

*Amasya İlahiyat Dergisi – Amasya Theology Journal*

ISSN 2667-7326 | e-ISSN 2667-6710

Haziran / June 2019, 12: 319-356

## **Adaylık Eğitimi Alan Öğretmenlerin Değer Öğretimi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri**

### **Opinions of Teachers Who's Having Candidacy Education About Values Education Activities**

**Hüseyin Algur**

Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi,  
Din Bilimleri Anabilim Dalı

Assistant Professor, Giresun University, Faculty of Islamic Sciences,  
Department of Science of Religion

Giresun, Turkey

[huseyin.algur@giresun.edu.tr](mailto:huseyin.algur@giresun.edu.tr)

[orcid.org/0000-0002-2028-2151](https://orcid.org/0000-0002-2028-2151)

#### **Makale Bilgisi / Article Information**

**Makale Türü / Article Types:** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received:** 25 Temmuz / July 2018

**Kabul Tarihi / Accepted:** 22 Ekim / October 2018

**Yayın Tarihi / Published:** 20 Haziran / June 2019

**Yayın Sezonu / Pub Date Season:** Haziran / June

**Sayı / Issue:** 12 **Sayfa / Pages:** 319-356

**Atıf / Cite as:** Algur, Hüseyin. "Adaylık Eğitimi Alan Öğretmenlerin Değer Öğretimi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri [Opinions of Teachers Who's Having Candidacy Education About Values Education Activities]". *Amasya İlahiyat Dergisi-Amasya Theology Journal* 12 (June 2019): 319-356.

<https://doi.org/10.18498/amailad.579981>.

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Copyright** © Published by Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, 05100 Turkey. All rights reserved.  
<https://dergipark.org.tr/amailad>.

## **Opinions of Teachers Who's Having Candidacy Education About Values Education Activities**

### **Abstract**

The values are the standards that guide the behaviors of a person who is a social entity are learned through interaction and education by the social environment, especially the family, from the day when the individual comes to the world. In this context, the place of schools as formal education institutions is very important when the values are learned. Teachers are undoubtedly the most important element of education in schools. The models, methods and techniques that teachers use and the activities they use give direction to the quality of the learning. When the related literature is examined, about teaching the values are taught either student-passive value transfer approaches or student-active value develop approaches are the forefront. In this research, which adopted the quantitative research method, 173 candidate teachers, who were appointed in February 2016, received opinions about the activities they intend to use in value teaching were discussed. The relationship between the age, gender, year of graduation, value education course, teaching experience, attitude towards candidacy method, finding usefulness of candidate training seminars and reason of choosing teaching profession and the activities they intend to use in value teaching were investigated. In the study, it was determined that there was a differentiation according to the variables of just taking the value education and the reason of choosing the teaching profession.

### **Summary**

The values are the standards that guide the behaviors of a person who is a social entity are learned through interaction and education by the social environment, especially the family, from the day when the individual comes to the world. In this context, the place of schools as formal education institutions is very important when the values are learned. Teachers are undoubtedly the most important element of education in schools. The models, methods and techniques that teachers use and the activities they use give direction to the quality of the learning. When the related literature is examined, about teaching the values are taught either student-passive value transfer approaches or student-active value develop approaches are the forefront.

Activities in which the student is passive in value teaching are mostly related to teacher centered value transfer approaches. In value transfer approaches, values are considered absolute and unchanged. Individuals whose values are transferred are expected to adopt pre-existing and validated values. In these types of approach where a deductive approach is adopted, the rules are given

first and then reinforced by examples. It is used much more especially at primary and secondary school level. In value transfer approaches, students learn the values chosen by their teachers. In this context, inculcation and behavior change approaches are mentioned in the literature. Inculcation refers to the transfer of the desired and predetermined values to the students. The behavior change approach, which aims to teach values based on behavioral learning theory, aims to change behavior by conditioning.

In value teaching, student-centered approaches are called as value development approaches in the literature. Value development approaches are the inductive approaches that are developed after the 1960s, aiming individuals to recognize themselves and create a system of values based on their own experiences. Where these approaches are adopted, it is stated that valuation of any situation or event is the process of self-realization of the individual, and it is not desirable to induce certain values to the individual; the individual is asked to create an internally active decision.

In the value development approaches, it is aimed to assist the individual actively participating in the process to gain the knowledge, skills and attitudes that will guide him / herself throughout life. In this way, it contributes to the development of the individual with a critical and creative thought. However, in order to be active in the value teaching process, the individual has the ability to cope with the pressure and effects encountered in the current environment; to choose between conflicting values, to solve problems and moral dilemmas, to be able to choose consciously and reliably from a batch of information in a conscious way is expected to have competencies. In order to create the competences expressed, teachers are asked to support their students in creating life meaning, value and life skills. However, students need a certain time to acquire the competences expressed here. This time and opportunity may not be possible in the school environment.

In the literature on value development approaches, approaches such as value description, value analysis and moral development are discussed. The value-explanation approach requires teachers to guide their students in explaining their values rather than teaching them their values. The value analysis, which is an approach that aims to enable the student to think about case studies involving a certain moral value and thereby gain moral values, asks the individual to question the causes of the problems he / she faces. In the moral development approach developed by establishing a relationship between value teaching and moral development, it is essential to gain values through moral dilemmas. This approach focuses on moral values such as honesty, justice, equality and human dignity.

In this research, which adopted the quantitative research method, 173 candidate teachers (115 of them were female and 55 were male) who were appointed in February 2016, received opinions about the activities they intend to use in value teaching were discussed. 59% of the teachers are between 20-25, 27.7% are 26-30, 13.3% are between 31-35 years old. Teachers from all disciplines including Religious Culture and Moral Knowledge, Classroom, English, Mathematics, Pre-School, Information Technologies, Turkish and Psychological Counseling and Guidance Teacher were the participants.

In the research, "Scale of activities used in value teaching" prepared by Akbaş (2004) was used. The scale of activities used in teaching value consists of two parts. In the first part, there are verbal activities used by teachers in teaching value and in the second part are the items related to student centered activities. The reliability and validity analyze of the scale were performed by taking the views and opinions of Akbaş. As a result of the factor analysis, verbal activities in the first part of the scale were renamed "Activities in which the student is passive" (Passive) and student-centered activities were renamed "Activities in which the student is active" (Active).

"Activities in which the student is passive" and "activities in which the student is active" are considered as dependent variables; age, gender, year of graduation of the faculty, status of taking value education courses, teaching experience, attitude towards candidacy method, status of finding candidate training seminars and reasons for choosing teaching profession were determined as independent variables. Since the reliability and validity tests of the activities used in the value education scale were performed and the data obtained from the scale met the assumption of normality, parametric tests were performed. In this context, t-test and Anova tests were applied in the study. In the study, it was determined that there was a differentiation according to the variables of just taking the value education and the reason of choosing the teaching profession. These results were compared with similar studies in the literature.

**Keywords:** Religious Education, Teacher Candidate, Value, Values Education, Approaches of Values Education.

### Adaylık Eğitimi Alan Öğretmenlerin Değer Öğretimi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri

#### Öz

Sosyal bir varlık olan insanın davranışlarını yönlendiren standartlar olarak tanımlanan değerler, bireyin dünyaya geldiği günden itibaren başta aile olmak üzere sosyal çevreyle etkileşim ve eğitim yoluyla öğrenilir. Bu kapsamda

değerlerin öğrenilmesinde örgün eğitim kurumları olarak okulların yeri oldukça önemlidir. Okullarda eğitim-öğretimin en önemli unsuru hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin benimsedikleri model, yöntem ve teknikler ile kullandıkları etkinlikler, öğrenmenin niteliğine yön vermektedir. İlgili literatür incelendiğinde değerlerin öğretilmesinde ya öğrencilerin pasif olduğu değer aktarma yaklaşımları ya da öğrencilerin aktif olduğu değer geliştirme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Nicel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, 2016 yılının Şubat ayında atanan 173 aday öğretmenin değer öğretiminde kullanmayı düşündükleri etkinliklere dair görüşleri ele alınmıştır. Değer öğretiminde kullanılması düşünülen etkinliklerin yaş, cinsiyet, fakülte mezuniyet yılı, değer eğitimi dersi alma durumu, öğretmenlik deneyimi, adaylık eğitimi yöntemine yönelik tutum, adaylık eğitimi seminerlerini faydalı bulma durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesi değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada, sadece değer eğitimi alma durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesi değişkenlerine göre bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Aday Öğretmen, Değer, Değer Öğretimi, Değer Öğretimi Yaklaşımları.

## Giriş

Sözlükte herhangi bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü gibi farklı açılardan tanımlanan değer,<sup>1</sup> birey ve toplum açısından karşılığı olan önemli bir kavramdır. Değer kavramını eğitim ile ilişkilendiren Akbaş, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak tanımlamıştır.<sup>2</sup>

Türkiye’de en çok kabul gören tanıma göre eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak ifade edilir.<sup>3</sup> Bir davranış değişikliği süreci olarak “eğitim” kavramı, davranışları yönlendiren standartlar

<sup>1</sup> TDK, “Değer,” erişim: 23 Temmuz, 2018, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts &guid=TDK.GTS.5b558837d182c1.94431948](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts &guid=TDK.GTS.5b558837d182c1.94431948).

<sup>2</sup> Oktay Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2004), 44.

<sup>3</sup> Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Edge Akademi, 2013), 13.

olarak “değer” kavramıyla birlikte düşünüldüğünde “değer eğitimi” ortaya çıkmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanmasına öğretim denir. Öğretme, öğrenmeyi sağlamak üzere bireye -eğitimin tamında da ifade edilen- davranış kazandırabilmek için uygulanan etkinliklerdir.<sup>4</sup> Bu sebeple araştırmada “değer öğretimi” ifadesi kullanılmıştır.

Eğitim, toplumun kalıcılığını sağlamak için kültürel mirasın ilerlemeye engel olmayanlarının gelecek kuşaklara aktarılması, bireyin kabiliyetlerinin uyandırılması, geliştirilmesi ve ona bir takım bilgi ve becerilerin kazandırılması, bireye toplum içerisinde mutlu olacağı bir yer edinmesi için destek verilmesi gibi farklı unsurları bünyesinde taşır.<sup>5</sup> Değer kavramının ne olduğunun, bireyin bir değeri nasıl içselleştirdiğinin ve davranışlarını yönlendiren standartlar haline nasıl getirdiğinin bilinmesinde değer öğretiminin katkısından söz edilebilir.<sup>6</sup> Öğretim faaliyetlerinde bireyin bilişsel ve fiziksel yönden eğitilmesinin yanında duyuşsal yönden de eğitilmesi hedeflenmelidir. Böylelikle duyuşsal alanın ihmal edilmesinden kaynaklanması muhtemel bir engel bertaraf edilmiş olacaktır.<sup>7</sup>

Değer öğretimi, bireyin kişilik gelişimine olumlu yönde katkı sağlar ve topluma karşı sorumluluklarının farkına varmasına yardımcı olur. İçerisinde yaşadığı toplumun değerlerini bilen, tanıyan, yaşayan ve yaşatan bireyler, toplumsal açıdan kabul görürler. Böylece bir bireyin topluma entegre olması, sosyalleşmesi ve kültürel olarak aidiyet duygusuna sahip olması sağlanır.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Veysel Sönmez, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 8. Baskı (Ankara: Anı Yayıncılık, 2014), 1-13; Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 16. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2011), 1-8.

<sup>5</sup> Halis Ayhan, *Eğitim Bilimine Giriş* (İstanbul: Şule Yayınları, 1995), 17-18; Yaşar Fersahoğlu, *İslam Eğitimi Giriş* (İstanbul: Marifet, 2003), 12.

<sup>6</sup> Değer kavramını bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlayan Güngör, değerler psikolojisinin insan hayatı üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Bk. Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi* (Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı, 1993), 17-20.

<sup>7</sup> Kadir Ulusoy - Bülent Dilmaç, *Değerler Eğitimi* (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 9.

<sup>8</sup> Kadir Ulusoy - Ali Arslan, “Değerli Bir Kavram Olarak ‘Değer ve Değerler Eğitimi’”, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, ed. Kadir Turan - Refik Ulusoy (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 7.

Eğitimin tanımında ifade edilen davranış değişikliklerinin nasıl gerçekleştiği konusunda farklı görüşler vardır. Bu görüşlerin bir kısmı davranışçı kuram kapsamında öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul etmiş; bir kısmı bilişsel kuramları ön plana çıkararak öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olduğunu kabul etmiş, bir kısmı da sağlıklı benlik ve ahlak gelişimine vurgu yaparak duyuşsal kuramları önclemiştir.<sup>9</sup>

Peki bireyin hayatını yönlendiren standartlar olarak ifade edilen değerler nasıl öğrenilir? Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusuyla benzer bir durum değerlerin nasıl öğretileceği ile ilgili de karşımıza çıkmaktadır. Değerler, başta aile ve sosyal çevre olmak üzere informal ortamlarda öğrenilmekle birlikte örgün eğitim kapsamında okullarda formal düzeyde de öğrenilmektedir. Bu bağlamda değer öğretiminde benimsenen yaklaşımın belirleyicilerinden birisi öğretmen ve onun kullandığı stratejilerdir. Değer öğretiminde bir öğretmen Veugelers'in de ifade ettiği gibi ya kendi değerlerini benimsetmeye çalışmaz, ya hangi değerleri önemli gördüğünü açıklar, ya hangi değeri önemli bulduğunu ifade etmeksizin değerler arasındaki farklılıklara vurgu yapar ya da hangi değeri önemli gördüğünü belirterek değerler arasındaki farklılıkları ortaya koyar.<sup>10</sup>

Değerlerin öğretilmesinde kullanılan farklı yaklaşımlar, benimsenen öğrenme kuramları, yapılan öğretim faaliyeti ile neyin hedeflendiği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, öğretene ile öğrenenin nasıl konumlandırıldığı, bireyin özellikleri, toplum ve çevresi ile olan ilişkileri, değerlerin kaynakları ve nasıl kazanıldığı gibi farklı ölçütler esas alınarak benimsenmektedir.<sup>11</sup> Suparka ve Johnson, beş değer eğitimi yaklaşımından bahsetmektedir. Bunlar; değer telkini, ahlaki gelişim, değer analizi, değer açıklama ve davranış öğrenme

---

<sup>9</sup> Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme* (Ankara: Pegem Akademi, 2011), 21-28.

<sup>10</sup> Wiel Veugelers, "Teaching and Learning on Moral Dilemmas", *Educational Resources Information Center (ERIC) No: ED407397* (1997): 7.

<sup>11</sup> Hasan Meydan, "Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme", *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2014): 96; Ian Kupchenko - Jim Parsons, "Ways of Teaching Values; An Outline of Six Values Approaches", *Educational Resources Information Center (ERIC) No: 288806* (1987): 1-23.

yaklaşımıdır.<sup>12</sup> Kupchenko ve Parsons bu beş değer öğretimi yaklaşımına ek olarak bir de duygusal-akılcı yaklaşımdan bahsetmekte, değer öğretimi yaklaşımlarının bir kısmının formal bir kısmının da informal düzeyde olduğunu belirtmektedirler.<sup>13</sup> Ülkemizde de değer öğretimi ile ilgili Dilmaç'ın hazırladığı İnsani Değerler Eğitimi Programı<sup>14</sup> ve Bacanlı'nın geliştirdiği Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı bu kapsamda değerlendirilebilir.<sup>15</sup> Bu yaklaşımlar birlikte incelendiğinde telkin ve davranış değiştirme gibi yaklaşımlarda öğrencinin pasif olduğu, değer geliştirme ve ahlaki ikilem gibi yaklaşımlarda ise aktif olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere değer öğretiminin niteliğinin ve kalıcılığının artırılması için öğrencilerin aktif olduğu etkinlikleri daha fazla tercih etmeleri önerilebilir.

Sosyal bir varlık olmasıyla bilinen insanın çevresiyle olan iletişimini düzenleyen, iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımında yol göstermek suretiyle hayatına yön veren değerler, gündemdeki yerini korumaktadır. İslam eğitim tarihinde daha çok ahlak eğitimi kapsamında karşımıza çıkan değerler eğitimi, 2000'li yıllarda Türkiye'de gerek sivil toplum gerekse MEB aracılığıyla devlet tarafından önemsenmiş, teorik ve pratik yönüyle çalışmalara konu olmuştur ve olmaya devam etmektedir.<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Douglas P. Superka – Patricia L. Johnson, "Values Education: Approaches and Materials", *Educational Resources Information Center* (1975): 1-174.

<sup>13</sup> Kupchenko - Parsons, "Ways of Teaching Values", 18-23.

<sup>14</sup> Bülent Dilmaç, *İnsanca Değerler Eğitimi*, 2. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2012).

<sup>15</sup> Hasan Bacanlı, *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı* (İstanbul: Çizgi Kitabevi, 2017).

<sup>16</sup> Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin...*; Nevin Akkaya, "Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri", *Folklor/Edebiyat* 74 (2013): 185–198; Muhammed Esat Altıntaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Öğretiminin Amaçları - Nitel Bir Araştırma-", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 16/2: 193-209, erişim: 25 Haziran, 2018; Nuhul Özalp Kaplan, *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, 2014); Özlem Ulu Kalın, "Sosyal Bilimler Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşisi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/38: 29–44, erişim: 25 Haziran 2018; Hülya Kasapoğlu, "Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler", *Milli Eğitim Dergisi* 43/198 (2013): 97-109; Pınar Doktaş Yeşiltaş - Ayşe Mentiş Taş, "Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/2 (2016): 1125–1146; Muhammet Sallabaş, "Ömer Seyfettin Hikayelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/18 (2013): 59–68; Muhammet Ahmet Tokdemir, *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi*



Türkiye’de değer öğretimi Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı okullarda gerek örtük program kapsamında gerekse bazı derslerin öğretim programlarında yer almak suretiyle verilmektedir. Bu kapsamda MEB’de görev yapacak olan öğretmenlerin değer öğretimine yönelik düşünceleri ve kullanmayı düşündükleri etkinlikler, söz konusu öğretimin verimliliği açısından önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin ve lisans düzeyinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören bireylerin değer öğretimi hakkındaki görüşlerine yer veren çalışmalara rastlanmaktadır.<sup>17</sup> Bu araştırma, 2016 yılında bir defaya mahsus uygulanan adaylık eğitim programına katılan -öğretmenliğe atanmış, derse girmeden önce adaylık eğitimi alan- 173 aday öğretmenle yapılmıştır.

Değer ve eğitimin iç içe olması, okullardaki değer öğretimi uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin değer öğretimine dair görüşleri, okulda kullanılan etkinlikler, ailenin ve okulun değer öğretimindeki yerine nasıl baktıkları söz konusu öğretimin niteliğini etkiler. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi, öğretmenliğe atanan aday öğretmenlerin değer öğretimi etkinliklerine yönelik görüşlerinin ortaya koyulması suretiyle bu öğretimin niteliğini artırmaya dönük önerilerde bulunmaktır. Bu temel probleminden hareketle makalede aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

---

*Hakkındaki Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2007); Muammer Yılmaz - Ömer Faruk Yılmaz, “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2017): 737-737.

<sup>17</sup> Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin...*; Akkaya, “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri”; Altıntaş, “Değer Öğretiminin Amaçları”; Kaplan, *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*; Kasapoğlu, “Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler”; Yeşiltaş - Taş, “Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri”; Sallabaş, “Ömer Seyfettin Hikayelerinin...”; Tokdemir, *Tarih Öğretmenlerinin...*; Yılmaz - Yılmaz, “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin...”.

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler fakülte mezuniyet yılına göre farklılaşmakta mıdır?

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler değer eğitimi dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler öğretmenlik deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler adaylık eğitimi yöntemine yönelik tutuma göre farklılaşmakta mıdır?

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler adaylık eğitimi seminerlerini faydalı bulma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

✓ Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesine göre farklılaşmakta mıdır?

### 1. Yöntem

Bu araştırmada nicel verileri toplama yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde seçilen çalışma grubunda bulunan kişilerin görüşleri geliştirilen ölçek ile betimlenmektedir<sup>18</sup>.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016 yılı Şubat ayında atanan ve aynı yılın temmuz ayında adaylık eğitimi kapsamında kurs alan 115'i kadın, 58'i erkek olmak üzere toplam 173 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %59'u 20-25, %27,7'si 26-30, %13,3'ü 31-35 yaş aralığındadır. Araştırmaya başta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sınıf, İngilizce, Matematik, Okul Öncesi, Bilişim Teknolojileri, Türkçe ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenliği branşları olmak üzere her branştan öğretmenler katılmıştır.

### Ölçme Aracı

Araştırmada Akbaş (2004) tarafından hazırlanan "Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ölçeği" ile birlikte örnekleme tanımak üzere tarafımızca hazırlanan "kişisel bilgiler" formu kullanılmıştır. Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları sözel etkinlikler, ikinci bölümde ise öğrenci merkezli etkinliklere dair maddeler yer almaktadır. Akbaş'ın izni-görüşleri alınarak ve literatür gözden geçirilerek ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik

<sup>18</sup> Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 9. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2008), 14.

analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin ilk bölümünde yer alan sözel etkinlikler, “öğrencinin pasif olduğu etkinlikler” (Pasif) ve öğrenci merkezli etkinlikler ise “öğrencinin aktif olduğu etkinlikler” (Aktif) olarak yeniden isimlendirilmiştir. KMO değerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (,815). Faktör analizinde Akbaş'ın ölçeğinden farklı olarak “Değer boyutu olan sinema filmi, TV filmi ve tiyatro önerme” maddesi sözel etkinlikler altında değil, öğrenci merkezli etkinlikler altında toplanmıştır. Ölçeğin madde dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.<sup>19</sup>

**Tablo 1: Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler Ölçeği  
Madde Dağılımı**

Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler Varyans: (%40,6)	
Öğrencinin Aktif Olduğu Etkinlikler İç tutarlık: ( $\alpha$ =,869), Varyans: (%26,3), Öz değer: 5,650	Öğrencinin Pasif Olduğu Etkinlikler İç tutarlık: ( $\alpha$ =,678), Varyans: (%14,3), Öz değer: 2,062
3. Dersle ilgili önemli bireylerin biyografilerini hazırlattırarak tartışma yaptırma (,755)	1. Ders verici hikâyeler anlatma (,623)
2. Medyadaki bazı olayları eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirme (,737)	6. Öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorma (,612)
9. Öğrencileri bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirme (,703)	4. Değerleri teşvik eden güzel sözler seçerek öğrencilerle paylaşma (,583)
5. Örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirme (,700)	5. Ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar anlatma (,588)
7. Öğrencilerin toplumda ve okulda bazı değerleri gözlemelerini isteme (,674)	7. Öğrencilere örnek olma (,556)
1. Öğrencilere örnek kişilerin hayatlarını, alışkanlık ve ilkelerini araştırma konusu olarak verme (,657)	8. Sınıf kuralları koyarken önemli gördüğü değerleri merkeze alma (,515)
4. Öğrencilere bazı değerleri	3. Derste telkinlerde bulunma (,343)

<sup>19</sup> Ölçek ile ilgili ayrıntılı bilgi almak için Bk. Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin...* , 126-128.

merkeze alan roller oynattırma (,617)	
8. Bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırma (,612)	
10. Öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verme (,577)	
6. Öğrencilerle birlikte değer boyutu olan film ve tiyatro seyretme (,533)	2. Yeri geldikçe öğüt verme (,319)
11. Değer boyutu olan sinema filmi, TV filmi ve tiyatro önerme (,501)	

Bu bölümün yapı geçerliliğini test etmek üzere faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda “değer öğretiminde kullanılan etkinlikler” ölçeğinin iç güvenilirlik katsayısı ( $\alpha = ,852$ ) çıkmıştır. Bu katsayı literatürde yüksek düzeyde güvenilir olarak kabul edilmektedir.<sup>20</sup>

### Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmadaki bağımsız değişkenler frekans düzeyinde tespit edilmiştir. Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ölçeğinin güvenilirlik-geçerlik testleri yapıldığı ve ölçekten elde edilen verilerin normallik varsayımını karşıladığı için parametrik testler yapılmıştır.<sup>21</sup> Bu kapsamda araştırma sorularına cevap bulmak için iki seçeneğe bağımsız değişkenlerde “t testi” ikiden fazla seçeneği olan bağımsız değişkenler için de “Anova” testleri yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

<sup>20</sup> Zeki Arslantürk - E. Hamit Arslantürk, *Uygulamalı Sosyal Araştırma Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulaması SPSS*, 3. Baskı (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013), 174.

<sup>21</sup> Normallik varsayımında Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerlerinin “-1” ve “+1” arasında olması gerekir. Bk. Ed. Şeref Kalaycı, *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (Ankara: Asil Yayın, 2014), 73; Bu doğrultuda veri setinin normallik düzeyleri, ölçeğin geneli ve alt faktörlerinde Skewness 0,185, Kurtosis 0,317 olarak oluşmuştur. Bu değerlere göre veri seti normallik varsayımını karşılamaktadır.

## 2. Bulgular

### 2.1. Bağımsız Değişkenler

Araştırmada cinsiyet, yaş, fakülteden mezuniyet yılı, değer eğitimi dersi alma durumu, öğretmenlik deneyimi, adaylık eğitimi yöntemine yönelik tutum, adaylık eğitimi seminerlerini faydalı bulma durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesi olmak üzere sekiz bağımsız değişken belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel analizler aşağıda verilmiştir.

#### 2.1.1. Cinsiyet ve Yaş

Örneklemin cinsiyet dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi çalışma grubunun %66,5'i (n=115) kadınlardan, %33,5'i de (n=58) erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş dağılımlarının bulunduğu Tablo 3'te de görüldüğü gibi örneklemin %59'u (n=102) 20-25, %27,7'si (n=48) 26-30 ve %13,3'ü de (n=23) 31-35 yaş aralığındadır.

Tablo 2: Örneklemin Cinsiyet

Dağılımı		
Cinsiyet		
	Frekans	Yüzde
Kadın	115	66,5
Erkek	58	33,5
Toplam	173	100,0

Tablo 3: Örneklemin Yaş Dağılımı

Yaş		
	Frekans	Yüzde
20-25	102	59,0
26-30	48	27,7
31-35	23	13,3
Toplam	173	100,0

#### 2.1.2. Fakülte Mezuniyet Yılı

Katılımcıların fakülteden mezuniyet yıllarının verildiği Tablo 4'e bakıldığında, örneklemin %33,5'inin (n=58) 2015, %24,3'ünün (n=42) 2014, %16,8'inin (n=29) 2013, %25,4'ünün de (n=44) 2012 ve öncesinde mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Örneklemin Fakülte Mezuniyet Yılı

Fakülte mezuniyet yılı		
	Frekans	Yüzde
2015,00	58	33,5
2014,00	42	24,3
2013,00	29	16,8
2012 ve öncesi	44	25,4
Total	173	100,0

### 2.1.3. Değer Eğitimi Dersi Alma Durumu

Örneklemin değer eğitimi dersi alma durumlarına dair veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5: Örneklemin Mezun Oldukları Fakültede Değer Öğretimine Yönelik Bir Ders Alma Durumları**

Fakülte mezuniyet yılına göre değer eğitimi dersi alma durumu						
			Mezun olduğunuz fakültede Değer Eğitimi dersi aldınız mı?			Total
			Evete	Hayır	Cevapsız	
Fakülteden mezuniyet yılınız nedir?	2015	Frekans	20	36	2	58
		Yüzde	11,6	20,8	1,2%	33,5
	2014	Frekans	13	29	0	42
		Yüzde	7,5	16,8	,0%	24,3
	2013	Frekans	5	22	2	29
		Yüzde	2,9	12,7	1,2%	16,8
	2012 ve öncesi	Frekans	6	38	0	44
		Yüzde	3,5	22,0	,0%	25,4
	Total	Frekans	44	125	4	173
		Yüzde	25,4	72,3	2,3%	100,0

Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların %25,4'ü (n=44) mezun olduğu fakültede değer eğitimi dersi aldığını ifade ederken, %72,3 (n=125) gibi büyük bir çoğunluğu değer eğitimi dersi almadığını ifade etmiştir.<sup>22</sup> Değer eğitimi dersi alma durumu fakülteden mezuniyet yılı ile karşılaştırıldığında değer eğitimi dersi alma durumunun 2015 yılına doğru artarak devam ettiği görülmektedir. Buradan hareketle değer eğitimine yönelik derslerin her geçen yıl fakülte programlarında daha fazla yer aldığı kanaatine varılabilir.

### 2.1.4. Öğretmenlik Deneyimi

Örneklemin öğretmenlik deneyimiyle ilgili veriler Tablo 6'da yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık %40'ı (n=69) ücretli öğretmenlik, %14,5'i (n=25) özel bir kurumda öğretmenlik

<sup>22</sup> 2007 yılında Tokdemir tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %17,3'ü değer eğitimi dersi aldığını, %77,9'u almadığını ifade etmiştir. Bk. Tokdemir, *Tarih Öğretmenlerinin...*, 93.

olmak üzere yarıdan fazlasının öğretmenlik deneyimi vardır (%54,4).<sup>23</sup> Katılımcıların %38,7'si (n=67) öğretmenlik deneyiminin olmadığı seçeneğini, %1,7'si de diğer seçeneğini tercih etmiştir.

**Tablo 6: Örneklemen Öğretmenlik Deneyimi**

Atanma öncesi öğretmenlik deneyiminiz var mı?		Frekans	Yüzde
Var	Ücretli öğretmenlik	69	39,9
	Özel kurumda öğretmenlik	25	14,5
Yok	Başka bir kurumda memur	9	5,2
	Yok	67	38,7
	Diğer	3	1,7
	Total	173	100,0

### 2.1.5. Adaylık Eğitime Yönelik Tutum

Katılımcılara devam ettikleri adaylık eğitimi yöntemi ile ilgili düşünceleri ve bu eğitim kapsamında aldıkları seminerleri faydalı bulup bulmadıkları sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi örneklemen yarıdan fazlası 2016 yılında bir kez uygulanan adaylık eğitim sürecini gerekli görürken (%54,3, n=94), %38,2'si (n=66) gereksiz gördüğünü, %6,4'ü de (n=6) fikrinin olmadığını belirterek kararsızlığını ortaya koymuştur. Adaylık eğitimi döneminde alınan seminerlere yönelik tutuma baktığımızda katılımcıların %41,6'sının (n=72) "evet" seçeneğini işaretlemek suretiyle faydalı bulduğunu, %46,8'inin (n=81) "hayır" seçeneğini işaretleyerek faydalı olmadığını ve % 11'inin de (n=19) kararsızlığını ifade ettiğini görmekteyiz.

<sup>23</sup> Bu durum, henüz öğretmenlik yapmayan bireylerin değer öğretimindeki etkinliklere dair fikir beyan edemeyeceğine yönelik muhtemel eleştirilere bir açıklama olarak görülebilir. Bununla birlikte çalışma sonuçlarının bil fiil öğretmenlik yapan bireylerle yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması konuya daha fazla açıklık getirecektir.

**Tablo 7: Örneklemin Adaylık Eğitim Sürecine Yönelik Tutumları**

2016 yılında uygulamaya konulan adaylık eğitimi yöntemine yönelik tutum	Adaylık eğitimi seminerlerini faydalı bulma durumu				
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	
Gerekli	94	54,3	Evet	72	41,6
Gereksiz	66	38,2	Hayır	81	46,8
Fikrim Yok	11	6,4	Fikrim Yok	19	11

### 2.1.6. Öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesi

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini neden tercih ettikleriyle ilgili Tablo 8 incelendiğinde örneklemin %26,6'sının (n=46) öğretmenlik mesleğine olan tutumlarının, %15'inin (n=26) istihdam imkânı ve ekonomik gerekçelerin, %7,5'i (n=13) hayatında örnek aldığı kimselerin öğretmen olmasının, %43,4'ü de (n=75) insanlığa faydalı olabileceği düşüncesinin etkili olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 8: Örneklemin öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçeleri**

Öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçeniz nedir?		
	Frekans	Yüzde
Öğretmenlik mesleğine olan tutumum	46	26,6
İstihdam imkânı ve Ekonomik gerekçeler	26	15
Hayatımda örnek aldığım kişi ya da kişilerin öğretmen olması	13	7,5
İnsanlığa faydalı olabileceğim düşüncesi	75	43,4
Diğer	10	5,8
Cevapsız	3	1,7
Toplam	173	100,0

## 2.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırma grubunun bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişken olarak belirlenen değer öğretiminde kullanılması



düşünülen etkinlikler üzerinde farklılığa yol açıp açmadığına yönelik elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmakta ve ilgili araştırma sorularına cevap aranmaktadır. Yapılan testlerde “cinsiyet”, “değer eğitimi alma durumu” ve “öğretmenlik deneyimi”, bağımsız değişkenlerinde iki grup karşılaştırıldığı için “bağımsız grup t testi<sup>24</sup>”, diğer bağımsız değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır.<sup>25</sup>

### 2.2.1. Cinsiyete Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler

“Cinsiyet” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

**Tablo 9: Cinsiyete Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Ölçek Geneli	Kadın	115	67,02	10,35	146,8	-0,13	0,897
	Erkek	58	67,20	7,72			
Pasif	Kadın	115	29,76	6,03	146,0	-0,94	0,346
	Erkek	58	30,30	5,58			
Aktif	Kadın	115	37,25	7,88	171	0,29	0,770
	Erkek	58	36,90	6,45			

Tabloda da görüldüğü gibi erkek katılımcılar, öğrencilerin pasif olduğu etkinlikleri daha fazla tercih ederken ( $X=30,30$ ); kadın katılımcılar öğrencilerin aktif olduğu etkinlikleri daha fazla tercih etmişlerdir ( $X=37,25$ ). Ancak bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir (pasif için  $p=0,346>0,05$ ; aktif için  $p=0,770>0,05$ ). Bu verilerden hareketle cinsiyet bağımsız değişkeninin değer öğretiminde kullanılan etkinlikleri etkilemediğini söyleyebiliriz.

<sup>24</sup> Bağımsız grup t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bk. Büyüköztürk, *Veri Analizi El Kitabı*, 39.

<sup>25</sup> Varyans analizi (ANOVA), iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bk. Büyüköztürk, *Veri Analizi El Kitabı*, 48.

### 2.2.2. Yaşa Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler

“Yaş” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi ölçek ve alt faktörlerinde 31-35 yaş ve üzeri yaşta olan katılımcıların ortalama puanları diğer yaş gruplarından daha yüksek olmakla birlikte bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir (ölçek geneli için  $X = 71,30$ ,  $p = 0,073 > 0,05$ ; pasif için  $X = 31,52$ ,  $p = 0,092 > 0,05$ ; aktif için  $X = 39,78$ ,  $p = 0,181 > 0,05$ ). Bu verilerden hareketle yaş bağımsız değişkeninin değer öğretiminde kullanılan etkinlikleri etkilemediğini söyleyebiliriz.

**Tablo 10: Yaşa Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

Yaş	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
Ölçek Genel	20-25	102	66,45	9,90	2/170	2,65	0,073	a
	26-30	48	66,39	8,64				a
	31-35 ve üzeri	23	71,30	8,85				a
Pasif	20-25	102	29,81	3,94	2/170	2,42	0,092	a
	26-30	48	29,46	3,63				a
	31-35 ve üzeri	23	31,52	3,51				a
Aktif	20-25	102	36,64	7,86	2/170	1,72	0,181	a
	26-30	48	36,92	6,57				a
	31-35 ve üzeri	23	39,78	6,75				a

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ( $p < 0,05$ )

### 2.2.3. Fakülteden Mezuniyet Yılına Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler

“Fakülteden mezuniyet yılı” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını

anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi 2015 yılında mezun olan bireylerin ortalama puanları diğer mezuniyet yıllarına göre daha düşüktür (ölçek geneli için  $X=65,29$ ; pasif için  $X= 29,84$ ; aktif için  $X= 35,44$ ). Aynı doğrultuda 2012 ve öncesinde mezun olanların ortalama puanları ise diğer mezuniyet yıllarına göre daha yüksektir (ölçek geneli için  $X=68,82$ ; pasif için  $X= 29,91$ ; aktif için  $X= 38,91$ ). Ancak bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı olacak düzeyde değildir (ölçek geneli için  $p=0,263>0,05$ ; pasif için  $p=0,991>0,05$ ; aktif için  $p=0,095>0,05$ ). Bu verilerden hareketle fakülteden mezuniyet yılı bağımsız değişkeninin değer öğretiminde kullanılan etkinlikleri etkilemediğini söyleyebiliriz.

**Tablo 11: Fakülteden Mezuniyet Yılına Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

Mezuniyet Yılı	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
Ölçek Genel	2015	58	65,29	9,42	3/169	1,34	0,263	a
	2014	42	68,03	8,50				a
	2013	29	66,63	12,50				a
	2012 ve öncesi	44	68,82	8,15				a
Pasif	2015	58	29,84	3,95	3/169	0,03	0,991	a
	2014	42	29,99	3,98				a
	2013	29	30,11	4,29				a
	2012 ve öncesi	44	29,91	3,30				a
Aktif	2015	58	35,44	7,66	3/169	2,15	0,095	a
	2014	42	38,04	6,31				a
	2013	29	36,51	9,57				a
	2012 ve öncesi	44	38,91	6,03				a

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ( $p<0,05$ )

#### 2.2.4. Değer Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler

"Değer eğitimi dersi alma durumu" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı

düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

**Tablo 12: Değer Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

	Değer Eğt. Dersi	N	X	S	sd	t	p
Ölçek Geneli	Evet	44	68,29	9,33	167	1,09	0,274
	Hayır	125	66,45	9,64			
Öğr. Pasif Etkinlikler	Evet	44	31,01	3,69	167	2,24	<b>0,026</b>
	Hayır	125	29,52	3,81			
Öğr. Aktif Etkinlikler	Evet	44	37,28	7,25	167	0,27	0,788
	Hayır	125	36,93	7,52			

Tabloda da görüldüğü gibi değer eğitimi dersi alan katılımcıların ortalama puanları ölçek genelinde ( $X=68,29$ ), öğrencinin pasif olduğu etkinliklerde ( $X=31,01$ ) ve öğrencinin aktif olduğu etkinliklerde ( $X=37,28$ ) değer eğitimi dersi almayanlardan daha yüksektir. Bu farklılık öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerde aynı zamanda istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $p=0,02<0,05$ ). Elde edilen verilerden hareketle değer eğitimi dersi alma durumuna göre değer öğretiminde kullanılması düşünülen etkinliklerin pasif alt faktöründe farklılaştığı söylenebilir. Bu veri, lisans eğitiminde verilen değer eğitimi derslerinin bireyleri daha çok öğrencilerin pasif olduğu etkinliklere yönlendirdiği kanaatinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

### **2.2.5. Öğretmenlik Deneyimine Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

“Öğretmenlik deneyimi” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

**Tablo 13: Öğretmenlik Deneyimine Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

	Öğretmenlik Deneyimi	N	X	S	sd	t	p
Ölçek Geneli	Var	94	66,63	10,41	171	-0,68	0,497
	Yok	79	67,62	8,38			
Öğr. Pasif Etkinlikler	Var	94	29,94	3,97	171	-0,004	0,997
	Yok	79	29,94	3,69			
Öğr. Aktif Etkinlikler	Var	94	36,68	7,94	171	0,87	0,384
	Yok	79	37,67	6,76			

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlik deneyimi değer öğretiminde kullanılacak etkinlikleri etkilememektedir. Ölçek genelinde ve öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerde öğretmenlik deneyimi olmayanların ortalama puanları deneyimi olanlardan çok az da olsa yüksek olup istatistiksel açıdan anlamlı değildir (ölçek geneli  $X=67,62$ ,  $p=0,497>0,05$ ; öğrenci aktif etkinlikler için  $X=37,67$ ,  $p=0,384>0,05$ ). Öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerde ise ortalamalar eşittir ( $X=29,94$ ,  $p=0,997>0,05$ ).

#### 2.2.6. Adaylık Eğitimi Yöntemine Yönelik Tutuma Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler

“Adaylık eğitimi yöntemine yönelik tutum” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi ölçek geneli ve öğrencinin aktif olduğu etkinliklerde en yüksek ortalamayı “fikrim yok” seçeneğini tercih edenler almıştır (ölçek geneli için  $X=69,19$ ; aktif için  $X=39,36$ ). Adaylık eğitimi yöntemini gereksiz gören katılımcılar, aynı zamanda öğrencinin pasif olduğu etkinlikleri daha fazla ortalama puanla tercih etmişlerdir ( $X=30,55$ ). Adaylık eğitimi yöntemini gerekli gören katılımcılar ise ölçek ve alt faktörlerinde en düşük ortalamayı almışlardır (ölçek geneli için  $X=66,27$ ; pasif için  $X=29,53$ ; aktif için  $X=36,73$ ). Ancak ortaya çıkan bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir (ölçek geneli  $p=0,445>0,05$ ; pasif için  $p=0,257>0,05$ ), aktif için  $p=0,530>0,05$ ).

**Tablo 14: Adaylık Eğitimi Yöntemine Yönelik Tutuma Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

Adaylık Eğitime Yönelik Tutum		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
Ölçek Genel	Gerekli	94	66,27	9,66	2/168	0,81	0,445	a
	Gereksiz	66	67,85	9,78				a
	Fikrim Yok	11	69,19	7,43				a
Pasif	Gerekli	94	29,53	3,81	2/168	1,37	0,257	a
	Gereksiz	66	30,55	3,87				a
	Fikrim Yok	11	29,83	3,93				a
Aktif	Gerekli	94	36,73	7,51	2/168	0,63	0,530	a
	Gereksiz	66	37,29	7,67				a
	Fikrim Yok	11	39,36	5,59				a

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

### 2.2.7. Adaylık Eğitimi Seminerlerini Faydalı Bulma Durumuna Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler

“Adaylık eğitimi seminerlerini faydalı bulma durumu” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır.

**Tablo 15: Adaylık Eğitimi Seminerlerini Faydalı Bulma Durumuna Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

Seminerleri Faydalı Bulma Durumu		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
Ölçek Genel	Evet	72	68,14	7,00	2/169	1,65	0,194	a
	Hayır	81	66,90	10,8				a
	Fikrim Yok	19	63,70	11,5				a
Pasif	Evet	72	29,90	3,09	2/169	0,88	0,414	a
	Hayır	81	30,20	4,25				a
	Fikrim Yok	19	28,90	4,55				a
Aktif	Evet	72	38,23	5,80	2/169	1,88	0,155	a
	Hayır	81	36,69	8,48				a
	Fikrim Yok	19	34,80	7,84				a

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ( $p < 0,05$ )

Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları yukarıda yer alan tabloda verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi ölçek geneli ve öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerde en yüksek ortalama puan, adaylık eğitimi kapsamında verilen seminerleri faydalı bulduğunu ifade eden katılımcılara aittir (ölçek geneli için  $X=68,14$ ; aktif için  $X=38,23$ ), öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerde en yüksek puan söz konusu seminerleri faydalı bulmayan katılımcılara aittir ( $X=30,20$ ). Ancak ortalamalarda oluşan bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir (ölçek geneli için  $p=0,194 > 0,05$ ; pasif için  $p=0,414 > 0,05$ ; aktif için  $p=0,155 > 0,05$ ).

### 2.2.8. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Gerekçesine Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler

“Öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesi” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin değer öğretiminde kullanılmayı düşündükleri etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

**Tablo 16: Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Gerekçesine Göre Değer Öğretiminde Kullanılması Düşünülen Etkinlikler**

Mesleği Tercih Etme Gerekçesi	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
Ölçek Genel	1	46	66,73	9,71	4/165	1,64	0,166	a
	2	28	63,69	12,1				a
	3	13	66,29	8,96				a
	4	75	68,86	8,24				a
	5	10	65,00	10,5				a
Pasif	1	46	29,63	3,98	4/165	0,51	0,722	a
	2	28	30,23	4,15				a
	3	13	30,76	2,69				a
	4	75	30,01	3,90				a
	5	10	28,70	3,30				a
Aktif	1	46	37,10	6,59	4/165	2,87	0,024	ab
	2	28	33,46	9,76				a
	3	13	35,53	7,44				ab
	4	75	38,85	6,59				b
	5	10	36,30	7,86				ab

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

1: Öğretmenlik mesleğine olan tutumum; 2: İstihdam imkânı ve Ekonomik gerekçeler; 3: Hayatımda örnek aldığım kişi ya da kişilerin öğretmen olması; 4: İnsanlığa faydalı olabileceğim düşüncesi; 5: Diğer

Tabloda görüldüğü gibi ölçek geneli ve öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerde en yüksek ortalama ile “İnsanlığa faydalı olabileceğim düşüncesi” (ölçek geneli için  $X=68,86$ ; aktif için  $X=38,85$ ); en düşük ortalama puanla da “istihdam imkânı ve ekonomik gerekçeler” seçeneği tercih edilmiştir (ölçek geneli için  $X=63,69$ ; aktif için  $X=33,46$ ). Öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerde ise birbirine çok yakın oranlarla “hayatımda örnek aldığım kişi ya da kişilerin öğretmen olması” ( $X=30,76$ ) ve “istihdam imkânı ve ekonomik gerekçeler” ( $X=30,23$ ) seçenekleri tercih edilmiştir. Ortaya çıkan farklılaşmalar öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler alt faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı iken ( $p=0,024<0,05$ ) ölçek geneli ve öğrencilerin pasif olduğu etkinlikler alt faktöründe anlamlı değildir (ölçek geneli için  $p=0,166>0,05$ ; pasif için  $p=0,722>0,05$ ). İstatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmanın olduğu aktif alt faktöründe, söz konusu farklılaşma Tukey HSD sonuçlarına göre,



“istihdam imkânı ve ekonomik gerekçeler” ile “insanlığa faydalı olabileceğim düşüncesi” seçeneği arasında oluşmuştur. Bu verilerden hareketle öğretmenliği insanlığa faydalı olmak için tercih edenlerin, öğrencilerin aktif olduğu etkinlikleri istihdam ve ekonomik gerekçelerle tercih edenlere göre daha fazla kullanacaklarını söyleyebiliriz.

### 3. Tartışma ve Yorum

Değer öğretiminin niteliği, öğretimde esas alınan paradigmaya göre farklılaşmaktadır. Bir yanda toplum tarafından önemli görülen değerlerin sonraki nesle aktarımını esas alan değer aktarım yaklaşımları varken, diğer tarafta toplumun kendisine göre önemli gördüğü değerlere göre bireyi kalıpladığını ifade ederek bireyselliği ön plana çıkaran değer geliştirme yaklaşımları vardır.<sup>26</sup>

Program geliştirmenin felsefi ve psikolojik temellerine bakıldığında hedef, içerik, süreç ve değerlendirme unsurlarının benimsenen felsefi akımlar ve esas alınan öğrenme kuramlarından etkilendiği görülmektedir. Bu kapsamda idealizm ve realizmden yola çıkıldığında, toplum tarafından varlık ve değeri onaylanmış değerlerin sonraki nesillere aktarımı önemli iken, 19. yüzyılda ortaya çıkan pragmatizm ve existentialism (varoluşçuluk) akımına göre bireysellik ön plandadır ve değerlerin aktarımı değil, birey tarafından geliştirilmesi esastır.<sup>27</sup> Uyarıcı-tepki ilişkisine dayanan davranışçı kuramlar esas alındığında bireyin pasifliği söz konusu iken, öğrenmenin insanın çevresindeki olay ve durumlara anlam verme girişimleri sonucunda oluştuğunu ifade eden bilişsel kuramlarda bireysel farklılıklara vurgu yapılmakta, hümanist kuramlarda ise bireyin özgürlüğü ön plana çıkarılmaktadır.<sup>28</sup> Geliştirilen programın öğelerinden biri olan “süreçte” hangi etkinliklerin kullanılacağı da bu kapsamda farklılaşmaktadır.

Değer öğretiminde öğrencinin pasif olduğu etkinlikler, daha çok öğretmen merkezli değer aktarma yaklaşımları ile ilgilidir. Değer aktarma yaklaşımlarında değerlerin mutlak olduğu ve değişmediği düşünülür. Değerlerin aktarıldığı bireylerden önceden varlığı ve doğruluğu kabul edilmiş değerleri benimsemesi beklenir.<sup>29</sup> Tümünden

<sup>26</sup> Altıntaş, “Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, 42.

<sup>27</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, 17-26.

<sup>28</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, 27-41.

<sup>29</sup> Demirel, *Program Geliştirme*, 19; Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, *Ahlak ve Değerler Eğitimi* (İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi, 2014), 171-172.

gelimci bir anlayışın benimsendiği bu yaklaşım türlerinde önce kurallar verilir sonra örneklerle pekiştirilir. Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde çok daha fazla kullanılır.<sup>30</sup> Değer aktarma yaklaşımlarında öğrenciler, öğretmenlerinin seçtiği değerleri öğrenirler. Bu kapsamda literatürde “telkin” ve “davranış değiştirme” yaklaşımlarının adı geçmektedir.<sup>31</sup>

Değerlerin telkini, istenen ve önceden belirlenen değerlerin öğrencilere aktarılmasını ifade eder. Bireyin kendi özelliklerinden ziyade toplumun değerlerinin öncelendiği bu yaklaşımda sınıf ortamında oluşması muhtemel güvensizlik ve yetersizlik gibi beklenmeyen bir durumla daha az karşılaşılır.<sup>32</sup> Öğretmen, öğrenciler tarafından bir model olarak görülür. Öğrencilerin model olarak gördükleri bireyin olumlu pekiştirilmesi ve ödüllendirilmesi, model tarafından temsil edilen değerlerin daha kolay benimsenmesine; olumsuz bir pekiştirme alması ya da cezalandırılması da, modelin temsil ettiği değerlerden uzaklaşmasına sebep olur. Model alma ve pekiştirmenin etkili olması için öğretmenlerin dikkatli ve bilinçli olması gerekir. Zira farkında olmadan istenmeyen bir davranış pekiştirilebilir ya da herhangi bir öğrencinin yanlış bir davranışı diğer öğrenciler için model olabilir.<sup>33</sup>

Davranışçı öğrenme kuramını esas alarak değerlerin öğretilmesini amaçlayan davranış değiştirme yaklaşımı, koşullanma ile davranış değiştirmeyi hedefler.<sup>34</sup> Bu yaklaşımda da pekiştirme ve model olarak öğrenmenin yeri oldukça önemlidir. Pekiştirme, sürekli ya da aralıklı olarak verilebilir. Bireyin hoşuna giden bir durum hoşuna gitmeyen ya da daha az hoşuna giden bir davranışın ortaya çıkarılması için pekiştireç olarak kullanılabilir (bir annenin çocuğuna “çorbanı bitirirsen köfte vereceğim” demesi gibi). Pekiştirme zaman zaman simgesel olarak da verilebilmektedir (başarılı olduğu için öğrenciye yıldız vermek gibi).

---

<sup>30</sup> Ulusoy - Dilmaç, *Değerler Eğitimi*, 69-70.

<sup>31</sup> Wiel Veugelers - Paul Vedder, “Values in Teaching”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9/4 (2003): 377-389; Kupchenko - Parsons, “Ways of Teaching Values”; Superka - Johnson, “Values Education: Approaches and Materials”.

<sup>32</sup> Kupchenko - Parsons, “Ways of Teaching Values”, 1-3; Superka - Johnson, “Values Education: Approaches and Materials”, 6.

<sup>33</sup> Superka - Johnson, “Values Education: Approaches and Materials”, 7-10.

<sup>34</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak ve Değerler Eğitimi*, 173.

Birey çevresindeki insanların davranışlarını gözlemler. Gözlemlendiği bu davranışlardan pekiştirilenleri taklit ederken, sonucu olumlu olmayan davranışları taklit etmez.<sup>35</sup> Değer aktarım yaklaşımları toplumsallığı ön plana çıkartarak bireyin değerlerini baskıladığı için eleştirilmektedir.<sup>36</sup>

Altıntaş'ın 2012 yılında 24 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ile yaptığı nitel bir araştırmaya göre öğretmenlerin tamamının değer öğretiminde anlatım yöntemini kullandığı ifade edilmektedir. Dersin tamamı ya da yarısından fazlasında anlatım yönteminin kullanılması öğretmen merkezli bir anlayışın benimsenmesine ve öğrencilerin süreçte pasif olmasına zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda Altıntaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının öngörülmesine rağmen, öğretmenler tarafından öğretmen merkezli değer eğitimi yapılmasını eleştirmiş, bu durumu anlatım yönteminin hazırlık gerektirmeyen bir yöntem olmasıyla açıklamıştır.<sup>37</sup> Kaymakcan ve Meydan'ın araştırmasında da değer öğretiminde öğretmen merkezli yaklaşımların oldukça fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.<sup>38</sup>

Araştırmada kullanılan ölçme aracının öğrencilerin pasif olduğu etkinlikler alt faktöründe yer alan "ders verici hikâyeler anlatma", "değerleri teşvik eden güzel sözler seçerek öğrencilerle paylaşma", "öğrencilere örnek olma", "sınıf kuralları koyarken önemli gördüğü değerleri merkeze alma", "derste telkinlerde bulunma" ve "yeri geldikçe öğüt verme" gibi etkinlikler, daha çok öğretmenin merkezde olduğu öğretim yöntemleriyle ilgilidir.

Ölçme aracının ikinci alt boyutu ise öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler ile ilgilidir. Öğrencinin aktif olduğu etkinliklerin olduğu sınıflarda öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği söylenebilir. Değer öğretiminde öğrencinin merkeze alındığı yaklaşımlar literatürde değer geliştirme yaklaşımları olarak isimlendirilmektedir. Değer geliştirme yaklaşımları 1960'lı yıllardan sonra geliştirilen, bireylerin

---

<sup>35</sup> Münire Erden - Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (Ankara: Arkadaş, 2017), 132-143.

<sup>36</sup> Altıntaş, *Değerler Eğitimi Yaklaşımları*, 42.

<sup>37</sup> Bk. Muhammed Esat Altıntaş, *Öğretmenler Gözüyle Değerler Eğitimi* (Konya: d-eğitim, 2016), 105-111.

<sup>38</sup> Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/21 (2011), 45.

kendi özel yaşantı ve tecrübelerinden hareketle kendini tanıması ve değerler sistemini oluşturmasını amaçlayan, tümevarımcı yol takip eden yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların benimsendiği durumlarda herhangi bir durum ya da olayla ilgili değer biçmenin bireyin kendini gerçekleştirme süreci olduğu ifade edilir ve belli değerlerin bireye telkin edilmesi istenmezken; bireyin içsel olarak aktif karar vererek tercih oluşturması istenir.<sup>39</sup>

Değer geliştirme yaklaşımlarında sürece aktif olarak katılan bireyin hayat boyu kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve tutumları kazanması konusunda kendisine yardımcı olunması hedeflenir.<sup>40</sup> Bu sayede bireyin eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip olarak yetişmesine katkı sağlanmış olur.<sup>41</sup> Ancak değer öğretimi sürecinde aktif olabilmesi için bireyden güncel ortamda karşılaşılan baskı ve etkilerle başa çıkabilecek yeterliliğe sahip olması; çatışan değerler arasından seçim yapabilmesi, problem ve ahlaki ikilemleri çözebilmesi, bir yığın halindeki bilgilerin içerisinden anlamlı ve güvenilir olanları bilinçli bir şekilde seçebilmesi gibi yeterliliklere sahip olması beklenir. İfade edilen yeterlikleri oluşturmak amacıyla öğretmenlerden öğrencilerine hayatı anlamlandırma, değer ve yaşam becerileri oluşturma konusunda destek olması istenir.<sup>42</sup> Ancak burada ifade edilen yeterliliklerin kazanılması için öğrencilerin belirli bir zamana ihtiyacı vardır. Bu zaman ve imkânın okul ortamında bulunması mümkün olmayabilir.

Değer geliştirme yaklaşımları ile ilgili alanyazında değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi yaklaşımlardan söz edilmektedir. Değer açıklama yaklaşımı, öğretmenlerden öğrencilerine değerleri öğretmeleri yerine kendi değerlerini açıklamada onlara rehberlik etmelerini istemektedir.<sup>43</sup> Değer açıklama yaklaşımında öncelikle "aile", "arkadaşlık", "sağlık", "iş" vb. değer yüklü bir başlık seçilir. Bu seçimi

---

<sup>39</sup> Hüseyin Algur, "Değer Eğitimi Yaklaşımları", *İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi*, ed. Mustafa Çakmak (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 178; Meydan, "Okulda Değerler Eğitiminin Yeri", 100.

<sup>40</sup> Kirschenbaum, 1995, akt. Oktay Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", *Değerler Eğitimi Dergisi* 6/16 (2008), 12.

<sup>41</sup> Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", 12.

<sup>42</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak ve Değerler Eğitimi*, 174-175; Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", 12.

<sup>43</sup> Thomas Lickona, *Education for Character* (New York: Bantam, 1991), 24-25; Superka - Johnson, "Values Education: Approaches and Materials", 35.

öğretmen ya da öğrenci, aile ya da çocuk yapabilir. Sonrasında öğretmen ya da ebeveynler, değer başlığının düşünülmesi, okunması, yazılması ve konuşulması için soru ya da aktivite oluşturur. Tartışma süresince, öğretmen, ya da ebeveyn konuyla ilgili tüm görüşlerin saygı görmesini ve tartışma için uygun ortamın oluşmasını sağlar ve öğrencileri veya çocukları teşvik eder.<sup>44</sup> Değer açıklama yaklaşımında öğretmenin telkin ve yönlendirmesi olmaksızın öğrencinin kendi değerlerini bulması sağlanır. Öğrencinin mevcut değer seçeneklerinden her birisini sonuçları ile değerlendirmesi ve bağımsız bir şekilde kendi savunduğu değeri belirlemesi gerekir. Öğretmenin bundan sonraki görevi öğrencinin yaptığı seçimi eleştirmek veya değiştirmeye çalışmak değil bunu açıkça ifade etmesi için ona imkânlar sunmak ve teşvik etmektir.<sup>45</sup>

Öğrencinin, belli bir ahlaki değeri içeren örnek olaylar üzerinde düşünmesini ve bu sayede ahlaki değerleri kazanmasını sağlamayı amaçlayan bir yaklaşım olan değer analizi, bireyden karşılaştığı problemlerin sebeplerini sorgulayarak analiz etmesini ister.<sup>46</sup> Sürece aktif katılan öğrenciden kendisine sunulan bir değeri öğrenmesinden ziyade, kendi seçtiği değerleri öğrenmeye çalışması beklenir. Birey, öğreneceği değerleri seçerken ve akıl yürütme sürecini kullanırken duygularını sürece katmamaya çalışır.<sup>47</sup>

Değer öğretimi ile ahlaki gelişim arasında ilişki kurularak geliştirilen ahlaki muhakeme yaklaşımında, ahlaki ikilemler vasıtasıyla değerlerin kazandırılması esas alınır. Bu yaklaşım dürüstlük, adalet, eşitlik ve insanın saygınlığı gibi ahlaki değerler üzerinde durur. Sosyal, kişisel ve estetik değerleri göz önünde bulundurmaz. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı bu yaklaşım kapsamında çok fazla kullanılır.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> Howard Kirschenbaum, "From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey", *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development* 39/1 (2000): 2-4.

<sup>45</sup> Algur, "Değer Eğitimi Yaklaşımları", 178-181.

<sup>46</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak ve Değerler Eğitimi*, 178.

<sup>47</sup> Ulusoy - Dilmaç, *Değerler Eğitimi*, 75; Superka - Johnson, "Values Education: Approaches and Materials", 24.

<sup>48</sup> Superka - Johnson, "Values Education: Approaches and Materials", 14-15; Algur, "Değer Eğitimi Yaklaşımları", 183-186. Kaymakcan ve Meydan'ın araştırmasında öğretmenlerin bu tür öğrenci merkezli etkinlikleri oldukça yüksek bir oranla kullandıkları ifade edilmektedir. Aynı çalışmada öğretmen merkezli etkinliklerin de yüksek oranlarla tercih edilmesi, öğretmenlerin değer öğretimi yaklaşımları

Araştırmada kullanılan ölçme aracının öğrencinin aktif olduğu etkinlikler alt boyutunda yer alan “Dersle ilgili önemli bireylerin biyografilerini hazırlattırarak tartışma yaptırma”, “Medyadaki bazı olayları eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirme”, “Öğrencileri bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirme”, “Örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirme”, “Öğrencilerin toplumda ve okulda bazı değerleri gözlemelerini isteme”, “Öğrencilere örnek kişilerin hayatlarını, alışkanlık ve ilkelerini araştırma konusu olarak verme”, “Öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırma”, “Bazı değerlere ilişkin kompozisyonlar yazdırma” ve “Öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verme” gibi maddeler, değer öğretim sürecinde bireyi merkeze yerleştiren bir paradigmaya sahiptir.

Bu çalışmada değer öğretiminde birer bağımsız değişken olarak öğretmenin cinsiyet ve yaşının bağımlı değişken olan değer öğretimi etkinlikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda Tablo 9 ve Tablo 10’da yer alan verilere bakıldığında söz konusu değişkenlerin değer öğretimi etkinliklerinin tercihinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Ancak istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da kadınların öğrencilerin aktif olduğu etkinlikleri erkeklerden daha fazla tercih etmeleri dikkat çekici bir veridir.<sup>49</sup> Zira öğrencinin aktif olduğu etkinliklerin kullanımı, öğretmenin, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarını daha fazla ön planda tuttuğu şeklinde yorumlanabilir. 2005 yılında yapılan bir araştırmaya göre cinsiyet değişkenine göre bireylerin değer tercihlerinin farklılaştığının ifade edilmesinden hareketle<sup>50</sup> bu araştırmada elde edilen verilerin bil fiil öğretmenlik yapan öğretmenler üzerinde yapılacak farklı araştırmalarla değerlendirilmesinde fayda görülmektedir.

---

arasındaki ayrımı yeterince yapamaması kapsamında açıklanmıştır. Bk. Kaymakcan - Meydan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi...* , 46-47; Benzer tespitler, Akbaş’ın araştırmasında da görülmektedir. Bk. Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin...* , 44.

<sup>49</sup> Kaplan’ın sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, değer eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin tamamına yakınında yaşa göre bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bk. Nihal Özalp Kaplan, *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, 2014), 37-38.

<sup>50</sup> Enver Sarı, “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 3/10 (2005), 83.

31-35 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların her iki alt faktörde de diğer gruplardan daha yüksek oranda değer eğitimi etkinliklerini kullanacaklarını ifade etmeleri, yaşla bağlantılı olarak bu katılımcıların öğretmenlik tecrübeleri ve fakülte mezuniyet yılları ile bağlantılı olarak daha deneyimli olduklarını düşündürmektedir.<sup>51</sup>

Öğretmen adaylarının fakülteden mezuniyet yıllarının değer öğretiminde tercih edilecek etkinliklere etkisinin ortaya koyulduğu Tablo 11 incelendiğinde, 2015 yılında mezun olan bireylerin ortalama puanlarının diğer mezuniyet yıllarına göre daha düşük olduğu, buna karşılık 2012 ve öncesinde mezun olanların ortalama puanlarının ise diğer mezuniyet yıllarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı olacak düzeyde olmasa da, fakülteden mezuniyet yılı değişkeninin değer eğitiminde kullanılacak etkinliklerdeki etkisinin öğretmenlik tecrübesi olan farklı bir grup üzerinde araştırılmasında yarar görülmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Değer öğretiminde kullanılan etkinlikler değer eğitimi dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabının arandığı Tablo 12’ye bakıldığında değer eğitimi dersi alan katılımcıların ortalama puanlarının, bu dersi almayanların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılık öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerde aynı zamanda istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $p=0,02<0,05$ ). Değer eğitimi dersi alma durumuna göre değer öğretiminde kullanılması düşünülen etkinlikler pasif alt faktöründe farklılaşırken, öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerde farklılaşmaması, fakültelerde alındığı ifade edilen değer eğitimi dersi içeriğinin konuşulmasını gerekli kılmaktadır. Zira değerler ve öğretimi üzerine bilgi sahibi olmak üzere ders alan bireylerin, bu dersi almayan bireylere göre kullanacakları her iki etkinlik türü tercihlerinde de farklılık göstermesi beklenir. Buna karşılık araştırmada sadece öğrencinin pasif olduğu etkinliklerin tercih

---

<sup>51</sup> Kaplan’ın araştırmasında 40 yaşın üzerindeki öğretmenlerin 30 yaşın altındaki öğretmenlerden müfredatta yer aldığı kadar değerlerden bahsetme ve değer eğitimi ile ilgili daha fazla plan yapma konusunda farklılaştığı tespit etmiştir. Bk. Kaplan, *İlkokullarda Değer...* , 37-38. Schwartz’ın değer yönelimleri ölçeğinin kullanıldığı farklı bir araştırmada da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmalara rastlanmaktadır. Bk. Ercan Yılmaz, “Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 7/17 (2009), 116-117.

edilmesi, fakültede alınan değer eğitimi derslerinde daha çok öğrencinin pasif olduğu değer aktarımı yaklaşımlarına vurgu yapıldığı yönünde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın örnekleminin aday öğretmenler olması sebebiyle, öğretmenlik deneyiminin değer eğitiminde kullanılacak etkinlik tercihindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlik deneyiminin değer öğretiminde kullanılacak etkinlik tercihlerini etkilemediği tespit edilmiştir.<sup>52</sup> Her ne kadar bu tespit yapılsa da bil fiil öğretmenlik yapan öğretmenler üzerinde araştırmanın tekrarlanması bu konuda oluşan tabloyu açıklayıcı nitelikte veriler verecektir. Kaplan tarafından 2014'te yapılan bir çalışmada "dersin ilk beş dakikasında değerlerden bahsetme" ve "serbest etkinlik saatinde değerlerden bahsetme" maddelerinde deneyim süresi fazla olan öğretmenler ile deneyim süresi az olan öğretmenler arasında farklılaşma olduğu ifade edilmiştir.<sup>53</sup>

Türkiye'de bir kez uygulanan adaylık eğitim sürecine yönelik tutumlarla değer eğitiminde kullanılacak etkinlik tercihleri arasındaki ilişkiye dair verilerin yer aldığı Tablo 14 ve Tablo 15 birlikte değerlendirildiğinde, adaylık eğitime yönelik tutumun değer öğretimi etkinliklerinin tercihinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte adaylık eğitimi yöntemini gereksiz gören katılımcılar, öğrencinin pasif olduğu etkinlikleri daha fazla ortalama puanla tercih ederken, söz konusu eğitim yöntemini gerekli gören katılımcılar ölçek ve alt faktörlerinde en düşük ortalamayı almıştır. Adaylık eğitimi kapsamında verilen seminerleri faydalı bulduğunu ifade eden katılımcılar, ölçek geneli ve öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerde en yüksek ortalama puanı alırken, öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerde en yüksek puan, söz konusu seminerleri faydalı bulmayan katılımcılara aittir.

---

<sup>52</sup> Kaplan'ın sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada da değer eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmenlik deneyimine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bk. Kaplan, *İlkokullarda Değer...* , 44-45.

<sup>53</sup> Kaplan, *İlkokullarda Değer...* , 37-38. Değer eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerde okul deneyimine göre farklılaşma olmasa da değer yönelimlerinde bu farklılıklara rastlanmaktadır. Bk. Ercan, *Öğretmenlerin...* , 119.



Araştırmada bağımlı değişkenin üzerindeki etkisinin sorgulandığı son bağımsız değişken öğretmenlik mesleğini tercih etme gereğesidir. Bireyin kendi ilgi ve istidatlarına uygun, sevdiği ve çalışırken mutlu olduğu bir mesleği tercih etmesi; tercihinde maddi kazanç elde etmek gibi alt düzey amaçlardan ziyade insanlara faydalı olmak, kendini gerçekleştirmek gibi üst düzey amaçların olması, söz konusu mesleğin icra edilmesindeki yaklaşımları da etkiler. Bu doğrultuda değer öğretimi özelinde okuldaki öğretim faaliyetlerinin öğretmenlik mesleğinin tercih edilme gerekçelerinden etkilenmesi beklenmektedir. Tablo 16 incelendiğinde ölçek geneli ve öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerde en yüksek ortalama ile “İnsanlığa faydalı olabileceğim düşüncesi” maddesi tercih edilirken, en düşük ortalama puanla “istihdam imkânı ve ekonomik gerekçeler” maddesi tercih edilmiştir. Öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerde ise birbirine çok yakın oranlarla “hayatımda örnek aldığım kişi ya da kişilerin öğretmen olması” ve “istihdam imkânı ve ekonomik gerekçeler” seçenekleri tercih edilmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmanın olduğu aktif alt faktöründe, söz konusu farklılaşma “istihdam imkânı ve ekonomik gerekçeler” ile “insanlığa faydalı olabileceğim düşüncesi” seçeneği arasında oluşmuştur. Bu veriler, öğretmenlik mesleğini ekonomik gerekçelerden ziyade insanlığa faydalı olmak gibi üst amaçlarla tercih edenlerin daha fazla özveri gerektiren öğrenci merkezli etkinlikleri tercih ettiklerini göstermektedir. Burada yer alan seçeneklerin öğretmenlik mesleğini tercih etme yönelimleriyle ilgili olması, değer yönelimleriyle ilgili daha önce yapılan atıflarda da görüldüğü gibi farklılaşmaya zemin hazırlamaktadır.<sup>54</sup>

### **Sonuç ve Öneriler**

Bireyin hayatında ortaya koyduğu davranışlarını yönlendiren standartlar olarak değerlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi, insanların davranışlarında değişme meydana getirmeyi hedefleyen eğitim ve din eğitiminin çalışma alanına girmektedir. Bu doğrultuda küçük yaşlarda aile ortamından başlayarak sosyal çevreyle etkileşim sürecinde

---

<sup>54</sup> Bk. Ercan, *Öğretmenlerin...* , 119; Kaplan, *İlkokullarda Değer...* , 37-38; Mustafa Arslan - Esra Tunç, “İlahiyat Fakültesindeki Öğrencilerinin Değer Yönelimindeki Farklılaşmalar”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (2013), 7-39; Asım Yapıcı - Zeki Salih Zengin, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/4 (2003): 173-206.

oluşmaya başlayan değerlerin öğretimi, okul çağından itibaren aynı zamanda öğretmenlerin gözetiminde gerçekleşir.

Değer öğretimi faaliyetleri ya öğrencinin pasif olduğu, aktarım ve davranış değiştirmeye odaklanan değer aktarımı yaklaşımlarıyla ya da öğrencinin aktif olduğu ve her bireyin bizzat kendisinin değerlerini geliştirmesine dayanan değer geliştirme yaklaşımlarıyla yapılır. Bu çalışma, öğretmenlik ataması yapılmış, adaylık öğretimi alan öğretmenlere uygulanmış olup; değer öğretiminde kullanılan etkinliklerin farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre değer öğretiminde kullanılacak etkinlikler bağımlı değişkeninin araştırmada etkisi incelenen bağımsız değişkenlerle ilişkileri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

**Tablo 17: Değişkenler Arası Farklılaşma Durumu**

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler		
	Ölçek Geneli	Pasif	Aktif
Yaş	-	-	-
Cinsiyet	-	-	-
Mezuniyet Yılı	-	-	-
Değer Eğitimi Dersi Alma	-	Var	-
Mesleki Deneyim	-	-	-
Adaylık Eğitim Yöntemine Yönelik Tutum	-	-	-
Adaylık Eğitimi Seminerlerini Faydalı Bulma	-	-	-
Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Gerekçesi	-	-	Var

Görüldüğü gibi değer öğretiminde kullanılması düşünülen etkinlikler, sadece değer eğitimi dersi alma durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesine göre farklılaşmaktadır. Bu veriler, öğretmen yetiştiren programlardaki değer eğitimi derslerinin nicelik ve nitelik açısından yeterli olmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Her geçen yıl yükseköğretim programlarındaki değer öğretimine yönelik derslerin mevcudiyeti artmaktadır. Nicelik kapsamında oluşan bu tablonun nitelik olarak da sağlanması için, değer eğitimi derslerinin teorik bir zeminin ötesine geçilerek, öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerle zenginleştirilmiş pratik bir zemine taşınması gerekir.

Değer yönelimleri üzerine yapılan farklı araştırmalarda cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim gibi değişkenlere göre farklılaşmalar olurken, Tablo 17'de görüldüğü gibi bizim yaptığımız araştırmada değer öğretiminde kullanılacak etkinlikler söz konusu olduğunda farklılaşma olmamaktadır. Değer eğitimi dersi alma durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçesi, bu yönleriyle diğer değişkenlerden ayrılmaktadır. Bu kapsamda değer öğretiminde verimliliğin artmasının, aynı zamanda mesleğini insanlara faydalı olma ve hayatını anlamlandırma gibi üst amaçlarla tercih eden öğretmenlerin sayısının çoğalmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen veriler, aynı ölçme aracının bil fiil öğretmenlik yapan bireyler üzerinde uygulanmasıyla elde edilen verilerle karşılaştırılarak değerlendirilebilir. 2000'li yıllardan günümüze kadar üzerinde birçok çalışma yapılan değerler ve eğitimi konusunda hatırı sayılır bir literatür oluşmuştur. Gerek MEB gerekse okul yönetimleri düzeyinde yapılan etkinlikler ve uygulamalar sadece hazırlanan raporlarda kalmamalı, uygulamaya dönük önlemler de alınmalıdır.

### **Kaynakça**

- Akbaş, Oktay. "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış". *Değerler Eğitimi Dergisi* 6/16 (2008): 9-27. <http://dergipark.gov.tr/ded/issue/29184/312499>.
- Akbaş, Oktay. *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2004.
- Akkaya, Nevin. "Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri". *Folklor/Edebiyat*. 74 (2013): 185-198. <http://dergipark.gov.tr/fe/issue/26039/274266>.
- Algur, Hüseyin. "Değer Eğitimi Yaklaşımları". *İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi*. Ed. Mustafa Çakmak. 169-194. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Altıntaş, M. Esat. "Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/24 (2012): 31-52.
- Altıntaş, Muhammed Esat. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Öğretiminin Amaçları -Nitel Bir

- Araştırma-". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 16/2: 193–209. Erişim: 25 Haziran. 2018. <http://dergipark.gov.tr/cuilah/issue/26944/283356>.
- Altıntaş, Muhammed Esat. *Öğretmenler Gözüyle Değerler Eğitimi*. Konya: d-eğitim, 2016.
- Arslan, Mustafa - Tunç, Esra. "İlahiyat Fakültesindeki Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar". *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (2013), 7-39.
- Arslantürk, Zeki - Arslantürk, E. Hamit. *Uygulamalı Sosyal Araştırma Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulaması SPSS*. 3. Baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.
- Ayhan, Halis. *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları, 1995.
- Bacanlı, Hasan. *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi Kitabevi, 2017.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 9. Baskı Ankara: Pegem Akademi, 2008.
- Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 16. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2011.
- Dilmaç, Bülent. *İnsanca Değerler Eğitimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Erden, Münire - Akman, Yasemin. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş, 2017.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi, 2013.
- Fersahoğlu, Yaşar. *İslam Eğitimi Giriş*. İstanbul: Marifet, 2003.
- Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı, 1993.
- Johnson, Burke - Christensen, Larry. *Eğitim Araştırmaları (Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar)*. Trc. Ed. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap, 2014.
- Kaplan, Nihal Özalp. *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, 2014.
- Kasapoğlu, Hülya. "Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler". *Milli Eğitim Dergisi* 43/198 (2013): 97–109. <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36170/406658>.
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. *Ahlak ve Değerler Eğitimi*. İstanbul:

- Değerler Eğitim Merkezi, 2014.
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/21 (2011): 27-55.
- Kirschenbaum, Howard. "From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey". *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development* 39/1 (2000): 4-20. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00088.x>.
- Kupchenko, Ian - Parsons, Jim. "Ways of Teaching Values; An Outline of Six Values Approaches". *Educational Resources Information Center (ERIC) No: 288806*. (1987). 1-23.
- Lickona, Thomas. *Education for Character*. New York: Bantam, 1991.
- Meydan, Hasan. "Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme". *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2014): 93-108.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi, 2011.
- Sallabaş, Muhammet. "Ömer Seyfettin Hikayelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/18 (2013): 59-68. <http://dergipark.gov.tr/mkusbed/issue/19552/208453>.
- Sarı, Enver. "Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi* 3/10 (2005): 73-88.
- Sönmez, Veysel. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.
- Superka, Douglas P. - Johnson, Patricia L. "Values Education: Approaches and Materials." *Educational Resources Information Center (ERIC) No: ED103284*. (1975): 1-174.
- TDK. "Değer." Erişim: 23 Temmuz, 2018. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&gu id=TDK.GTS.5b558837d182c1.94431948](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&gu id=TDK.GTS.5b558837d182c1.94431948).
- Tokdemir, Muhammet Ahmet. *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2007.
- Ulu Kalın, Özlem. "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşisi." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/38: 29-44. Erişim: 25 Haziran, 2018. <http://dergipark.gov.tr/mkusbed/issue/30676/298592>.

- Ulusoy, Kadir - Arslan, Ali. "Değerli Bir Kavram Olarak 'Değer ve Değerler Eğitimi'". *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ed. Kadir Turan - Refik Ulusoy. Ankara: Pegem Akademi, 2016: 1-16.
- Ulusoy, Kadir - Dilmaç, Bülent. *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Veugelers, Wiel. "Teaching and Learning on Moral Dilemmas." *Educational Resources Information Center (ERIC) No: ED407397*. (1997): 1-19.
- Veugelers, Wiel - Vedder, Paul. "Values in Teaching". *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9/4 (2003): 377-389.
- Yapıcı, Asım. Zengin, Zeki Salih. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/4 (2003): 173-206.
- Yeşiltaş, Pınar Doktaş - Taş, Ayşe Mentiş. "Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/2 (2016): 1125-1146. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280834>.
- Yılmaz, Ercan. "Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 7/17 (2009): 109-128.
- Yılmaz, Muammer - Yılmaz, Ömer Faruk. "Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2017): 737-737. <https://doi.org/10.14686/buefad.308908>.