



THE EFFECTIVENESS OF LANGUAGE ARTS AND PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM INTEGRATED WITH VALUES EDUCATION PROGRAM (TÜRKÇE VE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ)

Gizem ENGİN¹
Selçuk UYGUN²

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the effectiveness of an integrated program of teaching values in 7th class Language Arts and Physical Education program related to the values about cognitive behaviors, affective characteristics and value display levels. In this study, in order to achieve the purpose, mixed design was applied. Research was implemented in a state school in Konak-İzmir, during the first period of the academic year 2013-2014 for the 13- weeks period. The experimental group received integrated values education program, the control group did not receive any special treatment. In both groups, as data collection tools; open ended question forms and basic democratic values scale, were used at the beginning and end of the program. Both groups were observed during the implementation. Three observers made the observations every two weeks. At the end the implementation periods, the interviews were held with 10 students and 4 teachers who lecture these two classes. Following results are found due to the analysis of the study; Experimental group pretest and posttest differentiation of value- related cognitive behavior acquisition levels and value display levels were found to be significantly higher than control group. No significant difference was found between the scores related the affective characteristics of the two groups. According to the results of this study, it can be said that the integrated program which was implemented during the teaching process has an effectivity of gaining values.

Key words: Integrated program, value, value education, value education program.

ÖZET

Bu çalışmada, 7. Sınıf düzeyinde Türkçe ve Beden Eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değer gösterme düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, 2013-2014 öğretim yılı birinci döneminde İzmir ili Konak ilçesinde yer alan bir devlet okulunda 13 haftalık süre içerisinde sürdürülmüştür. Deney grubuna Türkçe ve Beden Eğitimi dersleri ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubu normal öğretim programlarını takip etmiştir. Sürecin başlangıcında ve sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları (Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu ve Temel Demokratik Değerler Ölçeği) uygulanmıştır. 13 hafta süresince ki haftada bir olacak şekilde 3 gözlemci tarafından gözlem formları doldurulmuştur. Uygulama sonrasında sürece ilişkin 10 öğrenci ve her iki grupta da derse giren 4 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; değerlere ilişkin bilişsel davranışlar ve değer gösterme düzeyleri açısından deney grubunda kontrol grubuna göre ön test-son test farklılaşmasının pozitif yönde anlamlı derecede olduğu görülmüştür. Ancak değerlere ilişkin duyuşsal özellikler açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda hazırlanan programın öğrencilere değer kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Bütünleştirilmiş program, değer, değerler eğitimi, değerler eğitimi program

¹ Ar. Gör. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir, gizem.engin@ege.edu.tr

² Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, selcukuygun17@gmail.com

(Bu makale Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen SDK-2013-162 numaralı doktora projesinden Syn. Yrd. Doç. Dr. Gürkan Ergen'in katkılarıyla üretilmiştir).

SUMMARY

The rapid changes and development in science and technology has enabled individuals to access and use information easily. Discussion of the place, importance and status of teaching profession, and various suggestions towards teaching losing its value came into question. However, when Turkish National Education Basic Law is examined, it is seen that “to raise as individuals who has a personality and character that has developed in a balanced and healthy manner with regards to the body, mind, morality, spirit and emotions, an independent and scientific thinking ability, a wide world-view, who are respectful to human rights, value personality and initiative, who are responsible against the society, constructive, creative and efficient”, all individuals in the Turkish Nation is desired (TMETK,1973).

Looking at from this viewpoint, it can be said that it would be wrong to consider teachers only as people who relay information. It is seen that the proficiencies in the cognitive and affective fields gain holistic importance for an effective education. In other words, it is expressed that the three fields cannot be thought as being separate from each other.

Education can be defined as “the process of the individual bringing about desired behavior changes deliberately through his/her own experiences” (Ertürk, 1993: 12). Planning is necessary in order to ensure the desired behavior changes in individual behavior, and to avoid the undesirable changes. Education programs are systematically addressed in this planning (Bilen, 1999: 3-19). Ertürk (1993: 95-96) defines its education program as “applicable learning experiences system”. Education program is a teaching system. In other words, while it is a learning experiences system on the student’s side, it is an education system on the educator’s side.

In schools, cognitive learning should be given priority and partially supported with kinesthetic learning. Affective characteristics are defined as the “values, emotions, preferences, moral rules, wants and desires which are desired to for the individual to gain”(Bacanlı, 2006: 14).Although the affective learning which are desired for the students to gain are given a place in the programs, it can generally be said that it is left in the neglected field due to the difficulties in evaluation of affective learning.(Aydın ve Güler, 2012: 247-248; Mc Neil,Burrows & Bellamy, 2000; Webster ve diğ. , 2011: 233).

In fact, affective characteristics are very effective in the individual’s adaptation in the society he/she lives in. The individual’s adaptation into the society he/she lives in as desired and becoming an effective member of the society depends on him/her completing his/her social development in a healthy manner (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

“The decisive motives which are among the affective characteristics, which form the basic structure of the individual’s attitudes and force the individual to select specific goals from among various choices” are called values.(Özgüven, 2000: 36).

It is seen that values, which directly impact the socialization process and social peace, take place in the education programs. Particularly, one of the important properties of the programs which were put into effect in 2005, is that they give place to values education (Türk, 2009).

The Aim

In this study, it was aimed to determine the impact of the “values education program” which was prepared by integrating with Language Arts and Physical Education programs directed at introducing values such as “being fair”, “respect to differences, confidence, cooperation” at a 7th grade level, on the students’ cognitive behavior, affective characteristics and level of showing value, in relation to values.

Sub-problems has been defined as:

1. Is there any difference about the way they reflect the cognitive behaviour of dignity between the experimental group on which integrated programme has been applied, and the control group on which programme of Ministry of Education has been applied?
2. Is there any difference about the way they reflect the affective behaviour of dignity between the experimental group on which integrated programme has been applied, and the control group on which programme of Ministry of Education has been applied?
3. Is there any difference about the way they reflect the dignity between the experimental group on which integrated programme has been applied, and the control group on which programme of Ministry of Education has been applied?
4. How does the themes that students and teachers mention express the effect of trial process on the level of reflecting dignity?

Method

In order to achieve the goals combined method that includes the motivation of both quantitative and qualitative research. In this research sequential explanatory strategy which is one of the combined strategies has been used. This approach is a Project that the researchers gather the quantitaive data and analyze the findings at the first stage and then plan the second stage by using the findings (Creswell, 2003).

Discussion and Conclusion

At the end of the study, it has seen that experiment group has positive side contrary to control group according to differences of preliminary and final test in terms of cognitive behaviors related values and showing value’s level. Significant differentiation has not been detected between the experiment and control groups in terms of sensual features related to values. Considering the research result, it has said that prepared program is effective for the students about gaining value. It is thought that age group that is studied is important for the effectiveness. Havighurst, Development Theorist, is stated that taking social responsibility is a duty in puberty (Fidan ve Erden, 1989).In that period students are in abstract process period and

they start to understand and evaluate abstract concept (Bacanlı, 1999). Also preparing the empirical process material, teachers have used value illumination and refine approaches comprising three branches like choose, reward and behave. To help the students for ethics subject, to serve for their thinking, to create discussion environment in preliminary and necessary condition for improving moral judgment. Using the approaches of Cognitive Moral Improvement/ Morality Dilemma Discussions has been relevant for the effectiveness of the experiment.

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişme ve gelişmeler, bireylerin bilgiye kolaylıkla ulaşmasını ve kullanmasını olanaklı kılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin yerinin, öneminin ve statüsünün tartışılmaya başlanması, öğretmenlik mesleğinin değer kaybedeceği yönünde bir takım görüşlerin ileri sürülmesi söz konusu olmuştur. Oysa ki, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde genel amaçlar içerisinde Türk Milleti'nin tüm fertlerinin; “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” istendiği görülmektedir (TMETK, 1973).

Bu açıdan bakıldığında öğretmenleri sadece bilgi aktarıcısı olarak görmenin doğru olmadığı söylenebilir. Etkili bir eğitim için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki yeterliliklerin bütüncül olarak önem kazandığı görülmektedir. Başka bir ifade ile üç alanın birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği ifade edilebilir.

Bireyin davranışlarında istedik davranış değişikliklerini sağlamak, istenmedik yöndeki değişimleri önlemek için planlama yapmak gerekmektedir. Bu planlamalarda eğitim programları sistemli bir biçimde ele alınıp gerçekleştirilmelidir (Bilen, 1999: 3-19). Demirel (2004: 45), “bireyin bir toplum içinde doğup yaşayacağını, insanlarla ilişki kuracağını, bir meslek sahibi olacağını, iş başarma zorunda olacağını, başka sosyal zorunluluklarla da karşı karşıya kalacağını ve bu sebeple programların bu gerçekler göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini” söylemektedir. Programlar bireylerin tüm gelişim alanlarını desteklemeyi hedeflemelidir. Yani eğitim kurumlarında bireye bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin kazandırılması esastır.

Okullarda bilişsel öğrenmeler önde tutularak, kısmen devinişsel öğrenmelerle desteklenmektedir. “Duyuşsal özellikler; bireye kazandırılmak istenen değerler, duygular, tercihler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler ve yönelimler” olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2006: 14). Öğrencilere kazandırılmak istenen duyuşsal öğrenmelere programlarda yer verilse bile duyuşsal öğrenmeleri değerlendirmede yaşanan zorluklar sebebiyle genelde ihmal edilen alan içerisinde kaldığı söylenebilir (Aydın ve Güler, 2012: 247-248; Mc Neil ve diğ., 2000; Webster ve diğ. 2011: 233).

Oysa duyuşsal özellikler, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında çok etkilidir. Bireyin içinde yaşadığı topluma istenilen biçimde uyum

sağlaması, toplumun etkin bir bireyi olabilmesi sosyal gelişimini sağlıklı tamamlamasına bağlıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

“Duyuşsal özellikler arasında yer alan, bireylerin tutumlarının temel yapısını oluşturan, bireyi belirli hedefleri çeşitli seçenekler içinden tercih etmeye zorlayan kararlı güdülere” değer denir (Özgüven, 2000: 36). Kaymakcan ise (2008: 12) değeri, “bireyin çevresiyle etkileşimi sonrasında içselleştirdiği, eylemlerini yönlendirici kalıcı bir yargı, standart” olarak tanımlamakta ve toplumsal anlamda değer, “toplum tarafından en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen geliştirilmiş davranış ilkeleri” olduğunu belirtmektedir.

Sosyalleşme sürecine ve toplumun huzuruna doğrudan etkide bulunan değerlerin öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Özellikle, 2005 yılında yürürlüğe konan programların önemli özelliklerinden biri değerler eğitime yer vermesidir (Türk, 2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yayınladığı öğretim programlarının tamamında değerlere yer verildiği açıkça görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilere aile birliğine önem verme, adil olma, barış, bağımsızlık, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik gibi temel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır (TTKB, 2013). Örneğin, 7. sınıf Türkçe ders programında genel amaçlar içerisinde yer alan dokuz, on ve on birinci maddeler değerlerle ilişki olarak sunulmuştur. Bu maddelerin içerikleri şöyle ifade edilmiştir:

“Md.9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığı ile millî ve evrensel değerleri tanımaları,

Md. 10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

Md. 11. Millî ve manevi ahlâki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır” (TTKB, 2013).

Beden Eğitimi dersi öğretim programının (1-8 Sınıflar) temel amacı ise; “bireyin fiziksel, devinışsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamak” olarak ifade edilmektedir (TTKB, 2013).

Tüm ders programlarında benzer şekilde değer kazandırılmasına yönelik amaçlar yazıldığı görülmektedir. Sosyal gelişimi destekleyen değerlerin kazandırılmasında uygulanmakta olan programın etkililiğinin ortaya konması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ve daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için farklı programların da düzenlenmesi gerekmektedir. Literatürde, öğrencilerin benimsemesi istenen değerlerle öğretim programlarının bütünleştirilebileceği vurgulanmaktadır (Demirhan İşcan, 2007; Kunduroğlu, 2010; Özkartal, 2009; Öztürk, 2011). Değerlerin, becerilerin ve anlayışın ilişkilendirilmiş bağlam içinde öğretimi ve değerlendirilmesi en iyi yol olarak bilinmektedir (Warnod, 2002). Bu sebeple öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen değerlerin kazandırılmasında Türkçe ve Beden Eğitimi dersleri ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, 7. sınıf düzeyinde ‘‘adil olma’’, ‘‘farklılıklara saygı’’, ‘‘ zg ven’’ ve ‘‘işbirliği’’ değerlerini kazandırmaya yönelik Türkçe ve Beden Eğitimi  ğretim Programları ile bütünleştirilerek hazırlanan ‘‘değerler eğitimi programı’’nın; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değer gösterme düzeylerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle Türkçe ve Beden Eğitimi  ğretim Programları ile bütünleştirilmiş ‘‘değerler eğitimi programı’’nın uygulanmasının ilköğretim 7. Sınıf  ğrencilerinin, ‘‘İşbirliği’’, ‘‘Farklılıklara saygı’’, ‘‘ zg ven’’ ve ‘‘Adil olma’’ değerlerine etkisi nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

Bu amaca uygun olarak alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

- 1) Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin bilişsel davranışları gösterme açısından fark var mıdır?
- 2) Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin duyuşsal özellikleri gösterme açısından fark var mıdır?
- 3) Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değer gösterme düzeyleri açısından fark var mıdır?
- 4)  ğretmen ve öğrencilerin söz ettiği temalar, deneysel işlemin değer gösterme düzeyine etkisini nasıl açıklar?

Sayıtlar

- 1) Araştırmacı, deney ve kontrol grubunun tüm Türkçe ve Beden Eğitimi derslerini, deneye başlamadan iki hafta öncesinden başlayarak, deney süresince takip etmiş,  ğretmen ve öğrencilerin araştırmacının varlığına alışmaları için gerekli koşulları oluştırmaya çalışmıştır. Bu sebeple, deney ve kontrol grubu öğrencileri tüm uygulamalarda  lme araçlarını içtenlikle yanıtlamış oldukları varsayılmaktadır.
- 2)  ğrenmeler üzerinde etkili olabilecek kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için benzer etkilere sahip olduğu varsayılmaktadır. Çünkü varsayımı karşılamak adına; öğretmenlere deneysel işleme ilişkin bilgilendirmeler yapılmış, rolleri hakkında detaylı açıklamalar sunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, karma yöntemde kullanılan stratejilerden, açımlayıcı sıralı karma yöntem (sequential explanatory strategy) deseni kullanılmıştır. Bu yaklaşım araştırmacının birinci aşamada nicel verileri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı oluşturduğu çalışmadır. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Bu süreçte ilk aşamada nicel veriler toplanır ve veriler analiz edilir.

Sonrasında nitel boyutta yapılan görüşmeler ile nicel boyutun açıklamasını desteklemek ve derinleştirmek amaçlanır (Creswell, 2003).

Araştırmanın nicel kısmında deneysel işlemin etkisini belirlemek için yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yarı deneme modelleri, bilimsel değer bakımından, gerçek deneme modellerinden sonra gelir. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanmadığı durumlarda ya da gerçek deneme modellerinin bile yeterli olmadığı pek çok durumda yarı deneme modellerinden yararlanılır (Cohen & Manion, 1990: 198; Creswell, 2003: 167; Karasar, 2005: 99). Eşitlenmemiş kontrol gruplu model, aslında, öntest-sontest kontrol gruplu modele benzer, aralarındaki tek ve önemli ayrılık, burada grupların gelişi güzel oluşmasıdır. Modelde, grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmasa da katılanların, benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmektedir (Cohen & Manion, 1990: 198; Creswell, 2003: 167; Karasar, 2005: 99).

Araştırmada deneysel işlemin öğrencilerin değer gösterme düzeylerine etkisini belirlemek için üç gözlemci tarafından her iki haftada bir olacak şekilde (nicel) gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Nicel bulguların desteklenmesi amacıyla deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol gruplarına nitel araştırma yöntemlerinden görüşme uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında görüşmecinin önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olduğu görüşme formu yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimsek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma 2013–2014 öğretim yılı birinci döneminde İzmir ili Konak ilçesinde yer alan Boğaziçi Ortaokulu'nda 13 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Okulda iki adet 7. Sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu şubelerden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak kura yolu ile atanmıştır. Bu şubelerin öğretmenleriyle dönem başında, çalışmayı tanıtıcı bir görüşme yapılmış, çalışmanın amacı açıklanmış, kapsamına değinilmiş, aşamaları, planlar, etkinlikler ve materyallerle ilgili bilgiler verilmiştir. Seçilen okul orta ve alt sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okuldur.

Tablo1. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrenci Sayıları

Sınıflar	Gruplar	Kız (N)	Erkek (N)	Toplam (N)
7A	Deney Grubu	11	18	29
7B	Kontrol Grubu	12	17	29

Tablo 1'de görüldüğü gibi deney grubunda 11 kız, 18 erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 12 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada (demokratik) değerler ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Beden Eğitimi programlarının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak 7A sınıfı deney grubuna, 7. sınıf Türkçe ve Beden Eğitimi

programlarının uygulamasının devam ettiği 7B sınıfı ise kontrol grubuna atanmıştır. Ancak programın uygulanması sırasında 3 günden fazla devamsızlık yapan öğrenciler bilişsel davranış ve duyuşsal özellik ölçümünden çıkartılmıştır. Gözlemlerde ise deney ve kontrol gruplarından en fazla bir gün devamsızlık yapan 22 öğrencinin gözlemi değerlendirmeye alınmıştır. Dönem sonunda öğrencilerin Türkçe, Beden Eğitimi ve Sosyal Bilgiler derslerine giren ders öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri ile görüşülmüştür. Türkçe ve Beden Eğitimi öğretmenleri deneyin sürdürülmesinde aktif rol alan öğretmenler olduğu için Sosyal Bilgiler öğretmeni her iki grubun dersini de sürdürdüğü, istekli olduğu ve Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında değer kazanımlarına yer verildiği için seçilmiştir. Rehber öğretmen ise öğrencilerin davranışlarını sürekli takip ettiği, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini sürdürdüğü için tercih edilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı açısından denklikleri, programın uygulamalarının gerçekleştirildiği Türkçe ve Beden Eğitimi derslerinin 6. sınıf yılsonu akademik başarı ortalamaları karşılaştırılarak belirlenmiştir. Programda yer alan değerler açısından öğrencilerin bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değerleri gösterme düzeylerinin denk olup olmadığı da tespit edilmiştir. Analizler sonucunda deney grubunu avantajlı kılacak yönde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

DeneySEL İşlem Materyali

DeneySEL işlem materyalinin oluşturulmasında değer kazanımlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. “İşbirliği”, “adil olma”, “özgüven”, “farklılıklara saygı” değerleri, Türkçe ve Beden Eğitimi 7. sınıf programının güz döneminde yer alan temalar ile bütünleştirilmiştir.

Programda değerler eğitiminin üç boyutu üzerinde durulmuştur. Bu boyutlar; bilişsel davranışlar, duyuşsal özellikler ve değeri gösterme düzeyleridir. İlgili değerlerin kazandırılmasında değerleri belirginleştirme aydınlatma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin, öğrencilerin biçimlenmiş ve yükselen değerlerinin farkına varmalarına yardım etmeleri amaçlanır. Seçme, ödüllendirme ve davranma olmak üzere üç basamaktan oluşan bu yaklaşım; öğrencileri değerler hakkında düşündürmeye ve farkında olmalarına yardımcı olmaya dayalıdır (Welton & Mallan, 1999: 139-140).

Programda aynı zamanda Bilişsel Ahlâki Gelişim/Ahlâki İkilem Tartışmaları Yaklaşımı da kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, öğrencilere etik konularda yardımcı olmak, öğrencilerin düşünmesini kolaylaştırmaya hizmet etmek, ahlâki muhakemenin gelişmesi için öncelikli ve gerekli şartlarda sınıftaki tartışmaları oluşturmak hedeflenmiştir (Aydın ve Gürler, 2012). Fogarty (1991, 2002) 'e göre örüntülü (Webbed Model) modelde tematik yaklaşım benimsenir ve programda yer alan disiplinlerin bütün benzerlikleri bu tema çerçevesinde bir araya getirilir. Değişim, kültür, keşif, çevre, icatlar, güç, sistemler, zaman gibi kapsamlı temalar, öğretmenlerin farklı disiplinlere ait ortak çok sayıda konu, sorun ve becerileri bütünleştirmelerine fırsat sağlar. Araştırma kapsamında belirlenen “işbirliği”, “özgüven”, “farklılıklara saygı” ve “adil olma” değerleri birden fazla disiplin arasında (Türkçe ve Beden Eğitimi) ortak çok sayıda değer bütünleştirmeye tabi

tutulduğundan bütünleştirme yapılırken “Örüntülü Model” (Webbed Model) kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencinin değerler hakkında düşünmesine, yaratıcı ve üretken olmasına ve sürece etkin katılımının olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında geçerliği ve güvenilirliği sağlanan aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır (Engin, 2014).

- 1) “Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu ve Cevap Anahtarı”
- 2) “Temel Demokratik Değerler Ölçeği”
- 3) “(Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlem Formu”
- 4) “Öğretmen Görüşme Formu”
- 5) “Öğrenci Görüşme Formu”

Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu ve Cevap Anahtarı:

Formda her değere ait en üst kazanım düzeyinde en az 1 tane soruyu kapsayacak şekilde hazırlanmış ve uzman görüşü alınmış 11 soru yer almaktadır. Forma ilişkin cevapların puanlamasının sağlıklı şekilde yürütülmesi için detaylı bir cevap anahtarı oluşturulmuştur. Puanlama anahtarı da uzman görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda son şeklini almıştır. 182 öğrenciye uygulanan deneme formları 2 hakem tarafından üzerine işaretleme yapılmadan ayrı ayrı okunmuştur. Sonrasında gözlemciler arası tutarlılığı belirlemekte kullanılan sınıf-içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Shrout & Fleiss, 1979). Intraclass korelasyon katsayısı bu hesaplama sonucu .96 çıkmıştır (Engin, 2014). Bu katsayı istenilen tutarlılık katsayısının (.80) üzerindedir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Temel Demokratik Değerler Ölçeği:

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek 5’li Likert tipinde derecelenmekte, 34 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .843 bulunmuş ve Barlett testi sonucu ise ($\div 2=4147.97$ $p=0.000$) anlamlı çıkmıştır (George & Mallery, 2001). Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da AFA’da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür. Bu model test edildiğinde hesaplanan ki-kare, ki-kare serbestlik derecesi ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ki-Kare, Ki-Kare Serbestlik Derecesi ve Uyum İyiliği İndeksleri Tablosu

Model	χ^2	χ^2/sd	NNFI	NFI	CFI	RMSEA
Dört Faktörlü Yapı	1252.76	2.41	.92	.87	.92	.047

Tablo 2’de görüldüğü gibi DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değer aldığından, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Ölçeğin 34 maddesi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Toplam ölçek güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır (Engin, 2014).

Demokratik Değerlere İlişkin Gözlem Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu, yirmi sekiz maddeden oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulan maddelerin kapsam geçerlilik indeksi .80’in üzerinde çıktığı için hazırlanan tüm maddeler forma alınmıştır. Üç öğretmen, üç hafta boyunca on üç öğrenci üzerinde gözlem yapmıştır. Öğretmenlerin gözlem formuna verdikleri yanıtların üç haftalık kararlılıklarına 1. ve 2. gözlem, 2. ve 3. gözlem, 1. ve 3. gözlem eşleştirilerek Paired-Sampled T test ile bakılmıştır. Gözlemcilerin kendi gözlemleri arasındaki korelasyon ortalamalarının .60’tan büyük olduğu ve gözlemlerin birbiriyle anlamlı farklılaşmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Gözlemciler arası tutarlılığı belirlemede kullanılan sınıf-içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Shrout & Fleiss, 1979). Elde edilen puanlar, SPSS Statistics 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve üç hakemin tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Engin, 2014). Bu katsayı istenilen tutarlılık katsayısının (.80) üzerindedir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Görüşme Formları:

Öğrencilerin değer gösterme düzeyleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından oluşturulan öğretmen ve öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Bütünleştirilmiş programın öğrenciler üzerinde etkili olup olmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin yapılması planlanmıştır. Bu amaçla, görüşme formları hazırlanmış ve daha önce nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzmandan görüş alınmıştır. Deneme uygulamaları çalışma grubuna dahil olmayan 2 öğretmen ve 4 öğrenci ile yapılmıştır. Deneme uygulamasından sonra formda bazı değişiklikler yapılmış ve son şekli verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Değerlere İlişkin Bilişsel Davranışlar

Tablo 3. Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Grup	Ortalama	SS	N
Bilişsel Öntest	Deney Grubu	25.66	11.27	27
	Kontrol Grubu	32.03	12.33	27
	Toplam	28.85	12.13	54

Bilişsel Sontest	Deney Grubu	69.44	15.49	27
	Kontrol Grubu	37.59	13.72	27
Toplam		53.51	21.64	54

Analiz sonucunda varyansların eşitliği varsayımını test eden Levene değeri $p>0.05$ çıkmıştır. Yani varyansların eşitliği varsayımı sağlanmaktadır. Test of sphericity değeri de $p>0.05$ olarak anlamlılık göstermektedir. Yani küresellik varsayımı karşılanmaktadır. Kovaryansların eşitliğini gösteren Box Test istatistiği sonucu $p>0.05$ çıkmış ve varsayımın sağlandığı gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin açık uçlu sorular formu puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Değerlere İlişkin Açık Uçlu Sorular Formu Öntest- Sontest Puanlarının Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	9735.648	53			
Grup	2191.407	1	2191.407	15.101	.000
Hata	7544.241	52	7544.241		
Denekleriçi	29601.000	54			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	16428.000	1	16428.000	257.953	.000
Grup*Ölçüm	9861.333	1	9861.333	154.843	.000
Hata	3311.667	52	3311.667		
Toplam	39336.648	105			

Tablo 4'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin açık uçlu sorular formundan aldıkları başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlere ilişkin başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. $F(1,52)=154.843$, $p<.05$, Tablo 4'e göre değerlere ilişkin başarı testinden alınan puanlar ele alındığında; deney grubunun ön test puanlarının ($\bar{X}=25.66$); kontrol grubunun ön test puanlarının ($\bar{X}=32.03$); deney grubunun son test puanlarının ($\bar{X}=69.44$); kontrol grubunu son test puanlarının ($\bar{X}=37.59$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Başka bir deyişle deney grubu ön test puanlarının ($\bar{X}=25.66$)'dan, son test puanlarının ($\bar{X}=69.44$)'e yükselirken; kontrol grubu ön test puanlarının ($\bar{X}=32.03$)'den son test puanları ($\bar{X}=37.59$)'a yükselmiştir. Deney grubundaki ortalama artışın daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel davranışlarında bir yükseliş olduğu görülmektedir. Ancak tekrarlı ölçümlerde varyans analizi

sonuçları ön test-son test farklılaşmasının deney grubunda kontrol grubuna göre pozitif yönde anlamlı derecede olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bizi değerlere ilişkin bilişsel davranışlara yönelik öğrenmelerde bütünleştirilmiş programın etkili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Değerlere İlişkin Duyuşsal Özellikler

Tablo 5. Temel Demokratik Değerler Ölçeğinden Alınan Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Grup	Ortalama	SS	N
Tutum Ön test	Deney Grubu	132.03	12.20	27
	Kontrol Grubu	140.74	16.28	27
	Toplam	136.38	14.91	54
Tutum Son test	Deney Grubu	137.14	16.37	27
	Kontrol Grubu	134.03	10.97	27
	Toplam	135.59	13.89	54

Analiz sonucunda varyansların eşitliği varsayımını test eden Levene değeri $p>0.05$ çıkmıştır. Yani varyansların eşitliği varsayımı sağlanmaktadır. Test of sphericity değeri de $p>0.05$ olarak anlamlılık göstermektedir. Küresellik varsayımı karşılanmaktadır. Kovaryansların eşitliğini gösteren Box Test istatistiği sonucu $p>0.05$ çıkmış ve varsayımın sağlandığı gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest duyuşsal özelliklerini ölçen “Temel Demokratik Değerler Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile son test puanları arasındaki fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Temel Demokratik Değerler Ölçeğinden Alınan Ön test- Son test Puanlarının Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Deneklerarası	6211.745	53			
Grup	105.560	1	105.560	.899	.347
Hata	6106.185	52	117.427		
Denekleriçi	9630.619	54			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	17.120	1	17.120	.103	.75

Grup*Ölçüm	942.231	1	942.231	5.662	.21
Hata	8654.148	52	166.426		
Toplam	15842.364	107			

Tablo 6'ya göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin temel demokratik değerler ölçeğine ilişkin puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlere ilişkin tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1,52)=5.662$, $p>.05$.

Tablo 5' e göre "Temel Değerler Ölçeği" nden alınan puanlar ele alındığında; deney grubunun ön test puanlarının ($\bar{X}=132.03$); kontrol grubunun ön test puanlarının ($\bar{X}=140.74$); deney grubunun son test puanlarının ($\bar{X}=137.14$); kontrol grubunun son test puanlarının ($\bar{X}=134.03$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Başka bir deyişle deney grubunun ön test puanları ($\bar{X}=132.03$)'den, son test puanları ($\bar{X}=137.14$)'e yükselirken; kontrol grubu ön test puanları ($\bar{X}=140,74$)'den son test puanları ($\bar{X}=134,03$)'a düşmüştür. Ancak tutum ölçeğinden elde edilen ön test-son test puanlarından elde edilen bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Deney grubundaki ortalama puanın yükseldiği kontrol grubundaki ortalama puanın düştüğü söylenebilir.

Değer Gösterme Düzeyleri

Tablo 7. (Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlemlerin Betimsel İstatistikleri

Gözlem Sırası	Grup	Ortalama	SS	N
Birinci Gözlem	Deney Grubu	2.77	.85	616
	Kontrol Grubu	2.69	.91	616
	Toplam	2.73	.88	1232
İkinci Gözlem	Deney Grubu	2.81	.85	616
	Kontrol Grubu	2.68	.92	616
	Toplam	2.74	.89	1232
Üçüncü Gözlem	Deney Grubu	2.94	.81	616
	Kontrol Grubu	2.67	.92	616
	Toplam	2.81	.88	1232
Dördüncü Gözlem	Deney Grubu	3.08	.76	616
	Kontrol Grubu	2.68	.87	616
	Toplam	2.88	.84	1232
Beşinci Gözlem	Deney Grubu	3.19	.73	616
	Kontrol Grubu	2.63	.94	616
	Toplam	2.91	.89	1232
Altıncı Gözlem	Deney Grubu	3.29	.71	616

Yedinci Gözlem	Kontrol Grubu	2.61	.90	616
	Toplam	2.95	.88	1232
	Deney Grubu	3.35	.69	616
	Kontrol Grubu	2.58	.95	616
	Toplam	2.97	.91	1232

Gözlem verilerinin toplam puan ortalamaları ve alt puan ortalamalarının tamamı için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre varyansların eşitliği varsayımını test eden Levene istatistiği $p < .05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu durum varyansların eşitliği varsayımının sağlanmadığını göstermektedir. Kovaryansların eşitliğini gösteren Box Test istatistiği anlamlılık değeri $p < .05$ bulunmuş ve varsayımın sağlanmadığı gözlenmiştir. Ancak tekrarlı ölçümler için varyans analizi, güçlü bir istatistiksel işlemdir. Bu sebeple normallik ve homojenlik varsayımlarının küçük etkilerde ihlal edilebileceği bilinmektedir. Grupların varyanslarının eşit olmayacağını beklediği gruplarda örneklem büyüklüklerinin olabildiğince yakın tutulması gerekmektedir (Howell, 1987'dan aktaran Büyüköztürk, 1997). Çalışmada örneklem büyüklükleri aynı sayıda tutularak, varyans ve kovaryansların homojen çıkmaması durumunun etkisi en alt düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin bir diğer varsayımı olan küresellik koşulu (sphericity) test edildiğinde de $p < .05$ olduğundan anlamlı olmadığı görülmüştür. Küresellik varsayımı karşılanmadığı için Greenhouse-Geisser (epsilon) düzeltmesi kullanılmıştır (Leech, N., Barret.K. & Morgan. G., 2005: 153). Sonuçta gözlem toplam puanlarına ait Greenhouse-Geisser p değeri .651 yani $p > .05$ bulunmuştur. Bu durum Greenhouse-Geisser düzeltmesi ile varsayımın sağlandığını göstermektedir.

Tablo 8. (Demokratik) Değerlere İlişkin Gözlemlerin Gruplara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	815.395	1231			
Grup	52.363	1	52.363	84.408	.000
Hata	763.032	1230	.620		
Denekleriçi	1135.444	4810.969			
Ölçüm	68.844	3.905	17.630	90.630	.000
Grup*Ölçüm	132.264	3.905	33.870	174.118	.000
Hata	934.336	4803.159	.195		
Toplam	15842.364	6041.969			

*Greenhouse-Gaisser düzeltmesiyle elde edilen sonuçlar

Tablo 8'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin toplam gözlem puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlere ilişkin toplam gözlem puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. $F(3.905, 4803.159)= 174.118, p<.05$.

Ölçümler arasındaki farklılaşmayı daha ayrıntılı görebilmek amacıyla contrast türü olarak her ölçümü bir önceki ölçümle karşılaştıran difference contrast kullanılmıştır (Leech, Barret & Morgan, 2005). Contrast analizine göre birinci gözlem ve ikinci gözlem arasındaki fark anlamlı bulunmazken $F(1,1230)=1.575, p>.05$; sonraki tüm ölçümlerin bir önceki ölçümden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. İkinci ve üçüncü gözlem $F(1,1230)=57.838, p<.05$, üçüncü ve dördüncü gözlem $F(1,1230)=98.384, p<.05$, dördüncü ve beşinci gözlem $F(1,1230)=182.035, p<.05$, beşinci ve altıncı gözlem $F(1,1230)=255.326, p<.05$, altıncı ve yedinci gözlem $F(1,1230)=314.075, p<.05$ düzeyinde farklılaşmıştır. Tablo 7'de değerlere ilişkin gözlemlerin toplam puanları betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre deney grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}_1=2.77$), ($\bar{X}_2=2.81$), ($\bar{X}_3=2.94$), ($\bar{X}_4=3.08$), ($\bar{X}_5=3.19$), ($\bar{X}_6=3.29$), ($\bar{X}_7=3.35$) olarak bulunmuştur. Deney grubu ortalamalarının sürekli bir yükseliş gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait yedi gözlemin ortalamaları sırasıyla ($\bar{X}_1=2.69$), ($\bar{X}_2=2.68$), ($\bar{X}_3=2.67$), ($\bar{X}_4=2.68$), ($\bar{X}_5=2.63$), ($\bar{X}_6=2.61$), ($\bar{X}_7=2.58$) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamalarının deney grubundaki yükselişin aksine düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar deneysel işlem materyalinin ikinci gözlem sonrasında her hafta bir önceki haftayla anlamlı farklılık yaratacak şekilde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Değerlere İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Deney grubunda yer alan öğrenciler deneysel işlemin kendini ön planda tutma, yakın olduğu kişiyi kayırma, herkese hak ettiği gibi davranmama, adil olma konusunda düşüncelerini ifade etmeme, hak ettiğinden fazlasını isteme gibi “adil olma” değeri ile ters düşen davranışların dönem başından bu yana sınıfta azalmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Deney grubuna ait “adil olma” değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “adil olma” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

DGÖ2: “ (...) Mehmet, hocam. 7 yıllık arkadaşım benim hatta okuldan önce de arkadaşlık biz. Hocam bir şey olunca, Mehmet ile birisi tartışınca ben eskiden hep Mehmet'in tarafını tutuyordum yani diğer kişiyi suçluyordum ama artık adil olup kimin haklı olduğuna bakıp ona göre değer veriyorum. Adaletle ilgili Aylin'le ilgili bir şeyler gözlemlerim hocam. Aylin önceden hep o yapardı ben not alırdım. Aylin bunları hocaya söylemezdi ama artık söylüyor”

DGÖ5: “ (...) Şimdi daha önce artı eksi koyarken yakın arkadaşı olduğu için artı koyuyorlardı. Şimdi mesela artık o da olmuyor. Kavga ettiklerinde yakın arkadaşımı

suçsuz hale getiriyorlar suçsuz olan suçlu oluyordu. Artık onlar olmuyor. Daha önce puan istemeler oluyordu. Ben de Fen dersinden istemiştim. Artık istemiyoruz”.

BEÖ: “ (...) 13 haftalık süreçte biz belli kuralları ve kaideleri ortaya koyarak onlara belli davranışları kazanabileceklerini gösterdik ve bu süreç içinde öğrencilerin – özellikle sorunlu öğrencilerin 7A sınıfındaki- davranışlarının değiştiği, geliştiği ve kendi aralarında oyun oynarken artık eskisi gibi kavga etmedikleri, daha iyi bir şekilde birbirlerine davrandıkları, paylaşımcı olduklarını gözlemledik” .

TÖ: “ (...) Değişimler geçen sene 7A’yı düşünürsek herhalde 100’de 500 bir değişim oldu... Adil olma; hiç olmazsa adil olmanın ne olduğunu anladılar. Yapılan çalışmalarda evet ben adil olmadım, olamadım dediği konularda olaylarda bir iç ses olarak evet adil olmalıyım bu benim bir özelliğim olmalı düşüncesi öğrencilerimizin içinde kaldı. Bunu öğrenmiş oldular. Birbirlerine karşı yaptıkları hareketlerde, davranışlarda birbirlerini uyarabildiler... Bizim birinci, ikinci, üçüncü teneffüslerinde kendi kendilerine kantinden bir şey aldıklarında bile onu hayata geçirdiler. Ya sıraya geçtiler onun önüne geçmediler ya da yanlış bir şey verildiğinde hayır bu benim hakkım değil bana adil olmadın bunu böyle yapmamalısın, hizmetliler olsun başka görevliler olsun bunu kendileri yaptılarsa kendilerini uyardılar, öğrenciye adil olunmadıysa karsıdaki kişiyi uyardılar”.

Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise “adil olma” değeri ile ters düşen davranışların dönem başından bu yana sınıfta devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “adil olma” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir. Bazı öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri şu şekildedir:

KGÖ3: “ (...) Arkadaşlarım sınıf başkanı olanlar genellikle kendi arkadaşlarına artı koyuyorlar, hiçbir şey demiyorlar. Kendileri de yaramazlıkları yapıyorlar ama diğer yaramaz olmayanların en ufak bir şeyini gördüklerinde hemen eksi atıyorlar ben bunu gözlemledim. Öğretmenlerimizde bir sıkıntı yok ama arkadaşlarımız puan istiyorlar. Arkadaşlarımızın arasında çok kopya çekenler oluyor. Çok kopya istiyorlar vermeyince işte biraz sıkıntı oluyor”.

KGÖ4: “ (...) Hocam adil olmaksızın hiç biri adil değil. En başta erkekler...Mesela 82 alıyor hocam 85 yapın diyor. Yalvarıyor hocam....Başkanlar yakın arkadaşlarına eksi atmıyor”.

BEÖ: “ (...) Bu anlamda onlarda çok fazla bir değişme kaydedemedik. Tabi en azından başlarında olmamız disipline etmemiz onların biraz daha kontrollü kalmasını sağladı ama 7A sınıfındaki gibi olumlu değişiklikleri çok fazla gözlemleyemedik” .

TÖ: “Adil olma da tabi 7A ile 7B arasında fark vardır. Bilmiyorum belki sözlük anlamını bilirler ama onlar daha işlenmemiş, adil olmanın ne olduğunu bilmeyen öğrenciler olarak karşımıza çıkıyor. İki sınıfın öğrencisini karşılaştırmak bile bence gereksiz çünkü çocuklar evlerinde, yolda, okulda adil olmanın yararını kavramış insanlar görmediği için kendine de evet bunlar bana adil davranmadılar bunların bana adil davranmaları gerekli diye bir düşünceleri yok, olmuyor” .

Deney grubunda yer alan öğrenciler, deneysel işlemin fiziksel farklılıklara saygı, fikir farklılıklarına saygı, cinsiyet farklılığına saygı, şive farklılığına saygı gibi “farklılıklara saygı” değerinin gerektirdiği boyutlarda dönem başından bu yana sınıfta olumlu yönde değişim yaşandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu düşüncelere öğretmenler de katılmıştır. Bu görüşler tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını destekler nitelik taşımaktadır. Bazı öğretmen ve öğrenci görüşleri şu şekildedir:

DGÖ1: “Olumlu bir değişiklik oldu çünkü bir arkadaşımız vardı Mesut diye onun esmer olduğu için onunla dalga geçiyorlardı. Araplara benzetiyorlardı ve ondan sonra empati kurarak onun yerine geçtiler ve artık dalga geçmemeye başladılar. Gaziantep’ten gelen bir arkadaşımız vardı. Onun şivesi birazcık değişik Ekrem arkadaşımız onunla dalga geçmemeye başladı. Türkçe dersimizde ve ya matematik dersimizde olumlu yönleri oldu parmak kaldırarak konuştular ve herkesin durumuyla dalga geçmemeye çalıştılar. Ben de arkadaşlarıma tabi ki birazcık lakap takıyordum. Artık takmamaya başladım”

DGÖ3: “Ekrem arkadaşımız sene basından beri Mesut diye bir arkadaşımızla dalga geçiyordu saçlarıyla, kızlara hep siz bilmezsiniz susun diyordu, hep onları böyle aşağılıyordu, beni de aşağılıyordu. Hakkı arkadaşımızı da aşağılıyordu ama sizin öğrettiklerinizle, siz geldiğinizden beri arkadaşlarımız artık hep kız erkek ayrımı yapmadan onun da çalışkan olduğunu onun da çalışabileceğini düşünüyorlar”.

SBÖ: “Sınıf içinde kaynaştırma öğrencilerimiz var, bedenen kusurları olan öğrencilerimiz var. Lakap takma gibi durumlar evet kulak misafiri oluyoruz yani okul içinde de ders dışında da karşılaşabiliyoruz. Deney grubunda programın etkili olduğunu düşünüyorum. Birbirinize insan olduğunuz için değer verin öncelikle diye. Bunu oturttuk. Ancak fark olarak sorarsanız şu an 7A’ da süreç daha iyi gibi. Birbirlerinin bireysel farklılıklarına özen gösteriyorlar en azından gözlük takan öğrenciye lakap takma gibi durumlar vardı artık yok. Bedensel olarak kusurları olan öğrencilerimiz de var daha anlayışlı davranıyorlar birbirlerine. 7A sınıfı biraz daha önde 7B’ye göre”.

Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise “farklılıklara saygı” değeri ile ters düşen davranışların dönem başından bu yana sınıfta devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “farklılıklara saygı” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir. Bazı öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri şu şekildedir:

KGÖ4: “Mesela arkadaşım Pelin var kambur biraz kambur diyorlar. Öğreniyorlar sözlükten onun İngilizcesini söylüyorlar. Mesela bana şişman diyorlar bazen. Cumhuriyet’la çok yemek yiyor diye alay ediyorlar. Cumhuriyet bazen lakap takıyor. Bazen erkekler kızları küçük görüyor, bazen kızlar erkekleri küçük görüyor”.

KGÖ5: “Farklılıklara saygı hiç yok ki bizim sınıfta hocam. O şişman, o zayıf, sen uzunsun, o kısa hep böyle dalga geçiyorlar hocam. Sen sus, sen anlamazsın, sen ne diyorsun. Kızlar anlamaz, erkekler anlamaz o tarz şeyler oluyor”.

RÖ: “Bireyselde bazı sıkıntılarımız var birkaç öğrencimizde. Özel hayatlarına baktığımızda ciddi anlamda sorun yaşayan çocuklar bunlar tabii okula yansıyor. Alay etme, karşısındakini dinlememe gibi durumlar sıklıkla kavga sebebi”

BEÖ: “Diğerlerine karşı çok dalga geçme, küçümseme oluyor tabii. 7A sınıfı gibi maalesef açık ve net bir gelişim sağlayamadık”.

Deney grubunda yer alan öğrenciler, deneysel işlemin yardımlaşma, plan oluşturma, grup içi olumlu iletişim, farklı kişilerle bir arada çalışmaya isteklilik, görevini tam ve zamanında yapma, sorumluluk almaktan kaçınmama açısından “işbirliği” değerinin gerektirdiği davranışların dönem başından bu yana sınıfta olumlu yönde değiştiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler öğretmen görüşleri ve tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bazı öğrenci ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

DGÖ1: “Önceden arkadaşlarımız çok fazla paylaşım yapamıyorlardı ve planlamaları çok fazla yoktu. Şimdi var o yüzden bizim grubumuzda ve ya arkadaşlarımızın gruplarında okulda öğretmenimiz bir şey getirince onu kolaylıkla paylaşabiliyoruz. Hiç kimse bir sorun çıkartmıyor ve görevleri kolayca tamamlayabiliyoruz. Arkadaşlarımızdan bazıları arkadaşları ile anlaşamıyordu ve çok fazla problem yaşıyorlardı. Şimdi ise daha kolay iletişim sağlayabiliyorlar”.

DGÖ5: : “Bazı arkadaşlarımız işbirliğinde bize yardım etmiyorlardı. Ama mesela şimdi yardım ediyorlar. Sene başında Sedat falan yapmak istemiyordu ben de dahildim. Şu anda Sedat’ta kendini düzeltti kimse onu gruba almak istemiyordu. Şimdi bir proje var mesela Sedat’ta bir grupta çalışıyor”.

TÖ: “ (...) İşbirliğinin esas uygulama alanı oldular. İşbirliğini o kadar çok sevdiler ki, her türlü grup çalışmasında istekle ve birbirlerini sanki bir grup kuralım da birlikte çalışalım diye uğraştılar. Verdiğimiz her ödevi sanırsam zevkle yaptılar, görev olarak değil. İşbirliğini nasıl yapacaklarını kendi aralarında planladılar. Şunu şöyle yapalım bunu böyle yapalım ve yeni çalışmalarda da grup çalışmasında bu grubun çalışmasını ben size veriyorum siz kendiniz kendinizi görevlendirin, bir grup başkanı ya da planınızı önceden kendiniz hazırlayın onu uygulayın. Gerçekten hepsinden daha yararlı geldi bana. Yapılan eserin birlikte olduğu zaman daha rahat daha kolay olduğunu anladılar. Çünkü bir bütünün bir parçasını birisi, bir parçasını birisi yaparak bir bütünü oluşturdular. Tiyatro çalışmalarında birlikte hiç yoktan bir dev yarattık. Roller ezberlemelerde, hareketlerde, mimiklerde herkes birbirine yardım ederek, bu bir işbirliğidir. Hep birlikte çalıştık, güzellikleri birlikte yaşadık, birlikte ortaya çıkardık.

Hepimiz bir bütün olduk. Grup grupta olsa her yaptığımız çalışmada örneğin 7 grupsa 7 tane güzel eser çıkardık” .

SBÖ: “7A sınıfında performans ödevleri grup şeklinde çalışmışlar bazıları bireysel şekilde çalışmış. Grup çalışması olan öğrencilerim tam vaktinde zamanında performans görevlerini yerine getirdiler ve bana da teslim ettiler ve hiçbir çatışma sorun yaşamadıklarını söylediler. Ben de onları gözlemledim zaten”.

Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise “işbirliği” değeri ile ters düşen davranışların dönem başından bu yana sınıfta devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan

öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “işbirliği” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir. Bazı öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri şu şekildedir:

KGÖ2: “Arada biri bir fikir attığında diğeri uygulamak istemiyorsa arada sıkıntı çıkabiliyor. Diğer çocuğu gruptan kovabiliyor grup başkanı. Yarısı hocam yapıyor yarısı uğraşmıyor bile yapmaya”.

KGÖ3: “İşbirliğinde bazı arkadaşlarım diğer arkadaşlarına görevlerini yükleyebiliyor. Ama bazen de herkes bölüşüyor haklarını, ona uygun yapıyorlar ama yaptıkları şeyleri getirmeme gibi bir lüksleri de olabiliyor bazen” .

KGÖ4: “Arkadaşlarımızla projelerde birlikte oluyoruz, bazen evlerimizde toplanıyoruz. Bazı arkadaşlarımız işbirliği yapmasa da gereğini yapmasa da. İyi anlaşıyoruz aslında. Mesela malzeme getirmiyorlar, araştırdıklarını getirmiyorlar. Sınıftan beş kişi yapıyor, diğerleri yapmıyor. Hep aynı insanlarla çalışıyorlar. Ama biz grupça karar veriyoruz en çok kim oy verirse öyle yapıyoruz”.

TÖ: “7B’de de pek çok grup çalışması ama işbirliğinin verimini onlarda görmedim. Ya görevleri almak istemediler, ya aldıklarında yapmadılar. Ya da bazı verilen görevleri hayır sen yapamazsın, ben daha iyi yapabilirim diye karşı çıktılar”.

SBÖ: “7B sınıfında performans görevinde gözleme şansım oldu. 7B sınıfında daha çok bireysel çalışmalar oldu ve zamanında da getirtilmediler açıkçası işbirliği konusunda sıkıntımız var”.

Deney grubunda yer alan öğrenciler, deneysel işlemin “özgüven” değeri açısından dönem başından bu yana sınıfın olumlu yönde değişmesine hizmet ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kendini rahat ifade edebilme, saygı bekleme, rahat arkadaş edinme, özelliklerini tanıma, zorluklar karşısında yılmama gibi “özgüven” göstergelerinde sınıf genelinde bir yükseliş olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler öğretmen görüşleri ve tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

DGÖ1: “Öykü diye bir arkadaşımız vardı o derslere hiç katılmıyordu ve sınavlardan hep düşük not alıyordu. Türkçe hocamızın gelmesiyle bir değişiklik oldu artık derslere katılmaya başladı. Beden eğitimi dersinde eşofman getirmeye başladı. O arkadaşımız böyle sorumlulukları hiç yoktu o yüzden bu yönde biraz değişiklik oldu. Mesela drama yapıyoruz okulda ona katılımlar çok oldu. Herkes kendisine verilen görevi güzelce yaptı. Geçen sene de dramamız oldu bizim ona gelmiyordum yani utanıyordum arkadaşlarımdan dolayı. Artık böyle etkinliklere katılıyorum”.

DGÖ4: “Hocam, Ekrem. Hoca bir soru yazdığına hocam ben yapamam diyordu, bir soru sorulduğunda hocam hemen yapıp getireceğim bekleyin lütfen diyor. Bir değişiklik oldu hocam. Hocam grup çalışmasında bu çok zor hocam bunu yapamayız diyorlardı. Ama şimdi zoru verin hocam biz yaparız diyorlar”.

BEÖ: “Bundan önceki süreçte de mesela diyelim bir konu işliyoruz ders içinde şu hareketi yapmamız gerekiyor çocuklar dediğimde; ben bu hareketi yapamam, ben beceremem, ben bunu yapacağımı düşünmüyorum gibi daha harekete başlamadan yani yeteneklerini bilmeden çocuklar bazı hareketlerde yapmak istemiyorlardı. Ama

bu süreç içinde onlara kazandırmış olduğumuz bu özgüven ve motivasyonla beraber onların bir şeyleri yapabileceklerini başarabileceklerini gördük”.

SBÖ: “Kesinlikle sayıların arttığını söyleyebilirim. Derse sadece belirli öğrenciler katılırdı ancak bu sayılar arttı. Bizler de onların cevap vermelerini kolaylaştırarak, özgüvenlerini arttıracak şekilde sorular soruyoruz. Pekiştireçleri biraz arttırdık. Şu an sınıfta sıkılarak konuşan öğrencilerle azalma oldu. 7A ve 7B’de ancak 7A’da bu oran daha yüksek. 7A’da daha fazla öğrenci kazandığımıza inanıyorum. 7B’de birkaç öğrencime hiç ulaşamadım. Tam olarak kendi içine dönmüş. 7A sınıfında bu artış daha fazla. Çok sessiz olan öğrencilerime bile daha rahat ulaşabiliyorum”.

Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise “özgüven” değeri ile ters düşen davranışların dönem başından bu yana sınıfta devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kontrol grubuna ait öğretmen görüşlerinin kontrol grubunda yer alan öğrenci görüşleri ile tutarlı olduğu ve “özgüven” değerine ilişkin nicel verilerden elde edilen tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını doğrular nitelik taşıdığı görülmektedir. Bazı öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri şu şekildedir:

KGÖ4: “Hocam zor olsun kolay olsun hep ben yapamam, ben yapmam hep böyle hocam”.

KGÖ5: “Mesela ben soruyu biliyorum ama dershanede daha çok oluyor oradaki arkadaşları tanımıyorum o yüzden söylemeye cesaret edemiyorum. Bizim sınıfta da oluyor bazıları da biliyor o soruyu ama söylemek istemiyorlar”.

TÖ: “7B’yi düşününce çocuklar şunu sunalım, şiiri okuyalım, tiyatrodaki rol alalım dediğimde parmak kaldıran o kadar azdır ki bu kendilerine güvenlerinin az olduğunu gösterir”.

SBÖ: “7B’de birkaç öğrencime hiç ulaşamadım. Tam olarak kendi içine dönmüş”.

RÖ: “Dönem başından beri bir farklılık gözlemedim. Özgüveni yüksek olanlarda var, düşük olanlarda. Ama değişim fark etmedim”.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde Türkçe ve Beden Eğitimi dersi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiğini ortaya koyan bulgular araştırma soruları çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma soruları sırayla ele alınmış fakat değer gösterme düzeylerine yönelik olarak hazırlanan üçüncü (nicel verilere dayalı) ve dördüncü (nitel verilere dayalı) araştırma soruları bir arada tartışılmıştır. Sonrasında araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralanarak, öneriler sunulmuştur.

Değerlere İlişkin Bilişsel Öğrenmeler

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre değerlere ilişkin bilişsel düzeylerinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş programların işe koşulmasının değerlere ilişkin bilişsel davranışlar üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan literatürle tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Güngör (2010)’a göre değerler, bilgi, duygu ve davranış olaylarının bir terkibi halindedir. Değerler eğitime bu sebeple

bir bütün olarak bakılmalıdır. Bilgi boyutu, değerlerin ne olduğunu, neleri içerdiğini ve özelliklerini içerir. Yeşil ve Aydın (2007) ise değerler eğitiminin tek boyutlu düşünülmemesini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanın bir bütün olarak ele alınmasını söylemiştir. Çünkü toplumun kendisini oluşturan bireylerden kendi değerleri çerçevesinde davranışlar göstermesini bekleyebilmesi için önce bu konuda onları bilgi ve bilinç sahibi yapması gerekmektedir. Rokeach (1973)'de değerlerin sahip olduğu öğeleri bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve değer gösterme olarak sıralamıştır.

Değerlerin ne olduğunu içeriğini ve özelliklerini bilmek tek başına yeterli değildir. Ancak değerlerin içselleştirilmesine ve davranışlara yansımada önemli görülmektedir. Demirhan İşcan (2007), üç ders ile bütünleştirdiği değerler eğitimi programının etkililiğini sınıadığı doktora çalışmasında bu eğitimin değerlere ilişkin bilişsel davranışlarda anlamlı ve pozitif yönde bir değişim oluşturduğunu bulmuştur. Bu bulgu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. El Hassan & Kahil (2005)'in verdikleri değerler eğitiminin sonucunda elde ettikleri bulgulardan birinde Harter ölçeğinin skolastik, bilişsel ve sosyal boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin öz algılamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde iyileştiği yönündedir. Bu araştırma bulguları da değerler eğitiminin bilişsel davranışlara pozitif yönde etki ettiğini destekler niteliktedir. İlgili alanyazın tarandığında doğrudan değerlerin kendisini kapsayan bilişsel davranışlara yönelik ölçüm yapan deneysel araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa literatürde gerek değerler eğitimi, gerek karakter eğitimi, gerekse ahlâk eğitimine ilişkin uygulamalarda izlenmesi gereken aşamaları ifade eden neredeyse bütün çalışmalarda var olan durumun değerler açısından açık ve anlaşılır olarak açıklanmasının önemi belirtilmektedir (Ryan, 1991; Superka & diğ. , 1976; Welton & Mallan, 1999).

Değerlere İlişkin Duyuşsal Özellikler

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre değerlere ilişkin duyuşsal özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, deney grubu ön test puan ortalamasının 132,03'den, son test puan ortalaması olan 137,14'e yükseldiği; kontrol grubu ön test ortalamasının 140,74'den son test ortalaması 134,03'e düştüğü görülmüştür.

Literatür incelendiğinde değerlerin duyuşsal boyutuna vurgu yapan pek çok kaynakla karşılaşılr. Örneğin; GÜNGÖR (2010), değerlerin duyuşsal boyutunun benimseme, kabul etme, önemine inanma gibi duygusal özelliklerden ve tutumlardan oluştuğunu söylemektedir. ÖZÇELİK (1998) ise, toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de toplumun değerleriyle çelişmeyecek biçimde kazandırılmasının arzulandığını belirtmektedir. Bu amaçla, değerler eğitimine yönelik etkili programlar hazırlamak ve uygulamak önem kazanmaktadır.

Alinyazında değerler eğitime yönelik hazırlanan çalışmaların pek çoğunda deney grubu lehine pozitif yönlü anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir. Dilmaç (2007), araştırmasının sonucunda insani değerler eğitime katılan öğrencilerin insani değerler ölçeğinin sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında anlamlı düzeyde artış gösterirken kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı farklılaşmadığını belirtmiştir.

Demirhan İşcan (2007), iyilikseverlik ve evrensellik değerlerine ilişkin bütünleştirilmiş program uygulaması yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin hikaye değerlendirme ön test son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşmamıştır. Deney ve kontrol grubu son test sonuçlarında da istatistiksel bir farklılık oluşmamıştır. Ancak deneysel araştırmalardaki süre sınırlılığı ve duyuşsal alandaki değişimlerin bilişsel alandaki değişimlere göre çok daha fazla zamana gereksinim duyması sebebiyle bu durumun garip olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da bilişsel alanda oluşan farklılaşma çok manidardır. Duyuşsal alanda ise ortalamalara bakıldığında deney grubu ortalamalarının yükselirken kontrol grubu ortalamalarının düştüğü görülmekte ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu sonuç Demirhan İşcan (2007)'in bulgusunu destekler niteliktedir.

Bozok (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma oluşurken, ön test son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu bulgu Demirhan İşcan'ın ve bu çalışmanın bulgularını destekler nitelik taşımaktadır.

Katılmış (2010) yaptığı çalışmada adil olma, barış, bilimsellik değerlerini kazandırmaya yönelik bir program uygulamıştır. Ele alınan tüm değerlere ilişkin olumlu yönde ve deney grubu lehine bir farklılaşma oluştuğunu ifade etmiştir.

El- Hassan & Kahil (2005)'te yaptıkları çalışmada, Harter ölçeğinin skolastik, bilişsel ve sosyal boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin öz algılamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde iyileştiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen derecelendirme ölçeği son test puanlarında da deney grubu lehine farklılaşma görülürken, öğrencilerin kişisel ve kişiler arası zeka ve EQ konusunda "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı"nın uygulanmasından sonra önemli farklılık olmadığı görülmüştür.

Meaney (1979), ilköğretim öğrencilerine öz saygı, kendini ifade edebilme ve kendine güvene yönelik değerler eğitimi programı uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin tutum ve davranışlarında pozitif yönlü anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. Alinyazında değerler eğitime yönelik yapılan program uygulamasına dönük çalışmaların pek çoğunun değer kazandırma açısından anlamlı ve pozitif yönde değişim oluşturduğu açıkça görülmektedir (Cotten, 2009; Germine, 2001; Ishii, 2010; Katılmış, 2010; Keskinöglü, 2008; Koç, 2007; Kundurluoğlu, 2010; Prencipe, 2001).

Değer Gösterme Düzeyleri

Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile M.E.B. programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında değerlere ilişkin değer gösterme düzeyleri açısından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlere ilişkin toplam gözlem puanlarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani verilen değerler eğitiminin öğrencilerin davranışlarında istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı farklılaşma yaratacak şekilde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular dördüncü alt problemde ele alınan öğretmen ve öğrenci görüşmelerine dayalı değer gösterme düzeylerindeki değişikliklerle beraber ele alınmıştır.

Literatürde değerlerin en önemli boyutunun davranış boyutu olduğu vurgulanmaktadır. Yeşil ve Aydın (2007: 70) değeri “insanın herhangi bir varlık ya da olaya verdiği önemi ve bakış açısını yansıtan, davranışlara yön verme gücüne sahip psikolojik, sosyal, ahlâki ve estetik inanç ve kanaatler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Tanımdaki önemli vurgunun davranışlara yön verme özelliği olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde MEB (2006)’da değerlerin öneminin onların objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil insan davranışlarına oynadığı rolde olduğu ifade edilmektedir. Güngör (2010) ise değerler eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan birini bilgi boyutunun esas alınıp tutum ve davranış boyutunun göz ardı edilmesi olarak ifade etmektedir. Davranış boyutu değerlere ilişkin sahip olunan bilgi ve duyguların davranışa yansımalarını kapsar, bu da çok önemlidir.

İlgili literatürde değerler eğitime yönelik hazırlanan programların değer gösterim düzeylerine olan etkililiğini destekleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Demirhan İşcan, 2007; Duer & diğerleri, 2002; Özdaş, 2013; Ishii, 2010; Power, 2012; Samur, 2010) .

Araştırma kapsamında nicel verilerle, nitel veriler bir arada değerlendirilmiştir. Değer gösterme düzeyleri; öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde de deney grubu lehine farklılaşmıştır. Deney grubunda değer eksikliği sebebiyle ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının programın işe koşulmasından sonra olumlu yönde değişme gösterdiği gerek öğretmen gerekse deney grubundaki öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerde görülmektedir. Kontrol grubunda ise olumlu bir değişim gözlenmediği öğretmen ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır.

Özellikle öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulardan bazıları önemli görülmektedir. Öğretmenler öğrencinin etkileşimde bulunduğu çevresinin ve ailesinin değer kazanımı açısından grup üzerinde olumsuz etkide bulunduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu önemli bir tespittir. İlgili literatürde değerler eğitime uygun ortam düzenleme konusunda okullarda gösterilen çabaya karşın aile ve çevrenin istenmeyen davranışlara sebebiyet verebileceği ve okulların değerler eğitimi uygulamalarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Özdaş, 2013; Şahin, 2010).

Verilen değerler eğitiminin değer kazanım sürecinde etkili olduğu ortadır. Bu etkililiğin ortaya çıkmasında çalışılan yaş grubunun önemli olduğu

düşünülmektedir. Gelişim kuramcısı Havighurst sosyal sorumluluk almanın ergenlik dönemi görevlerinden olduğunu belirtmiştir (Fidan ve Erden, 1989). Öğrenciler bu dönemde soyut işlemler döneminde oldukları için soyut kavramları anlamaya ve değerlendirmeye başlamaktadırlar (Bacanlı, 1999). Güngör (2010), psikologların ahlâki gelişmeyi 16 yaşına kadar tamamlanan bir süreç olarak gördüklerini ifade etmektedir. Daha sonraki dönemlerde birey kendi kendine ahlâki hükümler vermeye ve bilinçli davranmaya başlar.

Ayrıca deneysel işlem materyali hazırlanırken öğretmenlerin öğrencilerin biçimlenmiş ve yükselen değerlerinin farkına varmalarına yardım etmelerini amaçlayan, seçme, ödüllendirme ve davranma olmak üzere üç basamaktan oluşan değer aydınlatma ve belirginleştirme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda öğrencileri değerler hakkında düşündürmek ve farkında olmalarına yardımcı olmak esastır (Welton & Mallan, 1999).

Öğrencilere etik konularda yardımcı olmak, öğrencilerin düşünmesini kolaylaştırmaya hizmet etmek, ahlâki muhakemenin gelişmesi için öncelikli ve gerekli şartlarda sınıftaki tartışmaları oluşturmak hedeflendiği Bilişsel Ahlâki Gelişim/Ahlâki İkilem Tartışmaları Yaklaşımının kullanılmasının da deneyin etkililiği ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda ilgi literatürde de benzer görüşlere rastlamak mümkündür (Bacanlı, 1999; Demirhan İşcan, 2007; MEB, 2006; Welton & Mallan, 1999).

Her alt probleme karşılık gelecek şekilde araştırmanın sonuçları maddeler halinde şöyle ifade edilebilir:

1. Değerlere ilişkin bilişsel davranışlar deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırıldığında, deney grubunda kontrol grubuna göre ön test-son test farklılaşmasının pozitif yönde anlamlı derecede olduğu yani deysel işlemin öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel öğrenmelerinde etkili olduğu görülmektedir.
2. Değerlere ilişkin duyuşsal özellikler deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Ancak deney grubu ortalama puanının yükselirken, kontrol grubunun ortalama puanında bir düşüş olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öğrencilerin değerlere ilişkin duyuşsal öğrenmelerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturmasa da deney grubu puanlarında bir yükseliş meydana getirmiştir.
3. Değer gösterme düzeyleri deney ve kontrol grubu açısından karşılaştırıldığında toplam gözlem puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir.

Deneysel işlem öğrencilerin değer gösterme düzeylerinde anlamlı bir yükseliş sağladığı için deneysel işlemin öğrencilerin değer gösterme düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4. Öğrencilerin değer gösterme düzeyleri öğretmen ve öğrenci görüşmelerine göre değerlendirildiğinde,

- a) Deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin uygulama sürecinin deney grubundaki öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde bir gelişim olduğunu düşündükleri görülmüştür.
- b) Kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilerin ise uygulama süresince kontrol grubundaki öğrenci davranışlarında bir farklılaşma gerçekleşmediğini düşündükleri görülmüştür.
Deneysel işlemin etkili olduğu öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen ve öğrencilerin dışında diğer eğitim paydaşlarının da diğer eğitim paydaşlarının da sürece dahil edildiği bütünleştirilmiş değerler eğitimi programlarının geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan ölçme araçları demokratik değerlere ilişkin yapılacak sonraki araştırmalarda da kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, M.Z., & Akyol Gürler, S. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozok, B. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Millî Değerlerin Kazandırılmasında Millî Bayramlarımızın Etkisi*. Gazi Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Büyüköztürk, S. (1997). *İki faktörlü varyans analizi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 30(1): 58-141.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Research Methods in Education*. Newyork: Chapman and Hall. Inc.
- Cotten, J. G. (2009). *Education for the Development of Critical Moral Consciousness: a Case Study of a Moral Education Program in a North Carolina Public High School*. University of North Carolina Yayımlanmamış Doktora Tezi. North Carolina.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Desing: Qualitative, Quantitative and Mix Approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). *İlköğretimde kazandırılması beklenen sosyal beceriler*. Bilig, 37: 155-174.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Selçuk Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya.
- Duer, M.; Parisi, A. ve Valintis, M. (2002). *Character Education Effectiveness*.

- Chicago Illinois: Master of Art Action Project. Saint Xavier University & SkyLight Profesional. Field-Based Masters Program.
- El Hassan, K., & Kahil, R. (2005). *The effect of "living values: an educational program " on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in lebanon*. Early Childhood Education Journal, 33(2): 81-90.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tez. Çanakkale.
- Fidan, N. ve Erden, E.M. (1989). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Repa Yayınları.
- Fogarty, R. (1991). *Ten ways to integrate curriculum*. Educational Leadership, 49(2): 61- 65.
- Fogarty, R. (2002). *How to Integrate Curricula*. Illinois: SkyLight Professional Development.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. . (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw- Hill.
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights: AllynBacon.
- Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence on Elementary Students' Self Esteem* . University of San Diego Yayınlanmamış Doktora Tezi, U.S.A.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Ishii, M.(2010). *Implementing Character Education in Public Schools. Focus on Sathya Sai Education in Human Values : A Case Study of Sathya Sai School. Leicester. U.K and India*. Saybrook University Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Francisco.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar- İlkeler- Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Kaymakcan, R. (2008). *Etik değerler eğitimi*. Recep Kaymakcan ile söyleşi. MEB. 2008. Erisim Tarihi: 12 Ocak 2014, mebk12.meb.gov.tr/meb_iys/56/18031908_etkdeerleretm.doc
- Keskinoğlu, M. S. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi*. Yeditepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*. Fırat Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ.
- Kundurloğlu, T. (2010). *Dördüncü Sınıf Fen Ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş "Değerler Eğitimi" Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Leech, L. N. , Barret, C. K. & Morgan, G. A. (2005). *Spss for intermediate statistics use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McNeil, B. , Burrows, V., & Bellamy, L. (2000). Including Effective Behavior in Course Grades. *ASEE-PSW section Spring 2000 Conference*. Tucson AZ.
- Meaney, M. H. (1979). *A Guide for Implementing Values Education in the Primary Grades*. Seattle University Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA.
- MEB. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler ders programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim* (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi Ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elâzığ.
- Özgüven, İ. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkartal, M. (2009). *İlköğretim Sanat Etkinlikleri Dersinde Dede Korkut Destanı'nın Millî Değerlerin Kazanılmasına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya.
- Prencipe, A. (2001). *Children's Reasoning About the Teaching of Values*. University of Toronto Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Canada.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ryan, K. (1991). Moral and values education. A. Lewy (Edi). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Newyork: Advances In Education. Pergaman Press. Sadavnik.
- Shrout, P. E. ve Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rather reliability. *Psychological Bulletin*, 86 (2): 420-428.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L. J., & Johnson, P.L. (1976). *Values education source book: conceptual approaches. bibliography. Colorado: Social Science Education Consortuim.material analyses. and an annotated*
- Şahin Kılıç, H. (2010). *İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri*. Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- TMETK (1973). *Türk millî eğitim temel kanunu*. Erişim: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 27.01.13 tarihinde edinilmiştir.
- TTKB (2013). *Öğretim programları*. Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/içerik/72> adresinden 16.11.13 tarihinde edinilmiştir.
- Türk, İ. (2009). *Değerler Eğitiminde Saygı*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat.
- Warnod, H. (2002). *Integrated curriculum: designing curriculum in the immersion*

- classroom*. Newsletter: The Bridge. ACIE.
- Webster, C., Mindrila, D., & Weaver, G. (2011). *The influence of state motivation. Content relevance and effective learning on high school students' intentions to use class content following completion of compulsory physical education*. Journal of Teaching Physical Education, 30(3) : 231- 247.
- Welton, D.A., & Mallon, J.T. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton MifflinCompany.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). *Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2): 65-84.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011) . *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.