarının birbirinin aynısı olmadığını kavramışlardır. Oysa çalışmaya ilk başladığında öğrenciler adalet kavramını eşitlik ile ifade etmekteydiler. Öğrencilerin bir kısmı adil olma değer kavramını tanımlarken eşitlik kavramını sıklıkla kullanmıştır. Bunun sebebi eşitliğin belli durumlarda adalet sağlamada önemli bir yerinin olmasından kaynaklanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğrencilere göre adalet tamamen eşitlik anlamına gelmemektedir. Öğrencilere göre adalet eşitlikten öte ve eşitliği de kapsayan bir kavramdır. İnsanlar arasında ayırım yapmama da adil olma kapsamında değerlendirilmiştir. Bunun temelinde öğrenci olmaları ve sınıf ortamında eşit olduklarına dair inançlarıdır. Yine öğrencilerle yapılan görüşmelerde farklılıklara saygılı olmak adil olma ile aynı anlamda kullanılmıştır. Zira farklılıklara dayalı bir ayrımcılık adaletsizliğin temel kaynaklarından birisidir.

Deney grubu öğrencileri doğruluk-dürüstlük değerine ilişkin yapılan görüşme esnasında “doğruluk ile dürüstlük değerini” birbirinden ayırmışlardır. Bu günümüzde birçok kişi tarafından karıştırılan bir durumdur. Öğrencilerin ifadelerinden yapılan alıntılar öğrencilerin doğruluk ile dürüstlüğün tamamen aynı şeyler olmadığını kavradıklarını göstermektedir. Ayrıca doğruluk-dürüstlük değer kavramı ile öğrenciler “yalan söylememeyi” ve “başkalarını aldatmamayı” ilişkilendirmişlerdir.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler sonucu ne olursa olsun doğruyu söylemek gerektiğine inanmaktadırlar. Öğrencilere göre dürüstlük için sonucuna katlanılması gerektiği öğrenci tarafından kabullenilmiştir. Çünkü yalan söylenirse olumsuz durumdan kurtulmuş olursa dahi, içsel

olarak huzursuzluk hissedeceğini kabul ettiği görülmektedir. Nitekim bugün toplumda yalan söylenmesinin temelinde insanların doğru konuştukları zaman olumsuz sonuçlarından çekinmelerinin yattığı tahmin edilmektedir.

Öğrenciler yardımseverlik değerini “insanların yardımlaşması” şeklinde belirtmişlerdir. Bu yardımlaşmanın, “ihtiyacı olanlara” yapılması gerektiği ayrıca vurgulanmıştır. Öğrencilere göre bu yardım karşılıksız olmalıdır ve Allah rızası için yapılmalıdır. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrasında yapılan görüşmelerde çocukların yardımseverlik değerini içselleştirdiği ve maddi çıkarlara, ödül vb. beklentiler kapsamında düşünmediği görülmektedir. Öğrenciler insanların yardımlaşmasının işlerin kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Ayrıca işbirliği ve dayanışmanın yardımlaşma değeri ile yakından ilişkili olduğu öğrenciler tarafından fark edilmiştir.

Öğrenciler genel olarak sevgi değerini “bir duygu” olarak ifade etmişlerdir. Bu duyguyu güzel, hoş veya iyi şeklinde nitelendirmişlerdir. Ayrıca bu duygunun karşılıklı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerden bir kısmı ise sevginin karşılıksız olması gerektiğini, Allah rızası için olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu sevgi herkese ve her şeye karşı olmalıdır. Öğrenciler sevgi değeri bireyin kendisine, çevresine ve herkese karşı (topluma) olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sadece insanlara karşı değil, hayvanlara karşı da gösterilmesi gerektiğini, eğer sevgi değeri olmazsa insanların hayvanlara zarar verebileceğini vurgulamışlardır. Buna göre öğrencilerin sevgi değerinin çok boyutlu olduğunu algıladıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenciler saygı değerinin toplum için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilere göre saygı toplum içerisinde her kesimde olmalıdır. Ayrıca saygı karşılıklı olarak bulunmalıdır. Yapılan görüşme esnasında öğrencilere göre saygı bir toplum için gerekli olmasından öte, bir zorunluluk olarak görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin saygı değerinin farklı yönleri olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu yönler insanların birbirlerine, kendilerine, anne babalarına, öğretmenlere, yaşlılara, hamilelere, büyüklere, küçüklere, insanların sahip olduğu haklara, insanların farklı düşüncelerine, hayvanlara, bitkilere ve doğaya şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenciler sorumluluk değerini genellikle “yapmamız gereken görevler, işler ve davranışlar” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler görüşme esnasında sorumlulukları, kendimize, okulumuza, ailemize, topluma ve devlete karşı olarak belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerin sorumluluk değerinin ne olduğunu tam bir şekilde idrak ettikleri söylenebilir.

Her bir değer için öğrencilerin ifadeleri dikkate alındığında; öğrencilerin bilişsel olarak değerleri kavradıkları, değerlerin ortama ve zamana göre değiştüğünün fark ettikleri, değerlerin farklı boyutlarının olduğunu anladıkları, toplum hayatı için gerekli olduğunu hissettikleri görülmektedir. Bu durum uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bilişsel boyutunun da başarılı bir şekilde neticelendiğini göstermektedir.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonrasında yapılan görüşmelerde altı değerin toplum hayatındaki yeri ve önemine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrenciler her bir değerin toplum hayatının devamlılığı, toplumsal huzur ve insanların mutlu olması gibi nedenlerden dolayı gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilere göre “huzurlu ve güvenilir bir toplum için” adalet değeri gereklidir. Öğrencilerin görüşlerine göre toplumda adalet olmadığı zaman “kargaşa ortamının oluşacağı”, “kötü davranışların yaşanacağı”, “insanların mutsuz olacağı” ve “toplumda bir tükenmişlik hali oluşacağı” inancındadırlar. Benzer şekilde öğrenciler doğruluk-dürüstlük değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilere göre doğruluk-dürüstlük değeri “toplumda güvenin oluşmasını” sağlamaktadır. Öğrenciler toplumda doğruluk-dürüstlük değeri olmadığı zaman “toplumsal kargaşa oluşacağı”, “yalanın yaygınlaşacağı”, “insanlar arasında güven duygusunun zayıflayacağı”, “diğer değerlerin zayıflayacağı” ve “insanların birbirlerini” aldatacağını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre yalan söylemek sadece karşı tarafı aldatmamakta aynı zamanda kişinin kendisini de kandırması, var olmayan durumu varmış gibi kabul etmesi anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı sevgi değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilere göre eğer toplumda sevgi değeri olmazsa; “insanlar kötü davranışlarda bulunur”, “diğer değerler olmaz”, “toplumsal huzursuzluk yaşanır”, “insanlar yalnızlaşır” ve “toplumsal kargaşa” yaşanır. Yine öğrencilerinden 15 tanesi saygı değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilere göre eğer toplumda saygı olmazsa; “toplumsal kargaşa oluşur”, “kötü davranışlar yaygınlaşır” ve “toplumsal huzursuzluk” yaşanır. Eğer bir toplumda saygı olursa birbirleri arasındaki iletişim daha güçlü olur.

Öğrencilerinin tamamı sorumluluk değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Eğer toplum içinde sorumluluk değeri olmazsa; “işler aksar”, “toplum bu durumdan zarar görür”, “çevre zarar görür” ve “insanlar mutlu olamaz” şeklinde öğrenciler beyanatta bulunmuşlardır. Bu bilgilere göre sorumluluk değeri diğer değerler gibi toplum hayatı için olmazsa olmaz bir değerdir. Benzer şekilde deney grubu öğrencileri

yardımsverlik değerinin toplum için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin ifadelerinden çıkartılan manaya göre; eğer toplumda yardımsverlik değeri olursa “iş bölümü ile işler kolaylaşır”, “insanlar işleri daha kolay bir şekilde” hallederler. Ama yardımsverlik değeri olmazsa “toplumsal huzur kaybolur”, “toplumsal kargaşaya yaşanır” ve “işler aksar”.

Sonuç olarak öğrenciler her bir değerin toplum için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Temel hareket noktaları ise eğer bu değerler olmazsa “kargaşa ortamının oluşacağı”, “kötü davranışların yaşanacağı”, “insanların mutsuz olacağı”, “toplumda bir tükenmişlik hali oluşacağı”, “yalanın yaygınlaşacağı”, “insanlar arasında güven duygusunun zayıflayacağı”, “diğer değerlerin de zayıflayacağı”, “insanlar yalnızlaşacağı”, “toplumsal huzursuzluk meydana geleceği”, “işlerin aksayacağı”, “çevre zarar göreceği” ve “insanlar mutsuz olacağı” yönündeki öğrenci inançlarıdır.

#### • Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitime yönelik sonuç ve tartışma

Deney grubunda yer alan öğrencilerin her biri yapılan çalışmanın güzel ve faydalı bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında öğrenciler “değerleri öğrenmeleri”, “sahip oldukları değerlerde gelişme yaşanması”, “değerlere yönelik farkındalık oluşması”, “gönüllü katılım sağlamış olmaları”, “toplum içerisinde nasıl davranacaklarını öğrenmiş olmaları”, “eğlenceli olması” ve “topluma karşı olan sorumluluklarını öğrenmiş olmaları” gibi nedenlerden dolayı okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim çalışmasını güzel ve verimli olarak nitelendirmişlerdir.

Yapılan çalışma akabinde öğrenciler değerler eğitimi programından memnun kaldıkları anlaşılmaktadır. Benzer durum Aktepe (2010), Aladağ (2009), Engin (2014), Demirhan İşcan (2007), Taş (2016) ve Uzunkol (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmüştür. Uzunkol (2014) öğrencilerle yapmış olduğu görüşmeler sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Taş (2016) tarafından yapılan araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yapılan çalışmayı “eğlenceliydi, çok güzeldi, komikti, etkinliklerden çok şey öğrendim, araştırma yapmamızı sağladı” gibi cevaplar vermişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı yapılan eğitimin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme esnasında birçok yerde öğrenciler yapılan uygulamalı eğitimden etkilendiklerini ifade etmişleridir. Öğrencilerin yapılan çalışmaları faydalı olarak değerlendirme nedenleri;

“davranış değişimi meydana getirdiği için”, “değerlerle ilgili çalışma yapıldığı için”, “değer kavramlarını öğrendikleri için” ve “uygulamalı bir eğitim olduğu için” şeklinde dir.

Görüşme esnasında öğrencilerin kullandığı ifadelere dikkate edildiği zaman yapılan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmasının neticesinde öğrencilerin değerlerin ne olduğunu öğrendikleri ve davranışlarını olumlu yönde değiştiği anlaşılmaktadır. Aladağ (2009) da öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda, uygulanan değer öğretim programının, değer edinme ve davranış olarak gösterme noktasında çalışmaya katılan öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sadece bilgiden ibaret değil, uygulamaların ve etkinliklerin yer aldığı bir çalışma olduğu için öğrencilerin kendi yaşantılarına değerleri aktarmalarına olanak sağlamıştır. Öğrencilerin severek katılmaları ve çalışma sürecinde etkinliklerden zevk almaları onların eğlenerek öğrendiklerini göstermektedir. Yaparak, eğlenerek öğrenme işlemi eğitimcilerin nihai hedeflerinden birisi olarak kabul edilebilir.

Toplum içerisinde nasıl hareket edeceklerini öğrendiklerini belirtmeleri ve topluma karşı sorumluluk bilincini kazandıklarını ifade etmiş olmaları, öğrencilerin uygulanan eğitim sonucunda etkin bir vatandaş olma yolunda ilerlediklerini göstermektedir. Değerler eğitimi bir tür vatandaş yetiştirme eğitimi olarak da kabul edilebilir. Cheung ve Lee (2010) ise yapmış oldukları yarı deneysel çalışma sonucunda karakter eğitimi programının sosyal yeterliliğe katkısını tespit etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin her birisi böyle bir eğitimin okullarda olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Taş (2016, s.165) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, değerler eğitiminin okullarda yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde veli ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de değerler eğitiminin okullarda uygulanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğrencilere göre; “insanların eğitiminin gerekliliği”, “değerler içeren bir çalışma olması”, “alışma sürecinin faydalı olması” ve “alışmaya katılan öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmesi” gibi nedenlerden dolayı bu ve benzeri eğitim programları okullarda uygulanmalıdır. Deney grubu öğrencilerine göre yapılacak olan eğitimin sadece bir grup veya birkaç öğrenciyle değil bütün okulun katılacağı yani herkesin istifade edeceği bir eğitim olması öğrenciler tarafından vurgulanan diğer bir noktadır.

Görüşmeler esnasında öğrencilerin tamamı bir daha böyle bir çalışma yapılırsa katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler; “değerler eğitimi olduğu için”, “faydalı olduğu



için”, “yapılan etkinlikleri sevdikleri için”, “teorik değil uygulamalı bir eğitim olduğu için” ve “eğlendikleri için” bir daha böyle bir çalışmaya katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar dikkate alındığında da öğrencilerin okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi sürecinde eğlenerek, yaparak-yaşayarak öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler ebeveynlerinden birisinin çalışmaya katılmalarından dolayı olumlu yönde kendisinin etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre annelerinin; “yapılan çalışmalara destek olması”, “kendilerini teşvik etmesi”, “annelerinin de kendileriyle beraber bir şeyler öğrenmeleri” ve “motivasyonlarını yüksek tutmaları şeklindeki desteklemesi” kendileri üzerinde olumlu etki oluşturmuştur.

Veliler öğrencileri olumlu davranışa teşvik etmişler, olumlu davranışlarının da takdir ederek bşr şekilde pekiştirmişlerdir. Bu durum olumsuz davranışların ortadan kalkmasına ve öğrencilerin yeni davranışlar öğrenmeleriyle birlikte var olan davranışlarının da pekiştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bandura (1962) normal olmayan davranışları ortadan kaldırmak için en etkili yöntemin toplumsal olarak istenen değişikliklere teşvik etmek ve öğrenciler tarafından gösterilen uygun tepkilerin pekiştirilmesi olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler eve döndüklerinde genellikle yaptıkları çalışmalar hakkında velilerine haber verdiklerini ifade etmişlerdir. Gerek velilerin günün nasıl geçtiğine yönelik sorular sorması; gerekse öğrencilerin velilerine gün içindeki yaşadıklarından bahsetmesi ev ortamına yapılan çalışmanın taşındığını göstermektedir. Ayrıca bu durum ailelerin okulda yapılan çalışmalara katılarak doğrudan ve evde çocuklarla irtibata geçerek dolaylı olarak sürece dahil olduğunu göstermektedir. Bu durum yapılan çalışmanın bir boyutu olan değerler eğitimi süreçlerine velileri de dahil etmenin süreci verimli ve başarılı kılacağına yönelik çalışmanın temel savını destekler niteliktedir.

Görüşme esnasında öğrencilerden 12’si ailesinin düzenli olarak çalışmaya yönelik paylaşımlarda bulunduğunu belirtmiştir. Öğrenci ifadelerinden ailelerin sürece aktif katıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan eğitimin faydalı olmasındaki en önemli etkenlerden birisinin bu durum olduğu söylenebilir. Çünkü her eğitim gibi, değerler eğitimi de aile ile okulun işbirliği ile başarılı bir şekilde yürütülebilecek bir süreçtir. Ailenin okulda yapılan çalışmaları desteklemesi ve öğrencileri bu sürece teşvik etmesi öğrencilerin çalışmaya yönelik motivasyonunu da artırdığı yapılan araştırma sürecinde gözlemlenmiştir.

- **Etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma**

Çalışmanın ana hipotezi “Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerleri üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin aktif olabilecekleri ortamlar ve eğitim yaşantıları tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programında (2018) sosyal bilgiler programının uygulanması esnasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında yer alan yedinci ve sekizinci maddelerde okul dışı ortamlarda eğitimlerin yürütülmesini tavsiye etmektedir. Ayrıca eğitim sürecinin çeşitlendirilmesi de vurgulanan bir diğer noktadır. Bu araştırmada öğrenciler eğitim sürecinde okul dışı ortamlar ve farklı eğitim süreçlerinde aktif kılınmıştır. Araştırmanın sorularından birisi ise öğrencilerin etkilendiği etkinliklere yöneliktir.

Literatürde (Halstead, 1996; Kurtdede Fidan, 2009; Oğuz, 2012; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013) değerler eğitimi sürecinde farklı etkinliklerin yer aldığı bir değerler eğitimi çalışmasının yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu durum hazırlanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programında dikkate alınmıştır. Öğrenciler; huzurevi ziyareti, mekan gezisi, tiyatro, drama, çevre temizliği etkinliği, pazar yeri etkinliği, hikaye okumak ve değerlendirmek, hikaye yazmak, Hacivat ve Karagöz oyunu, film izleme ve değerlendirme, kısa film izleme ve değerlendirme, münazara tekniği ve beyin fırtınası tekniklerinden etkilenmişlerdir. Bu durum öğrencilerin bir birinden farklı çalışmalardan etkilendiğini göstermektedir. Bundan dolayı değerler eğitimi öğrencilerin aktif olduğu ve farklı etkinliklerin işe koşulduğu bir ortamda gerçekleştirilmelidir.

Öğrencilerin yapılan uygulamalarda genellikle birçok çalışmadan etkilendiği anlaşılmaktadır. Benzer bir soru velilere de sorulmuş onlar da öğrencilerin en çok etkilendiği etkinlikler olarak benzer ve öğrencilerinki ile tutarlı cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin farklı etkinliklerin tesiri altında kalması öğrencilerin her birinin farklı ilgi, beceri, duygu, yaşantı ve öğrenme şekilleri olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda eğitim ortamları tasarlanırken çok yönlü düşünülmesi, çok fazla öğrencinin istifade edebileceği etkinliklere yer verilmesi değerler eğitimin verimliliği açısından önemlidir. Öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri farklı olduğu için değerler eğitimi sürecinde ne kadar farklı etkinlik uygulanırsa o kadar farklı öğrenciye ulaşılabilir.

Sınıf duvarları arasına sıkıştırılmıştır ve okul çatısı altına mahkûm bırakılmış bir değerler eğitimi yetersiz kalabilir. Nitekim Oğuz (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının değer eğitimlerinin programlarda yer alması gerektiğine ilişkin görüşlerinin

yanında derslerle bu değerlerin kazandırılmayacağı yönünde görüş bildirmiştir. Kurtdede Fidan (2009) değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro gibi etkinliklerin değerler eğitimi sürecinde kullanılmasının sürece faydasının olacağını belirtmiştir. Okul dışı ortamların değerler eğitimi sürecinde bir araç olarak kullanılması değerlerin kazandırılabilmesi için oldukça etkili bir fırsattır.

Günümüzde değerlerin pratik ve elverişli bir çevre aracılığıyla öğretilmesi, öğrenilmesi ve desteklenmesi gereklidir (Sanchez, 2005). Bundan dolayı geliştirilen okul dışı etkinlik temelli eğitim programın çok farklı etkinliklere yer verilmiştir. bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Filmleri değerlerden uzak ve arındırılmış olarak düşünmek mümkün değildir. Toplumsal algılara göre filmler değerlerin yozlaşmasına neden olduğu belirtilmiş olsa da her filmde birkaç değer işlendiği görülmektedir tespit edilmiştir (Beckwith, 2005; Paquette, 2003; Rosenfeld ve Wynns, 2005). Lampropoulous, Kazantzis ve Deane'ye (2004) göre sinema filmleri, kültürel değerlerin iletiminde bir araç olarak kullanılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrenciler izledikleri filmlerden etkilendiklerini açıkça belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin her birisinin farklı filmlerden etkilendikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bireysel ve yaşantı farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu değerler de etkilendikleri filmlerin farklı olma nedenlerinden birisi olarak yorumlanabilir. Zira Schroeder (1984), seyircilerle kahramanlarının aynı kişisel değerleri elinde bulundurduğu filmleri tercih edeceğini belirtmiştir.

Sinemalar önemli özelliklerinden biri sosyal olguların ve düşüncelerin gerçek manaları ile duyguları aktarabilecek bir nitelikte olmasıdır (Birkok, 2008). Değer eğitimi için önemli basamaklardan birisi duyguların harekete geçirilmesidir. Çalışma sonucunda yapılan görüşmede öğrenciler film esnasında üzüldüklerini, sevindiklerini, heyecanlanıp öfkelenediklerini, hatta ağlayıp güldüklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Buna göre filmlerde yer alan olaylar öğrencilerdeki duyguları harekete geçirmiştir.

Değerler eğitimi sürecinde kalıcı ve eğlenceli olması ile birlikte birçok duyuya hitap etmesinden dolayı filmlerden yararlanılabileceği belirtilmiştir (Aiex, 1988; Arpacı, 2013; Kaya ve Çengelci, 2011; Kurtdede Fidan, 2009; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; Thornberg ve Oğuz, 2013; Uzun ve Köse, 2017; Woelders, 2007). Yapılan görüşmelerde film izleme ve değerlendirme etkinliğinin öğrencilerin; “değerleri fark etme”, “duyguları harekete

geçirme”, “empati yapma”, “çıkarımda bulunma” ve “akıl yürütme tekniklerini kullanma” gibi noktalarda yardımcı olacağı anlaşılmaktadır.

Film aracılığıyla temel insani değerler ve bu değerlere ilişkin sorunların nasıl ele alındığı öğrenciler tarafından görülmesi sağlanabilir. Böylece öğrencilerin insan sorunlarına ilişkin olarak çözümler geliştirmeleri sağlanabilir. Çünkü ruhsal odaklı filmler, insanların yaşamlarına çok derinden dokunabilmektedirler (Paquette, 2003). Bu durum duyguları kıpraştırır; akıl yürütme yöntemlerini harekete geçirir ve değerleri tanıma, kazanma veya var olan değerleri geliştirme fırsatı sunar.

Film izleme ve değerlendirme çalışması ile eğitim süreci öğrenciler için eğlenceli ve dikkat çekici hale dönüştürülebilir. Öğrencilerin derse ve eğitim sürecine karşı motivasyonu (Marcus, 2005; Aiex, 1988) artmakla beraber eğlenerek (Paris, 1997) öğrenebilirler. Gençliğin medya ve sosyal medya ile çok zaman geçirme durumundan şikâyet etmek yerine, gençlerin dikkatini çekecek değer odaklı medya ve sosyal medya iletileri oluşturularak fırsata dönüştürülebilir. Böylece tüm medya araçlarını bir eğitim materyaline dönüştürmüş; değerler eğitimi için büyük bir fırsat yakalanmış olunur. Bu fırsatların başında yaşanmış ya da kurgusal bir problemin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine ve kendi hayatlarına dersler çıkarmalarına yardımcı olmanın geldiği söylenebilir.

Öğrencilerin ifadeleri ve literatür dikkate alındığı zaman filmlerin değerlerin kazanılma sürecinde yardımcı olmasıdır. Literatürdeki pek çok çalışmada değerler eğitimi sürecinde filmlerden yararlanmanın önemli olduğu ve öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde filmlerden yararlandıkları belirtilmiştir (Arpacı, 2013; Kaya ve Çengelci, 2011; Thornberg ve Oğuz, 2013; Uzun ve Köse, 2017; Üner, 2011). Öğretmenlerin görsel materyallerden yararlanmaları gayet güzel ve yerinde bir davranıştır. Ama literatürde öğretmenlerin film değerlendirme formu kullanma, değer analizi yöntemi şeklinde akıl yürütme ve bilişsel süreçlerin ön plana çıkartıldığı değerlendirme işlemlerinden bahsedilmediği görülmektedir. Bu durum değerler eğitimi süreci için beklenen kazanımların sağlanması noktasında büyük bir eksiklik oluşturabilir.

Crowther (1995) tarafından yapılan araştırmada değerler eğitim programı kapsamında video izleme etkinliklerine yer verilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin davranışlarında gelişmeler tespit edilmiştir. Video izlerken öğrenciler temel insani değerleri öğrenebilirler. Ama her film ve video öğrencilerde beklenen etkiyi oluşturmayabilir. Belki aksi bir sonuçlarla da karşılaşılabilir. Özellikle şiddet ve olumsuz

örnekleri öğrenciler daha çok modellemeye meyillidirler. Nitekim Bandura (1973 akt. Hupp, Reitman ve Jewell, 2008), saldırgan bir model izleyen çocukların (yani canlı veya video), şişirilebilir bir oyuncak bebekle, saldırgan olmayan bir model gözlemlediğinden daha agresif hareketler gösterdiğini tespit etmiştir. Bu nedenle değerler eğitimi sürecinde izletmek için video veya film belirlenirken dikkatli olunmalıdır.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında tiyatro ve drama çalışmalarına da yer verilmiştir. Bu çalışmalara yönelik öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde tiyatronun öğrencilerin “empati yapmalarını sağlaması” ve “duygularını harekete geçirmesi” gibi iki önemli kazanım görülmüştür.

Tiyatroda bir rolde, genç kendini canlandırırken bir sonrakinde baba ya da öğretmen rolüne girerek onlarla empati kurabilir ya da bir başkasında kız arkadaşının yerine geçerek onun duygularını anlayabilir (Kuyumcu, 2010, s.161). Zira çocuklar oynadıkları rolün durumuna göre üzülmeye, heyecanlanma ve sevinme gibi duyguları hissetmişlerdir. Bu durum onlar için yapay ortamlarda gerçek yaşantıları tecrübe etme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca öğrenciler kendini oynadığı roldeki kişinin yerine koyarak yaptığı davranışın yanlışlığı veya doğruluğunu değerlendirmişlerdir. Böylece değerleri geliştirmek ve pekiştirmek için önemli bir fırsat yakalanmıştır. Yapay olarak tasarlanmış veya gerçek hayattan kesintiler getirilerek öğrencilerin değerleri yaparak, yaşayarak ve eğlenerek kazanmalarına fırsatlar sunulabilir.

Eğitimde değerleri yaparak yaşayarak öğretmeye en uygun, en kısa yol tiyatro olarak kabul edilebilir. Araştırmalarda değerler eğitimi sürecinde tiyatronun yeri ve öneminden bahsedilmekle beraber değerler eğitimi sürecinde kullanılması gerektiği belirtilmiştir. (Kolaç ve Karadağ, 2012; Kurtde Fidan, 2009; Uzun ve Köse, 2017). Tiyatro gösterimi öğrencilerin toplum yapısını ve toplumun değer yargılarını tanıma fırsatı sunmaktadır (Maden, 2010). Öğrenciler bu etkinlik aracılığı ile değerleri kazanmakla beraber empati yapma ve gerçek hayata yönelik çıkarımda bulunma gibi kazanımlar edindikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tiyatrodaki becerilerinin yanı sıra her eğitim seansında karakterlere ait değeri de geliştirecektir (Anggraini ve Kusniarti, 2016).

Öğrenciler, drama hazırlık ve gösterimi esnasında da tiyatrodaki olduğu gibi süreçten etkilendikleri belirlenmiştir. Drama sürecinde de öğrencilerin kazanımlarının başında “empati yapmak” ve “gerçek yaşama yönelik çıkarımlarda bulunmak” gelmektedir.

Normalde çok zor ve bedeli ağır olabilecek çıkarımlar bu tür etkinliklerle küçük yaşlarda öğrencilere kolay bir şekilde verilebilir. Drama hazırlık ve oynama sürecinde öğrencilerin elde ettiği bir diğer kazanım ise “hayal güçlerinin gelişmesi”dir. Benzer durum Karakaya (2007) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir.

Öğrencilere göre drama çalışmaları empati yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Araştırmacılar (Akar Vural ve diğerlerinin 2006; Thornberg ve Oğuz, 2013; Wasylo ve Stickley, 2003) drama çalışmalarının öğrencilerde empati yeteneğini geliştirmekle beraber; empatiye dayalı eğitimlerde de kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu eğitimlerden birisi de değerler eğitimidir. Literatürde öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde empati çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür (Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014; Çalışkan, Yıldırım ve Kılınç, 2018; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Kurtdede Fidan, 2013; Şahinkaya ve Kelleci, 2012; Uzun ve Köse, 2017)

Drama sahip olduğu birçok özelliğinden dolayı eğitsel niteliği bulunmaktadır. Drama öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim sağladığı için eğitimsel bir değere sahiptir (Bailin, 1993). Öğrenciler drama sürecinde ve değerlendirme aşamasında “duygulandıklarını” belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin duyguları harekete geçerek durumu hissetmeleri ve buna ilişkin davranış değişikliği değer eğitimi sürecinde etkili bir noktadır. Sosyal öğrenme teorisine göre, bir kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirme kabiliyetini harekete geçirmede, duyduğu hissin performansa aracılık ettiği kabul edilmektedir (Kratowill, Morris ve Robinson, 2007).

Drama aracılığıyla değerler eğitim süreci somutlaştırılmakta (Demirhan İşcan ve Senemoğlu, 2009) ve manevi değerlerin gelişmesine olanak sağlamakta (Kösa Topcu, 2008) olduğu kabul edilmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde olan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmasının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Demirtaş (2009), Kaya, Günay ve Aydın (2016), Kolaç ve Karadağ (2012) ve Özkartal (2009) tarafından yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Buna göre drama çalışmaları ile kazandırılmaya çalışılan değerler eğitiminin daha kalıcı olduğu ve kazanımların gerçek hayata yansıtılmasına olanak sağladığı ifade edilebilir. Bundan dolayı gerek dersler içerisinde gerekse müstakil çalışmalar şeklinde drama etkinlikleri yapılarak öğrencilerin değerleri keşfetmeleri, var olan değerlerini geliştirmeleri ve pekiştirmeleri sağlanabilir.

Çalışma süresince Bursa’da bulunan Karagöz Müzesinde pazar günleri değerler eğitimiye yönelik çalışmalar yapıldı. Bu süreçte öğrenciler, gösteride yer alan karakterlerle karşılıklı iletişim halinde düşünüp sorgulamaları sağlanmış ve eğlenerek değerleri öğrenecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Yapılan görüşmede çocuklar genellikle “eğlence” ve “öğrenme” kelimeleri ile bunları ima eden kavramları sıklıkla kullanmışlardır. Böylece değerlerin eğitimi eğlenceli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Zira yüzyıllar boyunca hem büyüklerin hem de çocukların eğlence ve eğitim amacıyla seyrettiği Karagöz oyunları artık değer aktarımı sürecinde kullanılmaktadır (Demir ve Özdemir, 2013, s.78).

Gölge oyunu olarak verilen Karagöz canlandırmaları şimdi, televizyon programları aracılığıyla, genel ağ sitelerinde hatta interaktif olarak da verilmektedir. Hatta basit düzeyde Hacivat Karagöz figürleri oyun seti şeklinde satılmaktadır. Bu durum sınıf ortamında rahatlıkla kullanılma olanağı sağlamaktadır. Bundan dolayı bu durum değerler eğitimi için bir fırsat oluşturmaktadır. Demir ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada Hacivat ve Karagöz metinleri içerisinde çok farklı değerlerin yerleştirildiği, doğru davranışlar sergileyen iyi insan olmaya yönelik mesajların ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı değerler eğitimi sürecini sıkıcılıktan kurtararak öğrencilerin eğlendiği, öğrendiği bir ortam oluşturmak için Hacivat ve Karagöz bir fırsattır.

Çalışma sürecinde uygulanan bir diğer etkinlik ise İbiş ile Efendi oyunudur. Öğrencilerle yapılan görüşmeden ilk olarak öğrencilerin “eğlendikleri” anlaşılmaktadır. Daha sonra ise “öğrendikleri”, yanlış durumları fark ettikleri görülmektedir. Bu durum Hacivat ve Karagöz oyunlarında olduğu gibi çocuklar eğlenerek öğrendiklerini göstermektedir. Nitekim bu durum öğrenciler tarafından da belirtilmiştir. Diğer bir kazanım ise çocukların oyun esnasında “çıkarmada bulunmaları” ve “kendi hayatlarına yönelik dersler” almalarıdır. Bu kazanımlar değerler eğitiminin önemli amaçlarından bir kaçıdır. Yapılan çalışmanın öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler genel itibari bu etkinlikten etkilenmişlerdir.

Hacivat ve Karagöz ve İbiş ile Efendi gibi oyunlar hem kültürel öğemiz olması hem de değer içerikli mesajlar içermesinden dolayı değerler eğitimi sürecinde rahatlıkla kullanılacak etkinliklerdir. Çocukların ilgiyle izlemesi ve eğlenerek zaman geçirmeleri değerler eğitimi süreci için bulunmaz bir fırsattır. Bu çalışmada da öğrenciler seyerek katıldıklarını ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin değerleri daha kolay kazanmalarına olanak sunmaktadır. Zira öğrenciler gözlem yoluyla iyi ve kötü davranışı öğrenirler. Bilişsel çerçeveden bakıldığında, farklı sonuçlardan öğrenme, gözlemsel

öğrenme için özel bir durum haline gelir (Bandura, 1977, s.192). Hacivat ve Karagöz ile İbiş ve Efendi gibi sahne oyunlarında olumsuz davranışlar ve sonuçları öğrenciler tarafından gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve değersel bir yargıya varılmıştır. Tay, Durmaz ve Şanal (2013) öğrencilere, görsel araçlar yoluyla değerlerin öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Bundan dolayı Hacivat ve Karagöz ve İbiş ile Efendi gibi oyunlara eğitim sürecinde daha fazla yer verilmesi değerler eğitimi sürecine yönelik avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bir diğer etkinlik ise adalet sarayı gezisi ve huzurevi ziyareti şeklinde planlanmıştır. Adalet sarayı gezisi etkinliği öğrencilerin adil olma değeri kapsamında yer alan hak, eşitlik, adalet, suç vb. değerler ve kavramların ifade ettiği anlamları öğrendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler adaletin ve adalet kurumunun toplum hayatındaki yeri ve önemini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler toplumda adaletin sağlanması için mahkemelerin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan görüşme esnasında tespit edilen öğrencilerin kazanımlarından birisi ise adalet “olmazsa toplum içerisinde huzur kalmaz” şeklindedir. Yapılan çalışmada gerek velilerin ifadeleri, gerekse öğrencilerin açıklamaları dikkate alındığında adalet sarayına yapılan geziler öğrencilerin adil olma değerine yönelik kavramları öğrenerek bilişsel ve duyuşsal boyutta kazanımlar edindikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca Kulu (2009) ve Yazar (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulguları yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Huzurevi ziyaretine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler olaya duygusal yaklaşmış oldukları görülmüştür. Öğrencilerle huzurevi ziyaretine yönelik yapılan görüşme genel olarak değerlendirildiği zaman öğrencilerin “hüzünlendikleri”, “mutlu oldukları” ve “içsel değerlendirmeler yaptıkları” görülmektedir. Ayrıca velilerle yapılan görüşme esnasında öğrencilerin en çok etkilendiği etkinliklerden birisi huzurevi ziyareti bulunmuştur. Bu durum öğrenci ve velilerin ifadelerin tutarlı olduğunu ve elde edilen bulgunun güçlü olduğunu göstermektedir. Hatta velilerden birisi öğrencinin eve geldiğinde huzurevinde kalan insanlar ve onların hayatları hakkında değerlendirmeler yaptığını belirtmiştir.

Yapılan görüşmeye göre öğrencilerin adalet sarayı gezisi ve huzurevi ziyaretinden etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu tür geziler değerler eğitimi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Literatürde gezilerin değerler eğitimi sürecinde kullanılmasının değerlerin kazanılmasını kolaylaştırdığı, değerlerin yaşama aktarılması konusunda fırsatlar sunduğu, yapılan eğitimin daha verimli ve daha kalıcı olmasını sağladığı ifade edilmektedir



(Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Kolaç ve Karadağ, 2012; Kulu, 2009; Kurtdede Fidan, 2013; Uzun ve Kōse, 2017; Őner, 2011; Yazar, 2010).

Sınıf dışı etkinlikler genellikle deneyimlere dayalı Őğrenmeleri ifade etmektedir. Kolb (1984 akt. Evin Gencel, 2007) bu sūreci “ōğrenmeyi bilginin deneyimler yoluyla oluşması” olarak tanımlamıştır. Bu sūreçte birey Őğrenmenin merkezinde yer alır, aktiftir, bütūn duyularını harekete geçirir ve çevre ile etkileşim halindedir. Bu noktadan hareketle deneysel Őğrenme sūrecinde genel olarak geziler ve kurum gezileri Őnemli bir rol oynamaktadır. Mekan gezisi ve kurum ziyareti o kurumun veya mekanın ifade ettiği değerin Őğrenciler tarafından kazanılmasında kolaylaştırıcı rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında her bir değere yōnelik olarak hikāye okuma ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma bağlamında Őğrenciler hikāye okuma ve değerlendirme çalışmasını “beğerendiklerini” ifade etmişlerdir. Hatta Őğrenciler hikāyelerinin “kendi ũzerlerinde olumlu etkilerinin olduğunu” vurgulamışlardır. Őstelik hikāyeler Őğrencilerin “duygularını harekete geçirmiş olduğu” yapılan gōrūřmelerden ortaya çıkan bir sonuçtur.

Őğrencilerle yapılan gōrūřme esnasında hikayelerden etkilendikleri gōrūlmüřtür. Ayrıca velilerle yapılan gōrūřme esnasında da Őğrencilerin hikāyeleri evlerinde velilerine anlattıkları tespit edilmiştir. Bu durum Őğrencilerin hikāyelerin etkisinde kaldıklarını ispat eden bir durumdur. İnal Yūksel (2006) tarafından yapılan çalışmada Őğrencilerin %75.8’i öykülerle dersin işlenebilmesinde derse katılmak için daha çok istek duyduğunu, %18.2’si ilgisinde değişen bir řey olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum hikāye ve öykülerin Őğrencilerin dikkatini çektiği ve derse katılımlarını artırdığını gōstermekle birlikte Őğrencilerin etkilendiğini de ortaya koymaktadır.

Hikayeler insanların toplumsal hayatta olmasını istediği ve özlemini çektiği birçok değer barındırmaktadır. Őğrencilerin değindiği Őnemli bir husus ise değerlendirilen hikāyelerden gerçek hayata yōnelik çıkarımda bulunmaları ve ders çıkarmaları şeklindeyir. Bundan dolayı hikāyeler, hayattan kesitleri yansıttığı için çocukların eğitiminde kullanılmaya çok uygundur (Batur ve Yūcel, 2002). Kasapođlu’na (2013) gōre değerleri işlemeye dōnük bu tür hikāyeler, doğru ve yanlış olana ilişkin yorum ve sorgulama yeteneklerinde ilerleme sağlayabileceğini belirtmiştir.

Hikayeler içerisinde çok farklı değerlerin olduğu gözlemlenmiştir (Yalçın ve şengöl, 2004). Bundan dolayı değerler eğitimi sūrecinde hikayelerden rahatlıkla yararlanılabileceği

söylenbilir. Literatürdeki yapılan çalışmalara göre değerler eğitimi sürecinde eğitimcilerin ve öğretmenlerin hikayeleri ve örnek olayları kullandıkları görülmektedir (Akpınar ve Özdaş, 2013; Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014; Crowther, 1995). Yapılan araştırmalarda değerler eğitimi sürecinde hikayelerden yararlanmanın faydalı olacağı ve sürece katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Batur ve Yücel, 2002; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Kurtdede Fidan, 2009; Oğuz, 2012; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013). Değerler eğitimi sürecinde hikayelerden yararlanılması öğrencilerin değerlerinin oluşmasına, gelişmesine ve pekişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında uygulanan bir diğer etkinlik değer merkezli düşünme tekniğidir. Bu çalışma neticesinde öğrencilerin kazanımları “değerlere göre insanların görüşlerinin değiştiği”, “temel değerleri hatırlamaları”, “öğrencilerin düşünme süreçlerinin gelişmesine katkı sağlaması”, “insanların farklı düşünebileceklerini fark etmeleri”, “öğrencilerin birbirleriyle fikirlerini paylaşmaları” ve “birlikte öğrenmelerine katkıda bulunması” şeklindedir. Demircioğlu ve Tokdemir (2008) yapmış oldukları çalışmada yapıcı tartışmalarla öğrencilerin çoklu düşünme ve farklı bakış açılarının geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler arasında önceden dağıtılan değer odaklı konular münazara tekniğinin gerekleri doğrultusunda sınıfta tartışılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde münazara tekniğinin uygulanan eğitim sürecindeki etkililiği sorulmuştur. Münazara tekniği sayesinde öğrencilerin “sorumluluk alma”, “araştırma yapma” ve “kendini toplum içerisinde ifade edebilme”, “sosyalleşme”, “bilimsel birikimlerine katkıda bulunma”, “verilen bir görevi yapma sorumluluğu”, “fikirlere mantık çerçevesinde savunma” ve “bir konuda farklı düşüncelerin olabileceğini anlama” gibi kazanımlar elde ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler belirlenen değer odaklı konularda araştırmalar yaparak o konuları daha iyi öğrenme fırsatı bulmuşlardır.

Münazara tekniği öğrencinin akademik gelişimini, kritik düşünmeyi, empati kurmayı ve sözle iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Kennedy, 2009). Münazara tekniği bilişsel açıdan öğrenimin kalıcılığı üzerinde önemli bir rol oynamakla birlikte toplumun değer yargılarının göz önünde bulundurma gerekliliği nedeniyle öğrenciler, tartışmalarında sosyal-duygusal yönden de gelişim göstermelerini sağlamıştır (Çabuk ve Yeni, 2016). Bu etkinlik sürecinde öğrencilerin farklı fikirlere saygılı olma ve değerleri içselleştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin istenen konularda değerleri kendi ifadeleri ile savunmalarına fırsatlar sunulmuştur.

Çalışma sürecinde uygulanan bir diğer etkinlik beyin fırtınası tekniğidir. Bu teknik aracılığıyla oluşturulan yapay veya gerçek hayyattan sınıfa getirilen değer içerikli problemlerle öğrencilerin değer odaklı çözümler üretmeleri istenmiştir. Beyin fırtınası tekniği “fikir üretme” noktasında önemli bir etkinlik olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Değer eğitimi sürecinde kullanılacak etkinliklerin içeriklerinde öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları etkili bir yöntemdir. Öğrenciler kendi görüşlerini karşdakine kabul ettirmeye çalışmadan ve münakaşa ortamına girmeden fikir paylaşımı “birlikte öğrenmelerine” yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin “farklı değerlerin farkına varmalarını” sağlamaktadır. Bu ve benzeri kazanımların elde edilmesi için öğrencilerin görüşlerini paylaşabildikleri ortamlar sağlanmalıdır. Bu ortamlardan birisi de değer merkezli düşünme, beyin fırtınası ve münazara teknikleridir.

Yeşil (2004) tartışma yöntemine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğunu tespit etmiştir. Ne kadar tartışma bireyler ve toplum tarafından istenen bir durum değilmiş gibi algılansa da eğitim ve değerler eğitimi sürecinde önemli bir katkısının olduğu muhakkaktır. Literatürde tartışma tekniklerinin değerler eğitimi sürecinde aktif kullanılabileceği ve değerleri kazanmalarında katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Akpınar ve Özdaş, 2014; Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014; Crowther, 1995; Demir, Şahin ve Tutkun, 2016; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Tokdemir ve Hayta, 2014).

Tartışma öğrencileri hem akademik olarak geliştirir hem de değerleri keşfetmelerine, içselleştirmelerine ve pekiştirmelerine yardımcı olur. Hem bilişsel hem de duyuşsal hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak kullanılmaktadır (İlhan, Artar, Okvuran ve Kardeniz, 2012). Uygulanan tartışma teknikleri ile çalışmada öğrenciler, farklı fikirlerin farkına varma, başka görüşlerinde doğru olabileceğini anlama, sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlama, değerleri tanıma fırsatı bulma, var olan değerleri içselleştirme imkanı sağlama, fikirlerin bakış açısına göre değişeceğini anlama, kendini ifade edebilme yeterliliği kazanma ve sosyalleşmeye katkı sağlama gibi kazanımlar elde etmişlerdir. Bu durum eğitim süreci özellikle de değerler eğitimi sürecinde tartışma tekniklerini kullanılmasının faydalı olacağını göstermektedir.

Araştırma sürecinde istasyon tekniği aracılığıyla değer eğitimi çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme esnasında istasyon tekniği uygulamasından; “eğlenceli bir çalışma”, “yarım kalan bir işi tamamlamaları noktasında

gelişmelerini sağlaması”, “yeni fikirler geliştirmelerine yardımcı olması”, “farklı yeteneklerinin gelişmesini sağlaması”, “insanların farklı düşünebileceğini anlamalarına yardımcı olması”, “farklı etkinlikleri bir arada yapma” ve “hayal güçlerinin gelişmesine katkı sağlama” gibi kazanımlar elde etmiş olduklarını belirtmişlerdir. Genç (2013) istasyon tekniğinin eğlenceli, dikkat çekici, öğretici, hayal gücünü artıran, işbirlikli çalışmaya yardımcı olan, pratik ve hızlı düşünmeyi sağlayan, başkalarını bakış açısıyla öğrenmeye yardımcı olan bir teknik olarak ifade etmiştir. Batdı ve Semerci (2012) tarafından yapılan çalışmada istasyon tekniğinin derste motivasyonu arttırdığı, bilgiyi yeniden yapılandırmayı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı bulunmuştur.

Öğrenciler yapılan çalışmanın eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Literatürdeki birçok çalışma bu çalışmanın bulgusu ile uyumludur. Benzer bulgu literatürde pek çok araştırmacı tarafından ulaşılmıştır (Benek ve Kocakaya, 2012; Demir, 2008; Genç, 2013; Gerçek, 2010; Morgil, Yılmaz ve Yavuz, 2002). Öğrenciler yarım kalan bir işi tamamlayabilmeyi ve işbirliği yapmayı bu eğitim sürecinde kazandıkları bir özellik olarak belirtmişlerdir. Benzer bulgu Alacapınar (2009), Batdı ve Semerci (2012), Halstead (1996) ve İlhan ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da tespit edildiği görülmektedir. Öğrencilerin ifade ettiği bir diğer durum ise hayal güçlerinin gelişmiş olmasıdır. Benzer şekilde Genç (2013) ve Alacapınar (2009) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmekle beraber üreticiliklerini artırdığını tespit edilmiştir.

İstasyon tekniği öğretim süreci için kullanılabilmesi gibi değerler eğitimi süreci için de fırsatlar sunmaktadır. Alacapınar (2009) istasyon tekniğinin duyuşsal alana daha fazla hitap ettiğini vurgulamaktadır. Öncelikle istasyon tekniği öğrencilerin değer kavramlarının neyi ifade ettiğini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Daha sonra iç dünyalarındaki değer algılarını farklı durumlara aktarmalarına ve değerlerin pekişmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın bulgusu ve literatür dikkate alındığında öğrencilerin istasyon tekniği sürecinde hem eğlendikleri hem de öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu tür çalışmalar değerler eğitimi sürecinde doğrudan kullanılabilmesi gibi başka programlar için kullanılırken de dayanışma, yardımlaşma, sorumluluk gibi birtakım değerlerin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi sürecinde yapılan bir diğer etkinlik ise çevre temizleme çalışması şeklinde planlanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin yapılan çevre temizleme etkinliğinin “duygularına hitap etmesine”, “daha iyi anlamalarına” ve “çıkarımda bulunmalarına” katkı sağladığını belirtmişlerdir. Etkinlik sürecinde

öğrencilerin çevreyi kirletmenin ne kadar kötü bir durum olduğunu fark etmelerini sağlamıştır. Ballantyne ve Packer (2002) de gençlere çevresel bir mesaj iletmenin en güçlü yollarından birinin, çevreyi yanlış kullanmanın sonuçlarını ve insanların diğer canlıların üzerindeki etkilerini ortaya koymak olduğu vurgulanmıştır. Kuşkusuz bu durum okulun dört duvarı arasında verilebilecek bir hal değildir.

Yapılan çalışmanın bir diğer önemli sonucu “öğrenciler doğaya ve çevreye yönelik duyuşsal kazanımlar elde etmiş” olmalarıdır. Çevrenin kirli olmasının olumsuzluğunu görmüşler ve bu duruma da üzülen tepkide bulunmuşlardır. Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitiminin bir amacı da etkinlikler aracılığıyla duyuşsal kazanımlar sağlamak ve farklı deneyimler edinmelerine yardımcı olmaktır. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu durum tespit edilmiştir. Kals, Schumacher ve Montada (1999) da doğa deneyimi ağırlıklı olarak yürütülen çevre eğitiminin öğrencilerin doğaya yönelik duyuşsal yakınlıklarını, ilgilerini ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada ise doğa deneyimi uygulamalarının oluşturduğu motivasyonun etkisiyle öğrencilerin çevrelere karşı sorumlu davranış sergilediklerini belirlenmiştir.

Doğa ve çevre temelli yapılan çalışmalar öğrencilerin mantıksal düşünmelerine ve çıkarımlarda bulunmalarına katkı sağlamıştır. Bu durum velilerle yapılan görüşme esnasında veliler tarafından da belirtilmiştir. Bögeholz (2006) doğa tecrübesinin değerlendirme ve yargılama yetkinliklerini geliştirmedeki rolü nedeniyle de önemli olduğunu vurgulamıştır. Evin Gencel (2007) çevreye ve doğaya dayalı yapılan etkinlikler yaşantılar sonucu bireyde içsel tepkiler oluşmakta, çevrenin gözlenmesiyle bilgi edinilmekte, bu durum bireyi davranış geliştirmeyle ilgili karar aşamasına getirmekte ve belirli bir sonuca ulaştırmakta olduğunu ifade etmiştir.

Doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi uygulamalarının, doğayla ilgili bilgi ve değerlerin edinilmesinde oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Bögeholz, 2006). Bu çalışmanın amacı da başta çevre ile ilgi olmak üzere değer içerikli davranışta bulunmaları konusunda kalıcı kazanımlar sağlamaktır. Doğa ve çevre, başta değerler eğitimi süreci olmak üzere birçok alanda eğitim materyali olarak eğitimcilere sınıf ortamında bulabileceklerinden çok daha fazlasını sunmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin değerleri edinebilmeleri için doğrudan yaşantılar sağlamalarına yardımcı olunmalıdır. Bu da etkinliklere dayalı, doğanın ve çevrenin bir eğitim mekanı olarak kullanılacağı çalışmalarla mümkündür. Ama öğrencileri bir parka veya gölete götürerek sadece çöp toplamak hedeflenen değerlerin

istenen düzeyde kazanılmasını sağlamayabilir. Bu şekilde yapılan bir etkinlik değerlerin edinilmesini sağlamayabilir. Güzel bir plan kapsamında hazırlanan etkinlik ve etkinlik sürecinde öğrencilerin muhakeme etme, analiz etme gibi bilişsel süreçleri aktif kılınmalıdır. Duyuşsal ve bilişsel etkinliklerle süreç zenginleştirilmelidir.

Hazırlanan programın içerisinde yer alan bir diğer çalışma ise pazar yeri etkinliği şeklindedir. Bu tür çalışmalar literatürde görev odaklı öğrenme türleri olarak ifade edilmektedir (Yoon, 2000, s.61). Öğrencilere yapmaları gereken bir görev verilerek onların aktif olmaları sağlanmak istenmiştir. Böylelikle bazı beceri ve değerlerin yaşama aktarılması ve tecrübe edilmesi sağlanabilecektir. Halstead (1996) pratik olarak yapılan çalışmaların değerler eğitimi sürecinde bir yöntem olarak kullanılabilceğini belirtmiştir.

Değerler eğitimi sürecinde bireysel deneyimler değerleri keşfetme, edinme, geliştirme ve pekiştirme noktasından önemli bir konuma sahiptir. Öğrenme sürecinde bireysel deneyimlerin önemine dikkat çeken Lewin, davranışları bireysel yaşantıların toplamı biçiminde ifade etmektedir (Schein, 1995). Yardımseverlik değeri kapsamında planlanan bu etkinlik öğrencilerin sadece soyut kavramları öğrenmesinin ötesinde hayata aktarmalarına fırsatlar sunmuştur. Bu şekilde öğrencilere yapabilecekleri büyüklükte sorumluluklar ve görevler verilerek onların deneyimler edinmeleri sağlanmıştır. Bu deneyimler ve meydana gelen yaşantılar öğrencilerin değerleri öğrenmelerine ve yaşama aktarmalarına olanak tanımıştır.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bir kısmı “karşılık beklemeden” yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşme sürecindeki ifadeleri dikkatle incelendiğinde genellikle “mutluluk” kelimelerini doğrudan yer almakta ya da bu durumu belirten imaların geçtiği görülmektedir. Aynı ifadeler ailelerle yapılan görüşmeler esnasında da ortaya çıkmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yaptıkları yardım sayesinde elde ettikleri mutluluk onlar için pekiştireç konumuna geçmiştir. Çünkü başkalarının mutlu olduğunu görmek onlarda da mutluluk hissi uyandırmıştır. Zira öğrenciler daha sonra benzer davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Davranışları daha sonra tekrarladıklarını öğrencilerin anneleri de ayrı zamanlarda yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu şekilde kendi eylemlerinin farklı etkilerini gözlemleyerek, hangi davranışların hangi ortamlarda uygun olduğunu ve buna göre davranması gerektiğini fark ederler (Bandura, 1977). Bu durum davranış döngüsü olarak ifade edilebilir. Buna göre yeni eylemin temelini, bu eylemin sonuçlarının değerlendirilmesi oluşturur (Healey ve Jenkins, 2000, s.186)

Yaşantılar değer kazanılıp kazanılmama veya devam ettirilip ettirilmeme durumunu belirleyebilir. Bunlardan birisi de toplumun takınmış olduğu tavrıdır. Nitekim bazı öğrenciler yardım etmiş; kişiler iyi tepkide bulunmuş ve nihayetinde aynı davranışı tekrar göstermiştir. Tekrardan güzel davranışla karşılanması davranışın (değerin sergilenmesi) devamlılığı açısından önemlidir. Bu davranışçı psikologların tepki-pekiştireç ve tepkide devamlılık kapsamında değerlendirilebilir. Ama her öğrenci güzel tepkilerle karşılaşacak kadar şanslı olmayabilir. Toplum tarafından yapılan birtakım davranışlar değerlerin uygulanmamasına hatta zamanla sönmesine neden olabilmektedir.

Hazırlanan program kapsamında öğrencilerle göz bağlama ve tekerlekli sandalye çalışması yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde iki çalışma için benzer ifadeleri kullanmışlardır. Öğrencilere göre çalışma sürecinde “engelli öğrencilerin yerine koymak”, “empati yapmak”, “onların ne hissettiklerini anlama”, “farklılıklara saygı duyma”, “duyuşsal gelişim” ve “çıkarımda bulunma” gibi durumlar bu çalışmaya ait görüşmede ortaya çıkan kazanımlardır.

Öğrenciler o öğrencileri anlayabildiklerini, onların yerine kendilerini koyduklarını ve empati yaptıklarını belirtmişlerdir. Onların farklılıklarının bir kusur olmadığı öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Bu çalışmanın bir kazanımı farklılıklara saygı değerini kazanmaları olmuştur. Bir diğer kazanım ise yardımseverlik değeri olmuştur. Öğrenciler acıyarak değil de onları anlayarak yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum velilerle yapılan görüşmelerde de veliler tarafından da ifade edilmiştir. Öğrenciler eve gittiklerinde gün içerisinde yaşadıklarını ve hissettiklerini velilerine aktarmışlardır.

Öğrencilerle okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında Kızılay aracılığıyla kan toplama kampanyası düzenlenmiştir. Bu tür etkinlikler sosyal sorumluluk projesi çalışmaları olarak da değerlendirilebilir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanı sıra becerilerinin hayata aktarılması ve kişisel özelliklerinin gelişimini sağlamaktadır (Mellor, 1991). Bu kişisel özelliklerden birisi de değerlerdir. Bu nedenle bu tür sosyal sorumluluk projeleri öğrencilerin değerleri öğrenmeleri ve hayata aktarmaları noktasında önemli bir rol oynamaktadır. Halstead (1996) bu tür grup çalışmalarının öğrencilerde değerlerin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Öğrenciler gerçekleştirilen bu süreçte “mutlu olduklarını” ifade etmişlerdir. Başka insanların ihtiyaçlarını karşılamaktan kaynaklanan bir mutluluk görülmüştür. Bu mutluluk insanlara faydalı olmak ve yararlı bir iş yapmış olmaktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kocadere ve Seferoğlu (2013) yapmış olduğu çalışmada rencilerin toplum hizmeti yapmaktan mutluluk, huzur ve gurur duydukları belirlenmişlerdir. Bu durum yapılan çalışmada rencilerin bilinç kazanması ve mutluluk hissetmeleri sonucuyla benzerlik gstermektedir.

rencilerin kan bağışı kampanyasında yaşadıkları problem ise insanların kan vermek istememeleridir. Bu durum halkın duyarsızlığı olarak karşılaşılan bir problemdir. Benzer problem Aykırı (2017), Bostancı Daştan ve Kıranaşal (2013) ve Er Nas, şenel oruhlu ve İpek Akbulut (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da belirtilmiştir. Bir kısım renci daha fazla kişiye ulaşamadıkları için zıldüklerini ve insanların duydukları halde kan vermemelerinden dolayı kendilerini kötü hissettiklerini görüşlerde renciler ifade etmişlerdir.

Yapılan alışma sayesinde rencilerin kanın öneminin anladıkları görüşmeler esnasında tespit edilmiştir. Bu durum çalışmanın rencilerin bilimsel gelişmelerine de katkı sağladığı anlamına gelmektedir. Ama asıl önemli olan ise rencilerin ileride kan vermek istediklerini belirtmeleridir. Bu ifade çalışmanın sadece o anla ilgili olmadığını ileride de davranışsal etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilmesini sağlamıştır. Değerleri sadece basit ödöl ceza ilişkisi kapsamında dşünölmesi doğru değildir. Kk yaşlarda değer eğitimi sürecinde ödöl etkili olsa da; ilerleyen yaşlarda bu durumun görölmesi kişinin sahip olduğu değer yargıları açısından basit bir düzeyi gstermektedir. rencilerin içsel huzur yaşayabilecekleri çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

Eğitim sürecinde mum etkinliği kullanılarak somutlaştırma çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan renciler; “insanların karşılıklı birbirlerini sevmesi gerektiği”, “insanların birbirlerini sevmesinin toplumda mutluluğu artıracadığı”, “herkeste bir sevgi varken az, herkesin sevgisi bir araya geldiğinde sevginin çoğaldığı ve herkesin daha fazla sevgiden yararlandığı” gibi sonuçlar çıkarmışlardır. Ayrıca renciler sevgi değerini anlatırken etkinlikten örnekler vererek açıkladığı görölmüştür.

rencilerin ifadeleri dikkate alındığında yapılan etkinliğin sevgi değerinin kazanılmasında büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü gerçekleştirilen etkinlik sayesinde renciler sevgi değerini ile aklında birtakım somut şemalar oluşturmuşlardır. Aktepe (2015) yaptığı araştırmada etkinlik temelli değer öğretiminin süreci somutlaştırdığını belirtmiştir. Bu çalışmada rencilerin çıkardığı bir sonuçta yardımseverlik ve dayanışma değerlerine yönelik olmuştur. Bu durum, değerler bir



bütündür ve herhangi bir değerle ilgili yapılan çalışma diğer değerlerin gelişmesine de katkı sağlar ifadesini ispatlar niteliktedir.

Programın çalışmalarından birisi de örnek değer-rol model kişi belirleme şeklinde yürütülmüştür. Değerler eğitiminde model olma sürecinin tartışmasız önemli olduğu kabul edilmektedir. Bireyler, hayranlık ve sayęı duydukları insanlardan inanç ve değerleri alırlar ve onlarla özdeşleşmek için davranış sergilerler (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005, s.264). Bu durum farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Knafo ve Schwartz, 2004; lavere ve Veisson, 2017). Ayrıca rol modellerinin eğitim için önemi sosyal öğrenme kuramında da vurgulanmaktadır. Birçok araştırmada rol model olmanın değerler eğitimi sürecinde bir yöntem olacağı belirtilmiştir (Oğuz, 2012; Thornberg ve Oğuz, 2013; Tay, Durmaz ve şanal, 2013).

Yapılan çalışmada öğrencilerin değer-rol model olarak birinci sırada ailelerinin, anne ve babalarının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklar için ebeveynlerinin hayatlarının başında ilk değer- rol model oluşturdukları anlaşılmaktadır. Knafo ve Schwartz'a göre (2004) ergenler, kendilerini belirli bir değer sistemine adamadan önce ebeveynlerinin değerlerini keşfetmektedirler. Hatta ğrenciler keşfetmekle yetinmeyip başkalarının değerleri ile kıyaslayabilirler, kabul eder ya da ret edebilirler. Bu nedenle ebeveynlerin değerleri öğrencilerin kimlik oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Marcia, 1966).

Öğrenciler için değer modeli olma konusunda öğretmenler aileden sonra gelen ikinci bir konumdadır. Öğrencilerin, ğretmenlerin davranışlarını dikkatli bir şekilde inceleyip yorumladıkları bilinmektedir. Bandura'ya göre (1977) ğrenciler için başkalarını gözlemlemek, yeni davranış modellerinin nasıl yapıldığına dair bir anlayış oluşturur ve daha sonraki durumlarda sembolik yapı eylem için bir rehber görevi görmektedir. Bu durum örtük program ve informal eğitim sürecinde değerlendirilse dahi, öğretmenlerin dikkatli olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Halstead'a göre (1996) değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin örnek olma durumları göz ardı edilmemelidir. Superka ve diğerleri (1976) değerleri aşmak için öğretmenin, öğrencilerin benimsemesini istedikleri değerler için bir model olmaları son derece etkili bir yöntem olarak belirtmişlerdir.

Eğitimcilerin, ğretmenlerin ve ebeveynlerin kendi değerlerinin, çocukların değerlerinin gelişimini önemli ölçüde etkilediğini kabul etmeleri gerekmektedir (Knafo ve Schwartz, 2004). Birçok araştırmacı tarafından etkili bir değerler eğitimi süreci için öğretmenlerin rol model olması gerektiği belirtilmiştir (Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Bandura, 1974;

Bandura, 1977; Pala, 2011). Çocukların değerlerini, öğretmenlerin örnek verme şekilleri, öğretmenleri ile olan ilişkileri, öğretmenlerin tutumları ve öğretme biçimleri bilinçli olarak veya bilinçsizce etkilemektedir (Jackson, 1992, s.404). Akpınar ve Özdaş (2013), Kurtdede Fidan (2013) ve Şahinkayası ve Kelleci (2012, s.118) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde rol model olma tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmalarda öğretmenlerin rol model olarak ifade ettikleri şey literatürde kast edilen iyi örnek olma meselesi midir? Öğretmenler, bilerek öğrencilerin almasını istediği değer içerikli davranışları mı sergilemektedir? Yoksa hiçbir etkinlik yapmayarak sadece sınıfa girip çıkmakta ve öğrenciler rastgele ne bulurlarsa onları mı almasını beklemektedirler? Değerler eğitimi sürecinde rol model olmak tartışılmaz bir öneme sahiptir. Ama bu rastgele olacak bir şekilde bırakılırsa kasıtlı ve verimli bir değerler eğitimi gerçekleştirilmemiş olur. Bundan dolayı öğrenenler değerlere sadık yaşamalı ve yaptığı davranışların hikmetini öğrencilere açıklamalıdır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde tarihi şahsiyetleri de değerler noktasında rol-model olarak aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihi şahsiyetleri dikkate alması onlarla ilgili paylaşımlarda bulunan öğretmenlerin, velilerin, ders kitaplarının vb. değerler eğitimi sürecindeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Tarihi şahsiyetler ve kahramanların değerler eğitimi sürecinde kullanılmasının etkili olacağı belirtilmiştir (Çalışkan ve Öntaş, 2018; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Dönmez, 2006; Kolaç ve Karadağ, 2012; Oğuz, 2012; Thornberg ve Oğuz, 2013).

Tarihi şahsiyetler, örnek insanlar değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılabilir. Hem süreci kolaylaştırmakta hem de eğlenceli hale getirmektedir. Özellikle hikayeler, kitaplar, kısmen ders kitapları, filmler ve birçok diğer etkinliklerde kahramanlardan yararlanabilir. Çünkü her bir kahraman belirli değerleri yaşamakta ve onun için mücadele etmektedirler. Hatta bazı kahramanlar yaşadıkları değerlerle kendi toplumunu ve zamanını aşarak evrenselleşmişlerdir (Sanchez, 1998). İyi ve kötünün ayırt edilmesinde kahramanların rolleri ve bu kahramanların yaşantıları, ne için mücadele ettikleri, neye önem verdikleri vb. olgular değer öğretiminde kahramanların kullanılmasını elverişli yapmıştır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.79).

Öğrencilerin bir kısmı arkadaşlarını değerler için örnek insan olarak göstermiştir. Bu durum öğrencilerin gerek kendi yaşantılarından gerekse başkalarının yaşantılarından

değerleri edindiklerini göstermektedir. Bundan dolayı öğrencilerin birinci derecede yakınında bulunanlar değerler eğitim süreci bağlamında dikkatli olmalıdır. Ama Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli'nin (2014) yaptıkları çalışmanın bulgularına göre, okulda akran etkisinin her zaman istedik değer kazanımında destekleyici olmadığını yönündedir. Bundan dolayı değerler eğitimi süreci tasarlanırken ortamın verilmek istenen eğitim için elverişli olup olmadığına da dikkat edilmelidir.

Bandura'nın araştırmaları kapsamında, bir modelin davranışının sonuçları davranışı izleyen gözlemcinin davranışında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Hupp, Reitman ve Jewell, 2007). Öğrencilerin iyi bir gözlemci olduğu ve çevresindeki arkadaşlarını, aile bireylerini ve öğretmenlerini iyi bir şekilde incelediği anlaşılmaktadır. Bireyler çevresindeki eylemlerinin etkilerini gözlemleyerek, hangi davranışların hangi ortamlarda uygun olduğunu fark ederler (Bandura, 1974, s.860). Yapılan davranış neticesinde veli/öğretmen/öğrenci bir ödüle, mutluluğa vb. duruma ulaşmışsa öğrenci de aynı davranışı uygulayacağı düşünülmektedir. Ama tersi bir durum gerçekleşmişse öğrenci o davranışı uygulamaktan uzaklaşacağı tahmin edilmektedir.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı öğrencilerde farkındalık oluşturmak amacıyla aylık belirlenen değerlerin yazılı olduğu rozet takma çalışması yapılmıştır. Yapılan görüşme esnasında rozet takma çalışmasının öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilere göre “davranış gösterme” ve “rozetle davranışları arasında tutarlı olmak” gibi durumların ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerde kendilerini değerlere adanma duygusu gelişmiştir. Hatta birkaç öğrenci rozet takmanın kendilerini başlangıçta etkilediğini ama zamanla etkilemediğini o davranışları gösterdiği için gerek kalmadığını ifade etmişlerdir.

Değerler eğitimi bir süreçtir. Bu süreç çok boyutlu ve çok faktörlüdür. Çocuk doğduğu andan itibaren ölüncüye kadar bu süreç işlediği kabul edilmektedir. Ama bu sürecin etki düzeyi küçük yaşlarda daha çok görüldüğü söylenebilir. Her yerde ve her zaman değer eğitimi için fırsatlar meydana gelmektedir. Ama okullardaki değerler eğitimi çalışması spontan olarak meydana gelmemelidir. Bir plan ve amaç doğrultusunda gerçekleşen etkinliklerden oluşmalıdır. Bu etkinlikler anlık, günlük olmaktan çok mümkün olduğu kadar uzun bir zaman dilimine hitap etmelidir. Bu çalışmada da öğrenciler rozetleri altı ay boyunca ve sürekli olarak takmışlardır. Bu şekilde değerleri öğrencilerin hatırlamalarını sağlamak ve eğitimini aldıkları değerlere aksi yönde davranışta bulunmalarını önlemek

hedeflenmiştir. Bu şekilde bir nebze de olsa süreç kontrol edilmek istenmiştir. Öğrencilerden gelen ifadeler dikkate alındığı zaman etkili de olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programında yapılan çalışmalardan birisi ise çiçek yetiştirme etkinliğidir. Çocuklar sevgi ve sorumluluk değerinin işlendiği süre boyunca çiçeklerin bakımlarını yapmışlardır. Son testlerden sonra gerçekleştirilen altıncı ve on ikinci aylardaki izleme testi süreçlerinde de öğrencilerin çiçeklerle ilgilenmeye devam ettiği görülmüştür. Sadece birkaç öğrencinin çiçeği kurumuş olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden büyük bir kısmı çiçek yetiştirme sürecinin kendilerinde sevgi değerini uyandırdığı ifade etmişlerdir. Öğrenciler çiçek yetiştirmenin ve çiçeklerle ilgilenmenin kendilerindeki sorumluluk değerini geliştirdiğini de belirtmişlerdir. Yapılan çalışmadan diğer bir kazanım ise bu işlemin sevgi ve sorumluluk değeri ile işkillendirebilmeleri olmuştur. Öğrenciler çiçek yetiştirme etkinliği sürecinde çiçeklerle ilgili araştırma yaptıkları tespit edilmiş bu durum aileleri tarafından da belirtilmiştir. Bu etkinliklik dolaylı olarak öğrencilerin araştırmacı bir kişilik geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerden birisi ise kendisinin çiçek yetiştirme ailesinin kendisine bakmasını karşılaştırmıştır. Kendi yaşadığı zorlukları göz önünde bulundurarak ailesinin yaşadıklarına yönelik çıkarımlarda bulunmuştur.

- **Öğrencilerin davranışlarında değişiklik hissetmelerine yönelik sonuç ve tartışma**

Bacanlı (2005) eğitimi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın birbirini bütünlemesi ve tamamlaması ile gerçekleşeceğini belirtmiştir. Bundan dolayı bu çalışma tasarlanırken değere ait etkinlikler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut olmak üzere planlanmış ve bu şekilde işlenmiştir. Bu durumun neticesi olarak da çalışma sonucunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Görüşmeler esnasında öğrencilerin ifadelerinden çıkartılan sonuçlara göre deney grubu öğrencilerin her biri vatandaşlık değerlerini yaşamaya yönelik davranışsal değişimler meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bu durum literatürdeki pek çok çalışmayla tutarlıdır (Aydın, 2008; Demir, 2014; Engin, 2014; Gökçek, 2007). Taş (2016, s.164) yapmış olduğu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yardımseverlik, sevgi, saygı gibi değerleri yaşama durumlarının arttığını belirtmiştir. Benzer şekilde Crowther (1995) tarafından

yapılan çalışmada eğitim sonrasında öğrencilerin daha sorumlu ve saygılı oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin ifade ettikleri durum ise vatandaşlık değerlerine yönelik bilişsel değişim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler değerlere yönelik olarak bilişsel düzeyde gelişim yaşadıklarını gösteren ifadelerle sıklıkla rastlanmıştır. Bu durum öğrencilerin bilişsel boyutta geliştiği şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmanın bu bulgusu literatürde yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Aydın, 2008; İşcan ve Senemoğlu, 2009; Öğretici, 2011; Sarı, 2007). Sarı (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sevgi değerine yönelik fikirsel boyutta değişiklikler yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretici (2011) sorumluluk değerlerine ilişkin uygulanan sınıf içi etkinliklerin bu değerlere ilişkin farkındalığı artırdığını saptamıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden yapılan bir diğer çıkarım ise öğrencilerin vatandaşlık değerlerine yönelik olarak duyuşsal değişim yaşadıkları şeklindedir. Benzer şekilde Taş (2016, s.164) yapmış olduğu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin tutumlarının değiştiğini öğrenci görüşlerine göre ortaya koymuştur. Kulu (2009) yapmış olduğu nitel çalışmada öğrencilerin sorumluluk, vatanseverlik, dayanışma ve saygı gibi değerlerin büyük kısmının öğrenciler tarafından kazanıldığını ifade etmiştir. Izgar (2013) tarafından yapılan çalışma süresince uyguladığı değerler eğitimi programının sorumluluk değeri tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini bulmuştur.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı sonucunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden yola çıkarak etkin vatandaşlık değerleri öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta değişimlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişimler etkin vatandaşlık değerleri kapsamında işlenen adil olma değeri, sevgi değeri, saygı değeri, sorumluluk değeri, doğruluk-dürüstlük değeri ve yardımseverlik değerini kapsamaktadır. Birçok öğrenci kendi davranışlarında olumlu yönde davranış değişikliği olduğunu belirtmiştir. Bu değişimlerin varlığı yapılan ölçümlerle tespit edilmiş ve izleme sürecinde de değişimlerin devam ettiği saptanmıştır. Bu değişimlerin temelinde etkinliklere sıkça yer verilmesi ve değerlerin hayata ve davranışa aktarılması için fırsatlar sunulması yatmaktadır. Nitekim etkinliklerin tamamına yakını öğrencilerin aktif olduğu, yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrendikleri, birden çok duyu ve duygularını kattıkları bir süreç planlanmıştır.

Değer eğitimi sürecinde yaşantılara yer verilmesi (Kurtdeğ-Fidan, 2009) ve değerlerin hayata aktarılması önemlidir. Ayrıca bu süreçte öğretmenler yaparak-yaşayarak öğrenmeyi

sağlayacak yöntemleri seçmeleri gerekmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Aktepe (2015) yapmış olduğu çalışmada etkinlik temelli değerler öğretim sürecinin değerleri (yardımseverlik) somutlaştırdığı, yaşam örneklerini doğrudan sunduğu, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve değerleri içselleştirmelerinde faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu şekilde öğrenilen ve kazanılan değerler hayata aktarılma süreci kolaylaşır ve daha kalıcı bir hal alır.

#### **5.1.2.2. Veli görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma**

Çocuklar okula gelemeden önceki ilk eğitimleri ailede başladığından, değerlerin öğretiminde ailenin önemi daha da büyüktür (Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013, s.195). Başta okul öncesi olmak üzere pek çok aşamada çocuklar için aile, çocukların iyi karakterlerin dayandığı değerleri öğrenebileceği, yönlendirebileceği ve uygulayabileceği bir ortamdır (Mei-ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen, 2014). Bundan dolayı bu çalışma tasarlanırken velilere yönelik bir boyutta yer verilmiştir. Bu şekilde hem velilere değerler eğitimi verilmiştir. Hem de velilerin değerler eğitimi sürecinde destek olması sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen anlamlı farklılıkların temel kaynak noktalarından birisinin de velilerin de sürece aktif bir şekilde katılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Moore (2005) ebeveynin karakter eğitiminin öğrencilerin uygun davranışla sonuçlanabilecek olumlu seçimler yapmasına yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Bundan dolayı bu çalışma süresince hem velilere değerler ve değerler eğitimine yönelik bilgi verilmiştir, hem de velilerin sürece katılarak çocuklarıyla ilgilenmeleri sağlanmıştır.

- **Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programına ilişkin veli görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma**

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının değerlendirilmesi amacıyla veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmede çalışmaya katılan bütün veliler olumlu görüş bildirmişlerdir. Her bir veli çalışmaya öğrencisinin eğitim programına katılmasından dolayı “memnun olduklarını” beyan etmiştir. Velilerin çalışmadan memnun kalma nedenleri; “çalışmanın faydalı olduğuna yönelik inanç”, “değerlerin öğretilmesi”, “çocukların isteyerek katılması”, “çocukların davranışlarında görülen değişiklikler”, “çocukların sosyalleşmesi”, “çalışmanın hem bugün hem de gelecekte çocuklara katkısı

olacağını düşünmeleri”, “öğrencilerin aktif olması” ve “etkinliklere yer verilmiş olması” şeklinde sıralanabilir.

Velilerin büyük bir kısmı çalışmanın “faydalı” ve “verimli” geçmesinden dolayı memnun olduklarını söylemişlerdir. Preston (1995) ABD’deki okullarda yapılan değerler eğitimi programları incelemeye yönelik doktora araştırmasında elde ettiği bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir. Preston (1995) göre okullarındaki değerler eğitimi programları öğrenciler için faydalıdır ve uygulanan değerler eğitimi programları ebeveynler, toplum ve okul yönetimi tarafından desteklenmektedir. Bu iddiayı destekler şekilde yapılan çalışma sürecinde veliler ciddi bir şekilde destek vermişlerdir. Hatta öğrencilerin belirlenmesi aşamasında birçok veli gönüllü olarak çocuklarının katılmasını istemiştir.

Velilerin çalışmadan memnun olma nedenlerinden bir diğeri ise öğrencilerin değerleri öğrenmesi, öğrenilen değerlerin öğrencilerde davranış değişikliği oluşturması ve bu davranış değişikliğinin kalıcı olmasıdır. Velilere göre uygulanan eğitim kalıcıdır. Etkisi bugün ya da gelecekte bir gün gün yüzüne çıkacaktır.

Her bir veli çocuğunun sınıfta mutlu olmasını ister. Okulun öğrencilere bir şeyler kattığını bilmek velilerin okuldan memnuniyetini artırır. Ebeveynler, çocuklarının sınıfta memnuniyeti ile ilgili endişeleri vardır (Saunders-Stewart ve Walker, 2013). Bu endişeleri giderildikçe veliler okul ile olan düşünceleri pozitif yönlü gelişir. Nitekim yapılan çalışmalarda velilerin memnun olma sebeplerinden birisi öğrencilerin çalışmalara seveerek katılmalarıdır. Öğrenci hoşnutluğu veli memnuniyetini tetiklediği düşünülmektedir.

Velileri çalışmadan memnun kalmalarının nedenlerinden birisi olarak ise başta çocukların sosyalleşmesi olarak ifade etmişlerdir. Bu minval üzere literatürde başka çalışmalarda bulunmaktadır (Mei-ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen, 2014; Ekinci Vural, 2006; El Hassan ve Kahil, 2005; Uzunkol, 2014). Neslitürk ve Deniz (2014) araştırma sonunda verilen Anne Değerler Eğitimi Programının çocuklarının sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlenmiştir. Buna göre etkinliklerin yer aldığı çalışmalarda öğrenciler kendini daha rahat ifade etme, başka öğrencilerle iletişime geçebilme ve duygusal olarak kendini kabul etme gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bundan dolayı okullarda değerler eğitimi noktasında yapılan çalışmalara sıkça yer verilmelidir.

Velilerin görüşleri çerçevesinde okul dışı etkinlik temelli değerler eğitiminin faydalı olduğu anlaşılmaktadır. Velilere göre faydalı olmasının nedenleri; “çocukların davranışlarında değişikliklerin görülmesi”, “öğrencilerde değer içerikli davranışların

görülmeye başlanması”, “öğrencilerde var olan davranışların olumlu yönde gelişmesi”, “çocuklarda görülen fikirsiz düzeyde gelişme” ve “öğrencilerin akademik durumlarında artış gözlenmesi” şeklinde sıralanmaktadır.

Velilerle görüşlerine göre verilen eğitimin çocukların davranışlarında üç farklı boyutta değişiklik meydana geldiği anlaşılmaktadır. Birincisi hiç görülmeyen davranışlar görülmeye başlanmış, ikincisi olumsuz görülen davranışlar program kapsamında verilen değerlere uygun olarak olumlu yönde değişmiş ve üçüncüsü de var olan davranışlarda olumlu yönde gelişmiştir. Benzer durum literatürde de tespit edilmiştir (Aydın, 2008; Demirhan İşcan ve Senemoğlu, 2009; Dereli İman, 2014; Özdaş, 2013) . Özdaş (2013) yaptığı çalışmada ortaokulda değerlerin kazandırılma sıklığıyla istenmeyen öğrenci davranışı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Dereli İman (2014) yapmış olduğu araştırmada ise, değer eğitimi alan çocukların aileleri, çocuklarının uygun davranışlarını artırdığını ve istenmeyen davranışlarını azalttığını belirtmiştir.

Velilerin yapılan eğitim çalışmasının verimli olduğuna yönelik diğer bir görüşü ise çocuklarda gözlemlenen bilişsel gelişmelerdir. Özellikle münazara, beyin fırtınası, istasyon tekniği gibi yapılan etkinliklerin bir kısmı çocukların bilişsel gelişimine yönelik çalışmalardır. Yapılan görüşmeler esnasında veliler öğrencilerde değer gelişmelerinin yanında akademik yönden de gelişmelerin yaşandıklarını belirtmişlerdir. Lovat, Clement, Dally ve Toomey (2010), uyguladıkları değerler eğitimi programı sonucunda öğrencilerin pedagojik ve akademik gelişiminde olumlu etkiler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ekşi (2003), okulların görevlerini akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlamıştır.

Görüşme sürecinde velilere okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının gerekli olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı velilerin çoğu böyle bir çalışmanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Velilere göre; “değerlerin gelişmesi”, “çocukların etkinliklere sevecek katılması”, “değerler konusunda toplumda yaşanan sıkıntılar”, “yapılan etkinlikler sayesinde çocukların özgüvenlerinin gelişmesi”, “ailelerin değerler eğitiminde yetersiz kalması”, “etkinliklere yer verilmiş olması” ve “kalıcı olacağına dair düşüncelerden dolayı” bu tip eğitimlerin okullarda yapılmasının gereklilik nedenleridir.

Velilerin yapılan değerler eğitimi uygulamalarının okullarda yapılmasını isteme sebeplerinden birisi öğrencilerin değerler konusunda gelişme göstermeleri ve bu gelişmelerin kalıcı olacağına dair inançlarıdır. Benzer şekilde Selvitopu, Bora ve Taş



(2014) tarafından yapılan çalışmaya göre veliler okulların öğrencilere birtakım değerleri kazandırması gerektiği fikrindedirler. Okullarda bu tip uygulamaların yapılmasının diğer sebeplerini ise çocukların severek katılması, etkinliklere yer verilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Hatta velilere göre yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin özgüvenleri gelişmiştir.

Değerlerin yaşanması konusunda toplumda birçok problemle karşılaşmaktadır. Her gün haber kanallarında şiddet içerikli haberler, taciz olayları, çocuk istismarları, tecavüz vakaları, akran zorbalığı hırsızlık gibi olaylarla birlikte; toplum içerisinde sıklıkla karşılaştığımız gençlerde görülen saygısız davranışlar, mukaddesata hüürnetsizlik, birbirlerine karşı tahammülsüzlük, aldığı görevleri yerine getirmeme, doğruları saklama gibi davranışlar değerler eğitimini zorunlu kılmıştır. Bu tür durumların gençler arasında yayılması ise velileri endişelendirmektedir. Bundan dolayı görüşme esnasında veliler değerler eğitiminin gereklilik nedenlerinden biri olarak da toplumda baş gösteren sıkıntılar olarak ifade etmişlerdir.

Velilerin değerler eğitimini okulda yapılmasını gerekli görme nedenlerinde bir diğeri ise “değerler eğitimi sürecinde yetersiz olduklarına” yönelik görüşleridir. Bu durum Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014), Selvitopu, Bora ve Taş (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yıldırım (2009) öğretmenlerin, değer eğitimi sürecinde ailenin ve çevrenin yetersiz olmalarından kaynaklanan problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Tüm bu sonuçlar ile bu araştırmada elde edilen bu sonuç tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda değer içerikli davranışı çocuklara modellemek ve istenilen değerleri kazanmalarını sağlamak amacıyla ailelere yönelik değerler eğitimine ilişkin seminerler ve toplantılar düzenlenerek velilerin değerler eğitiminde kendilerini yetkin hissetmelerine katkı sağlanabilir.

Görüşme esnasında velilere çocukların en çok hangi etkinlikten etkilendiği ve hangi etkinliği sevdiği sorulmuştur. Velilere göre; huzurevi ziyareti, kısa video izletme, göz bağlama, tekerlekli sandalye, kan bağışı kampanyası, mekan gezisi, pazar yeri ve çevre temizleme çalışmaları öğrencilerin en çok etkilendikleri, sevdikleri ve dolayısıyla evde en çok bahsettikleri etkinlikler olmuştur. Gerek öğrencilerle gerekse velilerle yapılan görüşmede aynı soru (en çok etkilenilen etkinlik) yöneltilmiştir. Ama ne öğrenciler ne de veliler slayt ile gerçekleştirilen sunumlardan bahsetmemişlerdir. Bu durum öğrencilerin pasif olarak yer aldığı sadece dinleme ve bilişe hitap eden etkinliklerin öğrenciler üzerinde etkisinin çok fazla olmadığını; aksine süreçte aktif oldukları etkinliklerin özellikle okul dışı

etkinliklerin çocukların farklı duygularına hitap ettiğinden dolayı evde sürekli bunlardan bahsettikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin izledikleri kısa film ve film izleme değerlendirme çalışmalarının etkisinde kaldıklarını veliler belirtmiştir. Öğrencilere gösterilen kısa film, film izleme ve değerlendirme etkinliği ile öğrencilerin duygularının harekete geçirilmesi hedeflenmiştir. Hazırlanan ve uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının bir basamağını da duyuşsal boyut oluşturmaktadır. Bireylerin davranışlarının altında bilgi veya duyguları yatmaktadır. İnsanlar kimi zaman bildiği için, kimi zaman da hissettiği için harekete geçirmektedir. Kısa film, film izleme ve değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin duygusal olarak etkilenmeleri hedeflenmiştir. Bundan dolayı programın hazırlanması sürecinde bilişsel ve davranışsal boyutun yanında duyuşsal boyuta da yer verilmiştir.

Velilerin herbirisi yapılan göz bağlama ve tekerlekli sandalye çalışmalarının çocukları etkilediğini ifade etmişlerdir. Hatta veliler, bu süreçte çocukların kendilerini görme engelli ve tekerlekli sandalyedeki öğrencilerin yerlerine koyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin empati yapmalarını sağlamıştır. Öğrenciler empati yaparak engelli bireylerle ilgilenmenin önemini anladıkları düşünülmektedir. Yalnız velilere göre bu ilgilenme onlara acıyarak yapılan bir ilgilenme değildir.

Velilere göre öğrencilerin etkilendiği çalışmalardan biri de mekân gezisidir. Ulu Cami ve Cami Şadırvanı'nın hikâyesi gezi esnasında öğrencilere aktarılmıştır. Mekânlara ait hikâyelerin mekânlarla birleştiği zaman hikâyelerin daha kalıcı olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim çalışma süresince pek çok hikâye anlatılmış olmasına rağmen öğrenci üzerinde etki bırakan hikâye, mekân gezisi esnasında anlatılan hikâye olmuştur. Bu süreç bir nevi somutlaştırma olarak da ifade edilebilir.

Velilere göre öğrencilerin etkilendiği diğer bir etkinlik ise yardımseverlik değeri kapsamında yapılan "Pazar Yeri" etkinliğidir. Velilerin ifade ettiği gibi öğrenciler bu işten mutluluk duymuşlardır. Nitekim davranışçı öğrenme kuramına göre yapılan işten sonra alınan pekiştireç (bu arada aldığı pekiştireç mutluluktur) davranışın devamlılığını sağladığı düşünülmektedir. Bandura ise (1974), insan davranışının dışsal sonuçlarla şekillendiği görüşünü belirtmiştir. Pekiştireç dışsal olabileceği gibi bazen içsel olarak da görülebilmektedir. Burada da öğrenci pekiştireç almıştır. Ama bu pekiştireç içsel bir pekiştireç şeklinde olan mutluluktur. Başta Watson olmak üzere diğer davranışçılar,

koşullandırma modellerini, öfke ve sevgi gibi “duygusal tepkiler” üzerine bina etmişlerdir (Hupp, Reitman ve Jewel, 2007, s.265).

Çalışmanın bir diğer etkinliği olan “Çevre Temizliği” çalışması öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakmıştır. Öğrenciler çevre temizliği yapma aşamasında; temizliğin ne kadar zor olduğunu, çevreyi kirletmemek gerektiğini ve çevrenin güzel görünmesi için çöpleri yerlere atmamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bir anlamda yaşantıları sonucunda kendi iç dünyalarından çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin bu tür çıkarımlarda bulunmaları elde edilen değer kazanımlarının sürekli ve kalıcı olmasını sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

- **Öğrencilerde davranış değişikliği görülme durumuna ilişkin veli görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma**

Yapılan görüşmelerde velilere deney grubu öğrencilerinin tutum ve davranışlarında bir değişiklik görüp görmedikleri sorulmuştur. Veliler öğrencilerinin tutum ve davranışlarında birtakım olumlu yönde değişimler gözlemlediklerini beyan etmişlerdir. Benzer sonuç literatürde farklı çalışmalarda da rastlanmıştır (Aladağ, 2009; Dereli İman, 2014; Ekinci Vural, 2006; Taş, 2016; Thompson, 2002). Thompson (2002) velilerle yaptığı görüşmelerden hareket ederek, karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ekinci Vural (2006) tarafından uygulanan aile katımlı eğitim çalışmasında da öğrencilerin birçok yönünün gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Dereli İman (2014) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına aile katımlı değerler eğitim programı uygulamıştır. Çalışmada ailelerden alınan görüşlere göre değerler eğitimi programının çocuklarda istenilen davranışları arttırdığı, istenmeyen davranışları azalttığı yönünde olmuştur. Ama Sağlam (2016) tarafından yapılan çalışmada veliler, çocuklarında değerler eğitimi uygulanmaya başladıktan sonra herhangi bir davranış değişikliği meydana gelmediği sonucunu elde etmiştir. Bu bulgu çalışmanın bulguları ve literatürdeki birçok çalışmanın aksi bir durumdur.

Velilere göre meydana gelen değişimler bugün olduğu gibi gelecekte de öğrencilerin üzerinde etkili olacağı yönündedir. Velilere göre öğrencilerde görülen değişimler; olmayan davranışın gözlemlenmesi, var olan davranışın gelişmesi veya olumsuz davranışın ortadan kalkması şeklindedir. Ama özel olarak EVDÖ'nün alt altı boyutu olan adil olma, dürüstlük,

sevgi, saygı, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerine yönelik velilerin gözlemlendiği değişiklikler aşağıda daha ayrıntılı açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Başlangıçta bir kısım öğrenci kendisi ve abisi veya ablası arasında eşit davranılmamasının adaletsizlik olduğunu ifade ederken çalışma sonrasında yaşa göre hakların değiştiğini idrak etmişlerdir. Adaletin eşitlikle doğru orantılı olmadığını belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarında adil olma değeri konusunda gördüğü davranışların düzelmesi genellikle küçük veya büyük kardeşleri ile olan ilişkilerindedir. Bu durum annelerin genellikle ev içi davranışlarını gözlemledikleri için kardeşleri ile olan ilişkileri ön plana çıkmaktadır.

Çalışmada velilerin ifadesinde ortaya çıkan bir diğer durum ise çocukların adil olma konusunda velilerinin yanlış yaptıklarını gördükleri zaman bu durumu ifade etmeleridir. Bu durum çocukların adil olma konusunda kendilerine ait bir değer yargısı oluşturduklarını göstermektedir. Bu durum adil olma değer yargısı kapsamında doğru davranış ile yanlış davranışı birbirinden ayırmışlar ve ailesine karşıda bu konuda direktiflerde bulunmuşlardır.

Adil olma konusunda yaşanan çocuğun değer algısı oluşturma meselesi doğruluk-dürüstlük değeri konusunda da görülmektedir. Velilerin ifadesi ile veli bir durumu doğru şekilde ifade etmediği zaman öğrenci bu davranışın uygun olmayacağını belirtmiştir. Nitekim değerlerin özüne uygun bir şekilde çocuklar doğruluk-dürüstlük değer yargısı kapsamında değerlendirmelerde bulunmuştur. Velilere göre öğrencilerde yalan söyleme gibi kötü ve değerlere uymayan bir davranışta değişimler görülmüştür. Nitekim velilerin ifade ettiği gibi çocuk sonucu nasıl olursa olsun doğruyu söyleme meziyetini kazanmıştır.

Veliler yapılan görüşme esnasında yardımseverlik değeri kapsamında da değişiklikler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerde mutluluk hissi uyandıdığı için öğrencilerin yardımsever davranışlar göstermeye devam ettikleri velilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Veliler çocukların yapmış olduğu yardımseverlik değeri kapsamındaki davranışları neticesinde bir mutluluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu mutluluk öğrencinin gösterdiği tepki devamlılığını sağlayarak değerini öğrenci tarafından içselleştirilmesine olanak sunmakta ve böylelikle süreklilik kazanmaktadır. Çünkü pekiştirici istedik davranışların ileride yenilenme olasılığını artıran uyarıcı olarak kabul edilmektedir (Tan, 2009).

Veliler sevgi değeri konusunda çocuklarında değişiklik gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu değişiklik kavramsal boyutta veya bilişsel düzeyde sevgi değerinin öğrenilmesi, en azından böyle bir değer olduğunu farkına varması şeklindedir. Yine velilerle yapılan

görüşmelerde değişiklerden birisinin öğrencilerin var olan ve gösterilmeyen sevginin artık dışı vurulabilmesidir. Bu durumun velilerin oldukça hoşuna gitmiş olduğu veli ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sevgi değeri çok boyutlu ve çok kapsamlı olduğu için çalışma süresince sevgi değeri çok boyutlu işlenmiştir. Çocuklarda velilerin gözlemlediği davranışlarda farklılık göstermektedir. Velilerin gözlemlerine göre öğrencilerin sevgi değerindeki değişiklik; doğaya/çevreye karşı, hayvanlara karşı, kardeşler arasında sevgi, aile bireylerine karşı olarak ifade edilmiştir.

Saygı değeri de okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının çalışma konularındandır. Veliler çocuklarında saygı noktasında büyük bir problemle karşılaşmadıklarını ama yine de çalışmanın katkısının olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında üzerinde çalışılan son değer ise sorumluluk olmuştur. Velilere göre öğrenciler sorumluluk değerinin önemini fark edip kazanmışlardır. Onlara göre öğrencilerin yaşları küçük olduğu için evdeki sorumluluklarını düzenli olarak ve tam bir şekilde yapamamış olsalar da yapma noktasında gayret etmişlerdir. Velilerin bir kısmı ise öğrencilerin daha önce yapmadıkları birtakım sorumluluğa dayalı davranışlarını çalışma süresince ve çalışma sonrasında sergilemeye başladıklarını ifade etmiştir.

- **Velilerin değerler eğitim sürecine aktif katılmalarının öğrenci-veli ilişkisine yönelik sonuç ve tartışma**

Velilere yapılan eğitimlerde öğrendiklerini ve sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımları çocuklara aktarmaları istenmiştir. Görüşme esnasında velilere bu paylaşımların ve beraber yapılması gereken etkinliklerin öğrenciler ile veliler arasındaki etkileşime ne gibi katkıları olduğu sorulmuştur. Görüşme yapılan velilerin birçoğu eğitim sürecinin öğrenci ile kendisi arasındaki iletişime katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Velilerle yapılan görüşme esnasında değerler eğitimi programına kendilerinin dahil olmalarının özellikle öğrenci ile veli arasındaki iletişime önemli katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bu durum literatürdeki çalışmalarla da desteklenmektedir (Ekinci Vural, 2006; El Hasan ve Kahil, 2005; Mei-ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen, 2014; Miller, Kraus ve Veltkamp, 2005; Uzunkol, 2014). Mei-ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen (2014) karakter eğitimi programının öğrenciler ile veliler arasındaki iletişimi güçlendirdiğini bulmuşlardır. Benzer şekilde El Hasan ve Kahil (2005) tarafından yapılan çalışmada ise veliler, uygulanan değer eğitimi programının, öğrencilerin, anne babaları ve kardeşleriyle olan iletişimlerini olumlu

yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da çocukların kardeşleri ilişkilerinde gelişmeler yaşandığı hem veliler hem de öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Gerek bu çalışmanın sonuçları gerekse literatürde daha önce yapılan çalışmalar uygulanan eğitim programlarına velilerin katılmasının başta öğrenci-veli olmak üzere öğrenci ve aile bireyi arasındaki iletişime olumlu şekilde katkı sağladığı şeklindedir. Velilerden bir kısmı özellikle çocukla yapılan çalışmalara ayrı bir zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu zaman diliminde çocuklarla karşılıklı bir iletişim süreci yaşanmıştır. Bu iletişim süreçlerinin ise özellikle anne ile çocuk arasında ilişkileri güçlendirdiği vurgulanmıştır. Velilerin ifadesine göre, öğrencinin bilmediği şeyleri annesine sorduğunu bunun da çocuk ile anne arasındaki iletişimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Okul ve aile birlikte çalışma yürütülürse bu çalışmanın bir faydası da çocuk ile veli arasındaki diyalog, iletişim ve muhabbetin artmasını sağlamasıdır. Bundan dolayı yapılan etkinlik temelli eğitimler öğrencilerin sosyal yönde gelişmesine katkıda bulunmakta, başta anne-çocuk olmak üzere kişiler arası ilişkilerin düzelmesi, güzelleşmesini ve kişiler arası iletişim noktasında kazanımlar elde etmelerini sağlamaktadır.

- **Değerler eğitimi sürecinde veli-okul işbirliğine yönelik sonuç ve tartışma**

Görüşme esnasında veliler, aile-okul işbirliğinin ve velilerin eğitim sürecine dâhil edilmesinin önemini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve velilerin karşılıklı iletişim halinde olmasının gerekliliği ise önemli olan bir diğer husustur. Bu durum literatürde birçok çalışmanın bulguları arasındadır (Çelenk, 2003; Gökçe, 2005; Pala, 2011; Yalar ve Yalpar Yelken, 2011). Yalar ve Yalpar Yelken (2011) yapmış oldukları araştırmanın neticesinde değerler eğitimi sürecinde ailelerle işbirliği yapılmasının ve ailelerin eğitilerek sürece katılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan velilerin tamamına yakını sürece dâhil olmalarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Hatta ailelerin değerler eğitimi süreçlerine dâhil olmaları eğitim sürecinin etkili ve faydalı olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü okulda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerlerin ailelerle birlikte tekrar edilmesi, okul ve aile işbirliğini kuvvetlendirmekle birlikte eğitimi yapılan değerlerin pekişmesini de sağlamaktadır (Berkowitz ve Bier, 2005). Milson'a (2000) göre ebeveynlerin katıldığı bir çalışma çocukların sahip olduğu değerleri olumlu şekilde etkilemektedir.

Barth (2000), okulun, yetişkinlerin ve öğrencilerin toplumun yararı için birlikte çalıştığı bir öğrenenler topluluğu olması gerektiğini belirtmiştir. Velilerde hâkim olan bir diğer kanı ise okul ile ailenin birlikte hareket etmesinin başta değerler eğitimi olmak üzere birçok konuda faydalı olacağı yöndedir. Bu konuların başında akademik başarı gelse de; değer odaklı yaşanan problemlerin çözülmesi de yer almaktadır. Howard'a (2002, s.18) göre değerler evde aşılamadığında, çocukların bir okul günü boyunca ortaya çıkan akran çatışmalarını çözme becerisine sahip olmaması şaşırtıcı değildir. Nitekim okullarda öğrenciler arasında yaşanan problemlerin birçoğu saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk gibi değerlerin yaşanmamasından kaynaklanmaktadır.

Toplumsal hayatta yaşanan kargaşalı dönem ve toplum içerisinden var olan kaos ortamı okul aile dayanışmasını bir keyfiyet olmaktan çıkartıp zaruret haline getirmiştir. Özellikle başarılı bir değerler eğitimi planlanıyorsa ve öğrencilerin toplum içerisinde baş gösteren olumsuzluklardan etkilenmeden kurtulması isteniyorsa okul aile işbirliği bir zorunluluktur. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) yapmış oldukları çalışmada aile ile okul arasındaki uyumsuzluğun değerlerin öğrenciler tarafından kazanılması noktasında güçlükler yaşanmasına neden olduğunu saptamıştır. Tay ve Yıldırım'a (2009) göre bu durumun temel nedeni velilerin çocuklarının değer kazanımında önceliğin aileye sonra okula ait olduğunu düşüncesinden kaynaklanabilmektedir. Sebep ne olursa olsun okul ile aileler arasında yaşanan bir uyumsuzluk değerler eğitimi sekteye uğratacağı söylenebilir.

Yapılan görüşmelerden ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, aile ile birlikte hareket etmenin eğitim sürecinin daha kalıcı olmasını sağlayacağı görüşüdür. Aile ile okulun değerler eğitimi sürecinde birlikte hareket etmesi çok önemlidir. Öğretmenler, ebeveynler ile hangi değerleri öğretmek, bu değerleri modellemek ve birlikte çocuğu desteklemek için birlikte çalışmak konusunda hemfikir oldukları takdirde değerleri öğretebileceğine inanmaktadır (Cottom, 1996). Okul ile ailenin dayanışma içerisinde olması okullarda yapılan eğitimlerin başarılı olmasında da büyük bir etkiye sahiptir (Çelenk, 2003). Yıldırım ve Dönmez (2008) okul aile işbirliğine dair yaptıkları bir araştırmada çocuğun eğitiminde öğretmenin ya da okulun tek başına yeterli olamayacağını bu nedenle ailelerin desteğine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler eğitim sürecinde okulda tohum ekerler, çocuklar ise okulda aldıkları tohumları aile ve toplum içerisinde besleyerek büyütür ve geliştirirler. Sonuçta okulda uygulanan hiçbir eğitiminin kazanımı sadece okul için değil, bilakis öğrenci toplum içine karıştığında kullanması içindir. Bu süreçte çocuğu destekleyip değerleri yaşatacak olan da,

bu değerleri yok edip kurutacak olan da yine toplumdur. Aslanargun (2007) okul ile aile arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Akbaş'a (2004) göre öğretmenler okulda işlenen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini belirtmişlerdir. Hatta ğretmenler değerler açısından okul ile aile arasında beklenenin aksine bir işbirliği olmadığı düşüncesine sahiptirler. Aslan (2016) veliler ile öğretmenler arasında pozitif bir iletişimin olmadığını ifade etmiştir. Birçok konuda olduğu gibi değerler eğitimi konusunda da okul ile veli arasında görüş farklılıkları yaşanabilmektedir. Eğer bu görüş farklılıkları ortadan kaldırılamazsa okulda verilen değerler toplum içerisinde hayat bulması, aile tarafından verilen değerlerin okul tarafından desteklenip pekiştirilebilir pek mümkün olmadığı söylenbilir.

Velilerin ifadeleri ve literatür dikkate alındığında eğitimin herbir süreci gibi değerler eğitim sürecinde de okul aile işbirliğinin etkisi büyüktür. Aile ile okul değerler eğitimi için hem kazanımların belirlenmesinde hem de süreç noktasında tutarlı olmalıdırlar. Ayrıca eğitim sürecinde kazanılan değerlerin sonraki dönemlerde de devam ettirilebilmesi için ailenin desteği çok önemlidir. Eğitim sürecinde velilerle birlikte hareket edilmesinin, değerlerle donatılmış daha çok bireyin geleceğe hazırlanmasında büyük bir rolü vardır.

- **Velilerle yapılan değerler eğitimi çalışmasına yönelik sonuç ve tartışma**

Velilerin bir kısmı eğitim süresince yapılan toplantılara katılmalarının kendilerine de katkısı olduğunu ve bu süreçte bir kısım kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Veliler çalışmaya katılmış olmalarının "eksikliklerinin farkına varmaları", "yetersiz olduğu konularda bir şeyler öğrenmeleri", "unuttukları şeyleri hatırlamaları", "yeni şeyler öğrenmeleri" ve "farkındalık oluşması" şeklinde katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Velilere yönelik uygulanan değerler eğitimi çalışmaları sonucunda velilerde değerler eğitimine yönelik bir farkındalık oluşmuştur. Benzer durum Kayıran (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarında da görülmektedir. lavere ve Veisson (2017) değerler eğitimi sürecine ailelerin katılması gerektiğini belirtmekle birlikte ailelere değerler eğitimi konusunda bilgilendirici çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir.



### 5.1.2.3. Öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Değerler söylenilenlerden öte, ne yapıldığı ve nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Bu durum öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde rol model olma noktasındaki önemini göstermektedir. Değerler eğitimi sürecinde rol-model olarak öğretmenin kişisel ahlaki gelişiminin öğrenciler üzerinde bir fark oluşturduğuna inanılmaktadır (Lovat, 2009). Öğretmenler hem değerler eğitimi sürecinin rehberleri, hem de değerleri üzerlerinde göstermeleri gereken rol-modeller oldukları için değerler eğitimi sürecinde çok önemli bir konuma sahiptirler. Öğretmenlerin değerler eğitim sürecinde aktif rol almamaları ya da değerleri gösteren iyi bir rol-model olmamaları değerler eğitiminin başarılı olmamasına neden olabilir. Bir öğretmenin hem süreci yönlendiren aktif bir rehber, hem de iyi bir rol model olması ise faydalı, başarılı ve verimli bir değerler eğitimi süreci için büyük bir fırsattır.

#### • Öğretmenlerin değerler eğitimi süreci algılarına yönelik sonuç ve tartışma

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kendilerine göre değerler eğitiminin ne ifade ettiği sorulmuştur. Alınan cevaplardan birincisi öğretmenler değerler eğitim sürecinin, değer kavramlarının öğretimi anlamına geldiğini belirtmişlerdir. İkincisi, öğretmenler değerler eğitiminin bir süreç olduğunu ama bir kısmını okul dönemini kapsadığını ifade etmişlerdir. Üçüncüsü ise, öğretmenlerden bir kısmına göre değerler eğitimi sürecinin bir zorunluluktan meydana gelmektedir. Bu zorunluluk ise ailenin eskiden yaptığı görevlerini yerine getirmediği şeklinde bir serzenişten kaynaklanmaktadır. Öğretmenlere göre eskiden ailelerin yaptığı bu çalışmayı ailelerin bu görevi yerine getirememesinden dolayı artık okullar üstlenmiştir. Benzer durum velilerle yapılan görüşme esnasında da tespit edilmiştir. Velilere göre değerler eğitiminin aile tarafından verildiği ama yeterli olmadığıdır. Ailenin eksik bıraktığı değerler eğitimi kısmının okul tarafından karşılanması veliler tarafından beklenmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler değerler eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Neden gerekli olduğu sorulduğu zaman öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar “eğitim süreci”, “öğrencilerde farkındalık oluşturmak”, “toplumsal kaynaşma”, “değerlerin eğitimi” ve “toplumsal kötü gidişatı durdurmak” için şeklinde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin okullarda değerler eğitimine önem vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenler değerler eğitimine akademik eğitimden daha fazla önem verilmesi gerektiğini

belirtmişlerdir. Brogan ve Brogan'a göre (1999) öğretmenlerin değerlerin önemine duydukları saygı eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır.

Öğretmenler değerler eğitimi sürecinde genellikle “ders içinde değindiklerini” ya da “aylık değer uygulaması şeklinde değerleri işlediklerini” beyan etmişlerdir. Benzer duruma literatürdeki farklı çalışmalarda da tespit edilmiştir (Katılmış ve Balcı, 2017; Yıldırım ve Çalışkan, 2018; Yıldırım, 2009) Bu durum nitelikli ve planlı bir değerler eğitimi yapılmadığını şeklinde değerlendirilebilir. Oğuz'a göre (2012, s.1311) öğretmenler değer eğitiminin tepkisel ve plansız, devam eden örgün programın içinde öğrenci davranışlarına odaklanarak, kısmen ve çoğunlukla öğretmenler tarafından bilinçsizce yapılan bir eğitim şeklinde değerlendirmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer nokta ise “öğretmenin gayretine göre değerler eğitimi sürecinin şekillendiği” hususudur. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) çalışma yaptığı öğretmenler bir anlamda bir özeleştiri yaparak, öğretmenlerin de değer eğitimine yeterli önemi vermediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sağlam (2016) velilerle yapmış olduğu görüşmelerde değerler eğitimine gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Değerler eğitimi sürecinde bütün sorumluluk öğretmene verilmiştir ama kimi öğretmenler gönüllü olmadığı düşünülmektedir. Gönüllü olanların bir kısmı ise yeterli donanıma sahip değildir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında yetersiz ve hazırlıksız olması yönündeki görüşleridir. Benzer şekilde Ferreira ve Schulze'nin (2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda tecrübesiz olduklarını belirtmiştir. Yapılan görüşme esnasında öğretmenler değerler eğitim uygulamaları hakkında bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Hatta görüşme yapılan öğretmenlerden birisi değerler eğitimi kavramını öğretmen olduktan sonra “okulda yaptığımız aktivitelerle tanıdık” şeklinde ifade etmiştir.

Literatürde birçok çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yetersiz oldukları ve gerekli eğitimi almadıkları belirtilmiştir (Çetingöz, 2015; Katılmış ve Balcı, 2017; Tokdemir, 2007; Ülaver ve Veisson; 2017; Yalar ve Yalpar Yelken, 2011; Yıldırım ve Çalışkan, 2018). Tokdemir (2007) ise öğretmenlerin, değerler ve değer eğitimi konularında hizmet içi eğitim semineri, kurs vb. eğitimlerin olması durumunda katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Yıldırım ve Çalışkan (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi ve diğer konularla ilgili akademik çalışmaları takip

etmemedikleri ve yayınları takip etmedikleri görülmüştür. Yine literatürdeki araştırmalarda (Ateş, 2013; Kasapoğlu, 2013; Oğuz, 2012; Sağlam, 2016) öğretmenlerin değerler eğitimi, değerler eğitiminin amaçları, uygulama şekilleri ve yararları gibi konularda eğitim almaları önerilmiştir.

- **Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma**

Görüşme yapılan ve çalışmayı yakından takip eden öğretmenler okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının; “faydalı” bir eğitim süreci olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre; “öğrencilerin aktif öğrenmeler yaşaması”, “öğrencilerin değerleri davranışa dönüştürmeleri”, “farkındalık oluşturması”, “öğrencilerin etkilenmesi”, “öğrencilerin karşılarındakileri anlayabilme ve empati yapabilme fırsatı sunması”, “öğrencilerin diğer etkinlikler için motivasyonlarını arttırması”, “etkinliklerden oluştuğu için kalıcı olacağına inanılması”, “velilerle işbirliği içinde sürecin yürütülmesi” ve “ayrı bir sınıfın oluşturulması” yapılan çalışmanın faydalı olmasını sağlamıştır.

Etkinliklere dayalı olarak yapılan değerler eğitimi programlarının öğretmenler tarafından verimli olarak değerlendirildiği çalışmalar mevcuttur (Aladağ, 2009; Demir, 2014; Engin, 2014; Taş, 2016; Thompson, 2002; Yazar, 2010). Demir (2014) yapmış olduğu çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin davranışlarında gelişim olduğu buna karşın kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında bir farklılaşma gerçekleşmediği görülmüştür. Taş (2016) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada görüşme yapılan öğretmenler öğrencilerin misafirperverlik, yardımseverlik ve hoşgörü değerlerinde değişimler olduğunu belirtmiştir. Yine Engin (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin adil olma ve saygı değerine yönelik yapılan değerler eğitimi çalışması sonrasında öğretmenlerin de değişimler gözlemlediğini belirtmiştir.

Öğrencilerde “farkındalık oluşturması” öğretmenlerin uygulanan programının faydalı olması yönünde ifade ettikleri kodlardan biridir. Hatta öğretmenlere göre yapılan çalışma sadece deney grubu öğrencilerinde değil, aynı zamanda diğer öğrenciler üzerinde de etkisi olmuştur. Bu durum bir grup ile yapılan bir çalışmanın, çalışmaya doğrudan katılmayan öğrencileri de etkileyebileceğini göstermektedir. Sadece deney grubunda değil de, tüm okuldaki öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturması önemli bir durumdur.

Öğretmenler, öğrencilerin değerleri davranışa dönüştürmelerini çalışmanın faydalı yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler uygulanan eğitim sonrasında öğrencilerde güzel gelişmeler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler, deney grubu öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerlerini davranış boyutunda gösterdiklerini beyan etmişlerdir. Hatta öğretmenler öğrencilerin fikirlerinde de olumlu yönde değişim olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu destekler nitelikte literatürde çalışmalar bulunması çalışmanın bu bulgusunu güçlendirmektedir. Benzer sonuca Taş (2016) yapmış olduğu çalışmada ulaşmıştır. Onun çalışmasında öğretmenler, uygulamanın öğrenciler üzerinde pozitif yönde etkiler yaptığını ifade etmişlerdir. Yiğittir (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değer eğitimi sonrası öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlemledikleri saptanmıştır. Thompson (2002) öğretmenlerin karakter eğitim programının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Moore (2005) yaptığı çalışmada, öğretmenler katılımcılarının okulda sorumluluk, sebat, saygı ve merhamet gibi değerlerin sürekli bir gelişim gösterdiğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmanın öğretmenler tarafından faydalı olarak nitelendirilme nedenlerinden birisi ise öğrencilere karşılıklarını “anlayabilme” ve “empati yapabilme” fırsatı sunmasıdır. Yapılan çalışma bir çok noktadan öğrencilerin empati kurmalarını sağlamakla birlikte özellikle bedensel engeli olan ve farklı düşüncelere sahip olduğumuz insanları anlayabilme imkânı sunduğu hem öğretmenlerle, hem velilerle yapılan görüşmelerde tespit edilmiş hem de öğrenciler tarafından da ifade edilmiştir.

Görüşme esnasında ortaya çıkan bir diğer sonuç ise deney grubunda değerler eğitimi etkinliklerine katılan öğrencilerin diğer etkinliklere yönelik motivasyonlarının artmasıdır. Benzer şekilde Lovat ve diğerleri (2010) de uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin pedagojik ve akademik gelişiminde olumlu etkileri olduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğretmenler, etkinliklere dayalı bir değerler eğitimi çalışmasının kalıcı olacağına inanmaktadır. Benzer düşünce velilerle yapılan görüşmede de saptanmıştır. Veliler de öğretmenler gibi değerler eğitimi sürecinde etkinliklere yer verilmesinin kalıcılığı artırdığını belirtmişlerdir. Böylelikle eğitim sürecinin planlı yapılan ders içi ve ders dışı etkinlik şeklinde yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Kurtdede Fidan'ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmen adayları etkinlikler yoluyla değerler eğitimi yapılmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Benzer bulgular Oğuz (2012) tarafından da elde edilmiştir.

Öğretmenlerin ifade ettiği durumlardan birisi de öğrenci ve veli birlikte hareket edilmesinin çalışmaya büyük katkı sağladığıdır. Moore (2005) ebeveynlerin, uygulanan karakter eğitimi programının, katılımcının evde ebeveynleri tarafından öğretildiği olumlu davranışları ve karakter özelliklerini pekiştirdiğine inandığını belirtmiştir. Yine çalışma için ayrı bir sınıfın oluşturması öğretmenlere göre çalışmanın faydalı olmasını sağlamıştır. Tasarlanan sınıf, öğrencilerin işlenen değer ve yapılan değerler eğitimi çalışmalarını hatırlamalarına yardımcı olmuştur. Bu da sürecinin kalıcılığına katkıda bulunmuştur. Bundan dolayı faydalı bir değerler eğitimi için kulüpler, atölyeler kurulabilir. Böylelikle daha planlı ve organize değerler eğitimi çalışmaları yapılabilir.

Öğretmenler yapılan çalışmayı faydalı olarak değerlendirirken öğrencilerin aktif olmasından, çalışmanın içeriğine; velilerin sürece dahil edilmesinden, eğitimin yapıldığı ortama değin birçok noktadan bahsetmişlerdir. Bu durum değerler eğitiminin öğrenci, öğretmen, veli birlikteliği başta olmak üzere; süreç, etkinlik, mekan gibi faktörlerin bütünselliği kapsamında yapılacağı fikrinin oluşmasını sağlamıştır.

Öğretmenler etkinliklere dayalı değerler eğitimi çalışmalarının okullarda uygulanmasını beklemektedir. Öğretmenlere göre; “yapılan çalışmanın planlı olması”, “okulun değerler eğitim merkezi olduğu” ve “okulun planlı etkinliklerin rahat yapılabileceği bir yer olması” değerler eğitimi sürecini faydalı kılacaktır. Bundan dolayı okul dışı değerler eğitimi çalışmalarının okullar tarafından uygulanması ve böyle çalışmaların desteklenmesi verimli bir değerler eğitimi süreci için önemli bir fırsat olduğu söylenebilir.

Öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer nokta ise verimli, planlı ve standart bir değerler eğitiminin yapılabilmesi için bu eğitime ilişkin ayrı ders saatinin ayrılması hususudur. Görüşme yapılan veliler de öğretmenler gibi düşünmektedirler. Nitekim velilerin görüşlerine göre etkinliklerin sürekli olmasının eğitim sürecine olan kalıcılığı arttıracığı için bir ders saati olarak verilmesi gereklidir. Öğretmenler değerlere genellikle ders esnasında ve plansız bir şekilde değinmektedirler. Bu ise değerler eğitimi için çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu durum literatürde de benzer şekilde ifade edilmiştir.

Eğlenceye ve hazza düşkün, bireyselliğin ön planda olduğu bir nesil ile karşı karşıya olduğumuz söylenebilir. Bu bağlamda değerler eğitimi hem eğlenilebilecek hem de değer edinimi yaşanacak bir sürece dönüştürülmelidir. Bu durumda okul dışı değerler eğitimi programları gibi süreçlerin işe koşulması ile mümkün olacağı söylenebilir. Yani öğrencilerin yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenecekleri bir değerler eğitim süreci

gereklidir. Öğretmenler tarafından değerler eğitimi için genellikle hikâye okuma, örnek olay anlatma, çeşitli sunumlar, nasihat verme gibi çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar değerler eğitimi sürecine katkı sağlamakla birlikte günümüz öğrencileri için sıkıcı olabilmektedir. Çünkü çağımızın öğrencileri sosyal medya ve teknolojik araçlar vasıtasıyla çok eğlenceli olarak nitelendirdikleri zamanlar geçirmektedirler.

Eğer gelecek neslin sorumluluğu omuzlarda hissediliyorsa ve iyi bir nesil yetiştirilmek hedefleniyorsa, değerler eğitim sürecini örtük, doğaçlama ve rastlantısal (öğrencilerin ne bulurlarsa alsınlar şeklinde) bir sürece bırakılmamalıdır. Planlı, düzenli ve ne yapmak istenildiği bilinerek gerçekleştirilebilecek bir değerler eğitimi çalışması yapılmalıdır. Bu kapsamda faydalı bir değerler eğitimi süreci, literatürde genel itibarıyla yer aldığı gibi ve yukarıda öğretmenlerin ifade ettikleri dikkate alınırsa etkinliklere dayalı ve planlı çalışmalarla mümkün olabilir.

- **Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının verimliliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik sonuç tartışma**

Sağlam (2016) tarafından yapılan çalışmada değerler eğitiminin MEB'nin 2010/53 sayılı genelgesinde yer alan "iyi insan yetiştirmek" ve 2552 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan "Beklenen Öğrenci Davranışları" başlığıyla verilen davranışların kazandırılmasında büyük oranda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bunun temel nedeni okullarda etkinliklerin yer aldığı bir değerler eğitiminden ziyade "öğrencilerin ne bulursan al" şeklinde ifade edeceğimiz bir değerler eğitimi sürecinin var olmasıdır. Tay, Durmaz ve Şanal (2013) öğrencilere, etkinlikler yoluyla ve yaparak yaşayarak, değerlerin öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Yıldırım ve Çalışkan (2018) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azının drama, tiyatro, canlandırma, etkinlik yaptırma, yaşanmış olaylara değinme, okul içi etkinlikler yapma (yarışmalar, pano hazırlatma), değer içerikli videolar izletme ve okul dışı etkinlikler yapma (aile ziyaretleri) gibi öğrencilerin aktif olduğu süreçleri kullandıklarını tespit etmiştir. Bu durum değerler eğitimi sürecinde başarısızlığın temel nedeni olarak ifade edilebilir.

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışması öncesinde öğrencilere öntest, sonrasında ise sontest ve kalıcılık durumunu belirlemek için iki defa izleme testi uygulanmıştır. Tüm bu süreçler sonrasında öğrencilerin değerlere yönelik olumlu değişimler yaşadığı tespit edilmiş ve izleme testi ile (birisini eğitim bittikten altı ay sonra,

diğeri ise eğitim bittikten 12 ay sonra) öğrencilerin kazanımlarını devam ettirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler ile yapılan görüşmeler neticesinde uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitim programının değerlerin yaşama aktarılması hususunda; kötü davranışı söndürme, olumsuz davranışı olumlu davranışa dönüştürme ve yeni davranışlar oluşturma noktasında faydalı olduğuna dair görüş birlikteliği tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde değerler eğitimine yönelik yapılan program uygulamasına dönük çalışmaların pek çoğunun değer kazandırma açısından anlamlı ve pozitif yönde değişim oluşturduğu açıkça görülmektedir (Dilmaç, 2007; Engin, 2014; Germine, 2001; Katılmış, 2010; Koç, 2007; Öztürk Samur, 2011; Uzunkol, 2014).

Çetingöz (2015) değerler eğitimi uygulamaları sürecinde beyin fırtınası, yuvarlak masa çalışmaları, hikaye tamamlama, sorumluluk çalışmaları, tiyatro çalışmaları gibi etkinliklerin kullanılabilmesini belirtmiştir. Tay, Durmaz ve Şanal (2013) öğrencilere, etkinlikler yoluyla, yaparak yaşayarak, ödevlerle, hikâye şeklinde anlatarak, araştırmalar yoluyla, örnek olaylar yoluyla, görsel araçlar yoluyla ve model olarak değerlerin öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Oğuz (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmen adayları değerlerin öğretiminde; sınıf içi etkinliklerin, sosyal kültürel faaliyetlerin, örnek hayat hikâyelerinin, ödevlerin, projelerin kullanılabilmesini ve öğretmenlerin öğrencilere model olmalarının gerektiğini belirtmişlerdir.

Demirhan İşcan (2007) ilköğretim düzeyinde değerler eğitiminin etkililiğini ortaya koymak için yaptığı araştırmasında öğrencilere uygulanan değerler eğitimi sayesinde öğrencilerin ilgili bilgiyi başarılı biçimde edindiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Dereli İman (2014) uygulamış olduğu değerler eğitimi çalışmasının deney grubu öğrencileri üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Ona göre değerler eğitimi programının etkili olmasının nedeni, programın çocuklara olumlu sosyal davranışlar öğretme ve öğrendikleri davranışları uygulama fırsatlarını bulması şeklinde açıklanmıştır. Battistich, Schaps, Watson, Solomon, ve Lewis (2000) uygulamış oldukları değerler eğitimi programının, öğrencilerin akademik tutumları, motivasyonları, sosyal davranışları ve değerleri için anlamlı olarak pozitif etkileri olduğunu saptamışlardır.

Çalışma süresince grup olarak hareket ettikleri için öğrencilerin bireysel kazanımlarının yanında gruba yönelik kazanımları da görülmüştür. Etkinliklere dikkat edilirse, empatiden öz güvene, motivasyondan sosyalleşmeye birçok yönden gelişim gösterdikleri öğrencilerle

ve velilerle yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir. Bunların en önemlisi de sahip oldukları değerlerde bireysel, toplumsal ve evrensel boyutta gelişmelerin yaşanmış olmasıdır. Maller (1991) proje temelli grup çalışmalarının hem toplu hem de bireysel olarak önemli öğrenme deneyimlerini içerdiği ifade etmiştir.

## 5.2. Öneriler

Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmaları bağlamında elde edilen nicel ve nitel araştırma sonuçlarına dayanılarak aşağıda birtakım öneriler sunulmuştur.

### 5.2.1. Eğitimcilerle yönelik öneriler

- 1- Eğitim sonrasında yapılan bireysel görüşmeler de öğrencilerin genel olarak değer kavramlarının anlamlarını doğru şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Yapılacak bir değerler eğitimi çalışmasında değerlerin kavram boyutunda “ne olduğu” ve “ne olmadığı” üzerinde durularak uygulanacak olan eğitimin bilişsel alt yapısı şekillendirilmesi süreci kolaylaştırabilir.
- 2- Öğrenciler etkin vatandaşlık değerlerinin toplum için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Değerlerin olmadığı toplum hayatında yaşanacak olumsuzluklara yönelik çıkarımlarda bulunmuşlardır. Oysa yapılan eğitim sürecinde bu ve benzer ifadeler eğitimci tarafından doğrudan kullanılmamıştır. Bu çıkarımlar öğrencilerin kendilerine aittir. Bundan dolayı değerler eğitimi süreci öğrencilerin çıkarımlar yapıp bilişsel süreçlerini aktif kullanacakları bir şekilde tasarlanması tavsiye edilmektedir.
- 3- Deneysel grupta yer alan öğrencilerin her biri yapılan çalışmanın güzel, faydalı ve eğlenceli bir çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin gönüllü katılacakları, katılımlarından dolayı zevk alacakları eğlenerek öğrenecekleri bir değerler eğitimi programının tasarlanması eğitim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- 4- Kimlik oluşumunda çocukluk dönemi ve bu dönemin geçirildiği çevre önemlidir (Hotaman, 2014). Bundan dolayı ortaokul dönemleri değerlerin oluşması ve gelişmesi için önemli bir zaman dilimi olarak kabul edilebilir. Uygulanan değerler eğitimi belirli bir süre, belirli bir kurumla ve belirli bir grupta sınırlandırılmamalıdır. Bilakis tüm zamanları kapsayacak ve tüm öğrencileri kucaklayacak şekilde olmalıdır.



- 5- Okulların, öğrencilerin temel değerleri öğrendiği ortamlar olarak ailelere ve toplumlara yardım etmede üretici bir rol oynamaları önemlidir (Pala, 2011). Değerler eğitimi sürecinde okul-aile birliğinin önemi yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Çalışmaya öğrencilerin velilerinin de dahil edilmesi hem öğrenciler tarafından hem de veliler tarafından memnuniyet verici bir durum olarak karşılanmıştır. Özellikle öğrenciler, yapılan çalışmalara ailelerinin destek olmasının, teşvik etmesinin ve motivasyonlarının yüksek olmasına ve bu durumun da hazır bulunuşluluk düzeylerini artırdığını belirtmişlerdir. Bundan dolayı planlanan herhangi bir değerler eğitimi çalışmasında velilerin de eğitim sürecinde yer alması önerilmektedir.
- 6- Öğretmenler kendilerinin değerler eğitimi sürecinde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda kendilerini geliştirecekleri çalışmalar yapmalarına fırsatlar sunulmalıdır. Zira okullarda programların yürütücüsü ve değerler eğitimi gerçekleştirenler öğretmenlerdir.
- 7- Yürütülen araştırmada okul dışı ortamlarda değerler eğitimi üzerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda eğitimler yapılmış ve neticede öğrencilerin sahip olduğu değer düzeyleri öntest ile sontest arasında sontestin lehine farklılıklar bulunmuştur. Buna göre okul dışı değerler eğitimi çalışmasının faydalı olduğu söylenebilir. Bundan dolayı ders dışı ortamlar değerler eğitimi sürecinde sıklıkla kullanılması tavsiye edilmektedir.
- 8- Günümüz öğrencileri eğlenmeyi sevmekte ve okul içi ortamların monotonluğu onları sıkıktır. Bundan dolayı okullarda öğrencilerin eğlenecekleri ortamların hazırlanması değerler eğitimi sürecini daha zevkli ve istenir hale getirmesine katkı sağlayabilir.
- 9- Öğrenciler tarihi şahsiyetleri değerler noktasında rol model aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tarihi şahsiyetler ile karşılaştıkları temel kaynaklardan birisi ise ders kitaplarıdır. Bundan dolayı okullarda okutulan ders kitapları değer odaklı olarak hazırlanmalıdır. Böylece öğrenciler akademik derslerle birlikte değer konularını da alarak bütüncül bir şekilde yetişmelerine katkı sağlanmış olur.
- 10- Bu araştırmada uygulanan okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerinin gelişmesine katkısı olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen programın mümkünse tamamı, değilse de bir kısmı okulda öğretmenler tarafından kullanılabilir.

11- Bu araştırma süresince kullanılan etkinlikler sosyal bilgiler dersinin özüne uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Bu etkinliklerden öğrencilerin etkilendiği görüşmeler sürecinde tespit edilmiştir. Ayrıca değerlerin gelişmesine katkısı da olduğu söylenebilir. Bundan dolayı okullarda işlenen sosyal bilgiler dersleri kapsamında bu çalışmada kullanılan etkinlikler kullanılabilir.

### **5.2.2. Etkinliklere yönelik öneriler**

- 1- Yapılan çalışmada yer alan etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri incelendiği zaman; öğrencilerin her birisinin farklı etkinliklerin tesiri altında kaldığı ve olumlu görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir. Buna göre farklı özelliklere sahip, farklı öğrenme stillerinin hâkim olduğu öğrencilerle değerler eğitimi çalışmaları yürütülürken her bir bireye ve her bir bireyin farklı yönlerine hitap etmesi için (huzurevi ziyareti, mekan gezisi, tiyatro, drama, çevre temizliği etkinliği, pazar yeri etkinliği, hikaye okumak ve değerlendirmek, hikaye yazmak, Hacivat ve Karagöz oyunu, film izleme ve değerlendirme, kısa film izleme ve değerlendirme, münazara tekniği ve beyin fırtınası) farklı etkinliklere yer verilmelidir.
- 2- Sınıfta izlenen her bir video ve film öğrencilerin hoş zaman geçirmelerinden çokta öteye gitmeyebilir. Bundan dolayı faydalı bir değerler eğitimi etkinliği olarak film ve videolardan yararlanılmak isteniyorsa muhakkak değerlendirme formu kullanılmalı; en azından öğrencilerle film konusu ve yaşananlar üzerine değerlendirmeler yapılmalıdır. Ancak o zaman verimli, faydalı ve etkili bir çalışma yapılmış olunabilir.
- 3- Literatür ve yapılan araştırmada öğrenci görüşleri dikkate alındığı zaman; drama ve tiyatro çalışmalarının değerler eğitimi sürecine büyük bir katkısının olduğu anlaşılmaktadır. Dramanın en büyük özelliği öğrencilerin duygularını harekete geçirmesi, hayal dünyalarını genişletmesi ve empati yapmalarına yardımcı olmasıdır. Bundan dolayı gerek dersler içerisinde gerekse müstakil çalışmalar şeklinde drama ve tiyatro etkinlikleri yapılarak öğrencilerin değerleri keşfetmeleri, var olan değerlerini geliştirmeleri ve pekiştirmeleri sağlanabilir.
- 4- Öğrenciler Hacivat ve Karagöz, İbiş ile Efendi gösterilerini izlerken eğlendiklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda Hacivat ve Karagöz metinleri incelenmiş, metinlerin içerisinde çok farklı değerlerin yerleştirildiği tespit edilmiştir. Bundan

dolayı değerler eğitimi sürecini sıkıcılıktan kurtararak öğrencilerin eğlenerek öğrendiği bir ortam oluşturmak için Hacivat ve Karagöz ve İbiş ile Efendi gibi oyunlar büyük bir fırsattır. Hacivat ve Karagöz ve İbiş ile Efendi gibi oyunlar hem kültürel öğemiz olması hem de değer içerikli mesajlar içermesinden dolayı değerler eğitimi sürecinde rahatlıkla kullanılacak etkinliklerdir.

- 5- Yapılan araştırmada çevre ve müze gezileri gibi etkinliklerin değerler eğitimi için elverişli ortamlar oluşturduğu tespit edilmiştir. Müzelerin ve doğanın bir değerler eğitimi mekânı olarak kullanılması ise pek yaygın bir durum değildir. Bu mekânların değerler eğitimi sürecinde aktif olması öğrencilerin başta doğaya ve kültürel mirasa duyarlılık olmak üzere birçok değeri kazanmalarına fırsatlar sunmaktadır. Bundan dolayı eğitimcilere çevre ve müze gezilerini eğitim sürecinde aktif kullanmaları önerilmektedir.
- 6- Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının her bir değerine yönelik olarak hikâye okuma ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Hikâyelerin öğrencilerin hayal dünyasını geliştirdiği, çıkarımda buldukları ve davranış-durumlara yönelik doğru yanlış değerlendirmesi yapmalarına fırsatlar sunduğu yapılan araştırmanın ulaşılan sonuçları arasındadır. Ayrıca hikâyeler öğrencilerin duygularını harekete geçirerek hazır bulunuşluk düzeylerini artırmaktadır. Bundan dolayı değerler eğitimi sürecinde hikâyeleri kullanmaları tavsiye edilmektedir. Yalnız sadece hikâye okumakla kalmayıp değerlendirme çalışması da yapılmalıdır. Hatta değerlendirme formu hazırlanarak öğrencilerle birlikte doldurulmalıdır. Böylece yapılan çalışma daha kaliteli bir hale dönüşmesi beklenmektedir.
- 7- Değerler eğitimi sürecinde öğrencilerin fikir oluşturmaları, yargılamalarda, değerlendirmelerde bulunmaları ve var olan fikirlerini geliştirmeleri için düşünce geliştirme teknikleri kullanılabilir. Tartışma, münazara, beyin fırtınası ve değer merkezli düşünme gibi teknikler aracılığıyla değerler eğitimi süreci; eğlenceli ve öğrencilerin aktif olabilecekleri bir hale getirilebilir. Bu süreçte öğrencilerin düşünsel süreçlerini aktif kılma, kendini ifade etme, öz güvenin gelişmesi, kanıt kullanarak düşüncelerini ispat etme gibi kazanımlar elde edilebilir.
- 8- İstasyon tekniği öğrencilerin işbirliği yapma, grup olarak hareket etme, yarım kalan bir işi tamamlayabilme, yardımlaşma ve dayanışma gibi nitelikler kazanmalarına yardım etmektedir. İstasyon tekniği öğrenciler bu kazanımları elde etmelerine

yardımcı olmakla beraber değer içerikli çalışmalar da yapılarak sınıf içi ortamlar bilişsel süreçlerin aktif kılındığı ve öğrencilerin eğlenebilecekleri hale getirilebilir.

- 9- Değerler eğitimi süreç odaklıdır. Bu süreç günlük, haftalık ve aylık periyotlarla kısıtlanması mümkün değildir. Değerler eğitimine yönelik etkinlikler hazırlarken bu etkinliklerin ne kadar uzun bir süreye yayılırsa o derecede verimli olması beklenmektedir.
- 10- Değerlerin bilgi, duygu ve davranışa bakan yönleri bulunmaktadır. Hazırlanan programda yer alan etkinlikler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutuna hitap eden etkinliklere yer verilmiştir. Çalışma sonucunda gerek velilerin gerekse öğrencilerin ifadelerinde görülen değişimlerin değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı hazırlanacak eğitim çalışmalarında her bir boyuta bakan etkinliklere yer verilmesi tavsiye edilmektedir.
- 11- Öğrencilerin değerleri sadece bilmesi veya hissedebilmesi yeterli değildir; ayrıca hayata aktarabilmesi değerler eğitimi için nihai hedef olarak kabul edilebilir. Bundan dolayı öğrencilerin değerleri hayata aktarmalarına fırsatlar sunacak etkinliklerin (Pazar yeri etkinliği, görme engelli etkinliği, tekerlekli sandalye etkinliği) uygulamaya koşılması önerilmektedir. Bu bağlamda sosyal yaşam bir laboratuvar ortamı kabul edilmeli ve değerler eğitimi sürecinde bir uygulama merkezi, bir pekiştirme alanı olarak kullanılmalıdır.
- 12- Doğa ve çevre, başta değerler eğitimi süreci olmak üzere birçok alanda eğitim materyali olarak eğitimcilere sınıf ortamında bulabileceklerinden çok daha fazlasını sunmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin değerleri edinebilmeleri için doğrudan yaşantılar sağlamalarına yardımcı olunmalıdır. Bu da etkinliklere dayalı, doğanın ve çevrenin bir eğitim mekânı olarak kullanılabilmesiyle çalışmaları mümkündür. Öğrencileri bir parka veya gölete götürerek sadece çöp toplamak hedeflenen değerlerin istenen düzeyde kazanılmasını sağlamayabilir. İyi yapılmış bir plan kapsamında hazırlanan etkinlik ile süreçte öğrencilerin muhakeme etme, analiz etme gibi bilişsel süreçleri aktif kılınmalıdır. Duyuşsal ve bilişsel etkinliklerle süreç zenginleştirilmelidir. Doğal mirasa duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık gibi değerleri kazandırmak için öğrencilerin sınıf ortamından çıkartılarak doğayla iç içe olacakları bir ortam oluşturulması kalıcı ve verimli değerler eğitiminin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır.

- 13- Değerlerin aktif olunan bir ortamda öğretilmeli, öğrenilmeli, uygulanmalı ve tecrübe edilmesi önemlidir (Mei-ju, Chen-Hsin ve Pin-Chen, 2014). Değerler eğitimi çalışmaları sürecinde öğrencilerin sorumluluk (kan toplama kampanyası gibi) almasına imkân sağlanmalıdır. Öğrencilerin belirli konularda ve güçlerinin yeteceği ölçüde sorumluluk almaları onların hem sorumluluk değerlerini geliştirmelerine hem de yaparak yaşayarak değerleri kazanmalarına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.
- 14- Değerler eğitim sürecinde eğitimcilerin dikkat etmesi gereken noktalardan birisi de öğrenciler için soyut olan değer kavramlarının somutlaştırılmasıdır. Özellikle soyut aşamaya geçememiş öğrenciler için somut etkinlikler (örneğin mum etkinliği) öğrencilerin daha kolay algılamalarına ve daha kalıcı öğrenmeler yaşamalarına yardımcı olmaktadır.
- 15- Çalışma süresince öğrencilerin değer rol model olarak birinci dereceden aile bireylerini (özellikle anne-baba), sonra öğretmenlerini ve tarihi şahsiyetleri belirtmişlerdir. Bundan dolayı başta anne babalar ve öğretmenler olmak üzere yakın çevresinde yer alanların iyi bir rol model olmaları tavsiye edilmektedir. Bundan dolayı öğrenenler değerlere sadık yaşamalı ve yaptığı davranışların hikmetini gerekirse öğrencilere açıklamalıdır.
- 16- Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinliklerin uygulanması maddi olarak büyük bir külfet oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin bu külfeti gidermeleri için çalışmanın bir proje olarak hazırlanması ve uygulanması tavsiye edilmektedir.
- 17- Değer eğitiminine yönelik hazırlanan etkinlikler bütün yapılacak işlerin iyi planlanması gibi iyi planlanmalıdır. Etkinliklerin işleyişi sürecinde yaşanabilecek herhangi bir aksaklık ve problem hem öğrencilerin motivasyonunun düşmesine neden olmakta hem de çalışmanın verimliliğini etkileyebilmektedir.

### **5.2.3. Konu ile ilgili yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler**

- 1- Okuldışı ortamlarda uygulanan bu araştırmada etkinlik temelli değerler eğitimi programının etkin vatandaşlık değerlerine (sevgi, saygı, sorumluluk, doğruluk-dürüstlük, yardımseverlik, adil olma) üzerinde olan etkisi üzerinde durulmuştur. Yürütülecek farklı araştırmalarda, bu araştırmada kısmen yer verilen değer analizi,

değer açıklama, eylem yolu ile öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarla yürütülebilir.

- 2- Çalışma neticesinde olumlu neticeler alınmıştır. Öntest ve sonteste göre kıyaslandığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden birisi yürütülen çalışmanın uzun süreyi (altı ay) kapsamı olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı yapılacak çalışmaların davranış değişikliği oluşturacak kadar uzun olması tavsiye edilmektedir.
- 3- Bu araştırma sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan iki izleme (çalışma bittikten sonraki on iki aylık dilim) testinde de sontestteki puan artışının muhafaza edildiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda elde edilen kazanımlar gibi başka yapılacak araştırmalarda da yapılan uygulamaların ne kadar uzun süre kalıcı olabileceği boylamsal çalışmalarla araştırılabilir.
- 4- Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı farklı örneklem grubuyla benzer çalışmalar kullanılarak farklı örneklem grubu üzerindeki etkileri incelenebilir. Böylece yapılan çalışmanın bulgularıyla kıyaslanabilir.
- 5- Geliştirilen adil olma değer ölçeği, doğruluk-dürüstlük-değer ölçeği, sevgi değer ölçeği, saygı değer ölçeği, sorumluluk-değer ölçeği, sorumluluk değer ölçeği farklı çalışmalarda ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi etkin vatandaşlık değer ölçeği şeklinde birlikte farklı çalışmalarda kullanılabilir.
- 6- Bu araştırmada adil olma, doğruluk-dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri merkeze alınarak okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programı kapsamında uygulanan eğitim sürecinin etkin vatandaşlık değerleri (adil olma, doğruluk-dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik) üzerinde etkisi olduğunu belirlemekle beraber örtük olarak hoşgörü değeri üzerinde de etkisi olduğu gözlenmiştir. Aynı program uygulanarak başka değerler üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılabilir.
- 7- Bu araştırma sürecinde, sadece bir deney ve bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubun etkinlikleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bundan sonra yapılması planlanan araştırmaların birden fazla kontrol grubu ile yürütülmesi önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 191-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202327>
- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkileri karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302552>
- Ada, S., Baysal, N. Z. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 9-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29191/312544>
- Adeyemi, M. B., Boikhutso, K. ve Moffat, P. (2003). Teaching and learning of citizenship education at junior secondary level in Botswana. *Pastoral Care Education*, 21(2), 35-41. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00260>
- Aiex, N. K. (1988). *Using film, video, and TV in the classroom*. ERIC veri tabanından erişilmiştir. (ERIC No: ED300848). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED300848.pdf>
- Akar Vural, R., Çengel, M., Elitok Kesici, A. ve Gures, G. (2006). *How drama effects students' perceptions of ethical values: friendship, truth and lie, fair conflict resolution*. International Conference Education And Values in The Balkan Countries, Bucharest, Romania.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçeleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 190366).
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302506>
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 403-414. Erişim adresi: [http://www.kefdergi.com/pdf/17\\_2/17\\_2.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/17_2/17_2.pdf)
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklanmalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Akengin, H., Sağlam, D. ve Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ile İlgili Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (16), 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160>
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715475>
- Aktan, O. (2014). Stratejik planlama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 12-31. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17496>
- Aktan, S. ve Saylan, N. (2013). Bir öğretim alanı'nın doğuşu: ABD'de sosyal bilgilerin gelişimi (1893-1916). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 55-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179049>
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279645).
- Aktepe, V. (2015). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 3, 17-49. DOI : <http://dx.doi.org/10.18301/rss.13>
- Alacapınar, F. G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 70-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/16670>
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278337).
- Alberta Education (2017, 5 Aralık). *The heart of the matter/character and citizenship education in alberta schools*. <http://education.alberta.ca/media/616280/heartmatter.pdf>.
- Alpöge, G. (2018). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi*. (5. Baskı). İstanbul: Bilge Yayınevi.
- Althof, W. ve Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (4), 495-518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>



- Altıntaş, F. Ç. (2004). *Kültürler arası yönetim açısından yönetici değerlerinin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 147976).
- Altman, M. C. (2004). What's the use of philosophy? democratic citizenship and the direction of higher education. *Educational Theory*, 54 (2), 143-155. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2004.00011.x>
- Altunışık, R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest (pilot test) yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 1-17. Erişim adresi: <http://pazarlama.org.tr/dergi/yonetim/icerik/makaleler/2-published.pdf>
- Anggraini, P. ve Kusniarti, T. (2016). The Implementation of character education model based on empowerment theatre for primary school students. *Journal of Education and Practice*, 7 (1), 25-29. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089767.pdf>
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 205-228. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/52217>
- Aslan, D. (2016). Primary school teachers' perception on parental involvement: a qualitative case study. *International Journal of Higher Education*, 5 (2), 131-147. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099668.pdf>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 119-135. Erişim adresi: [http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol09\\_Issue18\\_2007/564-1510-1-PB.pdf](http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol09_Issue18_2007/564-1510-1-PB.pdf)
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2007). *Values Education and Lifelong Learning: principles, policies, programmes*. Netherlands: Published by Springer.
- Ata, B. (2015). Bilim ve Teknolojinin Sosyal Değişime Etkisi. B. Ata (Ed.), Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişim (ss. 3-11). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 391548).

- Atayeter, Y. ve Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ile 6. sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinin gezi gözlem üzerine düşünceleri. *M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207752>
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 356302).
- Aydın, B. (2007). Gelişimin Doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (ss. 29-54). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, Ö. (2008). *Yardımsızlık ve sorumluluk odaklı karakter eğitim programının 7.sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231772).
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69992>
- Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 42-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/405506>
- Aytaç, K. (1984). *Gazi M. Kemal Atatürk eğitim politikası üzerine konuşmalar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baer, R. A. (1977). Values clarification as indoctrination. *The Educational Forum*, 41(2), 155–165. doi:10.1080/00131727709336229
- Baer, R. A. (1980). A Critique of the Use of Values Clarification in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 12(1), 13–16. doi:10.1080/00958964.1980.9941912
- Bailey, E. ve Krajewski, B. (1999). Caring with passion: The “core” value. *National Association of Secondary School Principals*, 83(609), 33-39. <https://doi.org/10.1177/019263659908360905>
- Bailin, S. (1993). Theatre, drama education and the role of the aesthetic. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5), 423–432. doi:10.1080/0022027930250502

- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1822>
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 195-213. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/25711336.pdf>
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231772).
- Ballantyne, R. ve Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perspectives of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11 (3), 218-231. doi:10.1080/10382040208667488
- Bandura, A. (1962). Punishment revisited. *Journal of Consulting Psychology*, 26 (4), 298–301. doi:10.1037/h0043740
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Erişim adresi: [http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf).
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29 (12), 859-869. <http://dx.doi.org/10.1037/h0037514>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>
- Bardi, A. ve Schwartz, S.H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220. Erişim adresi: <https://www.integralchange.co.uk/wp-content/uploads/2018/05/Bardi-Schwartz-2003-Values-and-Behavior-Strength-and-Structure-of-Relations.pdf>
- Barr, R. D., Barth, S. L. ve Shermis, S. S. (1977). Defining the social studies. *Bulletin 51*. Washington DC.: National Council for the Social Studies. Erişim adresi: <https://www.tandc.ac.nz/tandc/article/download/288/243>

- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11. Erişim adresi: [https://cursea.ihmc.us/rid=1207228897993\\_605800142\\_8024/Barth-%20Culture%20Builder.pdf](https://cursea.ihmc.us/rid=1207228897993_605800142_8024/Barth-%20Culture%20Builder.pdf)
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi eğitinin psikolojik temelleri*. (5.basım) Ankara: Feryal Matbaası.
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (ss. 30-54). Ankara: Anı Yayıncılık
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 190-203. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43555>
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., ve Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students' drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 21 (1), 75-99. <https://doi.org/10.1023/A:1007057414994>
- Batur, Z. ve Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerin türkçe eğitimine katkısı. *Electronic Turkish Studies*, 7 (4), 1032-1049. Erişim adresi: [http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/2121332208\\_65\\_BaturZekerya-Zeliha%20Y%C3%BCcel\\_S-1031-1049.pdf](http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/2121332208_65_BaturZekerya-Zeliha%20Y%C3%BCcel_S-1031-1049.pdf)
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 230584).
- Beachum, F. D. ve McCray, C. R. (2005). *Changes and transformations in the philosophy of character education in the 20th century*. 14 (1), 1-7. Erişim adresi: <https://openriver.winona.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1106&context=eie>
- Becker, G. M. ve McKlintock, C. G. (1967). Value: behavioral decision theory. *Annual Review of Psychology*, 18, 239-286. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.18.020167.001323>
- Beckwith, D. C. (2007). *Personal values of protagonists in best pictures and blockbusters 1996–2005* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3418940)
- Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 2146 - 9199. Erişim adresi: <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/02z.benek.pdf>

- Bennett, W. J. ve Delattre, E. J. (1979). Where the values movement goes wrong. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 11 (1), 38–43. doi:10.1080/00091383.1979.10569585
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238 - 246. Erişim adresi: <https://escholarship.org/content/qt6cn677bx/qt6cn677bx.pdf>
- Benton, T. ve Craib, B. (2008). *Sosyal bilim felsefesi*. (Çev. Ü. Tatlıcan ve B. Binay). İstanbul: Sentez Yayınevi.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9 (5), 427-440. Erişim adresi: [http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/515635663\\_22BerkantHasanG%C3%BCner-vd-sos-427-440.pdf](http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/515635663_22BerkantHasanG%C3%BCner-vd-sos-427-440.pdf)
- Berkowitz, L. ve Lutterman, K. N. (1968). The traditional socially responsible personality. *Public Opinion Quarterly*, 32 (2), 169-185. <https://doi.org/10.1086/267597>
- Berkowitz, M. ve Bier, M. (2005). *What works in character education: A research driven guide for educators*. Washington, DC.: Character Education Partnership. Erişim adresi: <https://characterandcitizenship.org/images/files/wwcepractitioners.pdf>.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*, 63 (1), 64-69. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ725903>
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Sosyal Bilimlerin Temelleri*. (ss. 3-56). Ankara: Hegem Yayınları.
- Birkök, M. C. (2008). Alternate media usage in education as a socialization tool: Movies. *Journal of Human Sciences*, 5 (2), 1-8. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/564/319>
- Birzúa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M., Harrison, C. ve Baumgartl, B. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Council of Europe–COE. Erişim adresi: <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/-34k>
- Blatt, M. ve Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129 - 161. <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>

- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Research and Methods*, 17 (3), 492-503. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>
- Bond. M. H. (1988). Findine universal dimensions of individual variation in multicultural studies of values: The Rokeach and Chinese value Surveys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (6), 1009-1015. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.1009>
- Boone, T. ve Reilly, A. J. (1977). Social learning theory Albert Bandura. *Englewood cliffs*, 2 (3), 384-385. <https://doi.org/10.1177/105960117700200317>
- Borg. 1. (1986). A cross culture replication on Elizur's facets of work values. *Multivariate Rchaviornl Rcseorch*, 21 (4), 401-410. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2104_2)
- Bostancı Daştan, N. Daştan, M. ve Kıranşal, N. (2013). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin kan bağışına yönelik bilgi ve tutumları. *Kafkas Jurnal Medical Sciences*, 3(1), 27-32. doi: 10.5505/kjms.2013.43534
- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 270-282. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/876>
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji Parkı. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (7), 95-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4915/67282>
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk Oyunları İle Değerler Eğitimi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 461536)
- Bögeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contributions. *Environmental Education Research*. 12 (1), 65-84. doi:10.1080/13504620500526529
- Bradley, C. S. (2017). Confirmatory factor analysis of the debriefing for meaningful learning inventory. *Clinical Simulation in Nursing*, 10, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2017.09.004>.
- Bradley, J. V. (1982). The insidious L-shaped distribution. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 20(2), 85-88. <https://doi.org/10.3758/BF03330089>

- Braithwaite, V.A. ve Law, H.G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 250-263. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.250>
- Branson, M. S. (1998). *The role of civic education*. Center for Civic Education. Erişim adresi: [http://www.civiced.org/articles\\_role.html](http://www.civiced.org/articles_role.html)
- Breuer, R. L. (2007). *Effect of the great expectations character education approach on elementary student achievement*. (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3324087)
- Brogan, B. ve Brogan, W. (1999). The formation of character: A necessary goal for success in education. *The Educational Forum*, 63(4), 348-355. <https://doi.org/10.1080/00131729908984443>
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Erişim adresi: [http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner\\_Processes\\_of\\_Education.pdf](http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf).
- Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behaviour. *Clearing House*, 76 (2), 79-83. <https://doi.org/10.1080/00098650209604954>
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. ve Sheets, J. (2001). *Building character education in our schools to enhance the learning environment*. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453144.pdf>
- Burroughs, J. E. ve Rindfleisch, A. (2002). Materialism and well being: a conflicting values perspective. *Journal of Consumer Research*, 29 (3), 348-370. <https://doi.org/10.1086/344429>
- Butroyd, B. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review*, 49 (3), 251-258, DOI: 10.1080/0013191970490304
- Büyüköztürk, S. (1998). Kovaryans analizi: varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000247](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000247)
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Byrne J. V. (2016). Outreach, Engagement, and the changing culture of the university. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20 (1), 53-58. Erişim adresi: file:///C:/Users/Lenovo%20Z500/Downloads/315-672-1-SM.pdf
- Caduto, M. (1983). A review of environmental values education. *The Journal of Environmental Education*, 14(3), 13–21. doi:10.1080/00958964.1983.9942657
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, G. (2007). Kişilik Gelişimi. B. Yeşilyaprak (ed.) *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (ss. 117-150). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canabal, M. (2002). Social values of Indian and United States female university students: implications for exchange programs. *Journal of College and Character*, 3 (1), 1-6. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1309>
- Carr, D. (2000). Moral formation, cultural attachment or social control: what's the point of values education? *Educational Theory*, 50 (1), 49-62. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/063b4b283f3d2a27bb3a3e10d4a60eab/1?pq-origsite=gscholar&cbl=34718>
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48. <https://doi.org/10.1007/BF03173683>
- Cengiz, A. (1989). *Ömer Seyfettin ve hikayelerinde eğitim değerleri*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 6503).
- Chan, K., Zhang, H. ve Wang, I. (2006). Materialism among adolescents in urban China. *Young Consumers*, 7 (2), 64-76. DOI: <https://doi.org/10.1108/17473610610701510>
- Chatman, J. (1991). Matching people and organizations: selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly* 36 (1), 459–84. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1989.4980837>
- Cheek, C. J. M. (1992). *Building more stately mansions: the impact of teachers and literature on the development of the students values* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9232482)
- Chen, S., Nasongkhla, J. Ve Donaldson, J. A. (2015). University social responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 14 (4), 165-172. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077652.pdf>



- Cheung, C. ve Lee, T. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, 33 (3), 255 - 263. doi:10.1016/j.evalprogplan.2009.08.006
- Chew, J. O. A. (1998). Civics and moral education in Singapore: Lessons for citizenship education? *Journal of Moral Education*, 27 (4), 505 - 524. doi.org/10.1080/0305724980270405
- Chlodo, J. J. ve Byford, J. (2004). Do they really dislike Social Studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 27 (1), 16-11. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/bdb8456b019d0f03395d591d5d95ef73/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48205>
- Chorro, E. G., Fernández , M. Á. M. ve Corbí, R. G. (2017). Happiness and values in the formation of personal identity in students of the fifth and sixth grade at primary school. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 881-890. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143756.pdf>
- Cileli, M. (2000). Change in value orientations of Turkish youth from 1989 to 1995. *Journal of Psychology*, 134 (3), 297-305. <https://doi.org/10.1080/00223980009600869>
- Connor, P. E. ve Becker, B. W. (1977). Value Biases in Organizational Research. *Academy of Management Review*, 2 (3), 421-430. <https://doi.org/10.5465/amr.1977.4281826>
- Coombs-Richardson, R. ve Homer T. (2005). A Comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4 (3), 263- 277. <https://doi.org/10.1177/1475240905057805>
- Costanzo, R. A. (2005). *A study of character education programs in connecticut public elementary schools based on the eleven principles of effective character education* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3163290)
- Cottom, C. (1996). In India/A bold experiment in teaching values. *Exemplary Curriculums*, 53 (8), 54 - 58. Erişim adresi: [https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=slc\\_einternational](https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=slc_einternational)
- Creswell, J. W. (2016). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods Approaches* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğitim Kitap.

- Cronin-Jones, L. L. (2000). The effectiveness of schoolyards as sites for elementary science instruction. *School Science and Mathematics*, 100 (4), 203 –211. doi:10.1111/j.1949-8594.2000.tb17257.x
- Crowther, W. (1995). *An independent school libraryclassroom-parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for students prekindergarten through eighth grade*. (Yüksek Lisans Tezi). ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED388964)
- Cueto, S. (1993). *A descriptive study of community-based programs of values education emerging from state-sponsored guidelines* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9323238)
- Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*. 1 (1), 16-29. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/32a0/3274ac149753d38e2f5ca442577e085f5099.pdf>
- Çabuk, B. ve Yeni, E. (2016). Okul öncesi eğitimde yeni bir teknik: münazara. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2439-2456. Erişim adresi: [https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/41760/Okul\\_Oncesi\\_Egitimde\\_Yeni\\_Bir\\_Teknik\\_Munazara\(1\).pdf?sequence=1](https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/41760/Okul_Oncesi_Egitimde_Yeni_Bir_Teknik_Munazara(1).pdf?sequence=1)
- Çağlar, D. (1974). Türkiye’de korunmaya muhtaç çocuklar ve eğitimlerine genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 141-181. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000415](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000415)
- Çakır İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A. ve Karadeniz, C. (2012). *Müze eğitimi yetişkin kitabı*. Erişim adresi: <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/y/e/yetiskin-kitabi.pdf>
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 57-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817981>
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4152–4156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.656>
- Çalışkan, H. ve Öntaş, T. (2018). Değerlerimizle değerliyiz, biyografilerle değerler eğitim etkinlik kitabı. Ankara: PegemA Yayınları

- Çalışkan, H. Yıldırım, Y. ve Kılınç G. (2019a). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (199), 353-372. DOI: 10.15390/EB.2019.7986
- Çalışkan, H. Yıldırım, Y. ve Kılınç G. (2019b). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ve emüfredata ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 30- 61. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.003>.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2) [Ek Özel Sayı], 1-16. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Hueseyin\\_Caliskan/publication/236984938\\_A\\_Study\\_on\\_the\\_Development\\_of\\_the\\_Tendency\\_to\\_Tolerance\\_Scale\\_and\\_an\\_Analysis\\_of\\_the\\_Tendencies\\_of\\_Primary\\_School\\_Students\\_to\\_Tolerance\\_Through\\_Certain\\_Variables/links/00b4951abd78ecc225000000/A-Study-on-the-Development-of-the-Tendency-to-Tolerance-Scale-and-an-Analysis-of-the-Tendencies-of-Primary-School-Students-to-Tolerance-Through-Certain-Variables.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hueseyin_Caliskan/publication/236984938_A_Study_on_the_Development_of_the_Tendency_to_Tolerance_Scale_and_an_Analysis_of_the_Tendencies_of_Primary_School_Students_to_Tolerance_Through_Certain_Variables/links/00b4951abd78ecc225000000/A-Study-on-the-Development-of-the-Tendency-to-Tolerance-Scale-and-an-Analysis-of-the-Tendencies-of-Primary-School-Students-to-Tolerance-Through-Certain-Variables.pdf)
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 250924)
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 258126)
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 33-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302420>
- Çetingöz, D. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3), 33-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/696788#page=33>
- Çiftçi, T. (2014). *Coğrafya müfredatındaki değerlerin eğitimi üzerine bir model çalışması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 366270)
- Çileli, M. (2000). Change in value orientations of turkish youth from 1989 to 1995. *The Journal of Psychology*, 134 (3), 297-305, DOI: 10.1080/00223980009600869
- Çopur, Z. (2001). *Aile değerlerinin finansman uygulamalarına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 108407).
- Dağan, İ. (2007). *Vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Pegem Yay.

- Dasari, R. P. (2016). Value orientation among tribal future teachers of B.Ed. programme: Need for curricular interventions. *Universal Journal of Educational Research* 4(6), 1432-1436. DOI: 10.13189/ujer.2016.040621
- Davies, I., Fülöp, M., Hutchings, M. ve Ross, A. (2001). Enterprising citizens? perceptions of citizenship education and enterprise education in England and Hungary. *Educational Review*, 53 (3), 261-269. <https://doi.org/10.1080/00131910120085865>
- Demir, B. (2008). *Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 226249)
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research Education*, 2 (3), 130 - 148. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286815>
- Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi.* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 527974)
- Demir, M. K., Şahin, Ç. ve Tutkun, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi için sınıf öğretmeni adaylarının münazara konusu oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 51-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264559>
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 231428)
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz / gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitim Dergisi*, 11 (25), 57-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302422>
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302515>
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği.* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 229089)

- Demirhan İşcan, C. ve Senemoğlu, N. (2009). İlköğretim 4. sınıf düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (153), 1-14. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/556/57>
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 257628)
- Dereli İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5-6 year old children's social development: social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (1), 262-268. DOI: 10.12738/estp.2014.1.1679
- Dhamo, M., Gjuraj, T., Myteberi, F., Sinani, M. ve Kaltsounis, T. (1996). *Democratic citizenship education in Albania: A manual for educators*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416111.pdf>
- Di Dio, L, Saragovi, C. ve Koestner, J. (1996). Linking personal values to gender. *Sex Roles: A Journal of Research*, 34 (9-10), 621-636. <https://doi.org/10.1007/BF01551498>
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87 (320), 107- 111. Erişim adresi: [http://www.outlab.ie/forums/documents/the\\_value\\_of\\_school\\_science\\_review\\_march\\_2006\\_87320\\_141.pdf](http://www.outlab.ie/forums/documents/the_value_of_school_science_review_march_2006_87320_141.pdf)
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 257628)
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50439>
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 356-383. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108395>

- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 50 (50), 213-246. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10347/126734>
- Dollinger, S. J. (2001) Religious identity: an autophotographic study. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11 (2), 71 - 92, [https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1102\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1102_01)
- Dottrens R., Mialaret, G., Rast E. ve Ray M. (1968). Günümüzün ve yarının eğitimi nasıl olmalıdır? (Çev. Y. Akyüz). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 35 - 41. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/481/5616.pdf>
- Dönmez, C. (2006). Değerler eğitiminde kahramanların kullanımına bir örnek: Mustafa Kemal Atatürk. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-133.
- Duer, M., Parisi, A. ve Valintis, M. (2002). *Character education effectiveness*. Chicago, Illionis: Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University&SkyLight Professional, Field-Based Masters Program. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED471100).
- Duverger, M. (2006). *Sosyal Bilimlere Giriş*. (Çev. Ü. Oskay). İstanbul: Kırmızı Yayınarı.
- Dynneson, T. L. ve Gross, R. E. (1982). Citizenship education the social studies: Which is which? *Social Studies*, 73 (5), 229-234. <https://doi.org/10.1080/00377996.1982.9956174>
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programlarındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri programının çocuklarda sosyal becerinin gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 189793)
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302619>
- El Hassan, K. ve Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 81-90. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0028-0>
- Elizur, D. ve Sagie, A. (1999). Facets of Personal Values: A Structural Analysis of Life and Work Values. *Applied Psychology. An International Review*, 48 (1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00049.x>

- Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretimi. B. Tay (E.), *Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi*, (ss. 335-365). Ankara: Maya Akademi.
- Elkatmış, M. (2014). Okul Kültüründe Demokrasinin Yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (Birinci Baskı), (ss.42-76). Ankara: PegemA Akademi.
- Elliot, H. M. (1979). Mental maps and ethnocentrism: Geographic characterizations in the past. *Journal of Geography*, 78 (7), 250-265. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00049.x>
- Emler, N. ve Frazer, E. (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25 (1 – 2), 251 – 275. <https://doi.org/10.1080/030549899104242>
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375605).
- Engin, İ. (1990). Süpürge zanaatçısı örneğinde iki kültürel süreç: kültürlenme ve kültürlenme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi – DTCF Dergisi*, 33, (1.2), 165-169. DOI: 10.1501/Dtcfder\_0000000814
- Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. ve İpek Akbulut, H. (2015) Topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar: özel durum çalışması. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi, 26, (1) 27-43. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.642>
- Er Türküresin, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilimsellik değer algılarının karakter eğitimi programı yoluyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 1-19. 10.30900/kafkasegt.380179
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-18. 10.1501/Ozlegt\_00000000087
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (1. Baskı)İstanbul: Epsilon yayınları.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 439053)
- Ersanlı, K. (2007). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim*. (3. Baskı), (ss. 182-216). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 205766)

- Evin Gencil, İ. (2007). Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 120-139. Erişim adresi: <http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/cilt9.say%C4%B12/9.2%20gencil.pdf>
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim. Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 293-302. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256416>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fasko, D., Osborne, J., Grubb, D. ve Oakes, P. (1996). *How Would Teenagers Respond?: Rural Educator Estimates on Selected Core Value Statements*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405162.pdf>
- Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (6), 1135-1151. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.6.1135>
- Fekadu, K. (2014). The paradox in environmental determinism and possibilism: a literature review. *Journal of Geography and Regional Planning*, 7 (7), 132-139. DOI: 10.5897/JGRP2013.0406
- Ferreira, C. ve Schulze, S. (2014). Teachers' experience of the implementation of values in education in schools: "mind the gap". *South African Journal of Education*, 34 (1) , 727-740. <http://dx.doi.org/10.15700/201412120939>
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16 (7), 16 - 21. <https://doi.org/10.3102/0013189X016007016>
- Fraenkel, J. R. (1968). Teaching Strategies for Value Education in Social Studies: A Theoretical Position. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED044320). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044320.pdf>
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Statistical Associates Publishing: Blue Book Series. Erişim adresi: <http://www.statisticalassociates.com/assumptions.pdf>



- Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 185-200. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/68091>
- Gençtürk, E. ve Sarpkaya, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeterlikler. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (4. Baskı), (ss. 3-16). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gerçek, C. (2010). Student views on learning stations about smoking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4581–4586. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.734
- Germaine, R. W., (2001). *Values education influence on elementary students' self-esteem*. (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3007290)
- Germano, A. (2003). *The effectiveness and value of a character education program administered to a group of second and third grade students with learning disabilities* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3007290[LZ1])
- Ghasemi, A. ve Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10 (2), 486-489. doi: 10.5812/ijem.3505
- Gibbs, L. ve Earley, E. (1994). *Using children's literature to develop core values*. Phi Delta Kappa Fastback. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED366992).
- Gifford, C. (2004). National and post-national dimensions of citizenship education in the UK. *Citizenship Studies*, 8 (2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/1362102042000214723>
- Gill, R. ve Jaswal, G. (2010). Teaching values' programme: It's impact on Urban children (5-7 Years). *Studies on Home and Community Science*, 4 (1), 45–50. doi:10.1080/09737189.2010.11885298
- Glanville, J. L. (1999). Political socialization or selection? Adolescents extra curricular participation and political activity in early adulthood. *Social Science Quarterly*, 80 (2), 279 – 293. Erişim adresi: <https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA89871954&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00384941&p=AONE&sw=w>
- Gonsalvez, L. (2013). *Using critical discourse analysis to address the gaps, exclusions and oversights in active citizenship education* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. NR98496)

- Gorsuch, R. L. ve Venable, G. D. (1983). Development of an "Age Universal" I-E Scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 22 (2), 181-187. DOI: 10.2307/1385677
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 210279)
- Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 95-134. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1299/648>
- Görgüt, İ. (2015). *Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin ahlak, karakter ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 397482)
- Gözütok, F. D. ve Alkın S. (2008) Human rights and citizenship education in elementary education curricula. *World Applied Sciences Journal*, 4(2), 225-232. Erişim adresi: [https://www.idosi.org/wasj/wasj4\(2\)/11.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj4(2)/11.pdf)
- Grand, S. G. ve Vansledrigt, B. A. (1996). The dubious connections: Citizenship education and the social studies. *Social Studies*, 87 (2), 56-60. <https://doi.org/10.1080/00377996.1996.9958413>
- Grimbilas, J. (2009). The effect of a character education unit on the behavior of ninth grade students (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1462767)
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 93-111. DOI: 10.1501/Egifak\_0000001178
- Gümüş, O. (2016). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 429378)
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) 157-177.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/217821-Degerler-psikolojisi-uzerinde-arastirmalar.html>

- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Güven, S. (1999). *Toplumbilim*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Halstead, J. M. (1996). Values in education and education in values. (Halstead ve Taylor ed.), *Values and values education in schools*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393218.pdf#page=11>
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hanks, M. (1981). Youth, voluntary associations and political socialization. *Social Forces*, 60 (1), 211-224. <https://doi.org/10.1093/sf/60.1.211>
- Hartoonian, H. M. (1985). The social studies: foundation for citizenship education in our democratic republic. *Social Studies*, 76 (1), 5-8. <https://doi.org/10.1080/00220973.1944.11019753>
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 429378)
- Healey, M. ve Jenkins, A. (2000) Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99 (5), 185-195, DOI: 10.1080/00221340008978967
- Hendrix, J. C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73 (1), 57–60. doi:10.1080/00098659909599642
- Herman, W. E. (2005). *Values acquisition and moral development: an integration of Freudian, Eriksonian, Kohlbergian and Gilliganian Viewpointsi*. Values Development. ERİC Document. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED490607) Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490607.pdf>
- Hess, D. (2004). Discussion in social studies: Is it worth the rouble? *Social Education*, 68 (2), 151-155. Erişim adresi: [http://americanhistoryrules.com/ed315/wp-content/uploads/2013/09/Hess\\_discussion-in-the-social-studies-3.pdf](http://americanhistoryrules.com/ed315/wp-content/uploads/2013/09/Hess_discussion-in-the-social-studies-3.pdf)
- Ho, E. H. (1978). *A study of the implications of the piagetian theory of moral development for seventh-day adventist schools: based on a comparison of selected schools in Hong Kong, Michigan and Indiana*. Erişim adresi: <https://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1441&context=diss>

ertations (Doctoral Thesis). Erişim adresi:  
<https://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1441&context=dissertations>

- Hofmann-Towfigh, H. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36 (4), 453-473, DOI: 10.1080/03057240701688010
- Hofstede, G. (1976). Nationality and expoused values of managers. *Journal of Applied Psychology*, 61 (2), 148-155. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.61.2.148>
- Hofstede, G. (1985). The interaction between national and organizational value systems. *Journal of Management Studies*, 22(4), 347–357. doi:10.1111/j.1467-6486.1985.tb00001.x
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. ve Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35 (2), 286-316. DOI: 10.2307/2393392
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-109. <https://doi.org/10.1080/00377990209599891>
- Hoskins, B. L. ve Mascherini, M. (2008). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 90 (3), 459–488. doi:10.1007/s11205-008-9271-2
- Hotaman, D. (2014). The analysis of the levels of Turkish candidate teachers' having the values in the European values education program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116*, 1114 – 1120. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.354
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. ve Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18 (1), 188–215. <https://doi.org/10.1177/0895904803260031>
- Howard, T. A. (2005). *The effects of a responsibility-based character education program on middle school academic achievement and school climate at an international school in East Africa* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3188115)
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, G. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*, (ss. 371-396). İstanbul: DEM Yayınları

- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Erişim adresi: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/morchr/morchr.html>
- Hunt, B. S. (1981). *Effects of values activities on content retention and attitudes of students in junior high social studies classes* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 8117171)
- Hupp, S. D. A., Reitman, D. ve Jewell, D. J. (2008). Cognitive-Behavioral Theory. M. Hersen ve A. M. Gross (Ed.), *Handbook of Clinical Psychology Volume 2 Children and Adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Christine\\_Wekerle/publication/232542343\\_Child\\_maltreatment/links/59ee5eac4585154350e80ef1/Child-maltreatment.pdf#page=281](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Wekerle/publication/232542343_Child_maltreatment/links/59ee5eac4585154350e80ef1/Child-maltreatment.pdf#page=281)
- Iadova, M. A. (2007). The behavioral attitudes of young people of the postSoviet generation. *Russian Education and Society*, 49 (8), 68–89. <https://doi.org/10.1080/10611428.2007.11065262>
- Ilgaz, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 29 (13), 439 - 470. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302338>
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 123173)
- Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 439-470. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/302338>

- Izquierdo, I., Olea, J. ve Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26 (3), 395–400. [10.7334/psicothema2013.349](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349)
- İlhan, M., Çetin, B. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (5), 149-170. [http://dx.doi.org/10.9761/jasss\\_134](http://dx.doi.org/10.9761/jasss_134)
- İnal Yüksel, S. (2006). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öyküleri kullanmanın duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 191733)
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A. ve Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological methods*, 14 (1), 6-23. <https://doi.org/10.1037/a0014694>
- Jacobsen, D. I. (2001). Higher education as an arena for political socialization: Myth or reality? *Scandinavian Political Studies*, 24 (4), 351 – 369. <https://doi.org/10.1111/1467-9477.00059>
- Jones, T. M. (2009). Framing the framework: Discourse in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy & Practice*, 8 (1), 35–57. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-x>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi? *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (26–28 Kasım 2004), 313–322, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kals, E., Schumacher, D. ve Montada, L. (1999) Emotional affinity toward nature as amotivational basis to protect nature. *Environment & Behavior*, 31(2), 178–202. [doi:10.1177/00139169921972056](https://doi.org/10.1177/00139169921972056)
- Kanyaprasith, K., Finley, F. N. ve Phonphok, N. (2015). Patterns and impacts of short-term cross-cultural experience in science and mathematics teaching: benefits, value, and experience. *US-China Education Review A*, 5 (7), 500-509. ERİC veri tabanından erişilmiştir. (ERİC No: ED559711) Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559711.pdf>

- Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 516046)
- Kapu, H. (2001). *Orta ve Güneydoğu Anadolu'da yaşayan girişimci / yöneticilerin yaşamı ve girişimcilik değerleri üzerine*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 106578).
- Karaatlı, M. (2014). Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, (ss. 1-24), (6. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 52769)
- Karacoşkun, M. D. (2002). Bireysel ve toplumsal çözümlerde televizyon faktörü üzerine düşünceler. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 227-233. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223862>
- Karacoşkun, M. D. (2002). Bireysel ve toplumsal çözümlerde televizyon faktörü üzerine düşünceler. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-234. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223862>
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 339042)
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 81-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55462>
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 103-139. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77175>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 198, 97-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442202>
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 261973)

- Katılmış, A. ve Balcı, A (2017). Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 35, 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/274814>
- Kato, S., Ashley, S. R. ve Weaver, R. L. (2017). Insights for Measuring Social Value: Classification of Measures Related to the Capabilities Approach. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 29 (3), 558–573. DOI: 10.1007/s11266-017-9912-7
- Kaya, E. ve Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 116-135. Erişim adresi: <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/126/121>
- Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kayran, D. (2018). *Okul öncesine yönelik değerler eğitim program tasarısının hazırlanması ve etkililiğinin denenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 534449)
- Kearns, A. (1995). Active citizenship and local governance: political and geographical dimensions. *Political Geography*, 14 (2), 155–175. doi:10.1016/0962-6298(95)91662-n
- Kennedy, K. J. (2005). Rethinking teachers' professional responsibilities: Towards a civic professionalism. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (1), 3 - 15. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Kerry\\_Kennedy/publication/237229276\\_Rethinking\\_Teachers'\\_Professional\\_Responsibilities\\_Towards\\_A\\_Civic\\_Professionalism/links/0046352b10e476e0e9000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kerry_Kennedy/publication/237229276_Rethinking_Teachers'_Professional_Responsibilities_Towards_A_Civic_Professionalism/links/0046352b10e476e0e9000000.pdf)
- Kennedy, R. R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10 (3), 225-236. DOI: 10.1177/1469787409343186
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education: An international comparison. *An International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*. London: QCA.
- Kesgin, S. (2010). *Cumhuriyet dönemi örgün eğitim kurumlarında ahlak eğitimi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 265407)



- Kesgin, S. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki karakter eğitimi programları üzerine bir değerlendirme (Georgia ve Florida örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 117-148. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302349>
- Keskin, M. (2004). Din ve toplum ilişkileri üzerine bir genelleme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4 (2), 8-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/52582>
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 226235)
- Khan, Z. N. (2013). Need for improvement of teacher education in the new millennium. *International Journal of Secondary Education*, 1 (2), 4-7. doi: 10.11648/j.ijsedu.20130102.11
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgilerin tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (Dördüncü Baskı) (ss. 3-16). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kıran, Ö. ve Gül, S. (2016). Lise öğrencilerinin değer yönelimlerinin Schwartz değerler ölçeği açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (47), 487-495. Erişim adresi: [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi47\\_pdf/4sosyoloji\\_psikoloji\\_felsefe/kiran\\_ozgur\\_seyfullahgul.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi47_pdf/4sosyoloji_psikoloji_felsefe/kiran_ozgur_seyfullahgul.pdf)
- Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education and moral education. *Phi Delta Kappan*, 74, 771 - 776. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20404767>
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counselling Education and Development*, 39 (1), 4-21. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00088.x>
- Kline, P. ve Cooper, C. (1984). A factorial analysis of the authoritarian personality. *British Journal of Psychology*, 75(2), 171-176. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1984.tb01888.x>
- Knafo, A. ve S. H. Schwartz. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology* 22 (3), 439-458. <https://doi.org/10.1348/0261510041552765>
- Knapp, D. (2000). Memorable Experiences of a Science Field Trip. *School Science and Mathematics*, 100 (2), 65-72. doi:10.1111/j.1949-8594.2000.tb17238.x

- Kocadere, S. A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 75 - 89. <https://doi.org/10.9779/PUJE504>
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 204624)
- Koh, C. (2012). Moral development and student motivation in moral education: A Singapore study. *Australian Journal of Education*, 56 (1), 83–101. <https://doi.org/10.1177/000494411205600107>
- Kohlberg, L. (1971). *Stages of moral development*. Erişim adresi: <http://ericmazur.net/wp-content/uploads/2018/11/Kohlberg-Moral-Development.pdf>
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56, 670-677. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20298084>
- Kohlberg, L. ve Selman, R. L. (1972). *Preparing school personnel relative to values: a look at moral education in the schools*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED058153). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED058153.pdf>
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: a critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78, 429 - 439. Erişim adresi: [http://www.overcominghateportal.org/uploads/5/4/1/5/5415260/how\\_not\\_to\\_teach\\_values-alfie\\_kohn.pdf](http://www.overcominghateportal.org/uploads/5/4/1/5/5415260/how_not_to_teach_values-alfie_kohn.pdf)
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının değer kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 762-777. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90566>
- Korkmaz, İ. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (3. Baskı), (ss. 217-242). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kösa Topcu, A. (2008). *Görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 218721)
- Kratochwill, T. R., Morris, R. M. ve Robinson, J. (2008). Historical Perspectives. M. Hersen ve A. M. Gross (Ed.), *Handbook of Clinical Psychology Volume 2 Children and Adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Christine\\_Wekerle/publication/232542343\\_Chil](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Wekerle/publication/232542343_Chil)

d\_maltreatment/links/59ee5eac4585154350e80ef1/Child-maltreatment.pdf#page=281

- Kropp, E. H. (2006). *The effects of a cognitive-moral development program on inmates in a correctional educational environment* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3200491)
- Kudryaşov, G. (2002). *Türkiye ve Rusya Federasyonu gençlerinin sosyal değer anlayışlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 113784)
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitim programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (12), 199–208. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1998>
- Kulu, M. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler eğitiminde mezarlıkların ve şehitliklerin kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 278353)
- Kunduroğlu, T. ve Babadoğan, C. (2011). How do the students' views about the values in the 'values education program integrated into 4th grade science and technology instructional program' change before and after the delivery of the program?. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1983–1987. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.039
- Kuntay, M. C. (1938). *On Beş Yılı Karşılarken* (Şiir). Erişim adresi: <https://www.antoloji.com/on-bes-yili-karsilarken-siiri/>
- Kunter, E. (2006). Askeri birliklerde verilen yurt sevgisi eğitimi üzerine araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 186749)
- Kupchenko, I. ve Parsons, J. (1987). *Ways of teaching values: an outline of six values approaches*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED288806). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf>
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304122>
- Kuşdil E. ve Kağıtçıbaşı. Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve scwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*. 15 (45), 59-76. Erişim adresi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPD/45/04.pdf>
- Kuyumcu, N. (2010). Eğitimde tiyatro ve gençler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 156-165. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50566>

- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Küçükkaragöz, H. (2007). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (3. Baskı), (ss. 82-115). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2007). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine Giriş. B. Yeşilyaprak (ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (3. Baskı), (ss. 1-28). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ladwig, J. G. (2010). Beyond academic outcomes. *Review of Research in Education*, 34 (1), 113–141. <https://doi.org/10.3102/0091732X09353062>
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40 (2), 88-90. DOI: 10.1080/00219266.2006.9656021
- Lamberta, G. C. (2004). *A values education intervention through therapeutic recreation for adolescents in a psychiatric setting* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3161207)
- Lampropoulos, G., Kazantzis, N. ve Deane, F. (2004). Psychologists use of motion pictures in clinical practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35 (5), 535-541. DOI: 10.1037/0735-7028.35.5.535
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal*, 12 (2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/09585170122413>
- Leichsenring, A. (2010). *Values-based education in schools in the 2000s: The Australian experience*. (Yüksek Lisans Tezi, Queensland University Of Technology). ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED540361). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540361.pdf>
- Lemish, P. (2003). Civic and citizenship education in ısrail. *Cambridge Journal of Education*, 33 (1), 53-72. <https://doi.org/10.1080/0305764032000064640>
- Levy, S. (1990). Values and deeds. *Applied Psychology*, 39 (4), 379 – 400. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01062.x>
- Levy-Lehoyer, C. (1986). A psvchologist's analysis of the work value crisis. *Internrrrtioncil Reriw of Applied PsFchology*, 3 (5), 53-62. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1986.tb01275.x>
- Lickona, T. (1977). *An integrated approach to moral, value, and civic education with adolescents: an analysis of current theory and practice and recommendations for program implementation*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED137194). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137194.pdf>

- Lickona, T. (1991). *Educating and character education: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93–100. doi:10.1080/0305724960250110
- Lickona, T. (1999). Religion and character education. *Phi Delta Kappan*. 81(1). 21-28.  
Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/i20439574>
- Lockwood, A. L. (1978). *The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research*. *Review of Educational Research*, 48(3), 325–364. doi:10.3102/00346543048003325
- Lovat, T (2009). Values Education and Quality Teaching: Two Sides of the Learning Coin. Lovat T., Toomey R. (ed.) *Values Education and Quality Teaching*, 1-11.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5_1)
- Lovat, T. J. (2010). Synergies and Balance between Values Education and Quality Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 489–500. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00469.x
- Lovat, T. ve Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.5757&rep=rep1&type=pdf#page=17>
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K. ve Toomey, R. (2010). Addressing issues of religious difference through values education: an Islam instance. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 213–227. doi:10.1080/0305764x.2010.504599
- Lovet, T. (2009). Values Education and Quality Teaching: Two Sides of the Learning Coin. T. Lovat ve R. Toomey (Ed.), *Values Education and Quality Teaching*. Springer Science+Business Media B.V. DOI 10.1007/978-1-4020-9962-5
- Mabary, T. G. (2017). *Values, moral, and character education in colonial america through the nineteenth century: a qualitative historical study* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10267444)
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4 (1), 84-99. Dio 1082-989X/99/S3.00
- Madarang, P. R. (1981). *The effects of classroom and counseling intervention on the moral development of junior high school students* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10267444)
- Maden, S. (2010). Türkiye’de çocuk tiyatrosu düşüncesi ve öz tiyatro. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 5 (3), 234-246. Erişim adresi:

<http://79.123.150.20/xmlui/bitstream/handle/123456789/314/Sedat%20Maden12.pdf?sequence=1>

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558. <http://dx.doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcus, A. S. (2005). It is as it was: feature film in the history classroom. *The Social Studies*, 96 (2), 61-67. <https://doi.org/10.3200/TSSS.96.2.61-67>
- Martin, C. S. (2023). The Influence of Outdoor Schoolyard Experiences on Students' Environmental Knowledge, Attitudes, Behaviors, and Comfort Levels. *Journal of Elementary Science Education*, 15 (2), 51-63. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852422.pdf>
- Martinson, D. L. (2003). Defeating the hidden curriculum Teaching political participation in the social studies classroom. *The Clearing House*, 76 (3), 132 – 137. <https://doi.org/10.1080/00098650309601988>
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Mazman Budak, F. (2012). Sosyal bilgiler dersinde (7.sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi Tokat örneği. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 325801)
- McDonald, R. P. (1989). An index of goodness-of-fit based on noncentrality. *Journal of Classification*, 6 (1), 97-103. <https://doi.org/10.1007/BF01908590>
- Mcgill, R., Tukey, J.W. ve Larsen, W.A. (1978). Variations of box plots. *The American Statistician*, 32 (1), 12-16. DOI: 10.1080/00031305.1978.10479236
- McGowan, T. M. ve Godwin, C. M. (1986). Citizenship education in the early grades: A plan for action. *Social Studies*, 77 (5), 196-200. <https://doi.org/10.1080/00220973.1944.11019806>
- Meaney, M. H. (1979). *A guide for implementing values education in the primary grades*. (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 7920016)
- MEBa, (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEBb, (2017). İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf). Erişim adres: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328>

- Mei-Ju, C., Chen-Hsin, Y. ve Pin-Chen, H. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 527–533. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.431
- Mellor, A. (1991). Experiential learning through integrated project work: an example from soil science. *Journal of Geography in Higher Education*, 15 (2), 135-149. doi:10.1080/03098269108709143
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 28-54, DOI: 10.1501/Egifak\_0000000091
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 795-821. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/76932>
- Mergler, A. G. ve Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 66–81. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.5>
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/40229>
- Meydan, S. (2010). Türkiye’de çocuk tiyatrosu düşüncesi ve öz tiyatro. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 5, (3), 234-246. Erişim adresi: <http://79.123.150.20/xmlui/bitstream/handle/123456789/314/Sedat%20Maden12.pdf?sequence=1>
- Miller, T. W., Kraus, R. F. ve Veltkamp, L. J. (2008). Character Education as a Prevention Strategy for School-Related Violence. *School Violence and Primary Prevention*, 26 (5) 377–390. doi:10.1007/978-0-387-77119-9\_19
- Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character education: a casestudy. *The Cleaning House*, 74 (2), 89-93. DOI: 10.1080/00098655.2000.11478650
- Miraftab, F. ve Wills, S. (2005). Insurgency and Spaces of Active Citizenship. *Journal of Planning Education and Research*, 25 (2), 200–217. doi:10.1177/0739456x05282182
- Miyamoto Y, Nisbett R. E. ve Masuda T. (2006) Culture and the physical environment: holistic versus analytic perceptual affordances. *Psychological Science*, 17 (2), 113-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01673.x>

- Moore, A. L. (2005). *A case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3168834)
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yörük, N. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 110-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87901>
- Morris, P. ve Cogan, J. (2001). A comparative overview: civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35 (1), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00009-X)
- Moscardo, G. ve Murphy, L. (2011). Toward values education in tourism: the challenge of measuring the values. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 11(1), 76-93. <https://doi.org/10.1080/15313220.2011.548736>
- Muttha, S. (2012). Peace, Moral and Value Education-“Mulyavardhan”: An Innovation for Social Transformation. *International Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 231–242. doi:10.1080/09751122.2012.11890047
- NCSS (1992). A vision of powerful teaching and learning in the social studies. Building Effective Citizens. *Social Education* 72 (5), 277–280. Erişim adresi: <https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/september2008/a-vision-of-powerful-teaching-and-learning-in-the-social-studies>
- Neslitürk, S. ve Deniz, M. E. (2014). Anne değerler eğitimi programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (4), 103-116. DOI: 10.14527/pegegog.2014.024
- Neslitürk, S., Özkal, N. ve Dal, S. (2015). 5-6 Yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 883-899. DOI: 10.17860/efd.54144
- Ng, M. L. (2003). *Values of education and education of values: A philosophical investigation into values education* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3095427)
- Nord, W. R. (1969). Beyond the teaching machine: the neglected area of operant conditioning in the theory and practice of management. *Organizational Behavior And Human Performance*, 4 (4), 375-401. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90017-8](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90017-8)
- Nzahabwanayo, S. ve Divala, J. (2018). What works in citizenship and values education: attitudes of high school leavers towards the itorero training in Post-Genocide



- Rwanda. *South African Journal of Higher Education*, 32 (5), 190–210.  
<http://dx.doi.org/10.20853/32-5-2573>
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115758>
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)*, 12 (2), [Ek Özel Sayı]1309-1325.
- Okumuş, E. (2009). Toplumsal değişim ve din. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 323-347. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70155>
- Okwilagwe, O. A. ve Mubonyin, M. V. (2011). The role of bibliotherapy in value system formation by undergraduates in the university of Ibadan, Nigeria. *US-China Education Review*, 240-250. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED528331). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528331.pdf>
- Ozolins, J. T. (2010). Creating public values: Schools as moral habitats. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (4), 410-423. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00491.x>
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 328047).
- Öncü, A. (2015). *Değerler eğitimi bağlamında ahmet hamdi tanpınar ve oğuz atay'da değerler*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 385657).
- Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5 (2), 185-198. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256343>
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302607>
- Özensel, E. (2004). *Türk gençliğinin değerleri*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 148213).
- Özerbaş, M. A. ve Gündüz, M. (2014). Sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenmeyle öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (32), 520-532. Erişim adresi:

[http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi32\\_pdf/7egitim/ozerbasmarif\\_mevlutgunduz.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi32_pdf/7egitim/ozerbasmarif_mevlutgunduz.pdf)

- Özgökbel Bilis, P. (2011). *Çizgi filmlerde temsil edilen toplumsal değerler sistemi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 280329).
- Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (4), 600-615. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/434>
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: ilköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124–1141. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936650.pdf>
- Özkartal, M. (2009). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın milli değerlerin kazanılmasına etkisi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 228353).
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 279111).
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk, (ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 1-30), Ankara: PegemA Yayıncılık
- Öztürk, C. ve Dursun, D. (2002). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 53-96). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, T. (2015). Paleolitik, neolitik ve ilköğretimde bilim ve teknoloji ve sosyal değişime. B. Ata (Ed.) *Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişim* (ss. 3-11). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal Of Social Sciences And Humanity Studies*. 3 (2), 23-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/257330>
- Pane, M. M. ve Patriana, R. (2016). The significance of environmental contents in character education for quality of life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 222, 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.153>
- Paquette, M. (2003). Real life and reel life. *Perspectives in Psychiatric Care*, 39 (2), 47-8. Erişim adresi: <https://www.questia.com/read/1G1-106143258/real-life-and-reel-life-editorial>

- Paris, M. J. (1997). *Integrating film and television into social studies instruction*. ERIC veri tabanından erişilmiştir. (ERIC No: ED415177). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415177.pdf>
- Parkin, D. (1998). Is outdoor education environmental education? *International Journal of Environmental Education and Information*, 17 ( 3), 275 – 286. Erişim adresi: <http://www1.aegean.gr/environment/environmental-education/documents/IS%20OUTDOOR%20EDUCATION%20ENVIRONMENTAL%20EDUCATION.pdf>
- Parlak, K. (2000). *Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaç değerler açısından etkililiği - İstanbul iline ait uygulama*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 102370).
- Pathania, A. (2011). Teachers'role in quality enhancement and value education. *Academe*, 14 (1), 19 - 26. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/4607/3f6d19c00cdb06b574349c6000b41431bc9b.pdf>
- Patrick, J. J. (1997). *Global trends in civic education for democracy*. ERIC veri tabanından erişildi. (ERIC: 410176). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410176.pdf>
- Patrick, J. J. (2000). *The concept of citizenship in education for democracy*. ERIC veri tabanından erişildi. (ERIC: ED432532). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432532.pdf>
- Pennings, I. M. (1970). Work value systems of white collar workers. *Administrative Science Quarterly*, 15 (4), 397-405. DOI: 10.2307/2391330
- Pereira, L. J. (2016). *Values education in bangladesh: understanding high school graduates' perspectives* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10242249)
- Perry, A. D. ve Wilkenfeld, B. S. (2006). Using an agenda setting model to help students develop& exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2 (3), 303-312. 10.1080/15512160600840798
- Pike, M. A. (2007). Values and visibility: the implementation and assessment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59 (2), 215–229. doi:10.1080/00131910701255020

- Pitiyanuwat, S. ve Sujiva, S. (2001). Civics education in Thailand: three case schools. *International Journal of Educational Research*, 35 (1), 93–108. doi:10.1016/s0883-0355(01)00008-8
- Prencipe, A. ve Helwig C.C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts, *Child Development*, 73 (3), 841-856. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00442>
- Preston, R. W. (1995). *A descriptive study of values education programs in Texas public elementary schools* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9529943)
- Prestwich, D. L. (2003). Character education in america's schools. *The School Community Journa*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: EJ794833). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794833.pdf>
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17 (3), 13–15. doi:10.1080/00958964.1986.9941413
- Purvis, B. L. (2002). *The relationship of formal character education programs on the Act 26 reports for public middle schools in Pennsylvania* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3056396)
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450. <https://doi.org/10.1086/461875>
- Rapp, W. H. (2005). Inquiry-Based Environments for the Inclusion of Students With Exceptional Learning Needs. *Remedial and Special Education*, 26 (5), 297–310. doi:10.1177/07419325050260050401
- Rassin, M. (2010). Values grading among nursing students – Differences between the ethnic groups. *Nurse Education Today*, 30 (5), 458 – 463. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.10.006>
- Reise, S. P., Waller, N. G. ve Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological assessment*, 12 (3), 287. DOI: 10.1037//1040-3590.12.3.287
- Remy, R. C., Anderson, L. F. ve Snyder, R. C. (1979). Citizenship education in elementary schools. *Theory into Practice*, 15 (1), 31-36. <https://doi.org/10.1080/00405847609542606>
- Rest, J. ve Thoma, S. (1995) Relation of moral judgment to formal education. *Developmental Psychology*, 21 (4), 709-714. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.21.4.709>

- Rheta, D. (1999) Implications of Piaget's constructivist theory for character education, *Action in Teacher Education*, 20 (4), 39-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462933>
- Richins, M. L. ve Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19 (3), 303-316. <https://doi.org/10.1086/209304>
- Robinson-Lee, W. (2008). *A framework for understanding character education in middle schools* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3304039)
- Rokeach, M ve Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and Change in American Value Priorities, 1968-1981. *American Psychological Association*, 44 (5), 775-784. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.5.775>
- Rokhman, F., Hum, B. ve Yuliati, A. S. (2014). Character education for golden generation 2045 (National Character Building for Indonesian Golden Years). *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141, 1161 – 1165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.197>
- Rosenfeld, L. ve Wynns, S. (2005). *Perceived values and social support in Buffy the vampire slayer*. Erişim adresi: [https://www.whedonstudies.tv/uploads/2/6/2/8/26288593/rosenfeld\\_wynns\\_slayage\\_3.2.pdf](https://www.whedonstudies.tv/uploads/2/6/2/8/26288593/rosenfeld_wynns_slayage_3.2.pdf)
- Rosenstock, İ. M., Strecher, V. J. ve Becker, M. H. (1988). Social learning theory and the health belief model. *Health Education Quarterly*, 15 (2), 175-183. <https://doi.org/10.1177/109019818801500203>
- Rousseau, J. J. (1762). *Toplumsal sözleşme ya da siyaset hukuku ilkeleri*. (Çev. İ. Yerguz). İstanbul: Say Yayınları
- Ruiz-Lozano, M., de los Rios-Bergillos, A., Tirado-Valencia, P. ve Millan-Lara, S. (2012). Ethical and social values in business administration and management studies Online Submission, *US-China Education Review*, 187-201. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED532180). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532180.pdf>
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: the use (and abuse) of factor analysis in personality and social psychology bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1629 –1646. <https://doi.org/10.1177/014616702237645>
- Safran, M. (2014) Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış, B. Tay ve A. Öcal (ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Eğitimi*, (ss 2-17). Ankara: Pegem Akademi.

- Sagie, A. (1993). Measurement of religiosity and work obligations among Israeli youth. *Journal of Social Psychology*, 133 (4), 529-537. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712178>
- Saintus, G. E. (2010). *The perceived effects of character education programs on middle school bullying behavior* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3480396)
- Sanchez, T. R. (1998). Using stories about heroes to teach values. *Clearing House For Social Studies*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED424190). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424190.pdf>
- Sanchez, T. R. (2005). Facing the challenge of character education. *International Journal of Character Education*, 19 (2), 106-111. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718739.pdf>
- Sanchez, T. ve Stewart, V. (2006). The remarkable abigail: story-telling for character education. *The High School Journal*, 89 (4), 14-21. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/40364224>
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 397373).
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 206423).
- Saroglou, V., Delpierre, V. ve Dernelle, R. (2003). Values and religiosity: a meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37 (4), 721-734. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.005>
- Saunders-Stewart, K. S., Walker, C. L. ve Shore, B. M. (2013). How do Parents and Teachers of Gifted Students Perceive Group Work in Classrooms? *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 99-109. [doi:10.1080/15332276.2013.11678406](https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678406)
- Schaeffer, E. (1999). It's time for schools to implement character education. *NASSP Bulletin*, 83 (609), 1-8. <https://doi.org/10.1177/019263659908360901>
- Schein, E. H. (1996). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systems Practice*, 9 (1), 27-47. [doi:10.1007/bf02173417](https://doi.org/10.1007/bf02173417)
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The*

*Journal of Educational Research*, 99 (6), 323–338.  
<https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>

Schroeder, D. (1984). *Values in motion pictures: An empirical approach* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 0555617)

Schugurensky, D. (2005). *Citizenship and Citizenship Education: Canada in an International Context. Text prepared as an input for class discussion*. Erişim adresi: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31416546/DS\\_Contexts\\_of\\_citizenship\\_ed\\_2006.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549067807&Signature=MI2sYA1KGZ%2BMkx%2FtGgB7ku2tL1A%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAdult\\_citizenship\\_education\\_An\\_overview.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31416546/DS_Contexts_of_citizenship_ed_2006.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549067807&Signature=MI2sYA1KGZ%2BMkx%2FtGgB7ku2tL1A%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAdult_citizenship_education_An_overview.pdf)

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50 (4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/efd6/f4471c6049a4bac0297a51c0e9ff5d51083c.pdf>

Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891. doi:10.1037/0022-3514.58.5.878

Scriven, M. (1971). *Values and the valuing process*. Diablo Valley Education Project, Orinda, Calif. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED059932) Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059932.pdf>

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sekhar, S. ve Emmaniel, R. (2012). Impart value – based education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1 (1), 355-362. Erişim adresi: <http://www.hrmars.com/admin/pics/661.pdf>

- Selanik-Ay, T. ve Erbasan, Ö. (2016). Views of Classroom Teachers about the Use of out of School Learning Environments. *Journal of Education and Future*, 10, 35-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/24512/259769>
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Selvitopu, A., Taş, A. ve Bora, V. (2015). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-994. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209814>
- Senemoğlu, N. (2004). *Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme, öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 22-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202133>
- Shapiro, S. S. ve Wilk, M. B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52 (3-4), 591-611. DOI: 10.2307/2333709
- Shapiro, S. S., Wilk, M. B. ve Chen, H. J. (1968). A comparative study of various tests for normality. *Journal of The American Statistical Association*, 63 (324), 1343-1372. DOI: 10.1080/01621459.1968.10480932
- Shook, J. R. (2002). Dewey'in pedagojik inançlarının felsefi bağlamı. (Çev. C. Turer). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2 (1), 113-131. Erişim adresi: [http://isamveri.org/pdfdrq/D03296/2002\\_1/2002\\_1\\_TURERC.pdf](http://isamveri.org/pdfdrq/D03296/2002_1/2002_1_TURERC.pdf)
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10 (6), 5-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X010006005>
- Simon, F. (1976). Moral Development; Some Suggested Implications for Teaching. *Journal of Moral Education*, 5 (2), 173-178. doi:10.1080/0305724760050206
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan. Erişim adresi: [http://www.behaviorpedia.com/wp-content/uploads/2013/01/Science\\_and\\_Human\\_Behavior.pdf](http://www.behaviorpedia.com/wp-content/uploads/2013/01/Science_and_Human_Behavior.pdf)
- Smith, J. D. (1997). *The effect of character education on the self-esteem of gifted African American Students* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9816229)
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda*



- Araştırmalar Dergisi (İAD)*. 1 (1), 1-24 Erişim adresi:  
<https://dergipark.org.tr/pub/jrinen/issue/26875/263991>
- Starkey, H. (2000). Citizenship Education in France and Britain: Evolving Theories and Practices. *The Curriculum Journal*, 11 (1), 39-54.  
<https://doi.org/10.1080/095851700361384>
- Stewart, J. S. (1975) . Clarifying values clarification: a critique. *Phi Delta Kappan* LVI, 56 (10), 684-688. <https://doi.org/10.2307/20298087>
- Stivers, C. (1990). The public agency as polis. *Administration & Society*, 22 (1), 86–105. doi:10.1177/009539979002200105
- Sunal, C. S. ve Hass, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Ally and Bacon.
- Superka, D. P., ve Johnson, P. L. (1975). *Values education: approaches and materials*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED103284) Erişim adresi:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103284.pdf>
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, I. J. ve Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED118465) Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED118465.pdf>
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Şahin, C. ve Belge, R. (2016). *İbn haldun'da coğrafi determinizm*. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. 57, 439-467. Erişim adresi:  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/383475>
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14 (1), 101 - 118. Erişim adresi:  
<http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/854bb8d1-9f52-e7111-80ef-00224d68272d>
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 155-172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67585>
- Şahinkayası, Y. ve Kelleci, Ö. (2012). Elementary School Teachers' Views on Values Education. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences* 93, 116-120.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.162>

- Şenyurt, S. (2015). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Dördüncü Baskı), (ss. 3-16). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, (5. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (Cev. M. Baloğlu). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi ve Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 290529).
- Tahiroğlu, M. ve Çetin, T. (2011). İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sağlıklı olmaya önem verme değerinin öğretimine ilişkin öğrenci tutumları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2) (Ek, Özel Sayı) 1633-1651.
- Tan, B. P., Naidu, N. B. M. ve Jamila Osman, Z. (2017). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 42 (2), 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004>
- Tan, C. ve Tan, C. S. (2014). Fostering social cohesion and cultural sustainability: Character and citizenship education in Singapore. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8 (4), 191–206. <https://doi.org/10.1080/15595692.2014.952404>
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, H. (2016). Mesnevî destekli değerler eğitimi'nin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 456602).
- Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elazığ: Üniversite Kitapevi.
- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1187-1191. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.214>
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 73-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256378>

- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9 (3), 1499-1542. Erişim adresi: <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/204/bayramtay.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 67-93. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/76915>
- TDK, (2005). *Türkçe sözlük* (10.bsk.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 1-17, Erişim adresi: <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/d9ee1b62-3a53-e711-80ef-00224d68272d>
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavramsal çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 53-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256461>
- Thompson, W. G. (2002). *The effect of character education on student behaviour* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3083440)
- Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education*, 35 (1), 89–104. <https://doi.org/10.1080/03057240500495336>
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: a qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 210444).
- Tokdemirli, M. A. ve Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 1243 - 1262. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209890>

- Tu, C. (2013). *Student teaching overseas: outcomes and persistence of the student teaching abroad experience* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3671632)
- Tucker, L. R. ve Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10. Dio: <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Tuğral S. (2005): *Kur'an'da değerler sistemi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 159886).
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256318>
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 249758).
- Türkkahraman, M. (2014). Social values and value education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 633 – 638. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.270
- Türkkahraman, M. ve Tutar, H. (2009). Sosyal değişme, bütünleşme ve çözülme bağlamında toplumda farklı kültür ve anlayışların yeri ve önemi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(1). Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869167.pdf>
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26 (12), 8-13. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5242/1404>
- Ulusay, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: PegemA Akademi.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 354658).
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli Bir Kavram Olarak “Değer Ve Değerler Eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (ss.42-76). Ankara: PegemA Akademi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- UNESCO. (1992). *Education Facing the Crisis of Values: Strategies for Strengthening Humanistic, Cultural, and International Values in Formal and Non-Formal Education*, 1-38. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091473>
- UNESCO. (2005). *Living values education*. Erişim adresi: [www.livingvalues.net](http://www.livingvalues.net)

- Uyu, W. (2015). The quality of a 'local values based' functional literacy program: its contribution to the improvement of the learner's basic competencies. *International Education Studies*, 8 (2), 121-127. doi:10.5539/ies.v8n2p121
- Uzun, M. ve Kose, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317295>
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 354658).
- Ülavere, P. ve Veisson, M. (2017). Assessments by principals, teachers, and parents on values education in Estonian kindergartens. *Early Years*, 38 (4), 429-452. doi:10.1080/09575146.2017.1283296
- Ülger, M., Yiğittir, S. ve Ercan, O. (2014). Secondary school teachers' beliefs on character education competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 442-449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.145>
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 274513).
- Ünlü, D. (2000). *Sosyal bilgiler eğitimi amacıyla Ahmet Yesevi iştirme engellileri ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencileriyle yapılan farklı öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 97239).
- Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13, 89-94 Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1182-published.pdf>
- Valeeva, R. A., Korolyeva, N. E. ve Sakhapova F. Kh. (2016). Case-study of the high school student's family values formation. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(7), 1641-1649. doi: 10.12973/ijese.2016.369a
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 25921).

- Veldhuis, R. (1997). *Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, and international activities*. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: 430867).
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46, DOI: 10.1080/00131910097397
- Veugelers, W. (2010). Moral Values in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 650–655. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00635-7
- Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Vinson , D. E., Scott, J. E. ve Lamont, L. M. (1977). The role of personal values in marketing and consumer behavior. *Journal of Marketing*, 41 (2), 44-50. <https://doi.org/10.1177/002224297704100215>
- Waghid, Y. (2005). Action as an educational virtue: toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55 (3), 322-342. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2005.00006.x>
- Warnock, M. (1996). Moral values. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (ed.) *Values in Education and Education in Values*. London Washington, D.C.: The Falmer Press. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED393218). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393218.pdf#page=11>
- Wasylo, Y. ve Stickley, T. (2003). Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Education Today*, 23(6), 443–448. doi:10.1016/s0260-6917(03)00046-7
- Wells, C. S. ve Hintze, J. M. (2007). Dealing with assumptions underlying statistical tests. *Psychology in the schools*, 44 (5), 495- 502. doi.org/10.1002/pits.20241
- Westheimer, J. ve J. Kahne. (2004). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 1-30. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Whitney, I. B.(1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of Tennessee* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 8802627)
- Wilkins, G. (1999). Making good citizens: The social and political attitudes of PGCE students. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), 217 – 231. <https://doi.org/10.1080/030549899104224>

- Williamson, D.F., Parker, R.A. ve Kendrick, J.S. (1989). The box plot: A simple visual method to interpret data. *Annals of Internal Medicine*, 110 (11), 916-921. DOI: 10.7326/0003-4819-110-11-916
- Winter, P. A. , Newton, R. M. ve Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: the effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education*, 14 (4), 385-400. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00046-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00046-2)
- Woelders, A. (2007). It makes you think more when you watch things: scaffolding for historical inquiry using film in the middle school classroom. *The Social Studies*, 98 (4), 145-152. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.4.145-152>
- Wood, R. W. ve Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. *Education*, 120, 213-238.
- Yaffey, D. (1993). The value base of activity experience in the outdoors. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 10 (3), 9-11. Erişim adresi: <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19941801870>
- Yalar, T. ve Yalpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili oğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 79-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6152/82634>
- Yalçın, S. K. ve şengl, M. (2004). Dede Korkut Hikayeleri'nin ocuk eğitimi açısından ne sürdüğü değerler ve ortaya çıkarmak istediği tip üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 209-223. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/203-224.pdf>
- Yalız, D. (2011). *Beden eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim ğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 288467).
- Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle ğretimi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 388243).
- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 264176).
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul ncesi ğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle*

- Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786944>
- Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2) 195- 208. Erişim adresi: <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/9f493608-634f-e711-80ef-00224d68272d>
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84. Erişim adresi: <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/134#sthash.3c0bLBFZ.dpbs>
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers. A phenomological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165- 184. Erişim adresi: <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authype=crawler&jrnl=1302597X&AN=40520552&h=STu6dgt%2bEzsjoPeeo%2f84Eb%2f37a7Qe5gZF5DxlogviFCYyTRrGPCyGfqkrS98TBp96%2bOw6Z7DJVi19EuVMLbOKg%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authype%3dcrawler%26jrnl%3d1302597X%26AN%3d40520552>
- Yıldırım, K. (2010) *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279796)
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *Elementary Education Online*, 9 (1), 79-92. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1860/1696>
- Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189087)
- Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378617)
- Yıldırım, Y. ve Akpınar, E. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyine etkisi. *International Journal of Field*



*Education*, 2 (1), 20-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/290276>

- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education 1* (1), 7-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427222>
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302505>
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 855 -879. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223315>
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 737-748. Doi: 10.14686/buefad.308908
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5.sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278406)
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 207-223. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302490>
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (2), 407-416. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/237/220>
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3 (3), 102-126. <https://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m>
- Yoon, S. H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 8802627)
- Yücel, A. S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88112>

Zengin, N. (2000). *Gençlik edebiyatı ve eğitim değerleri açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun dünkü Türkiye dizisindeki tarihi romanlarının incelenmesi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 92803).

Yücel, H.A. (2011). *İyi vatandaş iyi insan* (7. Basım). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.



## EKLER

### Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Yaş:.....

Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

Sınıf: 5. Sınıf ( ) 6. Sınıf ( ) 7. Sınıf ( ) 8. Sınıf ( )

#### Anne Eğitim Durumu:

İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

#### Baba Eğitim Durumu:

İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

#### Baba Mesleği:

İşçi ( ) Çiftçi ( ) Memur ( ) Diğer (Açıklayınız )

#### Anne Mesleği:

İşçi ( ) Çiftçi ( ) Memur ( ) Ev hanımı ( ) Diğer (Açıklayınız)

#### Aile Gelir Durumu:

15000 ve altı ( ) 15000-2000 ( ) 2000-3000 ( ) 3000-4000 ( ) 4000 ve üstü ( )

#### Kardeş sayısı:

Tek Çocuk ( ) 1 Kardeş ( ) 2 Kardeş ( ) 3 Kardeş ( ) 4 ve Üzeri ( )

## Ek 2. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği

Madde No	ETKİN VATANDAŞLIK DEĞERLERİ ÖLÇEĞİ	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun		Uygun		Tamamen uygun
				1	2	3	4	
<b>Yardımseverlik Değer Alt Ölçeği</b>								
1	Karşımdaki kişinin duygularına önem veririm.	1	2	3	4	5		
2	Başkalarının mutluluğu için, paramı harcarım.	1	2	3	4	5		
3	İhtiyacı olanlara yardım eden grup ve kurumların çalışmalarını desteklerim.	1	2	3	4	5		
4	Başkalarına yardım ettiğim zaman mutlu olurum.	1	2	3	4	5		
5	İhtiyacı olanlara yardım ederim.	1	2	3	4	5		
6	Benden istenmemiş olsa da ihtiyacı olanlara yardım etmek isterim.	1	2	3	4	5		
7	Yaşlı insanların ihtiyaçlarını karşılamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5		
8	Elimdekileri arkadaşlarım ile paylaşıyorum.	1	2	3	4	5		
9	Birine yardım edeceğim zaman en iyi bir şekilde yardım etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5		
10	İnsanları mutlu görmek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5		
11	Yardımsever bir insanım.	1	2	3	4	5		
<b>Sevgi Değer Alt Ölçeği</b>								
12	Arkadaşlarımın hakkında olumsuz düşünürüm.	1	2	3	4	5		
13	Sınıf arkadaşlarımla iyi geçinirim.	1	2	3	4	5		
14	Çevremdekileri kırmamaya dikkat ederim.	1	2	3	4	5		
15	Arkadaşlarıma hoşlanmadıkları lakaplar takarım.	1	2	3	4	5		
16	Kimseye hakaret etmem.	1	2	3	4	5		
17	Doğayı severim.	1	2	3	4	5		
18	Arkadaşlarımı kırmamak için davranışlarıma dikkat ederim.	1	2	3	4	5		
19	Çevreye zarar vermem.	1	2	3	4	5		
20	Bana yapılan kötülöklere iyilikle karşılık veririm.	1	2	3	4	5		
21	Öfkelendiğim zaman karşımdaki arkadaşımı incitirim.	1	2	3	4	5		
22	Bana karşı kötü davranan arkadaşlarımı affederim.	1	2	3	4	5		
23	Doğayı temiz tutarım	1	2	3	4	5		
24	Hiçbir arkadaşımdan nefret etmem	1	2	3	4	5		
25	İnsanları severim.	1	2	3	4	5		
26	Arkadaşlarımın fiziksel özellikleriyle alay ederim.	1	2	3	4	5		
<b>Saygı Değer Alt Ölçeği</b>								
27	Büyüklerime karşı saygılı davranırım.	1	2	3	4	5		
28	Bana karşı saygısızlık yapanlara ben de saygısızlık yaparım.	1	2	3	4	5		
29	Doğayı temiz tutarım.	1	2	3	4	5		
30	Başkalarının haklarına saygı duyarım.	1	2	3	4	5		
31	Kimseye hakaret etmem.	1	2	3	4	5		
32	Başkalarının bana saygı duymasını isterim.	1	2	3	4	5		
33	Sınıfta söz almadan konuşmam.	1	2	3	4	5		
34	Arkadaşlarımı kırmamak için davranışlarıma dikkat ederim.	1	2	3	4	5		
35	Kültürel farklılıklara saygı duyarım.	1	2	3	4	5		
36	Bir konu hakkında insanlar farklı düşünebilir.	1	2	3	4	5		
37	Çevreye zarar vermem.	1	2	3	4	5		
38	Başkalarının inançlarına saygı gösteririm.	1	2	3	4	5		
39	Birisi konuşurken sözünü kesmem, dinlerim.	1	2	3	4	5		
<b>Doğruluk- Dürüstlük Değer Alt Ölçeği</b>								
40	Olduğum gibi görünürüm.	1	2	3	4	5		
41	Doğruyu konuşmayan arkadaşlarımı uyarırım.	1	2	3	4	5		
42	Çevremdeki insanlar bana güvenir.	1	2	3	4	5		
43	Ne pahasına olursa olsun doğruyu söylerim.	1	2	3	4	5		

44	Söz verdiğim zaman, sözümü tutarım.	1	2	3	4	5
45	Yalan söylemem.	1	2	3	4	5
46	Kendime karşı dürüst davranırım.	1	2	3	4	5
47	Doğruları söylemekten çekinirim.	1	2	3	4	5
48	Emaneti sahibine veririm.	1	2	3	4	5
49	Çıkarlarımı korumak için yanlış yolları da denerim.	1	2	3	4	5
50	Kendimi dürüst bir insan olarak görürüm	1	2	3	4	5
51	Yalan söylemek bazı durumlarda işime gelir.	1	2	3	4	5
52	Haksızlığa uğrayana destek olurum	1	2	3	4	5

#### Adil Olma Değer Alt Ölçeği

53	Kanunlara toplumun huzuru için uyulmalıdır.	1	2	3	4	5
54	Adil bir kişiyim.	1	2	3	4	5
55	Başkalarının haklarına saygı duyarım	1	2	3	4	5
56	Az veya çok olması fark etmez. Haklarımı ararım.	1	2	3	4	5
57	İnsanları olduğu gibi kabul ederim.	1	2	3	4	5
58	Öfkelendiğim zaman karşımdaki arkadaşımı incitirim.	1	2	3	4	5
59	Özgürlüğümün çiğnenmesine izin vermem.	1	2	3	4	5
60	İsteklerime uygun olmayan kurallara uymam.	1	2	3	4	5
61	Bana yapılan iyilikleri önemserim.	1	2	3	4	5
62	Bana karşı saygısızlık yapanlara ben de saygısızlık yaparım.	1	2	3	4	5
63	Haksızlığa uğrayana destek olurum	1	2	3	4	5
64	Yapılan haksızlık karşısında kabalığa başvurmadan hakkımı savunurum	1	2	3	4	5
65	Başkalarının haklarına saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
66	Sonuç olumsuz çıkacak olsa bile, hakkımı aramaktan vazgeçmem.	1	2	3	4	5
67	Kanunlar bizim mutlu olmamız için konulmuştur.	1	2	3	4	5

#### Sorumluluk Değer Alt Ölçeği

68	Görevlerimi gönüllü olarak yaparım.	1	2	3	4	5
69	Öğretmenlerimin ödev vermesi hoşuma gitmez.	1	2	3	4	5
70	İnsanların sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
71	Derslerimi ve ödevlerimi düzenli olarak takip ederim.	1	2	3	4	5
72	Görevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
73	Evde sürekli yapmam gereken işlerin olması canımı sıkar.	1	2	3	4	5
74	Sorumluluk sahibi bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5
75	Sorumluluklarımı yerine getirdiğimde, kendimi mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
76	Yaptığım bir işi yarım bırakabilirim.	1	2	3	4	5
77	Yapabileceğime inandığım görevleri üstlenmekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
78	Yapmam gerekenleri, kimse söylemeden yerine getiririm.	1	2	3	4	5
79	Zorunlu olmadıkça görev almak istemem.	1	2	3	4	5
80	Gereksiz yanan lambaları söndürürüm.	1	2	3	4	5
81	Sorumluluklarımın farkındayım.	1	2	3	4	5
82	Arkadaşlarımı sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda uyarırım.	1	2	3	4	5

### Ek 3. Hoşgörü Eğilim Ölçeği

	Aşağıda, kendinizi tanımlamakla ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu konudaki görüşlerinizi, “Hiç uygun değil”, “Biraz uygun”, “Uygun”, “Çok uygun”, “Tamamen uygun” maddelerinden size en uygun olanını <b>kutucuğun içindeki yuvarlağı karalayarak</b> belirtiniz.	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1.	Affedici biriyim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Başkalarının hatalarını anlayışla karşılarım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Arkadaşıma içten (samimi) davranırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	İnsanları düşman olarak görmekten kaçınırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Arkadaşıma içten davranmasını isterim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Kimseden nefret etmem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Kendimi başkalarının yerine koyabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Kavgacı biri değilim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Küskünleri barıştırmak beni mutlu eder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Farklı düşünceleri hoşgörüyle karşılarım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	İnsanların farklı olması doğaldır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	İnsanları severim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	İnsanları olduğu gibi kabul ederim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Karşımdaki insanın ne hissettiğini anlayabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Başkalarının da düşünceleri doğru olabilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	İnsanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması önemlidir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu

### ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı yaptığımız değerler eğitimi programının başarısını araştırmaktır. Bundan dolayı sizlerle yapmış olduğumuz etkinliklerle ilgili bir kaç soru sorulacaktır. Sizlerin vereceği cevaplar yapılan araştırma için önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar ses kayıdı yapılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacak, hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca adınız araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmayacaktır. Şimdiye kadar çalışmamıza verdiğiniz destekten dolayı hepimize teşekkür ederim.

Yusuf YILDIRIM

### GÖRÜŞME SORULARI

1. a. Adil olma toplum için gerekli midir? Neden? Adalet olmazsa ne olur?  
b. Dürüstlük toplum için gerekli midir? Neden? Dürüstlük olmazsa ne olur?  
c. Yardımseverlik toplum için gerekli midir? Neden? Yardımseverlik olmazsa ne olur?  
d. Sevgi toplum için gerekli midir? Neden? Sevgi olmazsa ne olur?  
e. Saygı toplum için gerekli midir? Neden? Saygı olmazsa ne olur?  
f. Sorumluluk toplum için gerekli midir? Neden? Sorumluluk olmazsa ne olur?

### Çalışmaya Yönelik Kısım

1. Yapmış olduğumuz değerler eğitimi çalışmasını nasıl buluyorsunuz?
2. Sizce okullarda böyle bir eğitim gerekli midir? Neden?
3. Yapmış olduğumuz değerler eğitimi çalışması faydalı buluyor musunuz? Ne gibi faydalarını gördünüz? Açıklar mısınız?
4. Ailenizin de bu çalışmaya katılması sizi etkiledi mi? Nasıl?
5. Bu eğitim süresince ailenize burada yaptığınız etkinlikler hakkında bilgi verdiniz mi? Örnek verebilir misiniz?
6. Aileniz burada yaptığınız çalışmalarını nasıl değerlendirmektedir? Nasıl?
7. Böyle bir çalışmaya katıldığınız için ne hissettiniz?
8. Bir daha böyle bir çalışma yapılacak olsa katılır mısınız? Neden?

### Çocuklarda Görülen Davranış Değişiklikleri

2. Aileniz size çalışma hakkında bir şeyler söyledi mi? Örnek verebilir misiniz?
3. Çalışma süresince en çok hangi çalışmadan etkilediniz? Açıklar mısınız?
  - a) Tiyatroda rol oynarken kendinizi nasıl hissettiniz? Açıklar mısınız?
  - b) Drama oyunlarında aktif rol aldınız mı? Aldığınız rol size ne hissettirdi? Duygulandınız mı? Örnek verebilir misiniz?
  - c) Filmler sizi etkiledi mi? Film izlerken duygulandığınız oldu mu? Örnek verebilir misiniz?
  - d) Kısa videolardan sizi etkileyen oldu mu? Nasıl? Örnek verebilir misiniz?
  - e) Hacivat-Karagöz oyunları hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
  - f) İbiş ile efe gösterisi sizi etkiledi mi? İzlerken ne hissettiniz?
  - g) Çevre temizleme çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
  - h) Pazar yeri etkinliği esnasında ne hissettiniz? Açıklar mısınız?
  - i) Kan toplama kampanyasında aktif rol aldınız mı? Kampanya için ne yaptınız? Bu çalışma sonrasında kendinizi nasıl hissettiniz?
  - j) Adalet sarayı gezisinde ne öğrendiniz? Sizce mahkemelere gerek var mıdır?

- k) Huzur evi ziyaretinde ne hissettiniz? Açıklar mısınız?
  - l) Hikaye değerlendirme çalışmalarını nasıl buluyorsunuz? Size bir katkısı oldu mu? Örnek verebilir misiniz?
  - m) Görme engelli empati çalışması sizi nasıl etkiledi? Gün boyu gözünüzün kapalı olmasından dolayı kendinizi nasıl hissettiniz? Kendinizi onların yerine koyabildiniz mi?
  - n) Tekerlekli sandalye etkinliği sizi nasıl etkiledi? Kendinizi engelli bir insanın yerine koydunuz mu? Bu süreçte ne hissettiniz açıklar mısınız?
  - o) Değer merkezli düşünme etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Değerlere göre insanların bakış açıları değişir mi? Siz de böyle oldu mu?
  - p) Münazara tekniği hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
  - q) İstasyon tekniği hakkında ne düşünüyorsunuz? Değerlere bakış açınızı etkiledi mi? Açıklar mısınız?
  - r) Sizce slayt sunuları faydalı mıydı? Nasıl? Açıklar mısınız?
  - s) Rozet takmak sizi etkiledi mi? Davranışlarınız üzerinde bir etkisi oldu mu?
  - t) Çiçekle günlük zaman geçirdiniz mi? Çiçeğin bakımını düzenli olarak yaptınız mı? Sizce çiçek yetiştirmek size ne kazandırdı?
  - u) Çalışma süresince bireysel sorumluluklarınızı düzenli olarak yaptınız mı?
  - v) Değerler eğitiminde örnek insan çalışmasında en çok kimleri örnek gösterdiniz?
  - w) Mumlarla yapmış olduğumuz somutlaştırma etkinliğinden ne öğrendiniz? Açıklar mısınız?
4. Çalışma sonrasında eve geldiğiniz zaman ailenize duygularınızı ifade ettiniz mi? Örnek verebilir misin? Ailenizin tepkisi nasıl oldu? Açıklar mısınız?
5. Çalışma süresince kendinizde bir değişiklik gördünüz mü? Örnek verebilir misiniz? Bu konularda neler öğrendiniz?
- 5.a. Adil olma konusunda,
  - 5.b. Dürüst olma konusunda,
  - 5.c. Yardımsever olma konusunda,
  - 5.d. Sevgi konusunda,
  - 5.e. Saygılı olma konusunda,
  - 5.f. Sorumluluk sahibi olma,



## Ek 5. Veli Görüşme Formu

Değerli Veliler,

Bu çalışmanın amacı yaptığımız değerler eğitimi programının başarısını araştırmaktır. Bundan dolayı sizlerle yapmış olduğumuz etkinliklerle ilgili bir kaç soru sorulacaktır. Sizlerin vereceği cevaplar yapılan araştırma için önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar ses kayıdı yapılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacak, hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca adınız araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmayacaktır. Şimdiye kadar çalışmamıza verdiğiniz destekten dolayı hepimize teşekkür ederim.

Yusuf YILDIRIM

### Çalışmaya Yönelik Kısım

1. Yapmış olduğumuz değerler eğitimi çalışmasını nasıl buluyorsunuz?
2. Böyle bir eğitimi (değerler eğitimi) gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Sizce yapmış olduğumuz değerler eğitimi çalışması faydalı mıdır?
4. Ne gibi faydalarını gördünüz açıklar mısınız?
5. Bu eğitimin ailelere yönelik boyutunun olmasının öğrencilere faydası olduğunu düşünüyor musunuz? Bu duruma örnek verebilir misiniz?
6. Bu eğitimin çocuğunuzda etkisi olmuş mudur? Örnek verebilir misiniz?
7. Sizce bu eğitim çocuğunuzda bir farkındalık oluşturacak mıdır?
8. Çocuğunuzun böyle bir çalışmaya katılmasından dolayı memnun musunuz?

### Çocuklarda Görülen Davranış Değişiklikleri

1. Çalışma süresince öğrencinizle evde hiç burada yapmış olduğumuz etkinlik hakkında görüştünüz mü?
2. Size çalışma hakkında bir şeyler söyledi mi? Örnek verebilir misiniz?
3. Çalışma süresince öğrenciniz en çok hangi etkinlikten etkiledi bilginiz var mı?
4. Çalışma sonrasında öğrenciniz eve geldiği zaman size hiç duygularını ifade etti mi?
5. Çalışma süresince öğrencinizde bir değişiklik gördünüz mü? Örnek verebilir misiniz?
  - 5.a. Çocuğunuz adil olma konusunda bir farklılık hissettiniz mi?
  - 5.b. Dürüst olma konusunda bir farklılık hissettiniz mi?
  - 5.c. Yardımsever olma konusunda bir farklılık hissettiniz mi?
  - 5.d. Sevgi konusunda bir farklılık hissettiniz mi?
  - 5.d.a Verdiğimiz çiçekle günlük zaman geçirdi mi?
  - 5.e. Saygılı olma konusunda bir farklılık hissettiniz mi?
  - 5.f. Sorumluluk sahibi olma konusunda bir farklılık hissettiniz mi?
  - 5.f.a. Bireysel sorumluluklarını düzenli olarak yerine getirdi mi?
  - 5.f.b. Verdiğimiz çiçeğin düzenli olarak bakımını sağladı mı?

### Velilere Yönelik Kısım

1. Grup üzerinden paylaştığımız yazılar veya burada sizinle yapmış olduğumuz toplantıda edindiğiniz bilgileri çocuk ile paylaştınız mı?
2. Yapılan bu eğitim esnasında çocuklarınızla olan iletişimde bir değişiklik gözlemlediniz mi?
3. Yapılan toplantılara katılmanın size bir katkısı oldu mu? Açıklar mısınız?
4. Bu eğitim süresince sizin etkilendiğiniz bir şey oldu mu?
5. Yukarıdaki sorular dışında eklemek istediğiniz bir şey var mı?

## Ek 6. Öğretmen Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Bu çalışmanın amacı yaptığımız değerler eğitimi programının başarısını araştırmaktır. Bundan dolayı okulumuzda yapmış olduğumuz ve sizlerinde gözlemlediği eğitim sürecine ve etkinliklerle ilgili bir kaç soru sorulacaktır. Sizlerin vereceği cevaplar yapılan araştırma için önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar ses kayıdı yapılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacak, hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca adınız araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmayacaktır. Şimdiye kadar çalışmamıza verdiğiniz destekten dolayı hepinize teşekkür ederim.

Yusuf YILDIRIM

#### Görüşme Soruları

- 1- Sizce değerler eğitimi nedir?
- 2- Değerler eğitimi gerekli midir? Neden?
- 3- Okulunuzda değerler eğitimi ile ilgili çalışma yapıyor musunuz?
- 4- Yapmış olduğumuz değerler eğitimini nasıl buluyorsunuz? Neden?
- 5- Sizce faydalı mıdır? Neden?
- 6- Okullarda böyle bir eğitimin yapılmasına gerek var mıdır? Neden?
- 7- Öğrencilerin yapılan etkinlik öncesi ve sonrası puanlarında bir yükseliş olmuş nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce normal mi neden?

## Ek 7. Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitim Programı

AY	DEĞER	HAFTA	SAAT	YAPILAÇAK ETKİNLİK	AÇIKLAMALAR			
KASIM	ADIL OLMA	1. Hafta	40+40	Öğrencilere ve velilerine “Adil Olma” değeri ile ilgili sunum yapma	1-Öğrenciler adaletle ilgi yaka katları oluşturulacak. 2-Öğrenciler adaletle ilgi metafor çalışması yapılacak 3-Öğrenciler kendilerine adil olan bir birey seçip adaletle ilgili yönlerini			
			40+40	Adaletle ilgi örnek hikâyeler okuma ve değerlendirme.				
			Yarım Gün	Adalet sarayını ziyaret etme				
		2. Hafta	40+40	İstasyon tekniğini kullanarak adil olma konulu çalışma yapma				
			40+40	Drama çalışması yapma				
			Tam Gün	Hacivat-karagöz müzesine giderek “Adil Olma” ile oyun izleme				
		3. Hafta	40+40	Adil olma üzerine hikâye yazdırma				
			40+40	Adil Olma ile ilgili film izle (Reis Bey)				
			40+40	Tarihsel Empati Yoluyla Adil Olma Değerini İnceleme				
		4. Hafta	40+40	Adil Olma ile ilgili ibiş oyunu izleme				
			40+40	Adil Olma İle ilgili Resim Yapma				
			40+40	Adil Olmanın önemi ile ilgili münazara tekniği uygulama				
		ARALIK	DOĞRULUK -DÜRÜSTLÜK	5. Hafta		40+40	Öğrencilere ve velilerine “Doğruluk-Dürüstlük” değeri ile ilgili sunum yapma	1-Doğruluk-dürüstlük değerine yönelik farkındalık oluşturmak için ay boyu “ Doğruluk-dürüstlük yaka kartı” takılacak 2- Doğruluk-dürüstlük değeri için örnek insan bul çalışması yapılacak.
						40+40	Doğruluk-dürüstlük ilgi örnek hikâyeler okuma ve değerlendirme.	
						40+40	Tiyatro çalışması yapma	
				6. Hafta		40+40	İstasyon tekniğini kullanarak doğruluk-dürüstlük üzerine çalışma yapma	
40+40	Drama çalışması yapma							
Tam Gün	Hacivat-karagöz müzesine giderek “Doğruluk-dürüstlük” ile oyun izleme							
7. Hafta	40+40			Doğruluk-Dürüstlük ile ilgili hikâye yazdırma				
	40+40			Doğruluk konulu film izleme				
	40+40			Doğruluk üzerine örnek olay incelemesi yoluyla değer analizi yapma				
8. Hafta	Yarım Gün			Doğruluk-Dürüstlük ile ilgili ibiş oyunu izleme				
	40+40			Doğruluk-Dürüstlük İle ilgili Resim Yapma-Afiş Hazırlama				
	40+40			Doğruluk-dürüstlük önemi ile ilgili münazara tekniği uygulama				
OCAK	YARDIMSEVERLİK			9. Hafta	40+40	Öğrencilere ve velilerine “yardımseverlik” değeri ile ilgili sunum yapma	1-Öğrencilere yardım kumbarası oluşturulacak 2-Okulda öğrencilerle birlikte “bir oyuncak bir mektup” kampanyası başlatılıp ihtiyacı olan yerlere gönderilecektir. 3-Yardımseverlik değerine yönelik farkındalık oluşturmak için ay boyu “yardımseverlik yaka kartı” takılacak	
					40+40	Drama tekniği ile çalışma yapma		
					Tam Gün	Gözleri bağlı üç öğrenciyi gün boyu arkadaşları tarafından yardım etme		
				10. Hafta	40+40	Yardımseverlikle ilgili örnek hikâye okuma ve değerlendirme		
		40+40	İstasyon tekniği ile çalışma yapma					
		Tam Gün	Hacivat karagöz müzesine giderek yardımseverlikle ilgili program					
		11. Hafta	40+40	Yardımseverlik ile ilgili film izleme				
			40+40	Biyografiler ile yardımseverlik çalışması yapma				
			40+40	Yardımseverlik için çalışma yapan kurumlara (STK)ziyaret etme ve çalışmalarını hakkında bilgi alma				
		12. Hafta	40+40	Yardımseverlik ile ilgili hikaye tamamlama çalışması yapma				
			Yarım Gün	Yardımseverlik ile ilgili ibiş oyunu izleme				
		40+40	Yardımseverlik değeri ile ilgili istasyon etkinliği					

ŞUBAT	SAYGI	13. Hafta	40+40	Saygı ile ilgili veli ve öğrencilere sunum yapma	1-Saygı değerine yönelik farkındalık oluşturmak için yaka kartları takılacak. 2-Tekerlekli sandalye kullanılırken güvenlik tedbirleri alınacak.
			40+40	Saygı ile ilgili örnek hikâyeler okuma.	
			Tam Gün	Hacivat karagöz müzesinde saygıyla ilgili program	
		14 Hafta	40+40	Saygı ile ilgili resim okuma yapma	
			40+40	Saygı ile ilgili kısa film izleme	
			Yarım Gün	Doğa saygısı için “çevre temizleme çalışma”	
		15. Hafta	40+40	Saygı ile ilgili drama çalışması yapma	
			40+40	Fikirlerle saygı noktasında münazara çalışması yapma	
			40+40	Kültürel farklılıklara saygı ile ilgili kültür müzesi ziyareti yapma	
		16. Hafta	Tam Gün	Farklılıklara saygı kapsamında “tekerlekli sandalye” ile çalışma yapma	
			40+40	Farklılıklara saygı konusunda film izleme	
			40+40	Örnek hikâye tamamlama çalışması yapma	
MART	SEVGİ	17. Hafta	40+40	Sevgi ile ilgili veli ve öğrencilere sunum yapma	1-Öğrencilere bir saksı içinde çiçek almaları sağlanacak. Bu kapsamda canlı hayatına saygı, sorumluluk ve doğa sevgisi kazandırılmaya çalışılacak. 2-Somutlaştırma yöntemi öğrencilerin her birisine mum verilecek. 3-Sevgi ile ilgili sınıf kardeşi seçimi yapılacaktır.
			40+40	Sevgi ile ilgili drama çalışması yapma	
			Yarım Gün	Huzur evi ziyareti yapma	
		18. Hafta	40+40	Somutlaştırma yöntemi kullanılacak.	
			40+40	Sevgi ile ilgili örnek metin analizi yapılacaktır.	
			40+40	Sevgi ile ilgili film izletilecek.	
		19. Hafta	40+40	Sevgi ile ilgili istasyon tekniği kullanılacak.	
			40+40	Ağaç dikmeye gidilecek.	
			40+40	Sevgi ile ilgili tiyatro çalışması yapılacaktır.	
		20. Hafta	40+40	Hikâye tamamlama çalışması yapılacaktır.	
			40+40	Benim resmim çalışması yapmak. (Sevgi değerini ifade eden resim)	
			Tam Gün	Hacivat karagöz sunumu izlemek	
NİSAN	SORUMLULUK	21. Hafta	40+40	Sorumluluk ile ilgili veli ve öğrencilere sunum	1- Sorumluluk değerini gösteren yaka kartları takılacak ay boyunca 2-Saksı içinde sevgi değeri için dikilen çiçekler öğrencilere hatırlatılmadan devam edilecek.
			40+40	Sorumlulukla ilgili kısa film izlemek.	
			Tam Gün	Sorumlulukla ilgili ibiş programı	
		22. Hafta	40+40	Sorumlulukla ilgili örnek metin analizi yapmak.	
			40+40	Sorumlulukla ilgili film izlemek.	
			40+40	Öğrencilere drama çalışması yaptırmak.	
		23. Hafta	40+40	Sorumlulukla ilgili münazara tekniğini kullanmak.	
			40+40	Sorumlulukla ilgili hikaye tamamlama çalışması yapmak.	
			40+40	Sorumlulukla ilgili tiyatro çalışması yapmak.	
		24. Hafta	40+40	Sorumlulukla ilgili istasyon tekniğini kullanmak.	
			40+40	Değer odaklı tartışma çalışması yaptırmak. (altı farklı değer ve değişen değerlere göre örnek olayı değerlendirme.)	
			Tam Gün	Sorumlulukla ilgili Hacivat karagöz müzesinde oyun	

## Ek 8. Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitim Programında Yer Alan Kazanımlar

Tablo 107

*Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programında Yer Alan Kazanımlar*

No	Kazanımlar
1	Adalet kavramını bilir.
2	Adaletli bir davranışı adaletli olmayan davranıştan ayırt eder.
3	Çocuk olarak haklarının farkına varır.
4	<b>Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.</b>
5	Geçmişte yaşamış kişilerin hayatında geçen olaylardan yararlanarak adaletin insanlar için önemini kavrar.
6	Adaletin toplum hayatındaki önemini fark eder.
7	Adaletle ilgili düşüncelerini farklı şekilde ifade edebilir.
8	Adaletle ilgili kavramları bir arada kullanır.
9	Adalet değerini gösteren davranışlarda bulunur.
10	<b>Çocuk haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlallerine örnekler verir.</b>
11	Adaletle ilgili ürün tasarlar.
12	<b>Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.</b>
1	Dürüstlük kavramını bilir.
2	Dürüst bir davranışı dürüst olmayan davranışlardan ayırt eder.
3	Dürüst davranışın toplum hayatı için önemini farkına varır.
4	Dürüst davranışı farklı şekillerde ifade edebilir.
5	Dürüst davranışın toplum için önemli olduğunu kabul eder.
6	Dürüst davranışı takdir eder.
7	Dürüst davranışa değer verir.
8	Dürüst davranış göstermeye bağlılık gösterir.
9	Dürüst davranışta bulunur.
10	Dürüst davranışta bulunmak için davranışlarına dikkat eder.
11	İşlerini olması gerektiği gibi yapar.
12	Göründüğü gibi olmaya çalışır.
1	Sevgi kavramını bilir.
2	Sevginin temel insani bir değer olduğunu bilir.
3	<b>Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.</b>
4	Aile sevgisinin önemini fark eder.
5	Milli sembollere (bayrak, marş, vatan) önem verir.
6	Sevginin toplum hayatı için önemini fark eder.
7	Sevgi içeren davranışı takdir eder.
8	Doğal çevreye yönelik faaliyetlere katılır.
9	Tüm insanları sever.
10	Doğa sevgisi kapsamında davranışta bulunur.
11	Sevgi değeri içeren davranışı, içermeyen davranıştan ayırt eder.
12	Sevgi duygusunu dışa yansıtır.
1	Saygı kavramını bilir.
2	Saygılı davranışa örnekler verir.
3	Saygı kavramını kendi ifadeleri ile tanımlar.
4	Saygı değerinin toplum hayatı için önemini açıklar.
5	Saygılı davranışı gösteren bireyleri takdir eder.

- 6 Doğal çevreye saygı duyar.
- 7 Saygı içerikli davranışlara değer verir.
- 8 Farklı görüşlere saygı duyar.
- 9 **Farklı kültürlerle saygı gösterir.**
- 10 **Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.**
- 11 Saygı içeren bir davranışı saygı içermeyen davranışlardan ayırt eder.
- 12 **Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.**

Sorumluluk

- 1 Sorumluluk kavramını bilir.
- 2 Sorumluluk kavramını kendi ifadeleri ile tanımlar.
- 3 Sorumluluk değerinin önemini birey ve toplum açısından açıklar.
- 4 Sorumlulukla ilgili davranışlara örnekler verir.
- 5 **Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.**
- 6 **Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.**
- 7 Sorumluluklarının yerine getirilmesi gerektiğine inanır.
- 8 Sorumluluk içerikli davranışların gösterilmesini takdir eder.
- 9 **Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.**
- 10 Sorumluluk içeren davranışı, içermeyen davranışlardan ayırt eder.
- 11 Bireysel sorumluluklarını yerine getirir.
- 12 Toplumsal sorumlulukla ilgili yapılan çalışmalara katılır.

Yardımseverlik

- 1 Yardımseverlik kavramını bilir.
- 2 Yardımseverlik değerini kendi ifadeleri ile tanımlar.
- 3 Yardımseverlik değerinin önemini birey ve toplum açısından açıklar.
- 4 Yardımseverlik değerini içeren davranışı, içermeyen davranıştan ayırt eder.
- 5 Yardımseverlik davranışının toplum için önemli olduğuna inanır.
- 6 Yardımseverlikle ilgili davranışları takdir eder.
- 7 **Yardımseverlik çalışmalarına değer verir.**
- 8 Birlikte hareket etmenin işleri kolaylaştırdığını anlar.
- 9 İhtiyacı olanlara karşılıksız yardım eder.
- 10 **Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.**
- 11 **Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.**
- 12 Yardımseverlik kampanyalarında sorumluluk alır.

\* Koyu renkli olarak yazılanlar direk sosyal bilgiler programından alınmıştır.

## Ek 9. Etkinlik Örnekleri

**Etkinliğin Adı:** Adaleti Öğreniyorum

**Hedef Kitle:** Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri (Deney Grubu)

**Etkinliği yapacak kişi:**

Yusuf YILDIRIM (*Eğitmen*), Mustafa DURAN (Hakim)

**Kazanım:**

- 1- Adalet kavramını bilir.
- 2- Adaletin ne olduğunu tanımlar.

**Etkinliğin Amacı:** Bu etkinlikle katılımcıların adaletin ne olduğunu anlamalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu etkinlikle katılımcıların adalet değerini ve adalet içeren davranışı diğer davranışlardan ayırt etmeleri beklenmektedir.

**Hedeflenen Değerler:** Adalet

**Etkinliğin Konusu:** Bu çalışma ile katılımcılar adalet, eşitlik, hak, sorumluluk, hakim, savcı, mahkeme, duruşma, şüpheli, sanık gibi kavramları öğrenmeleri beklenmektedir.

**Etkinliğin Süresi:** 3 Saat

**Kullanılacak Malzemeler:** Kalem, kağıt, silgi,

**Katılımcı Sayısı:** 18 öğrenci

**Etkinliğin Nasıl Yapıldığı (ayrıntılı uygulama planı vb.):**

1. Öğrencilerle birlikte daha önceden randevu alınmış olunan İnegöl Adalet Sarayına gezi düzenlenecektir.
2. Öğrenciler Hakim bey eşliğinde adalet sarayı gezdirilerek, hukuk sürecinin nasıl işlediği konusunda bilgi almaları sağlanacak. Adalet kurumu çalışanları ve bu kuruma ait kavramlar hakkında bilgiler verilecektir.
3. Adaletle ilgili daha önceden hazırlanmış olan slayt öğrencilere sunulacaktır. Bu sunum esnasında adaletin ne olduğu, toplum hayatındaki yeri ve önemi, adaletsiz davranışlara nasıl müdahale edilmesi gerektiği gibi konularda velilere bilgi verilecek.
4. Sunum esnasında öğrencilere sorular sorulup değerlendirme yapmaları sağlanacak. Onların sorular sormalarına fırsat verilecek.
5. Öğrencilerden adaletli davranışlar için örnekler istenecek. Daha sonra adaletsiz davranışlar için örnek vermeleri istenecek. Hangi davranışın kendileri daha mutlu ettiği sorulacak.
6. Adaletin önemi noktasında bilmiş seviyesinde bir farkındalık oluşturulmaya çalışılacak.



**Etkinliğin Adı:** Problemleri görüyorum.

**Hedef Kitle:** Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri (Deney Grubu)

**Etkinliği yaptıracak kişi:**

Yusuf YILDIRIM (Eğitmen),

**Kazanım:**

- 1- Adaletsizlik konusunda insanların alabileceği önlemleri belirler.
- 2- Adaletsizliğe karşı çözümler üretir.
- 3- Adaletin toplum hayatı için önemini fark eder.

**Etkinliğin Amacı:** Bu etkinlikle öğrencilerin örnek olaylar üzerinden analizler yapmaları ve problem çözme becerilerini de kullanarak adalet sorunları karşısında çözümler üretmeleri amaçlanmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların adil davranma konusunda duyarlı olmaları da hedeflenmektedir.

**Hedeflenen Değerler:** Adalet

**Etkinliğin Konusu:** Adalet ve adaletsizlik ile ilgili örnek olaylar ve çözüm önerileri

**Etkinliğin Süresi:** 2 saat (15:30-17:00)

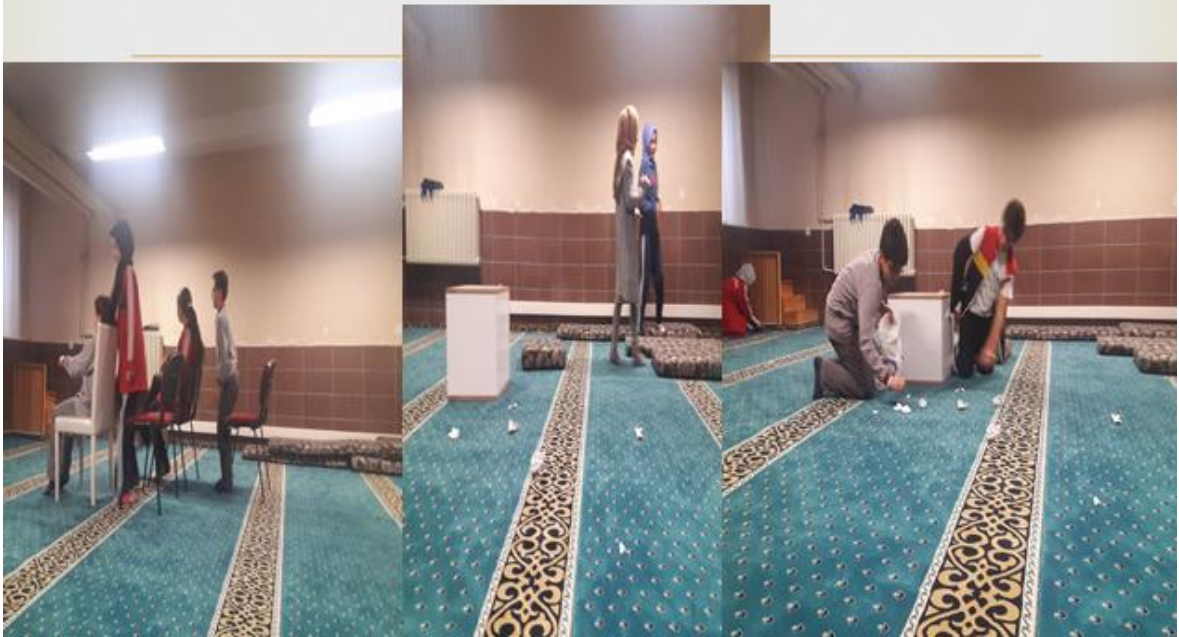
**Kullanılacak Malzemeler:** Kalem, kağıt, yazı tahtası, tükenmez kalem, A4 kağıdı, drama için öğrencilerin ijtıyacı olan diğer malzemeler

**Katılımcı Sayısı:** 18 öğrenci

**Etkinliğin Nasıl Yapıldığı (ayrıntılı uygulama planı vb.):**

1. Bir önceki etkinliğin sonunda katılımcılardan gazete, dergi kitap ve televizyon yayınlarından adaletle ilişkin örnek olaylar bulmaları ve buldukları örnek olayları sınıfa getirmeleri istenecektir. Öğretmende yanında hazır örnek olaylar bulunduracak.
2. Sınıfa getirilen örnek olaylardan birkaç tanesi seçilecek ve bu olayın ortaya çıkış nedenleri, yaşamımıza etkileri, muhtemel sonuçları gibi hususlar tartışma yapılarak ortaya konulacaktır.
3. Katılımcıların ortaya konan olayın/olgunun önlenmesi ve olası etkilerinin en aza indirgenmesi hususlarında çözümler üretmesi istenecektir. Bu aşamada beyin fırtınası yapılacak ortaya konan tüm fikirler tahtaya yazılacaktır. Katılımcıların ortak kararıyla en uygun çözümler seçilecektir. Etkinliğin sonunda elde edilen tüm sonuçlar rapor olarak yazılacaktır.
4. Öğrencilerin belirtmiş oldukları problemlere ilişkin gruplar halinde drama gösterimi hazırlanması istenecektir. Öğrencilere hazırlı için zaman tanınacaktır. (40 dk)
5. Öğrencilerin dramalarını sergilemeleri istenecektir. Dramalar kayıt altına alınacaktır. Sonunda öğrencilerle izlenip değerlendirilecektir (30dk).
6. Bu etkinliklerle öğrencilerin zihinsel süreçlere aktif katılımı ve adil davranma konusunda daha duyarlı hale gelmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda karşılıklarına çıkan bir sorun karşısında neden-sonuç ilişkisi kurarak olası çözümler üretme becerisini de kazanmaları hedeflenmektedir.

## Drama çalışması





**Etkinliğin Adı:** Paylaştıkça Çoğalır

**Hedef Kitle:** Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri (Deney Grubu)

**Etkinliği yaptıracak kişi:**

Yusuf YILDIRIM (Eğitmen),

**Kazanım:**

- 1- Saygı kavramını kendi ifadeleri ile tanımlar.
- 2 - Saygı değerinin toplum hayatı için önemini açıklar.

**Etkinliğin Amacı:** Bu etkinlikle öğrencilerin somut örneklerden yola çıkarak sevgi değerini fark etmeleri, insanların her şeyi sevebileceğini ve insanların birbirini sevmelerinin toplum hayatındaki yerini, önemini fark etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların sevgi konusunda duyarlı olmaları da hedeflenmektedir.

**Hedeflenen Değerler:** Sevgi

**Etkinliğin Konusu:** Sevgi değerinin somutlaştırılması

**Etkinliğin Süresi:** 2 saat (15:30-17:00)

**Kullanılacak Malzemeler:** Karanlık bir ortam için perdeler, mum, çakmak

**Katılımcı Sayısı:** 18 öğrenci

**Etkinliğin Nasıl Yapıldığı (ayrıntılı uygulama planı vb.):**

1. Öğrencilerle sevgi üzerine konuşulacaktır. Ne kadar çok şeyi sevebileceğimizin üzerinde durulacaktır.
2. Sonra öğrencilerin neleri ve kimleri sevip sevmedikleri nedenleri ile yazmaları istenecektir. Daha sonra yazdıkları kağıtları katlamaları söylenecektir.
3. Ardından her bir öğrencinin masasında tam önünde bulunan mum yakılacaktır. Bu mumun bizim sevgimizi yansıttığından bahsedilecektir. Mum ışığının büyüklüğü sorulacaktır.
4. Daha sonra öğrencilerin sırasıyla mumlarını orta bir yere getirip bırakmaları istenecektir. Bütün öğrenciler teker teker mumları getirdikten sonra öğrencilerin mumlar etrafında toplanmaları istenecektir. Herkesin bir mumu olduğunda mı daha çok aydınlandıklarını yoksa herkesin mumunun birlikte olduğunda mı daha çok ışıktan istifade ettikleri sorulacaktır. Bunun üzerine öğrencilerle değerlendirmeler yapılacaktır.
5. Son olarak da öğrencilerin sevmediği nesne ve bireyleri yazdıkları kağıtları mumların ışığında yakmaları istenecektir.



**Etkinliğin Adı:** Sevgi İle Büyüt

**Hedef Kitle:** Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri (Deney Grubu)

**Etkinliği yaptıracak kişi:**

Yusuf YILDIRIM (Eğitmen),

**Kazanım:**

1- Doğa sevgisi kapsamında davranışta bulunur.

2- Doğal çevreye yönelik faaliyetlere katılır.

**Etkinliğin Amacı:** Doğal çevrenin korunması ve yeniden kazanılması eğitimle özellikle de çevre eğitimiyle yakından ilgili bir konudur. Bireylerin çevreye ve doğaya yönelik sevgilerinin artırılması ve pekiştirilmesi ve doğa sevgisi, çevreyi koruma ve güzelleştirmek için sorumluluk üstlenme gibi güzel davranışların öğretilmesi doğada geçirilen deneyimlerden fazlasıyla etkilenmektedir. Bu etkinlikte katılımcıların doğal çevreyi yeniden kazanmak ve geliştirmek, çevrelerini güzelleştirmek için katkıda bulunacaklarını görmeleri, insanların sahip olduğu değerlerin, doğal çevrenin ve canlı hayatının devamı noktasında önemini farkına varmaları planlanmaktadır

**Hedeflenen Değerler:** Doğa sevgisi, sorumluluk, doğal mirasa duyarlılık

**Etkinliğin Konusu:** Bu etkinlik ile öğrencilerimiz doğa için harekete geçecekler ve küçük de olsa doğa için bir şeyler yapabileceklerini fark edeceklerdir.

**Etkinliğin Süresi:** Çalışma boyunca gerçekleştirilecektir.

**Kullanılacak Malzemeler:** Çiçek fidesi, saksı, toprak, su

**Katılımcı Sayısı:** 18 katılımcı

**Etkinliğin Nasıl Yapıldığı (ayrıntılı uygulama planı vb.):**

- 1- Öncelikle öğrencilere birer çiçek dağıtılacaktır.
- 2- Katılımcılara çiçek dikimi ve bakımı konusunda bilgi verilecektir.
- 3- Gerekli bilgiler verildikten sonra katılımcı öğrenciler okul bahçesinde kendilerine ait alanlara çiçekleri dikecek ve süreç boyunca bakımlarını üstleneceklerdir. İzleme testi işlemleri sürecinde de çiçekler takip edilecektir.
- 4- Öğrenciler çiçeklerini evde yetiştirecek ve bakımını yürütecek, istediği zaman okula kontrol için getirilecektir.
- 5- Çiçeğin bakımına veliler müdahale etmeyecek, bu konuda veliler uyarılacaktır.
- 6- Etkinlik için de katılımcıların alan notları tutması ve gerektiğinde diğer katılımcılarla tuttukları notları paylaşmaları istenecektir.
- 7- Çiçek yetiştirilme işlem öncesi ve sonrasındaki görünümü fotoğraflanacak ve katılımcıların bu durumu değerlendirmeleri istenecektir.



## Çiçek Bakma

Değerli velinin bu çiçeğe  
bir eğitim için kullanacağını çocuğunun  
geleceği için "LÜTFEN" müdahale  
etmeyin  
Yusuf Yıldırım



**Değer:** Sorumluluk

**Etkinliğin Adı:** Sorumluluk Sahibi Karagöz ile Umursamaz Hacivat

**Hedef Kitle:** Deneysel Grubu Öğrencileri

**Etkinliği yaptıracak kişi:**

Yusuf YILDIRIM (*Eğitmen*), Hacivat ile Karagöz Gösterisini Yapacak Kişi

**Kazanım:**

1- Sorumlulukla ilgili davranışlara örnekler verir.

**Etkinliğin Amacı:** Bu etkinlikle deney grubu öğrencilerinin sorumluluk değerinin olmadığı bir toplumda huzur ve mutluluğun olmadığı bu durumun toplum hayatını tehdit ettiğini ve zarar verdiğini anlamalarına yardımcı olmaktadır.

**Etkinliğin Konusu:** Bu çalışma ile katılımcılar adalet değerlerini Hacivat ve Karagöz oyunu izleyerek ve Hacivat ve Karagözle etkileşime geçerek öğreneceklerdir.

**Etkinliğin Süresi:** 4 Saat

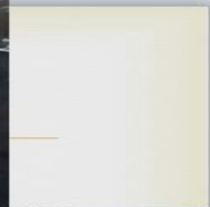
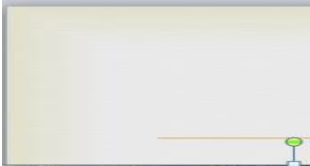
**Kullanılacak Malzemeler:** Hacivat Karagöz kuklaları, perde, ışık sistemi

**Katılımcı Sayısı:** 18 katılımcı

**Etkinliğin Nasıl Yapıldığı (ayrıntılı uygulama planı vb.):**

- 1- Katılımcılarla birlikte Bursa'da bulunan Karagöz Müzesi ziyaret edilecektir.
- 2- İlk önce öğrencilerin müzeyi gezmeleri için 30 dk süre verilecektir. Bu şekilde öğrencilerin müzeyi ve kuklaları incelemelerine olanak sağlanacaktır.
- 3- Daha sonra müze bir rehber eşliğinde gezilerek Türk kültüründe gölge oyunları, Hacivat ve Karagöz ile Hacivat ve Karagöz oyunlarının nasıl oynandığına dair bilgiler verilecektir.
- 4- Yaklaşık 25 dk sürmesi beklenen oyun sonunda Hacivat ve Karagöz öğrencilerle etkileşime geçeceklerdir. Oyun sonrasında katılımcılara ilk önce oyun hakkında, daha sonra sorumluluk ve toplum hayatı hakkında, en son ise sorumluluk sahibi olmak için neler yapılabileceğine dair Hacivat ve Karagöz ağız ile sorular sorulup bunlara çözüm önerileri üretmeleri hedeflenmektedir.
- 5- Böylelikle sorumluluk değeri eğlenceli bir şekilde kazandırılmaya çalışılacaktır.

## Karagöz Müzesi



**Değer:** Yardımseverlik

**Etkinliğin Adı:** Pazaryeri Etkinliği

**Hedef Kitle:** Deneç Grubu Öğrencileri

**Etkinliği yaptıracak kişi:**

Yusuf YILDIRIM (Eğitmen),

**Kazanım:**

1- İhtiyacı olanlara karşılıksız yardım eder.

**Etkinliğin Amacı:** Bu etkinlikle deneç grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerinin toplum hayatındaki yerini uygulamalı olarak fark etmelerini sağlamak ve öğrencilerin karşılıksız yardımda bulunmanın, ihtiyacı olanlara yardım elini uzatmanın önemini fark etmeleri amaçlanmaktadır.

**Etkinliğin Konusu:** Bu çalışma ile katılımcılar yardımseverlik değerini pazara gidip orada ihtiyacı olan bireylere yardım ederek (eşyalarını taşıma şeklinde) öğrenmeleri hedeflenmektedir.

**Etkinliğin Süresi:** 3 Saat

**Kullanılacak Malzemeler:** Değer yaka kartı

**Katılımcı Sayısı:** 18 katılımcı

**Etkinliğin Nasıl Yapıldığı (ayrıntılı uygulama planı vb.):**

- 1- Katılımcılarla öğrencilerle birlikte halka şeklinde oturarak karşılıksız yardım etmenin, ihtiyacı olan bireylerin yanında olmanın önemi açıklanacaktır. (10dk)
- 2- Yardıma ihtiyaç duydukları anlar ve insanların yaptığı davranışlara ilişkin yaşantılarını anlatmaları sağlanacaktır. (10dk)
- 3- Öğrenciler üçerli gruplar halinde gruplandırılacaktır. Pazar yerine giderek durum hakkında bilgi verilip dikkat etmeleri gereken durumlar hakkında bilgi verilecektir.
- 4- Öğrencilerin pazar yerine giderek ihtiyaç sahibi gördükleri kişilere yardım etmeleri istenecektir. (60 dk)
- 5- Öğrencilerin yaşantılarını ve ilginç olayarı yazmaları istenecektir. Öğrenciler tekrar okula döndüklerinde yaşadıkları sorunlar, yardım ederken insanların verdiği tepkiler ve bu tepkilerin onlarda neler hissettirdiği üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır. (20 dk)
- 6- Böylelikle öğrencilerin var olan yardımseverlik değerini pekiştirmeleri ve yardımseverlik değerini davranışsal boyutta göstermelerini sağlamaya çalışılacaktır.

## Görme Engelliler Sınıfı Ziyaret



## Ben de Olabilirdim



**Ek 10. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları**

**Tablo 108**  
*Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeğine İlişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik Sonuçları*

	*r	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
m1	.49	.51					
m2	.26	.33					
m3	.38	.44					
m4	.41	.47					
m5	.42	.54					
m6	.42	.50					
m7	.42	.45					
m8	.31	.36					
m9	.45	.49					
m10	.41	.40					
m11	.45	.47					
m12	.32		.31				
m13	.38		.37				
m14	.45		.45				
m15	.25		.30				
m16	.33		.33				
m17	.32		.28				
m18	.54		.51				
m19	.45		.42				
m20	.42		.46				
m21	.32		.37				
m22	.34		.37				
m23	.54		.47				
m24	.40		.40				
m25	.37		.37				
m26	.34		.30				
m27	.37			.33			
m29	.37			.28			
m30	.54			.50			
m31	.57			.56			
m32	.45			.42			
m33	.34			.32			
m34	.44			.46			
m35	.55			.53			
m36	.53			.48			
m37	.37			.33			
m38	.56			.52			
m39	.47			.42			
m40	.53			.50			
m41	.33				.28		
m42	.44				.34		
m43	.46				.44		
m44	.52				.52		
m45	.48				.45		
m46	.49				.47		
m47	.40				.37		
m48	.27				.29		
m49	.41				.38		
m50	.33				.35		
m51	.46				.47		
m52	.34				.34		

m53	.32				.22		
m54	.41					.42	
m55	.40					.36	
m56	.61					.53	
m57	.35					.40	
m58	.38					.38	
m59	.38					.26	
m60	.27					.38	
m61	.26					.26	
m62	.37					.41	
m63	.44					.32	
m64	.37					.43	
m65	.38					.34	
m66	.60					.53	
m67	.26					.29	
m68	.35					.36	
m69	.44						.47
m70	.41						.41
m71	.50						.45
m72	.51						.53
m73	.53						.50
m74	.29						.33
m75	.50						.51
m76	.42						.38
m77	.37						.40
m78	.41						.39
m79	.30						.31
m80	.32						.32
m81	.41						.41
m82	.58						.56
m83	.39						.40
<b>İç Tutarlılık</b>	<b>.94</b>	<b>.79</b>	<b>.77</b>	<b>.79</b>	<b>.74</b>	<b>.76</b>	<b>.80</b>

**Ek 11. Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği Her Bir Madde İçin Alt ve Üst Grupların Karşılaştırılması**

**Tablo 109**  
*Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği Her Bir Madde İçin Alt ve Üst Grupların Karşılaştırılması*

Madde No	Alt Grup (%27)			Üst Grup (%27)			t
	N	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
m1	257	3.72	.81	4.66	.56	15.33*	
m2	257	3.28	1.16	4.04	.98	8.06*	
m3	257	3.42	1.10	4.39	.80	11.40*	
m4	257	4.40	.78	4.96	.22	11.00*	
m5	257	3.84	.89	4.65	.61	12.02*	
m6	257	3.43	1.02	4.44	.72	13.01*	
m7	257	3.72	1.03	4.60	.63	11.62*	
m8	257	4.00	.92	4.66	.62	9.51*	
m9	257	3.90	.86	4.76	.49	13.99*	
m10	257	3.94	1.03	4.80	.47	12.13*	
m11	257	3.86	.82	4.74	.56	14.25*	
m12	257	3.59	1.15	4.60	.92	10.98*	
m13	257	3.77	.96	4.61	.56	12.20*	
m14	257	3.63	.91	4.60	.64	13.94*	
m15	257	3.63	1.24	4.47	1.07	8.18*	
m16	257	3.02	1.12	4.25	1.19	12.14*	
m17	257	4.19	.98	4.81	.53	9.04*	
m18	257	3.48	.99	4.70	.50	17.80*	
m19	257	3.74	.97	4.65	.72	12.08*	
m20	257	2.42	1.18	3.80	1.02	14.18*	
m21	257	2.87	1.27	4.04	1.25	10.55*	
m22	257	2.95	1.14	4.03	1.06	11.10*	
m23	257	3.72	.86	4.77	.45	17.36*	
m24	257	3.01	1.20	4.16	.90	12.29*	
m25	257	3.75	1.04	4.65	.73	11.28*	
m26	257	3.61	1.31	4.82	.75	12.79*	
m27	257	4.00	1.12	4.84	.67	10.46*	
m29	257	2.97	1.21	4.31	1.10	13.09*	
m30	257	3.72	.93	4.82	.52	16.64*	
m31	257	3.73	.90	4.90	.37	19.17*	
m32	257	3.11	1.04	4.47	.94	15.60*	
m33	257	4.05	1.00	4.77	.56	10.08*	
m34	257	3.29	1.01	4.47	.66	15.70*	
m35	257	3.52	.94	4.75	.43	18.71*	
m36	257	3.82	.96	4.85	.42	15.76*	
m37	257	4.02	1.03	4.85	.41	11.99*	
m38	257	3.69	1.04	4.86	.44	16.68*	
m39	257	3.44	1.16	4.65	.67	14.46*	
m40	257	3.44	.97	4.65	.60	17.04*	
m41	257	3.99	.98	4.68	.74	8.95*	
m42	257	3.34	1.09	4.59	.80	14.86*	
m43	257	3.78	.91	4.76	.48	15.27*	
m44	257	3.35	.96	4.45	.61	15.56*	
m45	257	3.95	.85	4.82	.42	14.86*	
m46	257	3.38	.97	4.52	.67	15.58*	
m47	257	4.13	.97	4.81	.56	9.65*	
m48	257	3.07	1.31	4.21	1.33	9.84*	
m49	257	4.21	1.04	4.92	.50	9.85*	
m50	257	3.32	1.25	4.54	1.04	12.01*	
m51	257	3.77	.96	4.77	.48	15.05*	

m52	257	2.88	1.13	4.19	1.30	12.28*
m53	257	3.70	1.12	4.56	1.01	9.09*
m54	257	4.00	1.04	4.88	.50	12.21*
m55	257	3.60	1.00	4.74	.70	15.12*
m56	257	3.81	.91	4.94	.27	19.03*
m57	257	3.97	.99	4.69	.66	9.65*
m58	257	3.72	1.00	4.65	.78	11.37*
m59	257	2.60	1.16	4.14	1.17	15.23*
m60	257	3.99	1.21	4.74	.78	8.49*
m61	257	2.71	1.10	3.93	1.45	10.82*
m62	257	3.96	1.13	4.81	.73	10.13*
m63	257	2.65	1.16	4.32	1.09	16.81*
m64	257	3.72	1.00	4.62	.99	10.29*
m65	257	3.34	1.14	4.46	1.02	11.67*
m66	257	3.78	.94	4.94	.24	19.22*
m67	257	3.72	1.11	4.40	1.03	7.232*
m68	257	3.88	1.08	4.75	.74	16.65*
m69	257	3.55	.98	4.56	.76	13.07*
m70	257	2.77	1.32	4.28	1.13	13.91*
m71	257	3.72	.95	4.84	.53	16.60*
m72	257	3.47	.96	4.69	.54	17.63*
m73	257	3.75	.97	4.86	.45	16.47*
m74	257	2.68	1.23	3.91	1.28	11.05*
m75	257	3.64	.95	4.78	.53	16.90*
m76	257	3.89	1.10	4.85	.55	12.50*
m77	257	2.74	1.08	4.22	1.15	15.10*
m78	257	3.61	1.12	4.63	.86	11.57*
m79	257	3.28	.97	4.11	1.12	8.96*
m80	257	2.49	1.14	3.80	1.34	11.89*
m81	257	3.92	1.04	4.79	.65	11.29*
m82	257	3.74	.92	4.91	.31	19.34*
m83	257	3.38	1.17	4.48	.82	12.35*

\*P<.01



## Ek 12. Gruplara Ait Ölçümlerden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

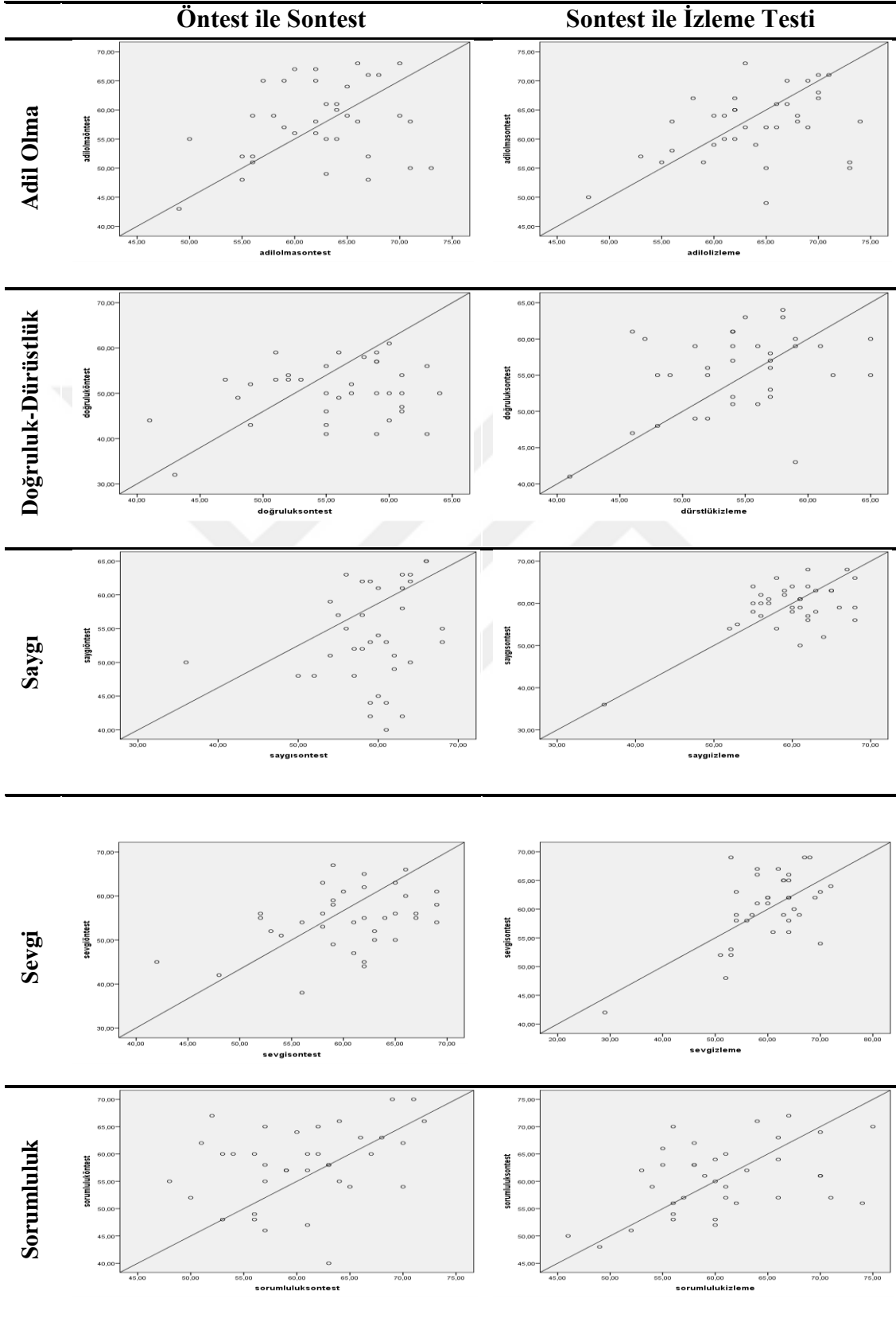
Tablo 110

*Gruplara Ait Ölçümlerden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler*

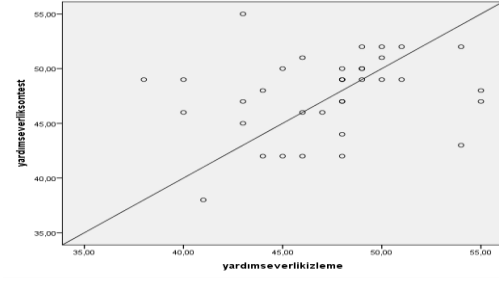
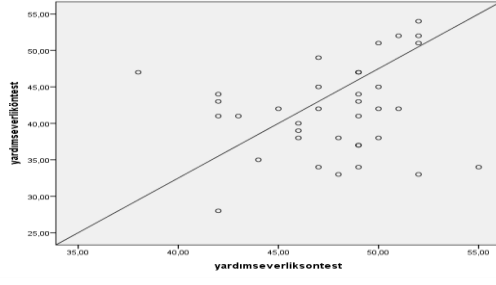
		<b>Grup</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Ort</b>	<b>Mod</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Adil Olma	Ön	Deney	16	53.25	1.29	53.39	53.50	-.16	-.66
		Kontrol	20	61.50	1.17	61.66	62.00	-.43	-1.04
	Son	Deney	16	63.06	1.56	63.29	63.00	-.50	.45
		Kontrol	20	61.80	1.22	62.00	62.00	-.30	-.54
	İzlem e-1	Deney	16	66.25	1.36	66.38	67.00	-.34	-.80
		Kontrol	20	62.05	1.30	62.38	62.00	-.73	-.39
	İzlem e-2	Deney	16	65.87	1.02	65.97	67.00	-.36	-.55
		Kontrol	19	63.05	1.35	63.28	63.00	-.55	.71
Doğruluk-Dürüstlük	Ön	Deney	16	46.81	1.51	47.13	49.50	-.89	.89
		Kontrol	20	53.15	1.20	53.27	53.50	-.50	-.76
	Son	Deney	16	57.63	1.28	58.28	58.00	-1.47	3.52
		Kontrol	20	54.10	1.24	54.45	55.00	-.61	-.25
	İzlem e-1	Deney	16	56.68	1.28	56.76	57.00	-.08	-.28
		Kontrol	20	52.60	1.07	52.88	54.00	-.77	.16
	İzlem e-2	Deney	16	56.87	.91	56.91	56.00	-.10	-.61
		Kontrol	19	52.31	.90	52.30	52.00	-.12	-.85
Yardımseverlik	Ön	Deney	16	37.31	1.16	37.40	37.50	-.05	-.52
		Kontrol	20	47.40	.87	47.66	49.00	-.92	.28
	Son	Deney	16	48.06	.84	48.01	48.50	-.00	.11
		Kontrol	20	45.30	1.12	45.27	44.50	.15	-1.05
	İzlem e-1	Deney	16	47.50	1.21	47.61	48.00	-.17	-.10
		Kontrol	20	47.05	.79	47.06	48.00	-.32	-.30
	İzlem e-2	Deney	16	47.31	.61	47.18	47.00	.71	.07
		Kontrol	19	47.36	.94	47.40	47.00	-.11	-.93
Sevgi	Ön	Deney	16	50.94	1.34	51.26	51.50	-.95	.66
		Kontrol	20	57.60	1.46	57.94	58.50	-.80	.56
	Son	Deney	16	63.00	1.05	63.16	63.00	-.58	.21
		Kontrol	20	54.20	1.29	54.38	54.50	-.56	.27
	İzlem e-1	Deney	16	62.93	1.40	62.98	63.00	-.10	-.68
		Kontrol	20	57.80	1.92	58.83	59.00	-.20	5.83
	İzlem e-2	Deney	16	62.38	1.48	62.69	63.50	-.63	-.08
		Kontrol	19	59.47	1.28	59.64	59.00	-.47	-.11
Saygı	Ön	Deney	16	48.43	1.31	48.37	48.50	.06	-.94
		Kontrol	20	59.25	.99	59.38	58.50	-.13	-.71
	Son	Deney	16	61.18	.97	61.31	61.00	-.27	1.49
		Kontrol	20	58.85	1.17	59.11	61.00	-.63	-.83
	İzlem	Deney	16	60.75	.98	60.67	61.00	.24	-.55

	e-1	Kontrol	20	58.95	1.59	59.72	60.00	-1.71	4.98
	İzlem	Deney	16	59.87	.91	59.86	60.00	-.09	-.57
	e-2	Kontrol	19	60.36	1.17	60.40	62.00	-.38	-1.34
Sorumluluk	Ön	Deney	16	55.18	1.29	55.26	56.00	-.32	-.05
		Kontrol	20	61.80	1.17	62.05	62.00	-.54	.22
	Son	Deney	16	62.19	1.36	62.27	62.50	-.05	-1.21
		Kontrol	20	59.75	1.63	59.72	59.50	.15	-1.08
	İzlem	Deney	16	62.87	1.60	62.63	61.00	.74	-.63
	e -1	Kontrol	20	58.95	1.50	59.05	59.00	.02	-.63
	İzlem	Deney	16	64.06	1.27	64.12	63.50	-.11	-.93
	e-2	Kontrol	19	58.52	1.21	58.47	58.00	.32	-.39
	EVDÖ	Ön	Deney	16	290.43	6.76	291.54	295.00	-.62
		Kontrol	20	340.85	6.02	342.75	339.50	-.90	1.23
Son		Deney	16	354.62	5.56	355.41	355.50	-.55	-.49
		Kontrol	20	344.45	4.81	344.16	337.50	-.35	-1.27
İzlem		Deney	16	357.00	7.36	356.75	352.00	.30	-.54
e -1		Kontrol	20	337.40	6.92	340.83	337.50	-1.56	3.78
İzlem		Deney	16	355.18	5.18	355.09	353.50	.14	-.88
e-2		Kontrol	19	341.10	4.95	341.39	345.00	-.52	-.33
Hşg	Ön	Deney	15	72.13	1.55	72.20	73.00	-.20	.05
	Son	Deney	15	81.26	1.32	81.57	83.00	-1.19	.59

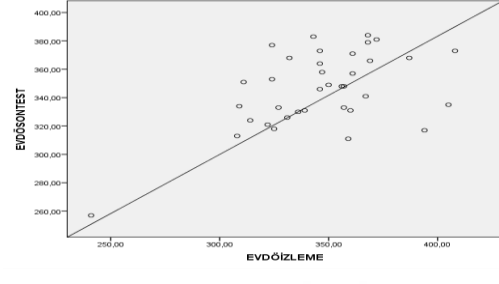
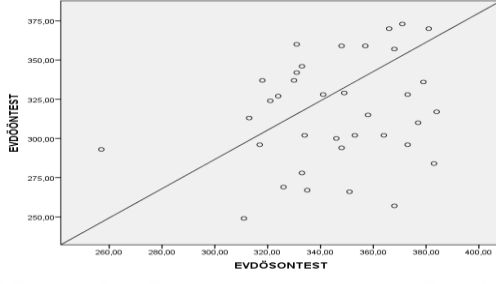
**Ek 13. Gruplara ait öntest ile sontest ve sontest ile izleme testi arasındaki saçılım grafikleri**



**Yardımsverişlik**



**EVDÖ**



Şekil26. Gruplara ait öntest ile sontest ve sontest ile izleme testi arasındaki saçılım grafikler

## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

**Adı ve Soyadı:** Yusuf YILDIRIM

**E-posta adresi:** yusufyildirimakademik@gmail.com

### ÖĞRENİM DURUMU

**Doktora:** (2019) Sakarya Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

**Yüksek Lisans:** (2014) Erzurum Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

**Lisans:** (2010) Fırat Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü

**Lise:** (2006) Yozgat Lisesi

### Yabancı Dil:

İngilizce

Arapça

### GÖREVLER

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2013-

### AKADEMİK ÇALIŞMALAR

#### Makaleler:

Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427222>

- Çalışkan, H., Yıldırım, Y. ve Kılınç, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44 (199), 353-372. doi <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7986>
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y. ve Kılınç, G. (2019). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ve e-müfredata ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 5 (1), 30-61. doi: 10.30855/gjes.2019.05.01.003
- Yıldırım, Y. ve Akpınar, E. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin olgunluk düzeyine etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(1), 20-32. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/290276>

#### **Bildiriler:**

- Çalışkan, H. ve Yıldırım Y. (2017, Mayıs). *Farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin hoşgörü ve sorumluluk değerlerinin incelenmesi*. VI Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Çalışkan, H. ve Yıldırım Y. (2017, Mayıs). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki (yürürlükte olan ve taslak) değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. VI Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Çalışkan, H. ve Yıldırım Y. (2018, Haziran). *Zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ve e-müfredata ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*, ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri. İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Çalışkan, H., Güneş, K. ve Yıldırım Y. (2019, Haziran). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgilerinin (PİB) değerlendirilmesi konusunda öğrenci görüşleri*, ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Çalışkan, H. ve Yıldırım Y. (2019, Haziran). *Seçmeli hukuk ve adalet dersinin öğrencilerin adil olma değer düzeyleri ve sorumluluk değer düzeylerine etkisi*, ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.

Çalışkan, H., Yıldırım Y. ve Şener, T. (2019, Haziran). *Velilerin değerler eğitimi sürecinden beklentileri ve tutumluluk değeri kapsamında uygulanan etkinliğine yönelik görüşleri*. ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.

Çalışkan, H. ve Yıldırım Y. (2019, Kasım). *Değerler eğitimi ile sorumluluk değeri kapsamında gerçekleştirilen “benim çiçeğim, beraber büyüyeceğim” etkinliğine yönelik veli görüşleri*. VIII Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Ankara.

Çalışkan, H. ve Yıldırım Y. (2019, Kasım). *Değerler eğitimi bağlamında planlanan doğa eğitimi programına ilişkin veli görüşler*. VIII Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Ankara.

#### **Projeler:**

- Her genç gelecektir, Elazığ, SODES-2012 (Eğitmen)
- Değerli Gençlik, Sorumluluk Sahibi Toplum ve Temiz Çevre- TÜBİTAK 4004-2019 (Uzman, Araştırmacı, Eğitmen)
- Değerli Gençlik, Sorumluluk Sahibi Toplum ve Temiz Çevre2- TÜBİTAK 4004-2020 (Uzman, Araştırmacı, Eğitmen)

#### **Kitap Bölümleri Yazarlığı:**

Yıldırım, Y. (2018). Mehmet Ali Kağıtçı ve çalışkanlık. H. Çalışkan ve T. Öntaş (Ed.), *Biyografilerle değerler eğitimi etkinlik kitabı* (ss. 182-202). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Yıldırım, Y. (2018). Aşık Veysel (Şatiroğlu) ve sabır. H. Çalışkan ve T. Öntaş (Ed.), *Biyografilerle değerler eğitimi etkinlik kitabı* (ss. 44-61). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

#### **Tezler:**

Yıldırım, Y (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378617).