



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE DEĞERLER
EĞTİMİ UYGULAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Şükran BOZDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2013

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE DEĞERLER
EĞİTİMİ UYGULAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Şükran BOZDAŞ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

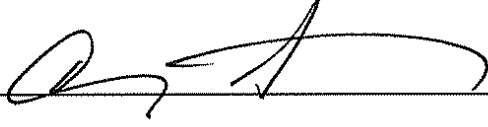
Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2013

KABUL VE ONAY

Şükran BOZDAŞ tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri ile Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, 24.06.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

[İmza]



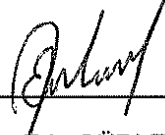
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Başkan)

[İmza]



Yrd. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN

[İmza]



Yrd. Doç. Dr. Eda GÜRLEN (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

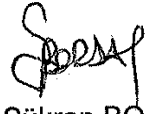
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerde erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerde erişime açılabilir.

24.06.2013



Şükran BOZDAŞ

Hayatımdaki En Değerli Varlıklarım

Sevgili

Annem Aysel BOZDAŞ ve Babam Önder BOZDAŞ'a...

ÖZET

BOZDAŞ, Şükran. *Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri ile Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2013.

Bu araştırma, Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleriyle değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarını teyit etmek amacıyla nitel veri toplama araçları da kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 406 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın amacına yönelik olarak veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Mesleki Adanmışlık” ve “Değerler Eğitimi” anketleri öğretmenlere uygulanmıştır. Belirlenen bir ilköğretim okulunda araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak 10 öğretmenle gözlem yapılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacının hazırladığı görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Gözlem formu ile elde edilen verilerin frekansları ve yüzde oranları hesaplanarak veriler yorumlanmış, sonuçlar görüşme verileri ve gözlem notlarıyla desteklenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulamaları arasında çok yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile branş

öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerle, mesleki adanmışlık düzeyi düşük öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Gözlem ve görüşme sonuçlarına göre de mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimine derslerinde daha çok yer verdikleri; mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimine, sınıf içinde oluşan disiplin sorunlarının ardından yer verdikleri gözlenmiştir. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimini uygulamaya yönelik farklı etkinlikler uygulama eğiliminde oldukları; mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarını çeşitlendirme eğiliminde olmadıkları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, Değerler Eğitimi, Mesleki Adanmışlık, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni

ABSTRACT

BOZDAŞ, Şükran. *The Relationship between the Level of Teachers' Commitment to Teaching and the Level of Their Practice in Values Education*, Ankara, 2013.

The aim of this study was to analyze the relationship between the level of teachers' commitment to teaching and the level of their practice in values education at primary schools in Kırıkkale. The relational screening method of quantitative research designs was used to determine the relationship. Qualitative data collection tools were used to confirm the results of the research.

The research was conducted on 406 classroom and subject teachers at primary schools in Kırıkkale. In accordance with the purpose of the study, the questionnaires named as "Commitment to Teaching" and "Values Education" designed by the researcher for data collection were conducted. An observation form designed by the researcher was used to observe 10 teachers at a specific school. After observation, these teachers were interviewed in the light of an interview form designed by the researcher. The data collected with the observation form were commented by frequency and percentages. Interview data and observation notes were used to confirm the results. Accordingly, the following results were reached.

The participant classroom and subject teachers were found to have the low level of commitment to teaching. Similarly, the participant classroom and subject teachers were found to have the low level of practice in values education.

The relationship between the participant classroom teachers' level of commitment to teaching and level of practice in values education was found significant and very high. The relationship between the participant subject teachers' level of commitment to teaching and level of

practice in values education was also found significant and very high. Significant difference was found between level of commitment to teaching of the participant classroom teachers and subject teachers. Similarly, significant difference was found between levels of practice in values education of these teachers.

Significant difference was found between the practice in values education of the teachers with high level of commitment and low level of commitment to teaching. According to observation and interview results, the participant classroom and subject teachers with high level of commitment to teaching were observed applying values education in their courses more than the teachers with low level of commitment to teaching. The participant classroom and subject teachers with low level of commitment to teaching were observed applying values education only after disciplinary problems in the class. The participant classroom and subject teachers with high level of commitment to teaching were observed attempting to use various activities in relation with values education practice. The participant classroom and subject teachers with low level of commitment to teaching were observed not attempting to diversify values education practices.

Key Words: Values, Values Education, Teachers' Commitment to Teaching, Classroom Teacher, Subject Teacher

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ADAMA.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM 1: GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Değer Tanımı.....	3
1.1.1.1. Bireysel Değerler.....	4
1.1.1.2. Toplumsal Değerler.....	4
1.1.1.3. Evrensel Değerler.....	7
1.1.2. Değer Sınıflandırmaları.....	8
1.1.3. Değerler Eğitimi.....	13
1.1.3.1. Karakter Eğitimi.....	15
1.1.3.2. Vatandaşlık Eğitimi.....	16
1.1.3.3. Ahlak Eğitimi.....	17
1.1.4. Değerler Eğitimine Yönelik Teorik Bakış Açılıarı.....	18
1.1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	26
1.1.6. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü.....	30
1.1.7. Değerler Eğitimi Yaklaşımları.....	35
1.1.7.1. Telkin Yaklaşımı.....	36
1.1.7.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı.....	38

1.1.7.3. Analiz Yaklaşımı	41
1.1.7.4. Değerleri Aydınlatma Yaklaşımı.....	43
1.1.7.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı	46
1.1.7.6. Duygusal-Mantıksal Yaklaşım.....	47
1.1.8. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi.....	50
1.1.9. Mesleki Adanmışlığın Tanımı.....	52
1.1.9.1. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.....	54
1.1.9.2. Mesleğine Adanmış Öğretmen.....	57
1.1.9.3. Öğretmenlikte Mesleki Adanmışlığın Önemi	63
1.2. Araştırmada Yer Alacak Değerler.....	66
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	69
1.4. Problem Cümlesi.....	70
1.5. Alt Problemler.....	71
1.6. Sayıtlar.....	72
1.7. Sınırlılıklar.....	72
1.8. Tanımlar.....	72
1.9. İlgili Araştırmalar.....	73
1.9.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	73
1.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	75

BÖLÜM II: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi	79
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	80
2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenler Hakkında Demografik Bilgiler.....	81

2.3. Veri Toplama Süreci.....	82
2.3.1. Anketlerin Geliştirilmesi.....	83
2.3.1.1. Mesleki Adanmışlık Anketinin Geliştirilmesi.....	84
2.3.1.2. Değerler Eğitimi Anketinin Geliştirilmesi.....	85
2.3.2. Öğretmen Gözlem Formunun Geliştirilmesi.....	86
2.3.3. Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi	89
2.4. Veri Çözümleme Süreci.....	90

BÖLÜM III: BULGULAR ve YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	97
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	109
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	116
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	117
3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	118
3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	119
3.10. 10. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
3.11. 11. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138

BÖLÜM IV: SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Araştırmanın Sonuçları	163
4.2. Öneriler.....	168
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	168
4.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	169

4.2.3. Program Geliştirme Alanına Yönelik Öneriler.....	169
KAYNAKÇA	170
EKLER	
EK 1: MESLEKİ ADANMIŞLIK ANKETİ.....	183
EK 2: DEĞERLER EĞİTİMİ ANKETİ.....	187
EK 3: ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU.....	192
EK 4: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU.....	193
EK 5: ANKETLERİN UYGULANMASI İÇİN VALİLİK ONAYI.....	195
EK 6: DEĞERLER EĞİTİMİ ANKETİ BELİRTKE TABLOSU.....	196
EK 7: GÖZLEM TARİHLERİ.....	199

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Rokeach'ın Amaçsal ve Araçsal Değer Sınıflandırması.....	9
Tablo 2. Schwartz'ın Değer Sınıflandırması.....	10
Tablo 3. Kohlberg 'in Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları.....	39
Tablo 4. Gilligan'a Göre Kadınların Erdem Kavramları	40
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları	81
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları	81
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	82
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımları.....	82
Tablo 9. Anketlere Verilen Cevaplar için Puan Aralıkları.....	84
Tablo 10. Gözlem Formunda Yer Alan Bir Değer ve Değerin Gözlemlendiği Etkinlikler.....	87
Tablo 11. Gözlem Yapılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	88
Tablo 12. Gözlem Yapılan Öğretmenler ve Aylık Gözlem Saatleri.....	89
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanlarına İlişkin Veriler..	92
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	93
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Yaşa Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	94
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 19. Hizmet Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	96
Tablo 20. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanlarına İlişkin Veriler...	98
Tablo 21. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 22. Branş Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	99
Tablo 23. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Yaşa Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo 24. Yaşa Göre Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	101
Tablo 25. Branş Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 26. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Tablo 27. Branş Öğretmenlerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Branşları Bazında Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	103
Tablo 28. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Branşlara Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları...	103

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Toplam Puanlarına İlişkin Veriler.....	104
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	105
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	106
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Yaşa Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Gruplarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 35. Hizmet Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	108
Tablo 36. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Toplam Puanlarına İlişkin Veriler.....	109
Tablo 37. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	110
Tablo 38. Branş Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Ait Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	111
Tablo 39. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Yaşa Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Tablo 40. Branş Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Gruplarına Ait Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	112

Tablo 41. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112
Tablo 42. Branş Öğretmenlerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Branşları Bazında Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	113
Tablo 43. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Branşlara Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	113
Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi ve Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değeri.....	115
Tablo 45. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi ve Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değeri.....	116
Tablo 46. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t Test Puanları ve Anlamlılık Dereceleri.....	117
Tablo 47. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t Test Puanları ve Anlamlılık Dereceleri.....	118
Tablo 48. Mesleki Adanmışlık Düzeyi Yüksek Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları ile Mesleki Adanmışlık Düzeyi Düşük Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 49. Mesleki Adanmışlık Düzeyi Yüksek Olan ve Düşük Olan Öğretmenlerin Gözlem Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin U Testi Sonucu.....	120
Tablo 50. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları, Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ve Toplam Gözlem Puanları.....	122

Tablo 51. 30 Saat Gözlem Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formunda Yer Alan Değerlere İlişkin Aldıkları Toplam Puan ve Yüzde Değerleri.....	123
Tablo 52. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formunda Yer Alan Değerlere ve Alt Gruplarına Göre Aldıkları Toplam Puan.....	124
Tablo 53. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları, Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ve Toplam Gözlem Puanları.....	139
Tablo 54. 30 Saat Gözlem Sürecinde Branş Öğretmenlerinin Gözlem Formunda Yer Alan Değerlere İlişkin Aldıkları Toplam Puan ve Yüzde Değerleri.....	140
Tablo 55. Branş Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Toplam Puan.....	142
Tablo 56. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Toplam Gözlem Puanlarının Cinsiyete Göre Farka İlişkin U-testi Sonucu.....	161
Tablo 57. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Toplam Gözlem Puanlarının Yaşa Göre Farkına İlişkin U-testi Sonucu.....	162
Tablo 58. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Toplam Gözlem Puanlarının Hizmet Yılına Göre Farkına İlişkin Kruskal Wallis Sonucu.....	162

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanoğlu sosyal bir ortamda yaşamak için gerekli bilgileri, becerileri, normları ve değerleri eğitim aracılığıyla öğrenir ve uygular. Öğrenilen bu değerler toplum içinde bireyin davranışlarını şekillendirici rol oynar. Birey öncelikle kendine, daha sonra ait olduğu topluma ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluklarını, bu sorumlulukla beraber diğer değerleri edinmeyi, edindiği değerleri davranışa dönüştürmeyi ve bu dönüşümün gerekliliğini yaşadığı sosyal süreçte öğrenir. Oser'in (1986) dediği gibi yaşamın korunması, demokrasi ve saygı gibi değerler herkesin seçmekte ya da seçmemekte özgür olmasına bırakılmaz ve bırakılmamalıdır. Birlikte yaşamın sağlıklı yürümesi her ferdin buna uyması bağlıdır. Bu tür değerler, birey tarafından yaşam boyunca kazanıldığı gibi, belirli kişiler tarafından da bireye kazandırılmaktadır. Toplumda bireye bu değerleri kazandırmakla ilk görevli kurum ailedir. Ailede geleneklere ve inançlara göre şekillenen değerler daha sonra bireyin devam ettiği okullarca desteklenmeli, geliştirilmeli ve gerekli görüldüğünde düzenlenmelidir.

Okulların ve en çok da birey üzerinde etkisi büyük olan öğretmenlerin gerekli değerleri bireye kazandırma sorumlulukları çok önemlidir ve önemi gün geçtikçe daha da gözle görülür hale gelmektedir. Sivil toplum kuruluşları, hastaneler, okullar ve daha pek çok kurum cinayet, barbarlık, ayrımcılık, anti-sosyal davranışlar, şiddet, güvensizlik, düşük eğitim düzeyi, işsizlik, barınma problemi, gürültü kirliliği, trafik sorunları ve çevre kirliliği gibi toplumsal sorunlarla baş etmeye çalışmaktadır. Teknoloji çağının getirisi yeniliklere uyum sağlama sürecinde cereyan eden benzer toplumsal problemlerle baş etmenin temel çözümünün bireylere geçerliğini yitirmeyen ve sosyal yaşamın gereği olan değerleri kazandırmaktan

geçtiği düşüncesi, gün geçtikçe daha da üzerinde durulan ve araştırılan bir konu haline gelmiştir.

Hem Türkiye’de hem de dünya çapında yakın zamana kadar okulların değerlerden uzak olması gerektiği, değerlerin inanç kökenli olup ailelerce öğrencilere kazandırılması gerektiği kanısı geçerliğini korumaktaydı ancak son zamanlarda yürütülen çalışmalar bu düşüncenin değişmesi gerektiğini, bu gerekliliği destekleyecek sonuçlarla ortaya koymuştur. Devries ve Zan (1994) açıkça okulların değerlerden uzak olamayacağını ifade etmiştir. Türkiye çapında yürütülen eğitim faaliyetlerinde de Milli Eğitimin belirlediği temel amaçlar kapsamında okul düzeyine gelmiş bireylere değerlerin kazandırılması üzerinde durulmakta ve toplumca hedeflenen vatandaş tanımının kişilik özellikleri sıralanmaktadır. Bireyleri bu özellikler konusunda bilgilendirip, onların bu vasıflara sahip olmalarına yardımcı olmak, onlara bu noktada rehberlik etmek okulun sorumlulukları olmakla birlikte, en başta bu görevin uygulayıcısı olan öğretmenlerin sorumluluklarıdır. Öğretmen öğrencilere hedeflenen kişilik özelliğini öğretmenin yanı sıra bu özelliklere örnek teşkil etmekle, derslerini bu doğrultuda düzenlemekle yükümlüdür.

Öğretmenlerin değerlere ilişkin büyük sorumluluklarına rağmen, günümüz eğitim sisteminde sorgulanan tek eğitim alanı bireylerin test başarıları ve öğretmenlerin bu başarıyı sağlama oranlarıdır. Bu durumda öğretmenden beklentilerin farklılığı ve yoğunluğu öğretmeni stres altına almakla birlikte, yaptığı takdirde takdir edilip yapılmadığı halde sorgulanmadığı değerler eğitimi öğretmenin uygulaması daha zorlaşmakta ve ayrı bir çabayı gerektirmektedir. Öğretmenler bu koşullar altında çalışmalarını gönüllülük esasına dayalı yürütmektedir. Yaptıkları çalışmaların başarı ölçütleri kapsamında yer bulmaması, bu çabalarında destek görememeleri öğretmenleri iradeleriyle baş başa bırakmaktadır. Bu durumda öğretmenler ya mesleklerine duydukları ilgi ve istekle bu görevi yerine getirmekte ya da standart beklentileri karşılayarak görevini tamamlamış olmakla yetinmektedir.

Günümüze kadar değerler eğitimi ile ilgili yürütülen araştırmalardan bazıları değerler eğitiminin farklı sınıflarda ve derslerde uygulanmasını konu edinirken bazıları da öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında yaptıkları çalışmaları ele almıştır. Ancak

öğretmenleri değerler eğitimini böyle bir ortamda uygulamaya teşvik edecek unsurlar üzerinde durulmamıştır. İfade edildiği gibi öğretmenlerin uğraş verdikleri mesleklerine adanmışlıklarının değerler eğitimine yaklaşımlarını ve değerler eğitimi uygulamalarını nasıl etkilediği, aralarında bir ilişkinin var olup olmadığı mevcut araştırmalar kapsamında sorgulanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma aracılığıyla öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının değerler eğitimi uygulamalarıyla ilişkisi konu edinilerek bu alanda bir katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.1.1. Değer Tanımı

Değer kavramına yönelik pek çok tanım yapılmıştır. Değer sözlük anlamına göre bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin ya da şahsın taşıdığı yüksek ve yararlı nitelik ya da kıymet olarak verilmiştir. Fraenkel'in (1977) tanımında değer bireyin yaşamında önemli olan bir fikir ya da kavramdır. Birey bu kavramlar ışığında davranışlarını sergileyebilir. Kluchohn'a (1951) göre ise değer, genellenmiş ve örgütlenmiş bir kavram olarak; doğayı, insanın doğaya yerleşimini, insan ilişkilerini, arzu edileni veya arzu edilmeyeni belirleyip davranışı etkilemek suretiyle, insan-çevre ve insan-insan ilişkilerini düzenleyen unsurdur. Daha kapsamlı olarak açıklanan bu tanımda değer birey için ne denli hayati bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bireyin doğumundan ölümüne kadar çevresiyle kurduğu her ilişkide ve her türlü iletişimde değerlerin belirleyici bir fonksiyona sahip olduğu vurgulanmıştır. Değerlerin insan yaşamındaki etkisine işaret eden Hitlin ve Piliavin (2004) bu kavramı, insanların bu dünyada nasıl yaşadıklarına ilişkin duygusal ve bilişsel unsurları sentezledikleri değerlendirici inançlar olarak ifade etmişlerdir.

Yapılan tanımların ortak noktası değerlerin bireyin davranışını etkileme yönüdür. Bireyin düşünceleri ve davranışları bu eksene göre şekillenir. Birey bir nesneye, bir başka bireye ya da herhangi bir duruma karşı nasıl yaklaşması gerektiğine karar verirken bu unsurları işe koşar. Dewey'in (1939) ifade ettiği gibi değerler bireylerin insanlarla ve etraflarındaki dünya ile iletişimlerinin sonucu ortaya çıkar. Bu iletişim esnasında birey kime ya da neye nasıl davranması gerektiği konusunda ölçütlere ihtiyaç duyar ve bunlara bağlı kalarak davranışlar sergiler. Bireyin davranışlarında belirleyici rol oynayan değerler etkileşim düzeyine göre

bireye özgü olan bireysel değerler, içinde yaşadığı toplumun özelliklerini yansıtan ve topluma özgü olan toplumsal ya da kültürel değerler ve son olarak da dünyada sağlıklı bir yaşamın devamı için bireylerin uyması gereken evrensel değerler olarak ifade edilir.

1.1.1.1. Bireysel Değerler

Bireysel değerler bireyden bireye değişiklik gösteren, bireyin öncelikli olarak aile, daha sonra okul, öğretmenler, arkadaşlar ve sosyal çevresinden etkilenerek oluşturduğu değerler olarak ifade edilebilir. Bireylerin günlük yaşamlarında ekonomik güç, akıl, cömertlik ve güvenirlilik gibi uğruna çaba sarf ettikleri hedefler ve davranış biçimleri olarak kabul edilir (Schwartz, 1994). Kişiliğin önemli bir parçası olan bu değerler de sosyal ortamda gelişir. İnsana yaşamında kılavuzluk ederler. İlk yıllarda gelişerek yaşam boyu davranış biçimlerini, tutumlarını ve algılarını yönlendirirler. Bireylerin davranışları için var olan seçenekleri değerlendirmelerine izin verirler. Seçilen önceliklerde ve tekrar edilen eylemlerde daha rahatlıkla gözlenir ve tanımlanabilirler. Toplumu oluşturan bireyler ortak değerlere sahip olsa da kendi içlerinde değerlere verdikleri önem derecesine göre farklılaşarak bu kavram açısından da bireyselleşirler. Örneğin, Inglehart'ın (1990) yaptığı araştırmaya göre yaşlı ve eğitimsiz insanlar materyalist değerlere, güvenlik değerine daha çok önem verirler. Bunlar ve benzeri farklılıklara rağmen ortak bir alanda yaşamının gereği olan değerler noktasında birlik sağlandığında toplumsal değerler ortaya çıkar.

1.1.1.2. Toplumsal Değerler

Değerin toplumsal tanımı, bireylerin bir arada bulunmaları, birbirlerinden etkilenmeleri ve ortaya çıkan değerlerin bireyin yaşadığı toplum tarafından paylaşılmış ve kabul edilmiş olmasıdır. Bir arada yaşayan bireylerin birlikte yaşamalarını sağlayacak, ortak yaşamlarının refahını koruyacak değerler toplumsal değerler olarak tanımlansa da bu değerler temelde o toplumu oluşturan bireyler tarafından belirlenir. Bir arada yaşayan, ortak özelliklere sahip, ortak bir kültürü paylaşan bireylerin irade ve duyguları belirleyici unsurdur. Bu unsurlar göz ardı edildiğinde, geriye değer diye bir şey kalmaz. Değer biçme her zaman bilinçli değer vericilerin bakış açısından olur. Bir arada yaşayan ve aynı geçmişi paylaşan bireylerce

belirlenen toplumsal değerler küresel barış ya da milli ekonomik gelişmeler gibi bireylerin toplumlardan başarımlarını beklediği hedeflere karşılık gelmektedir. Bu beklentiye karşılık olarak da toplum bireyden bu değerleri gerçekleştirecek davranış biçimlerini uygulamasını beklemektedir. Karşılıklı beklentilerle oluşan bu değerler aynı toplumda yaşayan bireyler için gerekli ve onların ait oldukları toplumun tanınması ve kimliği için çok önemlidir. Kornblum'un (1994) ifade ettiği gibi değerler, toplumsal olarak neyin doğru olduğu hakkında paylaşılmış düşüncelerdir. Sosyalleşme süreci, değerlerin bir kültürün bütün üyelerinde bir dereceye kadar içselleştirilmesini ve onlara aktarılmasını sağlar. O toplumun bireylerini kapsadığı için de Türk toplumu değerleri gibi toplumun adıyla anılır. Değerler, bu yönleriyle topluma anlam katarlar. Theodorson (1979), değer tanımı yaparken, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri ifadesini kullanarak toplumsal yana vurgu yapmıştır. Bu bakış açısına göre değerler, yalnızca bir grup üyesinin belirli önermeleri kabul etmesi olmayıp, aynı zamanda her bir üyenin sosyalleşme sürecinde içselleştirmekte olduğu kişisel bağlılıkları olarak da görülmelidir. Bu sosyal normda değerler, tanımını standartlaşan davranışlardan alır. Birey, yaşadığı toplumda büyüdükçe ve kültürle etkileşime girdikçe bu standartlardan haberdar olup, davranışlarını bu standartlara göre şekillendirerek sosyalleşir. Bu standartların dışında hareket etmesi toplum tarafından kabullenilmesini zorlaştırdığından, toplumsal değerler bireylerin davranışlarında kontrol mekanizması görevi görür. Özellikle de başka toplumlarla bir arada yaşayan insanların davranışlarının değerlendirilmesinde bu kontrol mekanizmasının etkisi daha net gözlenmektedir.

Toplumsal değerler, toplumun kimliği yansıtanın yanı sıra sosyal yaşama anlam, düzen ve uyum getiren ortak şartları temsil ederler. Bu tür şartlar olmaksızın kişisel ve sosyal güvenlik tehlikeye girer. Bacchus (1989), her toplumun üyelerinin birbirleriyle iletişim içinde olmalarını ve temel ortak değerlere sahip olmalarını tavsiye etmektedir. Zira bir toplumda yaşanan sosyal problemler belli bir politik ya da bireysel örgütlerin kapasitelerinin ötesinde bir alanı kapsar. Bunun yanı sıra, bir bireysel örgüt özel bir problemi çözmek için öncelikli sorumlu değilken, bu problemin varlığı o sosyal örgütün hedeflerine ulaşmasını ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmesini kısıtlayabilmektedir. Kısaca, toplumsal sorunlar sorun

olarak toplumu etkilerken, çözüm için de toplu bir çabayı gerektirir ve adını da buradan alır. Örneğin, bireylerin güvenliğini sağlama sadece bir polis sorumluluğu değildir. Aynı zamanda okulların da sorumluluğudur. Polis, problem olduğu durumlarda etkiliyken, aileler okul çağına gelmemiş çocuklarının eğitiminden sorumludur ve okul çağındaki bireyler için okullar bu problemin oluşmasını engelleyecek eğitimi bireylere kazandırma noktasında etkilidir. Böyle bir durumda okullar sivil toplum örgütleriyle diyalog içinde çalışmak ve bağlantıları tanımlamak zorundadır. Bunun gibi çocukların psikolojik sağlıklarını koruma, farklı kuruluşların mevcut problemi gözlemlemelerini ve çözmelerini gerektirir. Kendi öncelikli görevlerini ve örgütsel sınırlarını aşarak karışık sosyal problemlerin çözümünü kolaylaştırmaları gerekir. Bu zincir sayesinde toplum kendi üyelerinin sağlıklı bir hayat sürmelerini sağlayıcı değerler oluşturur, bunları bireylere kazandıracak kurumlar oluşturur ve bu yolla geleceğini garanti altına almayı hedefler. Zira toplumların geleceği bireylerin toplum bilincini edinmeleri ve o toplumun değerlerini yansıtmalarıyla mümkündür. Toplum bireyi bu düzende davranmaya teşvik eder ve bireye bu şekilde değerleri kazandırır.

Birey, doğumundan ölümüne kadar ebeveynlerinin, arkadaşlarının, önemli gördüğü ve sevdiği kişilerin, yaşamındaki önemli değişikliklerin ve deneyime dayalı öğrenmenin, yasaların, gelenek ve göreneklerin, dinin, eğitimin ve medyanın etkisi ile toplumsal değerleri öğrenir. Diğer bir ifadeyle, bireyin değer sistemleri sosyalizasyon süreçleri ile erken çocukluk döneminde gelişerek kültürel ve sosyal asimilasyon yoluyla onun bilişsel ve zihinsel yapısının bir parçası haline gelir (Russell, 2000). Birey, ancak sosyalleştiği sürece değerleri davranışlarda gözlemleyip, kendisi de yansıtmaya ihtiyacı duyarak kendi değer sistemini de oluşturur. Bu bakımdan değerler, sosyal sistemin, toplumun ya da kültürün de ürünü haline gelir (Meglino ve Ravlin, 1998). Bu açıdan bakıldığında, değerlerin kaynağı yine milli kültür, aile, öğretmen, arkadaşlar ve diğer çevresel etmenlerin oluşturduğu toplumdur.

Parsons'un (1962) ifadesinde sosyal eylemin yöntemi, amaçları ve araçları içinde seçimi etkileyen, dolaylı veya dolaysız olarak bireyin ya da grubun özelliklerini ayırt eden kavramlaştırmalar olarak tanım bulan toplumsal değerler, toplumsal sistemin yapısal ögesini oluşturur. Bu kavramlaştırma, kültürle ya da sosyal yapıyla karşılaştırılabilen mantıklı bir yapıdır. Bu anlamda, toplumsal sistemin kurallarını oluşturmak için gerekli zemini hazırladığı

gibi, sosyal eylemin aktörü olan bireyin toplumsal beklentileri dikkate alarak, kendi içinde tutarlı, bir grup özelliğe göre seçim yapmasını sağlar. Bu yönüyle de birey üzerinde kontrol mekanizması olmasının yanı sıra, bireyin seçimlerini kolaylaştırma işlevi görür.

1.1.1.3. Evrensel Değerler

Birey sadece kendine ya da yaşadığı topluma karşı sorumluluk sahibi değildir. İçinde bulunduğu evrene, yaşadığı dünyayı paylaştığı canlılara karşı da sorumluluklara sahiptir. Birey, bu evren içinde onun bir parçası olarak varlığını sürdürür ve evrenin değişmez doğrularını, gerçeklerini ve kurallarını paylaşır. Evrensel değerler kavramı da bu düşünceden ortaya çıkar. Evrensel değerler olarak değerler olgusunun, uluslararası bir nitelik kazanmış olduğu, bütün insanlığı ilgilendirdiği ve insanın doğasında mevcut olduğu varsayılır. Evrensel değerler, insanın doğuştan sahip olduğu hak ve özgürlükler, belli ölçütlere bağlı olarak yaşamasını garanti altına almayı hedefleyen fikri, ahlaki ve sosyal değer yargıları olarak tanımlanmaktadır. Kültürleşme sürecinde tüm dünya milletlerinin paylaşımları gereken ortak kültür öğeleridir. Kültür de toplumsal ve canlı bir öge olduğundan dolayı, bu ortak değerlere taban tabana zıt değerlere sahip toplumlar varlıklarını sürdüremezler. Kültürel değerler evrensel değerlerden yoksun oldukça kendi çıkarlarını düşünen toplumlar olarak diğer toplumlar tarafından dışlanır ve bu dışlanma zamanla yok olmayı beraberinde getirir (Edgerton, 1992). Bu nedenle birey yaşadığı toplumun değerlerinin yanı sıra evrensel değerlerle de donatılmalıdır.

Günümüzde artık her yaşam alanı, birden fazla kültürün bireylerinden oluşmaktadır. Örneğin, Türkiye Türk, Alevi, Laz, Kürt, Çerkez vb. topluluklarının bir arada yaşadıkları bir ülkedir. Böylesine çok topluluğun bir arada huzur ve barış içinde yaşamalarını sağlamak için en önemli çözüm ülke olarak bireysel ya da toplumsal değerlerin ötesinde evrensel değerlerin benimsenmesi, bir topluluğun diğer topluluğa karşı üstünlük çabasına girmesinin engellenmesi ve her ferдин eşit oranda sağlıklı bir yaşam sürme hakkının korunmasıdır. Bireysel değerler de toplumsal değerler de hayati öneme sahiptir ancak böyle bir ülkede bir toplumun değerlerini diğer toplumlara dayatmak bütün halk için tehlike oluşturur. Hem bireyler hem de toplumlar kendilerine özgü değerlerin önüne birlikte yaşamanın temel gereği

olan evrensel değerleri koyar ve bu şekilde hareket ederse, o zaman arzu edilen ideal barış ortamı sağlanır ve sağlıklı bireyler dünyaya gelir. Bu açıdan bakıldığında, evrensel değerler bütün değerleri kapsayan ve yararları çok daha geniş bir alanı etkileyen değerler olarak görülebilir.

Yaşanan toplumun küçük bir örneği olan okullarda farklı topluluklardan gelen öğrencilerin birbirlerine saygı duyarak, uyum içerisinde yaşamalarını ve eğitim almalarını sağlamak için öncelik verilmesi gereken değerler evrensel değerlerdir. Bu öneminden ötürü, çoğu araştırmada evrensel değerler üzerinde durulmaktadır. Örneğin, Arsal (2007), araştırmasında Türkiye'deki ilköğretim programlarının hedefleri içerisinde yer alan insan hakları ve demokrasi gibi evrensel değerleri araştırmıştır. Yapılan bu araştırmada ise ilköğretim okullarında evrensel değerlerden saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, empati, uyum ve çevreyi temiz tutma değerlerine değerler eğitimi kapsamında derslerde ne kadar yer verildiği incelenmiştir.

1.1.2. Değer Sınıflandırmaları

Değerler birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Kişinin sahip olduğu değer sayısının, onun biyolojik ve sosyal olarak bir araya getirdikleriyle ve ihtiyaçlarıyla eşit ya da sınırlı olduğu söylenebilir (Rokeach,1973). Buradan yola çıkarak Rokeach (1973), iki tür değerden bahseder: amaç değerler ve araç değerler.

Amaç Değerler: Kişisel değerler ve sosyal değerler. Tercih edilen hedeflerdir. Amaç değerlerin odak noktası, kişi merkezli ya da toplum merkezli, öze dönük ya da kişilerarası olabilmesidir (mutluluk, aile güvenliği, rahat yaşam, dünya barışı vb.).

Araç Değerler: Ahlaki değerler ve yeterlik değerleri. Tercih edilen davranış kalıplarıdır. Ahlaki değerler kavramı, büyük ölçüde değerler kavramından daha dar kapsamlıdır. Aslında ahlaki değerler, davranış tarzına işaret eder, varoluş durumlarıyla ilgili olan değerleri içermez. Araç değerleri yeterlik ya da kendini gerçekleştirme değerleridir ve kişilerarası olmaktan çok kişiseldir. Bu değerler doğruluk ya da dürüstlikle ilgili görünmemektedir. Örneğin bir kişi dürüst olarak davranıyor, sorumluluk alarak yol gösteriyorsa, bu kişi ahlaki davranıyor

demektir; ancak kişi mantıklı ve zekice davranıyorsa yeterli bir biçimde davranıyor demektir. Amaç değerlerden daha fazla araç değerlerin katkısının olduğu ve araç değerlerde de en fazla katkıyı yeterlikle ilgili olanlardan çok, ahlak ile ilgili olanların sağladığı öne sürülebilir.

Tablo 1. Rokeach'ın Amaçsal ve Araçsal Değer Sınıflandırması

Amaç (Terminal) Değerler		Araç (Instrumental) Değerler	
Rahat Bir Hayat	İç Huzuru	Hırslı / İstekli	Hayal Gücü Kuvvetli
Heyecanlı Bir Hayat	Gerçek Sevgi	Ufku Geniş Olma	Bağımsızlık
Başarma Hissi	Ulusal Güvenlik	Kabiliyetli	Entelektüel
Barış İçinde Bir Dünya	Zevk	Neşeli	Mantıklı
Güzellikler Dünyası	Kurtuluş	Temiz	Sevgi Dolu / Sevecen
Eşitlik	Öz Saygı	Cesaretli	İtaatkar
Aile Güvenliği	Sosyal Tanınma	Affedici	Kibar
Özgürlük	Gerçek Dostluk	Yardımsaver	Sorumlu
Mutluluk	Bilgelik / Hikmet	Dürüst	Öz Kontrol

Bu iki değer sistemi birbirinden ayrıdır, fakat aynı zamanda karşılıklı olarak birbiriyle bağlantılıdır. Amaç değerler, idealleştirilmiş varoluşun son durumlarına işaret eden değerler olarak tanımlanabilir; araç değerler de idealleştirilmiş davranış tarzlarına işaret eden değerler olarak tanımlanabilir (İşcan, 2007). Bir davranış tarzı, birkaç amaç değerin kazanımı için araç olabilir ya da yine birkaç davranış tarzı bir amaç değerin kazanımı için araç olabilir. Bu değer sınıflaması birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür.

Bir diğer sınıflandırma ise Schwartz (1992) tarafından değer yöneliminin içeriği ve yapısı hakkında aralarında Türkiye Cumhuriyeti'nin de bulunduğu 60'ı aşkın ülkede yapılan ve evrensel 10 değer tipi ile bunların içerdiği 56 alt değeri kapsayan sınıflandırmadır.

Tablo 2. Schwartz'ın Değer Sınıflandırması (1992)

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

Değerler, ayrıca grup ölçekli değerler ve bireysel değerler olarak da tasnif edilebilir (Kilby, 1993). Buna göre grup ölçekli değerler grup yapısının bir parçasıdır. Grup içerisindeki kurallar ve normlar grubun değerlerini teşkil eder. Genel olarak paylaşılan değerler grup dinamiğinin özünü oluşturur ve grubun içsel bağlılığını kuvvetlendirir. Sözgelimi bir sporcu grubunun ya da bir bilim insanı grubunun farklı türden grup değerleri vardır. Sporcular için dürüst oyun önemli bir grup değeri iken bilim insanları için özgür araştırma bu tür bir özellik arz eder. Grup ve toplum ölçekli değerler ve inançlar her birimizin beşeri var oluşu için bir temel sağlarlar (Kilby, 1993). Onlar, bu düzeyde neyin gerçek, neyin iyi ve olması gereken olduğunu bize söylerler. Bu bakımdan, yaşadığımız topluma göre davranışlarımız şekillenmiş olur.

Spranger (1928) kişilik tanımları yaparken 6 değere göre kişilikleri sınıflandırmıştır. Spranger' in sınıflaması insanların yaşam felsefelerine dayanır. Yaşam felsefesi bireyin davranış eğilimlerini ve düşünce süreçlerini şekillendiren değer sisteminin gelişmesini belirler:

1. Teorik değer: Bu insanlar bilgi odaklıdır ve gerçeği araştırmak için çalışırlar.
2. Ekonomik değer: Alışveriş işlemlerinde kar odaklı ve pratiktirler.
3. Estetik değer: Bu tür kişilikler estetik ve düzenli yaşam biçimlerine önem verir. Ayrıca güzelliği çok severler.
4. Sosyal değer: Sosyaldirler ve başkalarına karşı sevgi ve merhamete sahiptirler. Daha işbirlikçi, sempatik ve başkalarını düşünen insanlardır.
5. Politik değer: Bu insanlar güce ahtır. Otorite için ve üstün olmak için çalışırlar.
6. Dini değer: Maneviyatları güçlüdür. Allah korkusu vardır ve evrenin bir bütün halinde refahı için dua ederler.

Ornell (1980) değerleri 6 kategoride sınıflandırmıştır: entelektüel, estetik, kişisel, pratik, kültürel ve sosyal değerler. Entelektüel değerler, yapılan ya da iddia edilen eylem ya da ürünleri değerlendirirken başvurulan değerlerdir. Doğal, insan yapımı ve insan dünyası parçalarından ortak bir zihin resmi oluşturma konusunda insanlara yardım ederler. Estetik

değerler, duyular üzerinde etkiye sahip eylem ya da ürünleri yorumlarken başvurulan değerlerdir. Kişisel değerler isteğimizi, ihtiyacımızı, neşemizi, tercihimizi gösteren, talep edilir, tercih edilir, teşvik edici ya da zorunlu olarak düşündüğümüz değerlerdir (Rescher, 1969). Pratik değerler, eylem ya da ürünlerin faydalılıklarını ve kullanılabilirliklerini değerlendirirken başvurduğumuz değerlerdir. Kültürel değerler insanların kültürel mirasını ve bu mirasın başarısını değerlendirmelerine yardım eden, yaptığımız ya da savunduğumuz eylemleri değerlendirirken başvurduğumuz değerlerdir. Sosyal, toplumsal değerler, grup ya da toplum içinde yaşam tarzını etkileyen eylem ya da ürünleri değerlendirirken başvurduğumuz değerlerdir. Sosyal değerler, toplumun tabakalaşma sistemiyle olduğu kadar davranış örüntüleriyle, sosyal rollerle ve sosyal süreçlerle de yakından ilişkilidir.

Son olarak bahsetmek gerekirse Tezcan (1974) değerleri, aile, eğitsel, ekonomik, dinsel, siyasal ve boş zamanlar değerleri olmak üzere altı kısma ayırır. Türk değerlerini de olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayırır. Ona göre Türklerin olumlu değerleri kahramanlık, yurtseverlik, mertlik, dindarlık, kanaatkârlık, tutumluluk, toprağa bağlılık, konukseverlik, saygı-hürmet, hayırseverlik, hoşgörülülük, namus-şerefliçlik, ciddilik ve ağırbaşlılık, alçak gönüllülük ve iç temizliğidir.

Genellikle değerler dini, siyasal, ekonomik vs. açıdan sınıflandırılır. Tanımlar değışse de ortak olan bir nokta var ki o da değerlerin davranışların temelinde oluşu ve değerlerin öğrenildiği gerçeğidir (Gagne, 1985). Değerler ile davranışlar arasındaki ilişki çokça vurgulanmaktadır ki bu durum değerleri, eğitimde de çok önemli bir yere taşımaktadır. Amacı öğrencilerde kasıtlı davranış değışikliğı oluşturmak olan eğitimde değerler kasıtlı davranışların tanımlanmasına yardımcı olur. Öğrencilerin okul ortamında istedik davranışları rastlantısal olarak öğrenmelerinden ziyade sistemli bir şekilde öğrenmeleri hedeflendiğı gibi değerlerin de rastlantısal öğrenmeye bırakılmaması gerekir. Değerlerin öğrenildiğı gerçeğı, değerlerin öğretilebileceğı gerçeğıyle desteklenmelidir. Değerlere ilişkin sorgulanması ve üzerinde düşünülmesi gereken soru, değerlerin öğretilip öğretilmeyeceğı olmamalıdır. Bunun yerine hangi değerlerin öğretiliceğı, bunun araştırılması ve belirlenmesi, buna bağılı olarak da değerlerin öğretiminin sistemli bir şekilde yürütülmesi olmalıdır.

Bireye odaklanan eğitimin değerlerden uzak olması düşünülemez. En temel eğitim kurumu olan okulların da bu değerlerden yoksun olması beklenemez. Bu düşünceyle ve ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda, yurt dışında olduğu gibi Türkiye’de de hem devlet okullarında hem de özel okullarda değerler eğitimi adı altında yukarıda farklı kategorilerde ifade edilen değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Son yıllarda devlet okullarında yürütülen faaliyetler gözden geçirildiğinde, farklı yaş gruplarına göre değişiklik gösteren değerler eğitimi yıllık planlarının “saygı, sevgi, barış, sorumluluk, dürüstlük, iyilik, duyarlılık, yardımseverlik, paylaşma, tutumluluk, misafirperverlik, hoşgörü, vatandaşlık, özgüven, empati, uyum ve temizlik” değerlerine odaklandığı görülmektedir. Evrensel olarak ifade edilebilen bu değerlerin öğretmenlerce öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu değerler, her kültürden ve toplumdan öğrencinin bir arada eğitim gördüğü okullarda öğrenilmesine rehberlik edilmesi gereken değerlerdir. Bu nedenle yukarıdaki değer sınıflamaları ve okullarda yürütülmeye çalışılan değerler eğitimi etkinlikleri göz önünde bulundurularak, araştırma kapsamında gözlem yapılacak sınıflarda “saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, empati, uyum ve çevreyi temiz tutma” değerlerine öğretmenler tarafından derslerde ne kadar yer ayrıldığı ve bu değerlerin nasıl ele alındığı incelenmiştir.

1.1.3. Değerler Eğitimi

Ghandi, yedi ölümcül yanlışın insanlığı yıkıma uğrattığını ifade etmiştir: zahmetsiz servet, bilinçsiz haz, karakersiz bilgi, ahlaksız ticaret, insaniyetsiz bilim, özverisiz inanç ve ilkesiz siyaset (Akt. May, 2010). İnsanlar hangi kariyer düzeyinde, ne kadar zengin, ne kadar saygın olurlarsa olsunlar, elde ettiklerini bu tehlikeli yollarla edinmişlerse hem kendileri, hem çevreleri hem de yaşadıkları toplum için tehdit oluştururlar. Modern bilim ve teknoloji çağında sosyal, ahlaki, kültürel ve manevi değerler birbiriyle uyumsuzlaştığında, güç ve bilgi kötüye kullanıldığında, uluslar birbirlerine güvenmediğinde, kara borsa, rüşvet, barbarlık, disiplinsizlik, vahşet hızla yayıldığında, eğitimden beklentiler artmakta ve çözüm neredeyse bütünüyle eğitimden beklenmektedir. Bu beklentiye karşılama için eğitimin değerlere odaklı olması gereklidir, çünkü yalnızca değer odaklı eğitim bireysel ve sosyal refahı, sevgiyi, barışı ve anlayışı sağlayabilir.

Eğitim değerler olmaksızın hem faydasız hem de çok zararlıdır. Lewis (1990), değerlerden uzak bir eğitimin insanı daha zeki bir Őeytana dnstrdğn ifade etmektedir. Bu anlayış özellikle bilgi ufuklarının daha genişlediği ve medya etkisinin arttığı bu zamanla ilgilidir. Skandallar değer sistemini bozma ve kültürel temeli istikrarsızlaştırma tehdidinde bulunur. Eğitim Őayet bireylere bir toplum içinde yaşamın gereği olan değerleri kazandırmaktan yoksun olursa bireyler için bu tehlike her zaman söz konusudur. Eğitim bireylerin değerler edinmesini dikkate alırsa, o zaman toplum yetiştirdiği bireyleri tehdit unsuru değil, gelişimi için temel dayanak olarak görür. Toplum ahlaki ve sosyal değerleri korumak için bünyesindeki bireylere toplum içinde yaşamanın gereği olan ve kimliklerinin bir parçası olan değerleri kazandırmakla sorumludur. Bu değerler bireylerin sahip olmak zorunda oldukları değerlerdir. Yaşamın korunması, demokrasi ve saygı gibi değerler, herkesin seçmekte ya da seçmemekte zgr olmasına bırakılamaz (Oser,1986). Bu zorunlu olan değerlerin amaca uygun uygulamalarla kazandırılması yine eğitimin görevlerini hatırlatır.

Değerlere odaklı eğitim bireylerin kişisel değerlerinin ötesinde toplumsal ya da evrensel değerleri kazanmalarını sağlamayı amaçlar ve bunu gerçekleştirmekle yükümlüdür. Toplumda bu değerlerin kazanımından ilk aile sorumludur. Daha sonra sosyal evre bu kazanımda etken faktördür. Birey çevresiyle daha çok etkileşime girdikçe ve zamanının çoğunu başka alanlarda geçirdikçe bu sorumluluk başka birey ya da kurumlara geçer. Bunlar içinde en önemlisi okullardır, çünkü okullar değerlerin informal öğrenilmesinin ötesinde formal öğreniminin sağlanabileceği yerlerdir. Bu nedenle değerlerin okullarda bilinçli ve sistemli bir Şekilde ğretimi önem kazanır.

Rokeach (1973) değerleri, davranışı yönlendiren ancak davranışın sergileneceğini garanti etmeyen nesne, fikir ya da davranışla ilgili duyuşsal özellikli düşünceler olarak tanımlamıştır. Değer verme eylemi, değer yargılarında bulunma eylemi de bir duyuş ifadesi ya da bir ilke dizisine bağlılığın kazanımı olarak düşünülmektedir. Bu yönüyle de değerler duyuşsal sistemin bir parçası olarak görülmektedir. Ancak bir bireyde bu sistem geliştirildiğinde, bilgilerin, düşüncelerin seçimi, duyuş ve düşüncelerin eylemlere bağlanması ve de düzenli bir sistem tartışmasına dahil edilebilmesi için önemli bir filtre görevi görmektedirler. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerini aktif olarak etkileyen bu kavram bu özelliğiyle de

eğitimin önemli bir parçası olma özelliğini taşımaktadır. Öğrencilerin istedik hedeflere ulaşmasını amaçlayan eğitim bireylere etki eden bu mekanizmaya odaklanarak, hem hedefini gerçekleştirme hem de toplum içinde sağlıklı bir yaşamı garanti altına alma fırsatı bulmaktadır, çünkü uygulanan bu tür bir eğitimin sonuçlarını doğrudan toplum içi ilişkilerde görme olasılığı yüksektir. Bireylerin yaşamlarına ışık tutacak değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği bu eğitim türüne değerler eğitimi adı verilmektedir.

Değerler eğitiminin ne demek olduğu araştırıldığında yine farklı tanımların mevcut olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi Taylor (1994), bireysel, sosyal, kolektif, ahlaki, etik, akademik, dini, kültürel, politik, estetik, çevresel ve entelektüel değerlerin eğitim yoluyla kazandırılması olarak ifade etmiştir. Brubacher (1939), değerler eğitimi öğrencilerin bireysel mantık yürütmeyi ve mükemmelliği başarımlarına yardımcı olacak önemli eğitim programı olarak tanımlamıştır. Habermas (1973) ise değerler eğitiminden bahsederken bu eğitimin ne olmadığını ve ardından da neyi amaçladığını açıklamıştır. Bu eğitim, öğrencilere sahip olduklarından daha farklı bir inanç ve değer sistemini dayatmak anlamına gelmez. Ancak öğrencilere, yanlarında getirdikleri inanç ve değerler ne olursa olsun, ortak bir dünyada yaşamın gereklerini öğretmeyi, başkalarının yaşamlarına saygı duymayı öğretmek anlamına gelir. Değerler eğitimi hem bireysel hem de toplumsal gelişimi sağlar (Taylor,1994). Bu nedenle toplumların varlığıyla ihtiyaç duyulan ve o dönemden bu yana varlığını sürdüren bir eğitim türü olmuştur. Farklı isimlerle tanım bulmuştur. Alan yazın incelendiğinde, yapılan tanımlara ve açıklamalara bakıldığında, değerler eğitimi kimi zaman karakter eğitimi, kimi zaman vatandaşlık eğitimi kimi zaman da ahlak eğitimi ile birlikte ifade edilmiştir.

1.1.3.1. Karakter eğitimi

Değerler eğitimi çoğu kez karakter eğitimi adıyla anılmıştır. Alan yazında Kanad (1951) tarafından bu eğitim, insan iradesinin sabit ve istikrarlı bir hale gelmesi olarak ifade edilmiştir. Lickona (1992) ise bu eğitimi insanın alışkanlıklarının tümü olarak tanımlamıştır. Kerschentsteiner (1954) tarafından değerlerin organize edilmiş bütünü olarak tanımlanmıştır. Karakter kelimesi Yunancadan gelmektedir. Yunan filozoflarından Aristoteles, insan mükemmeliyetinin iki türü olduğunu; bunlarda birinin düşünce mükemmeliyeti, diğerrinin ise

karakter mükemmeliyeti olduğunu belirtmiştir. Burada bahsedilen karakter mükemmeliyeti, bir bireyin etik açıdan takdir edilir olmasını sağlayan bütün özelliklerinin birleşimini ifade eder. Bu özellikler olarak ifade edilenler, bireyin kişiselleştirdiği değerleridir. Bu değerlerin toplamı karakteri oluşturur.

Tanımlara bakıldığında karakter eğitiminin davranışa odaklandığı görülmektedir. Bireyin karakteri davranışlarıyla, özellikle de alışkanlıklara dönüşen tutarlı davranışlarıyla belli olur. Bu davranışların olumlu özelliklere sahip olması karakterin iyi, olumsuz özelliklere sahip olması da kötü olmasına yorulur. Kanad (1951) karakteri ahlaki olan ve olmayan şeklinde ikiye ayırmıştır. Ahlaki olan karakter, olumlu değerlerden oluşur, toplumun ve zamanın ahlaki ilkelerine uygun ilkeler benimser. Ahlaki olmayan karakter ise olumsuz değerlerden oluşur, bireyin istikrarını ve dengesini, toplumun da düzenini bozan ilkeler benimser. Kanad'a (1951) göre karakteri tanımlayan temel unsur istikrardır. Birey iyide de kötude de istikrarlı olduğunda, bunu davranışlarına yansıttığında kişinin karakteri ortaya çıkar. Karakter değerlerden oluşur. Karakter eğitiminde olumlu ve toplum tarafından, yaşanılan çevre tarafından benimsenen ve en genel anlamda dünyada her tür insanla sağlıklı bir ilişki kurmayı ve refah içinde yaşamayı sağlayan değerlerin kazandırılması ve davranışlarda yansıtılması hedeflenmektedir. Bu değerleri bir arada toplayan Kelly (2003) alçakgönüllü, dürüst, kibar, sadık, sabırlı, saygılı, sorumluluk sahibi ve samimi kişilerin karakterli insan olarak nitelendirildiğini ifade etmiştir. Dikkat edilirse değerler kişiyi tanımlayan sıfatlar olarak ifade edilmiştir, çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi bir değer karakterle bağlantısının kurulması, o değeri yansıtan davranışı ya da davranışları istikrarlı bir şekilde yansıtmasına bağlıdır.

1.1.3.2. Vatandaşlık Eğitimi

Tarihte ve günümüzde de kullanılan bir diğer tanım vatandaşlık eğitimidir. Vatandaşlık eğitimi bireyin içinde yaşadığı topluma, toplumun kurum ve kuruluşlarına uyumunu amaç edinen eğitimidir (Duman, 2001). Toplum halinde yaşayan insanların birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerinin düzenli ve uyumlu olabilmesi için yazılı kurallara ve değerlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu değerler sayesinde toplum üyeleri hem bir arada yaşayabilecek hem de

devletle olan ilişkiler düzen içinde yürüyecektir. Bu ihtiyaçtan doğan vatandaşlık eğitimi, Kirschenbaum'a (1995) göre kamunun iyiliği, kişisel haklar, adalet, eşitlik, çeşitlilik, doğruluk, vatanseverlik gibi değerleri kapsmalıdır. Yine değerler temelinde uygulanan bu eğitimin kapsamı daha geneldir. Yani, bireysel değerler yerine bireylerin bir topluma ait olup, o topluma yönelik sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamayı amaçlayan değerler ön plandadır. Bu nedenle de vatandaşlık eğitimi olarak adlandırılmakta ve okullarda vatandaşlık dersi adı altında kazandırılması hedeflenmektedir. Bu eğitim temel olarak okulda verilmektedir. Okul düzeyine gelen bireye toplumda diğer insanlar ve devletle olan ilişkilerindeki hak ve görevleri öğretilir. Bu eğitim kapsamında adalet, güven ve görev bilinci vurgulanır. Ayrı bir ders adı altında uygulamada yer almaktadır.

1.1.3.3. Ahlak eğitimi

Ahlak eğitimi ifadesi tarihin her döneminde görülmüştür. Alan yazında çoğu zaman değerler eğitimi yerine ahlak eğitimi ifadesi kullanılmıştır. Kirschenbaum'a (1995) göre ahlak eğitimi genç insanlara iyi ahlaklı olmakla ilgili bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisi kazandırmayı amaçlamıştır. Bu eğitimin amacı insanların ahlaki değerleri bilmesini ve değerleriyle tutarlı davranışlar ortaya koymasını sağlamaktır. Ahlak eğitimi bireysel değerlerin ötesine geçmeyi savunur. Bireyler bir arada yaşadıkları zaman bu eğitimin ihtiyacını hissederler. Tek başlarına yaşadıkları bir dünyada bireysel değerleri önemliyken, başka insanlarla iletişime geçtikleri anda bireysel değerleri geride tutup birlikte olmanın gereği olan değerleri ön plana çıkarmaları gerekir. Ancak bu durumda sağlıklı bir yaşam sürülebilir. Herkesin kendi değerlerini öne çıkardığı, bencilliğin hüküm sürdüğü toplumlarda sıkıntılar baş göstermektedir. Ahlak temelde iyiye ulaşmayı, kötülükten kaçınmayı amaçlar. Bu amaçla oluşan hikâyeler, efsaneler, biyografiler ve tarihi olaylarla nesilden nesle aktarılır.

Karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi dışında din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlaki muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi gibi değerler eğitimi uygulamaları mevcuttur (Berkowitz, 1985). Farklı isimlerle anılan bu eğitim türünün ortak hedefi, bireyin kendine ve çevresine yönelik düşünce ve davranışlarının toplumsal ve evrensel

değerler ışığında istendik düşünce ve davranışlara yönlendirilmesidir. Bu amaca yönelik kılavuzluk yapılarak değerler eğitimi farklı dallarda gerçekleştirilmektedir.

Değerler eğitiminin sistemli bir şekilde öğretilmesi önemli olmasına rağmen, mevcut durum incelendiğinde bu eğitimin okullarda gönüllülük esasına dayalı yürütüldüğü görülmektedir. Sorumlulukları çok fazla olan öğretmenlerin bu tür bir sorumluluğu üstlenmeleri için resmi bir zorunluluk yoktur. Türkiye’de devlet okullarında öğretmenler teftiş edildiklerinde, değerler eğitimi çalışmalarını incelenmediğinden, bu tür bir sorumluluğun yerine getirilip getirilmemesi sorgulanmadığından değerler eğitiminin uygulanması öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakılmaktadır. Öğretmenler bireysel çabalarıyla bu eğitimi gerçekleştirme gayreti içinde olmuşlardır. Herhangi bir teşvikin söz konusu olmadığı bu çabada öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevginin ve kendilerini mesleklerine adanmış olmalarının, bu eğitim için onları zaman ve enerji harcamaya sevk eden özellik olması muhtemeldir. Yürütülen araştırma kapsamında, sorgulanmadıkları ancak her gün öğrencilerle birlikte uygulanan takdirde ne gibi sıkıntıların cereyan edeceğini gözlemledikleri değerler eğitimi öğretmenlerin ne denli uyguladıkları, bu uygulamalarda onları teşvik eden unsur olarak mesleklerine adanmışlık düzeylerinin etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen sonuçlar ortaya konmuştur.

1.1.4. Değerler Eğitime Yönelik Teorik Bakış Açıları

Yunan ahlakçıları, fikirleriyle dünya çapında değerler eğitimi geçmişinde etkili olmuş ve geleceğe de ışık tutmuştur. O dönemden bu yana farklı isimlerle ifade edilen değerler eğitime yönelik farklı bakış açıları sunulmuştur. Bunlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Socrates (469-399 M.Ö.)

Eski Yunan filozoflarının görüşleri ve özellikle Sokrates’in fikirleri, değerler ve değerler eğitimi üzerinde teorik bir bakış açısını düşünmek için bir başlangıç noktası olarak kabul edilir (Stephenson,1998). Sokrates’e göre ahlak ve mantık felsefenin merkezindedir. Hepimizin iyiyi istediğini ve aradığını ancak mantık eksikliğinin yapmamamız gereken

şeyleri yapmamıza neden olduğunu savunur. Bu nedenle insanların ahlaka aykırı davranmamaları için mantıklı bir şekilde düşüncelerini açıklamaları gerekir. Mantığı öğrenmeleri gerekir. Sokratik bakış açısından, değer öğretimi değer açıklama, değer çelişkileri etrafında eleştirel düşünme ve diyalog gibi stratejileri kapsayabilir (Benson, 2000).

Platon (428-347 M.Ö.)

Sokrates'in görüşlerine sadece eylem için bilginin yeterli olamayacağı gerekçesiyle karşı çıkanlar erdemli karakterin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal özelliklerine de değinmek gerektiğini savunmuşlardır. Erdemli olmak için hem bir bütün olarak iyiliğimize nelerin yararlı olduğunu anlamamız hem de maddi ve manevi zevklerimizi ruhumuzun mantıksal alanının sağladığı yönlendirmeyle uyumlu olması için eğitmemiz, geliştirmemiz gerekmektedir (Kahn,1996). Bu bakış açısına göre, bireylerin erdemli insan olmasını amaçlayan değerler eğitiminde kullanılacak etkinlikler olarak ahlaki mesajların verildiği ve bir modelin öne çıkarıldığı metinler, dokümanlar ve bunlar üzerinden yapılan açıklamalar, yürütülebilecek tartışmalar sıralanabilir.

Aristoteles (384-322 M.Ö.)

Bütün Yunan ahlakçıları içinde Aristoteles psikolojik açıdan en kapsamlı erdemli karakter tanımını yapar. Aristoteles bu alanda yapılan çalışmaların temel dayanağıdır. Günümüze kadar bu alanda yapılan çoğu çalışma Aristo'nun fikirlerinden ve eserlerinden ilham alarak geliştirilmiştir (May, 2010). Aristoteles adalet, dürüstlük ve cesaret gibi ahlaki erdemlerle daha çok ilgilidir. Onun için, birey iki erdemini aşırı noktalarını düşünerek (dürüstlük ya da dürüst olmama) ahlaki bir eyleme karar verebilir. Bu zıtlıkları düşündükten sonra kabul edilebilir bir eylem sergileyebilir. Eylem, bir durumun mantıksal bir değerlendirmesini takip eder ve mevcut cevapların aşırı uçlarını düşündükten sonra birey tercih yapar. Aristoteles bireyin davranışlarının küçük yaşta şekillenmesinin çok önemli olduğunu savunur. Aristoteles bakış açısından değerler eğitiminde uygulanabilecek öğretim stratejileri tartışmaları, rol oynamaları ve hakkında karar alınabilecek seçeneklerin olduğu etkinlikleri kapsamalıdır. Birey bu durumda iki ucu düşünerek sergileyeceği eylemi açıklayabilmelidir.

Immanuel Kant (1724-1804)

Kant erdemin bir tür irade biçimi olduğunu öne sürer (Aune, 1979). Kant duyguların benimsenen ahlaki hedeflerle ilgili olduğunu savunur. Eğer birey başkalarının mutluluğunu bir hedef olarak belirlerse, onların düşüşlerinden şeytani mutluluk duymaz. Aksine doğal olarak onlar için sempati duyar ve onlara faydalı olmaya çalışır. Bu duygular bireyin görevlerini yerine getirmesini kolaylaştırır ve bu şekilde davranılması için işaret görevi görür. Kant sempatiyi özellikle vurgular. Kant'a göre birey uygun ve gelişmiş duygularla erdem görevlerini yerine getirir (Aune, 1979). Eğer birey erdem görevlerini doğru ruhsal durumda gerçekleştirirse, mantığı tutkularını kontrol eder. Mantık yönetimi elde tutamazsa, insanın duyguları ve eğilimleri ona galip gelir. Kant, davranışların görev ve sorumluluk duygusuna ve bu tür değerlerin davranışa yönelik evrensel bir prensip olduğu gerçeğine dayandığını öne sürer (Aune, 1979). Kantın düşüncesinde değerlerin kazandırılmasına ilişkin stratejiler dünya nüfusunu etkileyen küresel sorunların, insan haklarının ve çevresel sorunların tartışılmasını kapsar. Evrensel ilkelere dayanan ahlaki çelişki durumları, rol-oyunama ve tartışma yoluyla bireyin davranışlarının sonuçlarına ilişkin bir anlayış geliştirmede kullanılır.

David Hume (1711-1776)

Hume ahlakın köklerinin isteklerimizin, zevklerimizde doğasında olması gerektiğini düşünmüştür. Değerleri iki kategoriye ayırır: yapay ve doğal (Botros, 2006). Yapay değerler adalet, sözünü tutma, yasal hükümete bağlılığı kapsar. Doğal değerler cesaret, cömertlik, hırs, arkadaşlık, minnettarlık gibi değerleri kapsar. Doğal değerlerin her bir uygulaması iyi sonuçlar verirken yapay değerlerin iyiliği dolaylıdır, çünkü bu değerler kabul gören bir uygulamanın sonucundan kaynaklanır. Hume'un adalet tartışması yapay değerlerin duygulardan ve zevklerden nasıl ortaya çıktığını örnekler. Adalet kurallarını gerçekleştirmenin her zaman iyi sonuçlar doğurmadığına dikkati çeker. Hume, insanların mallarının her zaman güven altında olması kendileri için avantajlı bir durum olduğu için, eğer birileri başkasının malına zarar verirse ve kişiler bu durumdan kaçınmazsa, bu güvenin mümkün olmadığının bilincinde olmalarının gerekliliğini savunur (Botros, 2006). Başkalarının malları konusunda güven içinde olmalarına sempati gösterebilme eğilimiyle

desteklenen bu öz- ilgi yönelimi adalet ve saygı kavramlarının da gelişmesini sağlar. Bu şekilde de kurallara uyma erdemi duygu ve zevklerden ortaya çıkar ve gelişir.

Karl Marx (1818-1883)

Marx, Aristoteles'ten etkilenmiştir. Marx bireyin mantık becerisine, seçme, karar verme, ayırt etme ve yargılama becerisine odaklanır (Carver, 1982). Bir iş yerinde eğer yapılacak olan iş, çalışanların mantıksal güçlerini ifade etmelerini sağlayacak olursa, o zaman her bir çalışan ilginç ve zihinsel açıdan zorlayıcı görevler yerine getirecektir. Bunun yanı sıra her bir çalışan yaptığı işi başarmak için girişimlerde bulunacaktır ve sonunda da bu girişimler her bir çalışanın düşüncelerinin eşit oranda dikkate alındığı demokratik bir şekilde düzenlenecektir. Bu koşullar yerine getirildiğinde, emek artık becerikli ya da beceriksiz olarak bölünmez. Marx işlerin, emeğin bu şekilde düzenlenmesiyle çalışanlar arasında dayanışmanın sağlanacağını ve süreklilik kazanacağını savunur (Carver, 1982). Çalışanlar yeteneklerini, kapasitelerini sergileyebilecekleri durumlarda rekabete girmeye gerek duymazlar ve ortama saygı hâkim olur. Marx'ın bakış açısı, daha çok öğretmenin değerlerin öğrenilmesini ve uygulamaya geçirilmesini sağlayacak uygun öğrenme ortamını sağlaması için fikirler sunar. Demokratik bir öğrenme ortamında değerlerin gelişmesi, öğrenciler arasında yayılması ve uygulanması mümkün olmaktadır. Öğrenciler, kendilerini rahat hissettikleri ortamda değerler tartışmasına katılacak ve aktif olacaktır.

John Stuart Mill (1806-1873)

Mill liberal faydacılığı savunmaktadır (Anschutz, 1953). Mill için bu kavram insanları hayvanlardan ayıran daha üstün zevklere odaklanmaktır. Bu üstün zevkler Aristoteles'in bakış açısında seçme, yargılama, karar verme ve ayırt etme becerilerimizi uyguladığımız etkinliklerdir. Mill ise yüksek ve düşük zevkler arasında niteliksel ayırım fikrini ortaya atmıştır (Anschutz, 1953). Niteliksel açıdan farklı zevkler arasında ayırım yapma ve sonra eylem tercihiinde bulunma ihtiyacının olduğunu düşünmüştür. Birey bu ayrımı yaptıktan sonra tercihlerde bulunur ve bulunduğu tercihe bağlı eylem sergiler. Mill, ciddi oranda eşitsizliğin yaşandığı toplumların, üyelerinin kendi yeteneklerini geliştirmelerini önleyerek bireylerin

sağlıksız bir şekilde karakterlerini geliştirmelerine neden olduğunu ve erdemli yaşam sürme becerilerini körelttiğini savunur (Anschutz, 1953). Mill de Marx gibi öğrenme ortamının önemini vurgulayacak fikirler ortaya koymuştur. Sağlıksız bir ortamda değerlerin gözlenemeyeceği, aksine değerden uzak davranışların yayılacağı bir tablo çizerek, olması gereken uygun öğrenme ortamını tasvir eder.

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

19. yüzyılda Nietzsche'nin yazıları değerler eğitimi destekleyen teori üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Nietzsche için bütün insan eylemlerinin arkasındaki temel dürtü güce ulaştırarak iradedir (Geuss, 1997). Sebeplere ve gerçeğe değinme, bireyin uygun koşullar altında başkası üzerinde gücünü sergilemede başvurabileceği diğer araçlar (fiziksel güç gibi) arasından sadece bir tanesidir. Aslında inanç açısından önemli olan, bir şeyin doğru olup olmaması değil, hayat dolu ve olumlu olmasıdır. Yani onu uygulayanlara güç ve özgürlük hissi verme becerisidir. Bu bakış açısındaki etkinlikler, aynı zamanda karşıt bakış açıları ya da motivasyonlar arasındaki gerginlikler ve güç çatışmalarının çelişkileri hakkında, güçlü ve üretken insanların toplumu kontrol edip toplumda üstünlük kurdukları inancına dayanan güçlü ve zor bir karar verme becerisi hakkında açık forumlar olabilir.

Emile Durkheim(1858-1917)

Durkheim (1973) toplumun bireylerin sadece bir araya gelmesinden daha öte olduğunu ve ilişkilerle oluşan sistemin, kendi özelliklerine sahip belirli bir gerçekliği temsil ettiğini savunmuştur. Durkheim 'in düşüncesi özellikle toplumda bireyden, sosyal bir varlık olarak gruba kadar vurguyu değiştirmede etkili olmuştur. Tetikleyici unsur toplum olmanın gereğini gerçekleştirmektir. Durkheim'e (1973) göre ahlâk, her bir toplum tipi içinde ortaya çıkan özel sorunları çözmek için geliştirilmiş davranış kuralları demetidir. Ahlâkın ve hakların doğasını tarih ve etnografya belirler. Toplumsal yapı ve toplumsal ilişkilerin değişimiyle ahlâk kuralları da değişir, işlevsizleşir ve yenileri ortaya çıkar. Toplumların genişlemesi ve toplumlar arası ilişkilerin gelişimi ile varlık gösteren, bireyi temel alan ahlâk, her türlü yerel ve kültürel sınırlamalardan kurtulduğu için, evrensel niteliklidir. Durkheim' da (1973)

evrensel kavramı, zaman bağımsız genel-geçer anlamından çok uluslararası veya küresel anlamına sahiptir. Evrensel ahlâk anlayışı bireyin toplum içindeki yerinin güçlenmesiyle gelişir. Toplumun bireye bakışındaki değişim, ahlâk kurallarına yansır. Birey ile toplum arasında bir karşıtlık yoktur. Bireyin zarara uğramasından toplum etkileniyorsa, toplumun bu zararlara tepki göstermesi doğaldır. Toplum bireye değer vermiyorsa, bireye yönelik saldırılar karşısında duyarsız kalacak ve bireysel hakların korunması yönünde bir kabul oluşmayacaktır. Toplum vurgusunun ve evrensel ahlak anlayışının vurgulandığı bu bakış açısında etkinlikler takım çalışmalarını, grup etkinliklerini, grup projelerini ve ödevlerini kapsar.

John Dewey (1859-1952)

John Dewey, değerlerde doğrudan öğretimden ziyade içeriğin merkezi önemde olduğunu düşünür. Ahlaki değerlerde doğrudan öğretim sadece az sayıda kişinin çok sayıda insanı yönetim kontrolünün parçası olduğu sosyal gruplarda etkili olmuştur. Değerlerin öğretilmesinden ziyade pekiştirilmesi onu daha etkili kılar. Demokratik bir toplumda ahlaki değerlerle ilgili derslerden benzer sonuçlar elde etme girişimlerinde bulunmak duygusal sihire güvenmektir (Dewey, 1939). Dewey için değerler ve ahlak eğitimi için öğretim programında ayrı bir alana gerek yoktur. Bunun yerine, bireylerin bu gelişim alanları öğrencinin geçirdiği bütün deneyimlerin ve etkinliklerin bütüncül ve kaçınılmaz bir parçası olmalıdır. Dewey, ahlakın sosyal ilişkiler olarak görüldüğü ve çevrenin bütününde gözlendiği sürece ahlaki eğitimin yanlısı olmuştur. Ona göre telkin ya da beyin yıkama olmaması için öğretim programında değerler ve ahlak eğitimi için ayrı bir alan olmamalıdır. Dewey'in çerçevesinde değerler eğitimi bütün öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bütünleşmiş bir parçası olarak görülmektedir. Nucci 'ye (1989) göre, eğer son 30 yılda bir şey öğrenilmişse, o da ahlak eğitiminin okul günlüğünün bir parçası ya da bir içerik olarak ayrıştırılmaması gerektiği, bunun yerine bütün okul deneyimine entegre edilmesi gerektiğidir. Checkoway (2001) da değerler ve ahlak eğitiminin öğretim programı ile entegre olmasını ve sonradan eklenen bir program olmaması gerektiğini öne sürmüştür. Eğer değerler eğitimi öğretim programına ayrı bir ders olarak katılırsa, öğretimin genel amaçlarıyla uyumsuz, devamsız ve yapay müdahaleleri betimleyecektir.

Charles Stevenson (1908-1979)

Ayer (1936) ve Stevenson (1944) tarafından tartışılan duygusalcılık bütün ahlaki ifadelerin bireyin ahlaki tutumunu paylaşımları için başkalarını ikna etme girişimi olduğunu savunur. Duygusalıcı bakış açısında, bütün değer yargıları ahlaki bir yaptırım ve özel bir bakış açısına yönelik duygusal memnuniyet temelinde yapılır. Bu bakış açısı ahlaki muhakemenin mantık, sebep ya da rasyonaliteye maruz olmadığı inancını gerektirir. Bu bakış açısı, gerçek ya da bilgi temelli değildir. Duygusal memnuniyet, değer temelli davranışların tetiklendiği unsurdur. Bu temelde uygulanacak değerler eğitimi etkinlikleri tartışmaları, etkili sunumları ve bir durumu açık seçik tanımlamak için tekniklerin gelişimini kapsar.

Jean Piaget (1896-1980)

Piaget (1975) özel olarak çocukların ahlaki yaşamlarına odaklanmış ve çocukların doğru ve yanlışla ilgili inançları hakkında daha çok bilgi edinmek için çocukların oyun oynama şekilleri üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmalarına bağlı olarak değerler eğitimine de ışık tutan ahlaki gelişim kuramını oluşturmuştur. Piaget'ye (1975) göre, çocukların bilişsel ve kişilik gelişimleri yetişkinlerden farklıdır. Buna bağlı olarak ahlaki düşünme güçleri de farklıdır. Bu farklılığa rağmen çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlaki gelişimi arasında bir ilişki vardır. Çocukların ahlaki gelişimlerini anlamada kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmek önemlidir. Çocukların oyunlarını gözlemlemek onların ahlaki gelişim düzeyleri hakkında bilgi verir. Piaget'ye göre 6 yaşında çocukların kuralları yoktur. 10-12 yaşlarına gelene kadar oyunu aynı kurallarla oynayabilir. Daha sonra ise oyun kurallarının oyuna yön vermek ve oynayanlar arasındaki anlaşmazlıkları düzenlemek için olduğunu anlamakla birlikte kuralların değiştirilebileceğini de öğrenirler. Okul öncesi dönemde çocuklarda kural kavramı olmadığı için ahlak da yoktur. Bu nedenle çocuğun işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaşa kadar ahlak başlamaz (Senemoğlu, 2010). Bu açıdan ahlak gelişimini iki döneme ayırır: dışsal kurallara bağlılık dönemi, ahlaki özerklik dönemi. Dışsal kurallara bağlılık dönemi, 6-12 yaşlarını kapsar. Bu yaştaki çocuk için kurallar değişmezdir. Bu dönemde çocuğa ebeveyni ve diğer yetişkinler tarafından ne yapması gerektiği ve ne

yapmaması gerektiği öğretilir. (Senemoğlu, 2010). Ahlaki özerklik dönemi, çocuğun sürekli akran gruplarının arttığı, daha da sosyalleştiği döneme karşılık gelir. Çocuk bu sosyalleşme sürecinde kurallara ilişkin kati düşüncelerini değiştirmeye başlar. Kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve gerektiğinde değiştirilebileceği bilincine ulaşır. Kurallara uymamanın ardından gelecek cezadan ziyade kuralların neden ihlal edildiğinin üzerinde durur (Senemoğlu, 2010). Dışsal kurallara bağlılıkta neden ne olursa olsun, ceza kesin gelecek diye beklerken, bu dönemde cezanın sergilenen tutumun gerekçesi sunulduğunda ve kabul gördüğünde affedilebileceği görüşü hâkimdir.

Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Kohlberg Piaget 'in çalışmalarını takip etmiştir. Okullarda değerlerin öğretimi konusunda etkili olmuştur. Kohlberg (1975), ahlaki muhakeme aşamalarından oluşan bir teoriyi açıklamıştır. Her bir birey ilerleme adımı bireyden bireye değişen ahlaki gelişim aşamaları dizisinden geçecek ve ilerleyecektir. Ahlaki muhakeme Kohlberg tarafından ortaya atılmıştır. Kohlberg'e (1975) göre eğitimcilerin görevi ahlaki muhakeme aşamalarıyla bireylerin gelişim aşamalarında ilerlemelerini hızlandıran bir çevre oluşturmaktır. Çevre bireyin geliştirdiği değerlerin oluşturulması ve sınıflanması için önemli bir faktördür.

Değerler eğitimine pedagojik yaklaşımlara ilişkin son alan yazın iki farklı öğretim yaklaşımına odaklanmıştır. Birincisi, Lickona (1992) tarafından savunulan yaklaşım karakter oluşturma yaklaşımı, belirli özellik ya da erdemlerin gelişimine odaklanır. İkinci yaklaşım problem çözme, akıl yürütme ve eleştirel düşünmeye önem verir. Lee (2005) bu iki yaklaşımı kuralcı ve betimleyici olarak tanımlamıştır. Kuralcı yaklaşım, paylaşılan değerler üzerinde bir vurguyla değerlerin aktarımını önerirken betimleyici yaklaşım çocukların ahlaki olarak eğitilmeleri için kazanmaları gereken düşünme ve akıl yürütme yollarını vurgular.

Tarihte farklı dönemlerde öne sürülen bu bakış açıları ortak olarak değerler eğitiminin insanlık ve toplum ilişkisinde vazgeçilmez bir yer edindiğini göstermiştir. Bu özelliğinden ötürü de değerler eğitiminin uygulanması kaçınılmaz bir gereklilik arz etmektedir.

Socrates 'tan günümüze kadar geçen süreç, her toplumun bu ihtiyacı hissedip çözüm yolu olarak yöntemler ortaya koyduklarını göstermektedir. Bu ihtiyaç kimi zaman erdemlerin kazandırılması, kimi zaman karakter eğitimi kimi zaman da ahlak eğitimi olarak ifade edilse de ortak amaca hizmet eder. Bu ortak amaç, bireylerin bireysel, toplumsal ve evrensel değerlerin farkında olmasını ve gerektiğinde bu değerleri davranış olarak işe koşmalarını sağlamaktır. Bu amaca yönelik her bir filozof farklı yönlerden konuyu ele almış, zaman zaman birbirlerine paralel fikirler sunmuş ve zaman zaman da fikren ayrıışmışlardır. Fikirlerin ifade edilmesinin yanı sıra değerleri kazandırma görevini üstlenen kişilere rehber olacak görüşler de ifade edilmiştir. Daha sistemli bir eğitim için ışık tutacak önerilerin muhatabı temelde okullar ve merkezde de öğretmenlerdir. Değerlerin öğretimine yönelik bakış açıları sunulurken, çoğu zaman öğretmene ve öğretmenin bu eğitimdeki rolüne de değinilmiş ve öğretmen merkezi bir konuma oturtulmuştur. Belirli bir yol takip edilerek değerler eğitiminin uygulanması toplumsal ve evrensel değerlerin bilincinde olan öğretmenin sorumlulukları arasında ifade edilmiştir. Değerler aileden, çevreden ya da arkadaşlardan da edinilse de bu eğitimi ve en uygun öğrenme ortamını sağlayacak kişi öğretmendir.

1.1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Yaşanan toplumun sahip olduğu değerlerin aktarılması görevi okullara ve okullarda da öğretmenlere aittir. Üstlendiği sorumluluğun büyüklüğü yüzyıllardır değerlerin öğretimine ilişkin her öne sürülen görüşle birlikte tekrar vurgulanan öğretmen, okullarda bu görevi gerçekleştirmekle birlikte okuldaki diğer unsurları da bu amaç için düzenlemekle yükümlüdür. Öğrencileri toplumun değerlerinden, değer yargılarından haberdar etmek değerlere ilişkin bilgilendirmek, toplum içinde yaşamının gereklerini açıklamak, öğrencileri toplumun onlardan beklentileri hakkında bilgilendirmek, öğretmenlerin üstlendiği görevlerin başlıcalarıdır. Öğretmenin değerler eğitimine ilişkin görevini özetleyen Nucci (1989) öğretmenin rolünü sosyal ve kişisel değerleri aktaran kişi olarak belirtmiştir.

Yapılan uluslararası araştırmalar değerlerin ailede dini inanç temelinde kazanılması gerektiği ve farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu okulların değerlerden bağımsız olduğu sürece işlevini en iyi şekilde yerine getirdiği anlayışını değiştirmektedir. Dünya çapında bu

düşünce yeniden değerlendirilmektedir. Okulların değerler eğitiminin bilinçli bir çaba ile uygulanabileceği yer olduğu ve bu durumdayken değerlerden uzak olmak yerine, değerlerle donatılmış olması gerektiği konusunda ortak fikir sağlanmasının ardından tartışmalar okulda bu görevi yerine getirecek olan öğretmenlere ve onların bu bağlamdaki rollerine yönelmiştir.

Öğretmenlerinin değerlerin öğrenilmesindeki önemi konusunda çoğu eğitimci aynı görüştedir. Ancak öğretmenlerin düşüncelerinde, söylemlerinde ve sınıf planlamalarında hangi değerlerin yer alması gerektiğine çok az dikkat edilmektedir (Bills and Husbands, 2005). Öğretmenlerin karşılaştığı problemler ve destek beklediği alanlar ise hangi değerlerin açıkça öğretileceğinin, değerler eğitiminin ne zaman öğretim programının resmi bir konusu olacağı ve de bu değerlerin nasıl öğretileceğinin belirlenmesidir. Öğretmenlere bu görevlerini yerine getirmeleri konusunda yol gösteren Hooper (2003), öğretmenlerin değer öğretmenleri olma rolleri olduğunu ifade etmiş ve bu rolleri üzerinde eleştirel açıdan düşünebilmeleri için kendi değerleriyle ilgili açık olmaları gerektiğini öğretmenlere tavsiye etmiştir.

Veugelers (2000) öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisinde hangi değerlerin olması gerektiğini daha açıkça ifade etmeleri gerektiğini ve sadece öğrencilerle iletişimlerinde değil aynı zamanda öğretimlerini yönlendiren değerler üzerinde de düşünmeleri gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerin ima ettiği değerlerinin öğretim programının sınıfta uygulanma biçiminde oldukça önemli olduğuna dair tatmin edici deliller de mevcuttur. Değerler eğitimi kapsamında, pek çok yazarın öğretmenle bağdaştırdığı rol olan sınıf içi ve sınıf dışı etkileşimlerde öğretmenin her haliyle, tavrıyla ve davranışıyla model olma aşamasında yansıttığı değerler de görünmeyen ama çok önemli bir dilimi oluşturur.

Değerler öğretmenlerin sınıf etkinliklerini düzenleme ve yürütme biçimiyle, eğitimsel içeriği sunma, belirleme ve bu içeriğe değerler yükleme biçimiyle, sınıfta izin verip teşvik ettiği eylemlerle, öğretmenlik yöntemiyle, disiplin prosedürleri, tutumları, öğrencilere davranışları, öğrencileriyle ilişkileri ve değerleri okul kurallarıyla ilişkilendirmesiyle ifade edilir (Gudmundsdottir, 1990). Öğretmenler sadece değerlere sahip değildir aynı zamanda her gün onları sınıflarında gizlice ortaya çıkarırlar. Bir öğretmenin davranışları, sözleri, tartışma konuları, sınıf etkinlikleri onun öğrencileri için belirli fikirlerin, olayların ve insanların önemli

olduğuna inandığını gösterir. Değer göstergeleri tartışılmak üzere seçilen problemlerde, tartışılma biçimlerinde, vurgulanan olaylarda ve tarihte önemli ve değerli örnekler olarak insanların seçiminde gözlenmektedir. Öğretilen değerlerin doğası materyal seçiminde ve kullanımında bu şekilde kendini gösterir.

Halstead ve Taylor'a göre (2000), okulda ifade edilen değerler okulların ve öğretmenin dünya görüşüyle bütünleşmiştir, nk öğretmenler sınıfta üzerinde çok dşnemededen pek çok günlük kararlar alırlar. Bu verilen doğaçlama kararların alt yapısı oluşan dünya görüşünden ve bu görüşe temel sağlayan değerlerden oluşmaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminin gerçekleşmesinde, duyuşsal öğrenmenin temel parçası olan öğretmene odaklanmak gereklidir. Öğretmenin bilgisine, ilişkileri düzenleme kapasitesine ve değerlerle kurulmuş bir evre oluşturup, bu değerleri öğrencilere öğretme, öğrencileri bu değerleri yaşamlarına yansıtmalarına teşvik etme, adaletin ve saygının olduğu bir toplum oluşturma kapasitelerine odaklanılmalıdır.

Öğretmen şüphesiz sınıfta benzersiz ve güçlü bir konumu elinde tutar. Brooks ve Khan da (1992) ğretmenlerin hem değerlere sahip olduğunu hem de onları günlük sınıflarına gizlice getirdiğini savunanlardandır. Öğretmenlerin değerleri anlamlandırma şekli bürokratik metinlerde tanımlanandan oldukça uzaktır. Her eylemde, her kararda, öğrencilerle her etkileşimde öğretmenler değerleri öğretmektedir. Bu nedenle değerler örtük programın bir parçası haline gelmiştir. İngilizce dersi ğretmeninin İngilizce alanında bilgisiz olmasının beklenememesi gibi değerleri öğreten bir öğretmenin de değerlerden uzak olması beklenemez. Thornberg'e (2008) göre, öğretmenlerin öğrencileriyle sınıf karşılaşmaları değer öğrenmelerine fırsat sağlar. Bu nedenle öğretmenlerin değer uyarlamaları onların sınıf planlamasıyla, düşüncesiyle ve uygulamalarıyla bütünleşmiş olmalıdır. Hem Gudmundsdottir (1990) hem de Rogers (1977) ğretmenlerin sınıfta yaptığı her şeyin, onların kişisel inançlarını yansıttığını ve öğretmenlerin ğrencilerinde geliştirmek istediği değerlerin ğretim programı ve pedagojik seçim yorumlarında ifade edildiğini ne sürerler. Bu nedenle bir ğretmen, bir öğrenciye değerleri doğrudan iletemeyebilir. Yine de öğrencilerini onlarda belirli değerleri geliştirmek için teşvik edebilir.

Pek çok bilim adamı öğretmenlerin öğrencilerde oluşturmak istedikleri standartlarda yaşamaları gerektiğini iddia etmişlerdir. Örneğin, Gore (1998) öğretmenlerin öğrencilerden ne yapmalarını, nasıl olmalarını istiyorlarsa önce kendilerinin bu şekilde olmalarını, davranmalarının gerekliliğini ifade eder. Davranışa model olma bu nedenle değerleri öğretme ve ahlak eğitimi için güçlü bir strateji olmuştur. Piaget (1975) çoğu değer davranışının alışkanlık olduğunu ve yönetim durumundaki bireyin değerlerin gelişim sürecini yönlendirdiğini göstermiştir. Gazali, öğretmenlerin öğrencilerine samimi ve gerçek önem göstermesi ve sadece akademik öğrenmede değil aynı zamanda ahlaki yargılamada da model olması gerektiğini belirtmiştir (Alavi, 2007). Öğretmenlerin takip etmesi gereken bir dizi etik kodu tavsiye eder. Bu kodlar öğretmenlerin öğrettiklerini nasıl uygulamaları gerektiğini ve davranışlarının öğrenciler için nasıl örnek oluşturması gerektiğini tanımlar.

Öğretmenin etkisi okul ortamında eğitimsel değerlerin gelişmesiyle ve bu değerlere model olunmasıyla ilgili olarak çok büyüktür. Öğretmenin hem ahlak örnekleyicisi, hem ahlak rehberi hem de ahlak öğreticisi olduğu düşünülür (Alavi, 2007). Zamiri (1995) de öğretmenin kendi yaşamının çocuklara öğrettiği değerlerle tutarlı olmasının önemli olduğunu iddia eder, çünkü öğrenciler güçlü bir taklit becerisine sahiptir ve öğretmenin söylediğinden ziyade yaptığından öğrenmeleri daha olasıdır. Çocukların özelliklerini takdir ettiği öğretmenlerden etkilenmeleri muhtemeldir. Bu hayranlık değerlerin deneyiminden kaynaklanır. Hoşgörü, istikrar, adalet gibi özellikler mantıklı davranma, olayları açıklama isteği, saygılı ve önyargısız olma, kibarlık ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hassaslık genellikle çocuklar ve gençler için cezbedicidir.

Ogbu (1974) okulda akademik başarıyı sağlamak için konuşma toplumuna katılmanın önemli olduğuna işaret eder. Konuşma toplumu, hem sözel olan hem de sözel olmayan iletişim kodları (mimikler, yüz ifadeleri, tonlama ve kişilere mesafe) olarak karakterize edilir. Bu bilinçaltı, değerlerin kişinin eylemlerini ve düşüncelerini yönlendirdiğinin bir örneğidir. Aynı tartışma bir grup insanın konuştuğu ahlaki dil için de geçerlidir (Stout, 1988). İnsanlar çok kültürlü bir toplumda yaşadıkları için, bir toplum içinde aynı anda pek çok ahlaki dil kullanılır ve her birinin dünya hakkında kendi varsayımları vardır ve her biri farklı bir yaşam biçimiyle ifade edilir. Her insan aynı ahlaki dili konuşmadığı için, ahlaki uyumsuzluklar olacak ve ahlaki

uyuşmazlıklar baş etmesi zor ve sancılı olabileceği için, bu durum toplumun üyelerini birlikte nasıl yaşayacakları konusunda karmaşaya sürükleyecektir (Stout, 1988). Bir öğretmenin çok kültürlü bir sınıfta bütün ahlaki dillerle karşılaşması kolay bir durum değildir fakat belli bir sınıfın üyeleriyle konuşabilmek, onları anlayabilmek için, ahlaki dillerin çoğulluğundan, kendi ahlaki dilinin gücünden haberdar olmalıdır, çünkü öğretmenin dili elbette ki belli bir sosyal kuruluşun otoritesiyle bağlantılı olacaktır. Bu durum öğretmenin sınıf içindeki rolünün büyüklüğünün ve zorluğunun tasviridir. Öğretmenler farklı aile, kültür ve toplumlardan gelen öğrencilerin ortak bir dille yaşadıkları bölgenin ahlaki değerlerini kazanmalarını sağlamak zorundadır. Bu görev, yerine getirilmediği takdirde sınıf içi kaosları beraberinde getireceğinden öğretmenlerin kaçınılmaz sorumluluğu olarak ifade edilebilir.

Bütün araştırmacı ve yazarların ortak görüşü eğitimin her aşamasında olduğu gibi değerler eğitiminde de öğretmenlerin vazgeçilmez bir unsur olduğu yönündedir. Öğretmenlerin bu önemi sadece sınıf içi etkinliklerle ve sadece planlanan etkinliklerle de sınırlamayacak kadar büyüktür. Öğrencilerin öğretmenlerinin, özellikle de takdir ettikleri, sevgilerini kazanan öğretmenlerin her davranışlarını gözlemleyip kendi davranışlarında yansıtma eğiliminde oldukları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin değerleri doğrudan anlatmaktan öte davranışlarında yansıtarak bile bu eğitimi uygulamaya hizmet etmiş oldukları yapılan açıklamalarla desteklenmiştir. Öğretmenin görevi bu denli açıkken, değerler eğitimi sadece öğretmenin irade ve kontrolünde mi gerçekleşmektedir? Bir öğretmen değerler eğitiminin desteklendiği bir ortamda mı yoksa değerler eğitiminin önemsenmediği bir ortamda mı bu görevini hem kolaylıkla hem de tam olarak yerine getirir? Bu sorular öğretmenin sorumluluğunu paylaşan başka bir faktöre işaret etmektedir. O da öğretmene istedik değerleri öğrencilere kazandırması için gerekli olan her tür desteği sağlaması gereken ortam, daha açık haliyle okul ortamıdır.

1.1.6. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü

Günümüz çocuklarının ve gençlerinin değerlerden yoksun olduğu acı gerçeği, farklı zamanlarda ama her kültürde karşılaşılmış bir durumdur. Öğrencilerin değerleri, tutumları ve

bireysel özellikleri ile okulun onların manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimindeki rolü son yıllarda pek çok ülkede eğitim yöneticileri tarafından yeniden araştırma konusu olmuştur. Çocukların okuldan ayrıldıklarında okuyabilmeleri, yazabilmeleri, hesap yapabilmeleri ve iletişim kurabilmeleri her zaman öncelik verilen hususlar olmuştur. Ancak aileler artık daha çok okulların onları rahat hissettirecek bir değerler çerçevesinde eğitim uyguladıklarını öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Değişen ve gelişen dünyanın getirdiği olumsuz etkilerinin çocuklarındaki yansımalarından rahatsızlık duyan aileler, yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri okul ve öğretmenlerden beklentilerini bu yönde ifade etmektedirler. Yakın zamana kadar okulların tarafsız olması gerektiği ve değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi tek adresin aile olduğu kanısı geçerliğini korumaktaydı ancak son zamanlarda yürütülen çalışmalar bu düşüncenin değişmesi gerektiğini, bu gerekliliği destekleyecek sonuçlarla ortaya koymuştur. Devries ve Zan (1994) gibi bilim insanları da açıkça okulların değerlerden uzak olamayacağını ifade etmiştir. Okullar değerlerden uzak ya da değerlerden bağımsız değildir ve okullardaki akademik olmayan girdiler (disiplin teknikleri, beklentiler ve sınıf kontrol mekanizmaları gibi) çocuğun gelişimini güçlü bir şekilde etkiler. Otiende (1992) kasıtlı ya da kasıtsız bütün eğitim sistemlerinin belli değerleri aktardığını ortaya koymuştur.

Bir insanın belli bir biçimde davranması için onu etkileyen en önemli ve belki de en etkili sosyal kurum o toplumun eğitim sistemidir çünkü genç neslin metodolojik sosyalleşmesi görevini yerine getirir (Durkheim, 1973). Bu teorik görüş önemli bir noktaya işaret etmektedir ki bu nokta değişmez görülen davranışların, düşüncelerin ya da görüşlerin bile değişime açık olduğudur. Bu değişimin de en düzenli ve sağlıklı biçimde gerçekleşmesini eğitim sisteminin temsilcisi olan okullar sağlar. Haydon (1997) da okulların bu fonksiyonuna işaret ederek, okulların toplumda genel değerlerin sosyalleşmesi için en önemli yapılardan birini oluşturduğu yorumunu yapmıştır.

Halstead ve Taylor'a (2000) göre, okulların rolü çocukların toplumdaki mevcut değerleri öğrenmelerini sağlamak ve bunu desteklemektir. Değerleri öğreten bir okul, ilk ve öncelikle okulun kendi değerlerini örnekleyen öğretmenleri ve okul yöneticilerini değerler eğitimi için eğitim politikalarını ve daha geniş sosyal dünyanın değerlerini kapsayan bir girişimde

bulunmalıdır. Halstead ve Taylor (2002) okullar için uygun genel değerleri tanımlamanın zor olmadığını iddia eder. Bunun yerine, ona göre bu uygun değerlerin özel içeriklerde ne kadar yer alması gerektiği konusunda çok az anlaşma olduğu konusu sorgulanmalıdır. Hooper (2003) evrensel ya da temel değerleri tanımlamanın mümkün olup olmadığına yönelik tartışma devam ediyor olsa da çoğu öğretim programı yazarının, okullarda temel değerlerin tanımlanabileceği ve teşvik edilebileceği düşüncesini desteklediğini ifade etmiştir. Ancak temel değerler dizisini tanımlamaya çalışan okulların ya da eğitim otoritelerinin toplum içinde ebeveynlerden ya da diğer gruplardan tepki görme ihtimali de bulunmaktadır. Taylor (1994), liberal çoğulcu bir demokraside devlet ve kuruluşları için bir dizi değer tanımlayıp, sıralamanın uygun bir etkinlik olup olmadığını sorgular ve informal değerler eğitiminin kaçınılmaz olduğunu öne sürer. Burada tartışmaya neden olan değerler çoğulcu bir ülkede sadece bir topluma ait değerlere odaklanmasıdır. Bu durumda tepkiler ve kaos kaçınılmaz olabilir. Özellikle de böyle bir ülkede okullar evrensel değerleri önemsemeli, benimsemeli ve öğrencilerine kazandırmayı hedefleri kapsamına dahil etmelidir.

Taylor'un ifade ettiği gibi öğrencilerin sosyalleşme fırsatı bulduğu okul ortamında informal öğrenme kaçınılmazken, değerler formal bir şekilde öğretilmeli midir? Biyolojik bir metafor kullanan Kohn'a göre (1997) bu soru vücudumuzun bakteri barındırmasına izin vermemizin gerekli olup olmadığını sorgulamak gibidir. Bireylerin yaşamlarının ilk dönemlerinde topluma adapte olabilmeleri için değerleri kazanmalarına okulların yardımcı ve rehber olma olasılığının yüksek olduğu aşikârdır. Bu durumda okulların değerleri sadece informal olarak kazandırmasını beklemek bu büyük fırsatın heba edilmesi anlamına gelir. Belirli ahlaki değerler üzerinde uzlaşma sağlanamasa da (kürtaj gibi) çocukların sahip olması gereken ve okul yaşamlarının bir parçası olması gereken bir dizi temel değer üzerinde uzlaşma sağlanabilir. Bu uzlaşmanın ardından okullar bu değerlerin öğretilmesinde aktif rol oynamalıdır. Wolcott da (1988) insanların mikroorganizmalarla haşır neşir olması gibi okulların da değerlerle haşır neşir olduğunu ve olması gerektiğini öne sürer. Bu görüşe göre, bir değerler eğitimi programı benimsense de benimsenmese de, okulun önemi ve rolü kabul görse de görmese de değerler okulun gözlenebilir ve mikro parçalarında öğretilmektedir ve öğretilmelidir. Toplumun günlük yaşamının bir parçası olarak okullar insanların dünya ile yaptıkları her şeyin temelini oluşturduğu bir yerdir. Burada değerleri kazanmak ve davranışlarda

yansıtarak alışkanlığa dönüştürmek, toplumda aktif rol alındığında bireyin toplum için bir zarar değil yarar teşkil edeceğinin de garantisi olacaktır.

Değerler eğitimi, okullar açısından iki görev içerir. Birincisi, okulların, eğitimcilerin ya da toplumun büyük oranda seçilmiş temsilcileriyle okulların sorumluluğunda olan uygun değerlerin tanımlanması ve ikinci olarak da çocukların ve gençlerin bu değerlere maruz bırakılmasıdır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu maruz bırakma, öğretim programı konularında sporda, sosyal projelerde, ekstra öğretim programı etkinliklerinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, okul yapıları ve yönetiminde, okul disiplininde, pastoral sistemde, öğretme ve öğrenme süreçlerinde ve okulun örtük programında yapılabilir. Hem formal hem de informal öğretim programlarının içeriğinde istedik değerlere yer verilerek okulda geçirilen sürenin bu kazanımda bir avantaja dönüşmesi için her yol denenmelidir.

Doğru bir değerler eğitimi, akademik mükemmeliyet, bireysel başarı ve doğru vatandaşlığın bağlı olduğu bir dayanaktır. Bu değerlere sahip ve bunları davranışlarında yansıtan bireylerin yetişmesinde, bunu sağlayacak eğitiminin verilmesinde sadece okul değil toplumun her kesimi sorumludur. Zira sonuç her kesimi aktif bir şekilde etkileyecektir. Bu sorumluluğun önemini ve önemli getirilerini Lickona (1992) şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Yalnızca erdemli insanlar özgür ve demokratik devlete destek olabilirler.
2. İyi karakter kendiliğinden biçimlenmez. Öğretim sürecine destek verilerek ve örnek öğrenme uygulamalarıyla uzun sürede gelişir.
3. Çocukta geliştirilmiş iyi karakter ilk olarak ailenin sorumluluğundadır. Sonrasında toplumun, okulun, dini kurumların ve gençlere hizmet veren diğer grupların sorumluluğunda biçimlenir.
4. Vatandaş yetiştirme ancak etkili akademik öğretim ve karakter geliştirmekle mümkün olabilir.
5. Etkili karakter eğitimi ile olumsuz öğrenci davranışları azalır, akademik başarı artar ve gençler sorumluluklarını bilen vatandaşlar olur.

Bu önemli eğitim sadece okulların omuzlarına bırakılamaz. Okullar değerler eğitimi sorumluluğunu tek başına gerçekleştiremezler. Bu çok boyutlu bir çabayı gerektirir. Bu çabaya mutlaka öğretmenlerin, okul çalışanlarının, okul yaşantılarının yanı sıra velilerin ve toplumun da dâhil olması gerekir (Zigler, 1998).

1. Öğretmen ve okul müdürü bu girişimin merkezindedir. Bu kişiler eğitimli, seçilmiş ve bu göreve istekli olmalıdır. Aslında, okuldaki bütün yetişkinler, veliler ve toplum, oluşturulmaya çalışılan ahlaki otoriteyi benimseyip yansıtmalıdır.
2. Değerler eğitimi tek bir ders, anlık çözüm ya da duvara yazılan bir slogan değildir. Aksine okul yaşamının entegre bir parçasıdır. Okul, içinde sorumluluğun, sıkı çalışmanın, dürüstlüğü ve hoşgörünün model olduğu, öğretildiği, takdir edildiği ve sürekli uygulandığı bir erdemler toplumdur. Sınıfından bahçesine kantininden her bir köşesine iyi karakter oluşumu merkezi bir konudur.
3. Veliler çocuklarının ilk ahlak öğreticileridir. Bu nedenle okulların velilerle işbirliği yapmaları gerektiğine inanılır. Sonuç olarak, bütün okullar öğrencilerini uyum, cesaret, sorumluluk, saygı, hizmet gibi bireysel ve yurttaşlığın gerektirdiği değerlerle yetiştirme zorunluluğuna sahiptir. Bunların aileler tarafından da desteklenmesi sonucun daha çabuk alınmasını sağlayacaktır.
4. Toplum tarihte, sanatta, edebiyatta ve biyografide var olan, kendini gösteren ahlaki iradeye sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler bu iradeden hem akademik program içinde hem de dışında yararlanmalıdır. Karşılıklı olarak, toplum da öğretmenlere ve okullara bu aşamada yardımcı olmalıdır. Okulun içinde yer aldığı toplum okulda benimsenen değerler eğitimi uygulamalarını ve okulun öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği değerleri desteklemelidir. Zira okul bu toplumun değerlerini yine o toplumun öğrencilerine kazandırma çabası içindedir.

Okulun bilişsel gelişimin yanı sıra ahlaki gelişimde de var olan büyük rolü ve bireyler üzerindeki büyük etkisi şu ana kadar vurgulanmıştır ancak bu etki ister büyük ister küçük olsun nihayetinde Piaget'nin (1975) dediği gibi okul bireyin gelişimi üzerinde sadece bir etkidir. Kitle iletişim araçlarının pek çok aracı gibi eğlence ve reklam gibi diğer etkiler sıklıkla aile ve okul tarafından oluşturulan değerlere ters düşer. Okullar bu durumda değerler eğitimi adı altında bir çaba sarf etmekten kaçınırsa ya da bu çaba tek boyutlu olup bahsedilen diğer boyutlar bu çabaya dahil edilmezse, o zaman tehlike baş gösterecek ve şu an pek çok toplumun baş etmeye çalıştığı sıkıntılar zuhur edecektir. Eğer okulun değerleri öğrencileri etkileyen medya, eğlence ya da reklamlardaki değerlerle ters düşüyorsa ve okul bu durumda değerleri kazandırmak için pasif kalıyorsa, akran grubu ve kitle iletişim araçları bu boşluğu kendi değer çerçeveleriyle dolduracaktır (Zigler, 1998). Bu nedenle öncelikle okullar özellikle çağdaş toplumda internet ve teknolojinin değerlerinden haberdar olmalıdır. Öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği değerler üzerinde hem öğretmenler, hem veliler hem de yöneticiler olarak uzlaşmayı sağlamalıdır. Okulda değerler eğitimi katkı sağlayabilecek, küçük ya da büyük etkisi olabilecek her unsur bu sürece dahil edilmelidir ve en önemlisi değerler eğitimi ilişkin yaklaşımların işe koşulduğu sistemli bir değerler eğitimi programı benimsenmelidir.

1.1.7 Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Eğitimin iki büyük amacı insanların bilgili, kabiliyetli ve iyi olmalarına yardımcı olmaktır (Lickona, 1992). Değerler eğitimi en genel anlamıyla bireylerin iyi olmalarına yardımcı olmayı amaç edinen eğitimidir. Bu eğitim kapsamında pek çok farklı adla anılan eğitimler verilmiştir. Hangi adla anılırsa anılsın, değerler eğitimi öğretmenlerin görevlerine eklenen bir şey olmaktan ziyade diğer her şeyi destekleyen görevin kendisi olmalıdır. Farklı bireyleri bir arada tutmaya çalışan ve her birinin katkısıyla sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışan öğretmen bu çevreyi oluştururken herkesin iyiliğini sağlayacak değerlerin oluşmasını sağlamalıdır. Bu şekilde bu sorumluluk ona fayda getirmeyen bir yük değil, aksine görevini kolaylaştıracak bir desteğe dönüşür. Öğretmen bu noktada değerlerin seçiminde dikkatli olmalıdır. Doğal dünyadan ya da manevi dünyadan kaynaklanan bu değerlerin kaynağı hakkında farklılıklar ifade edilse de, çoğu psikolog, eğitimci ve politikacı evrensel değerlerin

değerler eğitimi kapsamında üzerinde durulması gerektiğinde hemfikirdir. Evrensel ya da toplumsal değerlerin öğrencilere kazandırılması okul kapsamında evde ya da çevrede değerlerin kazanılmasından farklı, bilinçli ve sistemli olmalıdır. Öğretmenler bu eğitimi uygularken belirli yöntem ve tekniklere başvurmalıdır. Eğitim amaçlarının kültürel bakış açısına ve değerlerin kaynağına yönelik varsayımlara bağlı olarak değerlerin öğretiminde öğretmenlerin yararlanacakları çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir.

1.1.7.1. Telkin Yaklaşımı

Telkin yaklaşımının gerekçesi öğrencilere önceden belirlenmiş ve istendik değerleri öğretmektir. Bu yaklaşım insanların çevreye tepki gösterdiklerini varsayar. Kural koyucu bir üstyapı olan toplum her bir bireyden çok daha önemli olarak kabul edilir. Superka 'ya (1975) göre bu yaklaşımın savunucuları toplumu, ihtiyaçları ve hedefleri bireylerin ihtiyaç ve hedeflerinin önüne geçen bir sistem olarak görür. Değerleri de sosyal ya da kültürel olarak kabul gören standartlar ya da davranış kuralları olarak görür. Bu nedenle değerler eğitimi öğrencinin yaşadığı toplum içindeki önemli birey ya da kuruluşların standartlarını ya da normlarını kabullenme ve tanımlama süreci olarak düşünülmektedir. Krathwohl'a (1964) göre, telkin yaklaşımının temel amacı belirli sosyal, politik, ahlaki ya da kültürel değerlerin içselleştirilmesi için öğrencileri sosyalleştirmektir. Öğrenciler özgür tercihler yapmaya değil önceden belirlenen değerlere göre davranmaya teşvik edilirler.

Bu yaklaşımın ikinci amacı bireylerin güvensizliklerini yenmeyi ve yeterlik ihtiyaçlarını ya da üstünlük ihtiyacını karşılamayı gerektirebilir. Örneğin, telkin edilen değerler öğrenciler için davranış sınırları belirleyebilir. Bu sınırlar kapsamında davranarak, öğrencinin güvensizlik ve yetersizlik duyguları azalabilir. Bu yaklaşımda değerler genellikle toplum ya da kültür kökenli kabul edilir. Bireyin toplum içinde özgür, kendini gerçekleştiren katılımcılar olduklarını düşünen savunucular, değerleri özellikle de öğrenme özgürlüğü, insan onuru, adalet ve kendini gerçekleştirme gibi değerleri telkin etmeye eğilimlidirler. Bu değerlerin kaynağı tartışmaya açıktır. Bazıları evrenin doğal düzeninden kaynaklandığına, bazıları ise değerlerin her şeye gücü yeten bir Yaratıcı'dan kaynaklandığına inanmaktadır (Parsons, 1962). Kaynağı

ne olursa olsun sosyal hayata etki eden değerler sosyalleşme süreciyle kazanılabilir. Birey yönlendirildiği değerleri bu süreçte edinebilir.

Joyce ve Weil (1972) ve Superka (1975) değerleri telkin yöntemiyle kazanmada kullanılacak pek çok öğretim yöntemi tanımlamışlardır. Bunlardan bazıları açıklama, olumlu pekiştirme, ceza ve model alma yöntemleridir. Bu yöntemler belirli değerleri telkin etmek ve bir davranışı değiştirmek için ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir. Önemli telkin yöntemlerinden olan açıklama, öğretmenlerin sıklıkla kullandığı bir yöntemdir. Öğretmenler öğrencilere sıklıkla nasıl davranmaları gerektiğini söylerler. Belirli değer ya da davranışların neden uygun olduğunu savunmak ve bunları teşvik etmek için açıklamalar yapılırlar. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri çevreyi ya da bu çevrede edindikleri deneyimleri yönlendirebilir. Rol oynama, benzetim ya da oyun gibi teknikler sıklıkla kullanılır.

Öğretmenin istenen davranış değişikliğini gerçekleştirmede gerekli olan yöntemlerin ve etkinliklerin amaçlarını, hedeflerini belirlemesi için verilen bir durumu analiz etmesi ve en uygun yöntemi ve teknikleri belirleyip uygulaması gerekir. Örneğin, model alma etkili bir telkin yöntemidir. Dakiklik, öğrenme isteği ya da insanlarla iletişim açısından öğrenciler için birincil model öğretmendir. Gore (1998) öğretmenlerin öğrencilerden ne yapmalarını, nasıl olmalarını istiyorlarsa önce kendilerinin bu şekilde olmalarını, davranmalarının gerekliliğini ifade eder. Bu nedenle öğretmenlerin bu durumun bilincinde olması ve bunu bir öğretim yöntemi olarak kullanması beklenir. Bir öğrencinin çalışması diğer öğrenciler için bir model olabilir. Öğrencinin aldığı övgü, öğrencide benzer çalışmalar yapma isteği uyandırabilir ve diğer öğrencilerde öğrenme, sıkı çalışma değerlerini telkin edebilir. Öğrenciler olumsuz model de olabilirler. Çalışması beğenilmeyen bir öğrencinin durumu, diğer öğrencilerde daha iyi bir ürün ortaya koyma isteği uyandırabilir ve öğrenme, sıkı çalışma değerlerini telkin edebilir. Davranışa model olma bu nedenle değerleri öğretme ve ahlak eğitimi için güçlü bir strateji olmuştur. Sosyal öğrenme ve pekiştirme yöntemleri aracılığıyla değerlerin oluşumu araştırmalara konu olmuştur. Bulgular, bu yöntemlerin öğrenilmiş duygusal tepkilerin oluşmasını sağladığını ve istenen tutum ve değerlerin içselleştirilmesini etkilediğini göstermiştir.

Telkin yaklaşımı öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif rol oynaması gerektiğini varsayar. Nadiren öğrencilerin öğrenme etkinliklerini başlatmalarına ya da özgür değer seçimleri yapmalarına izin verilir. Öğretmenin rolü öğrenme deneyimlerini başlatmak ve yönetmek, sınıf etkinliklerini düzenlemek ve yönetmek ve öğrencilerin değerlerini açıklayan ve sorgulayan rolü yerine getirmektir (Superka,1975). Genellikle model insanların örnek davranışlarını ve örnek değerlerini yansıtan kutsal kitaplardan, edebiyattan, efsanelerden ya da tarihten metinler kullanılır. Metinler model olmanın yanı sıra pekiştirme yöntemiyle de kullanılır. İstenen şekilde davranan karakterler davranışları için ödüllendirilerek olumlu pekiştirme uygulanmış olur. Hikâye ya da makalelere ilişkin soru ve tartışma oturumları genellikle olumlu model davranışını tekrar vurgular ve bu oturumlarda bu tür davranışların neden uygulanması gerektiğine yönelik sebepler açıklanır. Rol oynama, oyunlar ve benzetimler gibi etkinlikler, pozitif değerleri ve davranışları yeniden vurgulamanın alternatif yöntemleri olarak kullanılırlar.

1.1.7.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

Ahlaki gelişim yaklaşımının amacı temelde öğrencileri, gittikçe artan ve karmaşık bir dizi aşamalarla ahlaki muhakeme güçlerini artırmaları için teşvik etmektir. Bu yaklaşımın öncülerinden Kohlberg (1975) ahlaki gelişimin amacının öğrencilerin kültürel değerler bilgisini artırmak ya da dışsal değerleri öğrencilere öğretmek olmadığını, daha ziyade öğrencilerin yöneldikleri değer örneklerini teşvik etmek olduğunu öne sürmüştür.

Ahlaki gelişim yaklaşımı insanı aktif başlatıcı olarak görür. Birey çevreyi tamamen değiştiremez. Keza çevre de bireyi bütünüyle değiştiremez. Bir bireyin içeriği içselleştirme, örgütlenme ve kişisel olarak anlamlı verilere dönüştürme şeklinden öncelikle bireydeki genetik yapılar sorumludur (Superka, 1975). Bireyin eylemleri de duygularının, düşüncelerinin, davranışlarının ve deneyimlerinin sonucudur. İnsanda mevcut olan genetik yapılar ilk olarak bireyin içeriği içselleştirme şeklinden sorumludur. Bu yapılar içeriği düzenler ve kişisel olarak anlamlı verilere dönüştürür. Ahlaki gelişim yaklaşımı kapsamında Kohlberg mantıksal muhakemeyi bir süre zarfındaki gelişimsel süreç olarak görmüştür. Üç düzey ve altı aşama tanımlamıştır (Senemoğlu, 2010).

Tablo 3. Kohlberg 'in Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları

KOHLBERG'İN AHLAK GELİŞİM DÜZEYLERİ ve AŞAMALARI	
Ahlak Gelişimi Düzeyleri	Ahlak Gelişimi Aşamaları
<p>1. <u>Gelenek Öncesi Düzey</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Kurallar başkaları tarafından düzenlenir. · Etkinliğin fiziksel sonuçlarına göre iyi ya da kötü belirlenir. · Bireyin kendi gereksinimleri ön plandadır. 	<p>1. <u>Ceza ve İtaat Eğilimi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Çocuk otoriteye uyar ve cezadan kaçınır. · İyi ya da kötüyü etkinliğin fiziksel sonuçları belirler.
	<p>2. <u>Araçsal İlişkiler Eğilimi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Her ne olursa olsun bireyin kendi ihtiyaçları önemlidir. Bazen diğerlerinin ihtiyaçlarını da dikkate alır. Ancak ne kadar alırsa, o kadar verir.
<p>2. <u>Geleneksel Düzey</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Ailenin, grubun ve ulusun beklentileri, yakın ve açık sonuçları düşünülmesinin önemlidir. · Bireyin kendi ihtiyaçları gruptakilere göre ikinci plandadır. · Kanunlara uyma ve sosyal düzeni koruma önemlidir. 	<p>3. <u>Kişilerarası Uyum Eğilimi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · İyi davranış, başkalarına yardım etmek ve başkalarını mutlu etmektir.
	<p>4. <u>Kanun ve Düzen Eğilimi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Kanunlara ve sosyal düzene uymak önemlidir. · Doğru davranış bireyin sosyal düzen ve otoriteye uygun olarak görevini yerine getirmesidir.
<p>3. <u>Gelenek Sonrası Düzey</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Bireyin kendine özgü ahlak ilkelerini seçtiği ve değer sistemini örgütlediği düzeydir. 	<p>5. <u>Sosyal Sözleşme Eğilimi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Kanunlar toplumun iyiliği için değiştirilebilir. · Değerler ve kanunlar eleştireci bir şekilde incelenir.
	<p>6. <u>Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Birey kendine özgü ahlak ilkelerini örgütler. · Bu ilkeler genellikle eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalıdır. · Adalet kanunun üstündedir.

Ahlaki gelişim yaklaşımının temel bir varsayımı öğrencilerin yüksek ahlaki muhakeme düzeylerine teşvik edilmesi gerektiğidir. Bir öğrenciye bir eylemin hem iyi hem kötü yönleri tartışmalarla sunulduğunda, tartışma düzeyi, birey üzerindeki etkiyi belirler. Bireylerin bir değer için sundukları sebepler ahlaki gelişim aşamalarına göre değişiklik gösterirken, aynı zamanda bireylerin cinsiyetlerine göre de değişiklik gösterir. Bu değişiklikleri vurgulayan Gilligan (1982) Kohlberg'in orijinal teorik çalışmasında erkeklerin bireysel uygulamalarına dayanan çalışmasını eleştirmiştir. Kohlberg'in ahlak gelişimi aşamalarının kesin ve evrensel olmadığını savunmaktadır. Kohlberg'in orijinal örneklerinde kadınları kapsamadığı halde kadınlarla ilgili genellemeler yaptığına dikkati çekmiştir. Gilligan'a (1982) göre ahlak gelişiminde önemli olan şey Kohlberg'in belirttiği gibi bir sonraki gelişim düzeyine ulaşmak yerine "ahlak sevgisini" kazanmaktır.

Tablo 4. Gilligan'a Göre Kadınların Erdem Kavramları

Kadınların Erdem Kavramları (Gilligan, 1982)		
1.Aşama Bencillik (Gelenek Öncesi Evre)	2.Aşama İlgi erdemi (İyilik için kendini feda etme)	3.Aşama Şiddete başvurmama erdemi
Birey (kadınlar) bencildir. Kendi çıkarlarına uymayan durumları reddederler.	Başkalarına odaklı; sosyal katılım, özveri, bağımlı ve eşit olmayanların korunumu sorumluluğu	Hem kendine hem de başkalarına odaklı: çatışmaların bağımsız hakemlerle çözümüne odaklanma

Ahlaki gelişim yaklaşımı, öğrencilerin düşünme aşamalarında yukarı yönlü bir değişim göstermeleri için değer seçimlerini ve durumlarını yargılamaya teşvik etmeye ve öğrencilerin daha karmaşık ahlaki düşünce örnekleri geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmıştır. Öğretim yöntemi olarak öğrencilere ahlaki ikilem olayları sunulmakta ve küçük grup tartışmaları yürütülmektedir. Ahlaki gelişim yaklaşım aracı olarak kullanılan bu ahlaki ikilemlerin amaca hizmet etmesi için bazı özellikleri barındırması gerekmektedir. Bu özellikler:

1. Çelişkiler çağdaş toplumda gerçek yaşamdan, öğrencilerin yaşam deneyimlerinden ya da dersle ilgili içerikten oluşturulabilir.
2. Mümkün olduğunca basit olmalı ve merkezi bir karaktere, öncelikli grup ya da karakterlere sahip olmalıdır.

3. Kültürel olarak onaylanmış tek ve açık cevaplı olmamalıdır.
4. Ahlaki çıkarımlara sahip iki ya da daha fazla konu içermelidir.
5. Eylemler içinden tercih imkânı sunmalıdır. “Merkezdeki karakter ne yapmalı?” sorusunu sormalıdır. Bu, öğrencilerin çelişkide sunulan çatışmaya ilişkin ahlaki muhakemeye katılmalarına yardımcı olacaktır (Barry and Beyer, 1976).

Öğrencilerden bu özenle belirlenmiş çelişkileri nasıl çözmeleri gerektiğini düşünmeleri, ilgili ahlaki konuları tanımlamaları ve seçimlerini açıklayan nedenleri ifade etmeleri istenmektedir. Kohlberg ahlaki çelişkilerin tartışılmasına öğrencilerin de katılmalarını önermiştir. Tartışmalarda, öğrenciler kendi seviyelerinin üzerinde bir aşamayı mantıksal olarak açıklayan bireylerin tartışmalarına maruz bırakılmalıdırlar. Bu şekilde, ahlaki düşünmede daha yüksek düzeylere yükselebilirler.

1.1.7.3. Analiz Yaklaşımı

Analiz yaklaşımının amacı, öğrencilerin değer konularına ilişkin belirli bilimsel araştırma prosedürlerini kullanarak mantıksal düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bunun yanı sıra, toplum içindeki değer çatışmalarına cevaben öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Superka ‘ya (1975) göre, analiz yaklaşımı insanı, istek ve duygularını mantıkla ve bilimsel yöneme tabi kılarak en yüksek iyiliğe ulaşabilen mantıksal varlık olarak görür. Sadece kişisel duygularını bastırarak insanlar mantık ve bilime göre değer problemlerini çözebilirler. Toplum bu yaklaşıma göre özgür, demokratik ve çoğulcudur. Toplumda pek çok aktif grup vardır ve bu gruplar toplum içinde eylemde bulunurlar. Bu çokluk içinde demokratik toplum, grupların görüşlerine karşı çıkılmamasını, aksine görüşlere saygı duyulmasını ve fikirlerin özgürce ifade edilmesini sağlar. Analiz yaklaşımı öğrencilerin toplumda çeşitli gruplar arasında açık tartışmalara katılıp çatışmaları çözebilmesi için bilimsel yöntemin kullanılmasını ve mantıksal düşünmenin gerçekleşmesini gerektirir. Bu tür çözümler özgür ve demokratik bir toplumun varlığı için esastır.

Analiz yaklaşımı genellikle bireysel değerlerden ziyade toplumsal değerleri ilgilendiren konularla ilgilidir. Bu yaklaşım ahlaki değerlere açık bir şekilde odaklanmaz. İfadeler

hayalidir ve bu nedenle deneysel çalışmaya tabidir (Oliver ve Shaver, 1971). Değerler gerçeklere dayandığı için doğrulanabilirler. Değer verme ve değer yargılarında bulunma da mantık ve gerçek testine tabi tutulur. Mantıksal düşünme ve muhakemeyi geliştirmeyi amaçlayan analiz yaklaşımında öğrencilerden araştırılan konulardaki değerler hakkında doğrulanır gerçekler sunmaları istenir. Değer vermenin bu gerçeklerden türeyen inanç ve gerçekleri belirleme ve yargılama için bilişsel bir süreç olduğu yönünde büyük bir varsayım mevcuttur. Bu yaklaşım öncelikle ahlaki gelişim yaklaşımında sunulan kişisel ahlaki çatışmalardan ziyade sosyal değerlere odaklanmaktadır. İnsan doğasına ilişkin rasyonalist (muhakemeye dayanan) ve deneyimci (deneyime dayanan) görüşler bu yaklaşım için felsefi temel sağlamaktadır (Scriven, 1966). Bu yaklaşımın savunucuları değer verme sürecinin toplam gerçek ve sebep otoritesi altında yürütülmesi gerektiğini ve kalp ile bilinç emirleriyle yönlendirilmediğini ancak kurallar ve mantık süreçleriyle yönlendirildiğini ifade eder (Bond, 1970). Bu kuralların ve mantık süreçlerinin dikkate alındığı bir öğretim modeli tanımlamayı amaçlayan Banks ve Clegg (1977) toplumsal problemlerin analizini vurgular. Bu problemlerin analizini yaparak öğrenciler tartışmalardaki ana kavramları tanımlamalı, değerleri açıklamalı, ilgili gerçekleri tanımlamalı, alternatifleri düzenlemeli ve sonuçları tahmin etmelidir.

Analiz yaklaşımında öğrenciler toplumsal problemleri çözmeye odaklanan aktif bir öğrenme rolündedir. Bu rol öğrencilerin problem türlerini tanımlamalarını, sorgulamalarını, delil ve bilgi toplamalarını, verilerdeki ya da tartışmalardaki tutarsızlıkları tanımlamalarını ve benzerlikleri açıklamalarını gerektirir. Sınıf tartışmaları (öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci diyalogları) bu yaklaşımın temel parçalarıdır. Sonuçta, öğrenciler farklı bakış açılarını dinlemeye ve bunlara cevap vermeye, ilgili soruları tanımlamaya ve farklı değer durumlarını özetlemeye teşvik edilir. Kararlar almaları ve fikirlerini ifade etmeleri gerekir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü sınıf içinde toplumsal problemlerin çözümü için uygun koşulların oluşmasını sağlamaktır. Öğretmenin en önemli sorumluluklarından biri uygun toplumsal konuları seçmek, tartışma sürecini başlatacak yeterli ve ilgili verileri toplamak ve öğrencilerin kendi modellerini geliştirmelerini sağlayacak örnek modeller oluşturmaktır. Bir yargının mantıklı ya da doğru olduğuna diğerlerini ikna etmek için işe koşulan karmaşık stratejileri tanımlayabilmeli ve analiz etmelidir. Öğretmenin delilleri ya da varsayımları sorgulama sürecini öğretmesi yeterli değildir. Bu yaklaşımda kullanılan hayali konular genellikle etik ya

da yasal standartlara göre elde hazırlanır. O zaman değerlendirici ve yasal konuların açıklaması merkezi konumdadır.

Değer çatışması hayatın bir gerçeğidir (Fraenkel, 1977). Öğretmenler öğrencilere bu gerçeği fark etmeleri konusunda yardımcı olmalı ve onlara değer çatışmalarını çözmede yardım etmelidirler. Yardım ederken de bu modeldeki aşamaları kullanmaları amaca ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Öğrencilere değer çatışmaları veren öğretmen onlardan iki ya da daha fazla çatışan ancak cazip alternatifler seçmelerini ister. Öğrencilerin bu eylemlerin muhtemel kısa ya da uzun dönem sonuçlarını düşünerek yapılabilecek eylemleri tartışmaları gerekir. Burada vurgu, öğrencilerin değer yargıları geliştirmelerine yardım ederek, dış deliller toplamanın yanı sıra mantıksal süreçler geliştirmelerini sağlamaktır.

1.1.7.4. Değerleri Aydınlatma Yaklaşımı

Bu yaklaşım değerler eğitiminde en çok kullanılan yaklaşımlardan biri olmuştur. Öğrencilerin çoğu asosyal davranışlarının ve disiplin problemlerinin belirsiz değerlerinin sonucu olduğunu ortaya çıkaran ve yaklaşımın en önemli savunucuları olan Raths, Harmin ve Simon (1978) değer verme sürecinin 7 aşamasını sıralamıştır:

1. Alternatifler arasından seçim yapma
2. Her bir alternatifin sonuçlarını dikkatlice düşündükten sonra seçim yapma
3. Özgürce seçim yapma
4. Yapılan seçimden memnun olma
5. Yapılan seçimi herkese duyurmaya istekli olma
6. Yapılan seçimi davranışa dönüştürerek eylemleştirme
7. Yapılan seçime bağlı davranışı tekrar etme

Bu yaklaşıma ve değer vermenin yedi prensibine göre değerlerin üzerinde düşünülür, değerler özgürce seçilir, içselleştirilir, insanlara açıklanır ve tekrar tekrar davranışa dönüştürülür. Raths'a (1966) göre, değerler ihtiyaç değildir ancak temel insani ihtiyaçlarla ilişkilidir. Değerler yalnızca davranışa yatkınlık değil davranışın kendisidir.

Açıklama yaklaşımının amacı öğrencilerin bireysel değerleri açıklamalarına ve gerçeğe dönüştürmelerine yardımcı olmaktır. Bunun yanı sıra, kendi bireysel davranış biçimlerini açıklamaları için, öğrencilerin hem mantıksal düşünmeyi hem de duygusal bilinci geliştirmelerine yardımcı olmaktır. En önemli amacı bireyin kişisel davranışı ile bu davranışın gerisindeki değerler arasındaki tutarlılığı sağlamaktır. Raths (1966) değerleri empoze etme eğiliminde olan her yaklaşımın hem ahlak dışı hem de kusurlu olduğunu savunmuştur. Öğrencilere kendi değer sistemlerini oluşturmaları için izin verilmesini önermektedirler. Bireysel özgürlük, sağlıklı ve doğal gelişim ve başka insanların, toplumların ya da kültürlerin değerlerine saygı vurgulanmalıdır.

Bu yaklaşımın en temel amacı öz-gerçekleştirmedir (Superka,1975). Öz-gerçekleştirmeyi sağlayan şey iyidir; bunu engelleyen şey ise kötüdür. Açıklama yaklaşımı diğer değerler eğitimi yaklaşımlarından daha çok öğretim yönteminden faydalanır. Bunlardan bazıları rol oynama, hipotetik, hayali ve gerçek değer yüklü durumlar, grup tartışmaları, açıklamaya özgü yöntemler, öz-analiz, dinleme teknikleri, oyunlar, dergiler, şarkılar ve görüşmelerdir. Açıklama yaklaşımı bu öğretim yöntemlerini geliştirerek bir ya da daha fazla değer verme sürecini gerçekleştirmek için tasarlanan özel değer verme stratejilerine dönüştürmeye odaklanmıştır.

Değer yüklü konuların ya da ahlaki problemlerin düşünülmesini ve tartışılmasını desteklemek adına yüzden fazla değerleri aydınlatma tekniği geliştirilmiştir (Raths,1966). Bu pratik stratejiler muhtemelen bu yaklaşımın popülerliğinin temel nedeni olmuştur. Değerleri aydınlatma ilk başta okullarda ve diğer gençlik etkinliklerinde odaklanmaya değer olan değer yüklü konuların tartışılmasının popülerleşmesine yardımcı olmuştur. Değerleri açıklamada ilk olarak arkadaşlık, aile, sağlık, iş, aşk, cinsiyet, uyuşturucu, boş zaman ve politika gibi konularla ilgili değer yüklü bir konu ya da ahlaki problem seçilir. Konu öğretmen ya da öğrenci, danışman ya da danışan, ebeveyn ya da çocuk, grup lideri ya da üyeleri tarafından seçilebilir. İkinci olarak, öğretmen, danışman, ebeveyn ya da grup lideri bazen bir değerleri aydınlatma stratejisi olarak bilinen bir soru ya da etkinliği katılımcıların düşünmesine, okumasına, yazmasına ya da konuyla ilgili konuşmasına yardımcı olmak için tanıtır. Üçüncü olarak, etkinlik ve tartışma boyunca öğretmen, danışman, ebeveyn ya da grup lideri konuya

ilişkin bütün bakış açılarının saygıyla karşılandığını ve güvenli bir sınıf, danışma ya da grup ortamı oluşturulduğunu garanti eder. Dördüncü adımda, etkinliğin kendisi ve tartışma lideri öğrenciyi, müşteriyi ya da katılımcıları konuyu düşünürken yedi özel değer verme sürecini ya da değer verme becerilerini kullanmaya teşvik eder. Bu beceriler uygun şekillerde değerleri doğrulayarak kişinin değer verdiği şeyleri anlamasını, alternatif bakış açılarını incelemesini, çeşitli seçimlerin sonuçlarını düşünmesini, aşırı ve gereksiz akran ya da otorite baskısından özgür bir seçim yapmasını ve tekrar edecek şekilde inançları eyleme dökmesini gerektirir.

Değerleri aydınlatma yaklaşımında kullanılan yöntemler büyük ve küçük grup tartışmalarını, birey ya da grup çalışmalarını, kuramsal, kurgusal ve gerçek çatışmaları, sınıf düzenlerini ve dayatılan seçimleri, hassasiyet ve dinleme tekniklerini, şarkıları ve sanat eserlerini, oyunlar ve benzetimleri, günlükleri ve röportajları, öz analiz belgelerini kapsamaktadır.

Açıklama yaklaşımında öğrenciler aktiftir. Öğrenciler hem sınıf ortamına katılırlar hem de etkinlikleri başlatırlar. Yaklaşım öğrencilerin kendi değerlerini açıklamalarını ve kendilerini anlamalarını gerektirir. Bu görevi gerçekleştirmek için öğrenciler çeşitli açıklama etkinliklerine katılırlar, kendi düşüncelerini ve değer yargılarını açıklarlar, diğer öğrencilerin düşünce ve ifadelerini dinlerler ve kendi algılarını, deneyimlerini sınıf arkadaşlarınıninkiyle kıyaslarlar. Birey ihtiyaçlarını gidereceği çevreyi değiştirmede özgür olmalıdır. Bu bağlamda eğitimci bireyin dışsal faktörlerden ziyade, kendi içsel süreçlerinin davranışlarını belirlemesine izin vererek onları geliştirmesine yardımcı olmalıdır (Raths, 1966). Öğretmenin rolü kolaylaştırıcılık ve liderliktir. Öğretmen uygun sınıf atmosferini oluşturmalı ve öğrencilere kendi değerlerinin farkında olmaları konusunda yardımcı olmalıdır.

Değerleri aydınlatma yaklaşımında öğretmen, danışman ya da ebeveyn kendi görüşlerini empoze etmekten sakınsa da gizil değerler kazandırmaktadır. Örneğin, öğrencilere birbirlerini saygıyla dinlemeleri öğretilirken saygı değeri öğretilir. Grup üyelerine birbirlerinin bakış açılarına bakmaları öğretilirken, onlar eşitlik ve empatiye değer verme konusunda cesaretlendirilir. İnsanlar söyledikleriyle yaptıklarının tutarlı olması konusunda uyarıldıklarında, onlara dürüstlük ve uyum değerleri öğretilir. Ahlaki çatışmalar sorgulanarak ahlak konusunda düşünmeye zaman ayırmanın önemli olduğunu söylenir. Kısaca değerleri

aydınlatma yönteminin kendisinde değer yüklü ahlaki bir içerik vardır. Açıkça saygı, dürüstlük, empati, uyum ve diğer ahlaki değerler öğretilmese de onlar örtük programın bir parçası olarak düşünülür. Bu yaklaşımda kullanılan materyaller genellikle strateji denen bir grup egzersizleri dizisi olarak tanımlanır. Bu stratejiler öğrencilerin kendi değerlerini açıklamalarına yardımcı olmak için tasarlanır. Öğrencilerin karmaşık ve zıt değerlere ilişkin bireysel bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Tipik değer çatışması alanları: din, politika, iş, boş zaman, okul, sevgi, cinsiyet, para, yaş, ölüm, sağlık, ırk, savaş-barış, kurallar ve otoritedir. Bu konular öğrencilere sunulurken bu yaklaşıma uygun ortam hazırlanmış olur.

1.1.7.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı

Eylem öğrenme yaklaşımının amacı öğrencilerin bireysel ve sosyal durumlarda doğrudan rol oynama becerilerini geliştirmektir. Bu sayede onların kendi bireysel değerlerini ifade etmelerini sağlamaktır. Bunun yanı sıra, bu yaklaşım öğrencilerde toplum bilincini artırma ve toplumsal olaylarda etkili olma becerilerini geliştirmeye çalışır. Superka (1975) eylem öğrenme yaklaşımının en önemli özelliğinin öğrencilere kendi değerlerine uygun davranmaları için özel fırsatlar sunması olduğunu ifade etmiştir. Değerler eğitimi sınıf ya da grup ile sınırlı değildir; toplumda bireylerin deneysel öğrenmelerini de kapsar. Bu bakış açısından eylem sadece bir işi yapma değildir. Newmann (1975) eylemi pasifliğe karşı girişkenlik, olaylarla kontrol edilmekten ziyade olaylar için sorumluluk almak olarak ifade eder. Eylem düşünceden ayrılmaz. Eylem düşünceyi gerektirir, bu nedenle eylemde bulunurken eylemin gerisinde bilinçli düşüncelerin olması gereklidir. Düşüncenin niteliği değişse de kişinin niyetini düşünmeden eylemde bulunması imkânsızdır. Eylem öğrenme yaklaşımı insanları interaktif olarak görür. İnsanlar çevrelerini bütünüyle şekillendiremezler. Çevre de insanları tamamen şekillendiremez. Bu bakış açısından insanlar ve çevreleri karşılıklı ilişki içindedir ve birbirlerini tamamlayıcı durumdadır.

Bu yaklaşımda en sık ifade edilen değerler demokrasi, özgürlük, eşitlik, adalet, barış, mutluluk, hayatta kalma, rasyonalite, gerçek, öz-denetim ve insanlık onuru değerleridir. Eylem öğrenme yaklaşımı ahlaki gelişimde, analiz ve açıklama yaklaşımında uygulanan

öğretim yöntemlerini kullanır. Bu yöntemler sosyal problemler üzerinde bireysel çalışmalar ya da grup çalışmaları, ahlaki çelişkilerin konu içinden çıkarılması, bulunması, sosyal konulara ilişkin değerleri aydınlatma etkinlikleri, rol oynama, dinleme teknikleri, benzetimler ve oyunlar, küçük grup ya da tüm sınıf tartışmalarıdır. Ancak iki öğretim yöntemi bu yaklaşıma özgüdür. Birincisi grup organizasyonunda ya da kişiler arası ilişkilerde beceri gelişimini gerektirir. İkincisi politik ve yasal deneyimlere öğrencilerin katılmasını sağlayarak toplum içindeki sosyal değişimi amaçlayan etkinlikleri gerektirir.

Öğrenciler çok aktif öğrenme rolündedir. Sınıf ortamında ve toplumda aktiftirler. Öğretim öğrenciler için anlamlı bir problem ya da konuyla başlar. Öğrenciler problemleri uygun bir şekilde tanımladıklarında, gerekli çatışan değerleri tanımlamaları, önemli bilgileri analiz etmeleri, eylem için stratejileri planlamaları ve sosyal değişikliği sağlayacak uygun eylemi sergilemeleri gerekir. Öğretmenin bu yaklaşımdaki rolü öğrencilerle karşılıklı iletişim içinde olan bir insan, bir lider ve bir yardımcı olmaktır. Öğretmen öğrencinin gitmek istediği yöne duyarlı olmalı ve öğrenci tarafından gösterilen çizgilerde öğrenci deneyimlerini yapılandırmalıdır. Eğer öğrencinin ilerlemesi durmuşsa, öğretmen uyarıcı sunmalı ve öğrencilerin başarmaya çalıştığı hedefleri belirlemeye çalışmalıdır. Öğretmen öğrencilerin sosyal konuları tanımlamalarına ve konuya ilişkin değerlerini açıklamalarına yardımcı olmalıdır. Öğrencileri desteklemeli, onları doğru bilgiye yönlendirmeli, onlara bu verileri toplamada ve analiz etmede yardımcı olmalı ve öğrencilere uygun sosyal eylem konusunda tavsiyelerde bulunmalıdır. Son olarak, öğretmen öğrencilerin gerçekleştirdikleri eylemler üzerinde düşünmelerine neden olacak etkinlikler planlamalıdır. Öğrenci belirli etkinlikleri başlatsa da, öğretmen çalışma konularını ya da alanlarını seçer ve belirli etkinlikleri etkileyebilir. Bu yaklaşım öğretmenin öğrenciyle yakın ilişki içinde olduğu bir yaklaşımdır. Değerlerin kaynağı ne toplumda ne de bireylerdedir ancak birey ve toplum arasındaki ilişkidir.

1.1.7.6. Duygusal-Mantıksal Yaklaşım

Değerler eğitiminde duygusal-mantıksal yaklaşım öğrencilerin kendileri kadar başkaları için de ilgi ve düşünceye dayalı bir yaşam biçimi benimsemelerine yardımcı olmayı amaçlar.

Yaklaşımının en önemli savunucularından McPhail (1978), bu yaklaşımın amacını ne öğrencilerin ahlaki tartışmalar yapabilme kapasitelerini artırma olarak ne de iyi şeyler söyleme becerileri olarak görmüştür. Bunların yerine ona göre bu yaklaşımın amacı sevgiyi eyleme dökmek, sevgi ve şefkatle davranmak, bunun da sıcak ve ilgili davranmak olduğunu anlamalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım Wilson'un ahlaki kararlara hem duyuşsal hem de bilişsel çok sayıda süreçle ulaşıldığı fikrine dayanır (McPhail, 1978).

Duygusal-mantıksal yaklaşım, eylem öğrenme yaklaşımı gibi insanları interaktif olarak kabul eder. İnsanlar çevreyi bütünüyle şekillendiremezler. Çevre de insanları bütünüyle şekillendiremez. McPhail (1978) için öğrenciler yaşamlarını şekillendirecek değerleri ve inançları ihtiyaçlarından oluştururlar. Ancak bunun yanı sıra insanların yaşadıkları ortamdan kendilerini herhangi bir anda ayrı tutmalarının mümkün olmadığını düşünür.

Duygusal-mantıksal yaklaşım, eylem öğrenme yaklaşımından insan doğasının mantıksal yanından ziyade duygusal yanını ya da duygularını vurgulayarak farklılaşır. Yaklaşım mantıksallığı reddetmez. Bireyin duygularının aşırılığını savunmaz. İnsanları mantık makineleri olarak görmekten ziyade duygusal varlıklar olarak görür. İnsanlar çevreleriyle işbirliği içindedir ancak bu iletişim sadece mantıksal bir biçimde değil, daha ziyade duygusal-mantıksal biçimdedir.

Duygusal-mantıksal yaklaşımın savunucuları değer vermeyi değerleri aydınlatma ve eylem öğrenme yaklaşımındaki gibi görürler (McPhail, 1978). Değer verme öğrencilerin alternatifleri düşündüğü, seçim yaptığı, bu seçimlerden memnun olduğu, seçimleri doğruladığı ve seçimlere uygun eylemde bulunduğu öz-gerçekleştirme sürecidir. Ancak duygusal-mantıksal yaklaşım değer verme sürecinde hem duygusal hem de mantıksal bir bakış açısına sahip olması gerekçesiyle farklılaşır. Duygusal bakış açısı, değer vermeyi kişinin iyi ya da kötüye ilişkin yoğun duygularını ifade etme ve yansıtma süreci olarak gördüğü anlamına gelir. Mantıksal bakış açısı ise değer vermeyi bireyin değerlerini ancak başkalarının duyguları, ilgileri ve ihtiyaçlarıyla tutarlı olduğu takdirde seçme ve eyleme dökme süreçleri olarak gördüğü anlamına gelir.

Bu yaklaşımda değerler ahlaki onayı ya da reddetmeyi gösteren bireysel duygulardır. Değerler bireylerin ihtiyaçlarının ve duygularının işe koşulmasıyla ortaya çıkar. Bu bakış açısından, değerler bireyin duygusal durumunu ölçme aracıdır. McPhail (1978) bu yaklaşımın temel amacının öğrencilerin sevgiyi hissetmesi, eyleme dökmeyi bilmesi ve bu eylemleri uygulaması olduğunu ifade eder. Sevgi eylemi ilgiyi, şefkati, hoşgörüyü, anlayışı, sorumluluğu, hassasiyeti ya da kendine olduğu kadar başkalarına da saygıyı yansıttığında öğrenci davranışlarını tanımlamak için kullanılır.

Öğrenciler aktif roledir. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve duygular bu yaklaşım için konu materyalinin tamamını oluşturur. İncelenen durumlar öğrenci grupları tarafından ilgi ve alaka temelinde seçilir. Öğrenciler sınıf ortamına aktif bir şekilde katılır, bu ortamda duygularını ifade eder, karar verir, sevgi ve ilgi ile kararlarını geliştirip uygular. Duygusal-mantıksal yaklaşım öğrencilerin başkalarının ilgi, ihtiyaç ve duygularına ilişkin verdikleri sözel olan ya da olmayan ipuçlarını tanımlama becerilerini gözlemlemelerini ve geliştirmelerini gerektirir. Öğrenciler toplumun yasal ve sosyal kurallarını tam olarak bilmeli ve eylemlerin sonuçlarını tahmin edebilmelidir. Son olarak öğrenciler yazma, boyama, fotoğraf ve oyun etkinliklerini kapsayan pek çok ifade türünü uygulamalıdır.

Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, öğrencilerin başkalarının iyiliğini düşünmelerini ve bu ilgilerini ifade etmelerini desteklemek ve kolaylaştırmaktır. McPhail (1978) ahlakın öğretilmediğini ancak edinildiğini savunmuştur. Bundan dolayı öğretmen model olmalıdır. Aynı zamanda güven veren bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öğrenciler bu sınıf ortamında gerçek ve sansürlü duygularını ifade edebilmeli ve bundan çekinmemelidir. Sınıf ortamı, öğretmenin iletişim engellerini kaldırması için ve öğrencilerin ahlaki iletişim becerileri geliştirmelerini sağlaması için öğrencilerle birlikte çalıştığı bir ortam olmalıdır. Son olarak, yaklaşıma göre öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olan sınıf materyallerini seçmeli, gerekirse öğrencilere detaylı bilgi sunmalı ve öğrencilerin çalışmalarında değerlerini ve tutumlarını uygulamaya dökülebilmeleri için onları yönlendirmelidir.

1.1.8. Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi

Bütün yaklaşımlar değerler eğitiminde belirli amaçlara hizmet eder. Ancak aynı zamanda zayıf noktalara da sahiptirler. Değerlerin telkin edilmesi hatalı bulunarak eleştirilmektedir. Öğrencilerin iyi değerleri kötü değerlerden ayıramadığı varsayımı bazı eğitimciler tarafından sorgulanmıştır. Eğitimciler aynı zamanda çoğu değer çatışmasının ve probleminin öğrencilerin iki iyiden birini seçmek zorunda olmalarından kaynaklandığını ortaya çıkarmışlardır. Eğer öğretmenler öğrencilere çatışan fakat eşit oranda iyi değerleri öğretirse, o zaman problemler muhtemelen daha da çok gözlenecektir (Banks ve Clegg, 1977).

Kohlberg 'in teorisi bazı eğitimciler tarafından eleştirilmiştir. Aşamaların evrenselliğinin sağlam temellere dayanmadığına dikkat çekilmiştir. Örnekle bütün kültürlerdeki insanların ahlaki gelişimini temsil edemeyecek kadar küçüktür (Fraenkel, 1977). Daha yüksek aşamalarda mantık yürütmenin daha düşük düzeydeki mantık yürütmeden ahlaki olarak daha iyi olduğunu kanıtlamak imkânsızdır. Diğer taraftan eğer daha yüksek aşamadaki mantık yürütme daha iyiye, daha düşük düzeydeki mantık yürütmenin kapsamadığı bir şeyi kapsmalıdır. Daha düşük aşamadaki mantık yürütme aşamasında olan öğrencilerin daha yüksek aşamadakilerin tartışmalarını anlamaları zorlaşmaktadır. (Scriven, 1966)

Öğretmenlere yönelik gerçek dışı talepler eğitimcilerin sıklıkla ifade ettiği bir diğer zayıf noktadır (Scriven,1966). İlk olarak Kohlberg 'in (1975) teorisinde ifade ettiği gibi, nüfusun sadece %10'u 5. ve 6. aşamaya ulaşmaktadır. Çoğu öğretmen öğrencilerden daha düşük aşamada olabilir. İkinci olarak, daha yüksek düzeyde mantık yürütebilen öğretmenler de öğrencilerin mantık yürütme düzeyine inmeyi ve onların bu aşamalarda ilerlemelerine yardımcı olmayı aşırı derecede zor bulmaktadır (Fraenkel, 1977). Bazıları hatta ahlaki mantık yürütme yaklaşımının etkilerinden şüphe duymaktadır ve katılımcılar arasında ileri aşamalara ilerlemenin çok az olduğunu düşünmektedirler (Simpson, 1972).

Analiz yaklaşımı değer yargılarına odaklanmıştır. Öğrencilerin değer konuları hakkında mantıksal kararlar vermelerine yardım etmektedir. Ancak mantıksallık vurgusu değer konularına yönelik öğrencilerin özgür ve doğal tepkilerini engelleyebilir ya da önleyebilir

(Ornell, 1980). Bunun yanı sıra aynı zamanda bir değer çatışmasına ilişkin başarılı bir karar almak için açıkça ifade edilmiş ölçüt eksikliği de mevcuttur (Metcalf, 1971).

Değerleri aydınlatma yaklaşımı çoğu öğretmen ve öğretim programı geliştirenler üzerinde büyük etkiye sahip olmuştur, çünkü öğrencilerin kendilerini kabullenmelerini ve yeniden değerlendirmelerini olumlu ve uygun bir tarzda mümkün kılmıştır. Aynı zamanda öğrenciler arasında davranışsal problemlerin azalmasına katkı sağlayabilir. Ancak yaklaşımda zayıf noktalar mevcuttur. Yaklaşımın yönelik en ciddi eleştiri bir teori niteliği taşımasıdır. Bir teorisinin sahip olması gereken temel özelliklere sahip değildir. Sadece öğrencilerin kendi duygu ve değerlerini açıklamalarına yardımcı olma amacıyla tasarlanmış bir dizi etkinliktir (Fraenkel, 1977). Bu değerleri açıklayan etkinlikler (eylemler), kişisel değerlerin gelişmesinden ziyade uyarlanmasını teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra, değerlendirme sürecinin yedi gereği sorgulanmaya açıktır. Bazıları belirsizdir ve sonuçların değerlendirilmesi, tekrar uygulanması ve bunun gibi görüşlerin belirtilmesi için ölçüt eksikliği mevcuttur. Onaylanan değerleri herkes önünde doğrulamak zordur. Diğer taraftan yaklaşım çatışan kişisel değerlerle bireyin baş etmesine çok yardımcı olmaz (Fraenkel, 1977). Değer verme sürecine çok vurgu yapma aynı zamanda değer sorunlarıyla zekice baş etmesi için gerekli olan bilginin anlayışını göz ardı etme eğilimine neden olmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler kendilerine ya da başkasına ait değerleri eleştirel açıdan değerlendirme yeteneğinden yoksundurlar. Onlar toplumun değerlerini eleştirmeksizin kabullenmeye teşvik edilmektedir.

Lickona'ya göre (1992) yukarıda sıralanan bütün bu yaklaşımlar gereklidir, ancak hiçbiri yüksek prensiplere yaşam boyu bağlılığı sağlamak için yeterli değildir. İyi bir değerler eğitimi için bu yaklaşımların her birinden yararlanılmalı ve her yaklaşımın uygun yanları koşullara uyarlanmalıdır. Bütün bu yaklaşımlar değerler eğitiminde belirli amaçlara hizmet eder. Buna bağlı olarak da bazı okullar değerler eğitimini uygularken sadece bir yaklaşım temelinde uygulama yerine bütüncül bir yaklaşım tercih ederek, her yaklaşımdan yararlanmayı amaçlarlar. Zaman zaman öğrencilere değerlerin telkin edilmesi değerlerin öğrenimini kolaylaştırırken, zaman zaman en iyi yöntem model olmak olur. Kimi öğrenci için değerlerin açıklanması etkili olurken, kimi öğrenci analiz ve eylem öğrenme aşamalarında beklenen

performansı sergiler. Bundan dolayı, öğrencilerin etrafında olan ya da oluşan her şeyin onların değerlerini etkilediği varsayımına dayanarak, kapsamlı, bütüncül bir değerler eğitimi yaklaşımı tavsiye edilir.

1.1.9. Mesleğe Adanmışlığın Tanımı

Türk Dil kurumunda yer alan tanımına göre adanmışlık, kutsal saydığı bir şeyle yoğun olarak ilgilenmek, o şey için kendini feda etmek anlamına gelir. Vallerand (2008) öğretmenlerin mesleğe duydukları yoğun istekle ilgili pek çok araştırma yapmıştır. Bu çalışmalarda adanmışlık bir bireyin sevdiği, önem verdiği, zaman ve enerji harcadığı eyleme (bir mesleğe) yönelik güçlü eğilimi ya da yoğun ilgisi olarak ifade edilmiştir. Birey, çalıştığı mesleğini önemli görür ve bu mesleğin gereklerini tam anlamıyla yerine getirmek için yoğun çaba sarf eder. Yapılan herhangi bir iş için harcanan zamanın üzüntü vermemesi, aksine mutluluk vermesi bireyin o işi istekle yaptığının ve önemseyişinin göstergesidir. Buna bağlı olarak mesleki adanmışlık, bireyin mesleğini sevmesi, mesleğine önem vermesi, bu meslekte zaman ve enerji harcamaktan mutluluk duyması, mesleğinin gereklerini yerine getirmeye yoğun ilgi ve istek duyması şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım, öğretmenlere indirgenecek olursa, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine kendilerini adanmış olmaları, onların öğretmenliği sevmeleri, bu mesleği önemli bulmaları, mesleğe değer vermeleri, bu mesleğin gereklerini yerine getirmek için zaman ve enerji harcamaları ve bundan mutluluk duymaları demektir. Fried (2001) bu tanıma paralel olarak mesleğine adanmış öğretmeni, her gün sınıfa gelen öğrencilerin potansiyelleriyle ve yaşadıkları çelişkilerle ilgilenen, dünyamızı değiştiren konulara ve fikirlere yoğun ilgi duyan, bir bilgi alanını çok seven insan olarak tanımlar.

McGovern ve Miller da (2008) adanmışlığı öğretme ve öğrenme için yoğun bir eğilim olarak tanımlamıştır. Sizer (1992), öğretmenliği ve mesleğe adanmışlığı bir arada kullanarak bir tanım yapmıştır.

Mesleğine adanmış öğretmen; yansıtıcı bir eğitimci olarak yaşam süren, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak için buna öncülük yapan, içinde öğrencilerin kendi öğrenmeleri için ve arkadaşlarının öğrenmeleri için sorumlulukları paylaştıkları bir sınıf ortamı oluşturan, kurallardan ziyade öğrenmeye odaklanan bir ortam sağlayan, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri üzerinde durmaktan ziyade

öğrencilerin güçlü yanlarını ortaya çıkararak gelişmelerini sağlayan stratejiler geliştiren öğretmendir.

Fried (2001) araştırmasında mesleğine adanmış öğretmenlerin iki açık göstergesine işaret etmektedir. Birincisi, mesleğine adanmış öğretmenler öğrencileriyle kendi alanlarının güzelliğinin ve gücünün cezbediciliğini paylaşırlar. Kendi alanlarına yoğun bir katılım sağlarlar. İkinci gösterge, bu öğretmenler, mesleğe yönelik duydukları yoğun isteği kendi alanlarında uzman olmanın yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerine destek olacak davranışlarla yansıtırlar. Uzmanlar olarak, deneyimsiz öğrencileri deneyim yaşamaya yönlendirirler ve öğrencilere güven aşırlar. Fried'in mesleğine adanmış öğretmen tanımı Neumann'ın (2006) araştırmasında görülmektedir. Neumann mesleğe adanmışlığın öğretmenler için değerini inceler. Mesleğe adanmışlık muhakeme yeteneği sağlayabilir. Düşünme için odaklanmayı sağlar ve düşünce çerçevesi daha da netleşir. Mesleki açıdan üretkenliği sağlar. Yeni bir bakış açısından düşünmek ve yeni fikirler üretmek kolaylaşır. Neumann'ın araştırması mesleğine adanmış öğretmenin var olduğunu ve adanmışlığın birey görevini en iyi şekilde yerine getirdiğinde gözlendiğini ortaya koymaktadır.

Hammerness (2005) öğretmenin mesleğine adanmışlığını öğretmenleri değişime yönlendirecek motivasyonel bir faktör olarak görür. Mesleğine adanmış öğretmenler yaşamlarında büyük değişimler yapabilen öğretmenlerdir. İnançları ve gayretli uğraşları kendi değerlerimizi anlamamızı ve onları uygulamamızı sağlar. Mesleğe adanmışlık öğretmenlerin motivasyonlarına ve performanslarına da katkıda bulunur. Bu öğretmenler öğrenci başarısında ve öğrenmelerinde etkilidir. Bu tür bir istekli öğretme ve başarılı öğrenme arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Mesleğe bağlılık öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen çok önemli bir faktördür. Hafıza üzerine yapılan araştırmalar duygusal uyarıcıların duygusal olmayanlardan daha çok hatırlandığını göstermiştir (Sutton ve Wheatley, 2003). Mesleğine adanmış bir öğretmen tarafından verilen kavramlar daha akılda kalıcı olur ve yoğun duygular merkezi detaylar için hafızayı geliştirir. Bu tür bir öğretim öğrenmeye motivasyonel özelliklerinden dolayı değer katar ve öğrenciler tarafından ilgi olarak görüldüğünden de değerlidir.

Şu ana kadar yapılan araştırmalar, öncelikle öğretmenin istekliliği, mesleğine adanmışlığı ve tükenmişliği tanımına odaklanmıştır. Yapılan çalışmalar, kendini mesleğine adanmış

öğretmenlerin öğrencilerinin, istekli öğretimden motive olduklarına ve aslında istekli öğretimden öğrendiklerine inandıklarını göstermektedir (Carbonneau, 2008). Bu araştırmalar öğretmenlerde mesleğe yönelik bu tür bir sevgi, ilgi ve isteğin var olduğunu ve bu özelliğin öğretmen motivasyonuna katkısının olduğunu göstermiştir ancak hiçbir çalışma, öğretmenin mesleğine adanmışlığının öğrenciler açısından ne anlama geldiğini ve öğrencilerle iletişimi tam olarak nasıl etkilediğini tanımlamamıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerine verilen öneme rağmen, öğrenmeyi olumlu şekilde etkileyebileceği bilinen bir değişken olan öğretmenlik mesleğine adanmışlığa ilişkin bu durum önemli bir araştırma boşluğudur (Fried, 2001).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının getirdiği avantajlar nadiren araştırmalarda yer bulsa da bu etkenin değerler eğitimi gibi bir eğitim alanında öğretmenlerin uygulamalarına nasıl etki ettiği de aynı şekilde bir araştırma boşluğunu yansıtmaktadır. Öğretmenlerin sorgulanmadıkları, denetlenmedikleri, çoğu zaman takdir de görmedikleri ama gerekliliğine inandıkları bir eğitim alanı olan değerler eğitimi derslerinde uygulamaları, bu eğitime zaman ayırmaları onların dışsaldan ziyade içsel motivasyona sahip olmalarını, en çok da bu ve benzeri etkinlikleri öğrencilerin gelişimi için yapmaya istekli olmalarını gerektirir. Öğretmenlerin bu şekilde mesleklerinin gereklerini yerine getirmeye istekli olmaları, mesleklerine kendilerini adanmış olmalarını gerektirir. Ancak bu iki kavram şu ana kadar hiçbir araştırmada bir araya gelmemiş ve araştırma konusu edilmemiştir. Yapılan araştırma ile eğitim açısından, öğretmen ve öğrenci açısından sayısız faydalar sunan mesleki adanmışlığın değerler eğitimi uygulamalarında ne gibi etkilerinin olduğu araştırılarak bilimsel bir katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.1.9.1. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Öğretmenlik mesleğinin neden tercih edildiği önemli bir sorudur ve kişiden kişiye de değişiklik gösteren cevaplara sahiptir. Çoğu insan idealist nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini ifade etmiştir. Gençlerle çalışmak, başkaları üzerinde olumlu etki oluşturmak, bilgilerini aktarmak, insanlığı aydınlatmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenliğe rutin bir iş gibi bakılamaz. Öğretmenlik bir işten ziyade bir meslektir. İş ile meslek arasındaki farklar şu şekilde ifade edilmiştir.

- İş, yapılması gereken görevleri tanımlar. Belirli saatler içinde yürütülür ve tatilleri vardır (Nathanson, 2008). Genellikle başkaları tarafından belirlenen görev tanımları mevcuttur. İşte bireyler ve başarıları kıyaslanır. İşte önemli olan görevi tamamlamaktır, işbirliği ikinci planda kalır (Nathanson, 2008). İşten emekli olunur ve iş bırakılır. İş yapan insan mesai saati bitimini ipe çekebilir. Tatil günlerini sabırsızlıkla bekleyebilir. Başkalarının onayına ihtiyaç duyar.
- Meslek, bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan sistemli etkinlikler bütünüdür. Meslek belli bir tür alanda etkinlikte bulunabilme gücüdür (Kuzgun,1982). Ginzburg (1951) Meslek seçiminin belirli bir anda gerçekleşen bir olay değil, çocukluktan ergenliğe, oradan da yetişkinliğe uzanan bir gelişim dönemi süreci olduğunu ileri sürmüştür. Meslek, kişinin kendine en uygun gördüğü işi yapmasıdır. Nathanson (2008), mesleğe ilişkin şu açıklamayı yapmaktadır.

Meslek yaşam boyu sürer. Emeklilik yoktur. Pazartesi günü kâbusu yoktur. Başkalarının ne düşündüğü önemli değildir. Meslekten ötürü gerginlik ya da başarısızlık kaygısı yoktur. Birey kendi gelişme yolunu belirler. Başkalarının onayına ihtiyaç duymaz. Birey yaptıklarında kendini yansıtır. Mesleği bırakmak yoktur.

Meslekler dış kriterlere göre tanımlanır. Yeterlilik, performans ve değerlendirme standartları öğretmenlik pozisyonları için uygun adayların seçimine yardımcı olmak için profesyonel örgütler ve kuruluşlar tarafından oluşturulur. Ülkemizde eğitim fakültelerinden mezun olmak ve ülke çapındaki memurluk sınavından geçer puan almak öğretmen olabilmek için gerekli dış standartlardır ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmeleri için gerekliliklere ilişkin bireysel özelliklerin standardı yoktur. Öğretmenlerin görevlerini her tür olumsuzluğa rağmen yerine getirme çabasını, gayretini yitirmemeleri için mesleklerine bağlılıklarını her daim korumaları gerekir. Çoğu öğretmen öğretmenlik mesleği adına profesyonel dünyada uzun bir uğraş verir, çünkü bir meslek olarak öğretmenlik bireyin kendini öğretmenlik etkinliklerine adanmasını, bu fedakârlık için istekli olmasını gerektirir.

İş değiştirmek bahsedildiği üzere meslek değiştirmekten daha kolaydır. Bir öğretmen Milli eğitim kapsamında çalışmaktan vazgeçebilir. Bu durumda işinden ayrılır ancak meslek bireyle kalır. Öğretmenliği bir meslek olarak düşünenler sadece yerine getirmeleri gereken görevlerden ziyade rollerini şekillendirmelerine izin veren bir içsel motivasyonla kimliklerini tanımlarlar. Öğretmenlik bencillikten uzaktır ve sıradan bir istekten ya da kişisel bir konudan her zaman daha ötedir. Karmaşık, çok yönlü ve talepkar bir meslektir. Enerji ve istekliliği sağlamak için öğretmenlerin işlerinde bireysel istekliliklerini korumaları gerekir (Day, 2000). Öğretmenler devam eden eğitim değişikliklerini etkili uygulamalara dönüştürmek için kişisel zaman ve enerjilerini harcamaya, çaba göstermeye istekli olmalıdırlar. Bazı öğretmenler bağlılıklarını mesleki kimliklerinin bir parçası olarak görürler. Bu bağlılık onları ve işlerini tanımlar. Onlar bundan zevk duyarlar (Elliot ve Crosswell, 2001). Bu öğretmenler kendilerini mesleklerine adanmış olarak tanımlanmaktadır.

Bazen çalışma koşulları ideallerden daha kötüdür. Fiziksel çevre fakir olabilir. Sosyoekonomik çevre yüksek fakirlik düzeyi, düşük iş, tehlikeli komşuluklar, stresli aile ortamlarından oluşabilir. Araştırmalar bu koşullardan ötürü çoğu yeni başlayan öğretmenin birkaç yıl sonra görevini bıraktığını göstermektedir. Çoğunun anlaşılır gerekçeleri vardır. Sıkça belirtilen bir neden, öğretmenlerin umutlarını, hayallerini ve istekliliklerini zor koşullarda ve çok sayıdaki öğrenciyle çalışma gerçeğine uyarlamada yaşadıkları zorluktur. Bu etkinlikler zamanla birlikte yapıldığında enerjiyi azaltabilir ve öğretmenliğe olan ilgi ve isteği alt üst edebilirken farklı bir bakış açısından bakmak mümkündür. Sıradan yaşam görevleri (yemek yapma, yemek yeme, ev işleri, vb.) bazen bir yükken aynı zamanda hayata ritim, denge, yön ve meşguliyet veren görevlerdir. Birey bu eylemlerden yorulsa bile dinlenerek yenileneceği düşüncesi onu rahatlatır. Bu yüzden öğretmenliğin rutin gerekleri kişiyi bu mesleği sevmekten alıkoymamalıdır. Aksine öğretmenliğin çok gerekli parçaları olarak görülmelidir. Bu angaryaların her anından zevk alınması beklenemez ancak bunlar yapılan daha kapsamlı işin parçası olarak görülmelidir. Ancak mesleğine kendini adanmış öğretmen bakış açısındaki bu farklılığı sağlayabilir. Aslında, çoğu için öğrencilerle iletişim kurmak ve bu şekilde karşılığında meslek ruhunu hayata geçirmek öğretmenliğin günlük gerekleridir.

Rahatsızlık veren öğrenciler çoğunlukla öğretmenlerin kendilerini takdir edilmeyen, saygı duyulmayan ve bıkkın hissetmesine neden olur. Bir öğretmen bir zamanlar her sabah enerjik ve öğretmeye hazırken, bu öğrenciler neden oldukları zorluklarla öğretmende endişe ve strese neden olurlar. Öğretmenler sınıftan korktuğunda ve daha az risk aldıklarında, öğrenciler sıkılır ve bazen daha da rahatsızlığa neden olurlar ki bu durum da öğretmende tükenmişlik hissine yol açar. Bu duruma çözüm bulmada yardımcı olacak düşünce öğretmenlik mesleğinin neden tercih edildiğinin düşünülmesidir. Çoğunlukla öğrencilerde bir değişikliği sağlamak olan bu neden, öğretmenlerin kendilerini tükenmişlik hissinden kurtarmaya yarayabilir. Eğer öğretmen öğrencilerinin çoğunluğunu akademik başarıyı sağlamak için takım ruhuyla birlikte çalışmaya sevk edebiliyorsa, diğer öğrenciler üzerinde katılmak ve dersi ciddiye almak için artan bir baskı söz konusudur. Bir takım halinde çalışarak mesleğine adanmış öğretmen tükenmişliği motivasyona dönüştürür. Bu şekilde bir kişinin katkı sağlayacak bir şeylerinin olması, farklılık oluşturabilmesi, dünyayı şekillendirebilmesi, özgün ve aktif olabilmesi mesleki adanmışlık duygusunun gücünü gösterir.

1.1.9.2. Mesleğine Adanmış Öğretmen

Mesleğe adanmışlık, bireyin sevdiği ve önemli bulduğu, zaman ve enerji harcamaktan mutlu olduğu bir etkinliğe yönelik hissettiği güçlü eğilim anlamına gelir (Vallerand, 2008). Birey istekli olduğu eylemi gerçekleştirmekten ötürü pişmanlık duymaz ya da üzüntü, moral bozukluğu hissetmez. Mesleki adanmışlık da bu bağlamda bir insanın sevdiği, önemli bulduğu, zaman ve enerji harcamaktan mutlu olduğu meslekte çalışması anlamına gelir. Bir insanın istemediği bir meslekten bu zevki duyması beklenen bir durum değildir. Onun geçen yıllardan dolayı üzüntü duyması yerine zevk almasını sağlayan şey, mesleğine kendini adanmış olmasıdır. Öğretmenliği yaşamlarının en anlamlı geçen yılları olarak tanımlayan insanlar öğretmeye kendilerini adanmışlardır (Garrison ve Liston,2004). Adanmışlık, öğretmene ilham veren ve onu motive eden bir özelliktir. Öğretmenin performansını etkileyen bir faktördür. Fried (2001) kendini mesleğine adanmış öğretmenin on temel özelliğini sıralamıştır. Bu öğretmenler:

1. Çocuklarla çalışmayı sever ve onların bilgilerine, fikirlerine önem verir.
2. Öğrencilerinin bilgi ve beceri eksikliğinden dolayı isteksizleşmez.
3. Öğrencileriyle ilgilenir.
4. Dünya problemleriyle ve sınıf içindeki mevcut olaylarla ilgilenir ve onları okuldaki çalışmalarına yansıtır.
5. Ciddidir ama aynı zamanda mizahi tarzı da vardır.
6. Öğrencilerinin anlamsız davranışlarını hoş görür ancak aynı zamanda öğrencilerinin sergilemeleri gereken davranışları konusunda eleştirel ve dikkatlidir.
7. Karşılıklı saygı kültürü oluşturmaya çalışır ve öğrencilerin fikirlerini aşağılamaktan kaçınır.
8. Risk alır. Bundan dolayı hata yaptıkça bunları göz ardı etmez ama bunlardan ders çıkarır.
9. Öğrencilerin hatalarından öğrenebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışır.
10. Görevini ciddiye alır, fikirlerini, inandıklarını açıkça ifade eder ve yansıtır.

Bu açıklamalara bakıldığında, mesleğine adanmış öğretmen öğrencisiyle en çok ilgilenen öğretmendir gibi bir çıkarımda bulunulabilir. Öğretmen öğrencisinin eksikliklerini kabul etmeli, bunları giderecek yollar aramalı, öğrencilerine hoş görülmesi, anlayışlı ve saygılı olmalı, onları takip etmeli, onlara istedik davranışları kazandırmalı ve öğrencilerine onlar için en uygun öğrenme ortamını oluşturmalıdır. Bu tür bir istekli öğretimde hataları düzeltmek çok önemliken, istekli öğretim hataları düzeltmekle ilgili değildir. Öğrencilerin sınıfa getirdiklerini takdir etmekle ilgilidir. Öğrencilere ne öğrendiklerini göstermek ve kaliteli ürün üretmekle ilgilidir, öğrencilere nasıl ilerlemeye devam edeceklerini göstermekle ilgilidir (Wisehart, 2004). Bütün bunların sağlanabilmesi herhangi bir dış etkenle değil ancak mesleğe duyulan sevgi, ilgi ve istekle ve de öğretmenin kendini mesleğine adanmasıyla gerçekleşebilir. Öğretmen en başta istekli olmalıdır. Fried (2001) öğretmenin mesleğine ilgi ve isteğine etki eden 3 faktörden bahsetmiştir: öğretmenlerin alan bilgisi, dünyada gelişen olaylara yönelik ilgi ve çocukları sevmeye. Bunların yanı sıra, öğretmenler arası iletişim, yönetimle iletişim, yönetimin tavrı, öğretmen-öğrenci arası ilişki, öğretmenlerin okulda yaptıkları işin niteliği de ifade edilebilir. Eliot ve Crosswell (2001) öğretmen istekliliğinin çok boyutlu olduğunu ve bazı dış faktörlerin bunun derecesini etkilediğini ifade eder:

- Okul ya da örgüt
- Öğrenciler
- Kariyer devamlılığı
- Profesyonel bilgi temeli
- Öğretmenlik mesleği

Yukarıda ifade edilen okul ya da örgüt maddesi, eğitim kurumlarına bağlılığı, okulla bütünleşme, kendini okulun bir parçası gibi hissetme ve okula sadık olma şeklinde kendini gösterir. Bağlılık yeniden yapılanmada bir temel, güç ve kaynak oluşturur. Okula bağlılığı olan öğretmenler çalıştıkları okulla gurur duyar, daha çok çalışmaya heveslenir ve okulun geleceğiyle ilgilenir.

Öğrenci maddesi, öğretmenlik mesleğine kendini adanmış öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrenmeye sürekli ilgi duymasını ve kendini adanmasını ifade eder. Her bir mesleğin gücü üyelerinin memnuniyet derecesine bağlıdır. Öğretmenlik de bu mesleklerdendir (Fox, 1964). Tanımlanan öğretmenlerin sahip oldukları ayırt edici özellikleri, öğrencilerin öğrenmelerine ve başarılarına kendilerini adanmalarıdır.

Diğer üç faktör dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki çalışmalarının meslek sevgilerine etki ettiği ve onu artırdığı genellemesine varılabilir. Öğretmenlerin öncelikle mesleklerine bakış açıları, bu mesleği sevmeleri ve gereklerini yerine getirmeye istekli olmaları onların genel anlamda mesleğe adanmışlık düzeylerini olumlu yönde etkileyen faktörler olmaktadır. Fried (2001), bir öğretmeni muhteşem yapan şeyin fikirlere ve değerlere olan ilgisi, kendini geliştirmeye duyduğu merakı, yaptığı işi iyi yapma ve mükemmelliğe ulaşma çabası olarak ifade etmiştir. Bu tanım öğretmenin mesleğine adanmışlığının da ifadesi niteliğindedir. Bu bağlamda Fried (2001) muhteşem öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Mesleğe adanmışlık: Hızla gelişen dünyada mesleğini sevmeksizin kendi alanında gelişme göstermek mümkün değildir. Adanmışlık öğretmenin mesleğine sevgisinden gelir. Mesleğine kendini adanmış öğretmenler öğretmenlik için büyük bir sevgi duyarlar. Muhtemelen öğretmenler öğretmenlik mesleğinin her alanına âşıktır

- (Garrison ve Liston, 2004). Muhteşem öğretmen alanındaki yeni gelişmelerden haberdardır ve becerilerini, bilgilerini geliştirmek için bu alanda araştırmalar yapar. Öğretmenin öğrettiği alanla ilgili hevesli olması öğrencilerin de başarılarını ve ilgilerini besleyecektir.
2. Öğretme ve öğrenme isteği: Muhteşem öğretmenler öğrencilerin etkili anlamasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme başarılarının niteliğini başarılı bir şekilde gözlemler ve öğrenmenin gerçekleşmediğini gözlemlediğinde de farklı yaklaşımlar kullanarak bunu gerçekleştirmeye çalışır.
 3. Meslek etiğinden ödün vermeme: Muhteşem öğretmenler hiçbir zaman değişmeyen meslek etiğine sahiptir. Öğrencilerini de bu yaklaşıma göre yetiştirirler.
 4. Öğrencilerine saygı: Öğrenciler için birey ve öğrenci olarak daha iyi bir saygı ilişkisi kurmak öğretmenlik mesleğinde esastır. Eğer öğrenciler öğretmeni ilgili ve saygılı görürlerse, öğrencilerin öğrenmeye isteklilikleri artar.
 5. Öğrencilerin yaşamlarında okulların değerini bilme: Okullar öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini hem öğrendikleri hem de edindikleri bir yerdir. Bundan dolayı, muhteşem öğretmenler her öğrenme alanında, okulun her köşesinde liderlik yaparlar.
 6. Değişime istekli olma: Muhteşem öğretmenler her zaman sürekli mesleki gelişimin yollarını ararlar. Habermas (1973), gerçekten öğretmenliğin değerli bir meslek olduğunu bilen ve buna inanan bir öğretmenin zorluklar karşısında inancını kaybeden ve çıkarlarını düşünen bir öğretmenden kendini ayırabileceğini ve ayırt edilmesini sağlayabileceğini ifade etmiştir.
 7. Düşünmeye-araştırmaya istekli olma: Muhteşem öğretmenler öğrendikleri şeyleri paylaşma fırsatını arayarak bunun öğrenci başarısına katkısını düşünürler.
 8. Örgütsel beceriler: Muhteşem öğretmenler etkili örgüt becerilerine sahiptir. Yapmaları gereken doğru davranışları bilirler. Öğretmen ne yaptığını bilir ve yaptığının doğruluğuna inanır.
 9. İyi iletişimin başarılı bir ilişki için önemini bilme: Muhteşem öğretmenler yönergeler verirken, dönüt verirken ve öğrencilere bilgi sunarken sözlü olan ve olmayan iletişimi kullanır. Söylediklerinden ziyade, muhteşem öğretmenler öğrencilere mimikleriyle, ses tonlarıyla ve sınıftaki konularıyla daha çok mesaj verirler. İstekli öğretmen öğrencilerin kalbiyle ve zihniyle nasıl konuşacağını bilir.

10. İşbirliği: Muhteşem öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmek için iç çevrelerinde meslektaşlarıyla iş birliği yaparlar.

Muhteşem öğretmenin vasıflarının ortak noktası kısaca, öğretmenlerin mesleklerine kendilerini adanmış olmalarıdır. Mesleğe adanmışlıkla ancak her bir maddede tanımını bulan çabalar gerçekleşir. Bu özellikten yoksun öğretmenler, kurallara bağlanmış görevleri yerine getirerek mesleklerinin gereğini yerine getirdiklerine inanır ve bu şekilde çalışırlar. Bu çalışma hem onlarda bir memnuniyet sağlamaz hem de öğrencilerde istenen heyecanı, hevesi oluşturmaz. Öğretmen, öğrenciyi başarı için teşvik etmelidir. Mesleğine kendini adanmış öğretmenler etkili bir öğrenme çevresi oluşturmak ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırmak için içsel motivasyona sahiptirler ki bu birey için en önemli motivasyon türüdür. Dışsal bir teşvik ihtiyacı gütmeyizler. Adanmışlık üretkenliği de sağlar. Bundan dolayı mesleğine adanmış öğretmenler yeni yöntem ve stratejiler bulmada beceriklidir. Okullarına bağlıdır ve iyi bir eğitimin başarısı bu bağlılığın getirisiidir. Bu tür bir adanmışlık başarılı öğretimin temelidir. Bu öğretmenler öğrencilerinin başarılarına katkı getirirler. Öğrencilerinin gelişimiyle ilgilenir ve onların öğrenmelerini sağlayacak stratejiler bulmak için çaba harcarlar. Öğrencilerin gelişiminde de bu açıdan önemli bir rol oynarlar. Mesleğini sevmeyen, mesleğine ilgi duymayan bir öğretmenin bu özellikleri sergilemesi ve bu açılardan eğitime katkıda bulunması hayali bir durum olur. Kushman (1992) ve Rosenholtz (1989) çalışmalarında öğretmenin mesleklerine ilgi ve istekleri ile öğrenci başarısının ilişkisini ortaya koymuştur.

Mesleğine kendini adanmış öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği rolleri başarılı bir şekilde yerine getirme ve profesyonel değerlerle uyumlu olarak bir öğretmen-öğrenci ilişki geliştirme eğilimine sahiptir. Bu yaklaşım öğrenci öğrenmelerini ve nihai davranışlarının gelişimini kolaylaştırır. Mesleğine adanmış öğretmen, öğrencilerini aktif öğrenme için cesaretlendirme rolünün farkındadır ve kendilerini öğrencilerinin entelektüel ve ahlaki gelişimini teşvik etmekle sorumlu hisseder. Hevesle, kendilerini yaptıkları işe adanarak çalışır ve mesleklerinin önemine inanırlar. Öğretmenlerin farklılık getirebileceklerine ve stratejik profesyonel gelişimle desteklenen nitelikli öğretimi sağlamalarının öğrencilerin öğrenmelerinde sağlayacak gelişmeler sağlayabileceğine inanmak için güçlü veriler mevcuttur (Rowe,2003). Öğretmen

mesleğine kendini adanmış olursa, bu isteklilik onların davranışlarına, tutumlarına, algılarına ve performanslarına katkı sağlamaktadır (Thapan, 1991).

Öğrenmenin ve bir bütün olarak mutluluğun sağlanmasında öğretmenlerin mesleklerine kendilerini adanmış olmaları önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin zihninde öğrenme gerçekleşip geliştikçe daha çok öğrenmeye ve gelişmeye yönelerek artan bir döngü etkisi yapar (Fredrickson, 1998). Bu nedendir ki mesleğine adanmış öğretmen düşüncelerin ifade edildiği ve geliştirildiği olumlu öğrenme döngüsü oluşturabilir ki bu da öğrenmeyi teşvik eder. Bu durumun aksi düşünüldüğünde, mesleğine ilgisi ve isteği ve de doğal olarak içsel motivasyonu olmayan bir öğretmenin sözleri kadar tavır ve davranışları da öğrencilere tesir edeceğinden öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Model olma özelliği taşıyan öğretmenler sadece öğrenilmesini hedeflediği davranışları için değil bir bütün olarak model alınabilirler. Bu durum mesleğinden hoşnut olmayan öğretmenin öğrenci için olumsuz örnekler sergileyebileceği riskini ortaya çıkarır. Öğretmenin bir meslek edindiği halde araştırmaya devam etmesi, gelişmeleri takip etmesi, öğrencilerin bu çabayı gözlemlemesi onların çalışma isteğini tetiklerken, tam tersi bir durum da öğrencilerin çalışma isteğinden yoksun olmasıyla sonuçlanabilir. Olson (2003), öğretme ve öğrenme hakkında istekliliğimizi keşfettiğimizde ve onları başkalarıyla paylaştığımızda, kapıların açılacağını ve imkânların sınırsızlaşacağını belirterek bu kavramın önemini vurgular. Öğretmen ancak mesleğini sevdiği ve bu sevgiyi yitirmediği takdirde bu imkânsız zorlama cesaretini gösterir ve üretkenlik peşinde olur. Bunu gördüğü takdirde öğrenci de aynı yolu izlemektedir. Ancak bu ilgi ve isteği yitirmiş bir öğretmenin yasalarla belirlenmemiş, gönüllülük esasına dayanan bu tür bir çaba sarf etmesi beklenemez.

Öğretmenlik, mesleğine kendini adanmış öğretmenler için bir meslekten daha ötesidir. İşten ziyade bir yaşam tarzıdır. Mesleğe adanmışlık sadece bir öğretmenin değişim zamanlarındaki başarısı için değil aynı zamanda değişimi sağlama arayışındaki sistemler için de oldukça önemlidir. Bu öğretmenler öğrencilerinin büyümelerinden ve öğrenmelerinden zevk alırlar. Ne yazık ki, çoğu öğretmen işlerine bu istekle başlarken, ilerleyen yıllarda bu isteklerini yitirirler. Bazı öğretmenler sınıflarını yönetmekle, bazıları milli eğitim standartlarını gerçekleştirmekle, bazıları arzu edilen sınıf ortamlarını oluşturma becerilerini engelleyen okul

yönetimiyle sıkıntı yaşarlar. Mesleğine kendini adanmış öğretmen, istekliliğini engelleyen nedenleri ortadan kaldırmaya çalışır. Bu istekliliğini yitiren öğretmenler tipik olarak daha az öğretim yöntemleri kullanır, daha öğretmen merkezli olur ve görevlerini yerine getirmiş olacağı minimum işleri yapar.

1.1.9.3. Öğretmenlikte Mesleki Adanmışlığın Önemi

Öğretmenler her eğitim sisteminin temel parçasıdır. Onlar eğitimin halka bakan yüzüdür ve okul kayıt sayısını, öğrenci başarısını doğrudan etkiler. Öğrencilerin bir okulda kalmasını ya da okuldan ayrılmasını sağlayan etmen de yine öğretmendir. Öğretmenlerin başarılı okul reformunda önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Hargreaves, 1997). Bunun yanı sıra okul yönetiminde ve kararlarında da büyük rol oynarlar. Bu denli önemli role sahip öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirme konusundaki isteklilikleri ya da bir başka ifadeyle mesleklerine adanmışlıkları da okulda ve okul sisteminde hayati bir rol oynar (Beare, 2001). Mesleki adanmışlık öğretmenliğin temel bir parçasıdır. Her mesleğin gereklerinin çizilen sınırların ötesinde yerine getirilmesinde çok önemli olan mesleki adanmışlık öğretmenlikte önem açısından zirveye ulaşır.

Öğretmek insanın ruhuna ayna tutar. O aynaya bakmaya istekli olursa öğretmen ve gördüğünden kaçmazsa, öz bilgi edinme fırsatı olur ve bir öğretmenin kendini tanıması iyi öğretim için öğrencilerini ve branşını bilmesi kadar önemlidir (Palmer, 1998). Öğretmenler sürekli olarak standartların etkileşimini, öğrenci motivasyonunu, öğrenmelerini ve başarılarını düşünmelidir. Öğrencilerin standartları başarmalarını, iyi işler çıkarmalarını, görevlerini tamamlamalarını, aynı zamanda da iyi bir ruh hali ve iş hali geliştirmelerinin önemini anlamalarını sağlamalıdır. Kendi için bile başkalarıyla etkileşim halinde olmalı, sorularını, sorunlarını, araştırmalarını paylaşmalı, öğretme ve öğrenme üzerine profesyonel tartışma yürütmelidir. Öğretimlerinin entegre bir parçası olarak bir araştırma döngüsü içinde olmaları gereklidir. Öğretme ve öğrenme hakkında önemli sorular sormalı, sınıflarından onların düşüncelerine yardımcı olacak veriler toplamalı, araştırmalarından bilgilenmek için profesyonel okumalar gerçekleştirmeli ve öğrendiklerini araştırmalarına dayalı olarak nasıl uygulamaya geçirdiyse arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Rutin olarak kendini araştırmalarına,

gözlemlerine, başarısızlıklarına ve başarılarına göre yenilemelidir. Bütün bu beklentilerin her öğretmen tarafından tam olarak karşılandığını ifade etmek gerçek dışıdır. Çoğu öğretmen sınırları belirlenmiş görevlerini yerini getirmek, ders saati süresinde okulda bulunmak, öğretim programını yetiştirmek ve öğretmenliğe ilişkin yapılması zorunlu olan evrak işlerini yapmakla görevini tamamladığını düşünür ve bu yönde davranış sergiler. Bu durum yukarıdaki beklentilerin gerçekleşmesi için öğretmenlerde başka özelliklerin aranmasına bizi sevk eder ve öğretmenler arasında ayırt edici etmenlerin var olduğuna işaret eder. Bu etmenlerin başında da öğretmenlerin mesleklerine kendilerini adanmış olmaları gelir ki bu içsel motivasyona sahip olması, beraberinde getirdiği enerji ve çabayla beklentileri azami düzeyde yerine getirmesini sağlar.

Öğretmenlik karmaşık ve talepkar bir iştir ve bu işe sadece beyinleriyle değil aynı zamanda kalpleriyle de tamamen katılmaları öğretmenler için günlük bir ihtiyaçtır (Elliot and Crosswell, 2001). Öğretmenlik işlerinden duygusal olarak memnun olmaları öğretmenler için profesyonel bir gerekliliktir, çünkü bu duygusal bağ olmaksızın öğretmenler artan yoğunluktaki iş çevresinde sürekli tükenmişlik tehlikesiyle karşı karşıyadır. Day' in (2000) ifade ettiği gibi, öğretmenler için mesleki adanmışlık bir lüks değildir ya da sadece birkaç öğretmenin sahip olması gereken bir özellik olarak düşünülemez. Aksine mesleğe adanmışlık bütün iyi öğretimin temelidir. Bundan dolayı, adanmışlık öğretmenliğin temelidir ve öyle olmalıdır.

Zaman zaman öğretmenler başarılı olma konusunda öğrencilerden daha çok baskı görürler. Milli eğitim politikaları çoğunlukla öğretmenlerin katı öğretim standartlarını gerçekleştirmelerini, zaman zaman bir öğretmenin ders planlarını değiştirmelerini ve öğretim becerilerinin yalnızca öğrenci test puanlarıyla yargılanmasını gerektirir. Bu katı standartlar öğretmenlerin kendilerini bastırılmış ve verimsiz hissetmesine neden olur ve öğretmende ilgi ve isteği azaltarak, onların işlerinde hayal kırıklığı yaşamalarına neden olur. Bazen de sadece öğrencilerin testleri geçmelerini sağlayacak şekilde dersleri düzenlemelerine neden olur. Bu durumda öğretmenler derslerde özgür hareket edemez ve derslerini kişiselleştiremezler.

Öğretmenlerin belli ulusal standartları karşılamak zorunda olmaları, onların standartları karşılama yollarında üretken olamayacağı anlamına gelmez. Politikalarla hayal kırıklığına uğrayan öğretmenler öğretmenlik mesleğine ilk girme nedenlerini düşünmeli ve bu nedenin getirdiği istek ve enerjiyi koruyabilecekleri yollara ilişkin beyin fırtınası yapmalıdırlar. Örneğin, bir İngilizce öğretmeni öğrencilerine okuma isteği kazandırma hedefiyle öğretmenlik kariyerine başlamış olabilir. Milli eğitim politikası çoğunlukla öğrencilerin test puanlarına odaklanır ki bu da öğretmenin eğlenceli bulduğu okuma etkinliğinden vazgeçip daha çok sıkılmaya neden olan rutin derslere yönelmesine yol açar. Yine bir öğretmen öğrencilerinde gördüğü davranış bozukluklarının çözümü için davranışı düzenleyecek ölçütleri, davranışları bir ömür boyu belirleyecek değerleri öğretmeye karar verip buna derslerinde zaman ayırma yoluna gidebilir. Bu durumda çocuklarının kazanmaları gereken sınavlar olduğunu hatırlatan veliler, yöneticiler ve hatta öğrencilerin kendileri öğretmen için rutine dönmeye neden olabilir. Bu durumdaki öğretmenler uygun olmayan şartlardan ötürü buna yönelebilirler ancak önemli olan, en başta eğitimi önemsemek ve öğrenciler için öğrenmenin yanı sıra eğlenmeyi amaçlamaktır. Aynı zamanda öğretmenin kendisi için de mesleğine duyduğu isteği ve sevgiyi yitirmemesi çok önemlidir.

Öğretmenler bir yandan milli eğitim yönergelerine uyarken, bir taraftan da dersleri kişiselleştirebileceklerini görebilmelidirler. Bir öğretmenin yaşanan bütün olumsuzluklara, karşılaşılan bütün engellere rağmen bu amaçlara yönelik çaba göstermesini sağlayan temel unsur bir öğretmen olarak sorumluluklarını bilmesi ve bu bilinçle mesleğine saygılı ve istekli olmasıdır. Öğretmen bu isteği koruduğu sürece tanımlanan muhteşem öğretmenin tanımını gerçeğe dönüştürebilir ve kendinde bu enerjiyi bulabilir. Örnekte bahsedildiği üzere, öğrencilerde gözlemlenen davranış bozukluklarının düzenlenmesi ve istendik davranışlara öğrencilerin yönlendirilmesi öğretmenlerin temel görevlerindedir. Ancak ne var ki öğretmenler bu amaca binaen yaptıkları çalışmalarda engellerle karşılaşabilir ya da yaptığı çalışmalardan ötürü herhangi bir teşvik görmeyebilir. Bu durumda önemi çok net gözlenen bir eğitim türü olan değerler eğitimi uygulaması için öğretmenin dışsaldan ziyade içsel teşvik sahibi olması gerekir. Bu içsel teşvik ise öğretmenin mesleğine kendini adanmasından ötürü duyduğu ve bu mesleğin gereklerini yerine getirmesini sağlayan istekliliğidir. Yapılan

araştırma öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının değerler eğitimi uygulamalarına yansımaları ve uygulamalarla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.

1.2. ARAŞTIRMADA YER ALACAK DEĞERLER

Eğitimin amacı, bireyin kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir (Ertürk, 1975). Bu davranış türlerinden olan duyuşsal davranışlar, öğrencinin ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutları içermektedir. Duyuşsal alan, kişinin ilgilerini, tavırlarını, beğenilerini, önyargılarını ve değerlerini kapsar (Krathwohl, 1964). Araştırmanın konu edindiği değerler eğitimi duyuşsal alan boyutuyla birebir ilgilidir. Okullarda uygulanan değerler eğitimi çalışmaları, öğrencilerin duyuşsal alan özelliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okulların sorumlulukları arasında öğrencilerin bilişsel alanları kadar duyuşsal alanlarının geliştirilmesi de söz konusudur ve Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri arasında duyuşsal alan hedefleri aşağıdaki maddelerle sıralanmıştır.

- 1) Atatürk İnkılâplarına ve Anayasa'nın başlangıcında ifadesini bulan Türk Milliyetçiliğine bağlılık,
- 2) Türk milletinin, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseme, koruma ve geliştirme,
- 3) Ailesini, vatanını, milletini sevmeye ve daima yüceltmeye çalışma,
- 4) Ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş kişilik ve karakter özelliklerine sahip olma,
- 5) Geniş bir dünya görüşüne sahip olma,
- 6) İnsan haklarına saygılı olma,
- 7) Kişiliğe ve teşebbüse değer verme,
- 8) Topluma karşı sorumluluk duyma,
- 9) Birlikte iş görme alışkanlığı kazanma,
- 10) Kendisini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir mesleğin gerektirebileceği diğer özelliklere sahip olma (Özçelik, 1992).

Duyuşsal alana yönelik eğitim; öğrencinin duygu ve ihtiyaçlarını rahatça anlatmasını, kendisine ve başkalarına saygılı davranmasını ve kendini denetleme hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamaya çalışır. Başkalarına karşı hoşgörülü olma, birlikte çalışmaktan zevk alma, vatanını, milletini, ailesini, arkadaşlarını sevmeye, büyüklerine karşı saygılı olma gibi davranışlar öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışlar arasındadır ve toplumda birlikte yaşamın temel taşlarını ifade eder.

Eğitim öğretimin amaçlarından birisi de duyuşsal davranışların kazandırılması olmasına rağmen bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun sebeplerinden birisi olarak, duyuşsal boyutun doğrudan ölçülmemesi gösterilebilir. Öğretim elemanları ve öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel amaç davranışlarını ölçmede gösterdikleri başarıyı duyuşsal boyutta gösterdikleri söylenemez (Yazıcıoğlu, Semerci ve Semerci, 2000). Bu alanda ölçme aracı üretmenin zorluğu bu farkı doğurmaktadır. Çünkü duyuşsal davranışların ölçülmesi ve hedef davranışların belirlenmesi diğer alanlarda olduğu kadar kolay değildir. Duyuşsal davranışlarda ahlaki eğitim, değerler ve karakter eğitimi gibi, genellikle doğrudan gözlenemeyen boyutları kapsadığı için bu tür davranışların kazanılıp kazanılmadığını tespit etmek oldukça güç ve zaman alıcıdır. Bu sebepten dolayı diğer alanlarda kullanılan ölçme yöntemleri bu alanda genelde yetersiz kalmakta, fazladan bir emek ve zaman gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarında duyuşsal davranışlarla ilgili boyutlar her zaman için eksik kalmaktadır. Öğretmenlerin ya da okulların bireysel gayretlerine teslim edilmektedir.

Bu araştırma önemine rağmen mevcut sistemdeki eksikliklerden dolayı geri planda kalan bir duyuşsal eğitim alanı olan değerler eğitimine odaklanmaktadır. Araştırma kapsamında bütün değer türlerini gözlemlemek ve incelemek mümkün olmadığından, öğretmenlerin değerler eğitimi etkinliklerinde odaklandıkları değerler de göz önünde bulundurularak belirli değerlere odaklanılmıştır. Bu odaklanmada değerlerin evrensel değerler sınıflamasına uygun olmasına özen gösterilmiştir, çünkü farklı grupların ya da toplumların fertlerinin bir arada eğitim gördüğü okullar öncelikle evrensel değerlere odaklanmalıdır. Türk Milli Eğitim Programı temel amaçları da dikkate alınarak araştırma kapsamında şu değerlere odaklanılmıştır:

Saygı :Diğer insanların farklı duygu, inanç ve düşünceye sahip olabilecekleri düşüncesini özümseme.

Sorumluluk :Verilen görev ya da edinilen rolleri gerektiği şekilde yerine getirme.

Empati :Diğer insanların duygu ve düşüncelerine saygı duyma, kendini onların yerine koyabilme.

Dürüstlük :Doğruluk ve samimiyetle yalandan, hileden ve kandırmadan uzak durma.

Uyum :Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlanması

Yardımseverlik:Kişisel bağlantılarda bulunan insanların rahatını koruma ve artırma, ortak alanların paylaşıldığı bireylere destek olma

Çevreyi Temiz Tutma :Toplumdaki diğer insanların haklarını gözetme, israftan kaçınma, geri dönüşüm kutularını kullanma

Whitney (1986), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin en çok öğrettikleri değerlerin dürüstlük, saygı ve sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde yer alması gereken değerlere ilişkin veli görüşlerini inceleyen Yıldırım ve Tay (2009), velilerin en çok önemseydiği değerler arasında saygı, sorumluluk, dürüstlük ve temizlik değerlerini ifade etmiştir. Yiğittir (2010), ilköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler araştırmasında velilerin beklentilerinin benzer şekilde saygı, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk ve yardımseverlik değerlerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Çağatay (2009) yaptığı araştırmada okulun öğrencilerin karakter gelişimine ve karakter eğitimine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamış ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerde karakter bileşenlerinden en çok yardımseverlik ve sorumluluğun geliştirildiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin değer tercihlerinin araştırıldığı çalışmada öğrencilerin yardımseverlik, saygı, çevre temizliği, duyarlılığı ve temiz

olma değerlerini daha çok önemsediklerini ortaya koymuştur. Yavaş (2007) yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin empati becerilerinin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda empati becerileri sergileyen öğretmenlerin başarıyı olumlu etkilediğini ortaya koymanın yanı sıra, empati değerini öğrencilerin kazanmalarının ve sergilemelerinin hem davranışlarında hem de başarılarında getirdiği avantajları belirtmiştir. Aspy'e (1965) göre de empatik sınıf atmosferi ilkelerinin uygulandığı sınıflarda olumlu kişilik özellikleri beslenmekte, aynı zamanda akademik başarıda olumlu gelişmeler olmaktadır. Değerler, bireyin topluma uyumunu sağlayan standartlardır (Özensel, 2003). Uyum değerinin amacı; diğer insanların hayal kırıklığına veya zarar görmesine neden olabilecek ve toplumsal beklentileri ya da normları ihlal etmesi muhtemel davranışları, eğilimleri ve güdülerini sınırlamaktır. Bu değer tipi bireyin, toplum ve ilişkiler düzgün olarak işlerken bunlara zarar verebilecek eğilimlerini tutmasından kaynaklanır. Günlük işlerde başkaları ile yakın ilişki içindeyken kendini tutmaya vurgu yapar. Bir arada yaşayan bireylerin sağlıklı bir iletişim kurabilmelerinin temelinde bu değer mevcuttur.

Değerler eğitimi alanında yapılan bu araştırmalar ve öne çıkan değerler de göz önünde bulundurularak yukarıda ifade edilen değerler, araştırma kapsamında öğretmen gözlemlerini kolaylaştırması amacıyla belirlenmiştir. Belirlenen bir okulda yapılan ön gözlemler, öğretmenlerin değerler eğitimi adı altında yürüttükleri çalışmalar ve kullandıkları materyaller incelendiğinde de öğretmenlerin ilköğretim çağındaki öğrencilerde en çok saygı, sorumluluk, dürüstlük, çevre temizliği değerlerine ve öğrencilerin birlikte yaşamlarını daha kolaylaştıracak uyum, yardımseverlik ve empati değerlerine odaklandıkları belirlenmiş ve bu nedenle araştırma bu değerler kapsamında yürütülmüştür.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Teknolojik değişimler ve dünyada hızla yaşanan gelişmeler insanlığı fark edemeyeceği bir hızda kuşatmaktadır. Bu süreçte yaşanan olumlu gelişmelerin yanı sıra sivil toplum kuruluşları, hastaneler, okullar ve daha pek çok kurum cinayet, barbarlık, ayrımcılık, anti-sosyal davranışlar, şiddet, güvensizlik, düşük eğitim düzeyi, işsizlik, barınma problemi, gürültü kirliliği, trafik sorunları ve çevre kirliliği gibi toplumsal sorunlarla baş etmeye

çalışmaktadır. Dünya çapında ise sosyo-ekonomik dengesizlikler, savaşlar, çatışma ve şiddet olaylarındaki artışla ekolojik dengenin bozulması bütün insanlığı tehdit etmektedir. (Köylü, 2004). Günümüz eğitim sisteminde alınan tedbirler dünyadaki gençlerin problemlerini çözmeye yetmemektedir, çünkü bu tedbirlerin hiçbiri modern eğitimin içinde bulunduğu manevi ve ahlaki değer krizinin cevabını bulamadığı gibi bu ahlaki ve manevi değer boşluğunu ne ile doldurabileceğini de henüz çözememiştir (Kenan, 2004). Modern eğitimde okullarda verilen eğitimin değerlerden yoksun olması gerektiği düşünülmüştür. Ancak okul çağına gelen bireylerin eğitimi için en önemli kurum olan okulların bu küresel soruna çözüm olabileceği konusunda fikir birliği sağlanarak okullar öğretim programlarıyla değerler eğitimini destekler hale gelmiştir.

Toplumun ve tüm dünyanın huzuru ve barışı için gerekli olan değerler eğitimi okullarda da en çok öğretmenlerin sorumluluğu altındadır. Öğrenciler için birincil model olan ve onlarla iletişimi daha yoğun olan öğretmenlerin öğrencilere ailelerin, okulun ve toplumun beklentisi olan değerleri kazandırmaları gerekmektedir. Ancak ders yükünün fazla olduğunu ve yerine getirmesi gereken pek çok sorumlulukları olduğunu ifade eden öğretmenler teşvik ya da yaptırımın söz konusu olmadığı bir çalışmayı yürütme konusunda isteksizlik göstermektedir. Bu durumda okullarda değerler eğitimi uygulamaları öğretmenlerin bireysel çalışmalarına teslim edilmiştir. Bu araştırma okullarda değerler eğitimini uygulayan öğretmenlerin ayırt edici özellikleri olarak mesleklerine adanmışlıklarını konu edinerek öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleriyle değerler eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

1.4. PROBLEM CÜMLESİ

Kırıkkale ilindeki ilköğretim okullarında öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerle, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi düşük öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. ALT PROBLEMLER

Yukarıdaki genel amaç doğrultusunda cevap aranan sorular aşağıda alt amaçlar başlığı altında verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nedir?
2. Branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri nedir?
4. Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri nedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Branş türüne göre mesleki adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerle, mesleki adanmışlık düzeyi düşük öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?
 - 10.1. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?
 - 10.2. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?
11. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan branş öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?
 - 11.1. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi yüksek olan branş öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?
 - 11.2. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi düşük olan branş öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?

1.6. SAYILTILAR

1. Araştırma sürecinde öğretmenler anket ve görüşme sorularına gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
2. Araçların kapsam geçerliği için kendilerine başvuru uzmanların görüşleri yeterli olmuştur.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2011-2012 ve 2012-2013 Öğretim Yılları,
2. Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri,
3. Mesleki adanmışlık düzey puanı yüksek ve düşük olan öğretmenler,
4. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Değerler :Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarında belirlenmiş, her dersin öğretim programına entegre edilerek öğretilen, okul içinde formal ve informal ortamlar kullanılarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen olumlu karakter özellikleri.

Değerler eğitimi :Öğrencilerin tavır ve davranışlarını şekillendirmesi beklenen değerlerin kazandırılması amaçlanan duyuşsal alan eğitimi.

Mesleki Adanmışlık: Öğretmenlerin mesleklerini zorunluluk ya da maddi nedenlerin ötesinde severek yürütmesi ve sorumluluklarını yerine getirme hevesi.

Mesleki Adanmışlık

Düzeyi :Öğretmenlerin mesleki adanmışlık anketinden aldıkları toplam puan

Değerler Eğitimi

Uygulama Düzeyi :Öğretmenlerin değerler eğitimi anketinden aldıkları toplam puan

1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, değerler eğitimi ve mesleki adanmışlık kapsamında, gözlem ya da görüşme yönteminin veri toplama sürecinde işe koşulan konularla ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1.9.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de değerler eğitimi ve mesleki adanmışlık alanında yapılmış araştırmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Ada, Baysal ve Korucu (2005), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkileri, karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı ışığında ele almıştır. Yapılan araştırmada gözlemler sonucunda elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin sınıf için olumsuz davranışların çözümü aşamasında değerler eğitimi uygulamalarına başvurdukları gözlenmiştir. Bir diğer araştırmada Arsal (2007), Türkiye’de ilköğretim okullarında uygulanan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarını incelemiştir. Araştırmanın amacı Türkiye’deki ilköğretim programlarının hedefleri içerisinde yer alan insan hakları ve demokrasi gibi evrensel değerleri araştırmaktır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim programlarının demokrasi, insan hakları, eşitlik ve barış değerlerini içerdiği bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan araştırma kapsamında da evrensel değerlere odaklanılmış ve bu değerlerin kazandırılması için yapılan uygulamalar için gözlemler yapılmıştır.

İşcan (2007), Hacettepe Üniversitesi’nde yaptığı doktora çalışmasında ilköğretim düzeyinde, “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve

değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamayı amaçlamıştır. İlköğretim düzeyinde, bazı derslerle bütünleştirilerek oluşturulmuş değerler eğitimi programının uygulama sürecine katılan öğrencilerin, bu sürece katılmayan öğrencilere göre, değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değerleri gösterme düzeylerine etkisi ile bu uygulama sürecinin öğrencilere katkılarının incelendiği çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bilişsel davranışları kazanma düzeylerinde farklılık gözlenmiştir. Deney grubu daha fazla olumlu davranış göstermiştir. Toplum kurallarını daha kolay ayırt edip uygulamaktadırlar. Kız öğrenciler daha başarılı olmuştur. Öğrencilerin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinde ders başarıları ile değerleri kazanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmada da Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleriyle araştırma yürütülmüştür. Bundaki amaç da bu derslerin öğretim programlarının değerler eğitimi uygulamalarına daha uygun olmaları ve değerlerin doğrudan öğretim programında yer almasıdır.

Can (2008) dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları incelenmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur. Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ancak eğitim durumu, kıdem durumu ve görev yaptıkları okulların başarı yüzdeleri açısından farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarını inceleyen mevcut araştırma kapsamında da öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerine bağlı olarak değerler eğitimi uygulamalarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Son olarak, Uçar (2009) araştırmasında Sosyal Bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirmesini konu edinmiştir. Van il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri ile 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş değişikliği açısından anlamlı bir fark göstermediği, öğretmenlerin mevcut programdaki kazanımları yetersiz gördüklerini belirttikleri ve bu görüşlerde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Yürütülen bu araştırma kapsamında yapılan gözlemler bazı öğretmenlerin benzer şekilde mevcut programlardaki kazanımları yetersiz gördüklerini

göstermiştir. Bu öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin düşük olması, mesleki adanmışlık düzeyinin değerler eğitimi uygulamalarında farklılık gösterdiği sonucuna işaret etmiştir.

Yapılan araştırmalar değerler eğitiminin önemi konusunda hemen herkesin hemfikir olduğunu göstermiştir. Buna bağlı olarak değerler eğitiminin derslerde ne kadar yer aldığı, öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşleri ve öğretmenlerin bu eğitime yönelik uygulamaları araştırılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde mesleki adanmışlık kavramına yönelik araştırmalara çok rastlanmamıştır. Bu kavram öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler arasında ya da örgütsel adanmışlık olarak sıkça ifade edilmiştir. Örneğin, Demirhan (2010) eğitim yöneticilerinin yönetsel tarzları ile öğretmenlerin adanmışlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2009-2010 öğretim yılında Uşak ilinde 40 ilköğretim okulunda görev yapan 290 öğretmene, müdürlerinin yönetsel tarzları hakkındaki algılarını belirlemek, adanmışlık düzeylerini belirlemek ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla 3 farklı ölçme aracı uygulanarak veri toplanmıştır. Adanmışlık düzeyinin belirlenmesi için ise 12 maddeden oluşan örgütsel adanmışlık ölçeği kullanılmıştır. Bir diğer araştırmada, Güner (2006) tarafından çeşitli öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutum ve kişilik özellikleriyle örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini belirlemek için Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (ÖAÖ) kullanılmıştır. Bu ve benzeri çalışmalar incelenerek araştırmanın amacına uygun Mesleki Adanmışlık Anketi geliştirilerek öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri belirlenmiştir.

1.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışında değerler eğitimi alanında yürütülen araştırma sayısı Türkiye'ye nazaran oldukça fazladır. Özellikle Amerika ve Hong Kong değerler eğitimi araştırmaları konusunda öncülük etmektedir. Türkiye'de de benzerleri yürütülen araştırmalar yine daha çok karakter eğitimi uygulamalarının incelenmesi, değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve değerler

eğitimi ile dersler arası ilişkileri konu edinmektedir. İlk olarak, Kohlberg (1983) yaptđđđ araştırmada 10 ve 25 yař arası 50 erkekte ahlaki dūřunce gelişimini izlemiştir. Őç yıl aralıkla bu erkeklere verdiđđđ 11 ahlaki ikilem durumunu niçin ve nasıl çözümlediklerini sormuştur. Araştırmacı bireylerin ahlaki dūřunmelerindeki gelişimin kendi belirlediđđđ altı ahlaki gelişim düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı Meksika, TŐrkiye, İngiltere ve Tayvan'da okumamış insanların bulunduğu köyler ile Őst ve orta sınıf insanların bulunduğu şehirlerde yaptđđđ başka bir araştırmasında, bireylerin bu altı ahlaki gelişim düzeyini aynı sırada gerçekteştirdiklerini görmüştur. Kohlberg'in bu çalışması ve ahlaki gelişim düzeyleri tanımını yŐrŐtŐlen bu araştırma da dahil olmak ũzere pek çok araştırmaya ilham vermiştir. Po (1989), araştırmasında ilkokulda Őđretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarını konu edinmiştir. Araştırmasında deneyimli, az deneyimli ve deneyimsiz Őđretmenler olmak ũzere ũç grup yer almaktadır. Araştırma kapsamında her bir Őđretmen bir saat gözlemlenmiştir. Gözlem esnasında video kaydı da yapılmış ve Őđretmenlerin ders etkinlikleri kıyaslanmıştır. Sonuç olarak, aynı grupta gŐsterilen Őđretmenlerin bile ders işleyiş açısından farklılaştıkları, kimi Őđretmenin Őnce Őđrencilerle gerekli bilgileri bir araya getirip ardından değerlere ilişkin tanım yaptđđđđ, kimi Őđretmenin Őđrencilerin değerleri nasıl uygulamaya geçireceklerini kendilerinin belirlemelerine izin verdiđđđđ görŐlmüřtur. Kimi Őđretmenin de tanıma hiç yer vermeyip Őđrencilerin gerekli bilgileri analiz ettikten sonra istedik değerleri kazanacaklarına inandıkları gözlenmiştir. Őđretmenlerin Őđretim sŐrecini başlatma, bilgi işleme etkinliklerini yŐrŐtme ve Őđrencilere istedik değerleri geliştirmeleri için rehberlik etme biçimlerinde farklılaştıklarını ortaya koymuştur. YŐrŐtŐlen bu araştırma kapsamında da gözlem yöntemine başvurulmuş ve 300 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin benzer sonuçlar verdiđđđđ, Őđretmenlerin bireysel çalışmalar yaptıkları, bu noktada uygulamalar açısından farklılaştıkları görŐlmüřtur.

Bir diğer araştırma Fun (1999) tarafından Hong Kong Őniversitesi'nde Őđretmenlerin Őđrencilere değerleri aktarıp aktarmadıđđđını Őlçmek amacıyla yŐrŐtŐlmüřtur. Sonuç olarak, Őđretmenlerin değerleri zorlandıkları için aktarmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu zorlanmanın nedeni değerler eğitimine yönelik Őđretmenlerin eksik ya da yanlış inançlarıdır. Nasıl aktaracaklarını bilmedikleri gözlenmiştir. Yanlış yöntemler uygulamışlardır. Sınav odaklı eğitim sŐrecinde değerler eğitiminin göz ardı edildiđđđđ ortaya konmuştur. Mevcut araştırma

kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin benzer şekilde değerleri nasıl kazandıracaklarını bilmediklerini, buna ilişkin teorik ve pratik bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Jones (2006), öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Texas'ta bir taşra okulunda araştırmasını yürütmüştür. Araştırma kapsamında öğretmenlerden öğretmenliği bir iş olarak mı ya da meslek olarak mı gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenler iki gruba ayrılmış ve bu ayırımdan sonra öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin her iki grupta da değerler eğitiminin önemine inandıkları ancak öğretmenliği bir meslek olarak gören öğretmenlerin bu eğitimden daha umutlu oldukları ve çaba sarf ettikleri görülmüştür. Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik umutsuz yaklaşımları da vurgulanmıştır. Türkiye'de yürütülen bu araştırma da öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkiye odaklanmış ve bu amaçla Mesleki Adanmışlık ve Değerler Eğitimi anketinin yanı sıra gözlem ve görüşmelerle ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır.

Mesleki adanmışlığı konu edinen bir diğer araştırma Crosswell (2006) tarafından yürütülmüştür. Crosswell, öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarına yönelik görüşlerini araştırmış ve bu araştırmada farklı bölgelerde farklı düzeylerdeki okullarda çalışan 30 deneyimli öğretmenle görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarında mesleğe yoğun sevgilerinin çok önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra adanmışlık altı kategoride tanımlanmıştır: (1) mesleğe duyulan yoğun sevgi, (2) ekstra zaman harcama, (3) öğrencilere odaklanma, (4) mesleki bilgi edinme ve bu alanda gelişme, (5) okul toplumuyla iletişim, (6) bilgilerini ve değerlerini bu iletişim aracılığıyla aktarma. Yapılan tanımlar, bu araştırma için Mesleki Adanmışlık anketinin hazırlanmasında faydalı olmuştur. Öğretmenlerin içsel motivasyonlarının göstergesi olan mesleklerine duydukları yoğun sevginin mesleki adanmışlık ile ilgili olduğu ve bu adanmışlığın, öğretmenlerin ifade edilen alanlarda faaliyet göstermelerini sağladığı bulgusu da öğretmenlerin her türlü olumsuzluğa rağmen ve herhangi bir dışsal teşvik olmamasına

rağmen, değerler eğitimi görevlerini yerine getirmek için çaba sarf etmelerinin nedeni olarak araştırılmasını anlamlı kılmıştır.

Son olarak Okore (2007), Kenya okullarında öğretmenlerin değerler eğitimini nasıl anladığını, değerler eğitimine nasıl yaklaştığını ve bu eğitimi nasıl uyguladığını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerle gözlem ve görüşme yapmıştır. Araştırma öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sıkıntıları ortaya koymuştur. Düzenli bir programın olmamasından dolayı sıkıntı yaşayan öğretmenler bu eğitimi bireysel çabalarla yürütmeye çalışmaktadırlar. Araştırma bu açıdan eğitim politikalarını belirleyenlerin değerler eğitimi adına belirledikleri hedeflerle gerçek durum arasındaki farkı ortaya koymuştur. Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerine odaklanan çalışma öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın ölçme araçlarının hazırlanmasına ışık tutmuştur.

Mesleki adanmışlık kavramı yurt dışındaki araştırmalarda konu edilmiş ancak Türkiye'deki araştırmalarda tek başına bir etken olarak incelenmemiş, öğretmen özellikleri arasında sıralanmıştır. Hem Türkiye'de hem de yurtdışında yürütülen değerler eğitimi araştırmaları ortak paydada buluşmaktadır. Değerler eğitiminin gerekli olduğu, bu eğitimde okula, öğretmenlere ve velilere görevlerin düştüğü sonucu her araştırmada görülmektedir. Öğretmenlerin bu eğitimin denetlenmemesinden dolayı uygulamaktan kaçındıkları, uygulamak isteyen öğretmenlerin ise uygulama aşamasında bilgi eksikliğinden, veli baskısından, yönetim desteği eksikliğinden yakındıkları yine de öğrencilere değerleri kazandırmaya çalıştıkları hemen her araştırmada ifade edilmiştir. Değerler eğitimini uygulayan ve uygulamaktan kaçınan öğretmenler arasındaki farklar arasında sıralanan nedenlerden biri de öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerdir. Bu araştırma kapsamında öğretmen özellikleri arasında en önemli özellik olan mesleki adanmışlık düzeyiyle değerler eğitimi uygulama düzeyinin ilişkisi sorgulanmış ve değerler eğitimi uygulamalarını nasıl etkilediği gözlem ve görüşme yoluyla incelenmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı, ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2006). Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla mesleki adanmışlık anketi ve değerler eğitimi uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla da değerler eğitimi anketi oluşturulmuştur. Nicel verileri teyit etmek ve açıklamak amacıyla nitel veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme yöntemlerine de başvurulmuştur. Gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin kullanıldığı nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve değerler eğitimi anketlerine verdikleri cevaplarla öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada 406 öğretmenin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bir ilköğretim okulunda mesleki adanmışlık anketi uygulanan öğretmenlerden mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan 10 öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerle gözlem ve görüşmeler yürütülmüştür.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmaya Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında çalışan branş ve sınıf öğretmenleri katılmıştır. Anketlerin uygulandığı 433 öğretmenden 406 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 27 öğretmen anketleri eksik doldurdıkları için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Katılımcılar arasında branşlar açısından eşitlik sağlanması amaçlanmıştır ancak katılım gönüllülük esasına dayandığından anketleri cevaplamayı kabul eden öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Branş öğretmenleri arasında Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri öğretmenleri tercih edilmiştir. Bunun nedeni öncelikle derslerin öğretim programlarının değerler eğitimi uygulamalarına uygun olmasıdır. Fong'un (1996) İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarını incelediği araştırmasında ifade ettiği gibi bazı derslerin öğretim programında değerler dolaylı olarak yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin değerleri dersleriyle bütünleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Can (2008) yaptığı araştırmada Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programında değerler eğitiminin doğrudan yer aldığını açıklayarak çalışmada bu derslere odaklanmıştır. Bu çalışmalar göz önünde bulundurularak ve derslerin öğretim programlarının değerler eğitimine uygun olması, bu derslere ayrılan haftalık ders saatlerinin daha fazla olması ve bu branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerle değerler eğitimi uygulamaları yapmaları için etkileşim kurabilecekleri daha çok zamana sahip olmaları dikkate alınarak anketler, gözlemler ve görüşmeler için Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine odaklanılmıştır.

Anketler Kırıkkale ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülürken, gözlemler belirlenen bir okulda uygulanan mesleki adanmışlık anketi sonuçlarına göre mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük olarak belirlenen 10 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Dört Sınıf öğretmeni, iki Sosyal Bilgiler, iki Fen Bilimleri ve iki Türkçe öğretmeni ile her biri 30 saat olmak üzere toplam 300 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemler tamamlandığında gözlem yapılan 10 öğretmenle görüşme de yapılmıştır.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenler Hakkında Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları

	f	%
Sınıf	123	30,3
Türkçe	97	23,9
Fen Bilimleri	99	24,4
Sosyal Bilgiler	87	21,4
Toplam	406	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre; 123'ünün (% 30,3) sınıf, 283'ünün (%69,7) branş öğretmeni olduğu görülmüştür. Branş öğretmenleri daha detaylı incelendiğinde; 97'sinin (%23,9) Türkçe, 99'unun (%24,4) Fen Bilimleri ve 87'sinin (%21,4) Sosyal Bilgiler öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

	f	%
22-30	173	42,6
31-39	120	29,6
40-49	69	17,0
50 ve üzeri	44	10,8
Toplam	406	100

Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 173'ünün (% 42,6) 22-30 yaşları arasında olduğu, 120'sinin (% 29,6) 31-39 yaşları arasında olduğu, 69'unun (%17) 40-49 yaşları arasında olduğu ve 44'ünün (% 10,8) 50 ve üzeri yaş aralığında olduğu öğrenilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

	f	%
Kadın	172	42,4
Erkek	234	57,6
Toplam	406	100

Cinsiyetlerine göre ise, 172'sinin (% 42,4) erkek, 234'ünün (%57,6) kadın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımları

	f	%
1-5 yıl	103	25,4
6-10 yıl	122	30,0
11-19 yıl	113	27,8
20 ve üzeri	68	16,7
Toplam	406	100

Hizmet yıllarına göre; 103'ünün (% 25,4) 1-5 yıl arası, 122'sinin (% 30) 6-10 yıl arası, 113'ünün (%27,8) 11-19 yıl arası ve 68'inin (% 16,7) 20 yıl ya da daha uzun süre bu meslekte çalışmış olduğu öğrenilmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma kapsamında iki anket oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından gözlem formu ve görüşme formu geliştirilmiştir. Yorumlamada gerekli ek bilgilerin kayıt altına alınması için gözlemler esnasında gözlem notları tutulmuş ve görüşmelerde araştırmaya katılan öğretmenlerin kabul etmeleri şartıyla ses kayıtları yapılmıştır.

2.3.1. Anketlerin Geliştirilmesi

Günümüzde tek boyutlu ölçeklemeden başlayarak çok boyutlu ölçeklemeye kadar çeşitli ve daha karmaşık işlemlere dayanan teknikler geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu tekniklerden en yaygın olarak kullanılan Likert'in geliştirdiği dereceleme toplamlarıyla ölçekleme modelidir (Tezbaşaran, 1997). Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalıdır. Bu araştırmanın öncelikli amacı öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeylerinin ve değerler eğitimi uygulama düzeylerinin belirlenmesidir. İlgili alan yazın incelendiğinde değerler eğitime ilişkin çeşitli anketler geliştirildiği belirlenmiştir. Bu anketler değerler eğitimi farklı özellikleri açısından ele almışlardır. Dilmaç (2007) yaptığı araştırmasında öğrencilerin değerlere ilişkin düşüncelerini ve inançlarını sınavan, 42 maddeden oluşan İnsani Değerler Ölçeğini kullanmıştır. Can (2008), araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini almayı amaçladığı bir anket hazırlamış ve bu ankette öğretmenlerin görüşlerden kendilerini yansıtan ifadeyi ne kadar sıklıkla uyguladıklarını belirtmelerini istemiştir. Uçar (2009), yaptığı araştırmada öğretmenlerin değerlere ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlamış ve bu amaca yönelik Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlere ilişkin kazanımları değerlendirme formu hazırlamış, katılımcılardan her bir değer için içerikte ne kadar yer aldığı ve alması gerektiği şeklinde değerleri değerlendirmelerini istemiştir. Bu ve benzeri oluşturulan anketler araştırmanın amacına uygun görülmediğinden, bu araştırmada araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun yeni bir anket geliştirilmiştir.

Değerler eğitimi alanında olduğu gibi, mesleki adanmışlığa ilişkin de ilgili alan yazın incelenmiştir. Örneğin, Jones (2006) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını, "Öğretmenliği bir meslek olarak mı yoksa bir iş olarak tanımlarsınız?" sorusuna verdikleri cevaba göre belirlemiştir. Yapılan incelemelerden sonra araştırmanın amacına uygun olması amacıyla değerler eğitimi anketi gibi mesleki adanmışlık anketi de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

2.3.1.1. Mesleki Adanmışlık Anketinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeylerini belirlemek için mesleki adanmışlık anketi oluşturulmuştur. Anket maddelerinden önce anketi cevaplayan öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri, hizmet yılları ve yaşlarına ilişkin bilgiler vermelerini gerektiren demografik bölüm bulunmaktadır. Mesleki adanmışlık anketinin her bir maddesinde öğretmenlik mesleğine adanmışlığı yansıtan duygu ya da eylem belirten bir ifade sunulmaktadır. Maddeler “kesinlikle katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kararsızım(3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum(5)” şeklinde puanlanmaktadır. Her seçeneğe verilen yanıtta göre puan sınırı Tablo 9’da verildiği şekildedir.

Tablo 9. Anketlere Verilen Cevaplar için Puan Aralıkları

Seçenek	Sınırı
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 – 1.79
Katılmıyorum	1.80 – 2.59
Kararsızım	2.60 – 3.39
Katılıyorum	3.40 – 4.19
Kesinlikle katılıyorum	4.20 – 5.00

Bu anketin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması ile kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Anket maddelerinin oluşmasına yardımcı olması için 26 saat gözlem yapılmıştır. Anket 43 madde olarak oluşturulmuştur. Maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak bir Türk dili uzmanının görüşlerine ve kapsam geçerliği için beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurma ya da aynı kapsamı ölçtüğü bilinen bir testle korelasyon yolları kullanılabilir (Baykul, 2000). Oluşturulan mesleki adanmışlık anketinin Çorum ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 125 sınıf ve branş öğretmeniyle ön uygulaması yapılmıştır. Nihai form olarak 33 maddeden oluşan bir anket oluşturulmuştur. Anket, Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 433 öğretmene uygulanmış ancak düzgün cevaplanmayan 27 form yapı geçerliği için iptal edilmiş ve 406 öğretmenin cevapları üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Bireylerin tüm maddelerden aldıkları puanlar toplanarak her birey

için “mesleki adanmışlık puanı” elde edilmiştir. Her bir madde için puanlama 1-5 arasında değiştiği için anketten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’tür.

406 öğretmene uygulanan mesleki adanmışlık anketinin Cronbach α katsayısı ,91 olarak belirlenmiştir. Alfa güvenilirlik katsayısı 0,80 ∞ 1,00 olduğunda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Buna bağlı olarak mesleki adanmışlık anketinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3.1.2. Değerler Eğitimi Anketinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyini belirlemek için değerler eğitimi anketi oluşturulmuştur. Anket maddelerinden önce anketi cevaplayan öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri, hizmet yılları ve yaşlarına ilişkin bilgiler vermelerini gerektiren demografik bölüm bulunmaktadır. Değerler eğitimi anketinin her bir maddesinde değerler eğitimiyle ilgili görüş ve eylem belirten bir ifade sunulmaktadır. Maddeler “kesinlikle katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kararsızım(3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum(5)” şeklinde puanlanmaktadır.

Bu anketin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması ile kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Anket maddelerinin oluşmasına yardımcı olması için 26 saat gözlem yapılmıştır. Anket 50 madde olarak oluşturulmuştur. Maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak bir Türk dili uzmanının görüşlerine ve kapsam geçerliği için beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan değerler eğitimi anketinin Çorum ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 125 sınıf ve branş öğretmeniyle ön uygulaması yapılmıştır. Nihai form olarak 47 maddeden oluşan bir anket oluşturulmuştur. Anket, Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 433 öğretmene uygulanmış ancak düzgün cevaplanmayan 27 form yapı geçerliği için iptal edilmiş ve 406 öğretmenin cevapları üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Bireylerin tüm maddelerden aldığı puanlar toplanarak her birey için “değerler eğitimi puanı” elde edilmiştir. Her bir madde için puanlama 1-5 arasında değiştiği için anketten alınabilecek en yüksek puan 235, en düşük ise 47’dir.

406 öğretmene uygulanan değerler eğitimi anketinin Cronbach α katsayısı ,89 olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak değerler eğitimi anketinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3.2. Öğretmen Gözlem Formunun Geliştirilmesi

Torgerson (1958) ölçekleri ikiye ayırır: yanıtlayıcı merkezli ve gözlemci merkezli. Araştırma kapsamında uygulanan anketler yanıtlayıcı merkezli ölçekleri temsil eder. İlgili alan yazın incelendiğinde değerler eğitimi konu edinen araştırmalarda veri toplama aracı olarak anketlerin yanı sıra çoğunlukla gözlem yöntemine başvurulduğu görülmüştür. Örneğin, Cho (1989) araştırmasında altı deneyimli, beş daha az deneyimli ve yedi deneyimsiz öğretmenle birer saat gözlem yapmış ve öğretmenlerin uygulamaları arasında kıyaslamalar yapmıştır. Benzer şekilde değerler eğitimi uygulamalarını araştıran Okore (2007), üç öğretmenle gözlemlerini yürütmüştür. Her bir öğretmeni bir ay gözlemlemiş ve uygulamaları hakkında bilgi edinmiştir. Mevcut araştırmada değerler eğitimi uygulamaları araştırıldığından dolayı gözlem yöntemi uygun görülmüş ve gözlemci merkezli ölçek olarak araştırmacı tarafından gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formu öğretmenlerle yapılan 26 saatlik ön gözlemler ışığında ve araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Gözlem formu oluşturulduktan sonra dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan gözlem formu öğrenci düzeyleri ve okulların değerlere ilişkin çalışmaları dikkate alınarak okullardaki değerler eğitimi etkinlikleri kapsamında en çok üzerinde durulan değerler arasından belirlenen yedi değere odaklanmakta ve her değer altında yer alan etkinliklerden oluşmaktadır.

Son yıllarda devlet okullarında yürütülen faaliyetler gözden geçirildiğinde, farklı yaş gruplarına göre değişiklik gösteren değerler eğitimi yıllık planlarının “saygı, sevgi, barış, sorumluluk, dürüstlük, iyilik, duyarlılık, yardımseverlik, paylaşma, tutumluluk, misafirperverlik, hoşgörü, vatandaşlık, özgüven, empati, uyum ve temizlik” değerlerine odaklandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında bu değerlerden “saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, empati, uyum ve çevreyi temiz tutma” değerlerine odaklanılmıştır.

Tablo 10. Gözlem Formunda Yer Alan Bir Değer ve Değerin Gözlemlendiği Etkinlikler

Saygı	Gözlendi	Gözlenmedi	Açıklama
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			

Çelikkaya, Filoğlu ve Öktem'in (2012) araştırmasında da belirttiği gibi, değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmenlerin en çok yaptıkları etkinlikler; öğrencilere değerleri kazanmalarını sağlayacak kitaplar önermek, dersin konusuyla ilgili önemli bireylerin biyografilerini hazırlatıp tartışma konusu olarak sunmak, örnek davranış sergileyen öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmek, değerler eğitiminde öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyma (empati) becerisini kazanmalarını sağlamak ve öğrencileri, olumlu değerlere sahip olması için telkin yoluyla (nasihat ederek) uyarmak olarak gözlenmiştir. Yürütülen bu araştırma için yapılan ön gözlemlerde de benzer etkinlikler görülmüştür. Bu nedenle gözlem formunda yer alan etkinlikler, 26 saatlik gözlemler esnasında öğretmenlerin değerler eğitimi adına en sık yaptıkları etkinlikler olarak kaydedilmiş ve öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları bu etkinliklere bağlı olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikler öğretmenlerin bir değeri derslerinde konu edinirken en sık yaptıkları etkinlikler olmanın yanı sıra, hem mesleki adanmışlık düzeyi yüksek hem de mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin derslerinde başvurduğu etkinliklerdir. Bunların dışında değerlerin işlenişine ilişkin uygulanan farklı etkinlikler not alınmış ve açıklanmıştır. Bu konuda da uzman görüşlerine başvurularak gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formuna göre gözlem yapılan öğretmenlerin formda yer alan etkinlikleri yapmaları durumunda gözlendi, yapmamaları durumunda gözlenmedi kısmı işaretlenmiştir. Gözlem notları almak için de açıklama bölümü kullanılmıştır.

Gözlem formu hazırlanmadan önce Mart-Haziran 2011 döneminde yapılan 26 saatlik gözlemlerde öğretmenlerin gözlem esnasında her not alındığında tedirgin oldukları ve dikkatlerinin dağıldığı görülmüştür. Öğrencilerin de ilgileri dağıldığı için gözlemlerde not

almanın doğru bir yol olmayacağı anlaşılmıştır. Bunun üzerine gözlem formu yukarıdaki şekilde düzenlendiğinde öğretmenin dikkatinin dağılmadığı, yapılan işaretlemeleri fark etmediği, öğrencilerin de dikkatlerinin çekilmediği gözlenmiştir. Gözlemlere ilişkin notlar gözlem saatleri bitiminde alınmıştır.

Gözlemci, her zaman çalışmanın etik olarak yapılandırıldığından sorumlu olmalıdır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu yüzden çalışma grubunu oluşturan öğretmenler isimleri teşhir edilmeden branşlarına göre kodlanmıştır. S kodu Sınıf öğretmenleri için, T kodu Türkçe öğretmenleri için, F kodu Fen Bilimleri öğretmenleri için ve son olarak SOS kodu Sosyal Bilgiler öğretmenleri için kullanılmıştır.

Tablo 11. Gözlem Yapılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmenin Branşı	Mesleki Adanmışlık Düzeyi	Öğretmenin Yaşı ve Cinsiyeti	Öğretmenin Hizmet Yılı	Öğretmenin Gözlendiği Sınıf
T1	Yüksek	31 Kadın	5	6.sınıf ve 7.sınıf
T2	Düşük	39 Erkek	17	6.sınıf ve 7.sınıf
F1	Yüksek	38 Kadın	15	6.sınıf ve 7.sınıf
F2	Düşük	35 Kadın	13	6.sınıf ve 7.sınıf
SOS1	Yüksek	31 Kadın	7	6.sınıf ve 7.sınıf
SOS2	Düşük	38 Erkek	13	6.sınıf ve 7.sınıf
S1	Yüksek	51 Kadın	31	4.sınıf ve 5.sınıf
S2	Yüksek	56 Kadın	33	4.sınıf ve 5.sınıf
S3	Düşük	53 Erkek	35	4.sınıf ve 5.sınıf
S4	Düşük	56 Erkek	35	4.sınıf ve 5.sınıf

Gözlem yapılacak öğretmenler sınıf öğretmenleri ve haftalık ders saati diğer branşlara nazaran daha fazla olan ve değerler eğitimine daha uygun olduğu düşünülen branşlardaki öğretmenlerden belirlenmiştir. Tablo 11’de görüldüğü üzere 10 öğretmenin dördü Sınıf öğretmeni, ikisi Fen Bilimleri, ikisi Türkçe ve ikisi Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Branş öğretmenlerinden biri öğretmen mesleki adanmışlık düzeyi yüksek, diğeri ise mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenleri temsil etmektedir. Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinden ikisi mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ve diğer ikisi de mesleki adanmışlık düzeyi düşük olarak belirlenmiştir.

Mart – Haziran 2011 tarihleri arasında yapılan 26 saatlik gözlemin ardından, araştırma kapsamındaki anketler oluşturulmuştur. Anketler uygulandıktan sonra gözlemler 2011-2012 Öğretim yılında birinci dönem 73 saat, ikinci dönem 96 saat ve 2012-2013 Öğretim yılında birinci dönem 105 saat olmak üzere devam etmiş ve toplamda 10 öğretmenle 300 saat gözlem yapılmıştır.

Tablo 12. Gözlem Yapılan Öğretmenler ve Aylık Gözlem Saatleri

	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN	EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	MART	NİSAN	MAYIS	EKİM	KASIM	ARALIK	Toplam
S1				1	1	2	4	4	3	4	3	4	4	30
S2	1	2		1	1	3	3	3	4	3	3	3	3	30
S3	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	4	30
S4			1	1	2	1	3	4	4	3	3	4	4	30
F1	1	2					4	2	4	5	4	4	4	30
F2	1			1	1	1	5	4	4	4	3	3	3	30
T1	2	2	1	1	1	2	4	3	3	3	2	2	4	30
T2	2	2	1	1	1	2	2	4	3	3	3	4	2	30
SOS1	2	2	1	2	3	3				4	5	4	4	30
SOS2				1	1	1	5	4	2	3	4	4	5	30
	10	11	5	10	13	17	33	31	30	35	33	35	37	300

Anket maddeleri oluşturulmadan önce 13 öğretmenle gözlem yapılmış ancak anket sonuçlarına göre mesleki adanmışlık puanı orta düzeyde olan öğretmenler gözlem kapsamından çıkarılmış ve gözlemler 10 öğretmenle devam etmiştir. Gözlemler her hafta düzenli yapılamamış, öğretmenlerin uygun oldukları ve gözlemi kabul edebileceğini ifade ettikleri, sınavların ya da benzer çalışmaların olmadığı zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Steward ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırma kapsamında uygulanan anketlerin ardından gözlem yapılan öğretmenlerle

görüşmeler yapılarak hem verilerin doğrulanması hem de verilerin çeşitlenerek açıklanması amaçlanmıştır. Görüşme yöntemi sayesinde araştırmacı, gözlemlediği olgulara ilişkin olası yanlış algılarını düzeltebilir ya da oluşturduğu bazı yargıların doğruluğunu teyit edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İlgili alan yazın incelenerek gözlemler ve araştırmanın alt problemleri ışığında görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulduktan sonra üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşlere göre düzenlenen görüşme formu gözlem kapsamının dışındaki iki öğretmene uygulanmış ve bu öğretmenlerle konuşularak görüşme sorularının anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Bu aşamalara göre yapılan düzeltmelerle gözlem yapılan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlere ek sorular da yöneltilmiştir. Öğretmenlerin izin verme durumlarına göre ses kaydı yapılarak görüşmeler tamamlanmıştır. Öğretmenlerin cevapları ses dosyaları da dinlenerek yazılı hale getirilmiş ve bunlar görüşme formuna geçirilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler, araştırmanın kavramsal çerçevesi daha önceden belirlendiği için betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Elde edilen veriler öncelikle sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Daha sonra ise yapılan bu betimlemeler açıklanmış ve yorumlanmıştır.

2.4. VERİ ÇÖZÜMLEME SÜRECİ

Araştırma kapsamında iki anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyini ve değerler eğitimi uygulama düzeyini belirlemek için anketlerden elde edilen toplam puanlar üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Anketlerde tanımlayıcı özelliklere ilişkin verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde hesapları kullanılmıştır. Mesleki adanmışlık ve değerler eğitimi anketlerinin değerlendirilmesinde her bir davranış için 1-5 arasında değişen puanlar verilmiştir. Bu bağlamda mesleki adanmışlık anketinden alınabilecek minimum puan 33, maksimum puan 165; değerler eğitimi anketinden alınabilecek minimum puan 47 ve maksimum puan 235'tir. Mesleki adanmışlık anketinden elde edilen puanlara ilişkin uzman görüşüne başvurularak, elde edilen puanlar üzerinden %27'lik üst grup ve %27'lik alt grup

belirlenmiştir. Üst grupta yer alan öğretmenler için mesleki adanmışlık düzeyleri yüksek ve alt grupta yer alan öğretmenler için mesleki adanmışlık düzeyleri düşük tanımı yapılmıştır.

Araştırmanın anketler ile toplanan verileri üzerinde değişken kategori sayısının iki olduğu (cinsiyete göre) ve dağılımın normal olduğu durumlarda ilişkisiz örneklem “t” testi, değişken kategori sayısının ikiden fazla olduğu (yaşa, hizmet yılına ve branşa göre) ve dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında tüm sonuçlar için anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS for Windows 15.00 programı tarafından yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde elde edilen puanların analizinde değişken kategori sayısının ikiden fazla olduğu (hizmet yılı vb.); ancak kategori frekans sayılarının çok düşük olduğu ve normal dağılımın görülmediği durumlarda parametrik olmayan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İkili gruplar arası farklılığı belirlemek üzere (cinsiyet, adanmışlık düzeyi vb.) ise yine parametrik olmayan Mann Whitney “U” testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin betimsel analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde alt problemlere ilişkin araştırma sorularına verilen cevaplar incelenmiştir. Araştırmacı verileri ilk okumasında, her cevap içerisinde bulguları tespit etmiştir ve bunları her katılımcı için kontrol etmiştir. İkinci okumada katılımcıların görüşleri arasında benzer ve farklı olan görüşler belirlenmiştir. Üçüncü okumada bulgu olarak değerlendirilecek görüşler kendi içinde sınıflandırılarak benzer ve farklı yönleri ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Şimşek ve Yıldırım (2000), betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, verilerin analizinde katılımcıların görüşleri ve ifadeleri, değiştirilmeden bulgular içinde örnek olarak sunulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacına dönük soruların çözümü için toplanılan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nedir?

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinde mesleki adanmışlık düzeyini belirlemeyi gerektiren alt problemi için betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanlarına İlişkin Veriler

n	\bar{x}	ss	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
123	80,5	35,27	33,00	165,00

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmenin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerine ilişkin dağılım genişliğine bakıldığında, en düşük 33 ve en yüksek 165 puanlarının alındığı görülmüştür. Dağılım genişliği değerinin tüm puan olasılığını kapsayacak kadar geniş olduğu yorumu yapılabilir. Ortalama 80,5 olarak bulunmuştur. En yüksek 165 puanın alındığı ankette ortalama değerine göre öğretmenlerin cevapları düşük puanlarda toplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri;

$80,5 / 33 = 2,4$ katılmıyorum (1.80-2.59) puan aralığında yoğunlaşmıştır. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenleri anketi katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır. Standart sapmaya bağlı değişim katsayısı;

$(35,27 / 80,5) \times 100 = 43,8$ olarak hesaplanmıştır. Bu veriye göre, grup heterojen dağılım göstermiştir. Standart sapma değerinin yüksek çıkması da cevapların birbirine çok yakın olmadığını, geniş bir dağılım gösterdiğini göstermektedir. Ancak ortalama değeri ve buna bağlı puan aralığı, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	p
Kadın	56	77,5	35,9	-850	,397
Erkek	67	83	35		

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmenin 56’sı kadın, 67’si erkektir. Ortalama kadınlar için 77,5, erkekler için de 83 olarak bulunmuştur. En yüksek 165 puanın alındığı ankette ortalama değerine göre öğretmenlerin cevapları düşük puanlarda toplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri kadınlar için 2,3 (katılmıyorum) ve erkekler için 2,5 (katılmıyorum) puan aralığında yoğunlaşmıştır. Buna bağlı olarak her iki grup da anketi katılmıyorum şeklinde cevaplamıştır. Her iki grup için de mesleki adanmışlık düzeyi düşük puanlarda toplanmıştır. Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzey puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=0,850$; $p=0,397 > 0,05$). Cinsiyete göre sınıf öğretmenleri için mesleki adanmışlık düzeyinde bir değişiklik görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık anketi toplam puanlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Sınıf			
22-30	53	82,1	34,2
31-39	37	78,5	35,4
40-49	22	71,4	30,3
50 ve üzeri	11	97,4	46,2

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Yaş Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	5229,620	3	1743,207	1,415	,242
Gruplar İçi	146569,1	119	1231,673		
Toplam	151798,7	122			

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmenin 53’ü 22-30 yaşları arasında, 37’si 31-39 yaşları arasında, 22’si 40-49 yaşları arasında ve 11’i de 50 ve üzeri yaş grubundadır. Ortalama 22-30 yaş grubu için 82,1 olarak, 31-39 yaş grubu için 78,5 olarak, 40-49 yaş grubu için 71,4 olarak, 50 ve üzeri yaş grubu için 97,4 olarak hesaplanmıştır. Puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri 22-30 yaş için (2,48) katılmıyorum, 31-39 yaş için (2,37) katılmıyorum, 40-49 yaş için (2,16) katılmıyorum, 50 ve üzeri yaş için (2,95) kararsızım puan aralığında yoğunlaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzey puanları arasında yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,242>0,05$). Yaşa göre sınıf öğretmenlerinde mesleki adanmışlık düzey puanı değişiklik göstermemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık anketi toplam puanlarının hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Sınıf			
1-5 yıl	23	59,8	25,7
6-10 yıl	37	90	35,4
11-19 yıl	39	96,3	37,8
20 ve üzeri	24	60	14,4

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	32982,596	3	10994,199	11,011	,000
Gruplar İçi	118816,2	119	998,455		
Toplam	151798,,7	122			

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmenin 23’ü 1-5 yıl, 37’si 6-10 yıl, 39’u 11-19 yıl ve son olarak 24’ü 20 ve üzeri hizmet yılına sahip olarak belirlenmiştir. Ortalama 1-5 yıl çalışan öğretmenler için 59,8 olarak, 6-10 yıl çalışanlar için 90 olarak, 11-19 yıl çalışanlar için 96,3 olarak, 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler için 60 olarak hesaplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri 1-5 yıl grubu için (1,81) katılmıyorum, 6-10 yıl grubu için (2,7) kararsızım, 11-19 yıl grubu için (2,9) kararsızım, 20 ve üzeri grubu için (1,81) katılmıyorum puan aralığında yoğunlaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzey puanları arasında hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p=0,00<0,05$).

ANOVA’da elde edilen anlamlı farkın hangi ikili grup arasında gerçekleştiğini belirlemek için varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve Post Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 19. Hizmet Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I)Hizmet Yılı	(J) Hizmet Yılı	Ortalama Farklılık (I-J)	St Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-30,19036	8,39025	,006
	11-19 yıl	-36,52508	8,30738	,000
	20 ve üzeri	-,25906	9,22027	1,000
6-10 yıl	1-5 yıl	30,19036	8,39025	,006
	11-19 yıl	,6,33472	7,25167	,858
	20 ve üzeri	29,93131	8,28176	,006
11-19 yıl	1-5 yıl	36,52508	8,30738	,000
	6-10 yıl	6,33472	7,25167	,858
	20 ve üzeri	36,26603	8,19779	,000
20 ve üzeri	1-5 yıl	,25906	9,22027	1,000
	6-10 yıl	-29,93131	8,28176	,006
	11-19 yıl	-36,26603	8,19779	,000

Hizmet yılına göre 1-5 yıl arası ve 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı şekilde 6-10 yıl arası ve 11-19 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler arasında da anlamlı bir bulunmamaktadır. Ancak 1-5 yıl ve 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-19 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ortalama değerlerine bakıldığında bu fark 6-10 yıl ve 11-19 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cevapları çoğunlukla katılmıyorum ya da kararsızım şeklinde olmuştur. Buna bağlı olarak da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Kaçan'ın (2004) sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeylerini araştırdığı çalışmasında olduğu gibi bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, öğretmenler mesleklerine yönelik ilgi ve sevgilerinin maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcutlarının çokluğu, siyasal ve politik baskılardan dolayı engellendiğini ifade etmişlerdir. Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, ülke çapında yapılan sistem değişikliğinden dolayı tayin isteme sıkıntılarını, bundan kaynaklanan belirsizliği, mesleğin saygınlığını yitirdiğine yönelik kaygılarını ve aldıkları ücretten kaynaklanan sıkıntılarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Mesleki adanmışlık düzey puanlarına göre düşük olarak tanımlanan, gözlem ve görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden S4 kodlu Sınıf Öğretmeni, görüşmeler esnasında şu ifadelerde bulunmuştur.

Son yıllarda o kadar çok değişiklik oldu ki, adapte olmakta zorluk yaşıyoruz. Bir gün deniyor ki 10 yıldan fazla aynı okulda çalışanlar tayin istemek zorunda. Diğer gün deniyor, herkes toplu olarak başka bir okula taşınacak. Bir bakıyoruz yine aynı okuldayız ancak bu arada o gerginlik, kaygı, belirsizlik bizi mahvediyor. Veliler öğretmenler gidecekmiş diye çocuklarını okuldan alıyorlar. Oluşturduğunuz düzen birden dağılıyor. Bunlar yordu bu yıl bizi. Umarım önümüzdeki yıl, her şey düzene oturur.

Benzer belirsizlikler en sık ifade edilen sıkıntı olmuştur. Bunların yanı sıra, okul ve öğrenci işlerinden dolayı özel hayatlarına zaman ayıramama ve teknolojik bilgi eksikliğinin görevlerini yerine getirmelerini zorlaştırdığını ifade edenler de olmuştur. Bu nedenler öğretmenlerin kendilerini mesleklerine adamaktan alıkoyan nedenler olarak ifade edilmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri nedir?

Araştırmanın branş öğretmenlerinde mesleki adanmışlık düzeyini belirlemeyi gerektiren alt problemi için betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanlarına İlişkin Veriler

n	\bar{x}	ss	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
283	93,4	47,8	33,00	165,00

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerine ilişkin katılımcıların dağılım genişliğine bakıldığında, en düşük 33 ve en yüksek 165 puanlarının alındığı görülmüştür. Dağılım genişliği değerinin tüm puan olasılığını kapsayacak kadar geniş olduğu yorumu yapılabilir.

Ortalama 93,4 olarak bulunmuştur. En yüksek 165 puanın alındığı ankette ortalama değerine göre öğretmenlerin cevapları düşük puanlarda toplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, branş öğretmenlerinin ortalama değeri 2.8 düzeyinde kararsızım puan aralığında (2.60-3.39) yer almaktadır. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin cevapları çoğunlukla kararsızım şeklinde olmuştur. Bu puan aralığı da branş öğretmenlerinin cevaplarının düşük puanlarda toplandığını göstermektedir. Standart sapmaya bağlı değişim katsayısı;

$(47,8 / 93,4) \times 100 = 51,2$ olarak hesaplanmıştır. Bu veriye göre, grup heterojen dağılım göstermiştir. Standart sapmanın yüksek olması cevapların birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermektedir.

Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	p
Kadın	178	90,7	47,8	-1,256	,210
Erkek	105	98	47,8		

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin 178'i kadın, 105'i erkektir. Ortalama kadınlar için 90,7, erkekler için de 98 olarak bulunmuştur. En yüksek 165 puanın alındığı ankette ortalama değerine göre öğretmenlerin cevapları düşük puanlarda toplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, kadınlar için (2,74) ve erkekler için (2,96) kararsızım puan aralığında yoğunlaşmıştır. Buna bağlı olarak her iki grup da anketi kararsızım şeklinde cevaplamışlardır. Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzey puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t = -1,256$; $p = 0,210 > 0,05$).

Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık anketi toplam puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 22. Branş Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Branş			
22-30	120	101	48,7
31-39	83	95,6	44,4
40-49	47	75,4	46,7
50 ve üzeri	33	85,4	48,6

Tablo 23. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Yaşa Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	24779,434	3	8259,811	3,718	,012
Gruplar İçi	619858,6	279	2221,716		
Toplam	644638,1	282			

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin 120'si 22-30 yaşları arasında, 83'ü 31-39 yaşları arasında, 47'si 40-49 yaşları arasında ve 33'ü de 50 ve üzeri yaş grubundadır. Ortalama 22-30 yaş grubu için 101 olarak, 31-39 yaş grubu için 95,6 olarak, 40-49 yaş grubu için 75,4 olarak, 50 ve üzeri yaş grubu için 85,4 olarak hesaplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri 22-30 yaş grubu için (3,06) kararsızım, 31-39 yaş grubu için (2,89) kararsızım, 40-49 yaş grubu için (2,28) katılmıyorum, 50 ve üzeri yaş grubu için (2,58) katılmıyorum puan aralığında yoğunlaşmıştır. Yaşa göre branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($f=3,718$; $p=0,01<0,05$).

Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzey puanları arasında yaşa göre ANOVA'da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Yaşa Göre Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	St. Hata	p
22-30	31-39	5,45311	6,72919	,883
	40-49	25,64486	8,11079	,020
	50 ve üzeri	15,69773	9,26493	,414
31-39	22-30	-5,45311	6,72919	,883
	40-49	20,19175	8,60455	,141
	50 ve üzeri	10,24461	9,70012	,773
40-49	22-30	-25,64486	8,11079	,020
	31-39	-20,19175	8,60455	,141
	50 ve üzeri	-9,94713	10,70492	,834
50 ve üzeri	22-30	-15,69773	9,26493	,414
	31-39	-10,24461	9,70012	,773
	40-49	9,94713	10,70492	,834

Yaşa göre farka ilişkin verilere bakıldığında, 22-30 yaşları ile 40-49 yaşları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek değere sahip 22-30 yaş arası grup lehine bir fark gözlenmektedir. En düşük ortalama değer ise 40-49 yaş grubuna ait olarak hesaplanmıştır. Ancak diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Her yaş grubu için mesleki adanmışlık düzeyi düşük puanlarda toplanmıştır ancak branş öğretmenleri açısından yaş ilerledikçe mesleki adanmışlık düzeyinin düştüğü yorumu yapılabilir.

Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık anketi toplam puanlarının hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25. ve Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 25. Branş Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Gruplarına Ait Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Branş			
1-5 yıl	80	92,9	48,2
6-10 yıl	85	91,3	44,5
11-19 yıl	74	90,4	47,9
20 ve üzeri	44	103,4	53,2

Tablo 26. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	5466,183	3	1822,061	,795	,497
Gruplar İçi	639171,9	279	2290,939		
Toplam	644638,1	282			

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin 80'i 1-5 yıl, 85'i 6-10 yıl, 74'ü 11-19 yıl ve son olarak 44'ü 20 ve üzeri hizmet yılına sahip olarak belirlenmiştir. Ortalama 1-5 yıl çalışan öğretmenler için 92,9 olarak, 6-10 yıl çalışanlar için 91,3 olarak, 11-19 yıl çalışanlar için 90,4 olarak, 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler için 103,4 olarak hesaplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri 1-5 yıl (2,81) kararsızım, 6-10 yıl (2,8) kararsızım, 11-19 yıl (2,74) kararsızım, 20 ve üzeri (3,13) kararsızım puan aralığında yoğunlaşmıştır. Hizmet yılına ilişkin branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($f=0,795$; $p=0,497>0,05$). Bu veriye göre, hizmet yılı açısından branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri değişiklik göstermemiştir.

Branş öğretmenleri Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Branş öğretmenleri arasında mesleki adanmışlık düzeyi açısından fark olup olmadığını

belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27 ve Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 27. Branş Öğretmenlerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Branşları Bazında Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Branşlar			
Türkçe	97	97,3	45,65
Sosyal Bilgiler	87	103	43,85
Fen Bilimleri	99	78	36,25

Tablo 28. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasında Branşlara Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	26026,560	3	8675,520	3,913	,056
Gruplar İçi	618611,5	279	2217,246		
Toplam	644638,1	282			

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmeninden 97’si Türkçe, 87’si Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 99’u Fen Bilimleri öğretmenidir. Türkçe öğretmenleri için ortalama değeri 97,3, Sosyal Bilgiler için 103 ve Fen Bilimleri için 78 olarak bulunmuştur. Bu değerler mesleki adanmışlık anketi toplam puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde, Türkçe 2,95 (kararsızım), Sosyal Bilgiler 3,12 (kararsızım), Fen Bilimleri 2,37 (katılmıyorum) puan aralığında yoğunlaşmıştır. Mesleki adanmışlık düzeyi açısından, branşlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($f=3,913$; $p=0,056>0,05$).

Yapılan gözlem ve görüşmelerde branş öğretmenleri de mesleklerine kendilerini adamaktan alıkoyan nedenler arasında sistem değişikliğinden kaynaklanan belirsizliği, yer değiştirme

sıkıntısını, veli baskısını, ücret azlığını ve öğrencilerin disiplin sorunlarını ifade etmişlerdir. Bu tür sorunların onlarda tükenmişlik hissine neden olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan mesleki adanmışlık düzeyi düşük SOS2 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni, görüşme esnasında değerler eğitimine ilişkin görüşlerini açıklarken öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

İlk yıllardaki heyecanım kalmadı. 13. yılda artık ders bitince okulda durmak istemiyorum. İstedğim yere yıllardır tayinim çıkmıyor. Sistem değiştiği için bu yıl neresi olursa olsun tayin istemek zorundayım. Okulum ilkokul olacak. Nereye gideceğimi bilmediğim için kaygılıyım. Buraya alışmıştım. Arkadaşlara, yöneticilerime... Gittiğim yer nasıl olacak diye kaygılıyım ve daha bir sürü şey. İsteğimi yitirdim galiba. Derse bile gitmek istemiyorum zaman zaman.

En sık ifade edilen problem yeni sistemin getirisi tayin zorunluluğu olmuştur. Okullardaki dönüşümden dolayı branş öğretmenlerine ihtiyacın kalmaması ve merkezi okullardaki kadro fazlalığı, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında gergin olmalarının, isteksiz olmalarının gerekçesi olarak belirtilmiştir. Benzer ifadelerle öğretmenlik mesleğine olan ilgi ve isteklerini yitirdiklerini, belirlenen gerekliliklerin dışında bir faaliyette bulunmak istemediklerini ifade edenler olmuştur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri nedir?

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinde değerler eğitimi uygulama düzeylerini belirlemeyi gerektiren alt problemi için betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Toplam Puanlarına İlişkin Veriler

n	\bar{x}	ss	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
123	127	58,3	47	235

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmeninin değerler eğitimi uygulama düzeylerine ilişkin dağılım genişliği değerine bakıldığında, en düşük 47 ve en yüksek 235 puanlarının alındığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık anket puanlarında olduğu gibi değerler eğitimi anket puanlarında da dağılım genişliği değerinin tüm puan olasılığını kapsayacak kadar geniş olduğu görülmektedir. Ortalama değer 127 olarak bulunmuştur. Değerler eğitimi anketi toplam puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri;

$127 / 47 = 2,7$ kararsızım (2.60-3.39) puan aralığında yoğunlaşmıştır. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür. Standart sapmaya bağlı değişim katsayısı hesaplandığında, bu katsayı 45,9 olarak hesaplanmıştır. Buna göre grup heterojen dağılım göstermiştir. Bu veri sınıf öğretmenlerinin cevaplarının farklı uçlarda olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	p
Sınıf				-1,008	,315
Kadın	56	121,2	62,5		
Erkek	67	131,9	54,5		

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmeninin 56'sı kadın, 67'si erkektir. Ortalama kadınlar için 121,2, erkekler için de 131,9 olarak bulunmuştur. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri kadınlar için (2,58) katılmıyorum (1.80-2.59) ve erkekler için (2,80) kararsızım (2.60-3,39) puan aralığında yoğunlaşmıştır. Puan aralıkları birbirine yakın değerler göstermiş ve her iki grup da değerler eğitimi uygulama düzeyi açısından düşük puanlar elde etmişlerdir. Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama

düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=-1,008$; $p=0,315>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi anketi toplam puanlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31 ve Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Sınıf			
22-30	53	131	57
31-39	37	122,7	57,9
40-49	22	111,2	52,9
50 ve üzeri	11	153,1	71,8

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Yaş Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	14501,461	3	4833,820	1,438	,235
Gruplar İçi	400057,5	119	3361,828		
Toplam	414559,0	122			

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmenin 53’ü 22-30 yaşları arasında, 37’si 31-39 yaşları arasında, 22’si 40-49 yaşları arasında ve 11’i de 50 ve üzeri yaş grubundadır. Ortalama 22-30 yaş grubu için 131 olarak, 31-39 yaş grubu için 122,7 olarak, 40-49 yaş grubu için 111,2 olarak, 50 ve üzeri yaş grubu için 153,1 olarak hesaplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında ortalama değeri, 22-30 yaş grubu için (2,78) kararsızım, 31-39 yaş grubu için (2,6) kararsızım, 40-49 yaş grubu için (2,27) katılmıyorum, 50 ve üzeri (3,26) kararsızım puan aralığında yoğunlaşmıştır. Branş öğretmenlerinin yaşa göre değerler eğitimi

uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($f=1,438$; $p=0,235>0,05$). Bu veri, branş öğretmenlerinin yaşa göre değerler eğitimi uygulama düzeylerinin değişiklik göstermediğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi anketi toplam puanlarının hizmet yılına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Gruplarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Sınıf			
1-5 yıl	23	89,7	46,8
6-10 yıl	37	144,7	57
11-19 yıl	39	152,5	60,3
20 ve üzeri	24	94	26,2

Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	94955,742	2	31651,914	11,785	,000
Gruplar İçi	319603,2	119	2685,742		
Toplam	414559,0	122			

Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmenin 23'ü 1-5 yıl, 37'si 6-10 yıl, 39'u 11-19 yıl ve son olarak 24'ü 20 ve üzeri hizmet yılına sahip olarak belirlenmiştir. Ortalama değeri, 1-5 yıl çalışan öğretmenler için 89,7 olarak, 6-10 yıl çalışanlar için 144,7 olarak, 11-19 yıl çalışanlar için 152,5 olarak, 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler için 94 olarak hesaplanmıştır. Anket cevapları için verilen puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri 1-5 yıl için (1,91) katılmıyorum, 6-10 yıl için (3,07) kararsızım, 11-19 yıl için (3,24) kararsızım, 20 ve üzeri için (2) katılmıyorum puan aralığında yoğunlaşmıştır. Hizmet yılına göre sınıf

öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. ($f=11,785$; $p=0,00<0,05$).

ANOVA’da bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve Post Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Veriler Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Hizmet Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I)Hizmet Yılı	(J) Hizmet Yılı	Ortalama Farkı (I-J)	St. Hata	p
1-5yıl	6-10 yıl	-55,00705	13,76078	,002
	11-19 yıl	-62,76589	13,62485	,000
	20 ve üzeri	-4,34601	15,12208	,994
6-10 yıl	1-5 yıl	55,00705	13,76078	,002
	11-19 yıl	-7,75884	11,89339	,935
	20 ve üzeri	50,66104	13,58284	,004
11-19 yıl	1-5 yıl	62,76589	13,62485	,000
	6-10 yıl	7,75884	11,89339	,935
	20 ve üzeri	58,41987	13,44511	,001
20 ve üzeri	1-5 yıl	4,34601	15,12208	,994
	6-10 yıl	-50,66104	13,58284	,004
	11-19 yıl	-58,41987	13,44511	,001

Sınıf öğretmenlerinde hizmet yılına göre 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-19 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı fark gözlenmemekte ancak 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı fark gözlenmemektedir.

6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler için 1-5 yıl ve 20 yıl ve üzeri hizmet yılı grubundaki öğretmenler arasında anlamlı fark gözlenmektedir. 11-19 yıl grubu ile 1-5 yıl ve 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler arasında gözlenen anlamlı fark, 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler grubu açısından 6-10 yıl ve 11-19 yıl arası gruplarla gözlenmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında 6-10 ve 11-19 yıl arası hizmet yılı grupları lehine farklılık görülmektedir. Bu grupların ankete verdikleri cevapların puan aralıklarına bakıldığında da kararsızım cevabında yoğunlaştıkları ve diğer grupların (1-5 yıl, 20 yıl ve üzeri) katılmıyorum cevabında yoğunlaştıkları ve farkın burada da gözlemlendiği görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri nedir?

Araştırmanın branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerini belirlemeyi gerektiren alt problemi için betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Toplam Puanlarına İlişkin Veriler

n	\bar{x}	ss	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
283	141	67,3	47	235

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin değerler eğitimi uygulama düzeylerine ilişkin katılımcıların dağılım genişliğine bakıldığında, en düşük 47 ve en yüksek 235 puanlarının alındığı görülmüştür. Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık anket puanlarında olduğu gibi değerler eğitimi anket puanlarında da dağılım genişliği değerinin tüm puan olasılığını kapsayacak kadar geniş olduğu görülmektedir. Ortalama değer 141 olarak bulunmuştur. Değerler eğitimi anketi toplam puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri; $141 / 47 = 3$ kararsızım (2.60-3.39) puan aralığında yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan branş öğretmenleri, anketi kararsızım düzeyinde cevaplamışlardır. Bu puan aralığı branş

öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Standart sapmaya bağlı değişim katsayısı hesaplandığında; bu katsayı 47,7 olarak hesaplanmıştır. Bu veriye dayanarak grubun heterojen dağılım gösterdiği söylenebilir. Branş öğretmenleri farklı uçlarda anketleri cevaplamışlardır.

Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi anketi toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Cinsiyete Göre Farka İlişkin Anlamlılık Derecesi, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	p
Branş				-1,136	,257
Kadın	178	137,5	68,1		
Erkek	105	146,9	65,8		

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin 178’i kadın, 105’i erkektir. Ortalama kadınlar için 137,5, erkekler için de 146,9 olarak bulunmuştur. En yüksek 235 puanın alındığı ankette ortalama değerine göre öğretmenlerin cevapları düşük puanlarda toplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri kadınlar için (2,93) ve erkekler için (3,13) kararsızım puan aralığında (2.60-3,39) yoğunlaşmıştır. Cinsiyete göre branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($t=-1,136$; $p=0,257>0,05$). Her iki grubun da değerler eğitimi uygulama düzeyi düşük puanlarda toplanmıştır.

Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi anketi toplam puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38. ve Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 38. Branş Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Ait Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Branş			
22-30	120	147,5	67
31-39	83	146,8	64,5
40-49	47	119,1	68,9
50 ve üzeri	33	134	69,2

Tablo 39. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Yaş Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	31848,620	3	10616,207	2,377	0,70
Gruplar İçi	1246130	279	4466,417		
Toplam	1277979	282			

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin 120'si 22-30 yaşları arasında 83'ü 31-39 yaşları arasında, 47'si 40-49 yaşları arasında ve 33'ü de 50 ve üzeri yaş grubundadır. Ortalama 22-30 yaş grubu için 147,5 olarak, 31-39 yaş grubu için 146,8 olarak, 40-49 yaş grubu için 119,1 olarak, 50 ve üzeri yaş grubu için 134 olarak hesaplanmıştır. Anket cevapları için puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri 22-30 yaş grubu için (3,13) kararsızım, 31-39 yaş grubu için (3,12) kararsızım, 40-49 yaş grubu için (2,53) katılmıyorum, 50 ve üzeri yaş grubu için (2,85) kararsızım puan aralığında yoğunlaşmıştır. Yaşa göre branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir ($f=2,377$; $p=0,7>0,05$).

Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi anketi toplam puanlarının hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 40. ve Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 40. Branş Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Gruplarına Ait Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Branş			
1-5 yıl	80	137	68,2
6-10 yıl	85	139,5	61,4
11-19 yıl	74	138,7	67,9
20 ve üzeri	44	155,2	75,9

Tablo 41. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Hizmet Yılına Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	10757,823	3	3585,941	,790	,501
Gruplar İçi	1267221	279	4542,011		
Toplam	1277979	282			

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmenin 80'si 1-5 yıl, 85'i 6-10 yıl, 74'ü 11-19 yıl ve son olarak 44'ü 20 ve üzeri hizmet yılına sahip olarak belirlenmiştir. Ortalama 1-5 yıl çalışan öğretmenler için 137 olarak, 6-10 yıl çalışanlar için 139,5 olarak, 11-19 yıl çalışanlar için 138,7 olarak, 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler için 155,2 olarak hesaplanmıştır. Anket cevapları için verilen puan aralıkları dikkate alındığında, ortalama değeri 1-5 yıl için (2,91) kararsızım, 6-10 yıl için (2,97) kararsızım, 11-19 yıl için (2,95) kararsızım, 20 ve üzeri için (3,3) kararsızım puan aralığında yoğunlaşmıştır. Hizmet yılına göre branş öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ($f=,790$; $p=0,501>0,05$).

Branş öğretmenleri Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Branş öğretmenleri arasında değerler eğitimi uygulama düzeyi açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 42 ve Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 42. Branş Öğretmenlerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Branşları Bazında Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Branşlar			
Türkçe	97	150,8	66,9
Sosyal Bilgiler	87	155,3	62,2
Fen Bilimleri	99	120,8	55,7

Tablo 43. Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasında Branşlara Göre Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p
Gruplar Arası	57895,115	3	19298,372	4,413	,06
Gruplar İçi	1220084	279	4373,060		
Toplam	12777979	282			

Araştırmaya katılan 283 branş öğretmeninden 97'si Türkçe, 87'si Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 99'u Fen Bilimleri öğretmenidir. Türkçe öğretmenleri için ortalama değeri 150,8, Sosyal Bilgiler için 155,3 ve Fen Bilimleri için 120,8 olarak bulunmuştur. Bu veriler, değerler eğitimi anketi toplam puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde, ortalama değeri Türkçe öğretmenleri için (3,21) kararsızım, Sosyal Bilgiler öğretmenleri için (3,3) kararsızım ve Fen Bilimleri öğretmenleri için (2,57) katılmıyorum puan aralığında yoğunlaşmıştır. Değerler eğitimi uygulama düzeyleri açısından, branşlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($f=4,413$; $p=0,06>0,05$).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenlere hangi derslerin değerler eğitimi uygulamalarına daha uygun olduğuna yönelik sorulan soruya öğretmenler Türkçe, Sosyal

Bilgiler ve Din Kültürü derslerini sıklıkla sıralamışlardır. Bu konuda SOS1 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan Sosyal Bilgiler öğretmeni şu ifadelerde bulunmuştur.

Ben öncelikle kendi dersimin uygun olduğunu düşünüyorum. Türkçe dersi de gayet uygun temalar açısından. Tarihten bir karakterden bahsederken mutlaka ki kişilik özellikleri, yaptığı doğrular ya da yanlışlar konuşuluyor. Öğrencilere doğru davranışların doğru sonuçlar getirdiğini ya da yanlış davranışların yanlış sonuçlara neden olduğunu gösterdiği için değerler eğitimi konu edinmeye çok fırsat sunuyor branşım. Bundan da çok memnunum.

F1 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi yüksek Fen Bilimleri öğretmeni bu konuda ders içeriğinden bahsederek şunları ifade etmiştir.

Benim branşım aslında Türkçe dersi kadar ya da Din kültürü dersi kadar içerik olarak değerler eğitime uygun görünmeyebilir ancak bu benim görevimi yok saymaz. Rehberlik saatimiz var ki bu ders saatinde herkes değerler eğitimi etkinlikleri yapmakla yükümlü bir anlamda. Uygun olduğu sürece yine derslere de etkinlikleri entegre etmeye çalışıyorum elimden geldiğince.

Benzer görüşlerle öğretmenler derslerin öğretim programlarını ve değerler eğitimi değerlendirmişlerdir. Değerler eğitimi açısından daha uygun olduğu düşünülen branşlar olan Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri öğretmenleri ankete Fen Bilimleri öğretmenlerine nazaran daha olumlu cevap vermiş olsalar da her grup düşük değerler eğitimi uygulama düzey puanı elde etmiştir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin var olup olmadığını analiz etmek için

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi ve Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değeri

Anketler	n	\bar{x}	ss	r	p
Adanmışlık Anketi Toplam Puan	123	80,5	35,27	,972	0,01
Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puan	123	127	58,3		

Sınıf öğretmenleri için Pearson korelasyon katsayısı 0,972 olarak bulunmuştur. Sonuç pozitif korelasyonu göstermiştir. Elde edilen korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,01<0,05$). Buna dayanarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında çok yüksek bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arttıkça değerler eğitimi uygulama düzeyleri de artmakta ya da mesleki adanmışlık düzeyleri azaldıkça değerler eğitimi uygulama düzeyleri de azalmaktadır. Benzer şekilde, Ukpör (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin isteklilikleri arttıkça okulda daha çok sorumluluk aldıklarını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada da mesleğine kendini adanmış öğretmenler herhangi bir yaptırımın söz konusu olmadığı değerler eğitimine derslerinde daha çok yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Değerler eğitimi adına velilerle işbirliği girişiminde bulunan ve veli toplantılarında buna vurgu yapan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzey puanları yüksek olan öğretmenler olduğu, araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde belirlenen bir durum olmuştur.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin var olup olmadığını analiz etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi ve Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değeri

Anketler	n	\bar{x}	ss	r	p
Adanmışlık Anketi Toplam Puan	283	93,4	47,8		
Değerler Eğitimi Anketi Toplam	283	141	67,3	,835	,01

Branş öğretmenleri için Pearson korelasyon katsayısı 0,835 değerini almıştır. Değerler pozitif korelasyonu göstermiştir. Elde edilen korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,01<0,05$). Buna dayanarak araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında çok yüksek bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arttıkça değerler eğitimi uygulama düzeyleri de artmakta ya da mesleki adanmışlık düzeyleri azaldıkça değerler eğitimi uygulama düzeyleri de azalmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek olduğu gözlenmektedir. Gözlem ve görüşme

sonuçlarına göre de mesleğine kendini adanmış olarak kendini tanımlayan öğretmenlerin öğrencilerine daha duygusal yaklaştıkları, değerler eğitimine derslerinde daha çok yer verme çabasında oldukları, değerler eğitimini anlama ve uygulama çabasında oldukları gözlenmiştir. Ayrıca gözlem sonuçlarına göre mesleki adanmışlık anketinden yüksek puan alan öğretmenler değerler eğitimi uygulamaları açısından da daha çok uygulama yapan öğretmenler olmuşlardır. Bu durum yüksek mesleki adanmışlık düzeyine sahip öğretmenlerin derslerinde daha çok değerler eğitimi uygulamaları yaptıklarını göstermektedir. Değerler eğitimi uygulamalarının önündeki engellerden bahseden ve bu engellerden ötürü değerler eğitimi uygulama yanlısı olmadıklarını ifade eden öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzey puanlarının düşük olması, diğer taraftan da engellerden ziyade bu sınırlılıklara rağmen yapabildiklerinden bahseden öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzey puanlarının yüksek olması elde edilen bulguları doğrular nitelikte olmuştur.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını analiz etmek için de ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

46. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Anketi Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkisiz Örneklem t Test Puanları ve Anlamlılık Dereceleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	p
Sınıf Öğretmenleri	123	80,5	35,27	-2,692	,007
Branş Öğretmenleri	283	93,4	47,81		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo 46'daki analiz sonuçları incelendiğinde, branş öğretmenlerinin ortalamasının (93,4) sınıf öğretmenlerinin ortalamasından (80,5) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın önemini gösteren “t” istatistiğine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=-2,692$; $p=0,007<0,05$). Buna dayanarak sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinden anlamlı derecede düşük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla branş öğretmenleri daha yüksek mesleki adanmışlık düzeyine sahiptir yorumuna ulaşılabilir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını analiz etmek için de ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Anketi Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkisiz Örneklem t Test Puanları ve Anlamlılık Dereceleri

Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	p
Sınıf Öğretmenleri	123	127	58,3	-2,007	,05
Branş Öğretmenleri	283	141	67,3		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo 47'deki analiz sonuçları incelendiğinde, branş öğretmenlerinin ortalamasının (141) sınıf öğretmenlerinin ortalamasından (127) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın önemini gösteren “t” istatistiğine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=-2,007$; $p=0,05=0,05$). Buna dayanarak sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinden anlamlı derecede düşük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla branş öğretmenleri daha yüksek düzeyde değerler eğitimini uygulama düzeyine sahiptir

yorumuna ulaşılabilir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde, gözlem yapılan öğretmenlere sınıflarında yaptıkları değerler eğitimi uygulamalarından ötürü verilen gözlem puanlarına göre en yüksek puanı elde eden öğretmenler branş öğretmenleri olmuştur. Bu durum da branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha çok değerler eğitimi uygulamaları gerçekleştirdiği bulgusunu doğrulamaktadır.

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi yüksek sınıf ve branş öğretmenleriyle, adanmışlık düzeyi düşük sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Sınıf ve branş öğretmenleri açısından, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerle, adanmışlık düzeyi düşük öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını analiz etmek için çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 48’de analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 48. Mesleki Adanmışlık Düzeyi Yüksek Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri ile Mesleki Adanmışlık Düzeyi Düşük Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Adanmışlık Düzeyi	2465,202	1	2465,202	3,743	,030
Değerler eğitimi Düzeyi	214094,346	1	214094,346	325,048	,000
Adanmışlık x Değerler eğitimi Düzeyi	32336,569	1	32336,569	49,095	,000
Hata	534154,841	402	1328,743		
Toplam	9304448,000	406			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo 48'deki analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin adanmışlık düzey puanları arasında 0,03 düzeyinde ($p=0,03<0,05$); değerler eğitime yer verme düzeyleri arasında 0,00 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,00<0,05$). Mesleki adanmışlık düzeyleri yüksek ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki fark ise 0,000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Buna dayanarak, sınıf ve branş öğretmenleri için öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerle, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi düşük öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunduğu yorumuna ulaşılabılır. Buna göre, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenler değerler eğitimini de daha çok uygulamaktadır.

Araştırma kapsamında 10 öğretmenle yapılan gözlemlerden elde edilen gözlem puanları arasında mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerle mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin gözlem puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için örneklem sayısının 20'den az olmasından ve dağılımın normal olmamasından dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Mesleki Adanmışlık Düzeyi Yüksek Olan ve Düşük Olan Öğretmenlerin Gözlem Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin U Testi Sonucu

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Adanmışlık Düzeyi Yüksek	5	8	40,00	15,000	,009
Adanmışlık Düzeyi Düşük	5	3	15,00		

Gözlem yapılan öğretmenlerin 5'inin mesleki adanmışlık düzeyi yüksek, 5'inin de mesleki adanmışlık düzeyi düşüktür. İki grup arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($U=15,00$; $p=0,009<0,05$). Elde edilen gözlem sonuçları araştırmanın nicel verilerini doğrular nitelikte bulgular ortaya koymuştur. Gözlem sonuçlarına göre de mesleki adanmışlık düzeyi

yüksek olan öğretmenler, değerler eğitimine mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerden daha çok derslerinde yer vermiştir.

3.10. 10. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini nasıl uyguladıkları yönündeki alt probleminin çözümlenmesi için gözlem ve görüşme yapılmıştır. Kırıkkale ilindeki ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Toplam puanlara ilişkin bu sıralamada üst ve alt %27'lik gruplar belirlenmiştir. %27'lik üst gruptaki öğretmenlerin puanları 102-165 puan aralığında değişmektedir ve bu gruptaki öğretmenler mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olarak tanımlanmıştır. %27'lik alt gruptaki öğretmenlerin puanları 33-53 puan aralığında değişmektedir ve bu gruptaki öğretmenler mesleki adanmışlık düzeyi düşük olarak tanımlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretim programı değerler eğitimine daha uygun görülen Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri gözlem kapsamına alınmıştır. Kırıkkale il merkezinde mesleki adanmışlık anketinin uygulandığı bir ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden 10 öğretmen belirlenmiştir. Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf öğretmenlerinden mesleki adanmışlık anketinden aldıkları toplam puana göre mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ve adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenler seçilmiştir. Bu öğretmenlere hazırlanan gözlem formu kapsamında gözlem puanları verilmiştir. Gözlem puanında yer alan her bir madde için, gözlemler esnasında öğretmenlere maddedeki etkinliği gerçekleştirdiklerinde 1 puan, gerçekleştirmediklerinde ise 0 puan verilmiştir.

S1 ve S2 kodlu sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık anketi toplam puanları, yüksek mesleki adanmışlık düzeyi puan aralığında (102-165) olduğu için bu öğretmenler mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. S3 ve S4 kodlu sınıf öğretmenlerinin anket toplam puanları düşük mesleki adanmışlık düzeyi puan aralığında (33-53) olduğu için bu öğretmenler de mesleki adanmışlık düzeyi düşük olarak belirlenmiştir.

Tablo 50. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları, Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ve Toplam Gözlem Puanları

Öğretmenlerin Kodları	Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları	Mesleki Adanmışlık Düzeyleri	Toplam Gözlem Puanları
S1	145	Yüksek	425
S2	121	Yüksek	340
S3	53	Düşük	109
S4	49	Düşük	93

Bu öğretmenler gözlem formunda yer alan yedi değer (saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, uyum, empati ve çevreyi temiz tutma) altında yer alan 5 kategoriden (tanımlama, tavsiyede bulunma, görüş bildirme, örneklendirme ve rehberlik etme) gözlem puanları almışlardır. 30 saat süren gözlemler sonucunda S1 kodlu sınıf öğretmeni 425, S2 kodlu sınıf öğretmeni 340, S3 kodlu sınıf öğretmeni 109 ve S4 kodlu sınıf öğretmeni 93 puan almıştır. Bu gözlem formu için bir ders kapsamında alınabilecek toplam gözlem puanı en düşük 0, en yüksek ise 35 puandır. 30 saat için en yüksek toplam puan 1050 olması gerekirken mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ya da düşük olan öğretmenler bu puanın çok altında puan almışlardır. Kendi içlerinde kıyaslandıklarında mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerden gözlem yapılan derslerde değerler eğitimi adına çok daha fazla eylem sergiledikleri, değerler eğitimine derslerinde daha çok yer verdikleri görülmektedir. Araştırmanın temel problemi olan mesleki adanmışlık ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrulayacak bir durum ortaya çıkmıştır.

Her bir değer için öğretmenlerin derslerinde değer tanımı yapmaları, değere ilişkin tavsiyelerde bulunmaları, değere ilişkin kendi görüşlerini ifade etmeleri ve öğrenci görüşlerini almaları, değere ilişkin bir kişi ya da davranış örneği sunmaları ve son olarak değere ilişkin rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu maddelerde ifade edilen eylemleri tam olarak gerçekleştiren öğretmenler her bir değerden toplam 5 puan elde edebilmektedir. Ancak gözlemler sonucunda elde edilen verilere göre hiçbir sınıf öğretmenin her bir değer alt gruplarından tam 5 puan alamadığı görülmüştür.

Tablo 51. 30 Saat Gözlem Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formunda Yer Alan Değerlere İlişkin Aldıkları Toplam Puan ve Yüzde Değerleri

Gözlem Formunda Yer Alan Değerler	S1 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		S2 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		S3 (Adanmışlık Düzeyi Düşük)		S4 (Adanmışlık Düzeyi Düşük)	
	Toplam puan	%	Toplam puan	%	Toplam puan	%	Toplam puan	%
Saygı	76	17,9	70	20,6	21	19,3	12	12,9
Sorumluluk	70	16,5	65	19,1	15	13,8	8	8,6
Dürüstlük	58	13,6	48	14,1	16	14,7	2	2,2
Yardıms severlik	51	12	54	15,9	10	9,2	9	9,7
Uyum	33	7,8	20	5,9	17	15,6	27	29
Empati	44	10,4	12	3,5	8	7,3	12	12,9
Çevreyi Temiz Tutma	93	21,9	71	20,9	22	20,2	23	24,7
	425		340		109		93	

Gözlem yapılan dört sınıf öğretmenin gözlem formunda yer alan değerlerden aldıkları toplam puanlara bakıldığında mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin en çok “çevreyi temiz tutma” değerine önem verdikleri ve buna ilişkin uygulamalara derslerinde yer verdikleri görülmüştür. S1 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni “çevreyi temiz tutma” değerinden sonra en çok “saygı” ve “sorumluluk” değerleri üzerinde durmuştur. En az da “uyum” değeri üzerinde durduğu görülmektedir. Ancak en az puan aldığı bu değerle ilgili aldığı toplam puanın mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmenlerinin her bir değere ilişkin toplam puanlarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum, mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan S1 kodlu sınıf öğretmenin mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlere kıyasla her bir değere ilişkin uygulamalara derslerinde daha çok yer verdiğini göstermektedir.

S2 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni “çevreyi temiz tutma” değerinden sonra en çok “saygı” ve “sorumluluk” değerleri üzerinde durmuştur. En az ise “uyum” değerine derslerinde değinmiştir. S3 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmeni “çevreyi temiz tutma” değerinden sonra en çok “saygı” değeri üzerinde durmuş ve en az da “empati” değerine odaklanmıştır. Son olarak mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan S4 kodlu sınıf öğretmeni en çok “uyum” değerine daha sonra “çevreyi temiz tutma” değerine ve en az olarak da “dürüstlük” değerine odaklanmıştır.

Tablo 52. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formunda Yer Alan Değerlere ve Alt Gruplarına Göre Aldıkları Toplam Puan

Gözlem Formundaki Değerler		S1(Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		S2 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		S3(Adanmışlık Düzeyi Düşük)		S4 (Adanmışlık Düzeyi Düşük)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Saygı	Tanım	7	23,3	7	23,3	5	16,7	0	0
	Tavsiye	30	100	30	100	5	16,7	5	16,7
	Örnek	14	46,7	14	46,7	0	0	7	23,3
	Görüş	19	63,3	19	63,3	6	20	0	0
	Rehberlik	6	20	0	0	5	16,7	0	0
Sorumluluk	Tanım	4	13,3	4	13,3	1	3,3	0	0
	Tavsiye	30	100	30	100	6	20	5	16,7
	Örnek	16	53,3	16	53,3	1	3,3	3	10
	Görüş	15	50	15	50	4	13,3	0	0
	Rehberlik	5	16,7	0	0	3	10	0	0
Dürüstlük	Tanım	0	0	0	0	2	6,7	0	0
	Tavsiye	30	100	30	100	4	13,3	2	6,7
	Örnek	0	0	0	0	2	6,7	0	0
	Görüş	18	60	18	60	5	16,7	0	0
	Rehberlik	10	33,3	0	0	3	10	0	0
Yardıms severlik	Tanım	0	0	0	0	2	6,7	0	0
	Tavsiye	30	100	30	100	4	13,3	3	10
	Örnek	0	0	10	33,3	0	0	4	13,3
	Görüş	14	46,7	14	46,7	4	13,3	2	6,7
	Rehberlik	7	26,7	0	0	0	0	0	0
Empati	Tanım	0	0	0	0	0	0	5	16,7
	Tavsiye	27	90	20	66,7	7	23,3	8	26,7
	Örnek	0	0	0	0	2	6,7	6	20
	Görüş	0	0	0	0	3	10	8	26,7
	Rehberlik	6	20	0	0	5	16,7	0	0
Uyum	Tanım	0	0	0	0	2	6,7	2	6,7
	Tavsiye	22	73,3	0	0	6	20	6	20
	Örnek	1	3,3	1	3,3	0	0	3	10
	Görüş	5	16,7	5	16,7	0	0	0	0
	Rehberlik	16	53,3	6	20	0	0	0	0
Çevreyi Temiz Tutma	Tanım	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3
	Tavsiye	30	100	30	100	5	16,7	14	46,7
	Örnek	30	100	30	100	3	10	4	13,3
	Görüş	10	33,3	10	33,3	6	20	5	16,7
	Rehberlik	22	73,3	0	0	7	23,3	0	0

Tablo 52'ye bakıldığında hiçbir öğretmenin herhangi bir değer ve alt grupları gözleminden tam puan alamadığı görülmektedir. Ancak S1 ve S2 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin ders gözlemleri sürecinde belirli değerlere ait belirli etkinlikleri 30 gözlem saatinde de uyguladıkları görülmektedir. Bu öğretmenler “saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik ve çevreyi temiz tutma” değerlerinin “tavsiyede bulunma” alt grubunda tam puan almışlardır. Bir başka deyişle, bu öğretmenler 30 saat süren gözlemler kapsamında her derste bu değerlere ilişkin öğrencilere tavsiyelerde bulunmuşlardır.

3.10.1. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri Yüksek Olan Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimini Nasıl Uygulamaktadır?

Gözlemler esnasında sınıf öğretmenlerinin öğretim programını yetiştirme kaygılarının branş öğretmenlerine kıyasla daha az olduğu, bunda da öğrencilerle geçirebilecekleri hafta içinde 25 saatin olmasının ve öğretmenler üzerinde SBS sınav yükünün olmamasının etkili olduğu, mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan S1 ve S2 kodlu sınıf öğretmenin değerler eğitimi kapsamında gözlem formunda yer alan alt gruplardaki etkinliklere ve formda yer almayan farklı etkinliklere zaman ayırarak bu süreyi kullandıkları görülmüştür.

Yapılan gözlemlerde S1 kodlu sınıf öğretmeni;

- Saygı değerine ilişkin gözlemler esnasında her derste öğrencilere tavsiyelerde bulunmuştur. Tavsiyelerde bulunurken, oldukça kibar ve saygılı bir tutum sergilemiştir. Öğrencileri azarlamamıştır. Sen diye hitap etmekten çoğunlukla kaçınmış, özellikle tavsiyelerini sıralarken siz hitabını kullanmıştır. Öğretmenin ders esnasında sıklıkla şu şekilde tavsiyelerde bulunmuştur:

Çocuklar, birbirinize karşı size nasıl davranılmasını istiyorsanız, öyle davranın. Birbirinize saygılı olun. Kimsenin düşüncesini ya da yaptıklarını küçümsemeyin. İnsanları anlamaya çalışın.

Bu durumun öğrenciler üzerinde gerginlik oluşturmadığı ve öğrencilerin kendilerine söylendiğini düşünerek rencide olmalarını önlediği gözlenmiştir. Öğretmenin sıklıkla

tavsiyelerde bulunurken kendi görüşlerini ifade ettiği ve kendi yaşamından örnekler ya da öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan örnekler sunduğu gözlenmiştir. Gözlemler esnasında sınıf içinde disiplin sorununun çok yaşanmadığı gözlenmektedir. Öğretmenin despot bir tavır sergilemediği, aksine öğrencilerine kazandırmak istediği değerleri davranışlarında yansıtmaya çaba gösterdiği gözlenmiştir. Buna bağlı olarak, öğrenciler öğretmen derse geldiğinde ve hatta gelmeden önce bile ders materyallerini hazırlayıp, öğretmeni beklemeye koyulmuşlardır. Sınıf içi herhangi bir anlaşmazlık yaşandığında ve bunun gibi olağandışı durumlarda öğretmen saygı değerinin tanımını yaparak vurgulama yoluna gitmiş ve uygun davranışlara yönelik rehberlik etmiştir.

- Sorumluluk değerini saygı değeriyle birlikte ele almış ve birlikte vurgulamıştır.

“Öncelikle kendinize, daha sonra etrafınızdaki herkese ve öğretmenlerinize saygı duymalısınız. Bu bizim insan olarak sorumluluğumuz. Sevmeyebiliriz ama saygı duymak zorundayız.”

Bu ifadeyi sıklıkla kullanarak sorumluluk ve saygı değerini bir arada değerlendirmiştir. Her ders öğrencilere bu değere ilişkin tavsiyeler vermiştir. Öğrencilerden bazıları ödevlerini düzenli yapmadığında, sorumlulukla ilgili sadece tavsiye vermekle kalmamış, bu değere ilişkin görüşlerini de öne sürmüştür. Ayrıca ödevini yapan öğrencilerin bu sorumluluğu yerine getirme davranışını ödüllendirerek, öğrencinin örnek davranışını vurgulamıştır. Benzer örnek davranışlar sıralamıştır. Tanıma ve rehberlik etkinliklerine çok az yer vermiştir.

- Dürüstlük değerine en çok tavsiye vererek yer vermiştir. Öğretmen genellikle şu ifadelerle tavsiyelerde bulunmuştur:

Dürüst olun. Yalan söylemeyin. Ödevinizi yapmasanız da yalana yönelmeyin. Sadece bana karşı da değil, annenize, babanıza ya da kardeşlerinize karşı da dürüst olun.

Öğrencilere yaptıkları her faaliyetin kendilerine ait olduğu konusunda, yapmadıkları zaman bahane bulmak yerine doğruyu söylemeleri konusunda, arkadaşlarına ya da

öğretmenlerine karşı davranışları konusunda dürüst olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Hiç tanım yapmamış ya da bu değere ilişkin örneklendirme yapmamıştır. Ancak sıklıkla şu şekilde dürüstlüğe dair görüşlerini açıklamıştır.

Hayatta en çok dürüst insana ihtiyaç vardır, çocuklar. İnsanlar yalan söyledikçe her yerde düzen bozulur. İşler yürümez. Adalet olmaz. İnsanlar kandırıldıkça kimse birbirine güvenemez.

- Yardımseverlik değerinde yine her derste tavsiyeler sıralanmıştır. Öğrencilerin bir arada yaşadıkları insanlara yardım etmelerinin öneminden bahsederek sıklıkla görüşlerini ifade etmiştir. Nadiren de olsa davranışlara rehberlik ettiği gözlenmiştir.

- Empati, uyum ve yardımseverlik değerlerini bir arada vermiştir. Tavsiyeleri bu üç değeri kapsayacak şekilde olmuştur.

Arkadaşlarınıza, özellikle de yardıma ihtiyaç duyanlara yardım edin. Bir rahatsızlığı varsa, yürüyemiyorsa yardımcı olun. Elinden tutun. Kendinizi onun yerine koyun. Neler hissettiğini anlamaya çalışın ve destek olun. Bir şey kaybetmezsiniz. Aksine arkadaşlığınız pekişir. Birbirinize yardım ettiğiniz sürece kavga da etmezsiniz.

Üç değer de tanımını yapmamıştır. Özellikle empati değerini öğrencilerin bilmedikleri düşünülürken öğrencilerin öğretmen empati dediğinde kendi aralarında bu değer anlamını teyit ettikleri gözlenmiştir.

- Son olarak değerler eğitimi kapsamında çevreyi temiz tutma değerini uygulamıştır ve bu değer en çok uygulama yaptığı değer olmuştur. Her derse geldiğinde sınıf içi temizliği kontrol ederek, buna ilişkin öğrencilere tavsiyelerde bulunarak derse başladığı görülmüştür. Mutlaka örnek davranış sergileyenleri örnek vermiş, örnek davranışları vurgulamış ve öğrencilerden bu tür davranışları sergilemelerini beklediğini ifade etmiştir. Bu konuda ne düşündüğünü ve kendi nasıl davrandığını bazen paylaşmıştır. Öğrencilere sınıf içinde ve dışında, ders saatleri içinde ve teneffüs saatlerinde bu değere ilişkin rehberlik ettiği gözlenmiştir.

Genel olarak S1 kodlu sınıf öğretmeninin değerler eğitimine gözlem formu kapsamında yer verdiği görülmüştür. S1 kodlu öğretmen formda yer alan etkinliklerin dışında, değere ilişkin kendi model olmaya çalışmıştır. Özellikle çevre temizliğinde bu sıkça gözlenmiştir. Bunların dışında düzenli olarak yaptığı veli toplantılarında velilere bu konuda yaptıklarını paylaşmış ve onlardan da değerlere ilişkin evde tutumlarıyla destek olmalarını istemiştir. Her ay farklı bir değere odaklanıldığında, o ay içinde veli görüşmelerinde velilerin öğrencilerde o ayın değerine ilişkin davranışları takip etmelerini istemiştir. Zaman zaman öğrencileri değerlerle ilgili ödevlendirmiş ve ailelerin de bu ödevleri kontrol etmelerini talep etmiştir. Örneğin, yardımseverlikle ilgili yaptıkları davranışları not almalarını istemiştir. Bu notlar daha sonra derste paylaşılmıştır.

Yapılan gözlemlerde S2 kodlu sınıf öğretmeni;

- Saygı değerinde yine S1 kodlu öğretmen gibi her derste tavsiyelerde bulunmuştur. Örnek davranışları vurgulamış, kendi davranışlarından örnekler verirken görüşlerini de ifade etmiştir. Rehberlik etkinliklerine ve değer tanımına çok zaman ayırmamıştır. S2 kodlu sınıf öğretmeninin öğrencilerle iletişimde daha çok “sen” hitabını kullandığı, nadiren de olsa öğrencilere aşırı tepkilerde bulunduğu ve saygıya ilişkin tavsiyelerde bulunurken teneffüslerde öğrencilerinde gördüğü yanlış bir öğrenci davranışı üzerinden bunu yaptığı, öğrencilerin isimleri telaffuz edildiğinde bu durumdan rahatsız oldukları gözlenmiştir:

Teneffüste arkadaşınla neden kavga ettin? Nedir sorun? Arkadaşlarına ve onların davranışlarına da saygılı ol. Sana, yapmak istediğin bir şeyde müdahale edilmesini ister misin? Arkadaşınız gibi, teneffüste diğer sınıftan öğrencilere kötü davrandığınızı görüyorum. Birbirinize hoşgörünüz olsun. Bir daha bu tür bir şey görmek ya da duymak istemiyorum. Saygıyı yitirmeyin.

- Sorumluluk değerini S2 kodlu öğretmen gibi saygı ile birlikte her derste vurgulamış ve tavsiyelerinde yer vermiştir. Öğrencilerin farklı kişilere karşı neden sorumlu olduklarına yönelik görüşlerine ihtiyaç durumlarında yer vermiştir. Bu ihtiyaç

durumları öğrencilerin herhangi birine ya da bir göreve karşı sorumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlarını gözlemlediği durumlardır. Bu durumlarda olması gereken örnek davranışları vurguladığı, örnek davranış sergileyenlere sınıf içinde herhangi bir görev vererek onları ödüllendirdiği, bu durumun diğer öğrencileri teşvik ettiği gözlenmiştir. Yine değer tanımı çok az yapmış ve rehberlik etkinliklerine çok zaman ayırmamıştır.

- Dürüstlük değerini öğrencilerin ödevlerine ilişkin ya da sorumluluklarını yerine getirememelerine ilişkin bahaneler sundukları durumlarda ve özellikle onların yalan söylediğini düşündüğü durumlarda görüş bildirerek vurgulamıştır. Ancak bunun dışında öğretmenin dürüstlük değerine ilişkin tavsiyelerini her derste genele hitaben sıraladığı gözlenmiştir.

Çocuklar dürüstlük çok önemli. Çevrenizde de görüyorsunuzdur yaşanan sıkıntılar insanların doğruyu söylememesinden kaynaklanıyor. Siz hayatınız boyunca dürüstlükten vazgeçmeyin. Öğrenciyken nasıl dürüst davranılır? Ödevini yapamadığın zaman aklına gelen bahaneleri söyleyip insanları kandırmak yerine, dürüst olmak daha güzel değil mi? En güzeli görevini yerine getirmek ama yapamadığınız zaman da yalana yönelmemek.

- Öğrencilerin bir arada yaşamalarını kolaylaştıran değerler arasında gördüğü yardımseverlik değerini yardımcı olmanın önemini de sıklıkla vurgulayarak tavsiye etmiştir. Öğrencilerin sıkça “Öğretmenim, arkadaşım benden kalem istiyor.” benzeri şikâyetleri de öğretmenin bu tavsiyeleri her derste tekrarlamasını gerekli kılmıştır. Öğretmenin tavsiyelerinin bu gibi şikâyetlerin önünü kestiği, daha da önemlisi öğrencileri birbirlerine yardımcı olmak için yarışmaya ve bunu öğretmenlerine göstermeye teşvik ettiği gözlenmiştir.

Birbirinize yardımcı olursanız, hem zaman kaybetmemiş oluruz, hem daha kolay öğrenmiş olursunuz hem de daha güzel bir sınıf ortamımız olur. Sadece notları yüksek arkadaşlarınızdan değil, diğer arkadaşlarınızdan da çok şey öğrenebilirsiniz. Kendinizi onların da yerine koyun. Yalnız kalmak ister misiniz? Ancak yardım ederseniz hepimiz başarılı olursunuz ve sınıfımız

başarılı bir sınıf olur. Arkadaşlarınızla iyi anlaşsınız. Paylaşımçı ve birbirinize yardımcı olun.

- Öğretmenin uyum ve empati değerlerine ilişkin yardımseverlik değeriyle bağdaştırarak tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir. Yardımseverlik gibi her ders olmasa da bu değerlere ilişkin tavsiyelerinde sıkça ve hep üç değeri bir arada ifade ederek yer vermiştir. Empati değerine ilişkin tanım, örnekleme ve görüş bildirme etkinliklerini gözlemler esnasında hiç yapmadığı, nadiren de tavsiyelerin ardından olması beklenen davranışlara rehberlik ettiği gözlenmiştir.

Görüyorum ki bazen birbirinize tahammül edemiyorsunuz. Teneffüslerde, ben derse gelene kadar tartışma seslerinizi her yerden duyuyorum. Bir an için kendinizi tartıştığınız kişinin yerine koyun ve onun kendince haklı olma nedenlerini bana söyleyin bakalım. Herkesin kendince haklı yanları olabilir. İnsanların yerine kendimizi koyabilirsek hayat daha kolay olur. Şu sınıfta bile çok güzel anlaşabilir, uyum içinde yaşayabilirsiniz.

- Uyum değerine ilişkin daha çok görüş bildirmiş ve örneklendirme yapmış; ancak yine tanıma yer vermemiştir. S2 kodlu öğretmenin özellikle bu iki değeri sınıf içi yaşanan anlaşmazlıklarda vurguladığı, disiplin sorunlarının çözümü için kullandığı gözlenmiştir.
- Son olarak çevreyi temiz tutma değerine S2 kodlu öğretmen de derslerinde çok yer vermiştir. Tanıma gerek duymayan öğretmen her derse girdiğinde sınıfın ve sıraların temizliğine dikkat ederek, temiz olanları tebrik etmiş, diğerlerine örnek göstermiştir. Bahçede ya da okulun diğer bölümlerinde bazı öğrencilerin yaptığı olumsuz davranışları bu kez isim vermeden açıklayarak yanlışlığını vurgulamış, öğrencilerin görüşlerini almış ve olması gereken davranışa yönelik rehberlik ettiği gözlenmiştir.

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek S1 ve S2 kodlu sınıf öğretmenlerinin zümre çalışmaları kapsamında birbirlerinden fikir alış verişi yaptıkları ve bunları derslerine yansıttıkları, bu nedenle gözlemlerin bireysel farklılıklar dışında hemen hemen aynı sonucu gösterdiği

görülmüştür. Gözlem formu ve gözlem notlarına ait verileri destekler nitelikte yapılan görüşmelerde S1 kodlu sınıf öğretmenin değerler eğitimine yönelik şu ifadeleri kullanmıştır.

Sadece teorik bilgilerle geçtirdiysem bir günümü başarılı geçti saymam. Her gün muhakkak bir değer vermeli ya da pekiştirmeliyim. Artık yere çöp atmıyorlar ya da başkalarını uyarıyorlarsa bu bana en güzel ödül. Hata yaptıklarında özür dilemişlerse birbirlerinden, sorunlarını kavga etmeden çözebiliyorlarsa ben rehberliğimi layıkıyla yapmışım demektir. Özellikle ailelerin yetersiz kaldığı bir ortamda değerler eğitimi konusunda kendimi en önemli rol kabul ediyorum. Örnek alacakları başka kimse yok çünkü.

S2 kodlu sınıf öğretmeni de değerler eğitimi kavramına ilişkin benzer görüşler öne sürmüştür:

Okul sadece teorik bilgilerin verildiği 4 duvar soğuk bir bina olmamalı. Ben öğrencime hoşgörülü olabilmeyi öğretmişsem ya da hatırlatmışsam işte o zaman okul görevini yapmaya başlamıştır. Ben de üzerime düşeni yapmış sayılırım. Belki bu değerler sadece ailede kazandırılır gibi görünüyor ama ailesi olmayan ya da yetersiz kalan çocuklarımız için okul bu görevi temel kabul etmeli. Merhametsiz bir doktor yetiştireceksem başarılı saymam kendimi.

Öğretmenlerin bir araya geldiklerinde faydalı olduğunu gördükleri ya da başka okullarda uygulanıp da faydalı bulunan etkinlikleri paylaştıkları, uygun koşulların olup olmadığını değerlendirdikleri, özellikle S1 kodlu sınıf öğretmenin bu konuda daha aktif olduğu ve S2 kodlu sınıf öğretmenini teşvik ettiği gözlenmiştir. Örneğin, yardımseverlik değeri için bir yardım kutusu önerisi getirmiş ve ortak kararlar sınıflarında uygulamaya başlamışlardır. Her iki öğretmenin de değerler için ayrı bir ders saati ayırmadıkları, dersler kapsamında, bir sıkıntı ortaya çıktığında ya da önlem niteliğinde değerlere ilişkin uygulamalar yaptıkları gözlenmiştir. Bu öğretmenler değerlerin öğretimi için ayrı bir ders olmasından ziyade her dersle bütünleşmiş bir eğitimin daha uygun olduğunu savunmuşlardır. Bu konuda S2 kodlu sınıf öğretmeni şunları ifade etmiştir.

Bence tüm derslerle pekiştirilmeli çünkü öğrenci bu kavramları kişiliğine iyice sindirmelidir. Bunu da her derste almalıdır.

S1 kodlu sınıf öğretmeni de benzer görüş ifade etmiştir. Derslerinde değerler eğitimi adı altında hangi etkinlikleri yaptıkları, değerler eğitimini derslerle nasıl bütünleştirdiğine yönelik soruya şu şekilde cevap vermiştir.

Bir öğretmen olarak bireyin hayatında önemli bir yerimizin olduğunun farkındayım. Öncelikle kendi davranışlarımla onlara örnek oluyorum bunun dışında branşım zaten bu kavramları anlatmak için oldukça müsait. Mümkün oldukça sık sık gerek anlatarak

gerekse çeşitli etkinliklerle bu kavramları pekiştirmeye çalışıyorum. Bunun dışında soru-cevap, anlatım, örnek verme, gözlem ve drama ile kazandırmaya çalışıyorum.

S2 kodlu sınıf öğretmeni de benzer görüşlerle model olma rolünü vurgulamıştır.

Öğretmen bu değerleri öncelikle kendi hayatında uyguluyor olmalıdır ki öğrencilere de bunu anlatabilsin. Bu değerlerin toplumsal yaşamdaki gücünü gören iyi bir öğretmen zaten bu değerleri öğrencilerine de verecektir. Bunların dışında soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası aracılığıyla değerleri kazandırmaya çalışıyorum.

Bu iki öğretmenin haftalık 1 saat olan rehberlik saatinde bu değerlerden birini konu edinen metinleri ya da hikâyeleri öğrencileriyle paylaştıkları, onları bu tür dokümanlar araştırmaları konusunda ödevlendirdikleri, metinlerin okunmasının ardından tartışılması için öğrencilerini teşvik ettikleri ve sonunda da kendi görüşleriyle metni yorumladıkları da gözlenmiştir. İki öğretmen de ve özellikle S1 kodlu öğretmen bu sürece aileleri de dahil etme gayretinde olmuş ancak bazı velilerle iletişim kuramadığını ifade etmiştir.

3.10.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri Düşük Olan Sınıf Öğretmenleri Değerler Eğitimi Nasıl Uygulamaktadır?

Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olarak tanımlanan S3 ve S4 kodlu sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle geçirdikleri zaman branş öğretmenlerine nazaran çok daha fazla olmasına rağmen, bu fırsatı mesleki adanmışlık düzeyi yüksek sınıf öğretmenlerine kıyasla değerler eğitimi adına çok kullanamadıkları gözlenmiştir. Bu iki öğretmenin gözlem formu sonuçlarına bakıldığında hiçbir değerden ya da değer alt gruplarından tam puan alamadıkları görülmektedir.

Yapılan gözlemlerde S3 kodlu sınıf öğretmeni;

- Saygı değerini 30 saatlik gözlemin sadece %20'lik diliminde derslerine yansıtmıştır. Her derste değeri vurgulayacak fırsatlar aranmamış, daha ziyade olağandışı durumlar beklenmiştir. Öğretmen sınıf içi disiplin problemi ders düzenini etkileyecek duruma geldiğinde saygıyı vurgulama, buna ilişkin görüşlerini belirtme ve tavsiyelerde bulunma eylemlerini gerçekleştirmiştir. Bu etkinlikler düzeni bozan öğrenci üzerinden

yürütüldüğü için öğrenci açısından sıkıntılı bir sürece neden olmuştur ancak bu duruma düşmekten kaygı duyarak diğer öğrencilerin benzer davranışları ders süresince sergilemedikleri gözlenmiştir. Bu öğretmen, X isimli öğrenciye tavsiyede bulunurken şu ifadeleri kullanmıştır.

Bir daha bu tür bir davranış sergilediğinde eksi vereceğim. Arkadaşlarının eğitim hakkına saygılı ol. Öncelikle kendine saygın olsun. Kendini derse vermeye çalış.

- Sorumluluk değerine en çok tavsiyelerinde yer vermiştir ve bunun sıklığı da yine saygı değeriyle hemen hemen aynıdır. Öğretmenin bu değeri vurgulaması düzeni bozan öğrencilerin arkadaşlarına karşı sorumluluklarını hatırlatma amacıdadır. Bunun dışında öğretmenin bu değere ilişkin bir faaliyet yürüttüğü gözlenmemiştir.

- Dürüstlük değerinin üzerinde öğrencilerin yalan söylemeleri durumunda durduğu gözlenmiştir. Yine değeri örnekleme, ona ilişkin görüşlerini açıklama ve tavsiyelerde bulunma şeklinde faaliyetler gerçekleştirilmiştir ancak bu faaliyetlerin oluş sıklığı gözlem yapılan ders saatlerinde oldukça azdır.

- Yardımseverlik değerini grup çalışmalarında vurgulamıştır. Bu durumlarda öğretmen yardımseverliğin getireceği avantajları açıklayarak öğrencilere tavsiyelerde bulunmuştur. Bunun dışında bir etkinlik gözlenmemiştir.

Gruplarınızı oluştururken sadece başarılı gördüğünüz arkadaşınızın yanında olmaya çalışmayın. Aslında diğer arkadaşlarınızdan da birlikte çalışarak çok şey öğrenirsiniz. Herkes görev paylaşımı yapıp, birbirine yardımcı olsun. Bütün grubun yükünü üstlenmek ister misiniz? Bunu kimse istemez. O zaman arkadaşlarınıza bu yükü bırakmayın. Destek olun.

- Öğretmen empati, uyum ve yardımseverliği bir arada değerlendirmiştir. Örneklendirmeye ve tanımlamaya çok zaman ayırmazken, bu değerlerin önemine binaen açıklamalar yaparak nadiren de olsa tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir. Bu tavsiyelerin diğer değerler gibi öğrencilerin birbirleriyle anlaşma sıkıntısı yaşadıkları,

çatıştıkları ve sınıf içi disiplini bozdukları durumlarda verildiği, bunlar dışında bu değerlere değinilmediği gözlenmiştir.

- Son olarak çevreyi temiz tutma değerine de diğer değerlerden farklı yaklaşmamıştır. Sınıfa geldiğinde diğer öğretmenler gibi sınıf ve sıra temizliğine dikkat etmemiştir. Gözlem esnasında birkaç kez okul müdürünün sınıfa gelip temizliğe ilişkin konuşmalarından ve uyarılarından sonra öğrencilere rehberlik etmiş, görüşlerini ifade etmiş ve tavsiyelerde bulunmuştur. Ancak bunun dışında sınıf dışında da öğrenci davranışlarına dikkat etmediği gözlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde S4 kodlu sınıf öğretmeni;

- Saygı değerine sadece tavsiye ve örneklendirme etkinlikleriyle derslerinde zaman ayırmıştır. Bu zaman ayırma haftalık bir saatlik rehberlik dersinde mesleki adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerden alınan metinlerin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması, bu metinlerin okunmasının ardından örnek davranışların ifade edilmesi ve tavsiyelerin verilmesi olarak gerçekleştirilmiştir.
- Sorumluluk değerini, saygı değeri gibi haftalık rehberlik saatinde metinlerin ya da sorumluluk temalı hikâyelerin okunması, özetlenmesi, örnek davranışların öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilmesi ve ardından tavsiyelerin verilmesi şeklinde uygulamıştır.
- Dürüstlük değerini gözlemler esnasında iki kez öğrencilerin ödev yapmamalarının gerekçesi olarak yalan söylemeleri durumunda hem öğrenciye hem de tüm sınıfa hitaben verilen tavsiyelerle uygulamıştır.
- Yardımseverlik değerini, tahtaya yazdığı notları öğrencilerin deftere geçirmeleri esnasında geç kalmaları durumunda birbirlerine yardım ederek öğretmene destek olmaları konusunda vurgulamıştır. Öğretmen bu gibi durumlarda birkaç kez

yardımsızlık vurgusu yapmış, bu örnek durum üzerinden daha genel tavsiyelerde bulunmuştur.

- Empati değerine, gözlemler esnasında gözlem formunda yer alan etkinlikler kapsamında diğer değerlere nazaran daha çok yer verdiği görülmüştür. Öğrencilerin birbirlerini anlamalarının gerektiğini, anlayışın önemli olduğunu, empati kurabilmenin sınıfta ve hayatta birlikte yaşamayı kolaylaştırdığını nadiren vurgulamıştır. Empati değerini sınıfın tam kavrayamadığını konuşmalarından anlayan öğretmen birkaç kez değeri tanımlamak ve detaylı açıklamak durumunda kalmıştır. Bunun ardından değeri örneklendiren davranışlar ifade etmiş ve görüşlerini açıklayarak tavsiyelerde bulunmuştur.

Empati, çok önemli çocuklar. Kendini başkasının yerine koyup onun düşündüklerini anlayabilmek. Bunu yaptığımız zaman zaten çoğu anlaşmazlıklar kalkar aramızdan. Öyle değil mi? En son yaşadığınız tartışmada bir de diğer kişi tarafından bakın olaya. O zaman anlarsınız başkasının da haklı olabileceğini. Bir arada yaşayacak, bir şeyler öğreneceksek empati kurabilmemiz, anlayışlı olabilmemiz şart.

- Uyum değerini, saygı ve sorumluluk gibi haftalık rehberlik dersinde uygulamıştır. Tanımına iki kez yer vererek daha çok tavsiyeler vererek, bu değere derslerde zaman ayırmıştır. Değeri örneklendiren hikâyeler okunmuş ve özetlenmiştir.
- Son olarak çevreyi temiz tutma değerine çokça tavsiyelerinde yer vermiştir. Hafta başlarında okul müdürünün yaptığı konuşmanın ve öğrencilerle yaptığı bahçe temizliğinin ardından bu konuya değinmiştir. Öneminden bahsetmiş, örnek davranışları betimlemiş ve tavsiyelerde bulunmuştur.

Mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf öğretmenlerinin veli ya da diğer öğretmenlerden öğrencilerine ilişkin gelen şikâyetler sonrasında ya da diğer sınıf öğretmenlerinin etkinlik paylaşımları sonrasında, değerlere ilişkin öğrencilere tavsiyelerde buldukları ve görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan bu iki sınıf öğretmenin derslerinde değerlerin tanımına nerdeyse hiç yer vermediği ya da değerlere rehberlik etmediği

görülmüştür. Nispeten değerlere ilişkin görüş bildirdikleri ve örnek davranış ya da kişilerden bahsettikleri gözlenmiştir. Ancak bu konuşmanın yapılması için olağandışı bir durumun oluşması beklenmiştir. Öğrencilerin davranışlarına ilişkin gelen herhangi bir tepkinin ardından değerler eğitimi adına gözlem formunda yer alan değer alt gruplarında eylemlerin gerçekleştirilme sıklığının arttığı gözlenmiştir. Bu iki öğretmenin zümre çalışmalarında değerlerin öğretimini konu edinmedikleri, bu tür bir karar almadıkları ve fikir alış-verişinde bulunmadıkları gözlenmiştir. Değerler eğitimine yaklaşımlarını görüşme sorularına verdikleri cevaplar açıklamaktadır. S3 kodlu sınıf öğretmeni değerler eğitimini şu ifadelerle açıklamıştır.

Değerler eğitimi milli, ahlaki değerlerin öğretildiği gerekli ama zor bir görevdir. Bu eğitimden aslında sorumlu olan ailelerdir, çünkü onlar bir ya da birkaç çocuktan sorumluyken biz burada en az 30 çocuktan sorumlu oluyoruz. Başka görevlerimiz de var. Kısacası gerekli ama zordur.

S4 kodlu sınıf öğretmeni değerler eğitimi konusunda yine ailenin görevine vurgu yapmıştır.

Değerler eğitimi en çok ailenin, özellikle de annenin görevidir. Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al atasözü bunu göstermiyor mu? Ben burada ne kadarını kazandırabilirim? Yapabileceğim şey en fazla şunları yapın çocuklar demektir.

Değerler eğitimine derslerinde çok yer vermedikleri gözlenen öğretmenlerin değerler eğitiminin ayrı bir ders mi yoksa diğer derslerle bütünleşmiş mi olması gerektiği yönündeki soruya ayrı bir ders vurgusu yaptıkları ya da zamandan şikayetlendikleri gözlenmiştir. S3 kodlu sınıf öğretmeni bu konuda şunları ifade etmiştir.

Ayrı bir ders olursa daha etkili olacağını düşünüyorum, çünkü derslerle bütünleştiği zaman yeterince önem verilmediği ve dersin diğer konularının değerlerin önüne geçtiği kanaatindeyim.

S4 kodlu sınıf öğretmeni derslerle bütünleştirildiğinde zamanın kısıtlanmasından şikayetlenmiştir.

Değerler eğitimi şu anda zaten derslerle bütünleştirilmiş bir durumda ancak ben bununla yeterli kalmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizler eğitim vermeye kendimizi kaptırdığımız için bu değerler bazen geri planda kalabiliyor.

S3 ve S4 kodlu sınıf öğretmenlerine hangi yöntem ve teknikleri uyguladıkları sorulduğunda öğretmenlerin yaptıklarından ziyade yapılması gerekene göre cevap verdikleri gözlenmiştir.

S3 kodlu sınıf öğretmeni;

Örnek olay, gözlem, okuma, tartışma, soru cevap yöntemler olarak sıralayabiliyorum. Öğrencilerin çevrelerinden tanık oldukları olaylar konusunda bilgi alışverişi yaparak konuşturulmaları diyebilirim.

S4 kodlu sınıf öğretmeni de yine yapılması gerekenleri ifade etmeyi tercih etmiştir;

Soru cevap, anlatma, örnek verme, gözlem ve drama etkinliklerini uyguluyoruz. Özellikle Hayat Bilgisi dersi içeriği daha uygun olduğu için bu derslerde daha çok etkinlik yapılabilir.

Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin gözlemler sırasında kendilerine verilen görevi görev bilinciyle yaptıkları, yapmaları gerektiği için yaptıkları, değerler eğitimine de bu şekilde yaklaşım üzerinde uğraşmaksızın, özellikle rehberlik saatlerinde yüzeysel olarak yer verdikleri gözlenmiştir. Buna gerekçe olarak bu çabadan dolayı takdir ya da herhangi bir teşvik görmediklerini, bu tür bir şey yapıldığında ve ders saatleri düzenlendiğinde, bu çaba bir şekilde ödüllendirildiğinde uygulama gayreti göstereceklerini vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkileri karakter eğitimi ışığında ele alan Ada, Baysal ve Korucu (2005), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine daha çok bu tür disiplin sorunlarında yöneldiği, bu sorunları çözmek için karakter eğitimine başvurduğu ortaya koymuştur. Ancak bunun yanı sıra daha büyük tepkiler verip fiziksel cezaya başvurduklarını ya da öğrenciyi notla tehdit etmeye yöneldiklerini de belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bu tür aşırı tepkiler sergilemedikleri görülmüştür. Gözlemler sonucunda hem mesleki adanmışlık düzeyi yüksek hem de düşük olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlar durumunda değerler eğitimi etkinliklerine yer verdikleri bu araştırmada da gözlenmiştir. Bunun yanı sıra her iki grubun da değerler eğitimi yaklaşımlarına ve bu yaklaşımlara uygun yöntem ve tekniklere ilişkin teorik ve pratik bilgi eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin her ay için okul tarafından belirlenen değerlere ilişkin değeri tema edinen hikâyeler üzerinden değeri tartıştıkları, bu tartışmalarda öğretmenin bir öğrenciye hikâyeyi okuttuğu, ardından diğer öğrencilere ana fikri sorduğu, bunun ardından öğrencilerin fikirleri ışığında değeri ifade edip bu değere ilişkin tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir. Her ayın değerine ilişkin öğrencileri o değerle ilgili hikâyeler, yazılar ve şiirler araştırmaları ve

bunları derste arkadaşlarıyla paylaşmaları için görevlendirmiş ve daha sonra bu dokümanları sınıf panosunda sergilemiştir.

Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmenlerinin her ay için belirlenen değerlere ilişkin bir etkinlik düzenlemedikleri, değerleri herhangi bir disiplin sorunu ya da şikâyet durumlarında vurguladıkları ve değerlere ilişkin tavsiyeler sıraladıkları görülmüştür. Bunun dışında her ay ile ilgili değerlerin konu edinilmesinde diğer öğretmenlerin çalışmalarından yararlanarak bu faaliyeti yürüttükleri, alınan materyallerin sadece sınıfta birkaç öğrenci tarafından okunduğu ve çoğu zaman özetlenip, tavsiyelerle dersin tamamlandığı gözlenmiştir.

3.11. 11. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan branş öğretmenleri değerler eğitimini nasıl uygulamaktadır?

Araştırmanın onuncu alt problemi olan araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin değerler eğitimini nasıl uyguladıklarının incelenmesi için branş öğretmenleriyle gözlem ve görüşme yapılmıştır. Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim okullarında branş öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Toplam puanlara ilişkin bu sıralamada üst ve alt %27'lik gruplar belirlenmiştir. 283 branş öğretmeninden %27'lik üst gruptaki öğretmenlerin puanları 139-165 puan aralığında değişmektedir ve bu gruptaki öğretmenler mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olarak tanımlanmıştır. %27'lik alt gruptaki öğretmenlerin puanları 33-54 puan aralığında değişmektedir ve bu gruptaki öğretmenler mesleki adanmışlık düzeyi düşük olarak tanımlanmıştır. Kırıkkale il merkezinde mesleki adanmışlık anketinin uygulandığı bir ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden 6 branş öğretmeni belirlenmiştir. Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden mesleki adanmışlık anketinden aldıkları toplam puana göre mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ve mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenler seçilmiştir. Bu öğretmenlere hazırlanan gözlem formu kapsamında gözlem puanları verilmiştir. Gözlem puanında yer alan her bir madde için, gözlemler esnasında öğretmenlere maddedeki eylemi gerçekleştirdiklerinde 1 puan, gerçekleştirmediklerinde ise 0 puan verilmiştir.

Tablo 53. Branş Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları, Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ve Toplam Gözlem Puanları

Öğretmenlerin Kodları	Mesleki Adanmışlık Toplam Puanları	Mesleki Adanmışlık Düzeyleri	Toplam Gözlem Puanları
T1	151	Yüksek	447
T2	51	Düşük	96
F1	139	Yüksek	421
F2	35	Düşük	51
SOS1	165	Yüksek	402
SOS2	43	Düşük	54

Bu öğretmenler gözlem formunda yer alan yedi değer (saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, uyum, empati, çevreyi temiz tutma) altında yer alan 5 kategoriden (tanımlama, tavsiyede bulunma, görüş bildirme, örneklendirme, rehberlik etme) gözlem puanları almışlardır. 30 saat süren gözlemler sonucunda T1 kodlu Türkçe öğretmeni 447, T2 kodlu Türkçe öğretmeni 96, F1 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni 421, F2 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni 51, SOS1 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni 402 ve SOS2 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni 54 puan almıştır. Bu gözlem formu için bir ders kapsamında alınabilecek toplam gözlem puanı en düşük 0, en yüksek ise 35 puandır. 30 saat için en yüksek toplam puan 1050 olması gerekirken mesleki adanmışlık düzeyi yüksek ya da düşük olan öğretmenler bu puanın çok altında puan almışlardır. Kendi içlerinde kıyaslandıklarında, mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerden gözlem yapılan derslerde değerler eğitimi adına çok daha fazla eylem sergiledikleri, değerler eğitimini derslerine daha çok yansıttıkları gözlenmiştir.

Her bir değer için öğretmenlerin derslerinde değer tanımı yapmaları, değere ilişkin tavsiyelerde bulunmaları, değere ilişkin kendi görüşlerini ifade etmeleri ve öğrenci görüşlerini almaları, değere ilişkin bir kişi ya da davranış örneği sunmaları ve son olarak değeri yansıtan davranışlara rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu maddelerde ifade edilen eylemleri tam olarak gerçekleştiren öğretmenler her bir değerden toplam 5 puan elde edebilmektedir. Ancak gözlemler sonucunda elde edilen verilere göre hiçbir branş öğretmenin her bir değerden tam puan alamadığı görülmüştür.

Tablo 54. 30 Saat Gözlem Sürecinde Branş Öğretmenlerinin Gözlem Formunda Yer Alan Değerlere İlişkin Aldıkları Toplam Puan ve Yüzde Değerleri

Gözlem Formunda Yer Alan Değerler	T1 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		F1 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		SOS1 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		F2 (Adanmışlık Düzeyi Düşük)		T2 (Adanmışlık Düzeyi Düşük)		SOS2 (Adanmışlık Düzeyi Düşük)	
	Toplam Puan	f	Toplam Puan	f	Toplam Puan	f	Toplam Puan	f	Toplam Puan	f	Toplam Puan	f
Saygı	79	17,7	74	17,6	77	19,2	5	9,8	16	16,7	5	9,3
Sorumluluk	46	10,3	81	19,2	46	11,4	0	0	7	7,3	13	24,1
Dürüstlük	68	15,2	50	11,9	54	13,4	3	5,9	10	10,4	7	13,0
Yardımsverlik	58	13,0	74	17,6	51	12,7	5	9,8	7	7,3	8	14,8
Uyum	57	12,8	40	9,5	54	13,4	9	17,6	9	9,4	3	5,6
Empati	64	14,3	37	8,8	53	13,2	13	25,5	13	13,5	9	16,7
Çevreyi Temiz Tutma	75	16,8	65	15,4	67	16,7	16	31,4	34	35,4	9	16,7
	447		421		402		51		96		54	

Gözlem yapılan 6 branş öğretmenin gözlem formunda yer alan değerlerden aldıkları toplam puana bakıldığında, mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan ve düşük olan branş öğretmenlerinin en çok yoğunlaştıkları değerlerde farklılık gözlenmektedir.

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan T1 kodlu Türkçe öğretmeni en çok “saygı” değerine, en az “sorumluluk” değerine derslerinde zaman ayırmıştır. Ancak her değere ilişkin aldığı puan hemen hemen aynıdır. T1 kodlu branş öğretmeni sınıf öğretmenleri de dâhil olmak üzere, gözlemler sırasında değerler eğitime yönelik derslerinde en çok uygulama yapan öğretmendir. En az değindiği “sorumluluk” değerinden aldığı gözlem puanı mesleki adanmışlık düzeyi düşük öğretmenlerin aldıkları puanlardan oldukça yüksektir. Mesleki adanmışlık düzeyi düşük T2 kodlu Türkçe öğretmeni ile mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmen arasındaki fark belirgindir. Adanmışlık düzeyi düşük olan Türkçe öğretmeni en çok “çevreyi temiz tutma” değerine yer verirken, en az “sorumluluk” ve “yardımsverlik” değerlerine derslerinde odaklanmıştır.

F1 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan Fen Bilimleri öğretmeni sorumluluk değerine yer verirken en az da empati değerine yer vermiş ancak her değer için aldığı puanın yine mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan branş öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmüştür. F2 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmen, en çok “çevreyi temiz tutma” değerine yer verirken, en az da “sorumluluk” değerine yer vermiş, hatta “sorumluluk” değerine gözlemler esnasında hiçbir şekilde değinmemiştir.

Son olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerine bakıldığında, mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan SOS1 kodlu öğretmen, en çok “saygı” değerine ve en az da “sorumluluk” değerine derslerinde zaman ayırmıştır. Diğer değerlerden aldığı puana göre en az yer verdiği değer diye nitelendirilse de bu değere ilişkin uygulamaları gözlem puanlarından anlaşıldığı üzere, mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerden daha yüksektir. Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan SOS2 kodlu öğretmen ise en çok “sorumluluk” ve en az “uyum” değerlerine derslerinde zaman ayırmıştır.

Tablo 54’teki verilerden de anlaşıldığı üzere, mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenler arasındaki gözlem puanları farkı da mesleki adanmışlığın değerler eğitimi uygulamalarını nasıl etkilediğini göstermektedir. Adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenler her ne kadar formda yer alan her değere ilişkin etkinlikleri tam olarak yerine getirmeseler de adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerle kıyaslandıklarında değerler eğitimine daha çok zaman ayırmaktadırlar. Bu durumda araştırmanın temel problemi olan mesleki adanmışlık ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrulayacak bir durum ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri için geçerli olan bu durumun branş öğretmenleri için de geçerli olduğu gözlenmiştir.

Tablo 55. Branş Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Toplam Puan

Gözlem Formundaki Değerler		T1 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		F1 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		SOS1 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		F2 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		T2 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)		SOS2 (Adanmışlık Düzeyi Yüksek)	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Saygı	Tanım	14	46,7	13	43,3	13	43,3	0	0	0	0	0	0
	Tavsiye	25	83,3	21	70	21	70	5	16,7	7	23,3	3	10
	Örnek	15	50	17	56,7	11	36,7	0	0	6	20	2	6,7
	Görüş	21	70	20	66,7	20	66,7	0	0	3	10	0	0
	Rehberlik	4	13,3	6	20	12	40	0	0	0	0	0	0
Sorumluluk	Tanım	8	26,7	7	23,3	7	23,3	0	0	1	3,3	0	0
	Tavsiye	20	66,7	21	70	21	70	0	0	3	10	9	30
	Örnek	4	13,3	4	13,3	4	13,3	0	0	1	3,3	3	10
	Görüş	8	26,7	7	23,3	7	23,3	0	0	2	6,7	0	0
	Rehberlik	6	20	7	23,3	7	23,3	0	0	0	0	1	3,3
Dürüstlük	Tanım	6	20	15	36,7	11	36,7	0	0	3	10	0	0
	Tavsiye	25	83,3	15	50	15	50	2	6,7	2	6,7	5	16,7
	Örnek	10	33,3	9	30	9	30	1	3,3	1	3,3	2	6,7
	Görüş	21	70	11	36,7	11	36,7	0	0	1	3,3	0	0
	Rehberlik	6	20	8	26,7	8	26,7	0	0	3	10	0	0
Yardıms severlik	Tanım	16	53,3	16	20	6	20	1	3,3	1	3,3	0	0
	Tavsiye	21	70	17	56,7	17	56,7	1	3,3	0	0	7	23,3
	Örnek	0	0	13	43,3	13	43,3	2	6,7	2	6,7	1	3,3
	Görüş	14	46,7	10	33,3	10	33,3	0	0	4	13,3	0	0
	Rehberlik	7	23,3	5	16,7	5	16,7	1	3,3	0	0	0	0
Uyum	Tanım	3	10	18	26,7	8	26,7	0	0	0	0	0	0
	Tavsiye	17	46,7	7	23,3	7	23,3	6	20	3	10	3	10
	Örnek	19	63,3	14	46,7	14	46,7	0	0	3	10	0	0
	Görüş	15	50	14	46,7	14	46,7	1	3,3	3	10	0	0
	Rehberlik	3	3,3	11	36,7	11	36,7	2	6,7	0	0	0	0
Empati	Tanım	7	23,3	5	16,7	15	50	0	0	3	10	0	0
	Tavsiye	17	56,7	16	53,3	16	53,3	6	20	5	16,7	2	6,7
	Örnek	17	46,7	16	53,3	16	53,3	3	10	2	6,7	5	16,7
	Görüş	19	63,3	3	10	3	10	4	13,3	2	6,7	2	6,7
	Rehberlik	4	13,3	3	10	3	10	0	0	1	3,3	0	0
Çevreyi Temiz Tutma	Tanım	7	23,3	18	43,3	13	43,3	5	16,7	1	3,3	0	0
	Tavsiye	27	90	17	56,7	17	56,7	2	6,7	9	30	7	23,3
	Örnek	13	43,3	15	50,0	15	50	4	13,3	10	33,3	1	3,3
	Görüş	21	70	12	40,0	12	40	2	6,7	7	23,3	1	3,3
	Rehberlik	7	23,3	10	33,3	10	33,3	3	10	7	23,3	0	0

Tablo 55'e bakıldığında hiçbir branş öğretmenin herhangi bir değerden ya da alt gruplarından tam puan alamadıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla çok sınırlı olmasından da kaynaklandığı gözlenmiştir. En çok haftalık ders saatine sahip branşlar belirlenmiş olsa da sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle haftada etkileşim kurabileceği 25 saat varken branş öğretmenlerinin en fazla bu iletişimi kurabilecekleri ders saati 5'tir. Bu belirlenen zaman diliminde öğretmenlerin öğretim programını yetiştirme ve öğrencileri SBS sınavına hazırlama çabası içinde oldukları da gözlenmiştir. Ancak bazı öğretmenler bu çaba içerisinde esneklik oluşturarak değerlere ve değerlerin kazanımına da çaba sarf etmişlerdir. Branş öğretmenleri arasında bu farklı sağlayan etmenin mesleki adanmışlık olabileceği öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ve toplam gözlem puanlarına bakıldığında anlaşılabilir gibi öğretmenlerin değerlere ilişkin faaliyetlerini yansıtan tablodan da anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin her bir değere yaklaşımı bu ilişkiyi daha da belirginleştirmektedir.

3.11.1. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri Yüksek Olan Branş Öğretmenleri Değerler Eğitimi Nasıl Uygulamaktadır?

Yapılan gözlemlerde T1 kodlu mesleki adanmışlık düzeyi yüksek Türkçe Öğretmeni ders kitaplarına bağlı kalmayıp, öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmaya çalışmanın yanı sıra öğrencilere değerler adına bir şeyler kazandırabilecek, üzerinde tartışılacak metinleri sınıfa getirmiş ve bunlara da zaman ayırmaya çalışmıştır. Yapılan gözlemlerde mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan T1 kodlu Türkçe öğretmeni;

- Saygı değeri, Türkçe dersinde etkinliklerde yer alan bir değerdir. Öğretmen öğretim programı kapsamında ders kitaplarında yer alan saygı değeri temalı metinlerin yanı sıra başka materyaller sınıfa getirmiştir. Bu metinler üzerinde tartışılmıştır. Tartışmada öğretmen doğru cevapları vermekten kaçınmış, öğrencileri yönlendirmeye gayret sarf etmiştir. Bu tartışmalar içinde kendi görüşlerini de ifade etmiştir. Örnek davranışların neler olabileceğini hem kendi ifade etmiş, hem de öğrencilerden örnek davranışları söylemelerini istemiştir.

- Sorumluluk değerini saygı değeriyle birlikte sıklıkla ifade etmiş ve bu değere ilişkin tavsiyelerini sıralamıştır. Sorumluluk değeri üzerinde saygı değeri kadar durmadığı gözlenmiştir.

Birlikte yaşadığımız insanlara saygı duymak bizim sorumluluğumuzdur. İnsan olarak bundan sorumluyuz. Bizimle alay edilmesini, hakkımızda konuşulmasını ya da başarımıza engel olunmasını ister miyiz? Bunu kimse istemez. O zaman kimseye bu tür davranışlar sergilememeliyiz. Onların haklarına saygı duymalıyız ki saygı görelim. Bu sorumluluğu unutursak kavgaların içinde buluruz kendimizi.

- Dürüstlük değerine ilişkin ders kitaplarında geçen metin çalışmalarında dürüstlüğün tanımını tekrar tekrar yapmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler dürüstlüğe aykırı davranışlarında yine bu değeri öğretmenin tanımladığı gözlenmiştir. Bu tanımların ardından çoğunlukla tavsiyeler sıralanmış, olması gereken örnek davranışlar ya da değere ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

- Yardımseverlik değeri yine ders kitaplarında yer aldığı için öğretmen bu avantajı kullanmıştır. Yardımseverliğin tanımını ders kapsamında yapması gerektiği için nadiren de olsa gözlemler esnasında yapmıştır. Daha sıklıkla yardımseverliğe ilişkin görüşlerini ifade edip, öğrencilerin görüşlerini dinleyip değerlendirmiştir. Örnek davranışların neler olabileceği öğrencilerle belirlenmiş ve tavsiyeler öğretmen tarafından sıralanmıştır.

- Uyum öğretmenin grup etkinliklerinde sıklıkla değindiği bir değer olmuştur. Öğrencilere bu değeri göz ardı ettiklerinde dersin amacına ulaşamayacağını ve benzer olumsuzlukların yaşanacağını, bu değer uygulandığında da pek çok avantajın söz konusu olacağını gösterecek örnek durumları açıklamış ve tavsiyelerde bulunmuştur.

Uyum içinde çalışan, görev paylaşımını anlaşma içinde sağlamış gruplar ayrıca notla değerlendirilecektir. Bazı öğrenciler, girdiği her gruba adapte olabiliyor, her grupta elinden geldiğince çaba sarf ediyor ve ortaya güzel şeyler çıkıyor. Bu durum mutlaka ki sınıf içi duruma ilişkin not verirken değerlendirilecek.

- Empati değerinin tanımına çokça yer vermiştir. Öğrencilerin bu değeri kavramalarını sağlamak için örneklendirme yapmış, kendi davranışlarından örnekler sunmuştur. Yine bu değere ilişkin tavsiyelere neredeyse gözlemlerin yarısı kadar sıklıkla yer vermiştir.
- Çevreyi temiz tutma değerine diğer değerler kadar yer vermiştir. Hemen hemen gözlemlerin %50'sinde çevre temizliğine derse girişte dikkat etmiş ve dikkati çekmiş, kendisi yerde gördüğü çöpleri toplayarak öğrencilerin bunu görmelerini sağlamıştır. Öğretmenlerinin bunu yaptığını ve hemen her derste sıklıkla bunu tekrar ettiğini gören öğrencilerin öğretmen derse gelmeden bunu yapmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin teneffüslerde bu öğretmenin nöbetçi olduğu günlerde onu gördüklerinde yerde çöp varsa daha dikkatli oldukları, ancak diğer bazı öğretmenler varken o kadar dikkat etmedikleri gözlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde F1 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni;

- Saygı değerine olabildiğince sıkça derslerinde yer vermiştir. Saygı değerini örnekleyen davranışları pekiştirdiği, bu pekiştirme esnasında saygı değerine ilişkin görüşlerini ifade ettiği, öğrencilerin görüşlerini paylaşmalarını sağladığı ve ardından tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir.

Saygı, çok önemli çocuklar ve saygı sadece küçüklerin büyüklerine duyması gereken bir şey de değil. Büyüklerin de küçüklerine saygı duyması gerekir. Her insan saygıyı hak eder. Ben size saygı duymalıyım. Siz de sizden küçük olan diğer sınıflardaki öğrencilere. Saygılı olduğunuza da inanıyorum zaten.

Zamanın kısıtlılığını vurgulayarak bu etkinliklere ders esnasında kısa zaman ayırmıştır. Ancak haftalık rehberlik saatinde saygı değeri üzerinde çok durmuş, öğrencilere günlük yaşamda karşılaştığı olumlu ve olumsuz örneklerden bahsetmiş, öğrencilerin kendilerini o durumun içinde düşünerek yorumlamalarına rehberlik etmiş ve onlardan da benzer durumlarla karşılaşmışlarsa paylaşmalarını talep etmiştir. Bunların ışığında öğrencilerden ortak önerileri almış ve bunları tahtaya liste halinde yazdırıp onlar üzerinde tartışmıştır.

- Sorumluluk değerini daha çok tavsiyelerde vurgulamıştır. Derslerinden ziyade haftalık rehberlik saatinde değere ilişkin etkinlikleri uyguladığı gözlenmiştir. Saygı değerindeki etkinliklerin benzerleriyle sorumluluk değerini ele almıştır. Bir hafta öncesinden öğrencilere sorumluluk değerine ilişkin hikâyeler bulmalarını ödev olarak vermiş ve bu hikâyeleri rehberlik saatinde paylaşmalarını sağlamış ve bunlar üzerinden tartışma yürütmüştür. Öğrencilerle tartışmanın sonunda sorumluluklarının neler olduğuna dair fikirlerini tahtaya yazmalarını istemiş ve bu şekilde her öğrencinin görmesini ve hatırlamasını sağlamıştır.

- Dürüstlük değerinde öğretmen öğrencilerde yalan söyleme davranışını sıkça görmeye başladığında tanımlama ihtiyacı duymuş ve ardından bunu tavsiyelerle desteklemiştir. Dürüstlük değerine ilişkin bir metin paylaşmaktan ziyade öğrencilerle genel öğrenci davranışları üzerinden konuşmayı yönlendirmiştir. Öğrencilerle neden dürüst davranmama davranışı sergilediklerini, gerekçelerini tartışmış, dürüst davrandıklarında ne gibi avantajların onları beklediğine dair görüşlerini ifade etmiştir. Dürüstlük değerini sergileyen davranışlara nadiren de olsa rehberlik ettiği gözlenmiştir.

- Yardımseverlik değerine ilişkin çok sıklıkla tanım yapma ihtiyacı hissetmiştir. Bu değer, sadece rehberlik saatinde değil ders saatlerinde de çokça yer verdiği değerlerden olmuştur. Öğrencilerin kopya çekme eylemini yardımseverlik adı altında masumlaştırma çabalarına karşın her defasında öğretmen yardımseverliğin tanımı yapmıştır. Değere ilişkin kendi görüşlerini vurgulamış ve ardından sıkça tavsiyelerde bulunmuştur.

Gençler, bir şeyin ayrımını iyi yapmanızı istiyorum. Kopyaya dahil olmak ya da başka birine yaptığı ödevi vermek yardımseverlik değildir. Yardımseverlik bir insanın kendi çabasıyla bir işi yapmasında ona destek olmaktır. Onu hazırcılığa, kötülüğe sevk etmek değildir. Yardımsever olun. Çok güzel. Yardım edin arkadaşlarınıza. Birlikte öğrenin, çalışın, bir şeyler üretin ama birbirinizin ürünlerini alıp getirmeyin. Bu öğretmenlere ve derse saygısızlıktır.

- Uyum değerine, öğrencilerin laboratuvarında birlikte çalışmaları gerektiğinde çalışmalarını kolaylaştırması için çokça değinmiştir. Dersin işlenişini bozacak davranışların önceden önlenmesi için ders başında tavsiyelerde bulunmuş, olması gereken örnek davranışları açıklamıştır. Uyum değerinin önemine ve sağlayacağı katkılara yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Uyum değeri de rehberlik saatinden ziyade ders saatinde çokça değinilen değerlerden olmuştur.

- Empati değeri öğrencilerin tanımında sıkıntı yaşadıkları bir değer olduğu için öğretmenin öğrencilere bu değeri nadiren de olsa tanımladığı gözlenmiştir. Tanımların ardından çoğunlukla tavsiyeler ve örnek durumlar ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerini de ifade ederek ders saatindeki etkinlikleri kısa kesmiş, detaylı etkinlikleri o hafta rehberlik saatine bırakmıştır. Öğrencilerin zihinlerinde empatinin tam oturmadığını düşündüğünü söyleyen öğretmen empatiyi açıklayan ve örnek davranışları tasvir eden bir metni derste paylaşarak üzerinde bir tartışma yürütmüştür. Bir sonraki hafta rehberlik saatinde önceki haftanın konusunu tekrar hatırlamalarını sağlayarak öğretmenin tavsiyelerini yinelediği gözlenmiştir.

- Çevreyi temiz tutma değeri öğretmenin en çok üzerinde durduğu değerlerdendir. Öğretmen laboratuvarı diğer öğretmenlerle paylaştığı için laboratuvarın temiz bırakılması, kullanılması üzerinde çok durmuş ve bu davranışın tüm hayata yansıtılması gerektiği yönünde görüşlerini ve tavsiyelerini sıralamıştır. Öğrencilerde gördüğü örnek davranışları tebrik ederek sözlü pekiştirmiştir. Laboratuvarın temizliği için her ders bir öğrenci görevlendirmiş ve öğrenci bu sorumluluğunu tam olarak yerine getirmişse bunu notla değerlendirmiştir.

Yapılan gözlemlerde SOS1 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni;

- Saygı değerine yönelik her etkinliği derslerinde uyguladığı gözlenmiştir. Derslerde yer alan konularla bağlayarak saygı değerinin tanımına sıklıkla yer vermiştir. Tarihten örnekler vererek de sıklıkla bu değeri vurguladığı gözlenmiştir. Rehberlik saatinde uygulanan değer temalı metinler üzerinden davranışlara rehberlik ettiği, bu esnada

görüşlerini ve tavsiyelerini de sıraladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, sınıf içi davranış bozukluklarında da sıkça görüşlerini ifade edip tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir.

- Sorumluluk değerine saygı kadar derslerde yer vermediği gözlenmiştir. Sıklıkla saygı değerinin yanında sorumlulukla ilgili tavsiyeleri sıralayıp, zaman zaman bu değeri tanımlama ve örnekleme ihtiyacı duymuştur. Rehberlik saatlerinde bu değeri konu edindiğinde değere ilişkin öğrencilere yaşamdan örnekler sunulmuş, tartışılmış ve olması gereken örnek davranışlar birlikte öğretmen gözetiminde ifade edilmiştir.

- Dürüstlük değerinin tanımını tarihten olaylara bağlı olarak yapmış, konuya ilişkin görüşlerini ifade ederek, öğrencilerin de görüşlerini almıştır. Olması gereken davranışları tarihi karakterlerin üzerinden öğrencilere tavsiye ettiği gözlenmiştir. Rehberlik saatini daha çok öğrenci davranışlarına odaklanarak geçirdiği gözlenen öğretmen, hafta içi öğrencilerde gözlemlendiği sıkıntıları konu etmiştir. Gözlem yapıldığı haftaların yaklaşık %30'unda bu değerini konu edildiği, öğretmenin gördüğü sıkıntıları isim vermeksizin sıraladığı, öğrencilerden bu davranışları değerlendirmelerini istediği, ardından olması gereken davranış örnekleriyle tavsiyelerin verildiği gözlenmiştir.

- Yardımseverlik değerini grup etkinliklerinde ve ders içi iletişimlerde sık sık vurgulamıştır. Rehberlik saatinde toplum hizmeti adına öğrencilerle belirli bir gün planlanmış, o gün öğrencilerin getirdiği yiyecek ve giyecekleri ihtiyaç sahiplerine dağıtmalarını organize etmiştir. Bunun ardından yapılan derste o günün özetinin tartışmasını yürütmüş, yardımcı olmanın öğrencilerdeki yansıması üzerinde durmuş, bu konuda kendi görüşlerini ifade etmiş ve tavsiyelerde bulunmuştur. Bir başka hafta da diğer öğretmenlerle ortak karar alarak kermes düzenlemiştir. Sorumlu olduğu sınıflardaki öğrencilere bu kermesi neden düzenlediklerini açıklamış ve öğrencileri bu etkinliğe teşvik etmiştir. Öğrencilerin kermes öncesinde ve kermeste çok istekli oldukları, heyecanla çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Kermesten sonra toplanan parayla okulda kıyafet sıkıntısı ve maddi sıkıntı yaşayan öğrenciler belirlenmiş ve diğer öğrencilerin bu öğrencileri öğrenmeleri engellenerek okul yöneticileri tarafından ve

öğretmenin eşliğinde yardımlar teslim edilmiştir. Öğretmen kermeste sonraki derste neden böyle yapıldığını açıklamış ve öğrencilerin de bunu doğru buldukları gözlenmiştir. Özellikle bu noktada empati üzerinde durmasının öğrencilerin nedeni anlamalarını kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Öğretmen öğrencilere kermes etkinliğinde ne hissettiklerini sormuş, öğrencilerin bu değere odaklı fikirlerini almış ve açıklamalar yapıp benzer davranışlar sergilemeleri için onları teşvik etmiştir.

- Uyum değerini empati değeriyle birleştirip sınıfta bedensel engelli bir öğrencinin sıkıntı yaşadığı durumlarda sıklıkla vurgulamıştır. Öğrencinin ismini kullanmadan genel cümlelerle neden bu insanların sıkıntı yaşadıkları üzerinde öğrencileri düşünmeye teşvik etmiş, öğrencilere bedensel engeli olan biri gibi davranmaları için kısa oyunlar oynatarak onların hissettiklerini paylaşımlarını sağlamış ve buna ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur. Öğrencilerin sadece bedensel değil herhangi bir engeli olan arkadaşlarıyla uyum içinde olmalarının, engeli olmasa da başarı düzeyi düşük öğrencilerle iletişimlerini kuvvetlendirmelerinin üzerinde sıklıkla durmuştur. Yine empati değerini vurgulayarak öğrencilerin kendilerini onların yerine koymalarını sağlayan kısa oyunlar oynatmış ve öğrencilerin daha anlayışlı olmalarını sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin özellikle bu öğretmenin dersinde bu konuda daha dikkatli oldukları, sınıftaki engelli arkadaşlarına öğretmenin göreceği şekilde yardımcı olmaya çalıştıkları gözlenmiştir.

- Son olarak çevreyi temiz tutma değerini, bu öğretmen de her sınıfa girişinde temizliğe dikkat ettiğini davranışlarıyla ve gözleriyle sınıfın her köşesini kontrol etmesiyle sınıfa hissettirerek uyguladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin bunun ardından hemen varsa herhangi bir çöp toplamaya çalıştıkları, hatta bunun için yarıştıkları gözlenmiştir. Öğretmen bu davranışın ardından bunun her zaman olması gerektiğini vurgulayarak sıkça bu değerini tanımasını yapma ve öğrencilerin de tanımlamalarını isteme gereği duyduğu gözlenmiştir. Teneffüslerde ve nöbetlerde öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlarla ilgili isim belirtmeden genele hitaben öğrencileri uyarılmış ve onlara tavsiyelerde bulunmuş, olumlu bir davranışını gördüğü öğrenciyi ise ismen söyleyerek sınıfta alkışlattığı gözlenmiştir. Öğrencilerin öğretmen gelmeden zaman zaman temizlik

çalışmaları yaptıkları, unuttukları zaman da öğretmenin girişinden sonraki tutumuyla hatırlayıp yaptıkları gözlenmiştir.

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan T1, F1 ve SOS1 kodlu branş öğretmenlerinin öğrencilerle daha az zaman geçirebildikleri gözlemler kapsamında görülmüştür. Öğretmenlerin haftalık 4-5 saat öğrencilerle birlikte olabildikleri, teneffüslerde de SBS hazırlığındaki öğrencilerin sorularına zaman ayırdıkları, nöbetlerde öğrenci davranışlarını izleyip bunları sınıfta paylaştıkları gözlenmiştir. Bir öğretmenin okul dışı bir etkinlik gerçekleştirdiği ancak bunu devamlı yapamadığı, görülmüştür. Bunun gerekçesi olarak prosedürlerin çok zaman alması ve sorumlu olunan sınıf sayısının fazlalığı gösterilmiştir. Öğretmenlerin değerlere ilişkin hemen her alanda (tanımlama, tavsiyede bulunma, örneklendirme, görüş bildirme, rehberlik etme) az ya da çok faaliyet sergiledikleri gözlenmiştir. Ancak en çok tavsiyede bulunma, görüş bildirme ve örneklendirme yaptıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin kendi derslerinde değerleri konular elverdiğince ya da gerektiren bir durum olduğunda konu edindikleri ancak derste zaman ayırmaktan ziyade haftalık bir saat ayırdıkları rehberlik saatini daha çok değer etkinlikleriyle dolu geçirdikleri gözlenmiştir. Okul kapsamında gerçekleşen kermeste, fikir aşamasında da uygulamada da en çok T1 ve SOS1 kodlu branş öğretmenlerinin destek verdiği gözlenmiştir.

Gözlemlerin ardından bu üç öğretmenle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin değerler eğitimine ve uygulamalarına ilişkin düşünceleri ve etkinlikleri sorulmuştur. Görüşmeler sonrasında öğretmenlerin değerler eğitimini önemsedikleri, bu eğitim için çaba sarf etmeye istekli oldukları ancak zaman sıkıntısı yaşadıkları, öğrenci sayısının çokluğunun öğrencilere daha yoğunlaşmayı engellediğini ifade ettikleri ve SBS hazırlığında olan öğrencilerin velilerinin daha çok sınav hazırlığı olması gerektiği yönündeki taleplerinin onları kısıtladığı görüşmelerdeki ortak ifadeler olmuştur.

T1 kodlu Türkçe öğretmeni de değerler eğitiminin kaçınılmaz bir eğitim olduğu vurgusunu yaparak bu kavramı tanımlamıştır.

Değerler eğitimi programı öğrencilerin değerlerimiz konusunda bilinçlenmesi ve derinlemesine bilgi sahibi olması açısından önem arz etmekte ve okul-öğrenci-veli bütünleşmesine katkı sağlamaktadır. Buna bağlı olarak yaşadığımız toplumun değerlerinin kazandırıldığı, öğrencilerin sadece sınava kadar değil hayatları boyunca uygulayacakları davranışların kazandırıldığı bir eğitimidir. Adı üstünde öğretim değil eğitimidir ki ben eğitimin çok daha önemli olduğunu düşünüyorum. Bir öğretmen olarak öncelikli görevim olduğuna inanıyorum.

F1 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni değerler eğitimine yönelik kazandırılması gereken değerlerden bahsederek şu ifadeleri kullanmıştır.

Değerler eğitimini, yaşam boyu öğrenilmesi gereken sevgi, saygı, doğruluk, yardım, merhamet, kendinden olmayana karşı tutum gibi duygusal gelişim özelliklerinin edinilmesinde okulların aktif katılımcı olmasına yönelik çalışmalar olarak görüyorum ve hem çok önemli olduğunu düşünüyorum hem de öğrenci davranışlarında bu önemi açıkça görüyorum. Yeni nesil öğrencileri saygısızlıkla ya da benzer ithamlarla suçuyoruz ancak buna çözüm olarak kendimizi galiba hiç görmüyoruz.

SOS1 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilerin hayatında okulun hazırlık dönemi olması gerektiğini vurgulayarak değerler eğitimine ilişkin görüş bildirmiş ve tanım yapmıştır.

Değerler eğitimini ahlaki ve kültürel değerlerimiz olan dürüstlük, sevgi, iyilik, saygı, vatanseverlik gibi kavramları öğrencilerimize ve ailelerine anlatmak olarak tanımlayabilirim. Olmasının gerekliliğine inanıyorum çünkü okul insani kavramların çocuklara en iyi şekilde anlatılıp hayata geçirileceği yerdir. Öğrenciler mezun olmadan değerlerle donatıldığında bu herkes için avantaj olur. Örneğin, bireye yardımlaşma değeri kazandırılırsa, öğrenci bu duyguyu bilirse toplumda yardıma ihtiyacı olan kişi azalır. Birey dürüst olursa çevresindeki bireyler de olur dolayısıyla tüm toplum dürüst olur aslında bütün değerler çok önemli hayatımızda hepsi üzerinde mutlaka durulmalı bence toplumumuz için bu çok gerekli.

Öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşadıkları ve çoğu etkinliğe zaman ayıramadıkları gözlemlendiğinden öğretmenlere değerler eğitiminin ayrı bir ders mi yoksa diğer derslerle bütünleşmiş olması mı daha uygun olduğu sorulduğunda farklı cevaplar alınmıştır. T1 kodlu Türkçe öğretmeni ayrı bir ders vurgusu yapmıştır.

Değerler eğitimi bence ayrı bir ders olmalı. Sınavı, ödevi olmamalı. Paylaşımların hatta ders dışı etkinliklerin olması gereken bir ders olmalı. Ama yine de temalarda yer alan konu dağılımına uygun olarak ve derslerde örnek olaylar da göz önünde bulundurularak değerler eğitimine yer vermeye çalışıyorum.

F1 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni şunları ifade etmiştir.

Ayrı bir ders olursa daha etkili olacağını düşünüyorum, çünkü derslerle bütünleştiği zaman yeterince önem verilmediği kanaatindeyim. Velilerin derslerin boşa geçtiğine yönelik kaygıları, bizden beklentileri, öğrencilerin dersanelerle buradaki dersleri kıyaslaması vb. sorunlar ders saatinde istesem de zaman ayırmamı kısıtlıyor. Ben vicdanen rahatım çünkü dersaneler, özel dersler, kurslar sürekli SBS konularıyla öğrencileri 5.sınıftan itibaren dolduruyor. Öğrencilerin benim dersimde alması gerekenler sadece teorik bilgi değil. Ancak ayrı bir ders olması velilere karşı beni rahatlatır aslında. Rehberlik saatini o nedenle olabildiğince aktif kullanmaya çalışıyorum.

Branş öğretmenleri mevcut öğretim programında değerler eğitimine ilişkin kazanımları yetersiz gördüklerini de belirtmişlerdir. Bu durumun değerler eğitimi uygulamalarına yeteri kadar zaman ayırmamalarına yol açtığını da ifade etmişlerdir.

SOS1 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni der dışı etkinlikler vurgusu yaparak daha farklı bir görüş ortaya koymuştur.

Derslerle bütünleştirmeye çalışıyorum. Ders içeriğim gayet uygun aslında. Tarihten konular işlerken mutlaka karakterler, onların kazanmalarına ve kaybetmelerine neden olan durumlar üzerinde konuşmaya çalışıyorum ancak ayrı bir ders olarak rehberlik saati daha çok yoğunlaşmamızı sağlamıyor değil. Bunun dışında ayrı zaman istemek gerçek dışı çünkü 30 saat dersleri var çocukların. Dershane, çalışma, dinlenme. Bunların üstüne daha çok ders saati eklenmemeli. Ders saatleri düşürülürse yardım derneklerine ya da vakıflara geziler düzenlenir. Tema vakfıyla bir ağaç dikme etkinliği ya da Çocuk Esirgeme kurumuna bir ziyaret yapılabilirse, bunun gibi ders olarak değil de haftalık okul dışı bir uygulama saati olsa ne güzel olur.

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerin değerler eğitimini derslerinde uygularken hangi yöntem ya da teknikleri uyguladıkları sorulduğunda öğretmenlerin bu noktada bilgi eksiklikleri gözlenmiştir. F1, T1 ve SOS1 kodlu öğretmenlerin etkinlik olarak soru-cevap, tartışma, örneklendirme ve drama kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bilgi eksikliklerini de itiraf etmişlerdir. T1 kodlu öğretmen şunları ifade etmiştir:

Herhangi bilgi sahibi olduğum bir değerler eğitimi yöntemi ya da tekniği mevcut değildir ama örneğin küresel ısınma konusu işlenirken mutlaka çevre kirliliğinin sadece insanlara değil tüm canlılara zararı olduğunu onların hayatını da tehlikeye attığımızı sık sık vurgularım. Konular uygun olduğunda değerlerin üzerinde özellikle dururum. Soru-cevapla, tartışarak, örneklendirerek, tavsiyelerle konuyu geliştiririm.

Bütün veriler mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin değerler eğitimine sınırlarını zorlayarak yer vermeye çalıştıklarını, uygulamalara zaman ayırma gayreti içinde olduklarını, ancak uygulamalarda yöntem ve teknik bilgi eksikliklerinin olduğunu, kendi gayret ve düşünceleriyle uygun gördükleri etkinlikleri tercih ettiklerini göstermiştir. Branş öğretmenlerinin gözleminde de mesleki adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerin programlarda yer alan doğrudan ya da dolaylı değerleri vurgulama, derslerinde bu değerlere değinme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinden soğumalarına neden olan sorunlardan ziyade, zaman sıkıntısı ve veli baskısından dolayı uygulamalarının kısıtlandığını ifade ettikleri görülmüştür. Diğer öğretmenlerle benzer sıkıntıları (tayin zorunluluğu vb.) yaşamalarına rağmen, bunlardan ziyade değerler eğitimi uygulamalarına yönelik dışsal engellerden bahsetmişlerdir. Bunun göstergesi olarak herhangi bir sınav zorunluluğu olmayan rehberlik saatinde uygulamalara daha çok zaman ayırdıkları gözlenmiştir.

3.11.2 Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri Düşük Olan Branş Öğretmenleri Değerler Eğitimi Nasıl Uygulamaktadır?

Mesleki adanmışlık düzeyleri düşük olarak tanımlanan T2, F2 ve SOS2 kodlu branş öğretmenlerinin öğrencilerle geçirdikleri zaman mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan branş öğretmenleriyle aynı olmasına rağmen, bu öğretmenlerin zaman konusunda daha çok şikayetlendikleri gözlenmiştir. Öğrencilerle geçirdikleri haftalık ders saati olan 4-5 saati daha çok ders odaklı geçirdikleri gözlenmiştir. Bu öğretmenlerin derslere daha geç geldikleri ve tenffüs aralarını öğretmenler odasında ya da öğretmenlerle geçirdikleri, öğrencilerden gelen soruları bu sürede kabul etmedikleri, nöbetlerde ya da ders dışı zamanlarda öğrenci davranışlarını takip etmedikleri ve dersten erken çıktıkları zaman zaman gözlenmiştir. Bu üç öğretmenin değerler ve uygulamalarına ilişkin toplam gözlem puanlarına bakıldığında, çoğu değer etkinliğini 30 saatlik gözlem esnasında hiç gerçekleştirmedikleri, hiçbir değerden de tam puan alamadıkları, yani hiçbir değeri 30 gözlem saatinde tam olarak her derste uygulamadıkları gözlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde T2 kodlu Türkçe öğretmeni;

- Saygı değerini konu alan temalarda saygıya ilişkin görüşlerini ifade etmiş, metinlerde geçen kişilerden örneklere ek olarak örnek saygılı davranışlar sıralamış ve diğer etkinliklere kıyasla daha fazla tavsiyelerde bulunmuştur.
- Sorumluluk değerini konu alan tema üzerinden değerini tanımını yapmıştır. Tanımın ardından metin içinde yer alan kişilerden örnek davranışlara vurgu yapmıştır. Bu değere ilişkin öğrencilerden görüşlerini almıştır. Öğrencilerin düşüncelerindeki hataları düzeltmiş ve bu değere ilişkin kendi görüşlerini ifade etmiştir. Bunun dışında bu değere ilişkin bir etkinlik gözlenmemiştir.
- Dürüstlük değerinin tanımını gerektiren temalarda yapmıştır. Buna bağlı örnek davranışlarla değeri açıklamış, görüşlerini ifade ederek tavsiyelerde bulunmuştur.
- Yardımseverlik değerini öğrencilerin grup etkinliklerinde bir kez tanımlamış, iki kez bu değere ilişkin örnek davranışları vurgulamış ve birkaç kez de bu değere ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.
- Uyum ve empati değerlerini öğrencilerin birbirlerini anlamalarını, aralarındaki anlaşmazlık sorunlarını gidermelerini sağlamak ve disiplini bozmalarını engellemek amacıyla birlikte ifade etmiştir. Empati yabancı geldiğinden birkaç kez tanımlama gereği duyulmuştur. Bunun dışında bu değerlere ilişkin bir soruna binaen görüşler ifade edilmiş, örnek davranışlar vurgulanmış ve tavsiyelerde bulunulmuştur.
- Son olarak çevreyi temiz tutma değerini bir kez tanımladığı görülmüştür. Çevre temizliğine zaman zaman sınıfa girdiğinde dikkat ettiği ancak bunların düzenli yapılmadığı gözlenmiştir. Zaman zaman öğretmen derste ciddi zaman ayırarak bu konuda görüşlerini vurgulamış, örnek davranışları notla da pekiştirmiştir. Olması gereken davranışlara rehberlik ettiği de gözlenmiştir ancak bu davranışların sıklıkla

yapılmaması ya da düzenli olmaması öğrencilerde öğretmen uyardan yapma davranışının oluşmamasına neden olmuştur.

Yapılan gözlemlerde F2 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni;

- Saygı değerine ilişkin sadece beş gözlem saatinde tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir. Bunlardan biri rehberlik saatinde diğer öğretmenlerin paylaştığı metnin sınıfta okunmasının ardından öğretmenin saygıya ilişkin tavsiyelerle konuyu bağlaması şeklinde gözlenmiştir. Diğer durumlar öğrencilerin sınıfta arkadaşlarıyla tartışmaları, kavga etmeleri üzerine öğretmenin tepkili bir şekilde emir cümlelerinden sonra verdiği tavsiyelerle gözlenmiştir.
- Öğretmenin sorumluluk değerini gözlemler esnasında hiçbir etkinlikle değerlendirmedeği gözlenmiştir.
- Öğrencilerin performans ödevlerini zamanında getirmemeleri durumunda söyledikleri bahanelerin ardından öğretmen dürüstlüğe ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur. Bir öğrencinin ödevi getirmediği halde yalana yönelmediğini vurgulayarak öğrencilere dürüst davranış örnekleri sunmuştur.
- Yardımseverlik ile ilgili etkinliklerin yürütüldüğü hafta rehberlik saatinde öğretmen bu değer tanımı yapmış, değere ilişkin örnekler sunmuş ve öğrencilerden de örnekler dinlemiş, ardından tavsiyelerde bulunmuş ve öğrencilere yardımseverliği sergileyen davranışlar sergilemeleri, bunları not edip bir sonraki hafta getirmeleri durumunda notla değerlendirebileceğini ifade etmiştir. Ancak bir sonraki derste bunun takibini öğrencilerin hatırlatmasına rağmen yapmamıştır.
- Uyum değerini, öğrenciler arasında ciddi kavgalar olduğunda tavsiyelerde bulunarak uygulamıştır. Bir kez kendi sınıfındaki bir öğrencinin başka sınıftan bir öğrenciyle birbirlerine zarar verecek şekilde kavga ettiklerini gördüğünde öğrenciyle sınıf içinde

tartışmış, öğrenciye bunu neden yaptığını sorduğunda öğrenci de duyduğu kötü sözlerden dolayı kavga ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin de bunun üzerine uyum içinde yaşamalarının gereğine binaen görüşlerini ifade edip tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir.

- Değerler arasında sadece çevreyi temiz tutma değerine ilişkin her alt değer etkinliğini az da olsa uygulamıştır. Bu uygulamalar okul müdürünün sınıfları ve laboratuvarları dolaşp temizlik vurgusu yapmasının ardından gözlenmiştir. Öğrencilerden laboratuvardaki çöpleri toplayıp, düzensizlikleri gidermelerini isteyen öğretmen müdürün ardından bu değer tanımı yapıp değere ilişkin kendi görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin laboratuvarı temizleme çabasındaki tutum ve davranışlarını izleyerek en çok çaba sarf eden öğrenciyi tebrik etmiş ve örnek davranışları sınıfla paylaşmıştır. Öğretmenin bu davranışının gözlendiği dersin teneffüsünde öğrencilerin öğretmenin göreceği şekilde etrafta gördükleri çöpleri toplama davranışı sergiledikleri görülmüş ancak bu davranış sadece bu zamanlarla sınırlı kalmıştır.

Yapılan gözlemlerde SOS2 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni;

- Saygı değerini iki kez tarihi karakterler üzerinden örneklendirmiş ve buna yakın bir sıklıkta tavsiyelerde bulunmuştur. Diğer etkinliklere dersinde yer verdiği gözlenmemiştir.
- Sorumluluk değerine daha çok derslerinde tavsiye vererek yer vermiştir. Öğrencilere ödev verdiği ve bu ödevlerde gecikmelerin olduğu zamanlarda bu tavsiyelere zaman ayırmıştır. Örnek davranışları nadiren vurguladığı ve bu konuda açıklama yaptığı gözlenmiştir.
- Dürüstlük değerine binaen tarihten örnekler üzerinden değinerek tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir.

- Yardımseverlik değerine grup etkinliklerinde yer vermiştir. Örnek davranışı tanımlayarak olması gereken öğrenci davranışını açıklamıştır. Bunun dışında bir etkinlik yaptığı gözlenmemiştir. Kermes faaliyetinde aktif olmadığı gözlenmiştir. Derslerinde de bu etkinliğe dair bir konuşma geçmemiştir.
- Uyum değerini öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda konu edinmiş ve bu değere tavsiyelerinde yer vermiştir. Diğer etkinlikler gözlenmemiştir.
- Empati değerini tavsiyelerle uygulamıştır. Anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin kendilerini birbirlerinin yerine koymalarını ve bu şekilde yaşadıkları sıkıntıları tekrar düşünmelerini onlara tavsiye etmiştir. Öğrencilerin bunun üzerine birbirlerinden özür dileyip barıştıkları gözlenmiştir. Bunun ardından tavsiyelerde bulunmuş, görüşlerini ifade etmiş ve bu örnek davranışı vurgulamıştır.
- Son olarak çevreyi temiz tutma değerine sadece tavsiye vererek değindiği, bir kez de örnek bir davranışı vurguladığı, kendisinin de yerden çöpü alıp çöp kutusuna attığı gözlenmiştir. Bunun dışında bir etkinlik gözlenmemiştir. 10 öğretmen içinde çevreyi temiz tutma değerine en az yer veren, bu değeri etkinliklerle en az uygulayan öğretmendir.

Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan branş öğretmenlerinin değerlere derslerinde yer vermeleri, sınıf içinde oluşan disiplin sorunlarının ardından gözlenebilmiştir. Öğretmenler bu tür olağandışı durumlarda değerlere daha çok tavsiye bazında değinmiştir. Zaman zaman örnek davranışları da vurguladıkları ancak daha sistemli bir etkinlik yapmadıkları görülmüştür. Haftalık rehberlik saatine 10 dakika geç girdikleri ve öğrencileri getirdikleri kitapları okumakla görevlendirdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun kitap okumadığı, sınıfta gürültü yaptığı, öğretmenin bu gürültüyü susturmasından sonra öğrencilerin kitapları tekrar ellerine aldığı gözlenmiştir. Ders bitiminden 5 dakika önce de öğretmenlerin dersi bitirdikleri gözlenmiştir.

Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan bu öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri de uygulamalarını yansıtır niteliktedir. T2 kodlu Türkçe öğretmeni, değerler eğitiminin gerekliliğini savunmuştur.

Değerler eğitimi hepimizin görevidir ve çok önemlidir. Öğrenciler çok saygısızca, sorumsuzca davranıyorlar. Birbirlerine sürekli zarar veriyorlar. Verilen görevleri göz ardı ediyorlar. Bunların çözümü değerler eğitimi ile olur. Bu eğitimi önce ailelerin vermesi gerek. Bize de düşen görevler çok ancak zaman çok kısıtlı.

F1 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni şunları ifade etmiştir:

Değerler eğitimi, değerlerimizi öğretebilmek amacıyla ortaya konan bir sistemdir. Öncelikle ailelerin sorumlu olduğu bir eğitimidir. Bunun dışında okulda da sınıf öğretmenlerinin görevidir. Onların öğrencilerle geçirecekleri daha fazla zamanları var. Benim de öğrencilerle geçirecek 5 yılım olsa, ben de o zaman önemserim ama konuları zor yetiştiriyorum.

SOS2 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni, değerler eğitiminin sorumluluğunun ağırlığından bahsetmiştir.

Çok emin değilim ama insanı değerli kılan bazı özelliklerin çocuğa kazandırılması diyebilirim. Hoşgörü, saygı, merhamet, anlayış gibi. Bu değerlerin kazanılması çok önemli elbette ancak zaman yok ben öğrencileri haftada en fazla 4 saat görebiliyorum. Onun dışında bir etkinlik yapamıyorum. 5 sınıfım var. Her biriyle ilgilenmem mümkün değil.

Değerler eğitiminin önemini vurgulayan mesleki adanmışlık düzeyi düşük öğretmenler bu dersin ayrı bir ders mi yoksa diğer derslerle bütünleşmiş mi olması gerektiği konusunda kendi uygulamalarıyla bağlantılı cevaplar vermişlerdir. T2 kodlu öğretmen kararsız kalmıştır.

Karar veremedim. Ayrı ders olsa kitap oku, soru cevapla sınav ol. Özelliği kalmaz. Derslere entegre edilse program çok ağır yetiştirme kaygısıyla boş verme riski var. Çözüm bulamadım. Üzerinde daha uzun düşünmeliyim.

F2 kodlu öğretmen zaman sıkıntısına değinmiştir.

Derslerde fırsat oldukça değinmeye çalışıyorum. Ayrı bir ders olsa zamanımız yok ki. Mümkün olmaz. Külfet olur.

SOS2 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni ise bu görevden sorumlu olanların başkaları olduğundan bahsetmiştir.

İlgilendiğimiz yaş grubunda değerler eğitimi için çok geç. Ailesinden eğitim almayan öğrenciler, sınıf öğretmenlerinden de bir şey kazanmadan gelince bizim pek bir etkimiz olmuyor. Ayrı bir ders de olsa bütünleşmiş de olsa durum bu.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler bu eğitimi uygulamamalarının nedenleri sıralayarak şartların uygun olmadığından şikâyet etmişler ancak yine de olabildiğince uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu zamanlarda hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulduğunda üç öğretmenin de yaptıklarından ziyade olması gereken etkinlikleri sıraladıkları görülmüştür. T2 kodlu Türkçe öğretmeni dersin uygunluğundan bahsetmiş ancak yöntem ve teknik belirtememiştir.

Değerler Türkçede yapı itibariyle her konuyla bağdaştırılabilir. En kötü ihtimalle bir okuma parçası ile bir etkinlik yapılabilir. Değerler derslerdeki temalara çok güzel oturtulabilir ancak derste bunlara zaman ayırırsam konuları yetiştiremiyorum.

F2 kodlu öğretmen öğrenci davranışlarına odaklandığını ifade etmiştir.

Model olma, anekdotlar, yaşanmış hikâyeler, birebir öğrenci anıları değerlerle bağdaştırılarak kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin sürekli davranışlarını takip ederek pekiştireç kullanıyorum.

SOS2 kodlu öğretmen öğretim programının uygunluğundan bahsetmiştir.

Öğretim programındaki konular, tarihten alınan dersler, insan ilişkileri, yaşanmış hikâyeler, değerler eğitimine çok uygun. Bunlar üzerinde tartışarak ve bunlara ilişkin tavsiyeler vererek değerleri işlemeye çalışıyorum.

Gözlemlerin ardından öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin değerler eğitiminin önemine yönelik düşünceleri de gözlem sonuçlarını doğrular veriler sunmuştur. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf ve branş öğretmenleri değerler eğitimi tanımlarken gerekliliğine, mutlaka uygulanması gerektiğine, öğrencilerin davranışlarında eksikliğin gözlemlendiğine vurgu yapmış ve bunlara çözüm olarak uygulamalar yaptıklarından ancak daha çok şeyin yapılabileceğinden bahsetmişlerdir. Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenler ise daha çok mevcut sistemdeki sıkıntılardan, beklentilerden, zaman yetersizliğinden şikayetlenmiş ve bu nedenle derslerde değerler eğitimine çok fazla zaman ayıramamalarının haklı gerekçeleri olduğunu savunmuşlardır. Hem mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan hem de yüksek olan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi yaklaşımlarına, bu yaklaşımlara uygun yöntem ve tekniklere ilişkin teorik ve pratik bilgi eksikliklerinin olduğu

da gözlenmiştir. Fun'un (1999) yaptığı araştırmadaki sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin değerleri zorlandıkları için aktarmadıkları ortaya çıkmıştır. Sınav odaklı eğitim sürecinde bu ve benzer nedenlerden dolayı değerler eğitiminin göz ardı edildiği ortaya konmuştur.

Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin her ay için okul tarafından belirlenen değerlere ilişkin değeri tema edinen hikâyeler üzerinden değeri tartıştıkları, bu tartışmalarda öğretmenin bir öğrenciye hikâyeyi okuttuğu, ardından diğer öğrencilere ana fikri sorduğu, bunun ardından öğrencilerin fikirleri ışığında değeri ifade edip bu değere ilişkin tavsiyelerde bulunduğu gözlenmiştir. Değerler genelde okulda okul müdürü yönetiminde, daha çok ihtiyaca binaen ve başka okulların çalışmalarına paralel olarak belirlenmektedir. Her ayın değerine ilişkin öğrencilere o değere ilişkin hikâyeler, yazılar ve şiirler araştırmaları ve bunları derste arkadaşlarıyla paylaşmaları için görevlendirmiş ve daha sonra bu dokümanları sınıf panosunda sergilemiştir. Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf öğretmenlerinin her ay için belirlenen değerlere ilişkin bir etkinlik düzenlemedikleri, değerleri herhangi bir disiplin sorunu ya da şikayet durumlarında vurguladıkları ve tavsiyeler sıraladıkları görülmüştür. Bunun dışında her ay ile ilgili değerlerin konu edinilmesinde diğer öğretmenlerin çalışmalarından yararlanarak bu faaliyeti yürüttükleri, alınan materyallerin sadece sınıfta birkaç öğrenci tarafından okunduğu ve çoğu zaman özetlenip, tavsiyelerle dersin tamamlandığı gözlenmiştir. Denetlemenin yapılmamasının caydırıcı bir etmen olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokulda deneyimli, az deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarını araştıran Po'nun (1989) elde ettiği sonuçlara benzer olarak, aynı grupta gösterilen, aynı hizmet yılına vb. sahip öğretmenlerin bile ders işleyiş açısından farklılaştıkları, kimi öğretmenin önce öğrencilerle gerekli bilgileri bir araya getirip ardından değerlere ilişkin tanım yaptığı, kimi öğretmenin öğrencilerin değerleri nasıl uygulamaya geçireceklerini kendilerinin belirlemelerine izin verdiği görülmüştür. Kimi öğretmenin de tanıma hiç yer vermeyip öğrencilerin gerekli bilgileri analiz ettikten sonra istedik değerleri kazanacaklarına inandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecini başlatmaları, bilgi işleme etkinliklerini yürütmeleri ve öğrencilere istedik değerleri geliştirmeleri için rehberlik etme biçimlerinde farklılaştıkları belirtilmiştir. Yürütülen bu araştırma kapsamında öğretmenlerin bir başka faktörden dolayı da değerler eğitimi uygulamaları açısından farklılaştıkları belirtilmiştir. Bu farkın mesleki adanmışlık düzeyiyle ilgili olduğu belirlenmiş

ve öğretmenlerin bu nedenden ötürü uygulamalarda daha çok ayrıştığı görülmüştür. Araştırma, öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sıkıntıları da ortaya koymuştur. Düzenli bir programın olmamasından dolayı sıkıntı yaşayan öğretmenler bu eğitimi bireysel çabalarla yürütmeye çalışmaktadırlar. Araştırma bu açıdan eğitim politikalarını belirleyenlerin değerler eğitimi adına belirledikleri hedeflerle gerçek durum arasındaki farkı ortaya koymuştur. Görüşmelerde de öğretmenlerin ayrı bir ders ve öğretim programı talepleri ifade edilmiştir. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenler bireysel çabaların yanı sıra fikir alışverişine de başvururken, mesleki adanmışlık düzeyi düşük öğretmenlerin bu tür bir girişimde bulunmadıkları, bu açıdan da ayrıştıkları gözlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre elde edilen toplam gözlem puanları üzerinden öğretmenlerin cinsiyete, yaşa ve hizmet yılına göre de değerler eğitimi uygulamalarında farklılaşp farklılaşmadıkları analiz edilmiştir.

Gözlem yapılan 10 öğretmenin değerler eğitimi uygulamalarını yansıtan toplam gözlem puanlarının cinsiyete göre farkını belirlemek için örneklem sayısının azlığından ve dağılımın normal olmamasından ötürü parametrik olmayan Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 56. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Toplam Gözlem Puanlarının Cinsiyete Göre Farka İlişkin U-testi Sonucu

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Kadın	6	7,00	42,00	3,000	0,55
Erkek	4	3,25	13,00		

Gözlem yapılan öğretmenlerin 6'sı kadın, 4'ü ise erkektir. Gözlem yapılan öğretmenlerin toplam gözlem puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($u=3,000$; $p=0,055>0,05$) Cinsiyete bağlı öğretmenler arasında bir değişiklik gözlenmemiştir.

Gözlem yapılan öğretmenlerin yaşlarına göre değerler eğitimi uygulamalarını yansıtan toplam gözlem puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için kategori sayısından dolayı parametrik olmayan Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 57. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Toplam Gözlem Puanlarının Yaşa Göre Farkına İlişkin U-testi Sonucu

Yaş	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
30-40	6	5,33	32,00	11,000	,831
50-60	4	5,75	23,00		

Gözlem yapılan öğretmenlerin 6'sı 30-40 yaşları arasında ve 4'ü de 50-60 yaşları arasındadır. 40-50 yaşları arasında gözlem yapılan öğretmen olmadığı için bu tür bir kategori oluşturulmamıştır. Verilere bakıldığında gözlem puanlarının yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($u=11,000$; $p=0,831>0,05$)

Gözlemler sonucunda elde edilen gözlem puanlarının hizmet yılına göre farkını belirlemek için kategori sayısına bağlı olarak Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır.

Tablo 58. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Toplam Gözlem Puanlarının Hizmet Yılına Göre Farkına İlişkin Kruskal Wallis Sonucu

Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1-10	2	8,50	,78881	3,327	,189
11-20	4	3,75			
30-40	4	5,75			

Gözlem yapılan öğretmenlerin 2'si 1-10 yıl, 4'ü 11-20 yıl ve 4'ü 30-40 yıl arası hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre toplam gözlem puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=,189>0,05$)

Gözlem sonuçlarına bakıldığında cinsiyete, yaşa ve hizmet yılına göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir ancak araştırmanın temel problemi olan mesleki adanmışlık düzeyine göre anlamlı fark gözlenmiştir. mesleki adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenler daha çok değerler eğitimi gözlem puanı elde etmişlerdir.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayanarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Sonuçları

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında hizmet yılına göre anlamlı fark bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.
- Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.

- Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmuştur.
- Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında hizmet yılına göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Branş öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında branşlara göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları arasında hizmet yılına göre anlamlı fark bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.
- Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır.

- Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında hizmet yılına göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında branşlara göre anlamlı fark bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında çok yüksek bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında çok yüksek bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin branş öğretmenlerinin adanmışlık düzeylerinden anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin uygulama düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre mesleki adanmışlık düzeyi yüksek öğretmenlerle, mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

- Gözlem sonuçlarına göre gözlem yapılan öğretmenler arasında mesleki adanmışlık düzeyi açısından anlamlı fark bulunurken, cinsiyete, yaşa ve hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Gözlem ve görüşme sonuçlarına göre, mesleki adanmışlık düzeyi yüksek sınıf ve branş öğretmenlerinin, mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf ve branş öğretmenlerinden derslerinde daha çok değerler eğitimi uygulamalarına yer verdiği gözlenmiştir.
- Gözlem yapılan mesleki adanmışlık düzeyi yüksek sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini gerekli görüp, öğrencilerle birlikte geçirdikleri zamanlarda uygulamaya çalıştıkları belirlenmiştir.
- Gözlem esnasında mesleki adanmışlık düzeyi yüksek sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yer verme gayretinde oldukları, bunu daha çok tartışma, soru-cevap, örnekleme ve drama ile yaptıkları, ders konularını değerlerle bağdaştırma çabası içinde oldukları, rehberlik saatlerini etkin bir şekilde kullandıkları, birbirleriyle iş birliği içinde bu eğitimi uygulamaya çalıştıkları gözlenmiştir.
- Gözlem yapılan mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini gerekli gördükleri ama zamandan ve uygun olmayan şartlardan şikayetlendikleri ve bu nedenlerden dolayı uygulamada yetersiz kaldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.
- Gözlem esnasında mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf öğretmenlerinin veli ya da diğer öğretmenlerden öğrencilerine ilişkin gelen şikâyetler sonrasında ya da diğer sınıf öğretmenlerinin etkinlik paylaşımları sonrasında değerlere derslerinde zaman ayırdıkları gözlenmiştir. Bu zamanlarda genellikle değerlere ilişkin tavsiyeler vererek ya da görüşlerini bildirerek değerlere derslerinde değindikleri görülmüştür. Meslektaşlarıyla fikir alış verişi yapmadıkları, diğer öğretmenlerin ortak yürüttükleri çalışmalara pasif katılım gösterdikleri görülmüştür.

- Gözlem yapılan mesleki adanmışlık düzeyi yüksek branş öğretmenlerinin değerler eğitimini gerekli olarak tanımladıkları ve zamanlarının sınıf öğretmenlerine kıyasla çok kısıtlı olduğunu ifade ederek derslerinde, teneffüslerde, okul dışında uygulamaya çalıştıkları belirlenmiştir.
- Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan branş öğretmenlerinin değerler eğitimini dersleriyle bütünleştirme gayretinde oldukları ancak daha ziyade rehberlik saatinde değerler eğitimine yer ayırabildikleri görülmüştür. Bu zamanlarda öğretmenler daha çok soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullanmışlar ve öğrencilerle birlikte kararlar almışlardır.
- Mesleki adanmışlık düzeyi düşük branş öğretmenlerinin değerler eğitimini ayrı bir yük ya da sorumluluk olarak tanımladıkları, teşvik edilmedikleri ya da takdir görmedikleri bir işi yapmak istemediklerini, buna zamanlarının da olmadığını ifade ettikleri görülmüştür.
- Mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan branş öğretmenlerinin değerler eğitimine sınıf içi disiplin sorunu, öğrenciler arası yaşanan şiddetli kavgalar, veli ya da diğer öğretmenlerden gelen şikayetler sonrasında sınıf içi görüşlerin ifade edilmesi ve tavsiyelerde bulunma şeklinde derslerinde yer verdikleri, rehberlik saatini mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan branş öğretmenleri kadar aktif kullanmadıkları görülmüştür.
- Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek sınıf ve branş öğretmenlerinin gözlem formunda yer alan değerler eğitimi etkinliklerini uygulamanın yanı sıra farklı etkinlikler düzenleme, veli işbirliğini sağlama, okul dışı etkinlikler gerçekleştirme eğiliminde oldukları; mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf ve branş öğretmenlerinin ise en çok uygulanan etkinlikler arasından belirlenen gözlem formundaki etkinlikleri tam olarak uygulamadıkları ve değerler eğitimi adına farklı herhangi bir etkinlik yapmadıkları gözlenmiştir.

4.2. Öneriler

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak farklı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler uygulamaya, gelecekte yapılacak araştırmalara ve program geliştirme alanına yönelik olarak üç başlık altında toplanmıştır.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenler değerler eğitimi alanında bilgi eksikliklerini bu alandaki gelişmeleri ve çalışmaları takip ederek, seminerler ya da hizmet-içi eğitim programları aracılığıyla gidermelidir.
- Değerler eğitimi yaklaşımları konusunda yeterince bilgi ve becerisi olmayan bir öğretmen bu işi örtük ya da bilinçsiz olarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Öğretmenler değerler eğitimi yaklaşımlarını, uygulamaya yönelik yöntem ve teknikleri araştırmalı ve edindiği bilgileri derslere yansıtmalıdır.
- Öğretmenler derslerinde değerler eğitimini uygulama fırsatlarını değerlendirmeli ve bu alanda istekli olmalıdır. Öğretim programının uygulayıcıları olmanın yanı sıra öğrencilere değerleri kazandırmada öncü rol ve görevlerde bulunmalıdırlar.
- Öğretmenler rehberlik saati için öğrencilerin değerleri kazanmasına yönelik etkinlikler planlamalıdır.

4.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma sadece Kırıkkale ilinde görev yapan ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Benzer çalışmalar daha büyük örneklem grupları üzerinde tekrarlanabilir.
- Araştırma ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine ilişkin olarak yapılmıştır. Benzer araştırma ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle de tekrarlanabilir.
- Araştırma kapsamında öğretim programı değerler eğitimi uygulamalarına daha uygun görülen Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerine odaklanılmıştır. Diğer branş öğretmenleriyle de gözlem yapılarak araştırma tekrarlanabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarının değerler eğitimi uygulamalarıyla ilişkisine odaklanılmıştır. Değerler eğitimi uygulamalarına etki eden farklı etmenler temel alınarak araştırma yürütülebilir.

4.2.3. Program Geliştirme Alanına Yönelik Öneriler

- İlköğretim programlarında, değerler açık bir şekilde tanımlanmalı, öğretim programlarında daha belirgin hale getirilmeli ve içerikle birlikte değerlerin kazandırılmasına yönelik uygulamalara yer verilmelidir.
- Değerler eğitimi toplumun tümünü ilgilendirdiğinden çok boyutlu ele alınmalı ve eğitim sistemini oluşturan tüm unsurlar bu konuda duyarlılık ve bilinç kazanmalıdır.
- Öğretmenlere öğrencilerin değerleri edinmelerini sağlaması için gereken teorik bilgi, ortam, olanak ve süreç sağlanmalıdır. Değerler eğitiminin uygulamalarına ilişkin öğretmenlere hizmet-içi eğitim kursları ve konferanslar düzenlenmeli ve öğretmenlerin fikirlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Konuya ilişkin küçük bir kitapçık hazırlanarak öğretmenlere sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3 (10), 7-1.
- Alavi, H. R. (2007). Al-Ghazali on Moral Education. *Journal of Moral Education* 36 (3) 309-319.
- Anschutz, R. P. (1953). *Philosophy of John Stuart Mill*, Oxford: Oxford University Press.
- Arsal, Z. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.7 (2), 151-165.
- Aspy, O. (1965). *A Study of Three Facultative Conditions and Their Relation Ships to Their Achievement at Third Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kentucky.
- Aune, B. (1979). *Kant's Theory of Morals*. Princeton, NJ: Princeton U. P.
- Ayer, A. J. (1936). Critique of Ethics and Theology. *Language, Truth and Logic*. New York: Dover Publications.
- Bacchus, M. K. (1989). Education, Equity and Cultural Diversity in “Plural Societies”. *Directions: Journal of Educational Studies*. 11(2):12-32.
- Banks, J. A. (1985). *Teaching Strategies For The Social Studies: Inquiry, Valuing And Decision-Making* (3rd Ed.). New York: Longman.
- Banks, J. A. ve Clegg, A. A. (1977). *Teaching Strategies for the Social Studies: Valuing, Inquiry and Decision-Making*. Reading: Addison- Wesley Publishing Company.
- Barr, I.M. (1995). Values in Education: *The Importance of the Preposition*. Paper Presented At The Gordon Cook Foundation Conference On Values Education, Stirling, Scotland.
- Barry K. and Beyer, (1976). Conducting Moral Discussions in the Classroom. *Social Education*. 40: 196.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Beare, H. (2001). *Creating the Future School*. London: Routledge Falmer.
- Benson, H. C. (2000). *Socratic Wisdom*. New York: Oxford University Press.
- Berkowitz, M.W. (1985). *The Role of Discussion in Moral Education*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Bills, L. ve Husbands, H. (2005). Values Education in Mathematics Classroom: Subject Values, Education Values and One Teacher's Articulation of Her Practice. *Cambridge Journal of Education*, 35 (1). 7-18.
- Bond, D. (1970). *An Analysis of Valuation Strategies in Social Science Education Materials* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Berkeley, CA: School Of Education, University Of California.
- Botros, S. (2006). *Hume, Reason and Morality: A legacy of contradiction*, London and New York: Routledge.
- Brooks, B. D. ve Kahn, M. E. (1992). *Value-Added Education*. *The American School Board Journal*. 179 (12): 24-27.
- Brubacher, J. (1939). *Modern Philosophies of Education*. U.S.A. Better World Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. 1. Baskı.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Carbonneau, N. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 100(4), 977-987.
- Carver, T. (1982). *Marx's Social Theory*. New York: Oxford University Press.
- Checkoway, B. (2001). *Young People as Competent Citizens*. *Journal of Education*. Vol. 72.
- Cho, P. S. (1989). *Value Education in Social Studies for Primary Schools in Hong Kong*. Hong Kong Üniversitesi.

- Coombs, J. R. (1971). Objectives of Value Analysis. In L. W. Metcalf (Ed.), *Values Education: Rationale, Strategies And Procedures*, Washington, DC.
- Cronbach, L. J. (1951). *On Estimates of Test Reliability*. 34, 485-494.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding Teacher Commitment in Times of Change*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Queensland University of Technology.
- Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çelikkaya, M., Filoğlu, S. ve Öktem, N. S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Tarafından Uygulanma Düzeyleri. *Journal of Social Studies Education Research*, ISSN: 1309-9108.
- Day, C. (2000). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- Demirel, Ö. (2004). *“Eğitimde Program Geliştirme”*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2010). Eğitim Yöneticilerinin Yönetsel Tarzları ile Öğretmenlerin Adanmışlık Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi.
- Devries, R., & Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1939). Theory of Valuation (International Encyclopedia of Unified Science, Vol II). Chicago, IL: University Of Chicago.
- Dilmaç, B. (2007). Ortaöğretimde Öğrencilerinin Sahip Oldukları İnsani Değerler ile Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Duman, T. (2001). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Durkheim, E. (1973). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. London: Macmillan.

- Edgerton, R. (1992). *Sick Societies: Challenging the Myth of Primitive Harmony*. New York: Free Press.
- Elliott, B., & Crosswell, L. (2001). *Commitment to Teaching: Australian Perspectives on the Interplays of the Professional and the Personal in Teachers' Lives*. The International Symposium on Teacher Commitment At The European Conference On Educational Research, Lille, France.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe ayınları.
- Fenton, E. (1966). *The New Social Studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Fong, L. S. (1996). *Values and Values Teaching of the English Language Subject for the Junior Forms in a Middle School*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hong Kong Üniversitesi.
- Fox, R. (1964). The Committed Teacher. *Educational Leadership*. 30 Haziran 2013. http://www.Ascd.Org/ASCD/Pdf/Journals/Ed_Lead/El_196410_Fox.Pdf
- Fraenkel, J. R. (1977). *How to Teach About Values: An Analytic Approach*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Newyork: Mcgraw-Hill.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fried, R.L. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Pres.
- Fun, C. W. (1999). *Values Orientations in Senior Secondary English Language Education in Hong Kong*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hong Kong Üniversitesi.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Garrison, J. & Liston, D. (2004). *Teaching, Learning, and Loving*. New York: Teachers College Press.
- Geuss, R. (1997). "Nietzsche and Morality," *European Journal of Philosophy*, 5: 1-20.

- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginzburg (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York. Columbia University Press.
- Gore, J. (1998). *Revisiting Values Education: The Role of Civic and Citizenship Education*. Nairobi: Government Printer.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 Yaş Çocukları için Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 44 -52.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. (Tr. J. Viertel) London: Heinemann.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). *The Development of Values, Attitudes and Personal Qualities: A Review of Recent Research*. Slough: NFER.
- Hammerness, K. (2005). *How Teachers Learn And Develop*. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (Toim.) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass, 358-389.
- Hansen, D. T. (1993). From Role to Person: The Moral Layeredness of Classroom Teaching. *American Educational Research Journal*, 30, 651-674.
- Hansen, D.T. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teacher: Toward a Teacher's Creed*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (Ed). (1997). *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Haydon, G. (1997). *Teaching about Values: A New Approach*. London: Cassell.
- Heath, S.B. (1993). *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender*. New York: Teachers College Press.

- Hitlin, S. J. A. ve Piliavin (2004). Values: Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Ho, H. K. (1984). *Predistors of Teaching Willingness in Teachers of the Mentally Retarded*. Unpublished PhD Thesis. National Chiayi Teachers College.
- Hooper, C. (2003). Values Education Study. Literature Review. In V. Zbar, D. Brown and B. Bereznicki (Eds.), *Values Education Study-Final Report*, 2003 (163-212). Melbourne: Curriculum Corporation.
- Hultman, K., & Gellerman, B. (2002). *Balancing Individual and Organizational Values: Walking the Tightrope to Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huitt, W. (1992). *Moral and Character Development*. Revised Edition.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Jones, L. A. (2006). *Passionate Teacher-Virtuous Teaching. Exploring the Relationship between Teacher Calling, Teacher Passion and Character Education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Baylor Üniversitesi.
- Joyce, B. and Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5:1.
- Kahn, C.(1996). *Plato and the Socratic Dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanad, H. F. (1951). *DeneySEL Pedagoji*. Birinci Cilt. 7.-8. Basım. Ankara: Örnek Matbaası.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kelly, A. V. (2003). *The Curriculum. Theory and Practice*. Sage, London.
- Kenan, S. (2004). Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Nasıl Zayıfladı?. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu 26-28 Kasım*, (275-285). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter Kavramı ve Karakter Terbiyesi* (Çev. H. F. Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.
- Kilby, R. W. (1993). *The Study of Human Values*, University Press of America, Inc., Lanham.
- Kirschenbaum, H. (1995). *A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education*. Phi Delta Kappan, 74, 771-776.
- Kluckhohn, C. (1951), "*Values and Value Orientations in the Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press, 388-433.
- Kohlberg, L. (1975). *Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education*. Toronto: University Of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1983). *The Moral Atmosphere of the School. The Hidden Curriculum and Moral Education*. Yay. Haz. Henry Giroux ve David Purpel. Berkeley; McCutchan Publishing Corporation.
- Kohn, A. (1997). *How Not To Teach Values*. Phi Delta Kappa. Vol 78. No: 6. P 428.
- Kornblum, W. (1994). *Sociology in a Changing World*. Harcourt Brace College Publishers.
- Köylü, M. (2004). Küresel Bağlamda Değerler Eğitime Duyulan İhtiyaç. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu 26-28 Kasım*, (287-311) İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. New York: David Mckay Company Inc.
- Kushman, J. (1992). The Organizational Dynamics of Teacher Workplace Commitment A Study Of Urban Elementary and Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1): 5-42.
- Kuzgun, Y. (1982) *Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek Ve İlgiilerine Uygun Meslekleri Tanımlarına Etkisi*, Ankara: A. Ü. E. Fak. No: 118.
- Lee,W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*, Sage Publication.
- Lewis, H. (1990). *A Question of Values*. San Francisco: Harper & Row.

- Lickona, T. (1992). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- May, H. (2010). *Aristotle's Ethics Moral Development and Human Nature*. London: Continuum.
- McGartland, R. D. (2003). Objectifying Content Validity: Conducting a Content Validity Study in Social Work Research. *Social Work Research*, 27(2), 94 - 104.
- McGovern, T. V. ve Miller, S. L (2008). Integrating Teacher Behaviors for Character Strength and Faculty Development. *Teaching Of Psychology*, 35, 278-285.
- McPhail, P. (1978) D. Middleton, and D. Ingram. *Startline: Moral Education in the Middle Years*. London: Longman Group Ltd.
- Meglino, B & Ravlin, C. (1998) Individual Values in Organizations: Concepts, Controversies, and Research. *Journal of Management*, 24, 351 – 389.
- Metcalf, L. E. (1971). Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures. *National Council for the Social Studies* Washington DC: 41.
- Mısırlı, A., Erdoğan, M. ve Temiz, N. (2007). *A Critical Analysis Of Values in Primary School Curriculum: A Case From Turkey. Education and Values in the Balkan Countries*. Yay. Haz. Nikos P. Terzis. Athens: Publishing House Kyriakidis Brothers S. A.
- Moustakas, C. (1966). *The Authentic Teacher: Sensitivity and Awareness in the Classroom*. Cambridge, MA: Howard A. Doyle.
- Nathanson, C. (2008). Do you know? What's the difference between Just a job and a vocation? 25.Mayıs.2013.
http://www.thevocationalcoach.com/_archives/_articles/job_vacation_difference_nov08.html
- Newmann, Michael (1975) *Adult Education and Community Action*, London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Neumann, W. L. (2006), *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches*, New York: Pearson Education Inc.

- Nucci, L. (1989). *Moral Development and Character Education: A Dialogue*. Berkeley, CA: Mccutchan Publishing Corporation.
- Ogbu, J. U. (1974) *The Next Generation: An Ethnography Of Education In An Urbana Neighborhood*. New York: Academic Press.
- Okore, M. (2007). *How Teachers Understand, Respond to and Implement Values Education in Kenyan Schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pretoria Üniversitesi.
- Oliver, D. ve Shaver, J. P. (1971). *Case and Controversy: A Guide to Teaching the Public Issues Series*. Middletown, Conn.: American Education Publishers.
- Olson, D.L. (2003). Principles, Impracticality and Passion. *Phi Delta Kappan*, 85(4): 307-309.
- Ontario Ministry of Education. (1976). *Evaluation of Student Achievement: A Resource Guide*. Toronto: Author.
- Ornell, C. (1980). Values in Education. In Straughan, R., & J. Wrigley (Eds.), *Values and Evaluation in Education* (Pp. 71-95). London, UK: Harper and Row.
- Oser, F. K. (1986). *Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Otiende, J. (1992). *Education and Development in Kenya: A Historical Perspective*. Nairobi: Oxford University Press.
- Ödman, P. J. (1998). *The Play of Contrasts*. Stockholm, Sweden: Prisma.
- Özçelik, D.A. (1992). *Eğitim Programları Ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(3). 217-239.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, T. (1962). *Toward A General Theory of Action*, Harper and Row, Inc.
- Piaget, J. (1975). *The Moral Development of the Child*. New York: Collier.

- Po, S. (1989). *Value Education in Social Studies for Primary Schools in Hong Kong*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hong Kong Üniversitesi.
- Raths, L. (1966), *Values and Teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1978). *Values and Teaching: Working With Values in the Classroom* (2nd Ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rescher, N. (1969). *Introduction to Value Theory*. U.S.A Prentice Hall.
- Rogers, R. C.(1977) *On Personal Power*. New York: Delacorte Press.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. White Plains, NY: Longman.
- Rowe, J. (2003). To Develop Thinking Citizens. *Educational Leadership*, 48, 43-44.
- Russell, J (2000) Moral Consciousness in a Community of Inquiry. *Journal of Moral Education* 31: 142-153.
- 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.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects In The Structure And Contents Of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Scriven, M. (1966). *Primary Philosophy*. New York: Mcgraw-Hill.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simon, F. (1976) Moral Development: Some Suggested Implications for Teaching. *Journal of Moral Education*. Vol. 5, No. 2.
- Simpson, B.K. (1972) *Becoming Aware Of Values: A Resource Guide in the Use of Value Games*. San Diego: Pennant Press.

- Sizer, T. (1992). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. (3rd Edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- Spranger, E. (1928). *Types Of Men*. Halle: Max Neimeyer.
- Sönmez, V. (1999). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Superka, D.P. (1975) *A Typology Of Valuing Theories And Value Education Approaches*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Berkeley: University Of California.
- Superka, D., Ahrens, C., & Hedstrom, J. (1976). *Values Education Sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
- Stephenson, J. (1998). *Values in Education*. Newyork: Routledge.
- Stevenson, C. L. (1944). *Ethics and Language*. New Haven: Yale University Press.
- Stewart, C. J. and Cash, W. B. (1985). *Interviewing*. Dubuque. Brown Publishers.
- Stout, J. (1988) *Ethics after Babel: The Languages of Morals and Their Discontents*. Boston: Beacon.
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taylor, M. J. (1994). *Values Education in Europe: A Comparative Overview of a Survey of 26 Countries in 1993*. Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. NFER.
- Taylor, M. (2002) *Schools Councils: Their Role in Citizenship and Personal and Social Education*. Slough: National Foundation for Educational Research. (NFER).
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezcan, M. (1974) *Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*, Ankara, A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayını.

- Theodorson, A. (1979). *A Modern Dictionary of Sociology*. New York and London: Barnes & Noble Books.
- Thapan, M. (1991). *Life at School: An Ethnographic Study*. New Delhi, Oxford University Press.
- Thornberg, R. (2008). *The Lack of Professional Knowledge in Values Education. Teaching and Teacher Education*, 24. 1791-1798.
- Torgerson, W. S. (1958). *Theory and Methods of Scaling*. New York: Wiley.
- Tracey, P. (1996). Paul Tracey's Your Character Counts. 03 Haziran 2013. <http://paultracey.org/documents/YCCteachermaterials.pdf>
- Turiel, E. (1973). Stage Transition in Moral Development. In R. M. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Ukpor, C.O. (2012). Teacher's Experience and Willingness to be Evaluated for Accountability in Achieving the Millennium Development Goal in Cross River State. Unpublished PhD Thesis. University of Calabar, Calabar.
- Urmson, J.O. (1988). *Aristotle's Ethics*. New York: Blackwell.
- Vallerand R.J. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987.
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*. 52(1) 38-46.
- Watson, A. & Hatton, N. (2002). Teachers in Mid-Career: Professional Perceptions and Preferences. New South Wales, Australia.
- Whitney, I. B. (1986). The Status of Values Education in the Middle and Junior High Schools of Tennessee. PhD Thesis. Tennessee State University.
- Wikipedia. (2013) Seven Blunders of the World. Erişim: 04 Haziran 2013. http://en.wikipedia.org/wiki/Seven_Blunders_of_the_World

- Wisehart, R. (2004). Nurturing Passionate Teachers: Making Our Work Transparent. *Teacher Education Quarterly*. 31, 45-53.
- Wolcott, H. (1988). *Ethnographic Research in Education*. Washington, DC: American Education Research Association.
- Yavaş, B. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Yazıcıoğlu, S. Semerci, İ. N. Ve Semerci, Ç. (2000). Duyuşsal Boyutun Ölçülmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt, 1, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yay.
- Yıldırım, K ve Tay, B. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Veli Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.9 (3).1499-1542.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012) 1-15.
- Yong, B. C. (1999). The Career Commitment of Primary Teachers in Brunei Darussalam. *Research in Education*.
- Zamiri, M. A. (1995). *History of Iran and Islam Education* (5th Ed.) Shiraz: Rahgosha.
- Zigler, R. L. (1998). The Four Domains of Moral Education: The Contributions of Dewey, Alexander and Goleman to a Comprehensive Taxonomy. *Journal of Moral Education*, 27:1. 19-33.

EK 1:**Mesleki Adanmışlık Anketi**

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyinizi değerlendirmek amacıyla bir MESLEKİ ADANMIŞLIK ANKETİ geliştirilmiştir. Bu anket, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve araştırmacının kendisi tarafından incelenecektir. Anket formuna adınızı yazmanız gerekmemektedir. Soruları yanıtlarken göstereceğiniz dikkat, samimiyet ve sabır, var olan durumun ortaya konulması açısından önemlidir. Bu nedenle lütfen formdaki soruları yanıtsız bırakmayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Şükran BOZDAŞ

Hacettepe Üniversitesi,

Eğitim Programları ve Öğretim

Yüksek Lisans Öğrencisi

Anketteki maddeler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde belirtilen 5’li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Aşağıdaki formda yer alan maddeleri okuyup, ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı, sağ tarafta bulunan sütunda verilen beş görüşten size en uygun olan yanıtı işaretleyerek (ilgili yere X işaretini yazarak) belirtiniz.

BÖLÜM 1

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

Branşınız :

Hizmet Yılıınız :

BÖLÜM 2

MESLEKİ ADANMIŞLIK ANKETİ	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Öğrencilerin öğrendiklerini görmekten mutlu olurum.					
2. Derslere tam zamanında girmeye özen gösteririm.					
3.Derslerimin boş geçmesinden rahatsız olurum.					
4. Her derse istekle giderim.					
5. Okul içinde ve dışında eğitsel fırsatları değerlendirerek veli ve öğrencilerle birlikte olmaya çalışırım.					
6.Okul ve çevresinin gelişimine yönelik çalışmalara katılırım.					
7. Ailelerin ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda toplantılar düzenlerim.					
8. Aileleri ve öğrencileri daha yakından tanıyabilmek için ev ziyaretleri yaparım.					
9. Mesleki gelişimime yönelik yayınları izlerim.					
10. Derslerimde ders kitaplarına bağlı kalmam.					
11. Sınıfa girdiğimde bütün sıkıntılarımı unuturum.					
12.Moralim bozuk olsa da bunu öğrencilere yansıtmam.					
13. Öğrenciyi merkeze alan öğrenme etkinlikleri düzenlemeye özen gösteririm.					

14. Öğrenme ortamını, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlerim.					
15. Her öğrencinin başarılı olması için çaba harcarım.					
16. Öğrencilerimin ilgilerini dikkate alarak derslerde farklı araç-gereçler kullanırım.					
17.Derslere planlı, programlı bir şekilde hazırlanarak gelirim.					
18.Öğrencilerin çalışmalarına yönelik düzenli dönüt veririm.					
19. Öğrencilerin gelişimi için meslektaşlarımla işbirliği yaparım.					
20. Okuldaki sosyal, kültürel ve mesleki çalışmalara etkin bir şekilde katılırım.					
21.Öğrencilerimde geliştirmek istediğim bir kişilik özelliğini kendi davranışlarımda gösteririm.					
22. Ödev verirken, öğrencilerin gelişim düzeylerini, öğrenme biçimlerini, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alırım.					
23.Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortam hazırlarım.					
24. Velilerle yaşanan olumsuzlukları sınıf-içi öğretme-öğrenme sürecine yansıtmam.					
25. Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamlardan eğitim amaçlı yararlanırım.					
26. Öğrencilerime dersi sevdirmeye çalışırım.					
27.Öğrencilerin üst düzey performans göstermeleri için öğrencileri harekete geçirmeye çalışırım.					

28. Derslerimde yararlanmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olmaya çalışırım.					
29. Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					
30. Zamanı etkili kullanmaya özen gösteririm.					
31. Mesleğime yönelik önerilere açık olup gerektiğinde bu önerilerden yararlanırım.					
32.Sınıf iklimini her zaman olumlu tutmaya çalışırım.					
33. Bu meslekte olmaktan gurur duyarım.					

EK 2: Değerler Eğitimi Anketi

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Değerler eğitimine ilişkin görüşlerinizi ve değerler eğitimi uygulamalarınızı değerlendirmek amacıyla bir DEĞERLER EĞİTİMİ ANKETİ geliştirilmiştir. Bu anket, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve araştırmacının kendisi tarafından incelenecektir. Anket formuna adınızı yazmanız gerekmemektedir. Soruları yanıtlarken göstereceğiniz dikkat, samimiyet ve sabır, var olan durumun ortaya konulması açısından önemlidir. Bu nedenle lütfen formdaki soruları yanıtızsız bırakmayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Şükran BOZDAŞ

Hacettepe Üniversitesi,

Eğitim Programları ve Öğretim

Yüksek Lisans Öğrencisi

Anketteki maddeler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde belirtilen 5’li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Aşağıdaki formda yer alan maddeleri okuyup, ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı, sağ tarafta bulunan sütunda verilen beş görüşten size en uygun gelen yanıtı X işareti yazarak belirtiniz.

BÖLÜM 1

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

Branşınız :

Hizmet Yılıınız :

BÖLÜM 2

DEĞERLER EĞİTİMİ ANKETİ	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Bir öğretmen olarak öğrencilerimin saygı, sorumluluk, dürüstlük, empati, yardımseverlik, uyum, çevre temizliği vb. evrensel değerleri kazanmalarında kendimi sorumlu hissedirim.					
2. Öğrencilerime benimsediğim değerleri empoze ederim.					
3. Değerler eğitimi etkinliklerini ders içi etkinliklerimle bütünleştiririm.					
4. Değerler eğitimi sayesinde öğrencileri günlük yaşama hazırlarım.					
5. Değerlerin kazandırılmasında velilerle işbirliği yaparım.					
6. Değerlerin kazandırılmasında diğer öğretmenlerle işbirliği yaparım.					
7. Değerler eğitimi için olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı oluştururum.					
8. Kazanmalarımı hedeflediğim değerlerin gerekliliğini öğrencilere açıklarım.					
9. Kazanmalarımı hedeflediğim değerlerin üstünlüklerini öğrencilere açıklarım.					
10. Öğrencilere kazandırmak istediğim değerlerle ilgili onlara model olurum.					
11. Kazandırmayı hedeflediğim değerleri öyküler, anılar, denemeler vb. aracılığıyla öğrencilere kazandırmaya çalışırım.					
12. Kazandırmayı hedeflediğim değerleri örnek olaylar aracılığıyla					

öğrencilere kazandırmaya çalışırım.					
13. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anlamak için onların davranışlarını gözlemlerim.					
14. Öğrencilere kazandırmayı hedeflediğim değerler konusunda öğrencilerin ailelerini bilgilendiririm.					
15. Ailelerden öğrencilerin okul dışında hedeflediğim değerlere uyup uymadıklarını takip etmelerini isterim.					
16. Kazandırmayı hedeflediğim değerleri davranışlarında en iyi şekilde sergileyen öğrencileri ödüllendiririm.					
17. Hedeflediğim değerleri kazandırmak için toplum hizmeti etkinlikleri düzenlerim.					
18. Öğrencilerde değerleri geliştirirken her bir değerle ilgili doğru olanı/ olması gerekeni açıklarım.					
19. Öğrencilerde değerleri geliştirirken onlara seçenekler sunup doğruyu kendilerinin bulmalarını sağlarım.					
20. Öğrencilerin, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı olma davranışını kazanmalarına yardımcı olurum.					
21. Saygılı davranışların insan ilişkilerindeki önemini öğrencilerin kavramalarına yardımcı olurum.					
22. Her öğrencime saygılı davranırım.					
23. Onaylamadıkları düşüncelere karşı saygılı olmanın gerekliliğini öğrencilere kazandırmaya çalışırım.					
24. Öğrencilerde öz-saygının gelişmesine yardımcı olurum.					

25. Öğrencilerin sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.					
26. Öğrencilere ödevlerini zamanında ve istenilen şekilde yapma sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.					
27. Öğrencilerim sorumluluklarını yerine getirdiklerinde onların bu davranışlarını pekiştiririm.					
28. Öğrencileri okulda onlardan beklenen sorumluluklar konusunda bilgilendiririm.					
29. Öğrencilere ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.					
30. Öğrencilere okul eşyalarına zarar vermeme sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.					
31. Öğrencilere derse vaktinde gelme sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.					
32. Öğrencileri kendilerine karşı sorumlulukları konusunda bilgilendiririm.					
33. Öğrencilerin empati değerini kazanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.					
34. Öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum içinde olma davranışını kazanmalarına yardımcı olurum.					
35. Arkadaşlarıyla uyum içinde çalışan öğrencilerin bu davranışlarını pekiştiririm.					
36. Arkadaşlarıyla uyum içinde çalışmanın önemini kavramaları için					

öğrencilere grup etkinlikleri yaptırım.					
37. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı dürüst olma davranışını öğrencilere kazandırmaya çalışırım.					
38. Öğrencilere dürüstlüğün birey için ve toplum için önemini vurgularım.					
39. Öğrencilerin arkadaşlarına karşı yardımsever bireyler olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.					
40. Bedensel özürlü arkadaşlarına yardımcı olmaları konusunda öğrencileri özendiririm.					
41. Öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarını teşvik etmek için grup etkinliklerine ağırlık veririm.					
42. Öğrencilere zor durumda olan insanlara yardım etme davranışını kazandırmaya çalışırım.					
43. Başarılı öğrencilerin ders başarısı düşük öğrencilere yardımcı olmaları konusunda öncülük yaparım.					
44. Öğrencilere çevreyi temiz tutma davranışını kazandıracak etkinlikler düzenlerim.					
45. Öğrencileri çevre temizliğine özen göstermeleri konusunda yönlendiririm.					
46. Öğrencilerin temiz bir çevrede yaşamının önemini ve faydalarını kavramalarına yardımcı olurum.					
47. Sınıfımı temiz tutan öğrencileri ödüllendiririm.					

EK 3: Öğretmen Gözlem Formu

Tarih-Süre		Öğretmenin Kıdemi		Öğretmenin Yaşı	
Sınıf		Öğretmenin Branşı		Mesleki Adanmışlık Düzeyi	

DEĞERLER EĞİTİMİ GÖZLEM FORMU	Gözlendi	Gözlenmedi	Açıklama
SAYGI			
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			
SORUMLULUK			
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			
DÜRÜSTLÜK			
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			
YARDIMSEVERLİK			
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			
UYUM			
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			
EMPATİ			
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			
ÇEVREYİ TEMİZ TUTMA			
Değerin tanımını yaptı.			
Değere ilişkin tavsiyelerde bulundu.			
Değere ilişkin günlük yaşamdan örnekler sundu.			
Değere ilişkin kendi görüşlerini vurguladı.			
Değeri yansıtan doğru davranışlar konusunda rehberlik etti.			

EK 4:**Öğretmen Görüşme Formu**

Değerli Öğretmenim,

Bu görüşme formu, değerler eğitime yönelik görüşlerinizi almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kimliklerinizi ortaya çıkartacak herhangi bir bilgi kullanılmayacaktır. Görüşme yaklaşık 30 dakika sürecektir. Araştırmamıza katılmaya gönüllü olduğunuz için çok teşekkür ederim.

Şükran BOZDAŞ

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim
Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Değerler eğitimini nasıl tanımlarsınız?
2. Değerler eğitimi kapsamında okullarda en çok üzerinde durulması gereken değerler hangileridir? Gerekçeleriyle açıklayınız.
3. Değerler eğitiminde en etkin rol kimin ya da kimlerindir? Gerekçeleriyle açıklayınız.
4. Değerler eğitimi sürecinde kendi rolünüzü nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Değerler eğitimi ayrı bir ders mi olmalı yoksa derslerle bütünleştirilmeli midir? Neden?
6. Okuldaki mevcut dersleri düşündüğünüzde değerler eğitime en uygun dersler hangileridir? Gerekçeleriyle açıklayınız.
7. Derslerinizde herhangi bir değeri kazandırmak için hangi yolları izliyorsunuz?

8. Ders dışında değerler eğitimi kapsamında ne gibi etkinlikler yapılabilir? Siz bu anlamda neler yapıyorsunuz?
9. Sizce, bir öğretneni değerler eğitimi uygulamalarına teşvik eden unsur ya da unsurlar nelerdir? Yanıtınızı gerekçeleriyle açıklayınız.

Değerli öğretnemim, görüşme bitmiştir. Lütfen söylediklerinizi gözden geçirerek, eklemek ya da çıkarmak istediklerinizi belirtiniz.

EK 5:**Valilik Onayı**

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.71.20.02-799 -6824

30 Kasım 2012

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi."

b) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 10/04/2012 tarih ve 1763 sayılı yazısı

İlgi (a) yönerge kapsamında; araştırma bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünce, birden çok ili kapsıyorsa Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından sonuçlandırılması hükmüne bağlanmıştır.

İlgi (b) yazı ile; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şükran BOZDAŞ'ın, Dr. Eda GÜRLER'in danışmanlığında hazırladığı; "Öğretmenlerin Mesleklerine İstekliliği ile Değer Eğitimi uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında yararlanmak üzere uygulayacağı araştırma çalışmasının İlimiz merkezindeki Ek'te isimleri belirtilen ilköğretim okullarında Mayıs 2012 - Haziran 2012 tarihleri arasında uygulanabilmesi talep edilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen Araştırma Değerlendirme Formunda adı geçen çalışmanın Müdürlüğümüze bağlı Ek'te belirtilen okullarda tüm sorumluluğun okul müdürlerine ait olması ilgililerin isteğine bağlı olmak kaydıyla ve eğitim-öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ve teklif ederim.



H. ALI OKUR
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
30/04/2012

Yusuf Ziya KARACA EV
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 6:**Değerler Eğitimi Anketi Belirtke Tablosu**

DEĞERLER EĞİTİMİ ANKETİ	Değerler Eğitimi	Saygı	Sorumluluk	Empati	Uyum	Dürüstlük	Yardıms severlik	Çevreyi temiz tutma
1. Bir öğretmen olarak öğrencilerimin saygı, sorumluluk, dürüstlük, empati, yardıms severlik, uyum, çevre temizliği gibi evrensel değerleri kazanmalarında kendimi sorumlu hissedirim.	X							
2. Öğrencilerime benimsediğim değerleri empoze ederim.	X							
3. Değerler eğitimi etkinliklerini ders içi etkinliklerimle bütünleştiririm.	X							
4. Değerler eğitimi sayesinde öğrencileri günlük yaşama hazırlarım.	X							
5. Değerlerin kazandırılmasında velilerle işbirliği yaparım.	X							
6. Değerlerin kazandırılmasında diğer öğretmenlerle işbirliği yaparım.	X							
7. Değerler eğitimi için olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı oluştururum.	X							
8. Kazanmalarını hedeflediğim değerlerin gerekliliğini öğrencilere açıklarım.	X							
9. Kazanmalarını hedeflediğim değerlerin üstünlüklerini öğrencilere açıklarım.	X							
10. Öğrencilere kazandırmak istediğim değerlerle ilgili onlara model olurum.	X							
11. Kazandırmayı hedeflediğim değerleri öyküler, anılar, denemeler vb. aracılığıyla kazandırmaya çalışırım.	X							
12. Kazandırmayı hedeflediğim değerleri örnek olaylar aracılığıyla kazandırmaya çalışırım.	X							
13. Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anlamak	X							

için davranışlarını gözlemlerim.									
14. Öğrencilere kazandırmayı hedeflediğim değerler konusunda öğrencilerin ailelerini bilgilendiririm.	X								
15. Ailelerden öğrencilerin okul dışında hedeflediğim değerlere uyup uymadıklarını takip etmelerini isterim.	X								
16. Kazandırmayı hedeflediğim değerleri davranışlarında en iyi şekilde sergileyen öğrencileri ödüllendiririm.	X								
17. Hedeflediğim değerleri kazandırmak için toplum hizmeti etkinlikleri düzenlerim.	X								
18. Öğrencilerde değerleri geliştirirken her bir değerle ilgili doğru olanı/ olması gerekeni açıklarım.	X								
19. Öğrencilerde değerleri geliştirirken onlara seçenekler sunup doğruyu kendilerinin bulmalarını sağlarım.	X								
20. Öğrencilerin, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı olma davranışını kazanmalarına yardımcı olurum.		X							
21. Saygılı davranışların insan ilişkilerindeki önemini öğrencilerin kavramalarına yardımcı olurum.		X							
22. Her öğrencime saygılı davranırım.		X							
23. Onaylamadıkları düşüncelere karşı saygılı olmanın gerekliliğini öğrencilere kazandırmaya çalışırım.		X							
24. Öğrencilerde öz-saygının gelişmesine yardımcı olurum.		X							
25. Öğrencilerin sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.			X						
26. Öğrencilere ödevlerini zamanında ve istenilen şekilde yapma sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.			X						
27. Öğrencilerim sorumluluklarını yerine getirdiklerinde onların bu davranışlarını pekiştiririm.			X						
28. Öğrencileri okulda onlardan beklenen sorumluluklar konusunda bilgilendiririm.			X						
29. Öğrencilere ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.			X						
30. Öğrencilere okul eşyalarına zarar vermeme sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.			X						

31. Öğrencilere derse vaktinde gelme sorumluluğu kazandırmaya çalışırım.			X					
32. Öğrencileri kendilerine karşı sorumlulukları konusunda bilgilendiririm.			X					
33. Öğrencilerin empati değerini kazanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.				X				
34. Öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum içinde olma davranışını kazanmalarına yardımcı olurum.					X			
35. Arkadaşlarıyla uyum içinde çalışan öğrencilerin bu davranışlarını pekiştiririm.					X			
36. Arkadaşlarıyla uyum içinde çalışmanın önemini kavramaları için öğrencilere grup etkinlikleri yaptırırım.					X			
37. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı dürüst olma davranışını öğrencilere kazandırmaya çalışırım.						X		
38. Öğrencilere dürüstlüğü birey için ve toplum için önemini vurgularım.						X		
39. Öğrencilerin arkadaşlarına karşı yardımsever bireyler olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.							X	
40. Bedensel özürlü arkadaşlarına yardımcı olmaları konusunda öğrencileri özendiririm.							X	
41. Öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarını teşvik etmek için grup etkinliklerine ağırlık veririm.							X	
42. Öğrencilere zor durumda olan insanlara yardım etme davranışını kazandırmaya çalışırım.							X	
43. Başarılı öğrencileri ders başarıları düşük öğrencilere yardımcı olmaları konusunda öncülük yaparım.							X	
44. Öğrencilere çevreyi temiz tutma davranışını kazandıracak etkinlikler düzenlerim.								X
45. Öğrencileri çevre temizliğine özen göstermeleri konusunda yönlendiririm.								X
46. Öğrencilerin temiz bir çevrede yaşamının önemini ve faydalarını kavramalarına yardımcı olurum.								X
47. Sınıfımı temiz tutan öğrencileri ödüllendiririm.								X

ARALIK	Pazartesi											–	
	Salı						1	1	1			3	
	Çarşamba					1						1	
	Perşembe											–	
	Cuma		1	1								2	
	Pazartesi	1										1	
	Salı							1	1	1		3	
	Çarşamba											–	
	Perşembe											–	
	Cuma		1	1								2	
	Pazartesi	1										1	
	Salı						1	1				2	
	Çarşamba											–	
	Perşembe											–	
	Cuma			1	1							2	
	Pazartesi				S	I	N	A	V				–
	Salı			H	A	F	T	A	S	I			–
	Çarşamba											–	
	Perşembe											–	
Cuma											–		
OCAK	Pazartesi	2			1							3	
	Salı							1	1			2	
	Çarşamba					1	1					2	
	Perşembe						1	1			1	3	
	Cuma		1									1	
	Pazartesi	1			1							2	
	Salı							1	1			2	
	Çarşamba					2	1					3	
	Perşembe						1	1			1	3	
	Cuma		1									1	
	Pazartesi	1			1						1	3	
	Salı							1		1		2	
	Çarşamba					1	1		1			3	
	Perşembe							1				1	
Cuma				2							2		
YARIYIL TATİLİ													

