

İLKOKULDA ALINAN DEĞERLER EĞİTİMİNİN ORTAOKUL DÖNEMİNDEKİ DEĞER VE DAVRANIŞLARA ETKİSİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ

Handan Yalvaç ARICI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
handanyalvac1453@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-4179-3919>

Sümeyra ARICAN

Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
sumeyratekin@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-3158-1840>

Hanifi ÜKER

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Doktora öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara
Üniversitesi Ortak Programı, Eğitim Bilimleri Bölümü,
hanifiuker@hotmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-7492-6784>

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Makale Geliş Tarihi: 01/10/2022, **Accepted / Kabul Tarihi:** 26/12/2022

<https://doi.org/10.26791/sarkiat.1128461>

İLKOKULDA ALINAN DEĞERLER EĞİTİMİNİN ORTAOKUL DÖNEMİNDEKİ DEĞER VE DAVRANIŞLARA ETKİSİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ

ÖZ

Değerler eğitimi okullarda hem örtük hem de açık şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okullardaki eğitim yaşantılarının öğrencilerin davranışlarına etkilerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin geçmişteki değer odaklı eğitim yaşantılarının gelecekteki ahlaki davranışlarına etkisinin incelendiği bu çalışma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel evrenini İstanbul ilinde okuyan 8. sınıf öğrencileri, nitel çalışma grubunu ölçek değerlerine göre seçilen öğrenciler, ilkokul öğretmenleri ya da idarecileri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında 3 ayrı ölçek ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS ve AMOS programlarından yararlanılmış, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi (path) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu ahlaki kimliğin ahlaki olgunluk ve sosyal sorumluluk düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı bulgulanmıştır. Ahlaki değerleri kazanım olarak davranışlarında gösteren öğrencilerin ilkokul idarecileri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler; değerler eğitimine önem veren okul ve öğretmenlerin öğrencilerin gelecek yaşantılarındaki ahlaki davranışlarında daha etkili olduklarını ortaya koymuştur. Müfredatlarında değerler eğitimiyle ilgili müstakil çalışmalar yapan okulların ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanan öğretmenlerin değerlerin kazanımında başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Değerler eğitimi okul kültürünün bir parçası olduğunda etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Davranış, Okul, Öğrenci.

THE EFFECT OF VALUES EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL ON VALUES AND BEHAVIORS IN SECONDARY SCHOOL TERM: THE CASE OF ISTANBUL

ABSTRACT

Values education is tried to be given to students both implicitly and explicitly in schools. It is important to determine the effects of educational experiences in schools on students' behaviors. This study, which examines the effects of students' past value-oriented educational experiences on their future moral behavior, was carried out with an explanatory sequential design, one of the mixed-method designs. The quantitative universe of the research consisted of 8th-grade students studying in Istanbul. The qualitative study group was selected among the students, primary school teachers and administrators according to the scale values. Three different scales and semi-structured interview forms were used to collect data. According to the results, the moral identity of the students significantly predicted their moral maturity and social responsibility levels. It can be concluded that schools and teachers who attach importance to values education are more effective in the moral behavior of students in their future lives. It is observed that schools carry out independent studies on values education in their curricula and teachers who use the method of learning by living in accordance with the constructivist education approach are successful in acquiring values. Values education produces effective results when it is a part of school culture.

Keywords: Religious Education, Values Education, Behavior, School, Student.

GİRİŞ

Değerler, bir kimsenin farklı durumlarda gösterdiği davranışlarına yön veren köklü inançlar, bireylerin tutum ve davranışlarını belirleyen ölçütler,¹ davranışların yerinde, güzel, ahlaki ve etkili olduğunu belirleyen standartlardır.² *İnsanlığın ürettiği, biriktirdiği değerlerin nesilden nesle aktarımı toplumların düzeni için gerekli görülmektedir.* Değerler bireylerin davranışlarını yönlendirmekte, onların tutarlı ve sağlıklı davranan, kişilikli ve ahlaklı insanlar olmalarını sağlamaktadır.³ Bireyler için büyük öneme sahip değerler, her zaman herkes tarafından aynı oranda sahiplenilmemektedir. Toplumsal ve teknolojik etkiler neticesinde *çocuk ve gençler değerlere yabancılaşmakta, bireyci ve postmodern felsefelerin etkisiyle değerler değişim ve dönüşüme maruz kalmaktadır.* Değerlerden giderek uzaklaşılması toplumsal açıdan problemlere yol açmaktadır. Okul çağında bulunan çocuklara değerlerin kazandırılması için çalışmalar yapılması ve bu değerli dönemin kaybedilmemesi büyük önem taşımaktadır. Dünyada farklı ülkelerin eğitim politikalarında değerlerin vatandaşlara kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu nedenle devletler okullarında karakter eğitimi, ahlak eğitimi veya değerler eğitimi adıyla ahlaki değerlerin kazanımı için faaliyetlerde bulunmaktadır.

Değerler eğitimi, “Bireylerin hayatta davranışlarını gözden geçiren, insanlara olumlu yönde katkı sağlayan ve daha güzel, yaşanabilir bir gelecek için insanda bulunması gereken millî ve evrensel değerlerin insanlara kazandırıldığı süreç”⁴ olarak ifade edilmektedir. Bu süreçte, okullarda planlı ve programlı bir şekilde değerlerin kazanılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.⁵ Okullarda değerler eğitimi verilmesi için bazı gerekçeler bulunmaktadır. İnsanların iyi insanlar olması, iyi bir karaktere sahip olması gerekmekte, bu karakter oluşumu için aklın ve kalbin gücüne, dürüstlük, empati, sabır, öz denetim, cesaret gibi niteliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Okullar bu niteliklerin geliştirilmesi için oldukça elverişli imkanlar sunmaktadır. Ahlaki niteliklere sahip bir toplum inşa etmek için değerler eğitimine ihtiyaç hissedilmektedir. Saygısızlık, şiddet, bağımlılık, benmerkezci davranışlar, dürüstlüğü önemsiz görülmesi ve ahlaki bilgi eksikliği gibi tutum ve davranışlar gençlik döneminde daha yoğun benimsendiği için gençlere değerler eğitimi verilmesi daha da önem kazanmaktadır.⁶

Türkiye’de değerler eğitimi uzun yıllar boyunca okullarda uygulanan öğretim programlarında açıkça yer almamıştır. 2005 yılına gelinceye değin örtük bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.⁷ Okullarda hem açık hem de örtük bir şekilde değerler eğitimi verilmesi yönündeki tavsiye ve uygulamalar, 2010 yılında düzenlenen 18. Millî Eğitim Şûrası kararları ve 2010 yılında yayınlanan *MEB 2010/53* sayılı İlk Ders Genelgesi’nde⁸ yer almıştır. *Türkiye’de ilk olarak 2010 yılında İstanbul’da uygulanmaya başlayan okullarda değerler eğitimi çalışmaları*⁹ 2014 yılı itibariyle Türkiye genelinde düzenli bir faaliyet olarak gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetlerin yürütülmesi için çeşitli vakıf ve dernekler ile iş birliği yapılmaktadır. 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında *tüm derslerde* değerlere yer verilmiştir.¹⁰ Bu oldukça olumlu bir gelişmedir. Bununla birlikte değerler eğitimine yönelik izleme, değerlendirme ve etkinlik geliştirme araştırmalarının

1 Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018), 166.

2 Hayati Hökekleli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2013), 285.

3 Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi*, 167.

4 Mehmet Zeki Aydın, “Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç VD.”, *Karakter; Değer ve Ahlak Eğitimi*, ed. Mehmet Zeki Aydın (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 20.

5 Kadir Ulusoy, “Değer Eğitimi: Davranışçı Ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12/1 (2010), 33.

6 Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: DEM, 2014), 33-35; Hasan Meydan, *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012), 289-300; Mehmet Zeki Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2003), 59-60; Hökekleli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, 290-293; Muhammed Esat Altıntaş, *Öğretmenler Gözüyle Değerler Eğitimi* (Konya: d-eğitim, 2016), 16-17; Thomas Lickona, “Eleven Principles of Effective Character Education”, *Journal of Moral Education* 25/1 (01 Mart 1996), 93-94.

7 Cihat Yaşaroğlu, “Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi”, *Journal of Turkish Studies* 8/7 (2013), 849-858.

8 “2010/53 sayılı Genelge (İlk Ders)” (Erişim 08 Haziran 2022).

9 Nazlı Cihan, “Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış”, *Journal of Turkish Studies* 9/2 (2014), 433.

10 Hasan Meydan, *Akademide Değerler Eğitimi (Tezler ve Makaleler/1989-2017)* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019), 13.

artması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, değer kazanımlarının aktarımı sürecinde derslerde içerik kullanımını arttırıldığı ve öğrencilerin aktivitelere katılımlarına destek olunduğu takdirde, öğrencilerin ahlaki davranışlarının arttığını ve sosyal kimliklerinde iyileşmeler görüldüğünü¹¹ ortaya koymaktadır. Bu sebeple okullardaki eğitim yaşantılarının öğrencilerin davranışlarına nasıl etkilerde bulunduğu tespit edilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın ana problemini, “İlkokul döneminde değer eğitimi almış ya da almamış çocukların ortaokula geldikleri zaman nasıl etkilendikleri?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada, yukarıdaki problem cümlesi ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Öğrencilerin geçmişte aldıkları değerler eğitiminin gelecekteki davranışlarına etkisi var mıdır?
- İlkokulda değerler eğitimi alan öğrencilerin ortaokuldaki tutum ve davranışlarının ahlaki değer düzeyi nedir?
- İlkokulda değerler eğitimi almayan öğrencilerin ortaokuldaki tutum ve davranışlarının ahlaki değer düzeyi nedir?
- Öğrencilerin geçmişte aldıkları değerler eğitiminin ahlaki kimlik gelişimlerine ve sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi nedir?
- İlkokul öğretmenleri değerleri öğrencilerine hangi yöntemlerle kazandırmaktadır?
- Öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

1. AMAÇ VE ÖNEM

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin ilköğretimdeki değer odaklı eğitim yaşantılarına bağlı olarak gelecekte oluşan ahlaki kimliğin, öğrencilerin ahlaki olgunlukları ve sosyal sorumlulukları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca öğrencilerin değer anlayışları ve değerleri hangi yöntemlerle edindikleri betimlenmek istenmiştir.

Değerler eğitimi farklı yönleri ile ele almış pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma erken yaşlardaki eğitim yaşantılarının daha sonraki yıllarda öğrencinin ahlaki davranışlarına etkisini anlamaya yöneliktir. Bu bağlamda değerler eğitimi almış ya da almamış öğrencilerin sonraki yaşantılarında ahlaki davranışlarını nasıl etkilediğini görebilmek ve bu konuda öneriler oluşturmak istenmektedir. Değerler eğitimine duyulan ihtiyacı tespit etmek ve bunlara yönelik öneriler sunmak için daha fazla bilimsel çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Geçmiş eğitim yaşantılarının öğrencinin ahlaki davranışlarına etkisini anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bireyin ahlaki davranışlarını anlamlandırma yönünde katkı sağlayacağı ve bilimsel temelli öneriler geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma;

- Araştırmaya katılan eğitim öğretim paydaşlarının ölçeklere ve görüşme sorularına gerçek durumlarını yansıtan samimi cevaplar verdikleri,
- Ölçeklerin cevaplandırılması sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin örnekleme bulunan bütün katılımcıları eşit şekilde etkilediği,
- Ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
- Araştırmanın çalışma grubunun evreni temsil edecek büyüklükte olduğu sayıltılarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışma İstanbul ilinde ikamet eden ortaokul öğrencileri ve bu öğrencilerin ilkokul öğretmen/idarecileri ile sınırlandırılmıştır. Çalışma için etik kurul izni alınmıştır.

11 Larry Nucci vd., “Integrating Moral and Social Development Within Middle School Social Studies: A Social Cognitive Domain Approach”, *Journal of Moral Education* 44/4 (2015), 479.

2. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, ölçme araçları, veri toplama ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Öğrencilerin geçmişteki değer odaklı eğitim yaşantılarının gelecekteki ahlaki davranışlarına etkisi incelenen bu çalışmada, karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntemin diğer yöntemlere göre araştırmayı daha iyi şekilde sonuçlandıran bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Karma yöntem, John W Creswell'e göre hem nicel hem de nitel verilerin birlikte analiz edilerek ilişkisel bir bağ kurulduğu çalışmadır.¹² Araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen¹³ ile yürütülmüştür. Öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için nicel yolla veriler toplanmış ve elde edilen sonuçları desteklemek için nitel çalışma yapılmıştır.

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci (nicel) aşamada; nedensel karşılaştırma ve korelasyonel desen kullanılmıştır. Problem durumu ve araştırma soruları için açıklayıcı ilişkisel desen uygulanmıştır. İlişkisel araştırmaların amacı değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğuyla ilgilidir. Açıklayıcı ilişkisel desenler ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir.¹⁴ Korelasyonel desen olarak kullanılacak aracılık etkisi¹⁵ ile ahlaki olgunluğun (AO) diğer değişkenler arasında aracılık rolünün olup olmadığı ortaya koyulmuştur.

İkinci (nitel) aşamada; nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) yöntemden faydalanılmıştır. Buna göre dış dünyada gözlemlenen, farkında olunan ancak ayrıntılı olarak kavranamayan algı, yönelim, deneyim ve durumları açıklayan olguların araştırılması istenmektedir.¹⁶

Bu çalışma ile; öğrencilerin ilköğretimdeki değer odaklı eğitim yaşantılarının katkısıyla oluşan ahlaki kimliğin, öğrencilerin ahlaki olgunlukları ve sosyal sorumlulukları üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutuna yönelik aşağıdaki hipotezlere yanıt aranmıştır.

H1. Öğrencilerin ahlaki kimliği (AK), ahlaki olgunluklarını (AO) anlamlı şekilde yordamaktadır.

H2. Öğrencilerin ahlaki olgunlukları (AO), sosyal sorumluluk düzeylerini (SS) anlamlı şekilde yordamaktadır.

H3. Öğrencilerin ahlaki kimlikleri (AK), sosyal sorumluluk düzeylerini (SS) anlamlı şekilde yordamaktadır.

H4. Öğrencilerin ahlaki kimliği (AK), ahlaki olgunluk (AO) üzerinden sosyal sorumluluk (SS) düzeylerini dolaylı ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

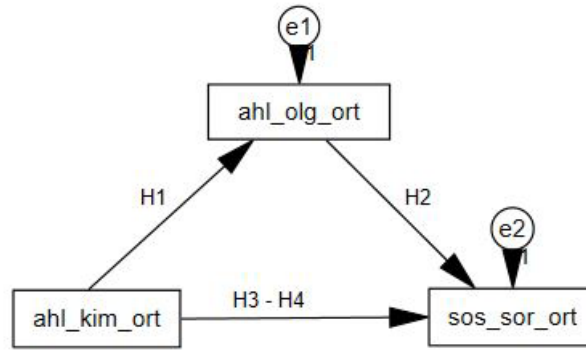
12 John W. Creswell, *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, 2017), 697.

13 Creswell, *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, 707.

14 Creswell, *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, 707.

15 Aracı değişken, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya çıkarır.

16 Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 69.



Şekil 1: Nicel araştırma modeli (ahl_olg_ort: Ahlaki olgunluk, ahl_kim_ort: Ahlaki kimlik sos_sor_ort: Sosyal sorumluluk).

2.2. EVREN ÖRNEKLEM

Nicel **çalışma grubu**; araştırmanın çalışma evreni 2022-2023 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakasında okuyan 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Nicel örnekleme stratejilerinden çok aşamalı tabakalı örnekleme modeli ve sistematik örnekleme modeli kullanılmıştır. Örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinde Yapısal Eşitlik Modeli dikkate alınmıştır. Eroğlu'na göre bazı araştırmacılar YEM analizinde örnekleme büyüklüğünün 200-500 arasında olmasını normal kabul etmektedir.¹⁷ Weston ve Gore'e göre örneklemin 200 kişiden fazla olması yeterlidir.¹⁸ Normal dağılım şartlarında örnekleme hacminin modelde değişken sayısının beş katı kadar olması gerekmektedir. Çalışmada kullanılan değişken sayısı 40'tır. Böylece çalışmanın örnekleme büyüklüğü $40 \times 5 = 200$ olarak belirlenmiştir. 481 örnekleme ulaşılmıştır. Hatalı ve eksik örneklemler ayrıldıktan sonra kalan örneklemler değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Nicel örnekleme stratejilerinden çok aşamalı tabakalı örnekleme modeli ve sistematik örnekleme modeli kullanılmıştır.¹⁹

Nitel çalışma grubu; çalışma grubunun yapılandırılmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış, çalışma grubu nicel veriler doğrultusunda seçilmiştir. Araştırma soruları hakkında zengin bilgiler edinmek²⁰ istendiği için bu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sekizinci sınıftan 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Bu öğrenciler ölçeklerden yüksek ve düşük puan alanlar arasından eşit olarak seçilmiştir. Ayrıca ölçek sonuçlarına göre en yüksek puana sahip 5 öğrencinin eğitim gördükleri ilkokullarda görev yapan idareci ya da öğretmenleriyle de görüşme yapılmıştır. İlkokulda değerler eğitimi almayan ve ölçek sonuçlarına göre düşük puana sahip öğrencilerin okul idareci ya da öğretmenleriyle görüşme yapılmamıştır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

2.3.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Nicel araştırma için veri toplama aracı olarak konuyla ilgili ölçek maddeleri hazırlanmıştır.

Ahlaki Kimlik Ölçeği (AKÖ): AKÖ Ölçeği; Aquino vd. (2007) tarafından geliştirilmiş olup içselleştirme ve sembolleştirme olmak üzere 2 boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır.²¹ Söz konusu ölçeğin Türkçe

17 Ergün Eroğlu, *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapısal Eşitlik Modeli ile Analizi* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003), 25-38.

18 Rebecca Weston - Paul A. Gore, "A Brief Guide to Structural Equation Modeling", *The Counseling Psychologist* 34/5 (2006), 734.

19 Creswell, *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, 191-192.

20 Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 46.

21 Karl Aquino vd., "A Grotesque and Dark Beauty: How Moral Identity and Mechanisms of Moral Disengagement Influence

uyarlama çalışması Ferat Yılmaz ve Fatih Yılmaz tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA değerleri incelenmiş ve doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Uygulanan AFA sonucu elde edilen KMO değeri .77, Bartlett Sphericity sonucu ise 595.636 ($p < .001$, $sd=45$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iki boyutlu uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/sd = 490.59$ $sd = 1,50$, $RMSEA = .052$, $NFI = .91$, $CFI = .96$). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları 0.76 ile 0.77 arasında değişmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, AKÖ ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Türkiye’de yürütülecek bilimsel araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam puan vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır.²²

Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Mehmet Kök ve Arzu Çakıcı tarafından geliştirilmiş olup; iyi çocuk olup kurallara uyma, çıkarıcılık eğilimi, itaat etme ve cezadan kaçma eğilimi (bağımlı ahlak) olmak üzere 3 boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA değerleri incelenmiş ve doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Uygulanan AFA sonucu elde edilen KMO değeri .73, Bartlett Sphericity sonucu ise 525.250 ($p < .05$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin üç boyutlu uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/sd = 1,80$, $RMSEA = .065$, $NFI = .94$, $CFI = .93$). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları 0.74 ile 0,77 arasında değişmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Türkiye’de yürütülecek bilimsel araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan, bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam puan vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır.²³

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği: Ölçek; Önder Eryılmaz ve Handan Deveci tarafından geliştirilmiş olup yardımlaşma, çevreye duyarlılık, birlikte hareket etme, sosyal duyarlılık olmak üzere 4 boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA değerleri incelenmiş ve doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Uygulanan AFA sonucu elde edilen KMO değeri 0.91, Bartlett Sphericity sonucu ise ($p < .00$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iki boyutlu uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($sd = 1,68$, $RMSEA = .047$, $GFI = .93$, $CFI = .93$). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları 0.54 ile 0.82 arasında değişmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Türkiye’de yürütülecek bilimsel araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam puan vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır.²⁴

2.3.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde, nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır. Derinlemesine mülakat metodu; katılımcıların araştırılan konu ile ilgili olarak gö-

Cognitive and Emotional Reactions to War”, *Journal of Experimental Social Psychology* 43/3 (2007), 385-392.

22 Ferat Yılmaz - Fatih Yılmaz, “Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13/4 (2015), 111-134.

23 Mehmet Kök - Arzu Çakıcı, “Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/18 (2017), 711-730.

24 Önder Eryılmaz - Handan Deveci, “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği’nin Geliştirilmesi”, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 20/2 (2019), 751-792.

rüşleri, deneyimleri ve duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.²⁵ Katılımcılar için kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorular içeren yarı-yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır. Sorular öğrenciler ve öğretmen/idareciler için ayrı ayrı hazırlanmış, yarı-yapılandırılmış sorular ölçeklerle uyumlu olarak öğrencilerin düşünceleri hakkında daha detaylı bilgi elde etmeye imkân sağlayacak şekilde planlanmıştır. Sorular, mülakat sırasında katılımcıların cevaplarına göre yeniden şekillendirilmesi için yarı-yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Çalışma için gerekli izinlerin²⁶ tamamlanmasının ardından okul yönetimleriyle iletişime geçilerek öğrencilere okullarında ulaşılmıştır. Öncelikle ölçekler uygulanmış, ölçek sonuçlarının değerlendirilmesinin ardından mülakat yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Ardından önce öğrencilerle sonrasında ilkokul öğretmenleri ya da okul idarecileriyle görüşülmüştür.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

2.4.1. NİCEL VERİ ANALİZİ

Çalışmada öğrencilerden elde edilen ölçek sonuçlarının değerlendirilmesi için birinci aşamada yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve yol analizi test edilmiştir. YEM, yapısal bir kuramın hipotezlerle test edilmesi ile ortaya koyulmaktadır.²⁷ Böylece karmaşık modeller test edilebilmekte, birçok analiz bir defada yapılabilmekte, incelenen modeldeki ilişkiler ağına yönelik yeni düzenlemeler gerçekleştirilebilmekte, aracılık ve düzenleyicilik (moderasyon) etkilerini incelemek kolaylaşmaktadır.²⁸ Ayrıca Yapısal Eşitlik Modeli'nin ölçüm hatalarını hesaba katıyor olması da önemli bir özelliktir.²⁹ Bu nedenlerden dolayı nicel analizlerde YEM kullanılmıştır.

Toplanan veriler SPSS ve AMOS programları kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Normallik testi sonucunda; ahl_kim_ort: skewness .227, kurtosis .355, ahl_olg_ort: skewness .445 kurtosis .333, sos_sor_ort: skewness .445 kurtosis .333, değerleri ile tüm ölçeğin normal bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Tabachnick vd.'e göre +1.5 -1.5 arasındaki değerler normal dağılıma sahiptir.³⁰ Yapısal uyum için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile en çok olabilirlik (maximum likelihood) analizi³¹ ile veri ve orijinal ölçeğin uyumu test edilmiştir. Test sonuçları genellikle x^2/sd istatistiği için CMİN/DF değerine, ortalama karekök hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum iyiliği (GFI ve CFI) değerlerine göre değerlendirilir. İyi uyum değerleri için; CMİN/DF < .03, GFI ve CFI > .95 ve RMSEA < .05 olmalıdır. Kabul edilebilir değerler için ise; CMİN/DF < .05, GFI ve CFI > .90 ve RMSEA < .08 olmalıdır.³² Gizil yapılar arasında yer alan ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi Şekil 2'de gösterilmiştir.

25 Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 136.

26 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 28.01.2022 tarihli ve 2022/01 sayılı E-20292139-050.01.04-22929 kararı, okullarda gerçekleştirilecek ölçek uygulamaları ve mülakatlar için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 08.02.2022 tarih ve E-59090411-44-42941167 sayılı yazıyla gerekli izinler alınmıştır.

27 Tenco Raykov - George A. Marcoulides, *A First Course in Structural Equation Modeling* (United States of America: Routledge, 2012), 38-51.

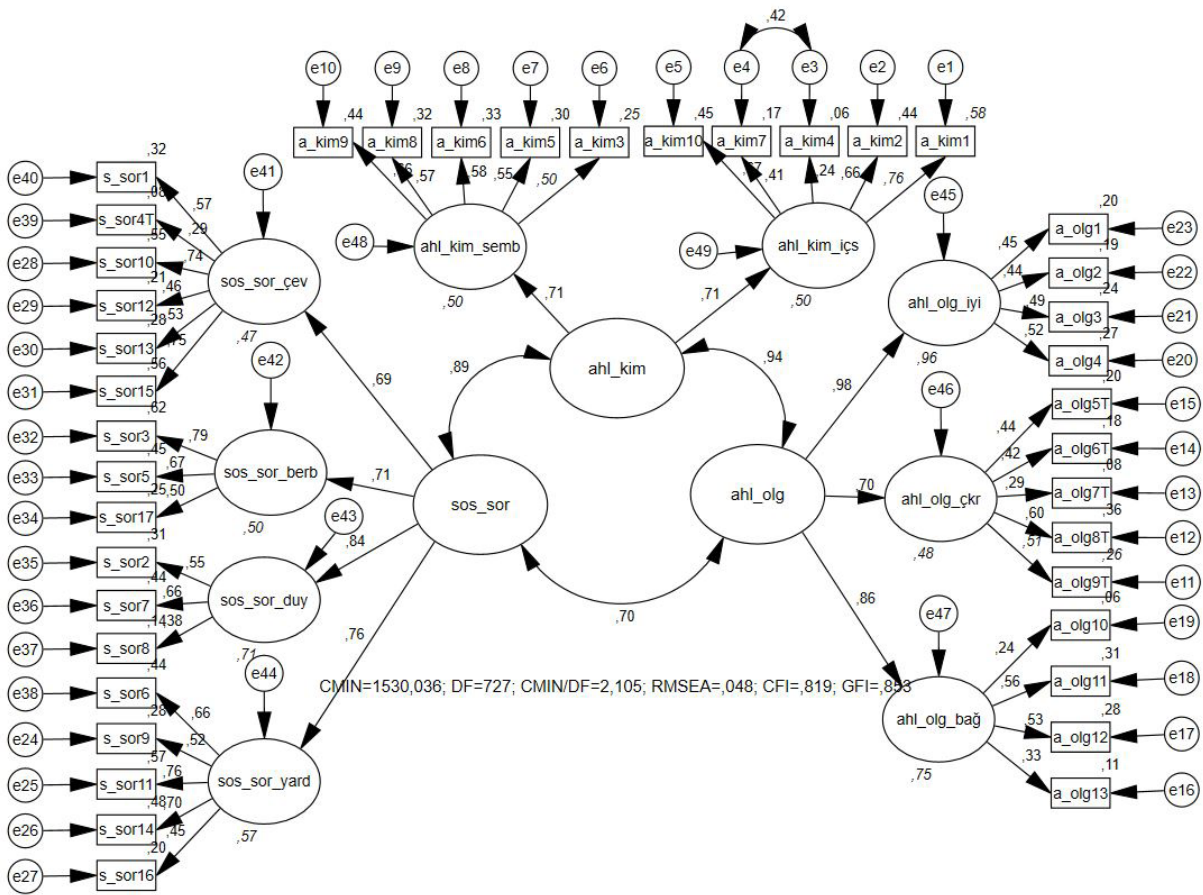
28 Rex B. Kline, *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri Ve Uygulaması - Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 42-53; Raykov - Marcoulides, *A First Course in Structural Equation Modeling*, 38-51.2019

29 Yunus Dursun - Elif Kocagöz, "Yapısal Eşitlik Modellemesi Ve Regresyon: Karşılaştırmalı Bir Analiz", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 35 (2010), 2.

30 Barbara G. Tabachnick - Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (Pearson Education, 2007), 95-110.

31 Mustafa Emre Civelek, *Yapısal Eşitlik Modellemesi Metodolojisi* (İstanbul: Beta Basım Yayım, 2018), 73.

32 Niels J. Blunch, *Introduction to Structural Equation Modelling Using SPSS and AMOS* (Sage Publications, 2008), 11-29.6,8]], "issued": {"date-parts": [{"2008"}]}, "locator": "11-29"}], "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json"}]



Şekil 2: Doğrulayıcı faktör analizi (n=481)

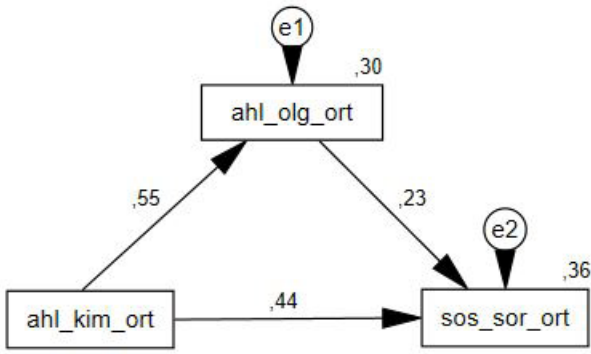
Ölçüm modelinin modifikasyonu sonrası oluşan uyum indeks değerleri Tablo 1’de yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen veriler referans değerler ile karşılaştırılmıştır.

Uyum ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Modeli DFA Analizi
CMİN/DF χ^2/sd	$0 < X^2/sd < 3$	$3 < X^2/sd < 5$	2.10
CFI	$0,95 < CFI < 1$	$0,90 < CFI < 0,95$	0.90
GFI	$0,90 < GFI < 1$	$0,85 < GFI < 0,89$	0.85
RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,08$	0.04

Tablo 1: Ölçüm Modelinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

Model uyum indeksleri incelendiğinde CMIN/DF ve RMSEA mükemmel uyum göstermiştir. GFI değerleri kabul edilebilir uyum göstermiştir. CFI ise kabul edilebilir değerlerin dışında kalmıştır. Bu değerlere bakarak modelin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal olarak uyum gösterdiği söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli oluşturulduktan sonra yol analizi (path) ile yapısal model hipotezleri test edilmiştir. Şekil 2’de path diagramı yer almaktadır. Yapısal modelin uyum indeks değerlerinin ölçüm modelinin uyum indeks değerleri ile aynı olduğu görülmüştür.



Şekil 2: Path Diagramı (N=481)

2.4.2. NİTEL VERİ ANALİZİ

Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, bu amaçla katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları derlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır.³³ Creswell verilerin kodlanmasında araştırma sorularına yanıt verebilecek şekilde verilerin analiz edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.³⁴ Bu çalışmanın verileri araştırma soruları çerçevesinde kategorize edilerek aktarılmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak katılımcı çeşitlenmesine başvurulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı 8. Sınıfta bulunmakla birlikte hem devlet hem de özel okullarda öğrenim gören 10 farklı okuldan öğrencilere ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin ilkokul öğretmenleri ve idarecileri de çalışmaya dahil edildiği için okul ve katılımcı çeşitliliği artmıştır. İkinci olarak, çalışmanın veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak belirtilmiştir. Üçüncü olarak çalışma bulguları araştırma sorularıyla uyumlu olarak sunulmuştur. Son olarak katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. NİCEL BULGULAR

Çalışmanın nicel bulguları aşağıda verilmiştir.

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları (β)	Kritik Oran (C.R.)	R2	P	Hipotezler	Hipotez Sonuçları
ahl_olg_ort <--- ahl_kim_ort	0,546	14,2	0,29	***	H1	Desteklendi
sos_sor_ort <--- ahl_olg_ort	0,232	5,3	0,35	***	H2	Desteklendi
sos_sor_ort <--- ahl_kim_ort	0,44	10		***	H3	Desteklendi

Tablo 2: Araştırma modeli YEM sonuçları (N=481)

Araştırma modeli için YEM sonuçları; yapısal ilişkiler için standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β), Kritik Oran (C.R.) ve anlamlılık değerleri (p) Tablo 2’de gösterilmektedir. P değerlerinde P<0.05 düzeyinde hipotezlerin tamamı “***” iyi bir anlamlılıkla kabul görmüştür.

Sonuçlar ele alındığında bağımsız gizil değişken ahlaki kimlik ile bağımlı gizil değişken ahlaki olgunluk (ahl_olg_ort <--- ahl_kim_ort) arasında (0,546) tek yönlü bir ilişki olduğu ve regresyon katsayısının 0,29 olduğu görülmektedir. Bağımsız gizil değişken ahlaki kimlik ile bağımlı gizil değişken ahlaki olgunluğun % 29’unu açıkladığı 0,05 anlamlılık düzeyinde görülmektedir. Bağımsız gizil değişkenin açıklayamadığı oran (1-R2) %71 ‘dir.

33 Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 239.

34 Creswell, *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, 238.

Bağımsız gizil değişken ahlaki olgunluk ile bağımlı gizil değişken sosyal sorumluluk (sos_sor_ort <--- ahl_olg_ort) arasında (0,232) tek yönlü bir ilişki olduğu ve regresyon katsayısının 0,35 olduğu görülmektedir. Bağımsız gizil değişken ahlaki olgunluk ile bağımlı gizil değişken sosyal sorumluluğun % 35'ini açıkladığı 0,05 anlamlılık düzeyinde görülmektedir. Bağımsız gizil değişkenin açıklayamadığı oran %65 'dir.

Bağımsız gizil değişken ahlaki kimlik ile bağımlı gizil değişken sosyal sorumluluk (sos_sor_ort <--- ahl_kim_ort) arasında (0,440) tek yönlü bir ilişki olduğu ve regresyon katsayısının 0,35 olduğu görülmektedir. Bağımsız gizil değişken ahlaki kimlik ile bağımlı gizil değişken sosyal sorumluluğun % 35'ini açıkladığı 0,05 anlamlılık düzeyinde görülmektedir. Bağımsız gizil değişkenin açıklayamadığı oran %65 'dir.

Tablo 2 incelendiğinde ahlaki kimliğin ahlaki olgunluğu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü etkilediği görülmektedir ($\beta=0,546$; $p>0,01$). Bununla beraber ahlaki olgunluk da sosyal sorumlulukları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü etkilemektedir ($\beta=0,232$; $p>0,01$). Ahlaki kimliğin ise sosyal sorumluluğu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü etkilediği görülmektedir ($\beta=0,440$; $p>0,01$).

Değişkenlere ait dolaylı etkiler ile birlikte aracılık değişimleri belirlemek için hipotezler test edilmiştir. Bu kapsamda dolaylı etkinin ve aracının etkilerinin verildiği sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Endirek Etki (β)	Bootstrap (lower bounds/Upper bounds) %95 GA	Hipotezler	Hipotez Sonuçları
sos_sor_ort <--- ahl_olg_ort <--- ahl_kim_ort	0,126	0,071/0,186	H4	Desteklendi

Tablo 3: Bootstrap (yeniden örnekleme =5000)

Araştırma hipotezlerinin test edildiği Tablo 2 ve Tablo 3 değerlendirildiğinde Bootstrap sonuçlarına göre ahlaki kimliğin ahlaki olgunluk aracılığıyla sosyal sorumluluğa dolaylı etkisi anlamlıdır ($\beta=0,126$ %95 GA [0,071-0,186]).

3.2. NİTEL BULGULAR

Araştırmanın nitel bulguları nicel verilerle uyum göstermektedir. Çalışmanın nitel bölümü iki ana tema halinde ele alınmıştır. Öğrencilerin değer tutumları ve ahlaki değerleri yüksek olan öğrencilere okulun/öğretmenlerinin etkisi çalışmanın temalarıdır.

Anket çalışmasına katılan, ahlaki değerleri yüksek puanlanan ve daha sonra kendileriyle mülakat yapılan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 olarak kodlanmışlardır. Bu öğrencilerin okul ya da öğretmenleriyle de görüşülmüştür. Katılımcı öğretmenler çalışmada E1, E2, E3 şeklinde kodlanırken, katılımcı okullar da O1 ve O2 olarak kodlanmışlardır. Anket sonuçlarına göre ahlaki değerleri düşük puanlanan ve daha sonra kendileriyle mülakat yapılan öğrenciler de Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10 olarak kodlanmışlardır.

3.2.1. ÖĞRENCİLERİN DEĞER TUTUMLARI

Öğrencilerin değerler eğitimini nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Öğrenciler değerler eğitimini; ahlaki duygu, aileden alınan terbiye (Ö1), ahlaki davranışlar(Ö2), dürüstlük, merhamet gibi değerler (Ö3), insani erdemler, toplumsal yardımlaşma, paylaşma, dürüstlük gibi erdemler (Ö4), doğru ve yanlışları bilmek (Ö5), güvenilirlik, saygılı olmak (Ö6), dinle, kültürle alakalı şeyler, güzel davranışlar (Ö7), yalan söylememek, birilerine yardım etmek, dürüst olmak (Ö8), hayat bilgisi dersinde gördüğümüz ahlaki davranışlar (Ö9), kişinin kendini değerlendirmesi (Ö10) olarak tanımlamaktadır.

Çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerine ilkökulda değerler eğitimi alıp almadıkları sorulmuştur. Bu öğrencilerden sadece ikisi okudukları özel ilkökulda değerler eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Değerler eğitimi almayan çocuklar ise devlet okullarında okuduklarını belirtmişlerdir. Bu çocuklar okul müfreda-

tında resmi olarak değerler eğitimi almasalar da ailelerinin ya da öğretmenlerinin tutumları sayesinde değerleri kazanmışlardır. Çocuklar değerleri anne babaları (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5), anneannesi/babaannesi ve dedesi (Ö2, Ö3), amcası (Ö3), aile yakınları (Ö2) ve Kuran kursundan (Ö1) kazandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan diğer öğrenciler de ahlaki kazanımların öncelikle ailede öğrenildiğini vurgulamışlardır (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10). Öğrenciler değer kazanımlarında ilkökul öğretmeni, okul ve arkadaş ortamının etkisine de değinmektedirler (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Değer kazanımında farklı bir etki olarak, yaptığı hataların kendini doğru davranışlara yönelttiğini belirten bir öğrenci de bulunmaktadır (Ö10).

Mülakatlarda öğrencilerin değerlere ilişkin algılarını anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu sorularla öğrencilerin merhamet, nezaket, dürüstlük, güvenilirlik, sorumluluk, mahremiyet, adalet, paylaşma, hakkaniyet, kul hakkı, öz değer, adap, çevreye duyarlılık ve temizlik değerleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin bu değerleri kazanım durumlarına ilişkin cevapları aşağıdaki tabloda toplu olarak sunulmuştur.

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Merhamet	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Nezaket	√	√	√	√	√	√				
Dürüstlük	√	√	√	√	√					
Güvenilirlik	√	√	√	√	√	√	√	√		
Hakkaniyet	√		√	√	√	√	√	√	√	
Kul Hakkı	√	√	√	√	√		√			
Paylaşmak	√	√	√		√	√	√	√	√	√
Adalet	√	√	√	√	√					
Öz Değer	√	√	√	√	√		√	√		√
Adap		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Sorumluluk	√	√	√	√	√					
Çevreye Duyarlılık	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Temizlik	√	√	√	√	√		√			

Tablo 4: Öğrencilerin Değer Tutumları

Bu tabloda katılımcı öğrencilerin kendilerine sorulmuş olan ahlaki değerlerle ilgili sorulara verdikleri cevaplara göre değer dağılımları görülmektedir. Bu tabloya göre en yüksek düzeyde benimsenen değerler saygı, merhamet, paylaşma ve çevreye duyarlılık olmuştur. Hakkaniyet, güvenilirlik, öz değer, kul hakkı, nezaket değerleri orta üst düzeyde; sorumluluk, temizlik, adalet, dürüstlük değerleri orta düzeyde benimsenmektedir.

3.2.1.1. MERHAMET

Öğrencilerin merhamet değerine ilişkin görüşlerini almak üzere “Önemli bir işiniz varken bir kişinin zorda kaldığını, yardım etmeniz gerektiğini fark ederseniz nasıl davranırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya katılımcı öğrencilerin tamamı olumlu cevap vermişlerdir. Öğrencilerden biri sorumuzu şu ifadeyle cevaplamıştır.

“Hassas davranırım, özellikle yaşlıysa çok hassas davranırım. Şayet yardım etmezsem vicdanen çok kötü hissedirim” (Ö1)

Öğrencilerden bazıları işini erteleyeceğini önce o kişiye yardım edip sonra kendi işini yapacaklarını (Ö3, Ö4, Ö7, Ö9) vurgulamışlardır.

“Önemli işimi bırakıp zorda olan kişiye yardım ederim.” (Ö4)

Bazı öğrenciler de kendi işinin önemine ya da aciliyetine göre yardım etme kararını vereceğini, yardım çabasının kendi zamanının uygun olmasına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir (Ö2, Ö5, Ö10).

“Çok önemli bir işim varsa yardım edemem. Örneğin hastaneye gitmem acilse yardım edemem. Normal olarak yardım ederim.” (Ö2)

Soruya verilen cevaplar öğrencilerin tamamının merhametli ve yardımsever olduklarını ortaya koymuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda merhamet değerinin yüksek bir benimsenme düzeyine sahip olduğu ifade edilebilir.

3.2.1.2. NEZAKET

Nezaket değerine ilişkin görüşlerini almak üzere öğrencilere “Nezaketli davranmak için önce karşınızdaki kişinin nezaketli olmasını mı beklersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu, karşıdaki kişinin davranışına bağlı olmaksızın kendilerinin nezaketli davranışlar göstereceği şeklinde cevap vermişlerdir (Ö1, Ö3, Ö4).

“Herkes kendisine göre davranır. Kimse kimsenin davranışını değiştirmmez.” (Ö1)

“İlk başta kendimiz nezaketli olmamız lazım. Karşınızdaki nezaketli olmayabilir. Hatta bizi nezaketli görüp nezaketli olmak isteyebilir.” (Ö4)

Bununla birlikte ne olursa olsun nazik kalamadığını, karşıdaki kişiden nezaket beklediğini, karşıdaki kişi nasıl davranıyorsa öyle davrandığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır (Ö8, Ö9, Ö10).

“Karşımdaki kişinin nezaketli olmasını isterim. Biri bana bağıınca tepki gösteririm.” (Ö7)

Yine nezaket değerine yönelik öğrencilere yönelttiğimiz “Anneniz ya da bir başkası hazırlamış olduğu bir yiyeceği size ikram ettiğinde beğenmezseniz nasıl tepki verirsiniz?” sorusuna kalp kırmamak için beğenmediklerini söylemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Yüksek değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı beğenmeme durumunda nazik davrandıklarını belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3).

“Kabalık olmasın, kalp kırılmasın diye kötü bir şey söylemem. Örneğin annem pilavı tuzlu yaptığı zaman yerim, eline sağlık der tabağı mutfağa bırakırım.” (Ö2)

“Büyüğümün kalbini kırmak istemem, küçük olursa da güler geçerim, teşekkür ederim. Sonuçta emek vermiş.” (Ö1)

Beğenmediğini açıkça söylediğini ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Düşük değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı beğenmeme durumunda düşüncelerini saklamadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci karşıdaki kişi kırılrsa dahi kendisine ikram edilen yemeği beğenmediğini rahatlıkla söyleyebileceğini (Ö8) bir diğeri kaba bir dille olmasa da yine de beğenmediğini ifade edebileceğini (Ö10), bir diğeri öğrenci ise daha iyi yapılabileceğini belirteceğini (Ö9) söylemiştir.

“Anneciğim bu olmamış beğenmedim derim. Kırılabilir ama sonra tamir ederim.” (Ö7)

Verilen cevaplar doğrultusunda nezaket değerinin orta üst düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.3. DÜRÜSTLÜK

Öğrencilerin dürüstlük değerine ilişkin görüşlerini almak üzere kendilerine yönelttiğimiz “Mecbur kaldığınızda pembe olduğunu düşünerek yalan söyleyebilir misiniz? Yoksa ne olursa olsun yalan söylemez misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Yüksek değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı yalan söylemeyeceği ya da bir durumu düzeltmek ya da başkasına zarar vermeyecek şekilde yalanlar söyleyebileceği şeklinde cevap vermişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5).

“Dürüst olurum çünkü her yapılan ortaya çıkar. Ama bazen ne konuştuğumu bilmeden yalan söyleyebilirim. Ani bir durum olabiliyor, insan sıkışıp kalabiliyor, o anki panikle yalan söylenebiliyor.” (Ö1)

“Eskiden yalan söyledim. Şimdi ne olursa olsun yalan söylemem. Bazı büyük problemler yaşayınca yalanı bıraktım.” (Ö3)

Düşük değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı yalan söylediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu davranışın olumsuzluklarının da farkında olanlar bulunmaktadır. Öğrenciler ortaya çıkacağını bilseler de şartlar gerektiriyorsa yalan söyleyeceklerini belirtmişlerdir (Ö7, Ö8, Ö9, Ö10).

“Maalesef yalan söylüyorum. Arkadaş çevrem bu konuda etkili oldu.” (Ö6)

“Az da olsa yalan söylerim. Ödev yapmadığım zaman yaptığımı söyleyebiliyorum. Gerçi sonucunda ortaya çıkıyor.” (Ö7)

Verilen cevaplar doğrultusunda dürüstlük değerinin orta düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.4. GÜVENİLİRLİK

Katılımcı öğrencilerin güvenilirlik değerine ilişkin görüşlerini almak üzere “Arkadaşınızın size sır olarak söylediği bir sözü ya da onunla ilgili gizli bir durumu öfkelendiğiniz zaman başkalarıyla paylaşır mısınız?” sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin biri haricinde tamamı arkadaşlarının sırrını paylaşmayacakları cevabını vermişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10).

“Hayır asla paylaşmam, çünkü arkadaşım bana güvendiği için sırrını vermiş. Kimseye söylemem.” (Ö4)

Arkadaşının sırrını paylaşmayı kendi sırrının açığa çıkarılması şartına bağlı olduğunu ifade eden bir öğrenci olmuştur.

“Benim sırrımı verirse söylerim. Yani benim sırrımı açığa vurursa ben de onun sırrını açığa vururum.” (Ö9)

Verilen cevaplar doğrultusunda güvenilirlik değerinin yüksek bir benimsenme düzeyine sahip olduğu ifade edilebilir.

3.2.1.5. HAKKANİYET

Hakkaniyet değerine ilişkin görüşlerini almak üzere katılımcı öğrencilere yönelttiğimiz “Bir arkadaşınız diğer bir arkadaşınız hakkında olumsuz sözler söylediğinde nasıl tepki verirsiniz?” sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu, arkadaşının hakkını savunacağını ifade eden cevaplar vermişlerdir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9). Katılımcı öğrencilerden ikisi arkadaş hakkında konuşan kişiyi önce dinleyip sonra da yanlış yaptığı konusunda uyarıda bulunacağını (Ö4, Ö5), öğrencilerden biri çok kızacağını ve arkadaşına yanlış yaptığını söyleyeceğini (Ö8), bir diğer öğrenci arkadaşının arkasından konuşulmasından hoşlanmayacağını (Ö9), bir diğeri arkadaşını koruyacağını ve haklı çıkarmaya çalışacağını (Ö7) belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri böyle bir durumda doğrudan müdahalede bulunarak konuşulmasına fırsat vermeyeceğini belirtirken bir diğeri de olayın o kişileri ilgilendireceğini vurgulamaktadır.

“Direk konuyu kapattırıyorum. Olay önümde olsa konuşurum. Ailemden böyle öğrendim, böyle devam ederim.” (Ö1)

“Onun kendi düşüncesi, onların arasındaki bir mevzu, müdahale etmem. Ancak kimseyi de yanımda konuşuram.” (Ö3)

Böyle bir duruma ilgisiz kalacağını ifade eden ya da o kişiyle konuşması gerektiği düşüncesinde olan öğrenciler de bulunmaktadır (Ö2, Ö6, Ö10). Konuya dair öğrencilerden birinin ifadeleri kendi dışındaki kişilerin meselelerine ilgisiz kalacağını belirten öğrencilerin bakış açılarını ortaya koymaktadır.

“Beni ilgilendirmez, onun düşüncesi. Ama müdahale etmem, bazen işe dahil olunca sonu kötü oluyor.” (Ö2)

Verilen cevaplar doğrultusunda hakkaniyet değerinin orta üstü bir benimsenme düzeyine sahip olduğu ifade edilebilir.

3.2.1.6. KUL HAKKI

Katılımcı öğrencilerin kul hakkına ilişkin görüşlerini almak üzere kendilerine “Okulda kantin sırası çok kalabalık olduğunda sıranın size gelmesini mi beklersiniz yoksa kimse görmeden aralardan ön tarafa doğru geçmeye mi çalışırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda yüksek değer puanına sahip öğrencilerin sıralarını bekleyeceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin tamamı bu davranışı gerçekleştiren başkasının hakkına girmek istemeyeceklerini vurgulamışlardır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5). Aşağıdaki ifadeler öğrencilerin konuya bakışlarını ortaya koymaktadır.

“Hakka girmemek için beklerim. Sonuçta bu kimsenin faydasına olmaz. Nasılsa yemek yiyeceğim.” (Ö4)

“Sıranın bana gelmesini beklerim. Hak yemek istemem. Zaten böyle davranmak saçma bir çaba olur.” (Ö5)

Düşük değer puanına sahip öğrencilerden biri de konuyu saygı değeri çerçevesinde değerlendirdiğini ifade etmektedir.

“Sıramın gelmesini beklerim, saygı çerçevesinde böyle olmalı.” (Ö7)

Diğer yandan düşük puan değerlerine sahip diğer öğrencilerin bu konuda farklı bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin, fırsat bulduklarında kimse görmeden öne geçtikleri, herkesin böyle yaptığını ve kendilerinin de bunu yapma hakkına sahip olduklarını düşündükleri, haksızlık olsa da beklemeyi sevmedikleri için öne geçme düşüncesinde oldukları görülmektedir (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10). Bu konudaki öğrenci ifadeleri:

“Aralardan ön tarafa doğru geçmeye çalışırım. Çünkü sıra beklemeyi sevmiyorum. Haksızlık olsa da yaparım.” (Ö8)

“Bazen böyle yapıyorum. Çünkü herkes yapıyor. Yani haksızlık yapılıyor.” (Ö9)

Öğrencilerin kul hakkına ilişkin görüşlerini almak için kopya çekme davranışı hakkında ne düşündükleri de sorulmuştur. “Sınavda öğretmeninizin sizi görmediğini düşündüğünüz zaman arkadaşınızdan ya da herhangi bir nottan kopya çekmek sizce ahlaki midir?” sorusuna yüksek değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı ve düşük değer puanlı öğrencilerden biri bu davranışın ahlaki olmadığı cevabını vermişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7).

“Kul hakkıdır ve ödenmeyecek bir şey.” (Ö1)

“Ahlaki değildir. Bu kul hakkıdır. Çalışarak girenin hakkına girmiş oluruz. Hem de adaletsizlik olur.” (Ö4)

Düşük değer puanlarına sahip öğrencilerden biri haricinde tamamı, ahlaki bulmasalar da kopya çekme davranışını gerçekleştirdiklerini ya da bir problem görmediklerini belirtmişlerdir (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10). Düşük not almak istenmemesi ya da herkesin yapıyor olması kopya çekmenin bir gerekçesi olarak öne sürülmektedir.

“Kopya çekerim. Düşük not almak istemediğim için.” (Ö6)

“Ahlaki değildir ama yapılabilir, herkes yapıyor. Ben de yapıyorum.” (Ö10)

Verilen cevaplar doğrultusunda kul hakkı değerinin orta düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.7. PAYLAŞMA

Katılımcı öğrencilerin paylaşma değerine ilişkin görüşlerini almak üzere “Evde bir adet dondurma ve çikolata var. Kardeşinizin de yemek isteyeceğini biliyorsunuz. Kardeşinize dondurmanın ya da çikolatanın yarısını ayırır mısınız ya da kardeşiniz görmeden dondurmanın ya da çikolatanın hepsini yer misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin biri haricinde tamamı kardeşlerine karşı paylaşımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler kardeşlerine yemek istediklerinin yarısını (Ö5, Ö6, Ö7, Ö10) ya da bir kısmını (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9) muhakkak ayıracaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ise farklı bir yaklaşım gösterdiği görülmektedir.

“Kardeşime veririm, ben yine alırım.” (Ö1)

Öğrencilerden bir diğeri ise yemek istediğini kardeşine ayırmayacağını belirtmiştir.

“Dürüst olmak gerekirse yerim ben.” (Ö4)

Verilen cevaplar doğrultusunda paylaşma değerinin yüksek düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.8. ADALET

Katılımcı öğrencilerin adalet değerine ilişkin görüşlerini almak üzere “Öğretmeniniz bir soru soruyor ve sorunun cevabını arkadaşınıza size söylüyor. Öğretmenin takdirini almak için arkadaşınızdan önce cevabı söyler misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Yüksek değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı arkadaşının cevabını söylemeyeceklerini ifade etmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5). Öğrencilerden biri cevabı kendi bulmak isteyeceğini (Ö3), bir diğeri kendi bildiğini söyleyeceğini (Ö4), bir diğeri ise o bilgi arkadaşına ait olduğu için (Ö5) ya da hocanın gözünde prestij kazanmak için (Ö1) cevabı arkadaşından önce söylemeyeceğini belirtmişlerdir.

“Söylemem. Çünkü kendisi bulmuş, kendisi yapmalı. Ama böyle bir şeyi bir kere yaptım. Soruyu açıklayamadım ve eksi almıştım.” (Ö2)

Diğer yandan düşük değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı arkadaşının cevabını söyleyeceklerini ifade etmişlerdir (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10).

“Söylerim, arkadaşım bana söylemiş zaten.” (Ö10)

Verilen cevaplar doğrultusunda adalet değerinin orta düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.9. ÖZ-DEĞER

Katılımcı öğrencilerin öz-değer algılarını değerlendirmek üzere “Annelerinizin ya da öğretmeninizin gözünde daha değerli olabilmek için arkadaşınız ya da kardeşinizin yanlış bir davranışını annenize ya da öğretmeninize anlatır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar öğrencilerin başkalarının hatalarını ortaya koyarak kendilerine değer biçmediklerine, kendi değerlerini başkalarının davranışlarına göre belirlemediklerine işaret etmektedir. Katılımcı öğrenciler hata yapan kişinin hatasını başkalarına anlatmadıklarını (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9), birilerinin gözünde değerli olmak için hata yapan kişinin hatasını anlatmadıklarını (Ö8), birini yererek övülmek/sevilmek istemediklerini (Ö5) ve hatta hata yapan hakkında konuşmaları uyardıklarını (Ö3) belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler daha fazla sevilmek için başkalarının hatalarını anlattıklarını (Ö7), hata tekrarlandığında anlatmayı (Ö10) ya da gördükleri hataları doğrudan söylemeyi tercih ettiklerini (Ö6) bildirmişlerdir.

Yine öğrencilerin öz-değer algılarını değerlendirmek üzere yönelttiğimiz “Bir arkadaşınız ya da anneniz sizi daha çok sevsin diye kendinizin bir özelliğini abartarak anlatır mısınız?” sorusuna öğrencilerden ikisi haricinde tamamı olumsuz cevap vermişlerdir. Öğrenciler kendilerini abartmaktan hoşlanmamakta ve kendilerini olduklarından farklı şekilde anlatmayı tercih etmemektedirler (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10).

“Ben kendimden bahsederken bile utaniyorum. Annem bile benden bahsetse çok utaniyorum.” (Ö1)

“Abartmam, beni ben diye sevsinler isterim.” (Ö9)

Öğrencilerden bazıları sevilmek için kendilerini veya davranışlarını olduğundan fazla göstermek istediklerini ifade etmişlerdir (Ö4, Ö6).

“Çok nadir kendi özelliklerimi abartabilirim. İnsan sevdiklerinin gözünde daha değerli olmak isteyebilir.” (Ö4)

Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin öz-değer algılarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.2.1.10. SORUMLULUK

Katılımcı öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin görüşlerini almak üzere “Evde ya da okulda size verilen sorumlulukları yerine getirirken evdekilerden ya da öğretmeninizden ara sırada olsa uyarı alır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Yüksek değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı ara ara uyarı alsalar da sorumluluk sahibi oldukları ve sorumluluklarının gereğini yerine getirdikleri cevabını vermişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5).

“Sorumluluklarımı yaparım, asla beni uyarmaz. Ama oyun oynamayı sevdiğim için dersime geçip geçmediğimi sorar.” (Ö1)

“Annem ara ara evle ilgili işlerde hatırlatır. Ama genelde sorumluluklarımı yaparım.” (Ö2)

Düşük değer puanlarına sahip öğrencilerin tamamı, sorumluluklarını yerine getirmeleri için uyarıldıklarını ifade etmişlerdir (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10).

“Genellikle uyarırlar. Unutabiliyorum.” (Ö7)

“Ailem tarafından sorumluluklar konusunda çok uyarı alıyorum.” (Ö9)

Verilen cevaplar doğrultusunda sorumluluk değerinin orta düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.11. SAYGI

Katılımcı öğrencilerin insana saygı değerine yönelik düşüncelerini almak için kendilerine yönelttiğimiz “İnsanların yanında daha hoş görünmek için normal hayattaki davranışlarınızdan daha mı farklı davranırsınız?” sorusuna, öğrencilerin tamamı olumlu cevap vermişlerdir. Katılımcı öğrenciler görgü kurallarına dikkat ettiklerini (Ö3), başkalarının ya da misafirlerin yanında daha dikkatli ve saygılı davrandıklarını (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10), ailelerinin yanında (Ö4) ya da kendi başlarına oldukları zaman (Ö9) rahat olabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden Ö5 ve Ö7 başkalarına saygı duymanın yanı sıra kendileri hakkında olumlu bir imaj vermeyi önemsemektedirler.

“Bşkalarının olduğu yerde daha dikkatli davranırım. Bşkalarının yanında daha değerli görünmek için farklı davranırım.” (Ö7)

Katılımcı öğrencilerden biri koşula bağlı kalmaksızın saygılı davrandığını ifade etmiştir.

“Neysem öyleyim. Her zaman saygılı davranmaya çalışırım. Diğer insanların yanında da bu tavrımı devam ettiririm.” (Ö1)

Verilen cevaplar doğrultusunda saygı değerinin yüksek düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.12. ÇEVREYE DUYARLILIK

Katılımcı öğrencilerin çevreye duyarlılıklarını değerlendirmek üzere kendilerine yönelttiğimiz “Diş fırçalarken, ellerinizi yıkarken, banyo yaparken suyun israf olmamasına dikkat eder misiniz?” sorusuna öğrencilerin tamamı olumlu cevap vermiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10). Katılımcıların su israfı konusundaki hassasiyetleri ailelerinden (Ö1, Ö6, Ö8, Ö9) ya da doğal kaynakların korunması konusundaki düşüncelerinden (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7) beslenmektedir. Öğrenciler dünya ve ülke kaynaklarının korunması ya da su kıtlığına neden olunmak istenmemesi gibi sebeplerle bilinçli davrandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu konudaki öğrenci ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Suyu kapatıyorum. Daha iyi bir dünya olması için israf etmek istemiyorum.” (Ö7)

“Dikkat ederim. Bizim evimizde banyo yapmadan önce su ısınana kadar musluğun altına kova konulur. Dişlerimizi fırçalarken bardak kullanır, o bardaktan su ile ağızımızı çalkalarız.” (Ö9)

Öğrencilerden Ö10 ve Ö4 suyun israf edilmemesi konusunda bazen dikkatsiz davranabildiklerini ifade etmişlerdir.

“*Dalginlığıma gelirse israf edebiliyorum. Yoksa etmiyorum.*” (Ö4)

Verilen cevaplar doğrultusunda çevre duyarlılığı değerinin en yüksek düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.1.13. TEMİZLİK

Katılımcı öğrencilerin temizlik davranışlarını anlamak için öğrencilere “Sokakta ya da herhangi bir mekânda çöp kutusu bulamadığınızda çöpünüzü nereye atarsınız?” sorusu yöneltmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uygun olan çöplerini ceplerinde taşıyarak çöp kutusuna atmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9).

“Çikolata paketini cebime koyarım, dökülebilecek bir şey ise elimde taşır, çöp bulunca atarım.” (Ö4)

Çöpünü bir kenara koyduğunu (Ö6) ya da yere attığını (Ö8) belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bir öğrenci de çöp kutusu bulamadığında çöpünü yere atabileceğini ifade etmiştir.

“Çöp kutusu bulana kadar cebime koyarım. Şayet bulamazsam yere atarım.” (Ö10)

Verilen cevaplar doğrultusunda temizlik değerinin katılımcılarda orta üst düzeyde benimsendiği ifade edilebilir.

3.2.2. AHLAKİ DEĞERLERİ YÜKSEK OLAN ÖĞRENCİLERE OKULUN/ÖĞRETMENLERİNİN ETKİSİ

Çalışma kapsamında anket sonuçlarına göre yüksek değerlere sahip öğrencilerin öğretmenleri ya da okul idarecileriyle görüşme yapılmıştır. Katılımcılara öncelikle okullarında değerler eğitimi verilir vermediği sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri okullarında değerler eğitimi verildiğini (E2) belirtirken, bir diğeri okulda değerler eğitiminin daha yeni verilmeye başladığını ve haftada bir gün rehberlik servisinden gelen konular çerçevesinde çalışıldığını (E1) ifade etmiştir. Bir öğretmen de okullarında değerler eğitimi kulübü bulunduğunu söylemiştir (E3).

“*Okulumuzda değerler eğitimi kulübü bulunmaktadır. Değerler kulübü öğrencileri değerlerimiz hakkında bilgilendiriyor. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri olarak bizler de adalet, ahlak, hoşgörü, dürüstlük, arkadaşlık gibi konularda öğrencileri bilgilendiriyoruz.*” (E3)

Çalışmaya katılan okul idarecilerinden biri de değerler eğitimini özel bir ders olarak vermediklerini ancak Kur'an-ı Kerim derslerinin değerler eğitimine hizmet ettiğini ifade etmiştir. Okulda 2 saat DKAB, 2 saat de Kur'an-ı Kerim dersinde değerler eğitime yer verilmektedir. Dersler gruplar şeklinde yapıldığı için bir grup Kur'an-ı Kerim okuma çalışması yaparken diğer grup değerler eğitimi çalışması yapmaktadır (O1). Diğer katılımcı okul idarecisi, değerleri “İnsani Erdemler Eğitim Programı” adındaki bir programla verdiklerini belirtmiştir. Program haftada bir gün 2 ders şeklinde yürütülmektedir. Derslerden biri insani değerler, diğeri ideal öğrencidir (O2).

“*İnsani Erdemler Eğitim Programı, içerisinde sadece teorik bilginin verildiği, o teorik bilgiyle birlikte örnek şahsiyetlerin anlatıldığı, birtakım uygulamaların yapıldığı bir derstir. Okulumuzda verilen insani değerler öğrencilerimizin attığı her adımda gördüğü, yaşadığı bir hayat biçiminde sunuluyor. Sadece bir ders şeklinde sunulmuyor.*” (O2)

Değerler eğitimi okulda bir plan çerçevesinde yürütülmesi de öğretmenlerden biri kendi tercihiyle değerleri öğrencilerine anlattığını ifade etmektedir.

“*Değerler eğitimini derslerde kazanımlarda yeri geldiğinde anlatıyoruz. Müstakil bir dersimiz bulunmamaktadır. Ama biz derslerde değerlere değinmeye çalışıyoruz. Ayrıca bu konuda velileri de bilgilendiriyor, velilerden de destek istiyoruz.*” (E3)

Öğretmenler değerler eğitimini müstakil bir ders şeklinde ya da örtük olarak (E1) dersler içinde gerekli gördükleri zamanlarda (E3) vermektedirler. Öğretmenlerin değerler eğitimini derste -örtük olarak- nasıl gerçekleştirdiğine dair şu anlatı örnek verilebilir.

“Ben derslerimde değerler eğitimi ile ilgili bir kitap kullandım. Bu seti ertesine sene velilere satın almayı mecbur tuttum. Sene sonunda çocuklar kitapları 1 liraya satmak istemişlerdi. Benim öğrencilerimin ailelerinin eğitim seviyeleri düşüktü. Kitapları satınca toplanan parayla askeriyenin orada, kötü şartlarda tel örgülerin içinde yaşayan hayvanlara yiyecek aldık. Benim kedilerim vardı, yeğenimin köpeği vardı. Yeğenimin köpeğini görmek istemişlerdi. Ben de okul dışında göstermişim. Çocuklarla hayvanlarla ilgileniyorduk. Bir keresinde sınıfa kedi girmişti birlikte hayvanı sevmiştik. Atatürk’ün de hayvanları sevdiğini anlattım. Ben Doğu’da ve Münih’te görev yaptım. Türkçe dersi verdim. Yani ben çocuklara değerleri yaşayarak öğrettim.” (E2)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi de derslerinde değerleri vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden (E1) değerler eğitimi bütün dersler ile bütünleştirdiğini, her derste değer konusuna vurgu yaptığını belirtmiştir. Yine bir diğer katılımcı öğretmen (E2), her fırsatta değerlere vurgu yaptığını, her zaman örnekler verdiğini ve bunun çocukları çok etkilediğini (E2) söylemiştir. Katılımcı öğretmenlerden (E3) de her dersinde değerlerimiz üzerinde bilgiler vermeye çalıştığını, dersleri değerler eğitimi ile ilişkilendirdiğini söylemiştir.

Katılımcı okul idarecilerinden (O1), değerler eğitimi müzikten robotik dersine kadar her dersin öğretmeninden beklediklerini, bütün öğretmenlerin değerler eğitimi ile bağlantı kurmalarını istediklerini, her dersin içinde örtük olarak verildiğini ifade etmiştir. Diğer okul idarecisi (O2) ise değerler eğitimi müstakil bir ders olarak uygun bir müfredatla verilmektedir. Katılımcı okul idarecisi (O1) her dersin kendi branşına ait yıllık planı yanında değerler eğitimi planı da bulunduğunu, kendi vakıflarına ait Progel kitapları ile dersleri işlediklerini, bu kitaplarda çeşitli animasyon linklerinin, Müslüman önderler bölümlerinin ve değerler eğitime atıfların bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcı diğer okul idarecisi (O2) her dersin zümresinin sınıfta işlenecek değeri bir şekilde dersinin içerisine almak durumunda olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin derslerinde öncelikle ele aldığı değerler farklılaşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden (E1), toplumdaki ihtiyaca göre değerlere öncelik verdiğini belirtmektedir. Saygı, sevgi, dürüstlük, hoşgörü, bencil olmamak, eleştiriye açık olma, özgürce ifade edebilme becerisi olmak üzere her değer eğitime konu edilmektedir (E1). Bir diğer katılımcı öğretmen (E2) öğrencilerinin öncelikle dürüst olmalarını, araştırmalarını ve düşüncelerini istemektedir. Ayrıca öğrencilerine vatanlarını sevmeyi, çevreyi korumayı, yardımsever olmayı, zor durumda olana yardım etmeyi, yardımda bulunurken temiz olanı vermeyi, doğru bildiğini söylemeyi, birlikte yaşamayı bilmeyi, kız erkek ayrımı yapmamayı, sadece 1 yaş büyük olsa bile kendinden büyüklere saygı duymayı, özsaygılı ve özgüvenli olmayı anlatmakta, aşılımaktadır. Katılımcı öğretmenlerden (E3), arkadaşlık, sevgi ve saygı, hoşgörü, dürüstlük ve eşitlik değerlerine öncelik verdiğini belirtmektedir.

Katılımcı okulların daha planlı düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Okul idarecisi (O1), ünitelerle ilişkilendirilebilecek tüm değerlerin verildiğini, okul atmosferinin değerler eğitime uygun hâle getirildiğini, öğretmen kadrosunun değerler eğitimi verebilecek şekilde oluşturulduğunu, öğretmenlerin ellerinde değerler eğitimiyle ilgili bir yıllık plan bulunduğunu, ayrıca farklı uygulamalar da yapıldığını belirtmektedir.

“Uygulamaya yönelik sabah dua ederek derslere başlıyoruz. Her gün bir öğrenci mikrofonla çok kısa bir dua ediyor ve güne böyle başlıyoruz. 20 dakikalık namaz teneffüsü var. 5. Dersin teneffüsünü namaz teneffüsü olarak ilan ettik. Bu teneffüste çocukları namaz kılmaya teşvik ediyoruz. Mescitte birlikte namaz kılıyoruz ve zaman zaman arkasından ikram dağıtıyoruz. Dini günlerle ilgili okul içerisinde bir hava oluşturulur. Öğrencilere görevler verilir. Ramazan gelmeden kandilde bütün okul oruç tuttuk. Birlikte iftar yaptık. Şimdi Ramazan geldi. Okulda Ramazan Sokağı yaptık. Konsept neyse onu okul atmosferine uygun hâle getirip ona yönelik uygulamalar yapılıyor.” (O1)

Katılımcı okul idarecisi (O2) de değerler eğitimi farklı bir müfredat ile uyguladıklarını ifade etmektedir. Okulun dijital formatta hazırlanmış 12 parçalı etkinlik çalışması bulunmakta, programlı tahtalara yüklenerek derslerde işlenmektedir.

“Bu bir program. Anaokulundan 12. Sınıfın sonuna kadar devam eden bir eğitim programı. Anaokulunda görmüş oldukları konular var; 4 yaşta, 5 yaşta, 6 yaşta, ilkokulun tüm kademelerinde var. Konular birbirinin devamı şeklinde bir öğrencinin yaş dönemi dikkate alınarak konulmuştur. Hangi değerler dediğimizde her yaş

döneminde farklı bir değer veriliyor. Örneğin diğerkâmlığı anaokulu seviyesinde anlatamayız, empatiyi ilkökul seviyesinde anlatamayız. Dolayısıyla her yaş döneminin kendisine uygun öğretilen değerleri vardır. Biz bunu müfredat şeklinde uyguluyoruz.” (O2)

Katılımcı öğretmenlere değerleri öğretirken hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları da sorulmuştur. Öğretmenler drama yaptırma (E1, E2, E3), öykü canlandırma (E3), çalışılan değerle ilgili araştırma ödevi verme (E1), eğitici oyunlar oynama, soru cevap yöntemi kullanma, hikâye anlatma (E3) gibi birçok yöntem ve teknik işe koştuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi de yaşayarak öğrenme modelini kullandıklarını (E1, E2, E3) ifade etmişlerdir.

“Değerler eğitimi ile ilgili aktiviteler yapıyorduk. Drama yapacaksa ona göre kostüm getiriyorlardı. Merhamet, saygı değeri ile ilgili huzur evlerine götürürdüm. Polis haftasında polis karakolu ziyareti yaparak saygı değerini verdik. Ayrıca öğrencilerimi çocuk esirgeme kurumlarına götürürdüm. Hâlâ daha bu etkinlikleri yapmaya çalışıyorum.” (E1)

“Derslerden vakit buldukça sınıfça bazen değerler kulübü sayesinde aktiviteler yapılıyor. Ben özellikle merhamet konusunda huzurevi ziyareti ya da hayvanlara yiyecek verme gibi yaşayarak öğrenmeleri açısından faaliyetler yaptırmaya çalışırım.” (E3)

Katılımcı okul idarecisi (O1) örnek olmanın ve toplu etkinlikler düzenlemenin önemine değinmiştir. Ortak iftar programları ve özel günlerde seminerler düzenlenmekte, çeşitli yarışmalar organize edilmekte ve drama dersleri ile örnek canlandırmalar yapılmaktadır. Okulda drama ayrı bir ders olarak yer almakta, drama derslerinde değerlere yer verilmektedir (O1). Diğer katılımcı okulda (O2) değerler dosya şeklinde işlenmektedir. Her dosyada 10 ila 12 arasında etkinlik yer almaktadır. Öğrenciler sınıf olarak bir değere ilişkin bu etkinlikleri yapmakta, daha sonra da yaptıkları çalışmalarını okul çapında bir programda sunmakta, değerleri sahnelemektedirler.

“İlk olarak değerlerin etimolojisi, kelime anlamı, nereden geldiği, hangi dönüşümlere uğradığı ilk derste anlatılır. İkinci dersin konusu değerlerin zıt kavramıdır. Değerle beraber kullanılan diğer kelimeler, kavramlar anlatılır. Üçüncü ders değerle ilgili öne çıkmış bir şahsiyete yer verilir. Örneğin vefa değerinde Mehmet Akif Ersoy. Türk kültüründen bir şahsiyetin ya da İslamiyet'te öne çıkmış şahsiyetlerin hayatları anlatılır. Daha sonra o değerle ilgili öne çıkmış bir kitap varsa, bir roman varsa, bir hikâye varsa, öğretmenin bulunduğu bir makale varsa o işlenir. Öğrencilerin yazdıkları şiir, hikâye ya da bir yazı işlenir. Sonra o değerle ilgili boşluk doldurma, adam asmaca gibi oyunların kullanılarak oyuna dönüştürülerek anlatılması safhası gelir. Sonra o değerle ilgili aile bölümü vardır. O değerle ilgili bir faaliyeti aile ile birlikte yapılması istenir. O değerle ilgili bir şahsiyetle röportaj yapılabilir. Onun sonucu ya da raporu istenebilir. Daha sonra o değerle ilgili sahnedeki öğrenci tarafından sunumu vardır. O değer hangi sınıfın ya da grubun vazifesiyse o grup ya da sınıf tarafından sahne sunumu hazırlanır. Gösteri programı hazırlanır.” (O2)

Değerlerin kazandırılması için okul koridorları ve sınıflarda panolar da hazırlanabilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı öğretmenler olarak kendileri ya da öğrencileriyle iş birliği içerisinde etkinlikler, çalışmalar yapmakta, sınıf panolarına ya da okul koridorlarına asmaktadırlar (E1, E2).

“Okulumuzda her katta değerler eğitimiyle ilgili panolar bulunmakta ve sürekli güncellenmektedir. Böylece çocuklar sürekli bu bilgilerle muhatap olmaktadır.” (E3)

Katılımcı okullarda da benzer çalışmalar yürütüldüğünü idarecileri ifade etmektedirler.

“Okul koridorlarında ve sınıflarda her ay güncellenen panolarımız, afişlerimiz var. Bunlar DKAB zümresi tarafından takip ediliyor. Örneğin 3 aylık, kandiller, Ramazan gibi önemi günler, merhamet, adalet gibi ahlaki değerler bu panolarda işleniyor.” (O1)

“Afişler, panolar var. Örneğin gürültü kirliliğinden bahsediyorsak “Müziği sonuna kadar açma” gibi bildiriler var.” (O2)

Değerlerle ilgili olarak pano hazırlanması dışında faaliyetler de gerçekleştirilmektedir. Pankart hazırlayıp slogan atma, konuyla ilgili resim yapma (E2), çocuklara değerler eğitimi ile ilgili şiirler, öyküler yazdırma (E1) gibi faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Katılımcı okullarda daha kapsamlı çalışmalar yapılmakta ve okul iklimi değerlere uygun yapısıyla dikkat çekmektedir.

“Değerleri yaşayarak öğrenmeleri için birçok aktivite gerçekleştiriyoruz. Genelde gezilerimizi değerler eğitimi bağıyla yapıyoruz. Örneğin Fen Bilimlerinde Karanlıkta Diyalog gezisine gittikten sonra öğrencilerimizden “Görme” duyusu ile ilgili düşüncelerini yazdıkları bir çalışma istiyoruz. Hayır kermesleri düzenlenmesi, yetim kardeşliği projesi, kışlık bot-kazak-mont projesi, kutu kutu kardeşlik adı altında Ramazan kolisi hazırlama gibi projelerde öğrencilerimiz oldukça katılımlı ve istekli. Namaz teneffüsümüz var. Hep birlikte kılınan namaz anları da değerleri öğretmede oldukça verimli oluyor. Her yıl 8. Sınıf mezuniyetimizi Çanakkale de şehitlikte gerçekleştiriyoruz. Şehitlerimizin huzurunda öğrencilerimize beratlarını takdim ederek bu beratları alabiliyorsak bu toprakların altındaki şehitlerimiz sayesinde mesajı veriyoruz.” (O1)

“Mesela yardımseverlik değeri kardeşimle birlikte diye uygulamamız var. Tutumlu olmak, israftan kaçınmak konusunda yemekhanemizde herkes istediği kadar yemek alabilir ama aldığı dökemez gibi bir uygulamamız var. Bizim okullarımızda değerleri hayatın içerisinde hissettirilmesine yönelik bir çalışma yapılmaktadır.” (O2)

Çalışılan değeri edinim haline getiren çocuklar öğretmenleri tarafından takdir edilmektedir.

“Tabi ki bir değeri kazanım hâline getirmiş çocuğumuzu takdir ediyoruz. Örneğin daha önce İstiklal Marşını ezberleyenlere ödül olarak belge vermiştim. Belgeyi alabilmek için hepsi İstiklal Marşı'nı ezberlediler. Böylece çocuklar büyüklerimize değer vermeyi ve tarihteki önemli kişilere saygı duymayı öğrenmiş oldular. Sözel olarak takdir ediyorum ve sınıf içi etkinlik notlarında 100 veriyorum.” (E1)

“Evet. Ben değerleri kazanmış çocukların karnelerine bile farklı yorumlar yazıyordum. Birinci sınıfta hepsine ayrı ayrı mektup yazmıştım.” (E2)

“Tabi ki olumlu davranış gösteren çocuklar her zaman takdir ediyoruz. Özellikle değer kazanımı olan çocuklarınızı sözel olarak ya da bazı hediyeler vererek takdir etmeye çalışıyoruz.” (E3)

Katılımcı okulların idarecileri de değerleri benimsemiş çocukları takdir edici uygulamalara yer verildiğini ifade etmektedir.

“Bazı öğrencilerimize onur belgesi veriyoruz. Kurul toplantılarından sonra bazı isimleri belirleyerek onları çeşitli öğretmenlere görevlendirmeler vererek teşekkür konuşması yapıyoruz. Takdir ettiğimizi ve farkında olduğumuzu özel bir görüşme ile bildiriyoruz. Zaman zaman çeşitli sertifikalar ile de ödüllendiriyoruz.” (O1)

“Olumluyu ön plana çıkararak eğitim verme okulumuzun eğitim felsefesi. Bir öğrenciye “Neden ödevini yapmıyorsun?” demek yerine ödevini yapan öğrenciyi ön plana çıkarmak. Dolayısıyla erdemleri hayatına katan öğrencilere her anlamda törenlerde tebrik etmek, minik minik ödül vermek gibi birçok şekilde motive etmeye çalışıyoruz.” (O2)

Katılımcılara çalışılan değerlerin kazanımını ölçüp ölçemedikleri sorulmuştur. Katılımcı okul idarecisi (O1) doğrudan ölçüm yapmasalar da verilen değerler eğitiminin olumlu sonuçlarını aldıklarını dile getirmiştir. Katılımcı diğer okul idarecisi ise (O2) öğrencilerini gözlemleyerek değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

“Açıkçası biz değerler eğitimi ile ilgili resmi bir ölçüm yapmıyoruz. Bu anlamda sizin çalışmanızı değerli buluyorum. Bizim ölçümümüz veliler ve öğrenci yaşantıları. Örneğin anaokulunda bir çocuğun su sebilinin önünde oturarak su içtiğini gördüğümde bir şeyler verebildiğimizi düşünüyorum. Ya da bir veli kayda geldiğinde “Biz bir akrabamıza misafirlğe gitmiştik. O ailenin çocuğun yemeğe Besmele ile başlaması, yemekten sonra dua etmesi ve bunun kazanımının sizin okulunuzdan olması nedeniyle çocuğumuzu sizin okula getirdik. Ben bundan etkilendim” diye ifade etmesi okulumuzun çalışmalarının çıktılarıdır. Örneğin geçenlerde bir veli bizim bir öğrencimizi parkta görmüş, oradaki hâl ve hareketlerinden etkilenip kendi çocuğunu bize kayda getirdi. Yine bir çocuğumuzun selam vermesi ve çevresinden takdir görmesi. Bizi bu durumlar mutlu ediyor ve bunlar da bizim ölçmemiz oluyor.” (O1)

“Sınıf öğretmeni, PDR gözlemi ve aileden aldığımız geri dönüşlerle değerlendiriyoruz. Ayrıca her an geri dönüş aldığımız uygulamalar var. Özel eğitime ihtiyacı olan yavrularımız var. Normal gelişim gösteren yavrularımızın o öğrencilerle iletişimi, o öğrencilerle münasebeti bizim için bir ölçmedir. Hayata bunu katmış mı katmamış mı, böylece görmüş oluyoruz. Kardeş aile uygulamamız var. Kardeş aileye olan tavır, davranışlar bizim için bir ölçmedir. Bir öğretmenleri geldiğinde konuşma üslupları, oturmaları, kalkmaları bizim için bir ölçmedir. Geniş bir PDR sistemimiz olduğu için öğrencilerimiz teneffüste, öğle aralarında, derslerde her an gözlemlenir. Bu erdemleri hayatlarında katıp katmamış oldukları anlaşılır. Bunun dışında bazı konularda sınavlı ölçek de uyguluyoruz. Dolayısıyla biz değerler konusunda gözlem ölçeğini kullanıyoruz.” (O2)

Katılımcı öğretmenlerden biri (E1) anketler temin ederek ölçüm yaptıklarını, ayrıca yıllık planların ünite sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirmeleri uyguladıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte herhangi bir ölçüm yapmayan (E2, E3) ve çalışılan değerlerin kazanımının öğrencilerin davranışlarının gözlemlenerek ölçüldüğünü (E3) ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencilerin gelecek yaşantılarında değerlere önem verip vermedikleriyle ilgili çıktılarını görebiliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar bu gözlemin ancak iletişimin devam etmesiyle mümkün olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler ve okul idarecileri öğrencilerinin ilkökul sonrası hayatlarıyla ilgili takipleri olmadığını belirtmişlerdir. Fakat öğrenci ziyaretleri ve buluşmaları ya da başkalarının takdir ya da beğenileri vesilesiyle öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinden haberdar olmaktadır (E1, E2, E3, O1, O2).

“Çocukların aileleri ile görüşmeye çalışırım. Benim öğrencilerimde sigara içme olmaz, yalan söyleme olmaz. Ayrıca öğrencilerimle toplantılar olabiliyor ve o görüşmelerde onların neler yaptıklarını takip edebiliyorum.” (E1)

“Bu konuda takibimiz yok. Kendi gözlemlerimize göre oluyor. Bizim okuldayken “adam olmaz” dediğimiz öğrencilerin bizi ziyarete geldiklerinde çok daha düzgün, ahlaki değerlere önem veren bir yapıya büründüklerini görüyoruz. Çok istisnai durumlar da olabiliyor. Ayrıca bizden mezun olan öğrencileri okuttuğumuz öğrenciler ile bir araya getiren bazı etkinlikler düzenliyoruz. Hayata atılan mezunlarımız okulumuzda aldıkları değerlere ait kazanımların günlük yaşamda ne kadar değerli olduğu vurgusunu yapıyorlar. Böylece çıktılarını görmüş oluyoruz.” (O1)

Katılımcılara değerler eğitimiyle ilgili çalışmalarına velilerin katılımı katılmadığı sorusu da yöneltilmiştir. Öğretmenler ve okul idarecileri çocuklara değer öğretiminde veli katılımının önemini vurgulamışlardır. Velilerin derse katılımı (E3) ya da evde anne babaların çocuklarıyla yaptıkları faaliyetlerle (E2) değerler eğitimine katkı sunmaları istenmiştir.

“Velilere değerler eğitimi hakkında tavsiye ettiğim kitapları okumalarını istemiştin. Böylece çocuklarıyla değerler konusunda birlikte faaliyet yapmaya yönlendirmiş oldum. Velilerden çocuklarla birlikte kitap okumalarını isterdim.” (E2)

Okul idarecilerinden (O1) velilere yönelik programlar düzenlemekte, böylece aile katılımlarıyla okulda değerler eğitimine katkı sağlamaktadır.

“Bu bağlamda anne-baba okulu çalışması yapılıyor. Belirli aralıklarla velilerle birlikte sabah namazı, iftar veya seminer gibi çalışmalarda yürütülüyor. Ama son iki yıldır pandemiyle birlikte veli katılımı olmuyor. Daha önce velileri daha sık ve düzenli olarak okula davet ediyorduk.” (O1)

Son olarak katılımcı öğretmenlerin ve okul idarecilerinin değerler eğitiminin zorunlu bir ders olarak verilmesi konusundaki görüşleri ele alınmıştır. Değerler eğitiminin eğitimin tüm kademelerinde (E1, E3) ve ayrı bir ders olarak verilmesi (E2), değerler eğitimi adında dersler şeklinde olması (E3) ve bu derslerin eğitimin her seviyesinde verilmesi (E3) gerektiği düşünülmektedir. Çocukların küçük yaşta değerleri öğrenmesi (E1), iyi birer vatandaş, dürüst bireyler olmaları için küçük yaşlardan itibaren değerler eğitimi alması (E2) önemli görülmektedir. Özellikle anaokulu ve ilkökulda “Değerler” adı altında bir ders olması gerektiği ve bu dersin de oyunlarla, atölyelerle eğlenceli bir şekilde verilmesinin uygun olacağı (O1) belirtilmiştir. Değerler eğitiminin ilkökulun yanı sıra anaokulunda da verilmesinin önemine değinilmiştir (O2).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin geçmişte edindikleri değer odaklı eğitim yaşantılarının gelecek yıllardaki ahlaki davranışlarına olan etkisini ortaya koymak amacıyla karma yöntem araştırması ile kurgulanan bu çalışmada; ahlaki kimliğin ahlaki olgunluğu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Anket sonuçlarına göre yüksek değerli çıkan öğrencilerin yalan söylemekten ve hakka girmekten imtina ettikleri, daha nazik davranmaya çalıştıkları, kimsenin kalbini kırmak istemedikleri, çevreye duyarlı oldukları görülmektedir. Nitel araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin edindikleri ahlaki olgunluk, sosyal sorumluluk düzeyini (H2 hipotezi) yordamıştır. Ayrıca kazanılmış olan ahlaki kimlik ahlaki olgunluğun da etkisiyle sosyal sorumluluk üzerinde pozitif etkide bulunmuştur. İçinde bulunduğumuz farklı sosyal ortamlar ve ilişki türleri, farklı zamanlarda farklı motivasyonları belirgin hale getirebilir. Bu nedenle, aynı ahlaki kişi, sadakat ve toplumsal dayanışma gibi grup temelli ahlaki güdüler etkinleştirildiğinde, sosyal sorumluluğun gereğini yerine getirebilmektedir.³⁵ Bu açıdan bakıldığında ahlaki olgunluğun sosyal kimlik kazanımındaki rolü daha iyi anlaşılabilir. Yüksek değerli öğrencilerde nitel yolla ortaya çıkan sonuçlar bu durumu desteklemektedir. Yüksek değerli öğrencilerde ortaya çıkan sonuçlar geçmişte aldıkları eğitimin içselleştirdiğini ve sembollere dökülerek yaşamsal karşılık bulduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu da ahlaki kimlik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yalan söylemekten kaçınmaları ve nazik olmaları onların iyi çocuk olma eğilimlerinden kaynaklanmaktadır. Hakka girmekten imtina etmeleri ise onların çıkarıcı olmaktan kaçındıklarını göstermektedir. Bu tutumlar öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyine eriştiklerini ortaya koymaktadır. Nicel çalışma bulguları bunu açıkça göstermektedir. Çevreye saygılı ve sorumluluklarının bilincinde olan bu öğrencilerde sosyal duyarlılık üst seviyede oluşmaktadır. Ahlaki kimlik ve ahlaki olgunluk öğrencilerin sosyal sorumluluklarını yüksek seviyede etkilemektedir.

Buna mukabil yapılan anket sonuçlarına göre düşük ahlaki değer sonuçlarına sahip öğrencilerin merhametli ve çevreye duyarlı olmaya çalışsalar da yalan söyleyebildikleri, hakka riayet edemedikleri, sorumluluk sahibi olmakta zorlandıkları, başkalarının yanında iyi görünmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin ahlaki kimlik, ahlaki olgunluk ve sosyal sorumluluk düzeyleri orta seviyenin altında kalmıştır. Araştırmada en yüksek düzeyde benimsenen değerler saygı, merhamet, paylaşma ve çevreye duyarlılık olmuştur. Hakkaniyet, güvenilirlik, öz değer, kul hakkı, nezaket değerleri orta üst düzeyde; sorumluluk, temizlik, adalet, dürüstlük değerleri orta düzeyde benimsenmektedir.

Alan yazında yapılan diğer araştırmalara bakıldığında ise; Türkiye ve İngiltere'deki çocukların değer kazanımlarının senaryolar aracılığıyla karşılaştırıldığı bir araştırmada Türkiye'deki öğrencilerin özsaygı, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk ve dayanışma değerlerini yüksek düzeyde algıladıkları, İngiltere'deki öğrencilerin, dürüstlük ve doğruluk değerleri dışındakileri daha düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.³⁶ Bir başka araştırmaya göre öğretmenler okulun öğrencilerde en çok yardımseverlik değerini geliştirdiğini, ancak adalet değerinin geliştirilmesinde zorlandıklarını düşünmektedirler.³⁷ Okul ortamında temizlik değerinin en temel sorun olduğu, sorumluluk ve görev bilinci konusunda problemler yaşandığı da dile getirilmektedir.³⁸ Bazı çalışmalarda ise sorumluluk değerinin düşük düzeyde benimsendiği tespit edilmiştir. Hayat Bilgisi dersi kazanımlarında en çok yer alan değer olan sorumluluk³⁹, öğretmenlerin en düşük düzeyde kazandırabildiği⁴⁰ ve öğretiminde en çok zorlandıkları⁴¹ değer olarak dikkat çekmektedir.

35 Taya R. Cohen - Lily Morse, "Moral Character: What It Is and What It Does", *Research in Organizational Behavior* 34 (2014), 43.

36 Yücel Öksüz, "11-12 Yaş Çocuklarının Değerleri Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Samsun-Lancashire Örneği", *The Journal of Academic Social Science Studies* 4/2 (2011), 75.

37 Şefika Melike Çağatay, *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde Ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü* (Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009), 66.

38 Vedat Aktepe - Elvan Yalçınkaya, "Okul Ortamında Değerler Eğitiminin Öğrenci Görüşlerine Göre Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/2 (2016), 125.

39 Cihat Yaşaroğlu, "Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi", *Journal of Turkish Studies* 8/7 (2013), 849.

40 Rabia Aslan, *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri Ve Değerleri Kazanma Düzeyleri* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 86.

41 Zeynep Başçı, *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Erzurum

Ancak sorumluluk değerine yüklenen anlamlar farklılaşabilmektedir. Bir araştırma öğrencilerin ailelerine karşı sorumluluklarını ve kişisel akademik sorumluluklarını önemsediklerini ancak çevreye karşı sorumluluklarını sorumluluğun diğer boyutlarından daha az önemsediklerini ortaya koymaktadır.⁴²

Ancak bu sonuçlar kesinlik ifade etmemektedir, nitekim uygulamalı çalışmalar yapıldığında daha verimli sonuçlar ortaya çıktığı tespit edilmektedir. Bir çalışmada değer öğretimi programıyla sorumluluk değerinin kazandırılma düzeyinin etkisinin güçlendirildiği ortaya çıkmıştır.⁴³ Değerler eğitimi uygulamalarına dayalı bir başka çalışmada doğal çevreye duyarlılık değerinin arttığı tespit edilmiştir.⁴⁴ Yine hoşgörü, cömertlik, saygı, sevgi, yardımlaşma, sabır, sorumluluk, temizlik gibi değerleri etkinlikler yoluyla öğreten Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (SEDEP), öğrenci davranışlarında olumlu kazanımlar sağlamıştır.⁴⁵ Yine anneler için yapılan değerler eğitimi programıyla okul öncesi çağıdaki çocukların sorumluluk, iletişim ve empati gibi sosyal beceri kazanımlarının arttığı tespit edilmiştir.⁴⁶ Araştırmalar Değerler Eğitimi Programı ile okul öncesi çağıdaki çocukların istenmeyen davranışlarının azaldığını ve istenen davranışların görülme sıklığını arttırdığını,⁴⁷ çocukların saygı, işbirliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma değer kazanımlarını anlamlı ölçüde arttırdığını⁴⁸ bulgulamaktadır. Bu yöndeki çalışmaların olumlu neticeler verdiği görülmektedir. Bu sonuçlar düşük düzeyde benimsenen değerler için özel çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ahlaki değerleri kazanım olarak davranışlarında gösteren öğrencilerin ilkökul idarecileri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler; değerler eğitimine önem veren okul ve öğretmenlerin öğrencilerin gelecek yaşantılarındaki ahlaki davranışlarında daha etkili olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu beyanları nicel araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Aynı zamanda değerler eğitimini ders olarak vermeyen okullarda öğretmenlerin bireysel olarak bu eğitime önem vermelerinin öğrencilerin ahlaki davranışlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Bunun sonucu olarak öğrencilerde ahlaki kimlik gelişmiştir. Müfredatlarında değerler eğitimiyle ilgili müstakil çalışmalar yapan okulların ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanan öğretmenlerin değerlerin kazanımında başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de bu değerlerin ahlaki kimlik ile birlikte ahlaki olgunluk ve sosyal sorumluluklar üzerinde olumlu etkiler meydana getirmesidir (H2-H3 hipotezleri). Yapılan görüşmelerde katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 bu durumu destekleyici beyanlarda bulunmuştur. Bu durumun sonuçları ile ilgili doğrudan bir ölçme gerçekleşmemiş olsa da öğrencilerdeki davranışlar ve öğretmenlerin gözlemleri destekleyici olmuştur. Başçı⁴⁹, Can Aran ve Demirel⁵⁰ ve Memişoğlu⁵¹ tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin değer kazanımlarının gözlem ve aile görüşmeleri yoluyla ölçüldüğü belirlenmiştir.

Örneği (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012), 197.

42 Adem Sezer - Okan Çoban, "Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2/1 (2016), 34.

43 Soner Aladağ, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 161/161 (2012), 143.

44 Nalan Balcı, *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008), 192.

45 Ethem Gürhan - Sabahattin Çiftçi, "İlkokullarda Uygulanan Değerler Eğitimi Uygulamalarının Yönetici Ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu Örneği)", *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 13 (2017), 235.

46 Seviye Neslitürk - Mehmet Engin Deniz, "Anne Değerler Eğitimi Programının 5 - 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 4/4 (2014), 110.

47 Esra Dereli-İman, "The Effect of the Values Education Programme on 5.5-6 Year Old Children's Social Development: Social Skills, Psycho-Social Development and Social Problem Solving Skills", *Educational Sciences: Theory & Practice* 14/1 (03 Mart 2014), 266.

48 Sultan Erikli, *Development and Implementation of a Values Education Program for Pre-School Children* (Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 114.

49 Başçı, *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum Örneği)*, 196.

50 Özge Can Aran - Özcan Demirel, "Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12/46 (2013), 161.

51 Hatice Memişoğlu, "İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri", *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/3 (2013), 422.

Çalışmada yüksek değerli çocukların öz eleştiri yapabilme becerilerini kullanabildikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma, okul yönetimi ve ilkökul öğretmeninin organize ettiği değer odaklı eğitim yaşantılarının öğrencilerin ahlaki kimlik oluşumunda ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerdeki ahlaki kimlik olgunluk seviyesine geldiğinde sosyal sorumluluklar üzerinde daha kuvvetli etkiler bırakmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından ilkökul öğretmen ve yöneticilerinin planlamalarında değer odaklı yapılandırmacı yaklaşımlar sergilemelerinin ve bu tip kazanımlara odaklanmalarının değerler eğitimi çalışmalarında daha etkin sonuçlar almalarında etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma, yüksek değerlere sahip öğrencilerin öğretmenleri kazanımın gerçekleşmesi için yaşantılara dökülmüş aktiviteler gerçekleştirdiğini göstermiştir. Okul genelindeki panolar ve diğer mekanların değer kazanımı için kullanılması, iş birliği içinde sonuca ulaşılması değerlerin okul kültürünün bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Değerler eğitimi okul kültürünün bir parçası olduğunda etkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle okulda yer alan her bir görevlinin ve toplumdaki diğer bireylerin rol modeli çocuklar üzerinde çok daha etkili sonuçlar ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır.⁵²

Değerleri kazandırmada sadece ders konuları ve sınıf etkinliklerinin yeterli olmadığı ve okulun bu iklimi destekleyici kültürüyle pozitif etkide bulunmasının değerleri kazanmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁵³ Nitekim bir araştırma da değerlere dayalı okul yönetiminin okul kültürünü anlamlı düzeyde etkilediği ortaya konmuştur.⁵⁴ Her ne kadar bazı okullar değerleri benimsemiş çocuklara takdir edici davranışlarda bulunsa da bu gibi tekil yaklaşımlar yerine okul geneline yayılmış bir değer kültürünün oluşturulması önemsenmelidir. Bu kültürün bir gereği olarak değerler eğitimi bir plan dâhilinde gerçekleşmelidir. Nitekim Amerika’da okullarda uygulanan projeler sonucunda hem öğrenci ve personel davranışlarında değişimler gerçekleşmiş hem de okul kültürü gelişmiştir. Söz konusu çalışmada değerler eğitiminin amaçlarına ulaşması için toplumun tüm paydaşlarının katılımının sağlanması ve müfredat geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır.⁵⁵ Türkiye’de öğretmenlerin bireysel tercihlere göre çalışmalar yapmaları plansız düzenlenmelere işaret etmektedir. Okulda gerekli iklim oluşturulmadığında öğretmenlerin çoğunlukla telkin ve davranışlarıyla model olma şeklindeki öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır.⁵⁶ Bununla birlikte uygulamalı değerler eğitimi çalışmaları özel çalışmalar halinde yapıldığında bu uygulamaların öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ve onlara olumlu nitelikler kazandırdığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.⁵⁷ Bir çalışmada hem sınıf içerisinde hemde sınıf dışındaki örtük programın değerleri kazandırmada etkili olduğu ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği⁵⁸ tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul kültürü ve okulun tüm çalışanlarının öğrencilere rol model olması bu anlamda büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte değer kazanımlarında etkili olan tek unsur okul ya da öğretmen değildir. Değer kazanımında çocuğun ailesinin etkisi de bulunmaktadır.⁵⁹ Okul ve ailenin yanı sıra arkadaş çevresinin de değer kazanımında etkili olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada değer kazanımında etkili olan faktörler arasında aile

52 Onur Batmaz - Tolga Erdoğan, “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27/6 (2019), 2689; Tuba Çengelci vd., “Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 11 (2013), 41.

53 Hasan Meydan, “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2014), 103.

54 Zülfü Demirtaş - Meryem Ekmekyapar, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18/4 (2012), 539.

55 *Partnerships in Character Education State Pilot Projects, 1995–2001 Lessons Learned* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools, 2008), 4-6.

56 Hakan Bayırlı vd., “Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği”, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8/3 (2020), 884; Memişoğlu, “İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri”, 406; Şefik Yaşar - Tuba Çengelci, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3/9 (2012), 16.

57 Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2010), 27-32; Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, 289-290; Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 193-195; Öznur Tulunay Ateş, “Türkiye’de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/34 (2017), 50.

58 Mediha Sarı, *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma* (Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007), 362.

59 Bayırlı vd., “Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği”, 884.

ve öğretmenler yanı sıra arkadaşların da bulunduğu tespit edilmiştir.⁶⁰ Başka bir çalışmada ise aile ve öğretmenlerden sonra akrabaların model alındığı belirtilmiştir.⁶¹ Nitekim bu çalışmada da çocuklar değerleri ailelerinden ve yakınlarından öğrendiklerini yoğun bir şekilde ifade etmişlerdir. Değer kazanım sürecinin aileden başlayarak başta okul öncesi olmak üzere çocukların eğitim aldıkları süreç boyunca devam etmesi büyük önem taşımaktadır.

Çalışma sonucu elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür:

- Değerlerin kazandırılmasında kritik zamanların verimli bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir. Bu sebeple değerler, okul öncesi dönemden başlayarak oyunlar ve çeşitli etkinliklerle çocuklara kazandırılmalı ve okul kültürüne yansımalarıdır.
- MEB'in planlayacağı müfredat ile; sivil toplum örgütlerinin ise farklı destek unsurları ile bu sürece katkı sağlaması önerilmektedir.
- Kimlik kazanımı ve sosyal sorumluluk farkındalığının artmasında ilkokul yıllarındaki değer kazanımlarının önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kadar önemli bir konu sadece okul yöneticileri ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmamalıdır. Eğitimin bütün paydaşları bu konuda üzerine düşeni yerine getirmelidir.
- Okullarda örgün eğitimin her seviyesinde haftada en az iki ders saatinde değerler eğitimine yer verilmesi önerilmektedir.

60 Tekin Çelikkaya - Osman Seyhan, "Değerlerin Kazanılmasındaki Etkili Faktörler Öğrenci Görüşleri", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/36 (2016), 176.

61 Yusuf İnel - Emrah Urhan, "Model Analizi Etkinliği: Ortaokul Öğrencileri Hangi Değerleri, Kimden Öğreniyor?", *Gelecek Vizyonlar Dergisi* 2/1 (2018), 48.

KAYNAKÇA

- Aktepe, Vedat - Yalçınkaya, Elvan. "Okul Ortamında Değerler Eğitiminin Öğrenci Görüşlerine Göre Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/2 (2016), 19.
- Aladağ, Soner. "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 161/161 (2012), 123-146.
- Altıntaş, Muhammed Esat. *Öğretmenler Gözüyle Değerler Eğitimi*. Konya: d-egitim, 2016.
- Aquino, Karl vd. "A Grotesque and Dark Beauty: How Moral Identity and Mechanisms of Moral Disengagement Influence Cognitive and Emotional Reactions to War". *Journal of Experimental Social Psychology* 43/3 (2007), 385-392. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.013>
- Aslan, Rabia. *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri Ve Değerleri Kazanma Düzeyleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Ateş, Öznur Tulunay. "Türkiye'de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/34 (2017), 41-60.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2003.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Ailede Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 3. Baskı., 2010.
- Aydın, Mehmet Zeki. "Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç VD." *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*. ed. Mehmet Zeki Aydın. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Açık Toplumda Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı., 2018.
- Balcı, Nalan. *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Başçı, Zeynep. *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum Örneği)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012.
- Batmaz, Onur - Erdoğan, Tolga. "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27/6 (2019), 2681-2692. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3594>
- Bayırlı, Hakan vd. "Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8/3 (2020), 865-894. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m>
- Blunch, Niels J. *Introduction to Structural Equation Modelling Using SPSS and AMOS*. Sage Publications, 2008. <https://methods.sagepub.com/book/intro-to-structural-equation-modelling-using-spss-amos>
- Can Aran, Özge - Demirel, Özcan. "Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12/46 (2013), 151-168.
- Cihan, Nazlı. "Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış". *Journal of Turkish Studies* 9/2 (2014), 429-436. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6402>
- Civelek, Mustafa Emre. *Yapısal Eşitlik Modellemesi Metodolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım, 2018.
- Cohen, Taya R. - Morse, Lily. "Moral Character: What It Is and What It Does". *Research in Organizational Behavior* 34 (2014), 43-61. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2014.08.003>
- Creswell, John W. *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmacının Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, 2017.
- Çağatay, Şefika Melike. *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde Ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü*. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Çelikkaya, Tekin - Seyhan, Osman. "Değerlerin Kazanılmasındaki Etkili Faktörler Öğrenci Görüşleri". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/36 (2016), 167-192. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645221>
- Çengelci, Tuba vd. "Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri". *Değerler Eğitimi Dergisi* 11 (2013), 33-56.
- Demirtaş, Zülfü - Ekmekyapar, Meryem. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18/4 (2012), 523-544.
- Dereli-İman, Esra. "The Effect of the Values Education Programme on 5.5-6 Year Old Children's Social Development: Social Skills, Psycho-Social Development and Social Problem Solving Skills". *Educational Sciences: Theory & Practice* 14/1 (03 Mart 2014), 262-268. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1679>
- Dursun, Yunus - Kocagöz, Elif. "Yapısal Eşitlik Modellemesi Ve Regresyon: Karşılaştırmalı Bir Analiz". *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 35 (2010), 1-17.
- Erikli, Sultan. *Development and Implementation of a Values Education Program for Pre-School Children*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Eroğlu, Ergün. *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapısal Eşitlik Modeli İle Analizi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003.

- Eryılmaz, Önder - Deveci, Handan. "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin Geliştirilmesi". *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 20/2 (2019), 751-792. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.008>
- Gürhan, Ethem - Çiftçi, Sabahattin. "İlkokullarda Uygulanan Değerler Eğitimi Uygulamalarının Yönetici Ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu Örneği)". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 13 (2017), 230-247.
- Hökelekli, Hayati. *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2013.
- İnel, Yusuf - Urhan, Emrah. "Model Analizi Etkinliği: Ortaokul Öğrencileri Hangi Değerleri, Kimden Öğreniyor?". *Gelecek Vizyonlar Dergisi* 2/1 (2018), 44-51. <https://doi.org/10.29345/futvis.30>
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM, 2014.
- Kline, Rex B. *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri Ve Uygulaması - Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019. https://www.nobelyayin.com/yapısal-esitlik-modellemesinin-ilkeleri-ve-uygulaması-principles-and-practice-of-structural-equation-modeling_15179.html
- Kök, Mehmet - Çakıcı, Arzu. "Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması". *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/18 (2017), 711-730.
- Lickona, Thomas. "Eleven Principles of Effective Character Education". *Journal of Moral Education* 25/1 (01 Mart 1996), 93-100. <https://doi.org/10.1080/0305724960250110>
- Memişoğlu, Hatice. "İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri". *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/3 (2013), 405-425. https://doi.org/10.9761/jasss_722
- Meydan, Hasan. *Akademide Değerler Eğitimi (Tezler ve Makaleler/1989-2017)*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019.
- Meydan, Hasan. *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012.
- Meydan, Hasan. "Okulda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme". *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2014), 93-108.
- Neslitürk, Seviye - Deniz, Mehmet Engin. "Anne Değerler Eğitimi Programının 5 - 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 4/4 (2014), 103-116. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.024>
- Nucci, Larry vd. "Integrating Moral and Social Development Within Middle School Social Studies: A Social Cognitive Domain Approach". *Journal of Moral Education* 44/4 (2015), 479-496. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087391>
- Öksüz, Yücel. "11-12 Yaş Çocuklarının Değerleri Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Samsun-Lancashire Örneği". *The Journal of Academic Social Science Studies* 4/2 (2011), 61-78. https://doi.org/10.9761/jasss_160
- Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2018.
- Raykov, Tenco - Marcoulides, George A. *A First Course in Structural Equation Modeling*. United States of America: Routledge, 2012. <https://www.routledge.com/A-First-Course-in-Structural-Equation-Modeling/Raykov-Marcoulides/p/book/9780805855883>
- Sarı, Mediha. *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Sezer, Adem - Çoban, Okan. "Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2/1 (2016), 22-39.
- Tabachnick, Barbara G. - Fidell, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education, 5. Basım, 2007.
- Ulusoy, Kadir. "Değer Eğitimi: Davranışçı Ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12/1 (2010), 32-51.
- Weston, Rebecca - Gore, Paul A. "A Brief Guide to Structural Equation Modeling". *The Counseling Psychologist* 34/5 (2006), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Yaşar, Şefik - Çengelci, Tuba. "Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması". *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3/9 (2012), 1-23.
- Yaşaroğlu, Cihat. "Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi". *Journal of Turkish Studies* 8/7 (2013), 849-858.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 11. Baskı., 2018.
- Yılmaz, Ferat - Yılmaz, Fatih. "Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması". *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13/4 (2015), 111-134. <https://doi.org/10.18026/cbusos.35372>
- "2010/53 sayılı Genelge (İlk Ders)". Erişim 08 Haziran 2022. <https://www.egitimmezvuzat.net/index.php/home/genelgeler/genelge-2000-2010/204-2010-53-sayili-genelge-i-ilk-ders>
- Partnerships in Character Education State Pilot Projects, 1995–2001 Lessons Learned*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools, 2008. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502099.pdf>

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the effects of the value-oriented education experiences of the students in primary school on their moral behavior in the secondary school period. The study was carried out with an explanatory sequential design, one of the mixed method designs. The main problem of the research is to explore how the children who received or did not receive values education in primary school are affected when they come to secondary school. For this purpose, a scale was applied to students in the last year of secondary school, and then interviews were conducted with students with high values as well as their teachers and school administrators.

In the survey results of the quantitative part of the study, moral identity was found to predict moral maturity significantly. According to the results of the survey, it is seen that students with high values refrain from lying and violating others' rights. Additionally, they try to act more kindly, they do not want to break anyone's heart, and they are sensitive to the environment. Qualitative research results also support this situation. The moral maturity acquired by the students predicted the level of social responsibility (H2 hypothesis). Moreover, the acquired moral identity had a positive effect on social responsibility with the effect of moral maturity. The results of high-value students revealed that the education they received in the past was internalized and reflected in symbols and echoed in their lives. These attitudes reveal that students have reached a level of moral maturity. Quantitative study findings demonstrate this. These students, who are respectful of the environment and aware of their responsibilities, have a high level of social sensitivity. Moral identity and moral maturity affect students' social responsibilities at a high level.

On the other hand, according to the results of the survey, it has been revealed that students with low moral values can lie, cannot abide by the right, have difficulty in being responsible, and try to look good in front of others, even though they try to be compassionate and environmentally sensitive. The moral identity, moral maturity and social responsibility levels of these students remained below the medium level. The values adopted at the highest level in the research were respect, compassion, sharing and environmental awareness. Fairness, reliability, self-worth, right of use, and courtesy values were adopted at medium and high levels, whereas responsibility, cleanliness, justice, and honesty values were internalized at a moderate level.

Interviews with primary school administrators and teachers of students who show moral values in their behaviors as gains reveal that schools and teachers who attach importance to values education were more effective in the moral behavior of students in their future lives. These statements of the teachers support the quantitative research results. At the same time, the study reveals that even though there was no formal values education in some schools, the individual teachers' giving importance to this education had a positive effect on the moral behavior of the students. As a result, students developed a moral identity. It has been observed that schools carrying out specific lessons on values education in their curricula and teachers who use the method of learning by living in accordance with the constructivist education approach are successful in acquiring values.

In the study, it was determined that high-value children were able to use their self-criticism skills. This research has revealed how important value-oriented educational experiences organized by the school administration and primary school teachers are in the formation of the moral identity of the students. When the moral identity of the students reached the maturity level, it had stronger effects on social responsibilities. From the results of this study, it was concluded that primary school teachers and administrators exhibiting value-oriented constructivist approaches in their planning and focusing on such gains will be effective in getting more effective results in values education studies.

The research reveals that teachers of students with high values carry out activities that are reflected in students' lives in order to achieve the outcome. The use of school-wide boards and other spaces for value acquisition and the achievement of results in cooperation show that values have become a part of school culture. Effective results emerge when values education is a part of school culture. Although some schools show appreciative behaviors to children who have adopted the values, it should be considered important to create a culture of values spread throughout the school instead of such singular approaches. As a requirement of this culture, values education should take place within a plan.