

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**BİR GRUP FEN LİSESİ ÖĞRENCİSİNE VERİLEN İNSANİ DEĞERLER
EĞİTİMİNİN İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ İLE SINANMASI**

Doktora Tezi

Danışman
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Hazırlayan
Bülent DİLMAÇ

Konya 2007

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklikler meydana getirip getirmediğini araştırılmasıdır. Öğrencilere uygulanan insani değerler eğitim programının bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemektir.

Araştırma 2006-2007 öğretim yılında Konya ili Meram Fen Lisesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Uygulamada bu kurumda kalan 15'i deney ve 15' kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci yer almıştır. Araştırma süreci, Nisan-Mayıs 2007 arasını kapsamaktadır.

Eğitim programı ve ölçek hazırlandıktan sonra, çalışma yapılacak olan öğrenci grubu seçilmiştir. Yansız olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Grupların denk olduğu istatistiksel olarak test edilmiştir. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 14 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Bu oturumlar haftada 2 oturum, olmak üzere toplam 14 oturum yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmaya ilişkin bulguları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

1. Deney grubunun öntest ölçüm puanları ile sontest ölçüm puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubu için böyle bir farklılık söz konusu değildir.

2. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da vermiş olduğumuz programın etkisini göstermektedir.

3. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine dostluk/arkadaşlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur.

4. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine barışçı olma alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Deney grubunun lehine çıkan bu sonuçta insani değerler eğitim programının etkisini göstermektedir.

5. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine saygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur.

6. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine dürüstlük alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da vermiş olduğumuz programın etkisini göstermektedir.

7. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine hoşgörü alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da vermiş olduğumuz programın etkisini göstermektedir.

İnsani Değerler Eğitimi programı çalışmasından elde edilen bulgular ışığında yorumlar yapılmış ve programın, ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to provide a group of science high school students the humanistic values education programme and to investigate whether there are any changes at the level of student's outcomes as a result of this education.

The research was conducted on the first and second grade students in 2006-2007 school year in Meram Science High School in the province of Konya. There were 30 students, 15 in the experimental group and the other 15 in the control group. The process of research covers April-May 2007.

After the preparation of the education programme and scale, the students were randomly experimental and control groups. The fact that assigned to the groups were equal was tested statistically. Humanistic values education programme consisted of 14 sessions. These 14 sessions were conducted twice a week. No educational programme was given to the control group. The findings can be summarized regarding the research as below.

1. Between the pretest scores and post-test scores of the experimental group is a significant difference in favor of the post-test. There is no such difference for the control group.

2. In accordance with the post-test scores of the experimental and control group, there is a significant difference in the sub-dimension of responsibility in favor of the experimental group, and this result shows the effect of the education programme.

3. According to the post-test scores of the experimental and control group, there is a significant difference in the sub-dimension of friendship in favor of the experimental group.

4. According to the post-test scores of the experimental and control group, there is a significant difference in the sub-dimension of being peaceful in favor of the experimental group. This result in favor of the experimental group shows the effect of the humanistic values education programme.

5. According to the post-test scores of the experimental and control group, there is a significant difference in the subdimension of respect in favor of the experimental group.

6. According to the post-test scores of the experimental and control group, there is a significant difference in the sub-dimension of veracity in favor of experimental group. This result shows the effect of the education programme as well.

7. According to the post-test scores of the experimental and control group, there is a significant difference in the sub-dimension of tolerance in favor of the experimental group, and this result shows the effect of the education programme.

In the light of the findings obtained from the study of the humanistic values education programme, comments were made and it was concluded that the programme was effective in the development of the value acquisition level of the students at high schools.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖNSÖZ	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı.....	9
Araştırmanın Denencesi.....	9
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar	10
Tanımlar.....	11
BÖLÜM II	14
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
DEĞERLER.....	14
Değerin Tanımı	14
Felsefe Perspektifinden Değerler	17
Sosyoloji Perspektifinden Değerler	19
Değerlerin Sınıflandırılması	22
Din ve Değerler.....	24
DEĞERLERİN ÖĞRETİM SÜRECİ.....	26
Değerlerin Öğretimi	26
Değerlerin Öğretiminde Temel Süreç ve İlkeler.....	29
—Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme	30
—Empati Geliştirme	30
—Benlik (Öz) Saygısı Geliştirme	31
—İşbirliği Geliştirme	33
Değerler Öğretiminde Yaklaşımları.....	34
—Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı.....	34
—Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı.....	37
—Değer Analiz Yaklaşımı	39
—Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları	40
—Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı	41
—Karakter Eğitimi.....	43
Ailede Değer Eğitimi	47
ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ.....	49
Üstün Yetenekli Çocuklar.....	49
Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri.....	50
Üstün Yetenekli Çocukların Sınıflandırılması:.....	51
Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Sorunu:	51
Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Uygulamalar:.....	55
Üstün Yetenekli Çocuklarda Değerler Eğitimi	56
KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	59
1. Yurt Dışında Yapılan Konu İle İlgili Araştırmalar	59
BÖLÜM III.....	64
YÖNTEM	64

Araştırmanın Deseni (Modeli)	64
Deney ve Kontrol Grubu.....	65
Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması.....	65
İnsani Değerler Ölçeği Maddelerinin Geliştirilmesi.....	69
İDÖ' nün Geçerlik Çalışması	69
İDÖ' nün Güvenirlik Çalışması.....	73
İnsani Değerler Eğitimi Programın Amaçları	76
Araştırma Süreci:	77
Verilerin Çözümlemesi	77
BÖLÜM IV	79
BULGULAR	79
Tablo 18: Saygı Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analizi Sonuçları	84
BÖLÜM V	88
YORUM VE TARTIŞMA	88
BÖLÜM VI	92
SONUÇ VE ÖNERİLER	92
Sonuçlar	92
Öneriler	93
EKLER	116
EK1- İnsani Değerler Ölçeği	117
EK2- İnsani Değerler Eğitim Programı	119

TABLOLAR

Tablo 1: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	64
Tablo 2: Ön-test Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı	66
Tablo 3: İnsani Değerler Eğitimi Uygulamasında Deney Ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 4: İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarının Toplam Puanlarının Öntest Deney ve Kontrol Gruplarının Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t- Testi Sonuçları ...	67
Tablo 5: İDÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları	70
Tablo 6: İDÖ'nün Faktörlerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri.....	71
Tablo 7: İDÖ Madde Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 8: İDÖ 'nün İç Tutarlık Katsayıları, Kararlılık Katsayıları ve N Sayıları.....	74
Tablo 9: İDÖ Puanlama ve Merkezi Dağılım Ölçüleri.....	74
Tablo 10:Faktör Puanları Arasındaki İkili Korelasyonlar	75
Tablo 11: Sorumluluk Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 12: Sorumluluk Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analiz Sonuçları ..	80
Tablo 13: Dostluk/Arkadaşlık Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri	81
Tablo 14: Dostluk ve Arkadaşlık Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analiz Sonuçları	81
Tablo 15: Barışçı Olma Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri	82
Tablo 16: Barışçı Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analiz Sonuçları.....	83
Tablo 17: Saygı Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 19: Dürüstlük Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 20: Dürüstlük Alt Boyutu İçin ANCOVA Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 21: Hoşgörü Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 22: Hoşgörü Alt Boyutu İçin ANCOVA Analizi Sonuçları.....	87

ÖNSÖZ

Günümüz toplumlarında meydana gelen hızlı değişimler, toplumun birer üyesi olan insanları da yakında ilgilendirmektedir. Değişen dünyaya ile beraber toplumumuzun değerler yargıları da paralel bir değişme göstermektedir. Temel değerlerin hayatın her aşamasında kazanıldığı dikkate alındığında, bu çalışmanın ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılması uygun görülmüştür. Yok olmaya yüz tutmuş değerler sistemimizin öğrencilerimize kazandırılması hem şu andaki toplumun hem de gelecekteki toplumsal sürecin bir kazanım olarak karşımız çıkmaktadır.

Bu çalışmanın sonuca ulaşmasında pek çok kişinin emeği ve desteği sözkonusudur. Özellikle danışmanım, hocam Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU'na çalışmamdaki bilimsel öneri ve katkılarıyla beni yönlendiren, değerli zamanını, yakın ilgisini, bilgi ve tecrübelerini esirgemediği için şükran borçluyum. Sadece bu çalışmadan dolayı değil, üniversitedeki akademik hayatımın mimarı olması ve hayatımın her aşamasında kendime örnek aldığımdan dolayı kendisine teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım süresince eleştiri ve fikirleriyle bana rehberlik eden, değerli katkılarıyla beni yönlendiren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a, Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye ve Prof. Dr. Ramazan ARI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde yaptıkları yardımlardan dolayı değerli dostlarım, Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Tolga ARICAK'a, Dr. Mustafa OTRAR'a ve Doç. Dr. Engin DENİZ'e araştırmanın her aşamasında değerli zamanlarını ve arkadaşlıklarını esirgemeyen kıymetli arkadaşım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ' ve Öğr. Gör. Yahya ÇIKILI'ya teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca gösterdiği özveri ve sabırla bana vermiş olduğu destekten dolayı eşim Sema'ya ve biricik oğlum Mehmet Uzalp'e sevgilerimi sunuyorum.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bugün herkes şu anın ve yakın geleceğin, bir bilgi çağı olduğunu ve olacağını vurguluyor. Bilgiyi üretmenin yanı sıra, üretilen bilginin insanın yararına yönelik kullanılması, insana ilişkin değerler açısından değerlendirilmesi içinde bulunduğumuz toplumun ve yaşadığımız çağın gelişmişlik derecesinin bir göstergesidir (Anđ, 1996). Bu göstergeler doğrultusunda değerler sosyal bilimlerin önemli araştırma konularından olmakla birlikte aynı zamanda temel sorunlarından biri olmuştur. Son birkaç yüzyıla baktığımızda değerlerle ilgili yapılan çalışmalarda da bunlar görülmekte. Çeşitli bilim alanlarında çalışan sosyologlar, sosyal psikologlar, antropologlar ve psikologlar bu alanda araştırma yapan bilim adamları arasında gösterilebilir. Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimciler değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).

Değerleri incelemek çoğu zaman tutum ve davranışları incelemekten daha işlevseldir. Çünkü tutumlardan yola çıkarak değerlere ulaşmak yerine değerlerden hareket ederek tutumlara ulaşmak daha güvenilir ve daha geçerli bir yol olarak görülmektedir. Bundan dolayı da gözlenebilen ve ölçülebilen değerlerden hareket edildiği zaman tutumlar üzerinde daha rahat konuşabileceğimizi ifade edilir. Bu süreç de insanın tutum ve davranışlarının anlaşılması için değerlerin incelenmesinin gerekli olduğu anlamına gelmektedir (Yapıcı & Zengin, 2003). Genel anlamda değerler yaşantımızı etkilemektedir. Değerin sosyal ve kültürel biçimleri bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Gökçe, 1994). Başlangıçta Alport (1937) tarafından araştırılan değer kavramı alanında, daha sonraları Rokeach'in (1973) ortaya attığı değerler teorisi ve bunun bir uzantısı olarak geliştirilen Rokeach Değerler Ölçeği (Rokeach, 1973) ve Schwartz Değer Ölçeği (Schwartz, 1992) önemli bir yer tutmaktadır (Schwartz, 1992, Akt: Baloğlu & Balgalmış, 2005).

Değerler üzerine araştırma yapmanın başlıca amaçlarından biri, insanlarda var olan değer algılarının yönelimlerini belirlemek, onların tutum ve davranış ve toplumsal

deneyim ve rolleriyle ilgili şekilleri ortaya çıkarmaktır (Mehmedoğlu, 2006). Değerler insanlarda var olan tutumları ve insanların davranışlarını tüm algılama ve davranış şekillerimizi etkilemekle (Ayrall, 1992) birlikte, insanların sahip oldukları tutumlar ve davranışlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda da önemli bir fonksiyona sahip oldukları yadsınamaz (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000) Değerler insanlar arasındaki ilişkide tek yönlü ve birebir değildir (Aydın, 2003). Bu bağlamda baktığımız değerleri insanların var olan veya yeniden kazanılan davranışlarıyla da ilişkilendirmek mümkün olacaktır. Değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrışmaz bir ögesini oluştururlar (Durmuş, 1996). Bu süreçte değerlendirdiğimiz değerler insanların kişiliğinin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Değer kaybı ise kişiliğin ve benliğin sarsılmasına buna bağlı olarak da benlik değerinin sarsılmasına neden olmaktadır (Akıncı, 2005). Bir toplumun yaşamında, her şey değerlere göreli olarak algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağını elde ederler. Değerler toplumdaki normal ya da anormal davranışların belirlenmesinde önemli rol oynarlar. Bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ahlâksal ve değerlerle, örf ve adetlerin içerdiği değerlerin etkisi altında kalır. Ancak bu değerler normlar içerisinde somutlaşır ve normlar aracılığıyla etkinlik kazanır. Zira daha genel ve soyut olan değerlere karşılık normlar, yaptırım güçleriyle toplumsal yaşamın belirgin bir unsurunu oluştururlar (Durmuş, 1996 ; Yapıcı&Kayıklık, 2005).

Değer kavramı hakkında bugüne kadar pek çok bilimsel açıdan ve felsefi yönden tartışmalar ve araştırmalar yapılmasına rağmen, değerlerin tam olarak ne içerdiğine ilişkin henüz ittifak edilememiştir. Bazı zaman dilimlerinde değerlerin sübjektif bir nitelik taşıdığı değer kavramının objektif bir temele dayanmadığı ileri sürülmüştür. Kuramcıların birçoğu değerleri çeşitli kavramlarla ilişkilendirerek açıklamaya çalışmışlardır. Değer kavramının çok değişik disiplinlere girmiş olması bu kavramın tanımını oldukça güçleştirmektedir. Her bilim dalı bu kavramla ilgili kendisini ilgilendiren boyutunu seçmiş ve incelemiş, kendini ilgilendirmeyen kısmını da göz ardı

etmiştir. Bu nedenlerden dolayı da genel kabul görebilecek bir tanım üzerinde bir fikir birliği sağlanmamış değildir (Güngör, 1983). Değerlerin genelleştirilmiş doğaları nedeniyle, aynı değere sahip bireyler için bu değeri oluşturan özgül normlar üzerinde ortak bir anlamlandırma mümkün olmayabilir (Topçuoğlu, 1999). Sosyal değerler mutlak değildir. Mutlak olmadığı için her zaman kişilerin ulaşabileceklerinden daha yukarıdadırlar. Davranış ile değer arasındaki açıklık hiçbir zaman tümüyle kapanamaz. Aslında kişilerin, her zaman başarabileceklerinden ve sahip olacaklarından daha çoğunu istediklerini bilir. Bu yüzden değer ile davranış arasında çoğu zaman bir açıklık olur (Bağlı ve Özensel, 2005). Değerler her zaman olmamakla birlikte davranışta bağımsız değişken rolü oynar. Örneğin; bir insanın resim sergilerini gezmesi, eğer itibar kazanmak gibi bir sosyal değer uğruna değilse, bize onun estetik değeri hakkında bilgi verir (Güngör, 1998). Bu süreçte görüldüğü gibi değerlerin tanımlanmasında birtakım problemler yaşanmaktadır. İlk defa sosyal bilimcilere Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valare” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer tanımlarında değerlerle bağlantısı en sık vurgulanan kavramlar, inanç ve eğilimler, normatif standartlar ve amaçlardır (Mehmedoğlu, 2006). Bu aşamada değer tanımına yer vermemiz gerekirse, sadece bir tek kabul edilen tanıma ulaşmak yerine birtakım tanımlara yer vermek daha işlevsel olacağı düşünülmektedir. Değer, “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır” (Güngör, 1993). Çağlar(2005) ise değerleri, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak adlandırılabileceğini ifade etmektedir. Başaran ise (1992), değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullandıklarını belirtmektedir. Özgüven ise (1994), değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili disiplinlerde/ bilim alanlarında geliştirilen yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından değer kavramının üzerinde büyük ölçüde tutarlılık kazanıldığı görülmektedir. Bireyin her davranış dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir.

Değerlerden yoksun oluş, ahlaksızlık, köksüzlük, boşluk, umutsuzluk ve inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliği gibi değişik biçimlerde ifade edilmiştir. Değerlerden yoksun oluş doğru olmalarından dolayı inanabileceğimiz ve uğruna kendimizi adayabileceğimiz, geçerli kılınabilen ve uygulanabilir bir insani değerler sisteminin olmayışıdır (Maslow, 1996). Bu değerlerin oluşumunu sağlamaya çalışılırken var olan değerler sistemimiz içinde de değerler çatışmasını da beraberinde yaşıyoruz. Değerler üzerinde genel bir kabul olsa bile aynı toplumda birbirleriyle çelişen ve çatışan birçok değer bulmamız mümkündür (Fichter, 1990). Fakat üyelerin davranış örüntüleri, gelenek ve görenekleri sıkı sıkıya kontrol altına alınmış toplumlarda, değer çatışmaları çok nadir görünmektedir (Bağlı ve Özensel, 2005).

Değer eğitimi, insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır. Aristoteles'in deyişiyle, kişilere "insanın işini" yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmak: insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır; yani kişilere doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesine yardımcı olmaktır (Kuçaradi, 1995). Bu bağlamda bakıldığında da değerlerin genel özelliklerini aşağıdaki gibi sistematize etmemiz mümkündür (Gökçe, 1994).

a. Sosyo-kültürel bir değer temelde seçici oryantasyonun standardıdır. Yani bu süreçte değer, bilinçli ve amaçlı davranışın genel kriteridir. Bir başka deyişle değer, eylemlerde bulunan bir kişinin kabul edilebilir arzu ve istekleri için bir referans noktası olarak görevini yerine getirir.

b. Değerler bir kültür içinde şekillenir ve aynı zamanda kültür üzerinde yönlendirici olarak etki etmektedir. Bun başka bir şekilde ifade edilecek olursa; bir kültürün gelişme süreci içinde değerler bir şekil almaktadır.

c. Değerler insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kısacası, kişinin şahsiyet yapısına

entegre olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak değerler kişinin kişiliğinin bir parçası olarak görülmektedir.

d. Değerler bireyin hem zihinsel hem de duygusal yönünü yansıtan ifadelerdir.

Özellikleri yukarıda verilen sosyal değerler belli sosyal sonuçlara yol açarlar. Bu sosyal sonuçlar literatürde değerlerin işlevleri olarak adlandırılmaktadır. Bu işlevler aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

1. Değerler bireylerin sosyal statülerinin belirlenmesinde birer araç olarak kullanılırken rollerin seçiminde ve gerçekleşmesinde rehberlik ederler.

2. Değerler kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde yoğunlaştırır.

3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından gösterilir. Böylece kişiler hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.

4. Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Ayrıca değerler onaylanmayan davranışları engeller ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlarlar.

5. Değerler dayanışma aracı olarak da işlevde bulunurlar. Toplum tarafından kabul görmüş ortak değerlerde sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan önemli faktörlerdendir (Fichter, 1990).

Değerlerin ortaya çıkmasının yanında yerleşmesinde de sosyal onay önemli bir yer teşkil etmektedir. Onaylanan davranış ilerleyen zamanlarda değerlere dönüşerek bireylerde yerleşme süreci gerçekleştirirler. Bu süreçte model alınan ve onaylanan davranışlar pekiştirilme sonucunda yerleşir ve sürdürülmeye devam edilir. Pekiştirilen davranışlar yerleşmeye ve sürdürülmeye daha yatkın hale gelir. Sosyal öğrenme teorisinin varsayımlarından hareketle, değer yargılarının kişinin yetiştiği çevreden beslenerek şekillendiğini söylememiz mümkün olacaktır (Özbay, 2004, Arı, 2005 ve Ünal, 1981). Yerleşen ve sürdürülen değerler sosyal rollerle öğrenilerek gelecekteki nesillere aktarılma süreci başlamış olur. Bu da nesiller arasında değer kavramının yerleşmesi ve pekiştirilmesi anlamına gelmektedir. Değerlerin öğrenilmesinde bilgi ve düşünce boyutunun da önemli olduğunu söylememiz mümkündür. Bireyler tercihlerini ve yargılarını yeni öğrendikleriyle şekillendirmekte ve yeniden yapılandırma sürecine

girmektedirler. Değerlerde genetiksel olarak bireyler arasında geçiş yapılmadığı gibi sosyal rollerle öğrenme sürecine kuşaktan kuşağa aktarılarak öğrenmeleri gerçekleşmiş olur (Sarı, 2005). Fakat yerleşen ve sürdürülen değerlerin gerek yetişkinler gerekse akran grupları tarafından desteklenmesi ve onaylanması gerekir ki bu değer algısı tam anlamıyla kabul görsün ve sürdürülebilsin. Değerler var olan toplumsal destek sürecini kaybettikleri veya toplumsal destek zayıflamaya başladığı zaman yok olmaya veya etkisiz kalmaya başlarlar ki bu süreçte değerler sisteminin çöküşü anlamına gelir. Değerler değişen koşulların beraberinde getirdiği yaşam biçiminde kendini uyarlamaktadır. Bu gibi durumlarda bazı değerler işlevini yitirirken, yerine yeni yaşam biçiminin yapısı göre farklı değerler oluşmaktadır (Sevinç, 2006).

Bu süreçte hiçbir zaman değerlerin durağanlığından söz edilmesi mümkün değildir. Eş zamanlı olan iki farklı toplumda kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklardan dolayı farklı değer yargılarının da varlığı bilinmektedir. Aynı zamanda toplumda hızlı değişme süreci, toplumun farklı katmanlarında yer alan mevcut değerlerinin farklılaşmasına da yol açabilmektedir (Özensel, 2003).

Eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi, insanların sahip oldukları önemli potansiyellerini kullanmamalarını beraberinde getirecektir. Duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak ve etik değerler v.b öğelerden oluşan duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir boyuttur. Bireylerin yaşamında değerler önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bacanlı, 1999; Bacanlı, 2002; Doğanay, 2006 ve Agge & Caldwell, 1999). Bloom'un tam öğrenme kuramı sürecinde yapmış olduğu araştırmalarda, bireylerin başarısında ve başarılarını etkileme sürecinde duyuşsal niteliklerin önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır (Bloom, 1998). Değerler boyutunda sorunlar, toplumların, olayları dışarıdan nesnel (objektif) olarak anlama, yorumlama ve kendini tanımlama olanağından yoksun olmalarından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle insanların olayları nesnel bir dille aktarma yerine katılımcı, kişisel bir dil özelliği taşıyan "değerlerle" aktarmaya yatkın olmaları, çatışmaya yol açmaktadır (Sevinç, 2006).

Değerlerin öğrenilmesinde yukarıda belirtilen nedenlerin dışında (Eyre ve Eyre, 1993) bir neden daha öne sürmektedirler. Bu neden de bireyin mutluluğudur. Yaşamda mutluluk nihai amaçlardan birisidir. Eyre ve Eyre mutluluğun temel ve vazgeçilmez kaynaklarından biri sağlam bir değerler bütününe sahip olmaktan geldiğini vurgulamaktadır (Eyre ve Eyre'den Akt: Doğanay, 2006).

Değerler eğitiminde önemli bir süreç de, değerler eğitiminin verilme yaşıyla ilgili soruya yanıt vermektir. Bu soru her zaman eğitimcilerin zihinlerini meşgul etmiştir. Bazı dönemlerde değerler eğitiminin verilmesi için belli bir yaşa gelmesi gerektiğini ve zihinsel olarak da soyut düşünme becerilerini kazandıktan sonra verilmesini uygun olduğudur. Oysaki değerler eğitimi süreci her zaman verilebilir. Kişilik gelişiminin beş yaşına kadar olan süreçte %80 oranında gelişimin tamamlandığını düşünürsek, küçük yaşlarda kişilik şekillenmesinin temelleri olduğundan, ilk yılların önemi daha büyüktür. Okul öncesi dönemlerde çocukların sorumluluğu ailede olduğundan dolayı ailenin değerleri kazandırmadaki rolü doğal olarak artmaktadır. Aile değer öğretiminin başladığı ilk yer olarak kabul edilir. Aileler çocukların değerler ve ahlaki eğitiminde okullarla işbirliği içinde olunması gerektiğinin beklentisi içersindedir (Doğanay, 2006; Howard, Berkowitz & Schaeffer, 2004). Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişiminden ayrı olarak düşünülemez (Balat, 2003). Değerleri hayata geçirme sürecinde eylemin ne anlama geldiğini; meşru, doğru, yanlış vb. kavramlar belirler. Kavramların terazisiyle tartışılan eylemleri değerlendirme sonuçları yaptırımlarla (ödül, ceza, nötr kalma vb.) ifade edilerek, insanlar arası ilişkileri anlamlandırır ve mümkün hale getir. Gelişen teknoloji bilgi oluşturma ve aktarma sürecinde eğitime büyük ivme kazandırmıştır. İnsanlar arasındaki ilişkiler zayıflamış; ikincil hale gelmiştir. Bu yetersizlik eğitim kurumlarındaki değerler eğitimini daha da önemli kılmıştır. Çünkü kişi adeta robotlaşmış, değer üretemez hale gelmiştir. Bu süreçte değerlerin yitilmesi, yaşamının anlamını da yitirme anlamına gelmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki oluşumlar saptanmıştır:

- a. Bilgi çağı, teknolojisini yarattı ama değerlerini arttıramadı.
- b. Sanayi devriminin koşullarına göre oluşturulan bilgi aktarıcı okullar, bilgi çağının değer yaratıcı okuluna dönüşemedi.

c. Bireyci ve rekabetçi toplumsal düzende, doğal ve kamusal alan bir çıkış noktası olarak algılandı (Çağlar, 2005; Sevinç, 2006).

Diğer bir süreçte değerlerin nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili geçmiş yıllardan günümüze kadar geçen sürede birçok eğitim yaklaşımları kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar; değerlerin dorudan öğretimi, değerleri belirginleştirme, değer analizi, bütüncül yaklaşım: Kohlberg'in adil topluluk okulları, örtük program, karakter eğitimi olarak ifade edebiliriz. Tezin kuramsal çerçevesi kısmında alt başlıklar olarak daha geniş olarak verileceğinden burada değerler öğretiminde kullanılan yaklaşımları başlıklar halinde verilmiştir. Bu değer öğretimi yaklaşımının yanı sıra değer öğretiminde birtakım yöntemlerde kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden bir kısmı değerler öğretiminde ve kazandırılma sürecinde telkin, öğüt, kıssadan hisse atasözleri, hikâye, şiir, öykü v.b. (Dilmaç, 1999; Kulaksızoğlu ve Dilmaç,2003) gibi doğrudan öğretime yönelik yöntemler söz konusudur. Diğer bir süreç ise, değerleri kazandırma sürecinde kullanılan temel süreç ve ilkelerdir. Bu temel süreç ve ilkeler ise, akıl yürütme ve mantığa teşvik etme, empati geliştirme, öz saygı geliştirme, işbirliği geliştirme akıl yürütme, sorgulama, yansıtıcı düşünme ve karar verme süreci olarak kazanıma yöneliktir (Doğanay, 2006).

Okullar, yeni neslin değerlerini, tutumlarını, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Okullar çağımız getirmiş olduğu olumsuz durumlar karşısında öğrencilere iyi tercihler yapabilmek için alternatif davranışlar gösterebilmeli ve yeni alternatifler seçecek stratejiler ve amaçlar belirleyebilmelerine yardımcı olmalıdır. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanlar iyi ahlaki değerlere kendiliğinden sahip olamazlar. Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır. Bu anlamda değerler eğitimi ve karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri, makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan & Bohlin, 1999). Bu bağlamda da okullarda görev yapan öğretmenler ve diğer personel bu görevlerin kendi omuzlarına yüklediğinin farkında olmalıdır (Anderson, 2000 ve Ekşi, 2003).

Okul şimdiye kadar ahlak ve değer eğitiminin kendi sorumluluk alanında olduğunun farkında olmamıştır (değilmiş gibi davranmıştır). Bu nedenle okullarda ahlak ve değer eğitimi konusunda farklı yaş grupları için uygulanabilecek eğitim programları yoktur. Bu yüzden ahlak ve değer eğitimi ile ilgili programların ve bu programların etkililiğini sınyacak ölçeklerin varlığına ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim (fen lisesi) 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanan insani değerler eğitimi programının, öğrencilerin insani değerleri kazanımında/ediniminde etkili olup olmayacağını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Denencesi

Araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıda belirtilen denence test edilecektir:

1. İnsani Değerler Eğitimi, ortaöğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin insani değerler düzeylerini artırır.

1.1. Öntestler birlikte değişen (kovaryet) olarak alındığında, insani değerleri doğru olarak değerlendirme düzeyleri açısından uygulanan program (müdahale) anlamlı bir etkiye sahiptir.

Sayıtlılar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde bir takım sayıtlılardan hareket edilmiştir.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin insani değerlere sahip olup olmadığını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)”nin yeterli olacağı

2. Değer gelişiminin altyapısını oluşturacak öğeler öğrencilerde yeterli ve benzer düzeyde geliştiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırmada, İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)'nin ölçtüğü yapı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği lise birinci ve ikinci sınıf öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Önemi

İlgili konuda, yurt dışı ve yurt içinde yapılan akademik çalışmaların tespiti için 1980–2006 yılları arasında yapılan ve bu araştırma ile doğrudan ve dolaylı ilgili olabilecek çalışmalar taranmış ve değerler eğitimi ile ilgili az da olsa yüksek lisans ve doktora çalışması yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle yurtdışında değerler eğitimine ilişkin olarak, farklı akademik ve davranış bilimleri alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda değerler eğitiminin insani değerlerin oluşum sürecini etkileyen önemli bir etken olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Türkiye’de değerler eğitiminin ile ilgili yapılmış çalışmalar olmasına karşın "Öğrencilere değerler eğitiminin verilmesi ve etkililiğinin sınanması konusunda sadece bir çalışma (Dilmaç, 1999) yapılmıştır. Bu da göstermektedir ki, "ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere değerler eğitimi verilmesi ve etkililiğinin sınanması" konusunda özellikle deneysel nitelikte bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın alana önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, özellikle Türkiye’deki ortaöğretim öğrencilerinin insani değerlerini geliştirecek değerler eğitimi programlarının hazırlanması önem kazanmaktadır. Bu çalışma, bu ihtiyacı dikkate alarak, insani değerlerin gelişmesine önemli bir etkisi olan bir değerler eğitimi programı geliştirilmeyi ve bunun etkililiğinin araştırılmasını hedeflemektedir. “İnsani Değerler Eğitimi Programı”, değerler eğitimi hizmetlerinde kullanılabilir bir kaynak sağlaması açısından da önemlidir. İlgili literatürde değerler eğitimi programlarının, öğrencilerin insani değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Ancak değerler eğitimi çalışmaları Türkiye’de sınırlı olmasından dolayı bu çalışma büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, özellikle ülkemizdeki ortaöğretim öğrencilerinin insani değerler kazanımını arttıracak değerler eğitimi programlarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Tanımlar

Ahlâk: İyi ve doğru davranışlar bütünü ve insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır(Kulaksızoğlu, 2004).

Ahlâki Yargı: Ahlâki Yargı bir olayın veya durumun doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki hüküm verme olup, bir durum karşısında başkalarının bize nasıl davranması gerektiği ve bizim başkalarına nasıl davranmamız gerektiği konusunda ortaya konulan zihinsel bir işlemdir(Çileli,1986; Çileli 1990 ve Özbay, 2005).

Ahlâk Eğitimi: Ahlâk eğitimi "çocukların belirli davranışları “doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları süreci” olarak ifade edilebilir (Özeri, 1994 ve Özbay, 2005).

Ahlak Gelişimi: İnsanlarda, akılcı yöntemle ahlâki kararlar alabilmeyi, seçimler yapabilmeyi sağlayacak ahlâki bağımsızlığı oluşturabilmek ve psikolojik fonksiyonlarının gelişip ve olgunlaşmasını sağlanmasıdır (Çileli, 1986; Arı, 2005; Arı, Üre ve Yılmaz, 1998).

Değer: Özel bir davranış tarzına veya karşıt bir duruma karşılık kişisel ve sosyal tercihlerin durumlarını gösteren inançtır (Rokeach, 1973).

İnsani Değerler Eğitimi Programı: İnsanlardaki en iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve onun kişiliğini bütünüyle geliştirerek insani mükemmelliğe erişmesini sağlamayı amaçlayan bir eğitim programıdır (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000).

Tutum: Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2004).

Norm: Bir sosyal birimin üyeleri için kabul edilebilir veya edilemez olan tutum ve davranışların yayılımını tarif eden bir değerler ölçeğidir (Arkonanç, 1993; Arkonanç, 1998).

Karakter: Moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsama, ahlaki değerleri anlama ve onlar hakkında hassasiyet taşıma veya kişiliğin ahlaki boyutu olarak tanımlanmaktadır (Lickona, 1996 ve Ekşi & Milson, 2003).

Karakter Eğitimi: En genel anlamıyla, örtük yâ da açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesile temel insani değerleri kazandırma, sorumluluk sahibi olabilme, değerlere karşı duyarlılık ve onların davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretin ortak adıdır (Ryan & Bohlin, 1999 ve Ekşi, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “değerler” ve “değerler eğitimi” ile ilgili kuramsal bilgilerle birlikte bu konularda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

DEĞERLER

Değerin Tanımı

Son birkaç yüzyıla baktığımızda değerler sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri olmuştur. Son yüz yıllarda sosyal bilimlerin çeşitli alanında çeşitli bilim dalları bu konuyu bir araştırma konusu olarak ele aldıklarını görmekteyiz. Sosyologlar, sosyal psikologlar, antropologlar ve psikologlar bu alanda araştırma yapan bilim adamları arasında gösterebiliriz. Son yıllarda da kültürler arası psikologlar da değer kavramını ele alan bilim adamları arasında yer almışlardır. Değerlerin yapısı ve diğer değişkenlerle olan ilişkileri bugüne kadar araştırılmış olmasına rağmen değerlerin tam olarak neyi içerdiğine ilişkin henüz bir netlik kazandığını söylememiz zordur (Bacanlı,1992; Bacanlı, 2002; Mehmetoğlu, 2006).

Bazı zaman dilimlerinde değerlerin sübjektif bir nitelik taşıdığı değer kavramının objektif bir temele dayanmadığı ileri sürülmüştür. Kuramcılarının birçoğu değerleri çeşitli kavramlarla ilişkilendirerek açıklamaya çalışmışlardır. Değer kavramının çok değişik disiplinlere girmiş olması bu kavramın tanımını oldukça güçleştirmektedir. Her bilim dalı bu kavramla ilgili kendisini ilgilendiren boyutunu seçmiş ve incelemiş, kendini ilgilendirmeyen kısmını da göz ardı etmiştir. Bu nedenlerden dolayı da genel kabul görebilecek bir tanım üzerinde bir fikir birliği sağlamış değildir (Güngör, 1983). Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi pek çok bilim adamı çeşitli kavramlarla ilişkilendirmeye çalışarak açıklamaya çalışmıştır. Değer tanımlarına baktığımız zaman, değerlerle bağlantısı en sık vurgulanan kavramlar, inançlar, eğilimler, normatif standartlar ve tutumlardır. Değerlerle ilgili çalışmalarını yansımaları ülkemizde özellikle altmışlı ve yetmişli yıllarda değer yaklaşımı, duyuşsal eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Bacanlı,1992; Bacanlı, 2002 ve Mehmetoğlu, 2006). Değerlerin insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimcilerin birçoğu değerlerin insan davranışlarını

açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).

Bu süreçte değere ilişkin tanımlara yer vermemiz gerekirse, değerle ilgili yapılan sadece bir tek kabul edilen tanıma ulaşmak yerine birtakım tanımlara yer vermenin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir. Değer, “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır” (Güngör, 1993). Çağlar (2005) ise değerleri, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak adlandırılabileceğini ifade etmektedir. Hacıkadiroğlu ise (2002) değeri, en geniş anlamıyla eleştirilen niteliklerin genel adı olarak tanımlarken Erdem ise (2003), belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Başaran ise (1992), değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerler örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullandıklarını belirtmektedir. Özgüven ise (1994), davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimcilerince geliştirilen yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından değer kavramının üzerinde büyük ölçüde tutarlılık kazandığı görülmektedir. Bireylerin her davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedirler.

Değer, insana özgü olanakları insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır. Aristoteles'in deyişiyle, kişilere "insanın işini" yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmak: insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır; yani kişilere doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesine yardımcı olmaktadır (Kuçaradi, 1995).

Değerler insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirmesi bakımından olduğu kadar, kendisinin ne olduğunu bilmesi ve kendisini soruşturması bakımından da büyük önem taşır. Değerlerin hem eylem hem de bilme bakımından insan varoluşunun temeli olduğunu söylemek yerinde olur (Günay, 2003). Bu süreçte insanlarda var olan değer yargılarına baktığımız zaman insandan insana, toplumdan topluma çağdan çağa değişim göstermektedir (Erkızan, 2003). Değeri bireysel değerlendirme edimlerinin bir ürünüdür. Nesnelere değer veren, onları değerli, değersiz kılan yalnızca insandır. Dünyamızda değerli olan ne varsa, kendi içinde bir değere sahip değildir. Nesnelere değer yükleyen insanlardır (Büyükdüvenci, 2003).

Yukarıda ifade ettiğimiz değerler tanımlarından yola çıkarsak değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü olarak tanımlayabiliriz.

DEĞERLER SİSTEMİNE BİLİM DALLARININ BAKIŞI

Psikoloji Perspektifinden Değerler

Psikoloji değer kavramını felsefeden daha farklı bir şekilde ele alır. Psikolojide değerlerin önemi, objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı rol olarak ifade edilir. Bu bakımdan psikoloji değer kavramı sadece bir inanç olarak alır (Güngör, 1993).

Değeri, bir inanç olmak bakımından dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi demektir. Ancak değer kavramı, inancın bir spesifik bir şekil olmak itibarıyla ondan daha da yukarıda bir zihin organizasyonudur. Değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül eder. Değerler, belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif edilebilir. Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlâki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir (Güngör, 1993 ve Şirin, 1983).

Değerler, ideal varlıklar olup ruhsal etkinliğimizin parçaları, ya da tortuları değildirler. Onlar, tıpkı matematiksel teoremler gibi bizim ruhumuzda bulunurlar. Değerler, insan ile nesnelere/şeyler arasındaki ilişkide temelini bulur (Filiz, 1998).

Bireylerin ve grupların değerleri hakkında bilgi edinmek, onların tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmamıza olanak verir. Duygusal bir gerilim taşıyan her hangi bir durumun gerektirdiği davranış yapmak doyum, gerekli bu davranışın yerine getirilmemesi ise doyumsuzluk doğurur. Bu durumda bireylerin davranışlarını ve tutumlarını tahmin edebiliriz. Psikolojik olarak, yiyecek, giyecek, barınak ve karşı cins gibi temel gereksinimler bizim için değerli olanların başında gelir. Bir yemek, adamaklı yenildikten sonra kişi için yine acıkıncaya kadar çok değerli bir şey olmaktan çıkar. Bu durumda ihtiyaçlar, kişinin sergilemiş olduğu tutum ve davranışlara yön verir (Şerif, 1985).

Şu halde değer kavramının hayatımızdaki maddi boyutu yanında, sübjektif yani ferdi psikolojilere ve tercihlere bağlı olan bir yönü de vardır (Kurktan, 2000).

Felsefe Perspektifinden Değerler

Beklenildiği gibi felsefi düşünce tarihinde “değer”den çok farklı şeyler anlaşılmıştır. Çünkü değer kavramı, genel ve soyut bir kavramın adı, kullananların kafasında açıklık kazanmamış olduğundan, sık sık farklı anlamları dile getirmek için kullanılmakta; dolayısıyla da aynı kavramla farkına varılmadan farklı anlamlar yüklenmektedir. Değer kavramı felsefede, değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak ortaya çıkar. Çünkü “iyi nedir?”, “güzel nedir?”, “faydalı nedir?”, “doğru nedir?”, “hangi değer doğrudur?”, “hangi değer öğretilmesi” gerekir gibi sorular sormak, değerlendirme aktivitesini belli açılardan problem haline getirmektir (Kuçuradi, 1971; Noll, 1997 ; Germaine, 2001).

Bu açıdan bakıldığında zaman değer, bir şeyin değeridir hep, o şeyin bir çeşit özelliği onun aynı türden şeyler arasındaki yeridir. İnsanın değeri, insanın diğer varlıklarla ilgisi bakımından özel durumu ve durumun sonucu olarak sahip olduğu kimi haklardır, onun değerini oluşturmaktadır (Tepe, 2003).

İnsanın en başta gelen özelliklerden birisi de değer vareden bir varlık oluşudur. Bu özellik insanı, belki de diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliğidir. Çünkü yalnızca insan tabiatında değere rastlamak mümkün değildir. İnsan kendine verilen üstün düşünme gücüyle tabiatın başka içerisinde yaşayacağı çevrede diğerlerinden farklı bir dünya oluşturur. Yaşama sorunu ile dünyaya gelen tek canlı varlıktır. Diğer canlılarla, özellikle kendisine en yakın organizmalarla karşılaştırıldığında insan; ikili varlık yapısıyla ayrılır. Doğanın mekanik zorunluluğuna uyan mekanik yapısı, diğer yandan da mekanik yapısına uymayan onu aşan bir varlık yapısı mevcuttur. İnsan zaman zaman bu ikisinin çatışan bir bütünlüğüdür. Bundan dolayı insan bilmek zorundadır. Bilgi ise, salt olarak bulunmaz, bir bilgi ortaya koyulduğu zaman onun doğruluğu, yanlışlığı, geçerli ya da geçersiz oluşu da sözkonusu olur. Bu aşamada bilginin yaşama girmesi gerekir. Çünkü yaşamla doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olmayan bir bilginin olması mümkün değildir. Bu süreçte de değer kavramı gündeme gelmektedir. O halde değerler, kültür dünyası içerisinde varedilebilirler ve insanın maddi yapısı ötesinde insanın ruhsal özelliğine de dayanır (Tozlu, 1992 ve Erdemli, 2003). Bu bağlamda baktığımızda değer kavramı felsefenin, özellikler de etiğin en eski ve en temel sorunlarından birisi olmuş, Platon-Aristoteles gibi birçok filozof değerleri felsefeyle aydınlatmaya çalışmışlardır (Özlem, 2003 ve Tepe, 2003).

Özellikle 19. yüzyılın ortalarında etiğin ontolojiden bağımsızlaştırılmasıyla birlikte bariz bir şekilde değerler teorisinden bahsedilmeye başlanması şüphesiz bir rastlantı değildir (Çınar, 2006). Etik, biyoloji, psikoloji ve sosyolojideki her hangi bir konu gibi ele alınmıştır. Her varolan değer, bir olguya her norm, bir gerçeğe, her fikir, bir ideolojiye dönüştürülmüştür. Bu durumda filozoflar, insan haysiyetinin ve varlığın anlamının dayandığı gerçekliklerdeki değer boyutunu sorgulamaya başlamışlardır. Dolayısıyla da onlar değerler doktrini olarak isimlendirilen bir yöntem geliştirmişlerdir. Elbette teorik olduğu kadar pratik de olan bu değerler, bir sürekliliğe sahiptirler. Değerler kuşkusuz, natüralizmin ifade ettiği gibi, bir varlık düzenine bağlı değildirler. İyi, güzel ve doğru, varlığın dışında bulunur. Onlar, 'olgu' değil, 'var olan değer' karakterine sahiptirler. Materyalist bir zaman anlayışı içinde kalındığı sürece değerler alanına ait ontolojik bir temel ortaya konabilir mi? (Tillich, 1960: Akt: Çınar, 2006) .

Felsefi antropolojide bilme, yapıp etme, tavır koyma, inanma vb. niteliklerin yanı sıra bir “değerler dünyasına sahip olma” da, insanın varlık şartları arasında yer almaktadır (Küçükalp, 2006). Değerlerle ilgili felsefede farklı şekilde ifade edilse de felsefe tarihinde, bu konu üzerinde iki ana çizgi üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu çizgilerden birine göre değerler “rölatiftir”. Dinsel inançlar ve ahlaksal doğrular toplumdan topluma, çağdan çağa değişmektedir. Bu durum, değerlerin rölatifini ifade etmektedir. Diğer çizgiye göre “değerler” mutlaktır. Her türlü değer, mutlak olarak doğru ve yanlıştır. Eylemler, insanların kanaatlerinden ya da eğilimlerinden bağımsız olarak doğru ya da yanlıştır (Toku, 2003). Değerlerin ahlaksal, estetik, dinsel ve vb. olmak üzere çeşitli tiplerin varlığından bahsetmemiz mümkündür. Ama içeriği farklı olsa da, bütün değerler; insan ürünü olmaları, insanı tarafından gerçekleştirilebilmeleri bakımından ortak bir özelliğe sahiptirler (Günay, 2003). Değerler bir yönüyle de gerçeğin ötesine ulaşma imkânı var ederler. Onlar sayesinde düşüncemiz daha güçlü bir şekilde fizik gerçekliği ötesine ulaşır (Tozlu, 1992).

Değer kavramı, felsefe tarihinde, öznelci ve nesnelci açılarda çok değişik şekillerde tanımlanmıştır. Öznelci tanımlar, birey veya toplum açısından yapılmalarına göre kendi içlerinde de iki grupta toplanabilirler. Nesnelci değer tanımlar ise, değerlerin bir gerçekliklerinin bulunduğundan hareket edilir. Bu gerçeklik, ideal, mutlak ve kutsal nitelikte olabilir. Bu demektir ki, değerler öznenin kendilerini hissetmesinden veya bilmesinden bağımsız olarak vardır (Özlem, 2003 ve Tepe, 2003).

Sosyoloji Perspektifinden Değerler

Değer kavramı ile ilgilenen bir bilim dalları arasında önceki aşamalarda sosyolojinin de olduğunu ifade edilmişti. Sosyologlarında uzun süren tartışma konuların başında da değer kavramı yer almaktadır. Pozitivist sosyoloji okullarının etkisiyle, değerleri uzun süre incelemekten kaçınan sosyologlar değerlerin, hiçbir sosyal gerçekliğe sahip olmadığı, bilimsel açıdan ele alınamayacakları öznel ve ahlaki kriterlerle incelenebileceklerini savunmuşlardır. Fakat özellikle Weber'in "verstehende" (anlayıcı) sosyolojisinin ve post-testan ahlaki tezi etkisiyle değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu, bilimsel analiz ve incelemeye tabi tutulabileceği üzerinde durulmuştur.

Özellikle son 10–15 yıldır toplumsal değer araştırmaları sosyolojinin önemli bir inceleme alanı haline dönüşmüştür (Özensel, 2004).

Sosyolojik olarak bakıldığında değer kavramı, nesnelerin ve bilinç olgularının toplum, sınıf ve insan açısından taşıdıkları önemi ifade eden niteliklerdir (Hançerlioğlu, 1986). Değerler, içinde bulunduğumuz toplumun sosyo-kültüre unsurlarına değer ve anlam katan en önemli ölçütler arasında yer alır. Bundan dolaydır ki, toplum içinde bireyler ve bu bireylerin davranış örüntü boyutları sosyolojik çalışmalarının başlangıç noktasını oluşturur. İçinde bulunduğu toplumun temel kültürel unsurlarını göz ardı eden bütün yaklaşımlar, beraber yaşamakta oldukları toplumsal olay ve süreçleri açıklamaktan uzak kalacağı ele alınır (Weber, 1985 ve Özensel, 2003). Bir toplumun, kültürün etkisi altında kalan davranışları, o kültürün değerlerini yansıtmaktadır. Her toplumun kendisine ait kültürü olduğundan, her kültürün kendine özgü değerleri vardır. Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebileceği gibi, bazı değerler bazı toplumlarca ortak olarak da benimsenebilir. Bunun yanı sıra, her bireyin farklı değer yargıları olabilir (Aydın, 1994). Değerler, zorunlu olsa da olmasa da bütün insan eylemlerini ve özellikle ahlaki eylemlerini belirleyen temel unsurlar arasında yer alır (Ural, 1999; Gündüz, 2005). Bu ifadeler doğrultusunda bakıldığında değer kavramının sosyo-kültürel anlamda toplumları ve toplumları meydana getiren insanların davranış örüntülerini de etkilediği görülmektedir

Bu bölümde değer kavramın sosyolojik açıdan ele alındığı için, değer kavramının önemli boyutları da sistemli bir şekilde verilmiştir (Gökçe, 1994).

a. Sosyo-kültürel bir değer temelde seçici oryantasyonun standardıdır. Yani bu bağlamda değer, bilinçli ve amaçlı davranışın genel kriteridir. Bir başka deyişle değer, eylemlerde bulunan bir kişinin kabul edilebilir arzu ve istekleri için bir referans noktası olarak görevini yerine getirir.

b. Değerler, bir kültür içinde şekillenir ve aynı zamanda kültür üzerinde yönlendirici olarak etki eder. Bunu başka bir şekilde ifade edilecek olursa; bir kültürün gelişme süreci içinde değerler bir şekil almaktadır.

c. Değerler insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kısacası, kişinin kişilik yapısına

entegre olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak değerler kişinin şahsiyetinin bir parçası olarak görülmektedir.

d. Değerler, bireyin hem zihinsel hem de duygusal yönünü yansıtan ifadelerdir.

Yukarıdaki boyutlarına bakacak olursak değer, bir insanın sahip olduğu değerler sisteminin bir parçasıdır. Değerler birbirinden bağımsız değildirlir. Değerlerin davranışları düzenleyici bir fonksiyonu olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer anlatımla, ekonomik, siyasi ya da toplumsal bir probleme getirilen makro düzeydeki yapısal değişkenlere göre ayarlanmış bir model önerisi, bu modelin objesi olan toplumsal kişilerin rasyonel tercihlerinin hangi kültürel bağlamda ortaya konulduğunu göstermeyecekti. Bir olgunun içinde yer aldığı kültürel çerçeve ve bu çerçevedeki inançlar, değerler, normlar ve tutumlar anlaşılmadan sadece makro düzeyde yapısal değişkenlerle yapılan açıklamalar yeterli hatta mümkün de olamayacaktır (Weber, 1985 ve Özensel, 2003).

Dünyada medyana gelen değişime paralel olarak değerler dünyasının değişmesi ve bu değişimin toplumsal ölçekte değer bunalımı oluşturulması kaçınılmaz bir sonuçtur. Değişen koşulların beraberinde getirdiği yaşam biçim koşullarına uyarlanırken bazı değerler de işlevlerini yitirmektedir. Bu değer bunalımının aşılması yeni değerler sisteminin oluşturulmasıyla üstesinden gelinir. Böylece meydana gelen değişim, kendi değer yargılarını da oluşturarak gelişime dönüşecektir. Aksi halde, meydan gelen değişim dönemlerinde, yeni olaylar ve olgular karşısında yeni değerler oluşturmayan veya var olan değerlerini değişen dünyaya göre düzenlemeyen toplumların yıkılışı kaçınılmazdır (Poyraz, 2006 ve Sevinç, 2006).

Değerler sistemi insanlardan neyin istendiğini insanlara neyin yasakladığını; neyi ödüllendirilip neyi yasaklandığını belirler. Böylelikle bir takım sonuçlara yol

açarlar (Gündüz, 2005). Bu sonuçlar, sosyal değerlerin aşağıdaki genel işlevlerini belirler (Fichter, 1990).

1. Değerler, bireylerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanırlar.
2. Değerler, bireylerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde yoğunlaştırırlar.
3. Her toplumda ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir.
4. Değerler, bireyin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirilmesinde rehberlik eder.
5. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır.
6. Değerler, dayanışma aracı olarak da işlevde bulunur.

Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler, geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda değerleri türlerine göre hiyerarşik olarak gruplandırılarak incelenmiştir. Allport, Vernon ve Lidzey (1960), çalışmalarında değerleri; estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı temel kategoride incelemişlerdir (Topçuoğlu, 1999).

Değerleri ayrıca temel ve aracı değerler olarak sınıflandırdığımız gibi, bu değerleri de kendi aralarında bazı hususiyetlerine göre sınıflandırılabilir. Temel değerler şahsi ve sosyal değerler olarak ikiye ayrılırlar. Temel değerleri sınıflandırmada esas; değerlerin şahsa dönük veya topluma dönük olması ya da şahsa özgü veya şahıslar arası olmasıdır. Mesela iç huzur, selamet gibi değerler şahsa özgüken, barış içinde bir dünya, kardeşlik gibi nihai durumlar şahıslar arası bir nitelik taşırlar (Şirin, 1983).

Diğer bir şekilde Güngör (1993) değerleri altı kategoride toplamıştır. Bu kategorileri; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak sınıflandırmamız mümkündür. Filiz (1998)'de farklı bir değerler sınıflaması yaparak, değerleri içerik(amaçsal-niyetsel) ve araçsal(işlevsel) değerler olmak üzere iki kategoride toplamıştır.

Ahlâki değerleri de ahlâki değerler ve beceri değerleri olarak ikiye ayırabiliriz. Ahlâki değerler davranış tarzlarına ait olup hedef olan durumları ihtiva etmez. Bu değerler, aracı değerlerin belirli türlerini kapsar. Kişiler arası bir niteliğe sahip olan ahlâki değerler, yanlış yapmaktan dolayı insanda suçluluk duygusuna yol açar. Dürüstlük, kibarlık, sorumluluk sahibi olmak gibi değerler ahlaki değerlere örnek verilebilir (Şirin, 1983).

Ahlâki değerler insanın değer sisteminde apayrı bir bölüm teşkil etmiyor. Başka cinsten -mesela ilmi, siyasi,- değerler ahlâk değerleriyle sıkı bir münasebet halindedir ve bunlar pekala birer ahlâki değerler görünümü alabilir. Mesela başkalarının görüşlerine saygı duymak hem ilmin hem de ahlâkın gereğidir. Fakat bu yakınlığa bakarak mesala ilmin, siyasetin, birer ahlâk sistemi olduğunu söyleyebilir miyiz? Bu sıkı münasebeti başka bir şekilde daha doğru kavramlaştırmak da mümkündür; nitekim günlük hayatımızda biz bunu daima yapıyoruz. İnsan faaliyetinin her sahası -ilim, sanat, din, siyaset v.s- genel ahlâka uyumlu, fakat özel durumlar gösteren ahlâki prensipler ihtiva eder (Güngör,1993).

Değerler, ayrıca grup ölçekli değerler ve bireysel değerler olarak da tasnif edilebilir (Kilby, akt: Bağlı ve Özensel, 2005). Buna göre grup ölçekli değer grup yapısının bir parçasıdır. Grup içerisindeki kurallar ve normlar grubun değerlerini teşkil ederler. Genel olarak paylaşılan değerler grup dinamiğinin özünü oluştururlar ve grubun içsel bağlaşımlarını kuvvetlendirirler. Sözgelimi bir sporcu grubunun ya da bir bilim adamları grubunun farklı türden grup değerleri vardır. Sporcular için "fair play" önemli bir grup değeriyken; bilim adamları için "özgür araştırma" bu tür bir özellik arz eder. Grup ve toplum ölçekli değerler ve inançlar her birimizin beşeri var oluşu için bir temel sağlarlar. Bu değerler, bu düzeyde neyin gerçek neyin iyi ve olması gereken

olduğunu bize dile getirirler (Özensel, 2003). Değerler ister sosyal isterse bireysel olarak sınıflandırılın insanların yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedirler.

Din ve Değerler

Geçmişte değerler ve din arasındaki ilişki teolog, filozof, sosyolog ve psikologların teorilerinde merkezi bir bölüm olarak yer almıştır. Bu ilişkiye olan ilgi günümüzde de yoğun bir şekilde devam etmektedir. Din ve değerler arasındaki ilişkiler farklı değer teorileri ve modelleri içinde empirik olarak incelenmiştir. Kişinin hayatındaki durum ötesi kılavuz ilkesi olarak insani değerlere ve bu değerlerin din/dindarlık ilişki boyutuna Rokeach'a (1968)'ya aittir (Akt.: Mehmetoğlu, 2006). Amerikalı din psikologu ve din eğitimcisi James Fowler de insanın "değer" sız yaşamayacağınız esas olarak, bir anlamada inanmayı, insanlığa ait evrensel bir değer olarak ele almıştır (Akt.: Eşer, 2006). Bir toplumda değer yoksunluğu dediğimiz zaman, anomi, ahlaksızlık, köksüzlük, boşluk, umutsuzluk ve inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliği gibi değişik biçimlerde ifade edilebilir. Günümüzdeki tehlike boyutuna gelmesinin nedeni ise, geleneksel değerler sistemlerinin insanlara sunmuş oldukları yaşam standartlarından uzaklaşma olarak ifade edebiliriz (Maslow, 1996).

Bireyler dinin hayat anlayışını, günlük hayatın düzeni ile ilgili kavramakta ve sosyal hayat içindeki yerini belirlemede zorlanabilir. Ayrıca dini hayat ile hayat felsefesi arasında herhangi bir ilişkinin olmamasında, insanların hayat anlayışının yeterince belirginleşmemesinin de etkisi olabilir (Kula, 2006). Din, duygular, arzular, inançlar, dünya ve toplumla ilişki ve davranışları içinde kendini gösteren bütün psikolojik hayatı üzerine alır ve kişiliğe nüfuz eder (Gürses, 2006). Demokratik değerler sistemini, ekonomi, sağlık, eğitim gibi yaşamın her alanıyla ilişkilendirdiğimiz gibi, din ile de ilişkilendirmemiz mümkündür (Dunluop,1996). Din eğitiminin temel amaçlarından birinin ruh sağlığı yerinde kişilik bütünlüğüne sahip bireyle yetiştirmek olduğu tartışmasızdır. Başka bir ifadeyle, din eğitimi, karakter eğimini içerir göstererek şahsiyet bütünlüğünü sağlamayı amaçlar (Ekşi, 2006).

Değerler ve inançlar, hayatı anlayıp yorumlamada davranışların şekillenmesinde rehberlik eder. Dine ait olan değer sistemleri, davranış geliştirme sürecinde belirleyici durumdadır. Böylece insanlar, hayata ve olaylara karşı bir bakış açısı geliştirilmiş olur. Dinler arasında, yaratılış, hayatın amacı ve anlamı, insanların uyması gereken ahlaki değerler sistemi, ölüm ve ölüm sonrası gibi konularda birtakım farklılıklar olmasına rağmen, temel konularda birbirine benzerdir. Fakat nasıl olursa olsun her din, hayatın anlamına dair konularda, kendi inanırlarına hayatına bir takım açıklamalarına açıklamalarda bulunarak nasıl yaşamaları gerektiği noktasında yol gösterici durumundadır (Akıncı, 2005).

Değer yargılarının bir toplumun işleyişinde hayati bir yeri bulunmakla olup, bu şekil altında değerler çok önemli toplumsal gerçeklikler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bir toplumda din, toplumsal değerlerin yaratılması ve beslenmesinde önemli bir kaynak oluşturur (Coşkun, 2005). Bu kaynak altında ahlaki ve dini değerlerin öğrenilmesi bu atmosfer sürecinde devam eder (Kılavuz, 2006)

Din, ferdin hayatını, ferdi aşan mutlak değerlere ve anlamalara göre düzenler (Berger, 1995: akt; Akıncı, 2005). Dinler diğer yandan, mensuplarını belirli değer perspektiflerini izlemeleri yönünde teşvik ederler. Dinler bu değerleri pozitif ya da negatif olarak takviye edebilen mekanizmalar sağlanması ve dinin değerleri, ahlaki kodları, inançları, duyguları ve toplumu tamamlayıcı bir bütünlük içinde birleştirici niteliği nedeniyle, pek çok insan belirli değerler önceliğini dinde bulur (Dollinger, 2001; Schwartz, Huisman, 1995 ve Hinde, 1999; akt: Mehmetoğlu, 2006). Bu bağlamda baktığımızda inan insan bütün davranışlarının nedenlerini dini motiflerinin altındaki davranış örüntüsünde bulur (Hökelekli, 1985). Din ile değer sistemleri arasında güçlü bağların olduğu görülmektedir (Roccas, 2005). Fakat dinler arasındaki küçük ayrıntılar olmasına rağmen bütün dinlerde ve toplumlarda değer aynı anlamı taşımaktadır. Önemli olan, bu değerlerin eğitim yolu ile verilmesidir (Lovat, 1990).

DEĞERLERİN ÖĞRETİM SÜRECİ

Değerlerin Öğretimi

Yeni bir öğrenme ünitesine başlamakta olan öğrencilere baktığımızda, daha üniteye hiç çalışma yapmamış olan öğrenciler arasında bile bu öğrenme ünitesine karşı duyuşsal yönelimler bakımından büyük farklılıklar görürüz. Öğrencilerden bazıları öğrenecekleri bu yeni üniteye yönelik ilgi ve istekle derse girerler. Bu öğrenciler öğrenme isteğini arzu edilebilir bir öğrenme görevi olarak kabul ederler. Bazı öğrenciler ise, öğrenecekleri yeni üniteyi bir görev olarak kabul etmekte ve kendilerini zorunlu hissetmektedirler (Bloom, 1998). Kendilerini zorunlu hisseden öğrencilerin öğrenmeye yönelik duyuşsal yönelimleri ile öğrenmeye istekli ve arzulu olan öğrencilerin duyuşsal yaklaşımları ebetteki farklı olacaktır. Bundan dolayıdır ki, eğitim ve öğretim sürecinde duyuşsal boyut her zaman ön plana çıkacaktır.

Eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi, insanların sahip olduğu önemli bir potansiyelin kullanılmamasını doğuracaktır. Duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak ve etik gibi öğelerden oluşan (Bacanlı,1999) duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal bir yaşam için vazgeçilmez bir boyuttur (Doğanay, 2006). Duyuşsal boyutun, bilişsel boyut sürecine önemli etkileri mevcuttur. Duyuşsal özellikler, bireylerin göstermiş oldukları başarı ve performans süreçlerinde önemli katkıda bulunmaktadır (Paykoç, 1995).

Yukarıdaki ifade edilen unsurların dışında değerler öğretiminin gerekliliğindeki bir diğer süreçte insani hedeflere ve değerlere ait iç görünüm kazanılabilmesinin sağlanma sürecine katkı ve destek de bulunmasıdır. Bunun yanısıra, değerlere ait iç görünüm kazanılmasının doğumdan başlayarak ölüm anına kadar olan süreyi kapsamaktadır. Ve bu nedenle eğitim, demokrasilerde her tekil bireyin tam insan olma yolculuğunda yardımcı bir unsur olacaksa, o zaman ilke olarak tamamen evrensel, aynı anda her yerde bulunan ve yaşam boyu süren bir girişim olmalıdır. Sadece bilişsel alanın değil, duyuşsal ve davranışsal boyutu kapsayan tüm insani kapasitesinin kullanılmasını içermelidir (Maslow, 1996).

Değerlerden arınmış ve tümüyle teknolojik olmaya çalışmak, yalnızca geleneksel ve alışagelmış olana tutunmak, eğitimi sadece fikirlerin aşılması gibi basit bir biçimde algılamak, işte tüm bunlar değerler karmaşasını ortaya çıkarmaktadır. Değerlerden arınmış bir eğitim sistemimizin tam anlamıyla görevini yerine getirdiğini söyleyemeyiz. Günümüzde eğitim sisteminde değerlerden ve ahlâki yargılardan yoksun olma yolunda bir eğitime gidiş görünmektedir. Bu durum o kadar ileriye gitmiştir ki, kişiliği geliştirmeye engel olma yolunda gelişen bir eğitim sistemi içinde yer alıyoruz (Dilmaç, 1999).

Bugün herkes şimdinin ve yakın geleceğin, bir bilgi çağı olduğunu, olacağını vurguluyor. Bilgiyi üretmenin yanı sıra, üretilen bilginin insanın yararına yönelik kullanılması, insana ilişkin değerler açısından değerlendirilmesi bizim içinde yaşadığımız toplumun, yaşadığımız çağın gelişmişlik düzeyinin bir göstergesidir (Ang, 1996).

Günümüz teknolojik gelişmeleri bizim dünya görüşlerimizde ve inançlarımızda birtakım değişikliklere yol açmakla birlikte, inanç ve görüşlerimizin de teknolojik gelişme üzerinde büyük etkisi olduğu muhakkaktır. Teknolojik gelişmenin hızı, sosyal gelişmeden fazla olduğu zaman insani değerlerin tehlikede olduğu söylenir. Be gelişim sürecinde önemli olan manevi değerlerimiz ile maddi değerlerimiz arasındaki karşılıklı ilişki ağı içinde olmasını sağlamaktır. Eğer bunu gerçekleştirecek olursak, hayatın asıl gayesi olan insani değerlere ulaşma süreci daha kolay olacak ve içinde bulunduğumuz toplumda yaşam standartlarımızı daha sağlam zemin üzerine oturtmuş olacağız (Güngör, 1995).

Yukarıda ifade edilenlerin ötesinde, değerler öğretiminin gerekliliği sürecinde bir neden daha ile sürülmektedir. İleri sürülen bu neden insanın mutluluğudur. İnsanın mutlu olmasının vazgeçilmez temel unsurlarının başında da insanların sağlam bir değerler sistem bütünlüğüne sahip olmakla açıklanabileceği vurgulanmaktadır (Eyre ve Eyre1993). Bu aşamaya kadar vermiş olduğumuz yanıtlar niçin değerleri öğretmeliyiz sorusuna bir ölçüde olsa yanıt verdiğimizizin bir göstergesi olduğunu düşünmekteyiz.

Değerler Ne Zaman, Nerede ve Kim Tarafından Kazandırılmalıdır?

Değerler eğitiminin verilme yaşı ile ilgili soruya verilecek yanıt her zaman olarak vermemiz mümkündür. Fakat çocuklarda kişilik gelişiminin yüzde seksen oranında ilk beş yaşlarında gerçekleştiğini düşünürsek bu yaşlarda değerler eğitiminin verilmesi daha uygun olduğu görülmektedir. Bu yaşta çocukların büyük çoğunluğu herhangi bir eğitim kurumuna gitmedikleri için, yaşamının büyük bir kısmını aile yanında geçirmektedir. Çocuğun bütün sorumlulukları aile dediğimiz mekanizmaya bağımlıdır. Aile yanında verilen her türlü eğitim süreci, bireyin kişiliğinin yapılanmasında önemli rol oynamaktadır. Bireylerin değerler eğitim sistemine sahip olmaya başlama yaşı yeri olarak da aileleri göstermemiz doğru olacaktır. Bu yıllarda da çocuğa verilen değerler eğitimi çocuğun ileride iyi bir vatandaş olma bilincine sahip olmasına katkı sağlayacaktır.

Bu aşamada da görüldüğü gibi değerler eğitime başlama yeri olarak aile olduğuna göre değerler eğitimi kazandıranlar ise aile olarak karşımıza çıkacaktır. İleri yaşlarda okula başlama döneminden itibaren de öğretmenler değerler eğitimcisi olarak karşımıza çıkacaktır. Okul çağına kadar aile yanında alınan değerler eğitiminin sürdürülebilmesi çocuğun gelecek yaşamı için önemli bir süreçtir. Bundan dolayıdır ki, aileleri çocuklarını gönderecekleri okulları seçerken sadece okulun akademi başarılarına değil aynı zamanda okulun eğitime yönelik tutumlarına, eğitim felsefesine, değerler sistemine bakmaktadırlar (Taylor, 1996 ve Ungoed-Thomas, 1996).

Değerler yaşanılarak bir kimlik kişilik boyutu haline gelir. Ancak değer eğitiminin vazgeçilmez bir önkoşulu vardır. Bu önkoşulda öğrencilerin ailelerde ve okullarda yaşamlarında önemli olan değer yargılarını seçmekteki özgür iradedir. Değerler eğitimi baskıcı bir ortamda yapıldığı takdirde, bir dayatma, baskı ve koşullandırmaya dönüşmekten ileri götüremezsiniz. Değer eğitiminde model olmak, değerleri yaşayarak kazanmak çok önemlidir. Öğretmenlerin kişiliği, model olma özelliği, bu aşamada belirleyici bir özellik taşıy (Çağlar, 2005).

Önemli bir süreçte değerler eğitiminin nasıl verileceğine ilişkin sorunun yanıtıdır. Nasıl sorusunun tek bir yanıtı yoktur. Değerler eğitiminde farklı koşul ve durumlarda uygulanabilecek yöntem ve teknikler vardır (Doğanay, 2006). Değerler eğitiminde uygulanacak yöntem ve tekniklere geçmeden önce, değerler eğitimi ile ilgili temel süreç ve ilkelerin belirlenmesi yararlı olacaktır.

Değerlerin Öğretiminde Temel Süreç ve İlkeler

Değerlerin öğrenilmesi aşamasındaki süreç ve ilkeler ise; değerlerin öğrenilmesi gelenekçi eğitim süreçlerinde daha ziyade rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir. Herkesin toplumun içinde bir mevkii(kız, erkek, memur, tüccar, evli, dul, genç, v.s) ve bu mevki için toplumun uygun gördüğü rolleri vardır. Şu halde biz bulunduğumuz bir mevkide o mevkideki insanların neler yapması, neler düşünmesi, nelere kıymet vermesi v.s. gerektiği hakkındaki bilgilere sahip oluruz. Bir erkek olarak cesaret, azim ve sebat, soğukkanlılık gibi vasıflar bizim değer verdiğimiz şeyler olur. Bu değerler arkalarında toplumun desteği buldukça bizde kuvvetle yer eder, fakat bu destek zayıflayınca değişmeye veya bozulmaya müsaittir (Güngör,1993). Fakat değer sisteminin temelinde de özgürlük oturtulmakta; ya da kendisi ana değer haline gelmesi gerekir (Gürsoy, 2006). Ancak değerler eğitimi özgürlük ortamında verilirse, değerler eğitimi kimlik oluşturma eğitimine dönüşebilir (Çağlar, 2005). Değerler öğretiminde hiçbir zaman zorlanma söz konusu değildir. Bir kişinin, bir başka kişiye herhangi bir değeri seçmeye zorlayamayacağı gibi, kendi değerlerini de kabullendirme yönünde zorlama yapamaz. Bir öğretmen değer kazanımını sağlarken, öğrencilere inandığı değerleri takdim edilebilir, inanma sebeplerini açıklayarak daha sonra öğrencilerin değerleri seçmesini bekleyebilir (Kneller, 1964 ve Tozlu, 1997). Bottery (2000) bir toplumda değer eğitiminde aşağıdaki dört genel süreci kapsaması gerektiğini vurgulamıştır.

—*Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme*

Akıl yürütme, bilmek için sınamak, gözlemlemek, düşünmek, olayları çözümlenmek ve sonra farklı olaylardan genellemeler yapmak ve sonuçlar çıkartmak olarak tanımlayabiliriz (Hançerlioğlu, 1982 ve Hançerlioğlu, 1988). Bu süreçte öğrenenler, öğrenme sürecine uyum sağlayarak, adım adım soyutlama sürecine yönelirler. Öğrenme süreci içinde buldukları olayları gözleme imkânı bulur, bu doğrultuda olaylar arasında muhakeme yaparak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Ültanır, 2003).

Değerler eğitimi/öğretimi yapılırken hiçbir zaman birilerinin zorlamasının söz konusu olamayacağını araştırmamızın önceki aşamalarında vurgulamıştık. Değer öğretiminde ister çocuklarda, isterse yetişkinlerde olsun öğretim yapılırken öğretilmeye çalışılan değerler takdim edilir. Takdim edilen bu değerler, değerleri öğrenen bireyin yaşama normlarına ve kişisel tercihlerine uygun olup olmadığı birey tarafından analiz edilerek uygun olup olmadığına karar verilir. Birey kendi mantığı çerçevesine takdim edilen değerler, kendi yaşamına uygunsa öğrenmeye yönelecektir. Şayet sunulan değerler sistemi bireyin yaşam normlarına uygun değilse bu değerler sistemini kabul etmeyecektir. Bundan dolayıdır ki, değer eğitiminde, akıl yürütme sürecine odaklanılması gerekmektedir (Doğanay, 2006). Odaklanan bu süreçte, değerler sistemi insanlara mantıklı harekât alanı sağlar (Dunlop, 1996). Sağlanan harekât alanında bireyler kendi muhakeme gücünü kullanma imkânı bulurlar.

—*Empati Geliştirme*

Empati karşıdaki bireyin yaşantılarına, kişinin kendi açısından değil, karşıdaki bireyin açısından bakabilme süreci olarak tanımlayabiliriz (Kuzgun, 1991). Empati karşıdaki bireyin iç dünyasına girip, onu sanki kendi iç dünyası gibi algılaması ama kendi bütünlüğünü ve kendi kimliğini koruması olarak ifade etmekte doğrudur (Rogers, 1959). Bu süreçte birey karşıdaki kişinin iç dünyasına girip, onun kendi iç dünyasını doğru algılaması fakat kendi kimliğine ve bütünlüğüne zarar vermeden karşıdakinin duygularını anlamaya çalışır (Özguven, 1999).

Empati üç biçimde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, kendini başkalarının gözüyle görme yatkınlığı, bir diğeri, başkalarını başka insanların gözüyle görme yatkınlığı ve son olarak da başkalarına diğerlerinin gözüyle bakma yatkınlığı olarak ifade ederiz (Hel ve Maucrops, 1971).

Bireyin kendisini kabul edildiğini ve kendisine karşı hoşgörülü davranıldığını görmesi, kendine olan güvenini artırır. Böylece uzun bir süreç içerisinde kendisini engelleyen bazı olumsuz yaşantıları bırakarak, kendine ait değerler sistemi oluşturma yoluna gider. Empatik tepki gösterebilme, eğitimle gerçekleştirilebilen bir yetenektir (Dökmen, 1989). Eğitim süreci boyunca kazanılan görüş, tutum ve davranışlar dış çevreye transfer edildikçe pekiştirilir ve kişinin kendi başına kazandığı değer ve tepkiler desteklenirse davranışına kalıcı olarak yerleşir(Kuzgun, 1991).

—Benlik (Öz) Saygısı Geliştirme

Benlik kavramı, varoluşsal anlamda bizi birbirimizden ayıran, farklı kılan, bizi biz yapan en temel yapılanım, hem felsefede hem de psikolojide “benlik” (self) terimi ile karşılığını bulmuştur (Arıcak, 1999). Bireyin benlik kavramı algısının temel unsurları, kendinden hoşlanma ve temel yeterliliği hakkındaki oluşturduğu inanç sistemini içerir. Yaşama karşı “ben iyi değilim” ve “kendimden hoşlanmıyorum” şeklinde tutumlar sergileyen bireyin mutsuz ve verimsiz olacağı açıktır (Eisenberg ve Patterson, 1979).

Benlik saygısı ise, kaynaklarında, değişik terimlerle ifade edilmektedir. “self-esteem”, klasik yayınlarda, “self-respect”, “self-confidence”, “self-regard” karşılığı olarak geçmektedir. Bu terimlerin Türkçe’deki kavramsal karşılıkları eş anlam taşımakta, benlik saygısı, öz saygı, kendilik saygısı ve özdeğerlilik duygusu olarak ifade edilmektedir. Self’in Türkçe karşılığı olarak öz, kendilik (Öztürk, 1997), benlik (Yörükoğlu, 1989), sözcükleri önerilmektedir. Benlik saygısı kişiliğin önemli bir parçası olarak, bireyin hayatının tüm yönlerini etkileyerek onun davranışlarına yön verebilmektedir. Kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan ve birey için önemli olan algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünü olan benlik saygısı, bireyin sosyalleşme düzeyinde önemli bir rol oynamaktadır (Hamarta, 2004).

Laing (1993)ise, benlik saygısını, bireyin kendini tanımlama biçimi olarak tanımlar. Benlik saygısının duygusal, bilişsel, toplumsal ve bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, beğenilir olma, kabul görme, sevilme, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir (Yörükoğlu, 1986). Rosenberg (1965)ise, benlik saygısını bireyin kendisine karşı, olumlu ve olumsuz tutumu olarak tanımlamıştır. Ona göre benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesinin bir sonucudur. Bireyin kendine ilişkin değerlendirmeleri sonucunda ulaştığı yargı, benlik saygısının düzeyi için belirleyici olmaktadır. Benlik saygısı, bireyin benlik kavramına ilişkin ulaştığı değerlilik yargısıdır.

Coopersmith (1967), benlik saygısını; bireyin kendi saygınlığı ile ilgili yaptığı bir değerlendirme şeklinde tanımlamış ve bireyin kendi yeterlilik, önem, başarı ve değerlerine ilişkin inancının ve kendini onaylama ya da onaylamama tutumunun bir ifadesi şeklinde açıklamıştır. Ona göre benlik saygısı, normal koşullar altında değişmezlik gösterir ancak benlik saygısı, yaşantının farklı alanlarına, cinsiyete, yaşa ve diğer tanımlama koşullarına göre değişebileceğini ifade etmiştir. Burns (1982), benlik saygısının, bireyin kendisi için önemli olan kişiler ve toplum aracılığı ile içselleştirdiği ileri sürmektedir.

Demo ve Saving-Williams'a (1992) göre benlik saygısı, bireylerin kendileri hakkında yaptığı değerlendirmeler bütünü olarak görür. Bu değerlendirmeler kişisel değerlilik, onaylama ve onaylamama gibi benlik yargılamalarını ifade etmektedir. İnsanoğlu yaşama, gözlerini bir aile ortamında açar. Doğal olarak çocuğun ilk etkileşim kurduğu bireyler anne-babadır veya bu rolü üstlenmiş kişilerdir. Bazı araştırmacılar (Coopersmith, 1974; Kulaksızoğlu, 2004; Yörükoğlu, 1978; Calhoun ve Acocella, 1990; Yavuzer, 1991), benlik saygısı gelişiminde en önemli etkenin aile olduğunu vurgulamaktadır. Ailenin, çocuğu kabulünden başlayan bu süreç, onun bireysel özgürlüğüne kadar uzanmaktadır. Bu süreçte çocuğa duyulan saygı ve kabul, onun gelişimine katkıda bulunacak ve benlik saygısını yükseltecektir. Çocuğun kendini

değerli ya da değersiz olarak algılaması, onun yaşam pozisyonlarını belirlemektedir. Bireyin kendi benlik algısı yüksek olan bireyler, kendine güvenen, kendine saygı duyan bir yaşam tarzı geliştirirler. Kendisine yönelik düşün benlik algısına sahip olan bireylerde ise, kendine güven duymayan, başkalarının duygularını önem vermeyen, başkalarının duygularının farkında olmayan bir tutum geliştirirler. Bu açıdan da baktığımızda benlik(öz) saygı geliştirmek değerler eğitiminin kesinlikle bir parçası olmalıdır. Değerlerin insanların kişiliğinin oluşmasında önemli katkı sağlar. Değerlerin kaybı ve zarara uğraması, kişiliğin ve benliğin sarsılmasına ve güvensizlik hislerine neden olmaktadır (Öner, 1999). Bireylerin benlik gelişimleri sayesinde kazanmış oldukları ahlaki gelişim düzeyleriyle de buldukları toplumun değer yargılarını edinerek, içsel yaşantısına ve çevreye uyum sağlama sürecini gerçekleştirir (Özden, 1997).

—İşbirliği Geliştirme

İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2005). Öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek birbirlerine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koyması esastır. İşbirlikçi sınıflarda yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmeninde grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz, 1992).

Takdir etme, grup faaliyetlerine katılma, saygı, hoşgörü, sorumluluk alma, beraber çalışma, yardımlaşma, karar verme, iyi vatandaş olma, sevgi, güven, fedakârlık, topluluk karşısında konuşabilme vb. sosyal kavram, değerler sistemi ve becerilerin öğrencilere bireysel olarak sadece kitap, dergi ile sınıfta ders dinleyerek kazandırılması olanaksızdır(Gelen, 2001). Eğer eğitim bireysel ve yarışmacı olursa, yetişen bireyler kendisini düşünen, benmerkezci kişiler olarak yetişebilir (Doğanay, 2006). Tüm bu kavram, değerler sistemlerinin ve becerilerinin kazandırılması işbirlikçi bir yaklaşımla kazandırılmasıyla gerçekleşir (Gelen, 2001).

İşbirliği içinde yetişen öğrencilerin ben duygusundan çok biz duygusu gelişmesine katkı sağladığı gibi toplumsal değerlerin kazanımı da sağlar. Bunun için hem akademik hem de duyuşsal özelliklerin kazanımında önemli etkileri kanıtlanmış işbirliğine dayalı öğrenme, değer eğitiminin de önemli bir parçası olmalıdır (Doğanay, 2006).

Değer Öğretimi Yaklaşımları

Toplumda sağlıklı nesiller yetiştirilebilmesi bir anlamda verilen eğitim sürecinin değerler sistemiyle ilişkilendirilmesiyle (Wilkins, 2000 ve Nicholls, 2000) mümkün olabilir. Sağlık nesiller ve buna bağlı olarak da sağlık bir toplum yetiştirilmek isteniyorsa değerler öğretimini gerçekleştirilmesi gerekir. Otuz yılı aşkın bir süredir değerler eğitiminde kullanılacak farklı yaklaşımlarından bahsedilmektedir (Halstead, 1996). Değer öğretmenleri nitelikli bir değer öğretimi atmosferi oluşturabilmeleri için, kaydadeğer öğretim yaklaşımları ortaya koymuşlardır (Smyth, 1996). Değerler ve değerler ile ilgili literatüre baktığımızda, değerler öğretimi ile ilgili farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar; 1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı, 2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı, 3. Değer Analiz Yaklaşımı, 4. Bütüncül Yaklaşım, Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları, 5. Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı ve 6. Karakter Eğitimi.

Bu aşamada değerlerin kazanımları sürecindeki değerler eğitimi yaklaşımları ele alınacaktır.

—Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı

Doğrudan öğretim yaklaşımı, çokça kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu öğretim yaklaşım, anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim stratejileri, bilginin verilmesinde etkilidir. Bu yaklaşım, tümdengelimci bir mantığa sahip olduğu için, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Doğrudan öğretim yaklaşımında, öğrenciye sunulacak materyallerin yapılandırılması ve aşama aşama öğrenciye sunulduğunda öğretmen etkin rol üstlenmektedir. Öğrenciye kazandırılacak hedefler, hedeflere ulaştırılacak etkinlikler için ayrılan zaman bellidir. Öğrencinin performansı izlenir ve öğrenciye anında dönüt verilerek öğrenci yönlendirilir. Bu yaklaşımda öğrenci katılımı önemli bir fonksiyona sahiptir (Senemoğlu, 1997). Değerler öğretimi sürecinde de bu yaklaşım özellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine ahlaki değerleri öğretim sürecinde kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımda, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bireylere öğretmenler ya da yetişkinler tarafından tutumlar ve değerler, evde, okulda ve medya tarafından doğrudan öğretilerek, bu bireylerin davranışlarını yeniden yapılanmasına, görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmeyi hedeflenmektedir (Gaikwad, 2004; Haltead ve Taylor, 2000 ve Edwards, 1996). Bazen doğrudan eğitim, okunabilir şiirler bazen de fabl'lar, masallar, çocuklara ahlaki mesajlar veren kısa hikâyeler kullanılır (Wiley, 1998). Bu yaklaşımda, yetişkinler değerler öğretimi yaparken çeşitli formal ya da informal yollar kullanarak değerler öğretimi süreci gerçekleştirilir. Eğitimciler, davranış öğretirler. İzlenecek yöntemler belirli açıkça tanımlanmış, iyi karakteri gösteren pozitif davranışlardır (Canter&Canter, 1992'den akt: Wiley, 1998). Değerler eğitiminin verimli işleyebilmesi için izlediği politikaları ve yöntemleri vardır. Aynı şey sınıflar içinde geçerlidir. Sürekli takip edilen yöntemler öğrencilerin iyi davranış alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur. Prosedürler(yöntemler), evrensel değerlerin göstergesidirler. Öğrencilerin, net beklentilere ve yüksek standartlara ihtiyaçları vardır. Bunlar genellikle yazılı olarak belirtilirler. Öğretmen, öğrencilere davranış kuralları ve erdemler arasında bağlantı kurabilmeleri için yardım eder (Wiley, 1998).

Doğrudan öğretim yaklaşımını savunan Wilson, değer ve ahlak eğitiminin diğer ders programlarında tartışmalara olanak vererek gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmiştir. Değerler ve ahlak kavramının tek başına bir konu olarak ele alınması gerektiğini savunarak bu konuların diğer ders programlarının yan ürünü olarak gerçekleştirilmesinin yeterli olmadığı yönündeki inancını belirtir. Bu anlamda bağımsız bir değerler ve ahlak eğitimi programının gerçekleştirilmesinin zorunluluğunu ortaya koyarken değerler öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına bir anlamda dikkat

çekmektedir (Çileli, 1986). Bu yaklaşımda çocuklar yaşamlarında yer alan yetişkinlerin ve önemli kişilerin davranışlarını gözlemleyerek taklit etme yoluyla hayatlarına geçirmeye çalışırlar. Eğer çocuklar bu değerleri kazanırken aile üyelerinin değer yargılarıyla paralellik gösteriyorsa kazanım ve uyum daha kolay olacaktır. Bu yaklaşımda değerler öğretim sürecinde kullanılan materyal ve programlar somutlaştırılarak değer öğretimi gerçekleştirilir (Welton and Mallan, 1981). Bu süreçte değerler öğretimi gerçekleştirilirken, öğrenciler öğrenecekleri değerleri kendileri değil öğretmenler tarafından seçilen değerlerin öğretimi gerçekleştirilir (Veugelers ve Vedder, 2003).

Doğrudan değer öğretimi yaklaşımında iki yöntem karşımıza çıkar. Bunlardan ilki telkin yoluyla öğretim yöntemi bir diğeri ise, davranış değiştirme yöntemidir. Aşağıda bu yöntemlerinin işleyişi ile ilgili açıklamalara yer verilecektir.

a. Telkin Yaklaşım Yöntemi: Öğretmenler ve yetişkinler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yoluyla neyi öğrenip neyi öğrenmeleri gerektiğini ifade eden öğrenme yöntemi sürecidir (Akyüz, 1993). Telkin yaklaşım yönteminde değerler analiz yaklaşımında olduğu gibi neyi öğrenip öğrenmeyeceğini sorgulama olmadan yetişkinler tarafından öğretilenlerin öğrenilmesi sürecine dayanır.

Superka değerlerin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı yöntemlerinden olan telkin yaklaşımı için sistematik durumlarda kullanılan öğretim modeli geliştirdi. Seprerka tarafından geliştirilen bu modelin basamakları aşağıda basamaklar halinde verilmiştir.

- a. Telkin yaklaşımı olabilecek değerleri belirleme.
- b. Değer seviyelerini belirleme.
- c. Davranışsal amaçları belirleme
- d. Uygun metotları seçme
- e. Metotları uygulama
- f. Sonuçları değerlendirme (Superka, 1976'akt: Whitney, 1986).

Değerler öğretiminde telkin yaklaşımı yaygın bir şekilde kullanılması ihtimaldir. Çünkü içsel ve dışsal kullanımı mümkündür. Değer öğretim sürecinde öğrenilecek değerler sisteminin yetişkinlerin yönlendirilmesi sonucu hangi değerleri öğretmek istiyorlarsa çocuklar da değeri öğrenmek durumundadır.

b. Davranış Değiştirme Yöntemi: Davranışçı yaklaşımın önemli kuramcılarında birisi olan, B.F Skinner tarafından operant koşullanmadan esinlenerek bireylerin davranışlarını değiştirmek/şekillendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Wattenberg, 1977). Bu yöntem değerler öğretim yaklaşımlarından doğrudan öğretim yaklaşımında kullanılan bir yöntemdir. Öğretilmesi istenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere, amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, uygulanacak yöntemi seçme, seçilen yöntemin uygulanması, seçilen yöntemin değerlendirilmesi ve gerektiğinde de tekrar etme şeklinde beş basamak işlem uygulanır (Sarı, 2007).

—Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı

Bu yaklaşım değerler öğretimi önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu yaklaşımın temeli bireyin kendi yaşamında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. Bu yaklaşım John Dewey'in ve Hümanistik kuramdan esinlenerek, Louis Raths, Merrill Harmin, Howard Kirchenbaum ve Sidney Simon tarafından 1966 yılında geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Thomas, 1992 ve Hunt, 1981). Değerler belirginleştirilmesindeki temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını, değerleri belirleme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyi merkez almayı amaçlamaktadır (Hunt, 1981 ve Halstead, 1996). Değerlerin belirginleştirilme sürecinde de değerleri öğrenen bireylerin zihinsel yüklemelerini de göz ardı etmemiz gerektiğini vurgulamamız gerekir (Stow, 2000). Değerlerin belirginleştirilmesi hangi değere sahip olman gerektiğini vurgulamaz, siz hangi değere sahip olması gerektiğini düşünerek öğrencinin kendisi için önemli olan değeri kazandırılması esas alınır. Bu değerlendirme süreci bireyin başkalarının değerlerini zorla kabul ettirmeye maruz kalmaksızın kendi değerlerini netleştirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler, yaşamlarındaki değerleri seçerken bağımsız olarak kendilerinin tercih yapmaları esas alır. Burada değerleri doğrudan öğretim yaklaşımı yerine öğretmenler, öğrencilerin

kendi değerler pozisyonlarını belirlemelerini sürecinde yardımda bulunurlar (Barr, Barth ve Shermis, 1977; Naylor ;Diem, 1987; Edginton, 1981 ve Milson&Ekşi, 2003).

Raths, Harmin ve Simon (1978) göre, değerlerin belirginleşmesi yaklaşımı, bir değer kazanımının başarıya ulaşılabilmesi için üç farklı basamağın yer alması gerektiğini ileri sürmektedirler.

A. Seçme:

1. Çocukların özgürce değerleri seçimini için cesaretlendirme.
2. Değerleri belirginleştirilirken alternatif seçenekler oluşturulurken yardımcı olmak.
3. Belirginleştirilen alternatiflerin her birinin değerlendirmelerinde yardımcı olmak

B. Ödüllendirme:

4. Yapmış olduğu seçimle ilgili olarak mutlu ve tatmin olma süreci.
5. Seçmiş olduklarının başkaları tarafından onaylanması için fırsat verme.

C. Davranmak:

6. Seçilen değerlerle yaşanan değer yargıları arasında tutarlı davranmayı özendirme.
7. Çocukların yaşamlarındaki bu davranışları sonradan tekrar göstermeleri için yardımcı olmak.

Değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımında önemli olan unsurlardan biriside, öğrencilerin seçmiş oldukları değer ya da ahlak konularının belirginleştirmesini, seçtikleri ile ilgili olarak düşünmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Kirschenbaum, 1977).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı 1960- 1980'li yıllarda etkili olmuş bir öğretim yaklaşımıdır. Fakat 1980'li yıllardan sonra değerler belirginleştirme yaklaşımı popülaritesini kaybetmiştir. Hatta değerler belirginleştirme öğretimi yaklaşımı öncülerinden Kirschenbaum'da son zamanlarda bu görüşünü terk etmiştir.

Kirschenbaum'da kapsamlı gördüğü karakter eğitimi yaklaşımını benimsemiştir (Kirschenbaum, 2000 ve Sarı, 2007).

—Değer Analiz Yaklaşımı

Değer analiz yaklaşımı, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilmiş bir değerler eğitim yaklaşımıdır. Bu öğretim yaklaşımının amacı, öğrencilere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır (Sarı, 2007). Değer analiz yaklaşımı, değer kararlarını ve değerler yeterliliğini esas alır (Naylor ve Diem, 1987).

Değer analiz yaklaşımının hedeflerini aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Metcalf, 1971 ve Coombs, 1971).

1. Öğrencilere, bir değer kavramını değerlendirmeyi öğretmek.
2. Öğrencilerin, söz konusu değer nesnesi hakkında en kılıcı yargıya ulaşmalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilere, nasıl bazı değer kavramları hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun üyesi olunabileceğini öğretmek.

Değerler analizi yaklaşımında, mantıklı bir yaklaşım karar vermek için, eleştirel düşünme yeteneğini kullanmamız gerekir. Bu yaklaşım, zihinsel süreçlere, mantığa, bilimsel araştırmalara odaklanır (Hunt, 1981). Değerlerle ilgili sorunlarla başbaşa kalan öğrenciler sorunlarını çözerken duygularını olaya dâhil etmeden mantıklı karar vermeye çalışmaları değer analiz yaklaşımının temel unsurlarındandır Combs ve Meux (1971) değerler analiz yaklaşımı için üç nesne sıralar.

1. Öğrencilerin mantıklı kararlar alabilmeleri için yardımcı olunması gerekir.
2. Öğrencilerin yetenek ve eğilimlerini geliştirmek için, mantıklı değer karar mekanizmalarını oluşturmak gerekir.
3. Grupta kendi aralarında ve diğer üyeler arasındaki değer çatışmalarını nasıl çözüleceğini öğretilmelidir.

Değer analiz yaklaşımında kullanılan süreci sekiz aşama olarak belirlemiştir (Welton ve Mallan, 1999; Akt: Doğanay, 2006).

1. Değer sorunu belirleme.
2. Karşılaşılan değer sorunu açığa kavuşturma.
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme.
5. Olası çözüm yollarını belirleme.
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme.
7. Seçenekler arasından birini seçme.
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma.

Değer analiz yaklaşımında görülüyor ki, öğrenciler değerleri öğrenirken, kendilerine sunulan ve önerilen değerleri öğrenmelerinden ziyade, kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışırlar. Öğrenilecek değerleri seçerken muhakeme ve akıl yürütme sürecini kullanmış olurlar.

—Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları

Bu değerler öğretimi yaklaşımı, Kohlberg'in gelişim kuramına dayanan bir ahlak eğitimi geleneksel eğitim yöntemlerinden çok farklıdır. Bu yeni ahlak eğitimi anlayışında temel değerleri irdelemek, toplumsal etkileşimi sağlamak, mantıksal çözümlene ve akıl yürütmeyi güdülemek, sorumluluğu eşit olarak paylaşmak, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak esastır. Bu değer öğretimi yaklaşımında önemli olan düşünme ve muhakeme yapabilme gücünü kazandırarak öğretimi gerçekleştirmektir. Böyle bir programda öğretmenin rolü de diğerlerinden farklıdır; öğretmenin yargısı uyulması gereken tek ölçüt olmak yerine, farklı görüşlerden bir olarak sunulacaktır. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin, bazı ahlaki yargıların diğerlerinden daha yeterli olduğu gereceğine, farklı yargı nedenleri inceleyerek kendi akıl yürütmeleri sonucu ulaşımlar söz konusudur (Çileli, 1986 ve Whitney, 1986). Adil topluluk yaklaşımında, toplum ve okulların arzu ettikleri ve istemiş oldukları değerleri öğrenciye kazandırmak ve kazandırılan bu değerlerin sürdürülmesini amaçlamaktadır.

Bu yaklaşıma göre okulların önermiş oldukları değerler eşsiz ve temel değerlerdir. Bu yaklaşım Kohlberg'in zihinsel gelişim araştırmalarını esas alır (Hunt, 1981; Whitney, 1986 ve Warnock, 1996). Adil topluluk yaklaşımında, okullardaki uyulması gereken kuralların, okulda yer alan bütün personelin katılımıyla alındığı ve alınan sorumlulukların okulda yer alan bütün personel tarafından paylaşıldığı demokratik bir yaklaşımdır (Howard, 1995).

Adil topluluk okulu yaklaşımının değer eğitime/ahlak eğitime ilişkin boyutlarını iki ana çerçevede toplayabiliriz;

1. Okul değerlerin aktarılmasını içerdiği için, ahlaki konuları içeren tartışmalarla değerlerin geçerliliklerinin irdelenmesine olanak sağlamak, çocukların ahlaki yargı dengelerinin bir üst evre yapı özellikleri ile karşılaşmalarına olanak vererek, sarsılmasını sağlamak.

2. Okul yapısını çocukların, karar alma ve yürütme sürecine katılabilecekleri doğrultuda demokratikleştirmek, çocuklara demokrasinin prensiplerini öğrenirken paralel uygulamalara olanak sağlamak (Çileli, 1986).

Adil topluluk okulları, okul yaşamın ve okulda oluşan kültürün, çocukların değerlerin kazanımında önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Doğanay, 2006). Adil topluluk okullarında, değerlerin kazanımında etkili olduğunu, hırsızlık, farklı görüşlere karşı hoşgörülü olma ve şiddet gibi istenmeyen olaylarda azalma meydana geldiğini fakat bu okullarda çocukların ahlaki düzeylerini tartışmalardan ahlaki düzeyi daha fazla yükseltilemediği görülmüştür (Power, Higgins ve Kohlberg 1989; Power ve Power, 1992: akt; Sarı, 2007).

—Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı

Örtük kavramını ortaya koyan ve üzerinde çalışan bilim adamları belli teorik temellere dayanarak hareket etmişlerdir. Bu teorik temeller eğitim ve sosyolojiye dayanmaktadır. Örtük program terimi ilk olarak 1968' de kullanılmakla birlikte örtük programın temelini oluşturan görüşler 20. yüzyılda ortaya konularak geliştirilmiştir. Örtük programlar resmi olarak açıkça belirtilmeyen programlardır (Yüksel, 2004). Örtük programı kavramının içeriği çok geniş bir kavramdır. Ders dışı etkinlikleri de

içine almaktadır. Bu programın en büyük özelliği yazılı olmamasıdır. Bu nedenle kavramın sosyolojik niteliği daha fazladır. Kavramın bu geniş içeriği şu yönleri içermektedir: Okul içinde görev yapan idareci ve öğretmenlerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü ve kültürel tutum ve daha birçok etken bu kavramın içeriğini oluşturan yönlerini içerir (Tezcan, 2003).

Literatürde örtük programla ilgili tanımlar yer almaktadır (Paykoç, 1995), Örtük programı “okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı” olarak tanımlamaktadır. Örtük program literatürde farklı biçimlerde tanımlanmakla birlikte, bu tanımların ortak noktası, örtük programın resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrencilerin ulaşımlarının istendiği, açıkça belirtilmemiş, yazılı olmayan, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalardan oluşan bir program olduğudur (Gordon, 1982; Jackson, 1968; Martin, 1976 ve Snyder, 1971: akt: Yüksel, 2005). Örtük program, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavramdır (Demirel, 1997). Örtük program, sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin bir parçası olan çoğu zamanda farkına varılmayan veya istenilerek verilemeyen bilgi, değer, tutum ve inançları kapsamaktadır (Horn, 2003 ve Sarı, 2007).

Yazılı olmayan fakat belki de yazılı programdan, özellikle de değerlerin kazanım sürecinde daha etkili olan örtük programın etkisini, okulda başta yöneticiler ve tüm personel olmak üzere bu sürecin farkında olması gerekir. Örtük programını savunan bilim adamları öğrencilerin değerlerinin, ancak pek azını resmi programla öğrendiklerini ileri sürerler. Bu nedenle de değerlerin kazanımından bağımsız bir ders ya da konu şeklinde verilmesi sürecine karşı çıkmaktadırlar. Onlara göre değerler eğitiminde örtük programın işlevlerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisi resmi programdan oldukça fazla olduğu görülmektedir (Yüksel, 2004; Doğanay, 2006). Örtük program sürecinde okul, çevresi ve öğretmen tarafından da değer öğretimi desteklendiği merkez alındığı ifade edilmektedir (Purpel& Ryan, 1976 ve Walkington, 2000).

Toplulukların varlığını sürdürmesi ve varolma işlevlerini yerine getirmesi için birtakım toplumsal normlar belirlenmiştir. Toplumun devamının sağlanması toplumun bütün üyelerinin bu normları kabul etmesi ve normlara karşı uygun davranışta bulunmaları gerekir. Grubun üyelerinin uyması gereken bu kuralların başında da toplumun değer yargıları gelmektedir. Değer yargıları toplumun var olma nedenleri arasında gösterilen temel yaşam fonksiyonlarıdır.

Kısacası değerlerin örtük programla kazanımı sağlanması gerektiğini ifade edenlere göre, ahlaki değer ve normlarını öğretmek için okulun resmi programları hazırlanırken, bu programlara ahlak dersinin eklenmesinin yeterli olmayacağını vurgularlar. Resmi program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, bu program öğrencilere kazandırılırken eğitim faaliyetlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile toplumdaki görüş ve şekillere göre şekillendiği bir gerçektir. Bu açıdan da resmi programın uygulanması sürecinde örtük programında devreye girmesi gerekir. Ders programına eklenen bu dersler değer ve normları öğrenirken teori olarak yararlı olabilir. Fakat değerlerin ve toplumunun normlarının kalıcı olması için okul ve sınıflarda örtük programlarının tespiti gerekmektedir. Bu tespit sırasında ders programlarında verilen ahlak bilgisi derslerindeki anlatılanla örtük program arasında farklılıklar varsa verilen ahlak bilgisi dersi amacına ulaşamayacaktır (Yüksek, 2004 ve Yüksel, 2005).

—Karakter Eğitimi

Plato'dan Aristoya, Kant ve Dewey'e kadar birçok filozof toplumda karakter ve karakter eğitiminin yaşamımızda oynadığı rol üzerinde çeşitli düşünceler üretme çabası içerisine girmişlerdir (Heslep, 1995). Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanların iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olmaları çok mümkün değildir. Bundan dolayıdır ki öğrenim çağına gelmiş her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003). Bu bağlamda baktığımızda karakter kavramını, moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsama, ahlaki değerleri anlama

ve onlar hakkında hassasiyet taşıma olarak tanımlanmaktadır (Lickona, 1996 ve Milson&Ekşi 2003). Karakter eğitimi boyutunu ise, örtük yâ da açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesile temel insani değerleri kazandırma, sorumluluk sahibi olabilme, değerlere karşı duyarlılık ve onların davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretin olarak tanımlayabiliriz (Ryan & Bohlin, 1999 ve Ekşi, 2003). Bu aşamada karakter eğitiminin temel prensipleri üzerinde durulacaktır.

Karakter Eğitiminin Temel Prensipleri (Lickona, 1996) Aşağıda verilmiştir.

• **Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak temel ahlaki değerleri teşvik eder.** Karakter eğitimi başlangıç felsefesi olarak iyi karakterin temellerini oluşturan özen, dürüstlük, adalet, sorumluluk, kendine ve diğerlerine saygı gibi toplumsal mutabakat sağlanmış, objektif olarak önemli olduğu kabul edilen temel ahlaki değerleri alır.

• **Karakter düşünme, duygu ve davranışı içerecek kapsamda tanımlanmalıdır.** Etkili bir karakter eğitimi programında *karakter* moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsayacak genişlikte olmalıdır. İyi *karakter* temel ahlaki değerleri anlama, onlar hakkında hassasiyet taşıma ve onlarla iş yapmayı içerir.

• **Etkili karakter eğitimi okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden maksatlı, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.** Maksatlı ve inisiyatifi ele alan yaklaşım sadece fırsatların oluşmasını bekleyen bir yaklaşımdan ziyade *karakter* geliştirmek için üzerinde düşünülmüş yollar planlar.

• **Okul insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.** Okulun bizatihi kendisi iyi karakterin vücut bulduğu yer olmalıdır. Sınıftaki günlük yaşam kadar koridorlar, kafeterya gibi diğer okul ortamları da temel insani değerlerin yaşandığı mekânlar olmalıdır.

• **Karakter geliştirmek için, öğrenciler ahlaki aksiyon fırsatlarına ihtiyaç duyarlar.** Zihinsel alanda olduğu gibi etik alanda da öğrenciler oluşturmacı öğrencidirler; yani, en iyi yaparak öğrenirler. İyi *karakter* geliştirmek için, onların gerçek yaşamdan günlük etkileşim ve tartışmaları içeren ortamlara ihtiyaçları vardır.

Bir işbirlikçi öğrenme grubunda işlerin nasıl paylaşılacağı, bahçedeki kavgaların nasıl azaltılacağı gibi gerçek hayat durumlarıyla

Öğrenciler temel değerlerin gereksinimleri hakkında daha pratik bir tecrübe edinirler,

•**Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir.** Karakter eğitimi ve akademik öğrenme ayrı alanlar gibi algılanmamalıdır. Daha ziyade güçlü ve karşılıklı destekleyici bir ilişki içinde olmalıdırlar. Karakter okullarında öğrencilerin daha fazla çalışıp çaba göstermelerinin sonucunda başarılı olmalarının olasılığı daha fazladır.

•**Karakter eğitimi öğrencilerde içgüdümlü bir motivasyon geliştirme çabası içinde olmalıdır.** Öğrenciler iyi karakter geliştirirken, ahlaki yargılarının kendilerine doğru olduğunu söylediklerini yapmak için içsel bir bağlılık geliştirirler. Okullar özellikle disiplin yaklaşımı olarak temel değerleri iç güdümlü bir uygulama çabası içinde olmalıdırlar. Okullar, öğrencilerin sorumlu davranış göstermelerinin gerçek sebeplerinden onları uzaklaştıran dışgüdümlü ceza ve ödüllerden kaçınmalıdırlar.

• **Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.** Burada üç hususun altını çizmek gerekiyor: İlk olarak; öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar, memurlar, servis personeli yani kısaca herkes karakter eğitimi çabalarının içinde olmalıdır. İkincisi; öğrencilerin hayatı için öngörülen aynı değer ve normlar, okul topluluğunun yetişkin üyeleri için de geçerli olmalıdır. Üçüncü olarak; okul, ahlaki konular üzerinde personelinin eğilmesi için zaman ayırmalıdır.

• **Karakter eğitimi hem personelden hem de öğrencilerden ahlaki liderlik gerektirir.** Buraya kadar ifade edilen kriterlerin yapılabilmesi için bir lider (müdür veya yardımcısı veya bir koordinatör öğretmen), bir karakter eğitimi komitesi (uzun erimli planlama ve programın uygulamasıyla sorumlu) ve öğrenci inisiyatifi (öğrenci kulüpleri, akran çatışma çözme programları vb.) gereklidir.

• **Okul, karakter eğitimi çabalarında ebeveynleri ve çevresel imkânları tam bir ortak olarak görmelidir.** Ebeveynler çocuklarının ilk ve en önemli ahlak eğitimcileri olduğundan; okul, karakter eğitimi ile ilgili temel misyonunu açık bir biçimde ortaya koymalı, sonrasında da karakter eğitimiyle ilgili hedef ve aktivitelerinin her aşamasında aileyle iletişim içinde olmalıdır. Okul, çevresel imkânlardan da -iş dünyası, sivil toplum kuruluşları, medya, yerel yönetimler vb. karakter eğitiminde faydalanmalıdır.

• **Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermelidir.** Etkili karakter eğitimi programı aynı zamanda, (i) okulun ne derecede bir karakter topluluğu olduğunu, (ii) okul personelinin ne derecede programı uygulama yetkinliğine sahip olduğunu ve (iii) öğrencilerin ne derecede temel etik değerleri anladığı değerleri, bağlandığını ve onlara göre davrandığını değerlendirecek bir içeriğe sahip olmalıdır.

Karakter Eğitimi Yaklaşımları

Karakter eğitimi genel bir tanımlama olarak kullanıldığı için çeşitli düşünce okullarının bakış açılarını ortaya koymak gereklidir. Geliştirilen karakter eğitimi programlarındaki farklı bakış açıları şu başlıklar altında toplanabilir:

1. *Muhakeme—Alışkanlık:* Bazı yaklaşımlar kişinin ahlaki muhakemesi ve düşünmeye vurgu yaparken diğerleri erdemli davranışın alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanması üzerinde durmaktadırlar.

2. *“Yüksek” Değerler—“Ara” Değerler:* Bazı yaklaşımlarda öz-disiplin, cesaret, sadakat ve sebat gibi daha temel değerler öncelenirken diğerlerinde özen, nezaket, arkadaşlık gibi vasıta değerler önemszenmektedir.

3. *Bireye Odaklanma—Çevre ve Topluma Odaklanma:* Karakter birey için mi? yoksa grubun norm ve şablonlarına mı oturmalı? Soruları da karakter eğitiminde farklı perspektiflerin duruşlarını belirlemektedir (Thomas, 1991).

Ailede Değer Eğitimi

Eğitimin her aşamasında ailenin yeri oldukça öneme sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılmasıyla, çocukların okul ve okul sonrası yaşamlarında da hem akademik anlamda hem de sosyal yaşamında mutlu bireyler haline geleceklerdir (Oktay, 1999). Çocuğun ilk toplumsal çevresini oluşturan ailenin çocuk üzerindeki etkisi yoğun olarak görülür. Aile çocuk için, beslenmesini, korunmasını, diğer fiziksel gereksinimlerini, sevgi ve güven gibi duygusal gereksinimlerini karşılayan bir mekanizmadır. Ayrıca çocukları yetiştirme biçimleriyle ve tutumlarıyla da çocuğun kişiliğinin oluşmasını büyük ölçüde etkilerken toplumsal değerler sistemini çocuğa aktararak sosyalleşme sürecine de katkıda bulunur (Şahin, 2005 ve Yavuzer, 1990). Çocuklarımızın mutlu ve sağlıklı bireyler haline gelebilmesi içinde çocuklara ve gençlere kazandırılacak değerler eğitimi sürecinde de aile eğitiminin yerini inkâr edemeyiz. Geçmişimizden bugüne kadar olan aile profillerimize baktığımız zaman, geleneksel olarak adlandırdığımız ataerkil aile yapısında da değerle kazanımında önemli bir fonksiyona sahip olmuştur. Gerek otoriteryan tutum sonucunda çocuklara verilen disiplin anlayışında gerekse, model olma sürecinde değerlerin aktarılıp içselleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Zamanla kültürel yapıdaki değişimler, aile yapısında da kendi içinde bir takım değişikliklere yol açmıştır. Meydana gelen bu değişikliklerden en çok etkilenen ailenin küçük bireyleri olan çocuklardır. Bu aşamada ailenin ona sunmuş olduğu bazı değerler çocuk için çok fazla öneme sahip olmadığından dolayı aile içerisinde çatışmalara neden olmaktadır. Aile yaşantısında dengeli ve etkili iletişimin sağlanması için çocuğu birey olarak kabul etmek onu ilgi ve gereksinimine cevap verebilmek gerekir. Çocuğa ayrılan zamanın kaliteli ve nitelikli olması etkili eğitim ortamının sağlanmasını olanak sağlar.

İnsanlar birbirlerinin neyi, nerede, nasıl, neden, niçin o şekilde algıladıkları zaman, değerleri bilişsel yolla oluşturmaya karşı daha yatkın olurlar. Bu şekilde içselleştirilmiş değerler kalıcı ve sürekli olma niteliği kazanır. Gelenek ve göreneklerle ilgili değerler ise küçük yaşlardan itibaren paylaşılan yaşantılarla kazanılıp içselleştirilebilir (Sevinç, 2006). Aileler çocuklarına kendi değer yargılarını empoze etmeden, zorlamadan, baskı altına almadan, onları kendi yapıları içinde bir değer olarak

görüp, saygı duymalıdır. Çocuklara duyulan sevgi ve saygı ortamında kendilerine özgü bir değerler sistemi oluşturmaya teşvik edilmelidir (Mobaçoğlu, 1998). Aileler çocuklarına değer sistemi kazandırma süreçlerinde çocukların kendi değerlerini seçme konusunda özgür davranmalarına izin vermelidirler. Değerler seçimindeki özgünlük sürecindeki birinci amaç, çocukların değer sistemlerini seçerken alternatif değer sistemleri aramaları izin verilmesi ve ahlaki yargı sistemini oluşturmaya çalışan çocuğa yön gösterici olunmasıdır (De Ruyter, 2002). Fakat ailevi değerlerin, seçmiş olduğu değerlerle örtüşmüyorsa zaman zamanda değerler arasında çatışmalar meydana geliyorsa çocuklar bundan olumsuz yönde etkilenirler (Erden, 1998). Değerler arasında meydana gelen bu çatışma çocukların kişilik gelişimini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Marfleet'in (1996) ifade ettiği gibi, aileler okulun akademik başarılarını sürdürmelerinin zorunluluğuna inanırlar. Fakat çocuklarını gönderdikleri okulların değerler sistemine ve değerler öğretimi yaklaşımına önem verirler. Çocuklara okulların ahlaki değerler konusunda nasıl rehberlik ettikleri aileler için önemli oldukları vurgulanmaktadır.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Üstün Yetenekli Çocuklar

Üstün insan kimdir? Nasıl yetiştirilir? Üstün insanı tanımlamak için pek çok değişik terimler kullanılmaktadır. Normalüstü, üstün zekâlı, müstesna, özel yetenekli, üstün yetenekli, kabiliyetli vb. gibi terimler üstün insanı ve bu gücü oluşturacak çocuklar için de kullanılan sözcüklerdir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1992). Üstün yetenekli çocuklar ilişkin bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır. Bunlar içinde en yaygın kabul görülen üstün zekâlı tanımı ise; Zihinsel yeteneklerin ya da zekâlarının birçoğunda akranlarına göre üst düzeyde performans gösteren ya da gizil bir güce sahip, yaratıcılıkları diğer çocuklara göre üstün olan ve herhangi bir iş yapmaya başladıkları zaman işi bitirmeden asla vazgeçmeyenlere üstün yetenekliler denir (Ataman, 2003). Bireylerin üstün olup olmadığını tanılama sürecinde dikkat edilecek noktalar aşağıda verilmiştir (Davaslıgil ve diğeri, 2004);

—Ölçmeler çok yönlü ve çok boyutlu olmalıdır.

—Ölçütler çağdaş bilimsel verilerle, toplumun o zamanki koşullarına uygun olmalıdır.

—Ölçme işleminde objektif ölçme araçlarının yanı sıra, ebeveyn ve öğretmen görüşü ile süreç içerisinde gözlenen bireylerin ilgi alanları ve dikkat süreleri de göz önüne alınmalıdır.

— Tanılama ve seçme işlemleri çok aşamalı bir biçimde düşünülmelidir.

— Evrensel boyutlar göz önünde bulundurularak Türkiye’de çeşitli nesnel ölçme araçları geliştirilmeli, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmalı, standartlaştırılma işlemleri yapılmalıdır.

—Mevcut durumda ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini sürdüren kurumların kadrolarına gerekli testleri uygulayabilecek personel dâhil edilmeli ve hizmet içi eğitimi ile de desteklenmelidir.

—Mevcut testler ve ölçme araçları, ailenin, öğretmenlerin ve çevrenin kanaat ve değerlendirmesiyle birlikte kullanılmalıdır.

Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri

Üstün ve özel yetenekli çocukların bazıları, akademik yaşantı başta olmak üzere yaşamın birçok alanında üstüne ve özel yetenekli olurken bazıları da sadece tek bir alanda üstün ve özel yeteneğe sahip oldukları görülmüştür. Burada üstün yetenekli çocukların özelliklerini ifade ederken genel anlamda özellikleri üzerinde durulacaktır. Bu özellikler arasında bedensel, zihinsel, sosyal, kişilik ve mesleki özellikleri yer almaktadır. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (Çağlar, 2004 ; Uzun, 2004; Ömeroğlu, 2004; Özbay, 2004; Bilgili, 2000; Renzulli ve Gubbins, 1997);

—Üstün yetenekli çocuklar, doğumdan itibaren farklı bir gelişim düzeyine sahip olurlar. Diğer bebeklerden daha fazla vücut ağırlığı ve boy uzunluğuna sahip olarak doğarlar.

—Üstün yetenekli çocuklar bebeklik çağından itibaren doğal gereksinimlerini kontrol etmesini öğrenirler ve bu sürede de fiziksel dengelerini diğer bebeklere göre çok daha erken ve çok daha çabuk sağlayabilirler.

—Üstün yetenekli çocuklar akranlarına oranla daha uzun boylu ve daha güçlü, daha sağlıklı ve kas kontrolleri daha güçlüdür.

—Sebatkarlık, konsantrasyon gücü, dikkat odaklığı ve genişliği amaca yönelik davranış.

—Üstün yetenekli çocuklar ileri düzeyde zihinsel yeteneğe sahiptirler.

—Üstün yetenekli çocuklar erken yaşlarda okuma-yazma öğrendiklerinden dolayı kitaplara olan ilgileri erken yaşlarda başlarlar.

—Yoğun bir motivasyon süreçleri vardır.

—Çeşitli alanlarda özel yeteneklere sahiptirler. Fakat Matematik, Fen, Sanat ve Edebiyat alanlarında ise bu çocukların yoğunlaştıklarını görürüz.

—Üstün yetenekli çocuklar, çevreye karşı aşırı derece ilgi duyar ve çevresindekilere sıkça soru sorarlar.

—Üstün yeteneklilik süreklilik gösterir. Bu çocuklar yetişkinlik dönemlerine geldiklerinde de aynı üstün özellikleri sergilemektedirler.

—Üstün yetenekli çocukların yeni bir konuyu kavramakta ve konunun mantığını anlamakta gecikmez ve güçlük çekmez.

—Üstün yetenekli çocuklar belli bir konu üzerinde uzun süre yoğunlaşabilirler.

—Üstün yetenekli çocukların kelime hazineleri geniştir ve sahip oldukları bu kelime hazinesini yerli yerinde kullanırlar.

—Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre akademik olarak daha başarılıdır.

—Sosyal liderlik özelliği taşıyan çocuklar, faaliyetlerin planlanması, grubun yönetilmesi ve faaliyet organizasyonu gibi işlerde, belirgin olarak öne çıkarlar.

—Üstün yetenekli çocuklar, diğer çocuklara oranla toplumsal davranışlara daha vakıftır ve bundan dolayı da duygusal hayatları sağlıklıdır.

—Duyarlılık ve yaratıcılık güçleri fazladır.

—Üstün yetenekli çocuklar, ailesi, okul idaresi ve öğretmenleri tarafından fark edilemeyen çocukların çeşitli davranış bozuklukları ve uyumsuzluk sergiledikleri gözlenmiştir. Bu tür çocukların hayalci, gülünç, zarar verici ve toplum tarafından kabul görmeyen davranışlar içinde oldukları saptanmıştır.

—Üstün yetenekli çocuklar tatmin ve güven düzeyi yüksek bireylerdir.

Üstün Yetenekli Çocukların Sınıflandırılması:

“Üstün Yeteneklilik” sınıflandırılması bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yüklemelerle ilgili üstün yetenekli bireyler ve normal akran gruplarını ayırmayı beraberinde getirmektedir. Özel yetenekleri olan çocukların akran gruplarına göre bazı üstün özellikleri bulunmaktadır (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2004). Ayrıca üstün yetenekli çocukları Üstün Yetenekli Çocuk, Üstün Özel Yetenekli Çocuk, Yaratıcılık Yeteneği Ayrıcalıklı Olan Çocuk, Liderlik Gizilgücü Ayrıcalıklı Olan Çocuk, Olağan Üstü Yetenekli Çocuklar, Psikomotor Alanlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar olarak sınıflamamız mümkündür.

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Sorunu:

Üstün yetenekliler, yukarıda üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden bahsettiğimiz gibi diğer bireylere oranla farklılık göstermekle birlikte öğrenme özellikleri bakımından da normallere göre önemli farklılıklar göstermektedir (Üre, 2003). Bu farklılık bağlamında üstün yetenekli bireylerin eğitim gereksinimlerinde de ayrıcalık arz etmektedir. Üstün yetenekli bireylerin müfredat programlarının diğerlerine oranla farklı olma zorunlu ortaya çıkmaktadır. Bu

öğrencilerin eğitimsel yaklaşımları öğrenmede öğrenci aktiviteleri, öğrenme süreçlerindeki buluşlar öğrenme sürecinde önemli bir yer teşkil etmektedir (Gallagher, 1997). Bu bağlamda üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için, farklılaştırılmış bir müfredat programının prensiplerini şöyle sıralayabiliriz.

1. İçerik birbirinden bağımsız üniteler yerine, geniş kapsamlı tartışma konuları, temalara veya sorunlara dayandırılmalıdır.
2. Çeşitli disiplinler çalışma alanıyla bütünleştirilmeli.
3. Birbirlerini pekiştirecek deneyimler sunulmalıdır.
4. Öğrencinin ilgi alanları dikkate alınmalı, öğrencinin ilgisi doğrultusunda seçmiş olduğu konuların derinlemesine imkân sağlanmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin sınıf dışındaki kaynaklardan da yararlanmasına imkân verilmelidir.
5. Üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız çalışma becerileri geliştirilmelidir.
6. Bilgi taşımacılığı yerine üstün yetenekli öğrencilerin araştırmacı, keşif, inceleme ile karmaşık ve soyut düşünme üzerinde durulmalıdır.
7. Araştırma yöntem ve becerileri geliştirilmelidir.
8. Temel beceriler ve yüksek düzeyli düşünme becerileri müfredat programıyla bütünleşmelidir.
9. Yeni teknik, malzeme ve şekilleri kullanan ürünlerin geliştirilmesine imkân tanınmalıdır.
10. Öğrencinin kendi hakkında bilgi sahibi olması, yani yeteneklerini fark edip kullanması, kendi kendini yönlendirmesi, kendi ile diğerleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları hoşgörüle değerlendirme noktasında gelişmesi teşvik edilmelidir.
11. Öğrencilerin ürünleri özel kriterler ve standardize edilmiş araçlarla değerlendirilmelidir (Davashgil, 2004).

Üstün yetenekli çocuklara okulda uygun eğitim sunulması gerekmektedir. Bu hizmetin sunulma şekli; 1. Tümü üstün zekâlı çocuklardan oluşan sınıflarda yapılan eğitim. 2. Normal sınıflarda üstün zekâlı öğrencilere sağlanan uygun ders programları. Fakat sadece üstün zekâlı öğrencilere uygun sınıflar oluşturmak kolay olmayan bir süreçtir. Bundan dolayı, normal sınıflardaki üstün zekâlı öğrencilere uygun ders programları sağlamak daha mümkün görünmektedir (Korkmaz, 2003). Burada da üstün

yeteneklilerin eğitimine önem veren ülkelerde uygulanan eğitim programlarının başlıcaları aşağıda verilmiştir (Kulaksızoğlu, 2004).

1.Üstün yeteneklilerin normal olanlarla aynı sınıfta, daha zenginleştirilmiş programlarla eğitilmesi:

Normal öğrencilerle bir arada öğrenim gören üstün yetenekli çocukların, normal çocuklar için hazırlanmış konuları kolayca, hızlı öğrenen ve deneyimlerini de başka alanlara aktarabilme ayrıcalığına sahip oldukları için, arta kalan zamanlarında kendilerine daha ileri düzeyde bilgilerin verilmesi, zihinsel bakımdan yeterince güçlü sorunlarla karşılaşmalarını amaçlanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004; Kulaksızoğlu ve Otrar, 2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocukların eğitiminde uygulanan zenginleştirilmiş eğitim programı birçok gelişmiş ülkelerde de uygulanmaktadır (Gallagher, 1994). Üstünler için zenginleştirilme yapıldığında ders programlarında değiştirme yapılmamaktadır (Davaslıgil, 1995).

Üstün yetenekli çocuklarla normal öğrenme kapasitesindeki çocukları bir sınıfta öğrenim görmesi üstün yetenekli çocukların sosyalleşme süreci için önemli bir role sahip olduğunu vurgulanmaktadır. Fakat aynı öğrenim sürecinde üstün yetenekli çocukların öğretmenler tarafından gelen zihinsel uyarıcıların kendilerini çok fazla tatmin etmeyecektir. Buda üstün öğrencilerin sınıfa ve derse karşı isteksiz davranmalarına neden olacaktır. Zamanla bu isteksizlik ve ilgisizlik derslere karşı çalışma alışkanlığını da yok olma endişesini de beraberinde getireceği endişesi taşınmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004). Ancak bu süreçte (eğitimi zenginleştirme) öğretmenlerin görevi; bir rehber gibi problemi açıklama, araştırma, düzenleme, materyalleri ve araçları yerleştirmeye yardımcı olacak bilgi kaynakları ve konu alanları hakkında öğrenciye tavsiyede bulunulursa(Korkmaz, 2003) öğrenci bu eğitim sürecini olumlu bir şekilde geçirmiş olacaktır.

2. *Üstün Yeteneklilerin Özel Sınıflarda Eğitilmesi:*

Bu eğitim programında, öğrencilerin öğrenme arzuları ve öğrenilecek konular itibariyle birbirlerine benzer olduğu ve üst düzey bir öğrenme gücüne sahip oldukları için onlara yönelik eğitiminin niteliği de artırılabilir (Kulaksızoğlu, 2004). Bu eğitim programında üstün yetenekli olarak kabul edilen 15 ile 20 öğrenci arasında bir öğrenci grubu ile gerçekleştirilir (Kulaksızoğlu, 2004).

Bu eğitim programının eğitime katkıda bulunduğu süreçleri aşağıdaki gibi sıralamamız mümkündür:

- Sınıf sayıları diğer okullara göre az olmasında dolayı grup çalışmaları ve bireysel çalışmaları noktasında kolaylık sağlar.
- Öğrencilerin ilgi duymuş oldukları alanlarda kolaylıkla çalışma fırsatı verir.
- Çocuklar ders çalışma süresince işbirlikçi bir tutum sergilemesine katkıda bulunur (Robinson ve Weimer, 1991).

Üstün yetenekli çocukların özel sınıflarda eğitilmesi programı, diğer çocuklarla aynı okulda olup farklı sınıflarda eğitim almaları üstün yetenekli çocuklar kendilerini diğerlerine karşı daha değerli görmelerine yol açacağı içinde eleştirilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

3. *Üstün Yeteneklilerin Ayrı Okullarda Eğitilmesi:*

Bu uygulamada çeşitli alanlarda geniş ve derin öğrenme gereksinimini doyuracak araç gereç işlik ve laboratuvarlarla donatılır ve okulun bütün ders programları ve öğretim kadrosu üstünlülere eğitim vermek üzere yapılandırılır. Bu okullara öğrenci alınırken oldukça titiz davranılmaktadır. Öğrenciler gibi bu okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerde oldukça seçici davranılarak alınır. Bu eğitim programı üstünlerin eğitiminde en çok kullanılan yöntem olmasına rağmen eğitimde fırsat eşitliğine ters düşmesi ve diğer çocuklarla sosyal bütünleşmeye olanak vermemesinden dolayı eleştirilmektedir.

4. *Eğitimin Hızlandırılması:* Bu yöntem okuma-yazma, matematik gibi aşamalı içeriğe sahip derslerde daha sıklıkla rastlanır. Birinci sınıfa erken başlatma, sınıf atlatma, ders atlatma yada dersleri sıkıştırma şeklinde uygulamaya konulabilen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Davashgil, 2005).

Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Uygulamalar:

Tarih sürecimize baktığımızda üstün yeteneklilere yönelik eğitim etkinlikleri ilk olarak I. Murat tarafından Bursa’da Sarayda kurulmuştur. Daha sonraki dönemlerde II. Murat bu kurumu geliştirerek Edirne’deki sarayda “Saray Şehzade Okulu”nu açmıştır. Bu okul daha sonra yine üstün yetenekli çocukların eğitimi için açılacak olan ve Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulacak olan “Enderun” okulunun temeli olmuştur. Enderun, kuruluş süreci, eğitim aşamaları, sonuçları/etkileri ve geçerli olduğu dönem itibarıyla bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitimde gelenek olmanın kriterlerini taşıdığını rahatlıkla söyleyebiliriz (Bilgili, 2004). Ayrıca Enderun, Türklerin kendine özgü bir eğitim sistemi kurup başarılı sonuçlar aldıklarını göstermekte ve dünya eğitim tarihine önemli bir yer tutmaktadır (Akyüz, 1993).

Günümüzde ise, ülkemizde üstün yetenekli öğrencileri yetiştirmek üzere 1964 yılında kurulmuş olan Fen liseleri, fen ve matematik alanlarında diğer liselere oranla oldukça yoğun bir program uygulanmaktadır. Bu okullara, ilköğretim ikinci kademedeki matematik ve fen dersleri not ortalaması olarak belli puanın üstünde tutturuların arasından sınavla alan bu okullarda kaliteli bir eğitim uygulanmaktadır.

İlk kez 1992–1993 öğretimde açılan Süper Liselere ilköğretim diploma notu ortalaması en yüksek öğrencilerin okulun kontenjanı nispetinde sıralanarak alındığı için, en başarılı ve öğrenme güdüsü yüksek olanlar bu okullarda toplanmaktadır. Bu okulla beraber her yıl çok sayıda öğrencilerin giriş sınavına katıldığı Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Eğitim Yapan Özel Liseler’ giren öğrencilerin bir kısmın da üstün yetenekli/zekâlı olduğu kabul edilebilir (Kulaksızoğlu, 2004).

Üstün Yetenekli Çocuklarda Değerler Eğitimi

Değerler çocukların kişilik gelişiminden önemli bir boyuta sahiptir. Toplumsal ve bireysel değer yargılarına sahip olmayan çocukların kişilik gelişim sürecinde önemli problemlerle karşı karşıya kalacaklardır. Bu süreçte çocukların sosyal yaşantısının yanında öğrenim yaşantısını da olumsuz yönde etkileyeceği bilinmektedir. Bilindiği gibi değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkiler; tutum ve davranışları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli rol oynarlar. Bireylerin önemli problemlerini ve o kişinin benimsedikleri değerler hakkında güvenilir bilgileri dikkate almadan anlamak, değerlendirmek ve yorumlamak zordur. Bireylerin, grupların ve çeşitli kültürlerin değerleri hakkında bilgi edinerek, onların tutum ve davranışlarını büyük ölçüde önceden kestirebiliriz (Başaran, 1992). Bireylerin ve grupların değerleri hakkında bilgi edinmek, onların tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmamıza olanak verir. Duygusal bir gerilim taşıyan her hangi bir durumun gerektirdiği davranış yapmak doyum, gerekli bu davranışın yerine getirilmemesi ise doyumsuzluk doğurur. Bu durumda bireylerin davranışlarını ve tutumlarını tahmin edebiliriz (Şerif, 1985). Değer öğretimi bağlamını üstün yetenekli çocuklar bazında baktığımız zaman, değer öğretim çocukların zihinsel fonksiyonlarının üst düzeyde olması, bu çocukların değer öğretimi almaması anlamına gelmemektedir. New York eyaletinde hazırlanan bir rapora göre ortaöğretim düzeylerinde öğrenim görmekte olup da çeşitli nedenlerden dolayı okuldan ayrılan öğrencilerin %20'sinin üstün yeteneğe sahip öğrencilerden oluşmaktadır (Davis ve Rimm, 1994'den akt: Gökdere ve Çepni, 2003).

Üstün yetenekli çocuklar yüksek ahlaki gelişim kapasitesine sahip olmakla birlikte, bu çocuklar olgunluk çağına geldiklerinde ve yetişkinin meşgul olması gereken işlerle meşgul olmaya başladıklarında ciddi ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bütün üstün yetenekli çocuklar istisnasız ahlaki değerler yönünden ileri olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü ihmal, kötü davranma duyarsızlık ve anlayış yoksunluğu yüzünden duygusal olarak tahrip edilmiş çocukların varlığı da bir gerçektir. Baskıcı sistemlerin kurbanı olduğundan, baskıcı duyarsızlığın psikolojik zırhını kuşanıp duyarsızlığı devam ettirenlerde bulunmaktadır. Duygusal olarak zarar görmüş üstün yetenekli bir çocuk toplum için daha düşük kabiliyete sahip bir yaştından

daha tehlikeli olabilir; çünkü bu birey kendi büyüklüğünü ortaya koymak için daha büyük bir zihinsel kapasiteye sahiptir (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

Görüldüğü gibi üstün yetenekli çocukların eğitiminde karşılaşılmaması muhtemel problemler oldukça fazladır. Bu süreçte çocuklara iyi bir eğitim verilirse hem mevcut potansiyellerini geliştirme fırsatı verilecek hem de problemlerle dolu bir eğitim sürecinde zarar görmemeleri sağlanacaktır. Bu aşamada da üstün yetenekli çocuklara verilecek eğitimin niteliği ve veren öğretmeninde önemli bir faktöre sahip olacaktır (Gökdere ve Çepni, 2003). Bu eğitim süreci çerçevesinde çocuklara verilecek olan değerler öğretimi de ön plana çıkacaktır.

Üstün yeteneğe sahip olan çocuklarda belli değerler sistemine sahip olsalar da, bireysel farklılıklardan dolayı bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Üstün yetenekli çocukların bu değerlere mümkün olan en üst seviyede sahip olmaları toplumun ve bireylerin menfaati açısından önem taşımaktadır (Gökdere ve Çepni, 2003). Üstün yetenekli çocuklar karakter özelliği ve sahip olduğu değerler bakımından akranlarından üst düzeyde bulunduğu kabul edilir. Üstün yetenekliler zamanında tespit edilip gerekli eğitimin verilmemesi durumunda yaşamlarının ileri safhaları için önemli problemler oluştururlar. Eğitim süreçlerinde verilen olumsuz öğretim modelleri üstün yeteneklilerin olumsuz bazı tutumlar oluşturabilmekte, mevcut yeteneği kullanamama ve ayrıca olumsuz davranışlar geliştirme durumu yaratabilmektedirler. Bu çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanakları ve hizmetlerine gereksinim duyarlar (Gökdere ve Küçük, 2003; Çepni, Gökdere ve Bacanak, 2004). Toplumun üyesi olan bireylerin kazanımında uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler beceriler kazandırılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer alır (Ekşi, 2003). Fakat Çepni, Gökdere ve Bacanak (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin değer eğitimi ve öğretmen bu süreçteki rolü ile ilgili önemli problemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ve buna benzeri çalışmalardan elde edilen bulguları göz önüne aldığımız zaman üstün yetenekli çocukların öğretmenlerine değer eğitimi ile ilgili bir eğitim verilmesi düşünülebilir (Gökdere ve Küçük, 2003).

Bütün bunlar göstermektedir ki, üstün yetenekli çocuklar elverişli gelişim ortamları ve uygun eğitim koşulları altında insanlık için büyük bir kazanım haline gelebilecekleri gibi, varlıklarının ciddiye alınmadığı ortamlarda insanlık için yeri doldurulamaz büyük bir kayıp, bazı durumlarda da ciddi bir tehlike kaynağı haline gelebilirler. İnsanın ahlaki değerlerini ve manevi seviyesini yükseltecek bir eğitim ve rehberlik bireysel ve toplumsal huzur ve refahın sağlanmasında her zaman en önemli bir faktör olarak karşımızda durmaktadır (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. Yurt Dışında Yapılan Konu İle İlgili Araştırmalar

Bir diğer çalışmada Guidry (2006) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada da dört farklı grup yer almaktadır. Bu gruplardan ikisi deney grubunu oluştururken diğer ikisi de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Grup oluştururken Amerika'da yaşayan siyah ve beyaz ırktan oluşan öğrencilerdendir. Bu gruplara bir aylık ahlaki eğitim programı uygulanmıştır. Verilen eğitim programları çeşitli değer öğretimi yaklaşımı kullanılmıştır. Eğitim program sonucunda yapılan ölçüm sonucunda değer öğretiminde/değerler ediniminde ırksal olarak bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Kropp (2006), tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilen ahlaki gelişim programı sonucunda gruba katılanların sorumluluk düzeylerinde bir artışın olup olmadığı incelenmiştir. Uygulanan program sonucunda elde edilen bulgular programa katılanların sorumluluk alma düzeyinde önemli düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada etkililiği sınıan grupla insani değerler eğitim programına katılan öğrencilerin sorumluluk davranışı geliştirmeleri, başta kendisi olmak üzere çevresindekilere karşı sorumluluk alma gibi konular insani değerlerin önemli ölçütlerindedir. Bundan dolayıdır ki, öğrenciler yukarıda belirtilen konularda eğitime katılmalarının sağlanması insani değerleri kazanım sürecini doğrudan etkilemektedir.

Perry ve Wilkenfeld (2006), tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulanan değerler eğitim programı sonucunda öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerini arttırmayı hedeflemişlerdir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin değerlerin kazanımlarında etkili olduğu görülmüştür.

Bir diğer çalışmada ise, Lamberta (2004) de çocuk psikiyatri merkezinde kalan 52 katılımcı çocuk arasından 12 ile 18 yaş arasında yer alan tedaviye tepki veren 18 öğrenci içerisinden belirlenen 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney grubuna dört oturumluk değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise eğitim programı uygulanmamıştır. Deney grubuna

uygulanan eğitim programında 12 tane değer kazandırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, özgürlük değerinde anlamlı bir bulgu elde edilmiştir.

Germine (2001) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Deney grubuna değerler eğitimi programı uygulayıp bu programın öğrencilerin kendilerine ve çevresindekilere yönelik saygı düzeyinde bir değişiklik olup olmadığına yönelik ilişki düzeylerine bakmıştır. Araştırmaya katılan deney grubunun almış olduğu değerler eğitim programının, kendilerine olan öz saygı düzeyleri ile çevresindekilere olan saygı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

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

Meaney (1979) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ise, ilköğretim öğrencilerine değerler eğitimi programı uygulanarak öz saygı, kendin, ifade edebilme, kendine güven gibi değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Değerler eğitimi programı altı hafta boyunca devam etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da öğrencilerin davranışlarında ve tutumların gözlenebilecek değişiklikler meydana gelmiştir.

2.Türkiye’de Yapılan Konu İle İlgili Araştırmalar

Dilmaç (1999), tarafından İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 18 deney ve 18 kontrol grubu olan çocuk esirgeme kurumunda kalan iki öğrenci grubuna araştırmacı tarafından 36 oturumluk olarak hazırlanan insani değerler eğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan bu program yine Kulaksızoğlu ve Dilmaç (1999), tarafından geliştirilen “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ile eğitimin etkililiği sınanmıştır. Elde edilen bulgular bu öğrenci grubuna uygulanan İnsani Değerler Eğitim Programının çocuklarının sahip olunması hedeflenen insani değerleri kazandırma sürecine etkili olduğu vurgulanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalarda olduğu gibi deneysel bir yöneme sahip olmayıp, ama değerlerle ilgili yapılan araştırmalara da aşağıda yer verilmiştir.

Sarı (2005), ğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğrencilerin değer tercihleri önem sırasına göre, siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık yoktur. Erkek ğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değerler dışındaki tüm değerler alanında kız öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbirleriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Baloğlu ve Balgalmış (2005), tarafından ilköğretim ve orta ğretim yöneticilerinin öz-değerlerini betimlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, okul yöneticilerin en çok ulusal güvenlik, dürüstlük ve sözünde durma gibi değerleri; en az ise, başkaları üzerinde kontrol sağlama anlamı taşıyan sosyal güç, arzuların tatmini ve kışkırtıcı deneyimler gibi değerleri tercih ettikleri bulunmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticileri arasında kendi ile barışık olma (i huzur), aşırı hareket ve hislerden kaçınmak (ımlılılık), değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmada yaş değişkeni olarak bakıldığı zaman 45 yaş ve altı ile 45 yaş üstü olarak iki gruba ayrılmışlar ve bu gruplar, zevk, sosyal düzen, hayatın anlamı, yaratıcılık, barış içinde bir dünya, kişisel disiplin ve bağımsızlık değerlerinde farklılık olduğu görülmüştür.

Atay (2003), Türk yönetici adaylarının dini tercih, dindarlık düzeyi ve siyasi tercihlerine göre, kültürler arası geçerliliği ispatlanmış bir ölçek olan Schawrtz Değerler leğinde yer alan değerler arasındaki farklar incelenmiştir. Kendini İslam dininden olarak tanımlayan yönetici adayları sosyal güç sahibi olmak, kibar olmak, toplumsal düzen, ulusal güvenlik, geleneklere sayđı, sosyal sayđınlık, otoriteye sayđınlık, sadık olmak, sözü geçen biri olmak, ana-baba ve yaşlılara değer vermek, sorumlu olmak gibi değerleri yaşamlarında daha çok ne ıkardıkların ifade etmişlerdir. Almış oldukları kararlarda bu değer yargılarından hareket ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Hiçbir dine mensup olmayan yönetici adayları ise, eşitlik, yaratıcılık, bağımsız olma ve

çevreyi korumak şeklindeki dört değerde İslam dininden olanlardan daha yüksek puan almışlar ve kendini İslam dinine mensup olarak tanımlayan insanlara göre, yukarıdaki ifade etmiş olduğumuz bu dört değeri daha çok önemsediklerini ve yaşamlarında bu değerlerin etkin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Erdem (2003), Üniversitede çalışan öğretim elamanları ve idari personel olarak çalışanların değer tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ilk üç değer sıralamasında, eğitimde niteliğe önem verme, bilimsellik ve öncülük olarak ifade edilmiştir. Bu değerleri, dürüstlük, saygınlık ve güven değerleri izlemektedir. İleride sahip olunması beklenen değerler ise, öncülük, bilimsellik ve çağdaşlık olarak ifade edilmektedir.

Yapıcı ve Zengin (2003), tarafından ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine yapılan bu araştırmada, cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm etkenleri, değerlerin tercihinde anlamlı bir farklılık çıkarmamıştır. Bununla birlikte ekonomik durum, ilahiyat fakültesini isteyerek ya da istemeyerek tercih etme, öğrenime devam edilen sınıf ve dine önem verme düzeyi gençlerin değer tercihlerinde anlamlı bir farklılık getirmiştir.

Aydın (2003), gençlerin değer algısı üzerine yaptığı bu araştırmada, modern değerlerde özgürlük, kendine saygı ve insan hakları gibi kişiselliği işaretleyen değerlerin bir önceliğinin olduğu çıkmıştır. Modern değerler arasında yer alan zenginlik ve değişik hayat gibi değerlerde geri planda kalmıştır.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000), Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin değerler yönelimiyle dinsel yönelimleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler geniş aile tercih grubuna göre, Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine ise daha az önem yüklediği saptanmıştır. Bu grupla Özgenişletim değerlerinde anlamlı bir farklılık sergilemezken, Özaşkınlık ana grubunu oluşturan iki

tipten evrenselcilik tipi içindeki değerler düşük dinsel yönelim grubunca daha önemli olarak derecelendirilmiştir.

Topçuoğlu (1999), üniversite gençliğinin değerleri üzerine yapılan araştırmada Türk toplumunun bugünü ve geleceği için son derece önemli bir toplumsal kategorinin, üniversite gençliğinin değer yapısını ortaya çıkarmak bakımından bu araştırma anlamlıdır. Araştırma üniversite gençliğinin değer tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmadır.

Gökçe (1994), Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri başlıklı çalışmayı gerçekleştirilmiştir. Üniversite gençli üzerine yapılan bu araştırma araştırmaya katılan üniversite gençliğinin değer tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, gençlerin büyük çoğunluğunda maddiyatçılığa ve hedonizme yönelik değerler ön plana çıkmaya başlamıştır. Maddiyatçılık ve hedonizme yönelik değer yargıları kadar çoğunlukta olmasa da, gençlerin yarısından fazlası inançlı olma, dürüstlük yardımseverlik, aile/mutluluk, eşitlik gibi değerler gençlerin hayatlarından öne çıktığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli/deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, veri toplam araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

Bu bölümde önce araştırmanın deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması ve veri toplama aracının geliştirilme aşamaları, değerler eğitimi programının uygulanması, işlem basamakları ve veri toplam araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanacaktır.

Araştırmanın Deseni (Modeli)

Araştırmada değerler eğitimi programının oturumlarına katılan öğrencilerle, bu oturumlara katılmayan öğrencilerin düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni fen lisesi öğrencilerine verilecek olan değerler eğitimi programı, bağımlı değişken ise, bu öğrencilerin insani değerler kazanımı/edinim düzeyleridir. Araştırmanın deseni aşağıdaki tablo gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	T1	Değerler Eğitim Programı	T2
Kontrol	T1	İşlem yok	T2

Deneysel desende de görüldüğü gibi değerler eğitimi programı sadece deney grubunda uygulanmıştır. Kontrol grubu ise bu süre içerisinde değerler eğitimiyle ilgili herhangi bir program uygulanmamıştır. Kontrol grubunun, deney grubuna uygulanan programdan etkilenmemesi için özen gösterilmiştir. Her iki gruba da deneysel işlem

önce ön-test uygulanmıştır. Aynı test deneysel işlemin sonunda gruplara son-test olarak uygulanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu

Araştırma 2006–2007 öğretim yılı bahar dönemi Konya Meram Fen Lisesi okulunda öğrenim görmekte olan 1.sınıf ve 2. sınıf (14-17 yaşlar arasındaki) öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu okulun 1.sınıf, 2. sınıfında öğrenim gören 200 öğrenciye araştırmanın veri toplama aracı ön-test olarak uygulanmıştır. Yapılan ön-test uygulamasından sonra araştırma denekleri bu 200 öğrenci arasından seçilmiştir.

Bu araştırma için Konya Meram Fen Lisesi okulunun seçilmesinin nedenleri aşağıda açıklanmıştır.

a. Bu ortaöğretim okulunda, bir rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve bu serviste görev yapan rehber öğretmen bulunması nedeniyle, bu okuldaki öğrenciler rehberlik uygulamalarına yabancı değildir. Dolayısıyla bu okulda çalışmaların daha verimli ve kurallarına uygun olarak yürütülebileceği düşünülmüştür.

b. Bu okulda okuyan öğrencilerin duyuşsal eğitime (değerler eğitime) ihtiyaçlarının olup olmayacaklarını test etmek için.

-Seçilen deneklerin “İnsani Değerler Ölçeği”nden düşük puan almış olan gönüllü olan öğrencilerden olmasına dikkat edilmiştir.

-Araştırma deney ve kontrol grubu olarak 17 kız ve 13 erkek, toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması

Deney ve kontrol grupları aşağıdaki aşamalar izlenerek oluşturulmuştur:

1. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri okulun idarecileriyle iletişim kurulup uygulanacak eğitim programları tanıtılarak, amaçlarımız hakkında bilgi verilmiştir.

2. Kurum idarecileriyle birlikte araştırmaya katılacaklarla bir görüşme yapılmış ve programa katılmada gönüllü olan öğrenciler belirlenmiştir.

3. Deney grubunu oluşturan öğrenciler için “İnsani Değerler Eğitimi Programı”nın oturum günleri, yeri ve tarihleri konusunda görüş birliği sağlanmıştır.

4. Deney grubunda yer alan öğrenciler programın sadece kendilerine yönelik uygulanacaklarını bilmektedirler. Bu durumda puanlarının etkileneceği düşüncesiyle her iki grup ta birbirlerinden haberdar değildir.

5. Deney grubu yansız olarak seçildiğinden fiziksel kontrolün sağlanmış olduğu kabul edilmektedir (Bkz. Karasar, 1996; Balcı, 2004; Coolican, 1992).

6. Konya Meram Fen Lisesi okulunda 1.sınıf ve 2.sınıf devam eden 200 Öğrenciye, 5- 10 Nisan 2007 tarihleri arasında, araştırmacı tarafından İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) uygulanmıştır. Ön-test uygulamalarına katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2: Ön-test Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı

Sınıf	Öğrenci Sayısı
1.Sınıf	115
2. Sınıf	85
Toplam	200

İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)'nün uygulanması sonucu en düşük puanı alan, başka bir deyişle, insani değerlere düşük düzeyde sahip olan 9 kız 6 erkek öğrenci araştırmacının deney grubu olarak seçilmiştir. 8 kız, 7 erkek öğrenciden oluşan ikinci grup ise kontrol grubu olmuştur. Böylece denekler 15'er kişilik iki gruba ayrılmışlardır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: İnsani Değerler Eğitimi Uygulamasında Deney Ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Kız	9	8	17
Erkek	6	7	13
TOPLAM	15	15	30

Deney grubunu oluşturan öğrencilerle, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İnsani Değerler Ölçeği ön-test uygulamalarından aldıkları puanlar arasında önemli bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grup öğrencilerinin İDÖ ön-test puanları bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin istatistiksel değerler Tablo 4 'de verilmiştir.

Tablo 4: İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarının Toplam Puanlarının Öntest Deney ve Kontrol Gruplarının Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t- Testi Sonuçları

	GRUP	N	\bar{X}	Std. Sap.	t	p
SORUMLULUK	Deney	15	24,40	3,502	.76	.454
	Kontrol	15	23,33	4,169		
DOSTLUK/ ARKADAŞLIK	Deney	15	26,53	3,777	.17	.863
	Kontrol	15	26,26	4,574		
BARIŞÇI OLMA	Deney	15	24,73	2,463	1.21	.236
	Kontrol	15	23,40	3,480		
SAYGI	Deney	15	23,73	3,348	.65	.518
	Kontrol	15	22,80	4,394		
DÜRÜSTLÜK	Deney	15	24,13	3,419	.23	.823
	Kontrol	15	23,86	3,020		
HOŞGÖRÜ	Deney	15	22,40	2,028	.57	.574
	Kontrol	15	21,66	4,561		

Tablo 4'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun İnsani Değerler Ölçeği ön-test uygulamalarına ilişkin sıralamalar ortalaması dikkate alındığında deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ölçeğin her alt boyutunda almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada bir program çerçevesinde uygulanan “İnsani Değerler Eğitimi Programının” etkililiğini istatistiksel olarak test amacıyla Likert tipi tutum ölçeği olarak geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek hem araştırmamızda kullanılmak üzere hem de bu yaş grubuna ait bu tip bir ölçeğin olmayışından dolayı alana bir katkı sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.

İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)

“İnsani Değerler Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek hem araştırmamızda kullanılmak üzere hem de bu yaş grubuna ait bu tip bir ölçeğin olmayışından bu alana bir katkı sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.

İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ): Bu araştırmada, öğrencilerin insani değerlerini belirlemede, Dilmaç (2007), tarafından ortaöğrenim düzeyindeki öğrenciler için geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)” kullanılmıştır. Ölçekte, insani değerler süreci

- a. Sorumluluk (7 madde)
- b. Dostlu/Arkadaşlık (7 madde)
- c. Barışçı Olma (7 madde)
- d. Saygı (7 madde)
- e. Hoşgörü (7 madde)
- f. Dürürlük (7 madde)

olarak altı boyutta toplam 42 madde ile ölçülmektedir. Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Arasıra, D: Sık Sık, E: Her Zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Maddeler A:1- B:2- C:3- D:4- E:5 şeklinde puanlanmıştır. Puanların artması/azalması bireylerin insani değerler daha fazla sahip olduğunu/olmadığını göstermektedir.

İnsani Değerler Ölçeği Maddelerinin Geliştirilmesi

İnsani Değerler Ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak için, Ekim 2007 de, 170 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin alt boyutuna ilişkin evrensel değerler bazında da kabul görmüş olan (Sorumluluk, Dostluk/Arkadaşlık, Barışçı Olma, Saygı, Hoşgörü ve Dürüstlük) gibi değerlere ilişkin açık uçlu ifadeler verilerek, bu ifadelerle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve bu veriler, 176 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundaki ifadelerden benzer ifadeler elendikten sonra 95 maddelik bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form 65 kişilik bir gruba uygulanarak anlaşılmayan ifadeler belirlenmiştir. Bu uygulama sonucunda anlaşılamayan maddeler elenerek madde sayısı 85' e düşürülmüştür. Bu ön çalışma sonunda elde edilen form Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında akademik düzeyde çalışan 15 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların maddelerin insani değerleri ölçüp ölçmedikleri konusundaki görüşleri doğrultusunda (En az beş uzmanın) ölçekteki maddelerden 11'i daha çıkarılmıştır. Bu düzenlemelerden sonra, 74 maddeden oluşan İnsani Değerler Ölçeği deneme formu oluşturulmuştur.

İnsani Değerler Ölçeğinin geçerlik çalışmaları için, faktör analizi ile yapı geçerliği incelenmiştir. İDÖ'nün güvenilirliği için, iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) ölçeğin alt ölçeklerinin ve tümünü madde toplam korelasyonları ve testin tekrarı yöntemi ile kararlılık katsayıları hesaplanmıştır.

İDÖ' nün Geçerlik Çalışması

Uzman görüşleri ve ön denemden sonra ölçek 322 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama sonuçlarına göre faktör analizi yapılmış ve yapı geçerliği sınanmıştır. İnsani Değerler Ölçeğinin (İDÖ) tek boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin birbirlerinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi ise Varimax dik döndürme tekniği uygulanarak incelenmiştir.

Temel bileşenler analiz sonucunda 22 faktör saptanmıştır. Faktörlerin her birinin varyansı % 1.402 ile % 16.091 arasında değişen bölümleri açıkladığı, 22 faktörün tümünün ise toplam varyansın % 34'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ancak faktör yapısının fazla olması yorumlamada güçlükler yol açtığından ve kuramsal açıklamalarda ölçek maddelerinin en fazla 6 faktörde toplanması düşünüldüğünden 6 faktörlü çözüm aramasına karar verilmiştir. Tekrarlanan işlemler sonucunda ölçekteki maddelerin altı faktöre toplandığı görülmüştür. Bu altı faktörlü çözüm, örnekleminin özelliği ve kültürel faktörler dikkate alınarak yeterli görülmüştür.

Ölçekte yer alan maddelerin öğrencileri insani değerlere sahip olma bakımından ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla, ölçek faktör puanlarına göre üst %27'lik puan aralığındakiler ile alt %27'lik puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan analizler ölçeğin bireylerin insani değerlere sahip olma açısından ayırt edici yapıda olduğunu göstermiştir.

Tablo 5: İDÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktörler						
	1. Faktör	2. Faktör	3.Faktör	Madde	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör
Madde 37	.77			Madde 40	.704		
Madde 31	.72			Madde 34	.70		
Madde 25	.70			Madde 28	.69		
Madde 19	.68			Madde 22	.50		
Madde 13	.58			Madde 16	.46		
Madde 7	.56			Madde 10	.47		
Madde 1	.53			Madde 4	.36		
Madde 38		.79		Madde 41		.83	
Madde 32		.79		Madde 35		.75	
Madde 26		.76		Madde 29		.74	
Madde 20		.74		Madde 23		.60	
Madde 14		.70		Madde 17		.59	
Madde 8		.57		Madde 11		.47	
Madde 2		.51		Madde 5		.45	
Madde 39			.74	Madde 42			.72
Madde 33			.74	Madde 36			.67
Madde 27			.71	Madde 30			.60
Madde 21			.70	Madde 24			.60
Madde 15			.65	Madde 18			.45
Madde 9			.58	Madde 12			.43
Madde 3			.46	Madde 6			.61

Tablo 6: İDÖ'nün Faktörlerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1	11.91	16.09
2	4.15	5.60
3	2.87	3.87
4	2.44	3.30
5	2.28	2.99
6	1.94	2.63
Toplam	25.51	34.48

Bu sonuçlara göre “Sorumluluk” adı verilen ilk faktör 7 (yedi) maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri. 77 ile. 53 arasında değişmekte ve toplam varyansın %16,09 açıklanmaktadır. “Dostluk/Arkadaşlık” adı verilen ve varyansın % 5,60’lık katkı sağlayan ikinci faktörde yedi (7) maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri. 79 ile. 51 arasında değişmektedir. “Barışçı Olma” adı verilen ve varyansa %3.87 katkı sağlayan üçüncü faktörde ise (7) yedi madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri. 74 ile .46 arasında değişmektedir. “Saygı” adı verilen ve varyansa % 3.30 katkı sağlayan dördüncü faktör is (7) yedi madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri. 69 ile 0.361 arasında değişmektedir. “Dürüstlük” adı verilen ve varyansa %2.99 katkı sağlayan beşinci faktör ise (7) maddeye yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri. 83 ile. 45 arasında değişmektedir. “Hoşgörü” adı verilen ve varyansa %2.63 lik katkı sağlayan altıncı faktörde (7) yedi maddeden oluşmakta, faktör yükleri ise 0.720 ile 0.361 arasında değişmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin değerleri ne derece ölçtüğünü değerlendirmek amacıyla hesaplanan madde korelasyonları ve ölçek faktör puanlarına göre üst %27’lik puan aralığındakiler ile alt %27’lik puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7’te yer verilmiştir. Birinci faktörde yer alan 7 maddede için madde toplam korelasyonu. 16 ile. 63 arasında değişmektedir. Aynı korelasyon katsayıları ikinci faktörde. 24 ile 0.480 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 7 madde için madde toplam korelasyonu. .01 ile .59 arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan 7 madde toplam

korelasyonu. 18 ile. 56 arasında değişmektedir. Beşinci faktörde yer alan 7 madde için madde toplam korelasyonu. 01 ile. 72 arasında iken altıncı faktörde yer alan maddelerin toplam madde korelasyonu. 21 ile. 53 arasında değişmektedir. Öte yandan, t-testi sonuçları, tüm maddelerde üst %27'lik grubun madde ortalama puanının, alt %27'lik grubun aynı puanında anlamlı bir şekilde ($p<.001$) yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 7: İDÖ Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Üst %27-Alt %27 farkın anlamlılık testi
FAKTÖR 1		
Madde 37	.63	30.15
Madde 31	.50	36.68
Madde 25	.55	31.65
Madde 19	.61	28.14
Madde 13	.53	44.83
Madde 7	.16	29.05
Madde 1	.19	32.72
FAKTÖR 2		
Madde 38	.46	19.83
Madde 32	.36	20.57
Madde 26	.24	30.78
Madde 20	.43	24.84
Madde 14	.46	36,62
Madde 8	.48	35.96
Madde 2	.48	26.32
FAKTÖR 3		
Madde 39	.45	31.16
Madde 33	.33	32.97
Madde 27	.55	39.79
Madde 21	.30	50.19
Madde 15	.01	32.57
Madde 9	.59	32.86
Madde 3	.41	35.93
FAKTÖR 4		
Madde 40	.47	21.55
Madde 34	.51	33.40
Madde 28	.38	39.54
Madde 22	.18	35.18
Madde 16	.56	40.74
Madde 10	.16	52.54
Madde 4	.57	24.20

FAKTÖR 5		
Madde 41	.72	22.10
Madde 35	.74	38.29
Madde 29	.01	26.64
Madde 23	.27	32.76
Madde 17	.31	50.89
Madde 11	.76	38.29
Madde 5	.42	37.46
FAKTÖR 6		
Madde 42	.51	40.87
Madde 36	.53	21.84
Madde 30	.49	26.64
Madde 24	.40	32.76
Madde 18	.46	31.77
Madde 12	.40	36.28
Madde 6	.21	37.29

İDÖ' nün Güvenirlik Çalışması

İDÖ' nün güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Sorumluluk” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .73 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Dostluk/Arkadaşlık” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .69 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Barışçı Olma” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .65 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Saygı” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .67 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Dürüstlük” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .69 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Hoşgörü” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .70 ve 42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise alfa. 92 bulunmuştur.

İDÖ'nün kararlılık anlamındaki güvenirliği için İDÖ, 150 ortaöğretim öğrencisinden oluşan bir gruba 20 gün ara ile iki kez uygulanarak test-tekrar test yöntemiyle güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu kararlılık katsayıları “Sorumluluk” için. 73, “Dostluk/Arkadaşlık” için. 91, “Barışçı Olma” için. 80, “Saygı” için. 88, “Dürüstlük” için. 75, “Hoşgörü” için. 79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için kararlılık katsayısı: . 87 bulunmuştur.

Tablo 8: İDÖ ‘nün İç Tutarlık Katsayıları, Kararlılık Katsayıları ve N Sayıları

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	Faktör-6	Toplam
Madde Sayısı	7	7	7	7	7	7	42
İç Tutarlık Sayısı	.73	.69	.65	.67	.69	.70	.92
N	322	322	322	322	322	322	322
Kararlılık Sayısı	.73	.91	.80	.88	.75	.79	.87
N	150	150	150	150	150	150	150

Ölçeğin tanımlanan altı faktörüne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre birinci faktörün ortalaması 26.12, standart sapması 4.75, ortancası 24, en düşük değeri 11.00 ve en yüksek değeri 35.00’dir. İkinci faktörün ortalaması 27.76, standart sapması 4.43, ortancası 22, en düşük değeri 13.00 ve en yüksek değeri 35.00’dir. Üçüncü faktörün ortalaması 24.44, standart sapması 4.67, ortancası 26, en düşük değeri 9.00 ve en yüksek değeri 35.00’dir. Dördüncü faktörün ortalaması 25.70, standart sapması 4.78, ortancası 24.00, en düşük değeri 11.00 ve en yüksek değeri 35.00’dir. Beşinci faktörün ortalaması 26.41, standart sapması 4.40, ortancası 23.00, en düşük değeri 12.00 ve en yüksek değeri 35.00’dir. Altıncı faktörün ortalaması 26.41, standart sapması 4.40, ortancası 20.00, en düşük değeri 15.00 ve en yüksek değeri 35.00’dir.

Tablo 9: İDÖ Puanlama ve Merkezi Dağılım Ölçüleri

	Madde Sayısı	X	S	Ortanca	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Faktör 1	7	26.12	4.75	24.00	11.00	35.00
Faktör 2	7	27.76	4.43	22.00	13.00	35.00
Faktör 3	7	24.44	4.67	26.00	9.00	35.00
Faktör 4	7	25.70	4.78	24.00	11.00	35.00
Faktör 5	7	26.41	4.40	23.00	12.00	35.00
Faktör 6	7	27.77	4.38	20.00	15.00	35.00

Tablo 9’un incelenmesinden boyutlar arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 10:Faktör Puanları Arasındaki İkili Korelasyonlar

	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	Boyut 4	Boyut 5	Boyut 6
Boyut 1	-	.34	.42	.52	.42	.49
Boyut 2	.34	-	.26	.33	.29	.38
Boyut 3	.42	.26	-	.50	.41	.49
Boyut 4	.52	.33	.50	-	.53	.63
Boyut 5	.42	.29	.41	.53	-	.88
Boyut 6	.49	.36	.49	.63	.88	-

** p<0.05

İnsani Değerler Eğitimi Programının Amaçları

1. Öğrencilerin insani değerleri tanımalarına yardımcı olmak.
2. Genel anlamda toplumun insani değerler olarak nitelendirdiği değerlerin gözden geçirilmesi.
3. İnsanların yaşamlarında önemli olan değerleri kavratmak
4. İnsanların yaşamlarını düzenlemiş oldukları değerlerin gözden geçirmelerini sağlamak.
5. İnsanların yaşamlarında değerler olmasa neler olabilir? Bu durumun farkına varmalarını sağlamak.
6. Öğrencilerin kendisine ve çevresine karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamak.
7. Gelecek yaşamda kendilerine düşen görevin neler olduğunun farkına varmalarını sağlamak.
8. Öğrencilerin yaşamlarında sürekli iletişim oldukları insanlarla işbirliği yapmalarını öğretmek.
9. Başkalarının görüşlerine saygı geliştirmek.
10. Duyguların isimlerini kayabilmek ve bunları dile getirmelerini kavratmak

Gruba Üye Seçimi ve İlkeleri

Grup üyeleri seçerken aşağıdaki ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur.

1. Grup üyelerinin 15 (onbeş) öğrenciden oluşmasına dikkat edilmiştir.
2. Gönüllük ilkesi temel alınmıştır.
3. Grupta eşit oranda cinsiyet dağılımına dikkat edilmiştir
4. Birbirine yakın sınıf ve yaşların gruba alınmasına dikkat edilmiştir.

Oturum Sayısı

Ortaöğretim öğrencilerine değerler eğitimi programı 14 (ondört) oturumdan oluşmaktadır.

Oturumlar Süresince Kullanılacak Öğretim Yöntem ve Teknikler

- Grup etkinlikleri
- Dramatizasyon
- Grup Tartışması

Araştırma Süreci:

Bu araştırmaya 2006 yılının Ekim ayında başlanmıştır. Bu aşamada İnsani Değerler Eğitimi programının geliştirilmesi için gerekli literatür çalışması yapılmıştır. Ortaöğretimde değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek amacı ile gerekli olan ölçme aracı araştırılmış; yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar doğrultusunda bu yaş grubuna uygulanacak ölçme aracına rastlanmamıştır. Araştırmacı, tarafından hem bu alana yönelik kullanmak, hem de alana katkı sağlamak amacı ile insani değerlere sahip olma düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme ile ilgili ayrıntılı bilgi veri toplama aracı başlığında verilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları Ekim 2006 da başlanmıştır.

Araştırmada uygulama safhasına geçmeden önce araştırmayı yürüteceğimiz okulda çalışmanın yapılabilmesi için ilgili yerlerden izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, 2006–2007 Eğitim ve Öğretim Yılıının Bahar döneminde de bu programın uygulanması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada denenen insani değerler eğitimi grup rehberliği programının, değerlerin ediniminde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2001). Ön-test son-test kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkililiğini test etmek için önerilen kovaryans analizi değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin (bu çalışmada ontestlerin) istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak, gruplara arası (bu çalışmada son testleri) karşılaştırma olanağı veren güçlü bir teknik olması nedeniyle bu yola başvurulmuştur. İki grubun ön-test son-test fark puanlarına ait ortalama puanları arasında kovaryans analizinin kullanılmasının diğer bir nedeni de deney grubu için ön-

test ve son-test arasında, kontrol grubu içinde ön-test ve son test ortalaması arasında t-testi yapılmasının birinci tür hata üretme olasılığının olmasıdır (Büyüköztürk, 2005). Uygulamadan sonra ölçme araçları SPSS paket programına girilmiş ve amaçlar araştırmanın amacı doğrultusunda analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencesinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1.1.“Öntestler birlikte değişen (kovaryet) olarak alındığında, insani değerleri doğru olarak değerlendirme düzeyleri açısından uygulanan program (müdahale) anlamlı bir etkiye sahiptir”.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeği sorumluluk alt boyutundan aldıkları öntest puanları ile son testten aldıkları puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Sorumluluk Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-Test		Son-Test	
	X	ss	X	ss
Deney	24,40	3,50	33,06	1,38
Kontrol	23,33	4,16	22,66	4,41

* p<0,001

Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 24.40, ön test standart sapması 3.50 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 23.33, ön test standart sapması 4.16 bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 33.06, standart sapması 1.38, kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 22.66, standart sapması 4.41 bulunmuştur. İnsani Değerler eğitimi programının sorumluluk düzeyine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Sorumluluk Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analiz Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Model	854,64	2	427,32	44,93	0,001	,77
Kovaryet	43,44	1	43,44	4,57	0,042	,04
Müdahale	742,96	1	742,96	78,11	0,001	,67
Hata	256,82	27	9,51			
Toplam	1111,46	29				

İnsani değerler eğitimi programının müdahale etkisi altı farklı ölçüm üzerinden test edilmiştir. Bunlardan birincisi sorumluluktur. Sorumluluk son test puanları ön test puanları kovaryet olarak alındığında müdahale etkisi incelenmiş ve müdahale etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir, [$F_{(1; 27)} = 78,11, p < .001$]

Sorumluluk alt boyutunun, Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{X} = 32.894$, kontrol grubunun ise, $\bar{X} = 22.809$ 'dur. Bu durumda, insani değerler eğitimi alan deneklerin sorumluluk değeri düzeylerinin insani değerler eğitimi almayan grubun sorumluluk değeri düzeylerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın, insani değerler ölçeği sorumluluk alt boyutu öntest puanlarından bağımsız olarak, insani değerler ölçeği sorumluluk alt boyutu sontest puanlarındaki değişkenliğin %67'sini açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeği dostluk/arkadaşlık alt boyutundan aldıkları öntest puanları ile sontestten aldıkları puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Dostluk/Arkadaşlık Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss
Deney	26.53	3.77	33.33	1.632
Kontrol	26.26	4.57	26.66	5.23

* p<0,001

Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 26.53, ön test standart sapması 3.77 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 26.26, ön test standart sapması 4.57 bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 33.33, standart sapması 1.63, kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 26.66, standart sapması 5.02, bulunmuştur. İnsani Değerler eğitimi programının dostluk/arkadaşlık alt boyutuna etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeğinin Dostluk/Arkadaşlık alt boyutunda aldıkları ANCOVA testi sonuçları tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Dostluk ve Arkadaşlık Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analiz Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Model	417,52	2	208,76	18,39	,000	.57
Kovaryet	84,19	1	84,19	7,41	,011	.11
Müdahale	322,05	1	322,05	28,37	,000	.44
Hata	306,47	27	11,35			
Toplam	724,00	29				

İnsani değerler eğitimi programının müdahale etkisi altı farklı ölçüm üzerinden test edilmiştir. Bunlardan ikincisi ise dostluk/arkadaşlık boyutudur. Dostluk/Arkadaşlık boyutunun son test puanları ön test puanları kovaryet olarak alındığında müdahale etkisi incelenmiş ve müdahale etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir, [$F_{(1; 27)}= 28,37, p<.001$]

Dostluk/Arkadaşlık alt boyutunun, Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{X} = 33.27$, kontrol grubunun ise, $\bar{X} = 26.72$ 'dir. Bu durumda, insani değerler eğitimi alan deneklerin Dostluk/Arkadaşlık değeri düzeylerinin insani değerler eğitimi almayan grubun Dostluk/Arkadaşlık değeri düzeylerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın, insani değerler ölçeği Dostluk/Arkadaşlık alt boyutu öntest puanlarından bağımsız olarak, insani değerler ölçeği Dostluk/Arkadaşlık alt boyutu sontest puanlarındaki değişkenliğin % 44'nü açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeği "Barışçı Olma" alt boyutundan aldıkları öntest puanları ile sontestten aldıkları puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Barışçı Olma Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss
Deney	24.73	2.46	33.66	1.05
Kontrol	23.40	3.48	23.46	2.72

* p<0,001

Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 24.73, ön test standart sapması 2.46 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 23.40, ön test standart sapması 3.48 bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 33.66, standart sapması 1.05, kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 23.46, standart sapması 2.72, bulunmuştur İnsani Değerler eğitimi programının etkisini barışçı olma düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeğinin "Barışçı Olma" alt boyutunda aldıkları ANCOVA testi sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Barışçı Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analiz Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Model	812,02	2	406,01	125,51	,000	.90
Kovaryet	31,72	1	31,72	9,80	,004	.03
Müdahale	674,59	1	674,59	208,54	,000	.75
Hata	87,33	27	3,23			
Toplam	899,36	29				

İnsani değerler eğitimi programının müdahale etkisi altı farklı ölçüm üzerinden test edilmiştir. Bunlardan üçüncü ise “Barışçı Olma” alt boyutudur. Barışçı Olma boyutunun son test puanları ön test puanları kovaryet olarak alındığında müdahale etkisi incelenmiş ve müdahale etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir, [$F_{(1; 27)} = 208,54$, $p < .001$]

“Barışçı Olma” alt boyutunun, Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{X} = 33.43$, kontrol grubunun ise, $\bar{X} = 23.70$ 'dir. Bu durumda, insani değerler eğitimi alan deneklerin “Barışçı Olma” değeri düzeylerinin insani değerler eğitimi almayan grubun “Barışçı Olma” değeri düzeylerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın, insani değerler ölçeği “Barışçı Olma” alt boyutu öntest puanlarından bağımsız olarak, insani değerler ölçeği “Barışçı Olma” alt boyutu sontest puanlarındaki değişkenliğin % 75’ni açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeği saygı alt boyutundan aldıkları öntest puanları ile sontestten aldıkları puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Saygı Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss
Deney	23.73	3.35	33.46	1.13
Kontrol	22.80	4.39	22.33	4.30

* $p < 0,001$

Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 23.73, ön test standart sapması 3.35 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 22.80, ön test standart sapması 4.39 bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 33.46, standart sapması 1.13, kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 22.33, standart sapması 2.722, bulunmuştur. İnsani Değerler eğitimi programının saygı alt boyutuna etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Saygı Alt Boyutu İçin Gerçekleştirilen ANCOVA Analizi Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Model	978,06	2	489,03	57,75	,000	.81
Kovaryet	48,43	1	48,43	5,72	,024	.04
Müdahale	864,68	1	864,68	102,11	,000	.76
Hata	228,63	27	8,46			
Toplam	1206,70	29				

İnsani değerler eğitimi programının müdahale etkisi altı farklı ölçüm üzerinden test edilmiştir. Bunlardan dördüncü ise, “Saygı” alt boyutudur. “Saygı” boyutunun son test puanları ön test puanları kovaryet olarak alındığında müdahale etkisi incelenmiş ve müdahale etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir, [$F_{(1; 27)} = 102,11, p < .001$]

“Saygı” alt boyutunun, Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{X} = 33.31$, kontrol grubunun ise, $\bar{X} = 22.49$ ’dur. Bu durumda, insani değerler eğitimi alan deneklerin “Saygı” değeri düzeylerinin insani değerler eğitimi almayan grubun “Saygı” değeri düzeylerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın, insani değerler ölçeği “Saygı” alt boyutu öntest puanlarından bağımsız olarak, insani değerler ölçeği “Saygı” alt boyutu sontest puanlarındaki değişkenliğin % .76’sını açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeği dürüstlük alt boyutundan aldıkları öntest puanları ile sontestten aldıkları puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19: Dürüstlük Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss
Deney	24.13	3.42	33.40	1.35
Kontrol	23.86	3.02	24.13	3.25

* p<0,001

Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 24.13, ön test standart sapması 3.42, olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 23.86, ön test standart sapması 3.02 bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 33.40, standart sapması 1.35, kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 24.13, standart sapması 3.25, bulunmuştur. İnsani Değerler eğitimi programının dürüstlük düzeyine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeğinin Dürüstlük alt boyutunda aldıkları ANCOVA testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Dürüstlük Alt Boyutu İçin ANCOVA Analiz Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Model	644,96	2	322,48	50,50	,000	.78
Kovaryet	0,93	1	0,93	0,14	,706	.00
Müdahale	640,76	1	640,76	100,35	,000	.78
Hata	172,40	27	6,38			
Toplam	817,36	29				

İnsani değerler eğitimi programının müdahale etkisi altı farklı ölçüm üzerinden test edilmiştir. Bunlardan beşincisi ise, “Dürüstlük” alt boyutudur. “Dürüstlük” boyutunun son test puanları ön test puanları kovaryet olarak alındığında müdahale etkisi incelenmiş ve müdahale etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir, [$F_{(1; 27)} = 100,35$, $p < .001$]

“Dürüstlük” alt boyutunun, Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{X} = 33.39$, kontrol grubunun ise, $\bar{X} = 24.14$ 'dur. Bu durumda, insani değerler eğitimi alan deneklerin “Dürüstlük” değeri düzeylerinin insani değerler eğitimi almayan grubun “Dürüstlük” değeri düzeylerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın, insani değerler ölçeği “Dürüstlük” alt boyutu öntest puanlarından bağımsız olarak, insani değerler ölçeği “Dürüstlük” alt boyutu sontest puanlarındaki değişkenliğin % 78’ni açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeği hoşgörü alt boyutundan aldıkları öntest puanları ile sontestten aldıkları puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Hoşgörü Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss
Deney	22.40	2.03	33.46	1.46
Kontrol	21.66	4.56	21.40	3.27

* $p < 0,001$

Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 22.40, ön test standart sapması 2.03, olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 21.66, ön test standart sapması 4.56 bulunmuştur. Deney grubunun son test aritmetik ortalaması 33.46, standart sapması 1.46, kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 21.40, standart sapması 3.27, bulunmuştur. İnsani Değerler eğitimi programının hoşgörü düzeyine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin insani değerler ölçeğinin Hoşgörü alt boyutunda aldıkları ANCOVA testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Hoşgörü Alt Boyutu İçin ANCOVA Analizi Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Model	1093,57	2	546,78	83,03	,000	.86
Kovaryet	1,54	1	1,54	,23	,632	.00
Müdahale	1070,84	1	1070,84	162,62	,000	.84
Hata	177,79	27	6,58			
Toplam	1271,36	29				

İnsani değerler eğitimi programının müdahale etkisi altı farklı ölçüm üzerinden test edilmiştir. Bunlardan altıncısı ise, “Hoşgörü” alt boyutudur. “Hoşgörü” boyutunun son test puanları ön test puanları kovaryet olarak alındığında müdahale etkisi incelenmiş ve müdahale etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. [$F_{(1;27)} = 162,62, p < .001$]

“Hoşgörü” alt boyutunun, Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı deney grubunun $\bar{X} = 33.45$, kontrol grubunun ise, $\bar{X} = 21.40$ ’dur. Bu durumda, insani değerler eğitimi alan deneklerin “Hoşgörü” değeri düzeylerinin insani değerler eğitimi almayan grubun “Hoşgörü” değeri düzeylerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın, insani değerler ölçeği “Hoşgörü” alt boyutu öntest puanlarından bağımsız olarak, insani değerler ölçeği “Hoşgörü” alt boyutu sontest puanlarındaki değişkenliğin % 84’nü açıkladığı görülmektedir.

BÖLÜM V

YORUM VE TARTIŞMA

Bu araştırmada insani değerler eğitim programının öğrencilerin insani değerleri kazanımlarını artırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular insani değerler eğitimi grup rehberliğine katılan öğrencilerin, İnsani Değerler Ölçeğinin sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü düzeylerinin eğitim programı sonunda anlamlı düzeyde artış gösterdiğini buna karşılık kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgular göstermektedir. Bu da insan, değerler eğitimi programının, bireylerin değer ediniminde etkili olduğunu doğrulamıştır. Bu bulgu Dilmaç'ın (1999) insani değerler eğitim programının değer kazanımlarında etkili olduğu yolundaki araştırma bulgusu ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Belirtilen, araştırmada ilköğretim öğrencilerine verilen insani değerler eğitim programının, öğrencilerin değer kazanımlarında etkili olduğunun bulgulanmıştı.

Literatürde bu bulguyu destekleyen diğer çalışmalara da rastlanmaktadır. Germine (2001) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubuna değerler eğitimi programı uygulayıp bu programın öğrencilerin kendilerine ve çevresindekilere yönelik saygı düzeyinde bir değişiklik olup olmadığı sürecine bakmıştır. Araştırmaya katılan deney grubunun almış olduğu değerler eğitim programının, kendilerine olan öz saygı düzeyleri ile çevresindekilere olan saygı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Bu çalışmada değerler eğitim programının dürüstlük, güven, cesaret, doğruluk ve sorumluluk gibi değerlerin ediniminde etkili olduğu bulguları elde edilmiştir. Bu bulguları destekleyen bir araştırmada Cheek (1992), tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşamları boyunca sahip olmaları gereken insani değerleri kazanımında eğitim süreçlerinin etkin olduğu sınıanmıştır.

Konu ile yapılan bir diğerk çalışmada Meaney (1979) tarafından gerçekteştirilmiştir. Bu araştırmada ise, ilköğretim öğrencilerine değerler eğitimi programı uygulanarak öz saygı, kendin, ifade edebilme, kendine güven gibi değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Değerler eğitimi programı altı hafta boyunca devam etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da öğrencilerin davranışlarında ve tutumların gözlenebilecek değişiklikler meydana gelmiştir. Yapmış olduğumuz araştırma bulgularının diğerk araştırmaların bulgularıyla tutarlı olması bu tür yardımların etkili olduğunun yeni bir kanıtı sayılabilir. Bu bulgu Hunt (1981), insani değerler eğitim programlarının öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, sorumluluk, çalışma, empati kurma gibi davranışlar kazanımında etkili olduğu yolundaki araştırma bulgusu ile tutarlıdır. Elde edilen bulgular araştırmamızda uygulamış olduğumuz insani değerler eğitim programının etkili olduğunun bir göstergesi olarak kabul edebiliriz. Araştırmada etkililiği sınan değerler; eğitim programına katılan öğrencilerin çevresinde olan arkadaşlarıyla iletişimlerini geliştirmeleri, karşıdaki bireylerin duygularını anlama becerisini kazanmaları, kendisine ve çevresine karşı almış olduğu sorumlulukları yerine getirmedeki kazanımları gibi konular iyi bir vatandaş olmanın temel ölçütlerindedir. Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin yukarıda ifade edilen konularda etkinliğe katılmalarının sağlanması öğrencilerin insani değerlere sahip olma düzeylerini etkilemektedir.

Günümüz toplumunda bireylerin kendilerine ve çevresine olan sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Toplumumuzda sorumluluk değer kavramı edinim sürecinde çok fazla dikkat edilmeyen bir değerdir. Bundan dolayıdır ki, bireylerin üzerine düşen görevlerini yerine tam anlamıyla gerçekteştirilmediği görölmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırma da Kropp (2006), tarafından gerçekteştirilmiştir. Araştırmada verilen ahlaki gelişim programı sonucunda gruba katılanların sorumluluk düzeylerinde bir artışın olup olmadığı incelenmiştir. Uygulanan program sonucunda elde edilen bulgular programa katılanların sorumluluk alma düzeyinde önemli düzeyde etkili olduğu görölmüştür. Bu araştırmada etkililiği sınan grulla insani değerler eğitim programına katılan öğrencilerin sorumluluk davranışı geliştirmeleri, başta kendisi olmak

üzere çevresindekilere karşı sorumluluk alma gibi konular insani değerlerin önemli ölçütlerindedir. Bundan dolayıdır ki, öğrenciler yukarıda belirtilen konularda eğitime katılmalarının sağlanması insani değerleri kazanım sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu bulguları destekleyen bir araştırma da Perry ve Wilkenfeld (2006), tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulanan değerler eğitim programı sonucunda öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerini arttırmayı hedeflemişlerdir. Elde edilen bu bulgular önceki araştırmalarla da desteklediğinden, bu programın etkililiğini sınanmış olmaktadır.

Diğer bir çalışma ise Lamberta (2004) tarafından çocuk psikiyatri merkezinde kalan 12 ile 18 yaş arasındaki 52 çocuk arasından seçilmiş 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere 16 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney grubuna dört oturumluk değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise eğitim programı uygulanmamıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim programında 12 adet değer kazandırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, özgürlük değerinde anlamlı bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı olması verilen insani değerler eğitim programının etkililiğini de destekleme boyutundadır.

Çalışmanın bir diğeri de Guidry (2006), tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada Amerika'da yaşayan siyahi ve beyaz öğrencilerden oluşan gruplar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilen değerler eğitimi sonunda her iki ırktan olan öğrenci gruplarında dostlu/arkadaşlık, sorumluluk, barış gibi değerlerin ediniminde etki olduğu görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen bulgular bundan önceki ifade edilen araştırma bulgularındaki gibi bizim araştırma bulgularımız destekleyici bir özellik gösterdiğinden gerçekleştirmiş olduğumuz insani değerler eğitim programının etkililiğinin kanıtı sayılabilir.

Çağımızda bireylerin evrensel dünyada diğer insanlarla sağlıklı bir yaşam sürdürülebilmesi için değer algılarına sahip olmaları gerekir. Bu da bu değer yargılarının kazanılma sürecine bağlıdır. Bununla ilgili bir çalışma da (Williams, 1992) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma kamu ya da özel orta dereceli okullarda

gerçekleştirmiştir. Bu okullardaki öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve okul idarecilerine yönelik bir araştırmadır. Bu okulda görev yapan öğretmenin ve idarecilerin sınıf ahlaki değer yargılarına yönelik bir ortam oluşturmaya yönelik çaba sarf ettikleri görülmektedir. Prencipe'nin (2001), yılında yapılan bir çalışmasında da değer ve karakter eğitiminin öğrencilerin değer ediniminde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu yönde bir araştırma da ülkemizde (Ada, Baysal ve Korucu, 2005) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada da elde edilen bulgular öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımları sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliği boyutunda önemli etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin sınıf içersinde göstermiş oldukları istenmeyen davranış boyutunda da öğretmenlerden almış oldukları değer ve karakter yaklaşımları sergilenmektedir. Bu araştırmada da görülmüştür ki değerler ve ahlaki yargı sistemleri sınıf içersinde her boyutta sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, gelişen dünyada sahip olmamız gereken fakat zamanla yok olmaya yüz tutmuş insani değerleri, ortaöğretim öğrencilerine kazandırmayı amaçlayarak gerçekleştirilmiştir. Yukarıda ifade edildiği gibi elde edilen bulgularla bu eğitim programının öğrencilere insani değerleri kazanımında etkili olacağını söylememiz mümkündür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Araştırma bulguları, araştırmada denenen insani değerler eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları insani değerleri arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2. İnsani değerler eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin sorumluk alma düzeylerini arttırdığı bulunmuştur.

3. İnsan değerler eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin dostluk ve arkadaşlık bakımından ilişki kurabilme düzeylerini yükselttiği bulunmuştur.

4. İnsan değerler eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin çevresiyle ve kendisiyle barışık olma düzeylerini yükselttiği bulunmuştur.

5. İnsan değerler eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin kendisine ve çevresindekilere ilişkileri süresince saygı düzeylerini yükselttiği görülmüştür.

6. İnsan değerler eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin kendisine ve çevresiyle olan ilişkilerinde dürüst davranma düzeylerini arttırdığı bulunmuştur.

7. İnsan değerler eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin hoşgörü düzeylerini arttırdığı bulunmuştur.

8. Bu araştırmada geliştirilen İnsani Değerler Ölçeğinin (İDÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde ortaöğretim okullarındaki insani değerlerin kazanım sürecine ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1.Araştırmanın sonuçları, denenen insani değerler eğitimi programının öğrencilerin insani değerleri kazanmalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşanılan dünyada öğrencilere insani değerlerimizi kazandırılması öngörülmektedir. Bunu sağlayabilmek için, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çağdaş rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılarak, bu hizmetlerden öğrencilerin en etkili biçimde yararlanmalarını sağlayacak yardım yöntemleri içinde insani değerler eğitim programlarından da yararlanılmalıdır.

2. Bu araştırma ortaöğretim kurumlarından fen lisesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde de benzer çalışmalar yapmak mümkündür.

3. Bu araştırmada denenen insani değerler eğitim programı, bu programa katılan öğrencilerin insani değerlere sahip olma düzeyini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Ancak denen insani değerler eğitim programı araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu insani değerler eğitim programı araştırmacının dışındaki alan uzmanları tarafından başka öğrenci grupları üzerinde sınanması, bu programın etkililiği ve kullanışlığı konularına da daha da objektiflik getirecektir.

4. Araştırmada denen insani değerler eğitim programlarının uygulanması sırasında uygulama yapılacak gün ve saatlerin ayarlanması önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Böyle bir sorunun ortaya çıkmasının en önemli nedeni ortaöğretim okullarında(fen liselerinde) rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi için uygun bir çalışma

saatinin ders programında olmamasıdır. Böyle bir çalışma saatinin eksikliği ortaöğretim okullarında yürütülmesi gereken rehberlik uygulamalarının verimliliğini de etkilemektedir. Ortaöğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için böyle bir çalışma saatinin programa konulması gerekli görülmektedir.

5. İnsani değerler eğitim programına katılan öğrenci grubunun göstermiş oldukları gelişmelerin, takip yoluyla izlenmesi ve uygulanan programın sonuçlarının etki sürecinin incelenmesi, programın sonuçlarının kalıcılık düzeyi hakkında fikir verecektir.

6. Bu programın Türk Milli Eğitim sistemine girmesi öğrencilerin gelişimi açısından son derece önemlidir. İnsani Değerler Eğitiminin gerek eğitimlerinde gerekse çevreyle olan ilişkilerinde, kısaca hayatlarının her basamağında bir rehber niteliği taşıyacağı için eğitim sistemimize girmesinin son derece yararlı olacağı inancındayız. Bu çalışma aşama aşama seçilecek pilot bölge okullardan başlayarak daha geniş bir alana yayılabilir, daha sonrada ortaöğretim programına kalıcı olarak girmesi sağlanabilir.

7. İnsani değerler eğitim programının uygulama aşamasında zorunlu bir ders niteliği taşınamaması, fakat bu programın öğrencilerin yaşamalarının her aşamasının bir parçası olduğu ifade edilerek, bu programın uygulanması gerekir.

8. Bu programı okullarda uygulayacak öğretmenlerin konunun uzmanları tarafından verilen seminerlere katılmaları, gereken süpervizyonları almaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikçi Öğrenme: Kuram, Uygulama, Araştırma*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K.(12005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ada, S., Baysal, Z. N., ve Korucu, S.(2005) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkileri Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.

Agle, B.R. ve Caldwell, C.B.(1999). Understanding Research on Values in Business. *Business&Society*, Vol. 38. No. 3. 326-387.

Akyüz, Y.(1993), *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Alport, G.W. (1937). *Personlity: A Psychological Interpretation*. New York: Holt

Akıncı, A. (2005). Hayata Anlama Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretimin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 7-24.

Anderson, D. R. (2000). Character Education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27 (3), 139-142.

Anğ, T.(1996). “Gelişmişliğin Kriteri Olarak Eğitim”. (Ed. Çotuksöken). *Felsefe Açından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*.

Arkonaç, S. (1993). *Grup İlişkileri*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Arkonaç, S. (1998). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1998). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*. Ankara: Mikro Yayınevi.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Arıcak, O.T. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ataman, A. (2003). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar*. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, (Ed. A. Ataman), Ankara: Gündüz Yayınevi.

Atay, S. (2003). Türk Yönetici Adaylarının, Siyasal ve İni Tercihleri ile Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 87-120.

Aydın, M.(1994). *İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi*. Türkiye Eğitim Felsefesi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, 5-8 Ekim.

Aydın, M. (2003). Gençliği Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.

Ayral, A.E. (1992). *Akademisyenlerin Çalışmayla İlgili Değerleri*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İngilizce İşletme Bölümü Organizational Behavior Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balat, G. (2003). *Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları*. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. (Ed. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Bağlı, M. ve Özensel, E. (2005). *Çok Kültürlü Vatandaşlık “Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yargıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegam-A Yayıncılık.
- Baloğlu, M. & Balgalmış, E.(2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3 (10), 19-31.
- Barr, R.D., Barth, J.L., Shermis, S.S.(1977). *Defining The Social Studies*. Arlington, V.A: National Council for the Social Studies.
- Başaran, T. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bilgili, A.E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Sorunu- Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:12*.
- Bilgili, A.E.(2004). *Bir Türk Eğitim Geleneği Olarak Enderun’un Yeniden İnşası*. İstanbul: I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildireler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bilgin, N.(1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Bloom, B. S.(1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bottry, M.(2000). *Values Education. Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum*.(Ed. R. Bailey). London: Kogan Page.

Burns, R. (1982). *Self-Concept Development and Education*. London: Holt Rinehanger Winston.

Büyükdövenç, S.(2003). *Değerin Değeri Üzerine. Değer ve Bilgi Sempozyum Kitabı*.(Ed. Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyel Desenler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Calhoun, J.F., Acocella, J.R. (1990). *Psychology of Adjustment and Human Relationships*. New York: McGraw- Hill Publishing Company.

Cheek, C.J.M.(1992). *Building More Stately Mansions: The Impact of Teachers And Literature On The Development Of The Students Values*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas A&M University, U.S.A.

Coolican, H.(1992), *Research Methods And Statistics In Psychology*, London: Hodder&Stoughton.

Coombs, J.R. ve Meux, M.(1971). *Teaching Strategies for Values Analysis. In L.E. Metcalf*. (Ed.), *Values Education: Rationale, Strategies and Procedures*. Washinton, D.C: National Council for the Social. 29-74.

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.

Coopersmith, S. (1974). "The Antecedents of Self-Esteem". San Fransisco: W.H. Freeman and Company.

- Coşkun, A.(2005). *Sosyal Değişme ve Bini Normlar*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Çağlar, A.(2005). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2. (Ed. Sevinç). İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Çağlar, D.(2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri*. I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çepni, S., Gökdere, M. ve Bacanak, A. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fen Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 245-254
- Çınar, A. (2006). Modern zamanların değer arayışı: Varlık-bilgi-değer birliğinin önemi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), 53-68.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Çileli, M.(1990). *Gençlik Değerleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ara Yayıncılık.
- Damon, W. Hart, D. (1982). The Development of Self-Understanding Infancy Through Adolescent. *Child Development*. Vol: 53. 841-864.
- Davaslıgil, Ü.(1995). Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi, *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 43, Kasım-Aralık.
- Davaslıgil, Ü. ve Diğerleri (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu*. I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi*. I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Davaslıgil, Ü. (2005). *Erken Çocuklukta Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Eğitim Programı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Demirel, Ö.(1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Usem Yayınları.

De Ruyter, D.J. (2002). The Right to Meaningful Education: *The Role of Values and Beliefs. Journal of Beliefs ve Values, Vol. 23, No. 1, 33-42.*

Dilmaç, B.(2002). *İnsanca Değerler Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dilmaç, B.(1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması.* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Doğanay, A.(2006). *Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi "Yapılandırmacı Bir Yaklaşım.* (Ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Dökmen, Ü.(1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Anakara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, (1-2), 155-190.*

Dunlop, F. (1996). *Democratic Values and the Foundadions of Political Educatin. Values in Education and Education in Values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Durmuş, Ç.(1999). *Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Edginton, W.D.(1981). *Teaching Character Education: The Values in John R. Tunnis Sport Books For Cildren and Adolescents.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Texas Christane University. U.S.A.

Edwards, J. (1996). *Planning for Values Education in the School Curriculum. Values in Education and Education in Values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (1), 79-96.

Ekşi, H. (2006). *Din Eğitimi, Gençlik ve Kişilik*. (Ed. Hayati Hökelekli), Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi. İstanbul: Dem Yayınları.

Erdem, A. R.(2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: *Değerler. Değerler Eğitim Dergisi, 1* (4), 55-72.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

Erdemli, A.(2003). *Yaşama Sorunu Bakımından Bilgi-Değer Bağlamı. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*(Ed. Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.

Eisenberg, S., Patterson, L.E. (1979). *Helping Clients With Special Concern*. Houghton; Houghton Mifflin Company.

Erkan, S.(2002). *Örnek Grup Etkinlikleri*. Ankara: Pegam-A Yayınevi.

Erkızan, H. N.(2003). *Çağdaş Aristotelesçi Düşüncede İnsanın Bir Değer Varlığı Olarak Kavranımı. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri* (Ed. Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.

Eşer, H.(2006). *Üniversite Öğrencilerinde Dini İnanç ve Benlik Saygısı İlişkisi*. (Ed. Hayati Hökelekli), Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi. İstanbul: Dem Yayınları.

Eyre, L. Ve Eyre, R.(1993). *Teaching Your Children Values*. New York: Rockefeller Center.

Fichter, J.(1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.

Filiz, Ş.(1998). *Ahlakın Akli ve İnsani Temeli*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Gallahger, J.J.(1994). *Current and Historical Thinking On Educational For Gifted and Talented Students” In P. O. Ross (Ed.) National Excellence: A Case For Developing America’s Talent, An Anthology Of Readings, Wahington, DC:U.S. Department Of Education, Office of Educational Research and Improvemnt.*

Gallahger, J.J. (1997). *Preparing the Gifted Students As Independent Learner. Connecting The Gifted Community Worldwide, Selected Proceedings From The 12TH World Conferance of The World Council For Gifted ad Talented Children, Inc, Seattle, Washington, U.SA. July 29-August 2, s:37-49.*

Gaikwad, P.(2004). *Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible*.Adventist International Institute of Advanced Studies. Vol. 7. (2). 5-16.

Gelen, İ.(2001). “Kubaşık Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Birleştirme II Tekniğinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisinin Karşılaştırılması”. *Eğitim Araştırmaları*, 1, (5), 61–70.

Germaine, R. W., (2001). *Values Education Influence On Elementary Students’ Self-Esteem..* Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of San Diego. U.SA.

Gökçe, O. (1994). *Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri*. *Ata Dergisi*, (1), 25-30.

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü*. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1 (2), 93-107.

Gökdere, M. ve Küçük, M. (2003). Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durumları: Bilim Sanat Merkezleri Örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 101-124.

Günay, M.(2003). *Hermeneutik Felsefe Açısından Bilgi-Değer İlişkisi. Bilgi ve Değer Sempozyumu*(Ed. Ş. YALÇIN). Ankara: Vadi Yayınları.

Gündüz, M.(2005). *Ahlak Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınevi.

Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.

Güngör, E.(1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güngör, E.(1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Bir Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Gürses, İ.(2006). *Dindarlık İle İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi*. (Ed. H. Hökelekli), Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi. İstanbul: Dem Yayınları.

Gürsoy, K. (2006). *Özgürlük Tek Başına Değer Olabilir mi?. Kürselleşme Ahlak ve Değerleri* (Ed. Y. Mehmetoğlu ve A.U. Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Hacıkadıroğlu, V.(2002). *Bilgi ve Değer, Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları.

Halstead, J.M. (1996). *Values and Values Education in Schools. Values in Education and Education in Values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Halstead, J.M. (1996). *Liberal Values and Liberal Educatin. Values in Education and Education in Values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Halstead, J.M., ve Taylor, M.J.(2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

Hamarta, E. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Yakın İlişkilerindeki Bazı Değişkenlerin (Benlik Saygısı, Depresyon ve Saplantılı Düşünme) Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Hancerlioğlu, O.(1982). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hancerlioğlu, O.(1986). *Toplum Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hancerlioğlu, O.(1988). *Ruh Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Held, J.F. ve Maucrps, J.(1971). *Je Et Autres Essai Sur L'empathet Quotidienne*. Paris: Etudes Et Documents Payot.

Heslep, R.D. (1995). *Moral Education for Americans*. Westport, CT: Praeger.

Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy, *The Clearing House*, 76 (6), 298 — 300.

Howard, R.W., Berkowitz, M.W. ve Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, Vol. 18. No. 1. 188-215.

Howard — Hamilton, M. (1995). A just and democratic community approach to moral education: Developing voices of reason and responsibility, *Elementary School Guidance and Counselling*, 30 (2), 118 — 130.

Hökelekli, H. (1985). Dini Kişiliğin Kuruluşunda İradenin Rolü, *Diyanet İlmi Dergisi*, C.21.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. I I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Hunt, B.S.(1981). *Effects of Values Activities on Content Retention and Attitudes of Students in Junior High Social Studies Classes.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona State University. USA.

Kağıtçabaşı. Ç.(2004). *İnsan ve İnsanlar.* İstanbul: Evrim Basımevi.

Karasar, N.(2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kılavuz, M.A.(2006). *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi.* (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi.* İstanbul: Dem Yayınları.

Kirschenbaum, H., Merrill. H., Leland. H ve Sidney, B., S.(1977). In Defense of Values Clarification. *Phi Delta Kapan.* 58, 743-746.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey, *Journal of Humanistic Counselling Education and Development,* 39(1), 4-21.

Kneller, G.F.(1964). *Introduction to the Philosophy of Education.* Los Angeles.

Korkmaz, İ.(2003). *Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi.* Eğitime Yeni Bakışlar II (Edt: A. M. Sünbül), Ankara: Mikro Yayınları,

Kuçuradi. İ. (1985). *Felsefî Açıdan Eğitim ve Türkiye’de Eğitim,* İstanbul,17-18 Kasım.

Kuçuradi. İ.(1971). *İnsan ve Değerleri.* İstanbul: Anka Yayınları.

Kula, N.(2006). *Gençlik Döneminde Kimlik ve Din*. (Ed. Hayati Hökelekli), Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi. İstanbul: Dem Yayınları.

Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:12*.

Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B.,(2003). Importanting Education in Human Values to Primary Education Students and Testing It By Implementing a Moral Maturity Scale. *Studia Psychologica, Vol. 45, 43-50*.

Kulaksızoğlu, A.(2003). *Kişisel Gelişim Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi,

Kulaksızoğlu, A ve Otrar, M., (2004). *Fen ve Genel Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması*. I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Kurktan, A.(2000). *Türk Milletinin Manevi Değerleri*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:3402.

Kuşdil, M.E., & Kağıtçıbaşı, Ç.(2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.

Kuzgun, Y.(1991). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Küçükalp, E.(2006). *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*. (Ed. H. Hökelekli), Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi. İstanbul: Dem Yayınları.

Krop, E. H. (2006). *The Effects of a Cognitive-Moral Development Program on Inmates in a Correctional Educational Environment*. Yayınlanmamış Doktora Tez.Viginia Üniversitesi. USA.

Lamberta,G.C.(2004). *A Values Education Intervention Through Therapeutic Recreation for Adolescents in a Psychiatric Setting*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Valden University,

Laing, R.D. (1993). *Bölinmiş Benlik*. (Çev: S. Çelik). İstanbul: Kabakçı Yayınevi.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How school can teach respect and responsibility*.NewYork:Bantam.

Lickona, T. (1996). Eleyen principle of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25, 93-100.

Lovat,T.(1990). Mutifaith Religlous And Values Education: Apparent Of Real? Background to Research. *Religious Education*, 1990, Vol: 90, 3-4.

Marfleet, A. (1996). *School Mission Statements and Parental Perceptions. Values in Education and Education in Values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Maslow, A.H. (1996). *Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler* (çev. H.K. Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.

Meaney, M.H.(1979). *A Guide For Implementing Values Education In The Primary Grades* . Yayınlanmamış Doktora Tezi. Seattle University,.

Mehmetoğlu, U.(2006). *Gençlik, Değerler ve Din. Küreselleşme, Ahlak ve Değerler*.(Ed.Mehmetoğlu&Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Metcalf, L.E.(1971).(Ed). *Values Education: Ratioanale, Strategies and Procedures*. N.W. Washington, D.C.: National Council fort he Social Studies (41 st Yearbook).

Milson, A.J. ve Ekşi, H. Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkin Konusu Duygusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçe Uyarlama Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.

Mısırlı-Taşdemir.Ö, ve Özbay, Y.(2004). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Mobaçoğlu, M. (1998). *Demokrasi Eğitimi Nasıl Olmalıdır?*. VII. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı. Konya.

Naylor, D. Ve Diem, R.(1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York. Random House.

Nicholls, G.(2000). *Citizenship: The Case of Science. Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum*.(Ed. Richard Bailey). London: Kogan Page.

Noll, J.W.(1997). *Taking Sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues*. Guilford: McGraw Hill.

Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler, TED, *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*, s.46 — 68, Ankara, TED Yayınları.

Perry, A.D. ve Wilkenfeld, B.S.(2006). Using an Agenda Setting Model to Help Students Develop& Exercise Participatory Skills and Values. *Journal of Political Science Education*, 2, 303-312.

Poyraz, H.(2006). *Ahlakın Dikotomisi İ Ahlak/Dış Ahlak. Küreselleşme, Ahlak ve Değerler*.(Ed.Mehmetoğlu&Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Purpel, D. ve Ryan, K.(1976). *Moral Education it Comes With The Territory*. Berkeley, C.A: McCutchan Publishing Co.

Prencipe, A.(2001). *Children's Reasoning About The Teachin Of Values*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi University of Toronto,.

Raths, L.E. Harmin, M ve Simon, S.B.(1978). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Merrill Company.

Renzulli J.S. ve Gubbins, E.J.(1997). *The National Research Center on the Gifted and Talented: Lessons Learned and Promise to Keep*. Connecting The Gifted Community Worldwide, Selected Proceedings From The 12TH World Conferance of The World Council For Gifted ad Talented Children, Inc, Seattle, Washington, U.SA. July 29-August 2, 50-70.

Robinson, N.M.; Weimer, L.J. (1991). *Selection Of Candidates For Early Admission To Kindergarten and First Grade*. (Ed. Soutern&Jones), The Academic Accelaration Of Gifted Children, New York: Teacher Coolage Pres, 29-50.

Roccas, S. (2005). Religion and Value Systems. *Journal of Social Issues*, Vol. 61. No.4. 747-759.

Rogers, C.(1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the cilent-centred framework* (Ed). S. Kock. Psychology: A Study of Science, York: Mc Graw Hill, 1i 3i 184-286.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, Free Pres.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton University Press.

Ryan, K., S Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri:Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi" ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana.

Sarıkaya, Ö. (2004). *Çevre Bilinci Geliştirme Konusunda Bir Grup Rehberlik Programı*. Örnek Grup Rehberlik Programları, (Ed. A. Kulaksızoğlu), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Schwartz, S.H.(1992). *Universals in the Content Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests In 20 Countries*. In Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Pres.

Senemoğlu, N.(1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaalık.

Sevinç, M. (2006). *Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları, Ahlak ve Değerler*.(Ed.Mehmetoğlu&Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Smyth, J.C. (1996). *Environmental Values and Education*. Values in Education and Education in Values(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Stow, W.(2000). *History: Values in the Diversity of Human Experience*. Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum.(Ed. Richard Bailey). London: Kogan Page.

Şahin F. (2005) *Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Babanın Rolü*. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*(Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şerif, M.(1985). *Sosyal Kuralların Psikolojisi*. İstanbul: Alan Yayıncılık,

Şirin, A.(1983).*Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ökten, K.H.(2003). *Değerler Nesnenin Mevcut Nitelikleridir: Varlık ve Zaman'daki Değer Kavramı Üzerine Notlar*. Bilgi ve Değer Sempozyumu.(Ed. Ş. Yalçın), Ankara: Vadi Yayınları.

Ömeroğlu, E. (2004). *Okulöncesinde Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi*. Çoluk Çocuk Dergisi, Aralık 2000,: 26-27

Öner, N.(1999). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, Y.(2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,-Kuram-Araştırma-Uygulama*. Ankara: Öğreti Yayınevi.

Özden, Y.(1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3)*, 217-23.

Özensel, E.(2004). *Türk Gençliğinin Değerleri (Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya.

Özer, N.(1994). Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitim. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Felsefe ve Din Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Özguven. İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Psikolojik Danışma , Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM).

Özguven, İ.E.(1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Psikolojik Danışma , Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM).

Özlem, D.(2003). *Değerler Sorununda Nesnelcilik / Mutlakçılık ve Öznellik/Rölativim Tartışması Üzerine*. Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri(Ed. Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992.). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Öztürk, O. (1997). “Ruh Sağlığı ve Hastalıkları”. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Taşpınar M. ve Atıcı, B.(2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2, (8). 207–215.

Taylor, M.J. (1996). *Voicing their Values: Pupils' Mora and Cultural Experience*. Values in Education and Education in Values(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Thomas, R.S.(1991). *Values Education Discourse: A Classification of Exemplars*. Maryland Universtity. USA. Yayınlamamış Doktora Tezi.

Tepe, H.(2003). *Değerler ve Değerler Bilgisi*. Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri(Ed. Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.

Tezcan, M(2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1, (1), 53-59.

Toku, N.(2003). *Değerlerin Dilemması: Subjektiflik ve Objektiflik*. Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri(Ed. Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.

Topçuoğlu, A.(1999). *Üniversite Gençliğinin Değerleri*. Ankara:Vadi Yayınları.

Tozlu, N.(1992). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*. Van: Yüzüncüyıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:7.

Tozlu, N.(1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ungoed-Thomas, J. (1996). **Vision, Values and Virtues**. Values in Education and Education in Values(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Ural, Ş.(1999). Epistemolojik Açıdan Değerler ve Ahlak. *Doğu Batı, (4), 41*.

Uzun, M.(2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*, İstanbul: I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi.

Ültanır, G.(2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Üre, Ö.(2003). *Özel Eğitim ve Rehberlik*. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, (Ed.G. Can), Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Veuglers, W. ve Vedder, W. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, Vol. 9. No. 4, 377-389*.

Yapıcı, A.& Zengin, S.Z. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173-206.

Yapıcı, A. & Kayıklık, H. (2005). Ruh Sağlığı Bakımından Öz Saygı Kaygı İle İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 177-206.

Yavuzer, H. (1990). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1990). *Yaygın Anne- Baba Tutumları. Ana Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1991). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (1978). “Çocuk Ruh Sağlığı”. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi. No: 26.

Yörükoğlu, A. (1989). “Değişen Toplumda Aile ve Çocuk”. Ankara: Özgür Yayın ve Dağıtım.

Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 307-338.

Yüksel, S.(2004). *Örtük Program*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Walkington, H. (2000). *Geography, Values Education and Citizenship*. Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum.(Ed. Richard Bailey). London: Kogan Page.

Warnock, M. (1996). *Moral Values*. Values in Education and Education in Values (Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Wattenberg, W.W.(1977). *The Ecology of Classroom Behavior*. Theory into Practice. 16 (4), 256-261.

Weber, M. (1985). *Post-testan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhı* (Çev: Z. Aruoba). Istanbul: Hil Yayınları.

Welton, D. ve Mallan, J.T.(1981). *Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies*. Boston: Houghton Mifflin.

Whitney, I.B.(1986). *The Status of Values Education In The Middle and Junior High Schools of Tennessee*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Tennessee State University. USA.

Wiley, L.S.(1998). *Comprehensive Character-Building Classroom*. USA: Longwood Communications.

Williams, M.M.(1992). *How A Values İs Treated In Middle Schools: The Early Adolescents' Perspective*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boston University. USA.

Wilkins, C.(2000). *Citizenship Education. Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum*. (Ed. Richard Bailey). London: Kogan Page.

EKLER

EK1- İnsani Değerler Ölçeği
İNSANI DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan dereceleme göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Toplam 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve düşünce veya inancınızı en iyi temsil eden ifadeyi daire içine alınız. Her Zaman 5'i Sık Sık 4'ü Arasına 3'ü Nadiren 2'yi Hiçbir Zaman 1'i daire içine alınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasına	Sık Sık	Her Zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Çevremdeki insanların "ufak tefek" hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımın dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımın yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. İsteklerimi gerçekleştirirken toplumdaki insanları göz önünde bulundurmam.	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşşıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Dostlarımı her zaman yanımda görmek isterim.	1	2	3	4	5
21. Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımın sayesinde gelirim.	1	2	3	4	5
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımı yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem. .	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine(asla)değer vermem.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımı sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım	1	2	3	4	5
32. Arkadaşlarım için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlış affederim.	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarım için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42. Arkadaşlarımın yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

**İNSANİ DEĞERLER EĞİTİMİ
PROGRAMI (İDE)**

Bülent DİLMAÇ

KONYA-2007

EK2- İnsani Değerler Eğitim Programı

Programın Amaçları

1. Öğrencilerin ahlaki değerleri tanımalarına yardımcı olma.
2. Genel anlamda toplumun ahlaki değerler olarak nitelendirdiği değerlerin gözden geçirilmesi.
3. İnsanların yaşamlarında önemli olan değerleri kavratmak
4. İnsanların yaşamlarını düzenlemiş oldukları değerlerin gözden geçirmelerini sağlamak.
5. İnsanların yaşamlarında değerler olmasa neler olabilir? Bu durumun farkına varmalarını sağlamak.
6. Öğrencilerin kendisine ve çevresine karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamak.
7. Gelecek yaşamda kendilerine düşen görevin neler olduğunun farkına varmalarını sağlamak.
8. Öğrencilerin yaşamlarında sürekli iletişim oldukları insanlarla işbirliği yapmalarını öğretmek.
9. Başkalarının görüşlerine saygı geliştirmek.
10. Duyguların isimlerini kayabilmek ve bunları dile getirmelerini kavratmak.

Gruba Üye Seçimi ve İlkeleri

Grup üyeleri seçerken aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

1. Grup üyelerinin en çok 16 (onaltı) olmalarına dikkat edilmiştir.
2. Gönüllük ilkesi temel alınmıştır.
3. Grupta eşit oranda cinsiyet dağılımına dikkat edilmiştir.
4. Birbirine yakın sınıf ve yaşların gruba alınmasına dikkat edilmiştir.

Hedef Grubu

Programın hedef kitlesi sınıf düzeyi ve alan farkı gözetmeksizin fen lisesine devam eden 9 ve 10. sınıf öğrencilerdir.

Oturum Sayısı

Ortaöğretim öğrencilere yönelik değerler eğitimi programı 14 (ondört) oturumdan oluşmaktadır.

Oturumlar Süresince Kullanılmış Öğretim Yöntem ve Teknikler

- Grup etkinlikleri
- Oyun oynama
- Grup Tartışması

GRUBUMUZUN KURALLARI

1. Grupta konuşulan her şey grup içinde kalacaktır.
2. Konuşulanlar hiçbir şekilde dışarıya çıkarılmayacaktır.
3. Grup içerisinde tüm ilişkilerde karşılıklı saygı vardır.
4. Grupta her üye değerlidir.
5. Grup oturumlara devam esastır.
6. Her grup üyesi grup oturumlarına zamanında gelmekle sorumludur.
7. Grup üyeleri grup sürecinde birbirlerine isimleriyle hitap edeceklerdir.
8. Grup süresince hiçbir üye diğer üye taraflarında rencide edilemez ve diğer üyeler tarafından alaya alınamaz.
9. Grup oturumlarına hiçbir şekilde katılımcı ya da gözlemci olarak dışarıdan katılmaz.
10. Her grup üyesi öncelikle kendisinin ve gruptaki diğer üyelerin gelişiminden sorumludur Kendisinin ve gelişimlerini olumsuz etkileyecek söz ve davranışlardan kaçınmakla yükümlüdür.
11. Grup üyeleri söz alıp konuşmalarında genelleme yapmak yerine, kendi yaşamlarından örnekler vermeye çaba göstereceklerdir.
12. Grup lideri aynı zamanda grubun bir üyesidir.
13. Grup süresince ortaya çıkacak yeni durumlar karşısında belirlenmesi gereken yeni kuralları grup üyeleri birlikte belirleyeceklerdir.

I.OTURUM

AMAÇ VE KAVRAMLAR

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

Birinci oturumda grup üyelerinin birbirleriyle ve grup eğitmeniyle tanışma ve tanışma oyununun oynamak ve insani değerler (ahlaki) tanımlanarak ahlaki değerleri sıralama ve grup üyeleri tarafından araştırmacı tarafından geliştirilen “Değerler Eğitimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” cevaplanacak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

Bu oturumdan sonra grup üyeleri aşağıdakileri gerçekleştireceklerdir.

1. Birbirlerinin kişisel özelliklerini söyleyebilme
2. Bu grup çalışmasının genel amaçlarını ifade edebilme,
3. Grupta uyulması gereken kurallarının neler olduğunu söyleyebilmeleri
4. Ahlaki değeri tanımlayabilme
5. Değerler eğitimiyle ilgili temel kavramları söyleyebilme
6. Kendileri için en önemli olan ahlaki değerleri sıralayabilme.
7. Var olan değerleri önem sıralarına göre sıralayabilme.
8. Değerlerin yokluğunda yaşamlarının nasıl etkileneceklerini ifade edebilme.
9. Değerlere verilen önemin kişiden kişiye değiştiğini söyleyebilme.

EĞİTSEL OYUN

“Bir Mektup Arkadaşı Arıyorum” isimli tanışma oyunu, “Değerlerin Sıralanması” Oyunu.*

* Bu oyunun hazırlanmasında (Kulaksızoğlu, *Kişisel Gelişim Uygulamaları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003*) isimli eserden yararlanılmıştır.

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

Her grup üyesi için üzerlerine değer yazılabilecek 16 küçük kâğıt

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Gruba katılan üyeler karşılanır ve gruba katılan grup üyeleri birbirine yakın bir şekilde (U oturma düzeni) oturma düzenine yerleştirilir.

2. Grup rehberi kendini gruba tanıtır ve grup üyelerinin sırayla kendilerinin diğer üyelerine tanıtılmaları istenir. Daha sonrada tanışma oyununa geçilir.

•Tanışman Oyunu: Tanışma oyununda katılımcılara “ Bir mektup arkadaşı seçmek için kendinizi tanıtan ve ahlaki özellikleri içeren ve mektup arkadaşlarınızda aradığımı nitelikleri içeren bir yazı hazırlayın” denir. Bu süreç içine ekteki örnek grup üyelerine verilir ve formu doldurmaları istenir. Daha sonra grup üyelerinin yazdıkları kâğıtları yakalarına iliştilerilerek grup içinde 5 dakika dolaşılır ve bu beş dakikalık süre içerisinde de diğer arkadaşlarının yazmış oldukları kâğıtları okurlar.

3. Programın amaçları ve ilkeleri açıklanır

4. Grubun devam ettiği sürece grup üyelerinin ve grup rehberinin uyması gereken kurallar anlatılır. Özellikle devam etmeye yönelik kararlılığın bütün zorluklara rağmen olumlu sonuçlar getirdiğini belirtilir

5. Üyelerin grupta yer almalarına ilişkin diğer önerilerini, kural ve isteklerini hazırlanan protokole ilave edilip, bu kurallarda tahtaya yazılır.

6. Grup üyelerinin böyle bir programa katılmadaki amaçlarının ve beklentilerinin neler olduğu sorularak duygu ve düşünceleri alınır.

7. Grup üyelerine araştırmacı tarafından geliştirilen “Değerler Eğitimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” öntest olarak verilir.

8. Program uygulayıcısı ahlaki değerler eğitimi ile ilgili kavramları açıklar.

- Ahlak: “İyi ve doğru davranışlar bütünüdür, insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır. Ahlak insanların nasıl hareket edeceklerini düzenleyen genel davranışlar bütünüdür” denir.

- “Ahlaki değer ise bir davranış veya tutumun kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğuna dair inançlardan ortaya çıkan genel kabullerdir. Değer verip önemsemediğimiz ve o doğrultuda davranmaya çalıştığımız ortak insani ilkelerdir” denir.

- “Ahlak eğitimi ise, genel geçer ahlaki kurallar ve ilkeler bakımından eğitim almaları insanların daha üst seviyeli ahlaki değerleri tanımasını için zemin hazırlayacaktır” denilir.

- “Değer bir inanç olması bakımından, dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bir terki demektir.. Fakat değer, inancın spesifik bir şekli olması itibariyle ondan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur. Şöyle ki bir değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül eder” denir.

- “Değerlerin öğrenilmesi aşamasında ise; değerlerin öğrenilmesi daha ziyade rol öğrenilmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir” denir.

9. Uygulayıcı “İnsanın yaşamında hangi değerler önemlidir” sorusunu yöneltir. Grup üyelerinin söyledikleri tahtaya yazılır v bunlar arasında 16 değer grup uygulayıcısı tarafından seçilerek işaretlenir.

- Program uygulayıcısı grup üyelerine bir boş sayfa dağıtır ve kağıdı eşit olarak onaltı parçaya ayırmaları gerektiğini söylenir. Böylece her bir grup üyesinin elinde 16 (onaltı) dikdörtgen kağıt oluşur. Program uygulayıcısı tahtada işaretlenen 16 değerden her birinin bir parça kağıt üzerine yazılmasını ister. Bu durumda her bir grup üyesinin bir değer yazan 16 kağıt parçası olmuş olur.

Bu aşamadan sonra grup uygulayıcısı bu değerleri önem sırasına göre konulmasını ister. Grup üyesi kendisi için önemli gördüğü değeri ilk

başa, daha az önemli gördüğü değeri ikinci sıraya koyarak mevcut olan bütün değerleri sıralamış olacaklardır.

Uygulamanın üçüncü aşamasında grup lideri “Şimdi son sıradan başlayarak değerleri elinize alın onun üzerinde düşünün ve artık o değer hayatınızda olmayacağını düşünerek yere koyun. Bundan sonra o değer hayatınızda olmayacak, ona uymadan yaşamınızı sürdüreceksiniz” denir. Sırayla sondan başlayarak grup uygulayıcının talimatıyla değerler yere konur. Bunun için uygulayıcı “şimdi de 15. değeri hayatınızdan çıkarmak istiyorum” denir ve grup üyeleri o değer yazıldığı kâğıdı sembolik olarak yere koyarlar ve bu, ilk sıradaki değerde yere konulana kadar devam eder.

İkinci uygulamada gruptakilerin değer yazılı kâğıtları yerden almaları ve sıralamada değişiklik yapmak istiyorlarsa değerlerin yaşamlarındaki önceliklerini gösteren ikinci sıralama yapmaları istenir.

10. Oturumun sonunda ise grup tartışması başlatılır. Grup üyeleri oyunla ilgili düşüncelerini paylaşmaları için teşvik edilir. Oyunun grup üyelerine kazandırdıkları konusunda da paylaşmada bulunulur. Grup uygulayıcısı oturum süresince yapılanları özetler ve grup sonlandırılır.

Değerlendirme

EK 1: BİR MEKTUP ARKADAŞI ARIYORUM***BİR MEKTUP ARKADAŞI ARIYORUM****ADIM :****DOĞUM TARİHİ VE YERİ :****EĞİTİMİM :****SINIFIM :****KİŞİSEL VE AHLAKİ ÖZELLİKLERİM :****MEKTUP ARKADAŞIMDA ARADIĞIM
KİŞİSEL VE AHLAKİ ÖZELLİKLER :**

* Bu oyunun hazırlanmasında (Kulaksızoğlu, *Kişisel Gelişim Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003) isimli eserden yararlanılmıştır.

II. OTURUM
SEVME /SEVGİ
(Şefkat-Mutluluk)

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

1. Grup üyelerinin kendilerine ve başkalarına karşı şefkat göstermeleri gerektiğini anlamalarını kavratmak.
2. Grup üyelerine, insanların değişik duygu ihtiyaçlarına sahip olmaları gerektiğini, bunlardan birinin de mutluluk duygusunun olduğunu öğretmek.
3. Üyelerin kendi mutluluk duygularına ilişkin farkındalıklarına yardımcı olmak.
4. Grup üyelerine davranışlarının başkalarının duygu ve davranışlarının nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

Bu oturumdan sonra grup üyeleri aşağıdakileri gerçekleştireceklerdir.

1. Grup üyelerinin şefkat duygusunun bütün insanların yaşaması gerektiğini ve bunun içinde üyelerin önce kendilerine sonrada çevresindeki insanlara şefkat duymaları gerektiğini ifade edebilmeleri.
2. Her insanın yaşaması gerektiği değişik duygu örüntüsüne sahip olduğunu bu duygularının başında da mutluluk duygusunun geldiğini söyleyebilme.
3. Grup üyelerinin yaşamış oldukları duygularının mutluluk duygusu olup olmadığını söyleyebilmeleri.
4. Grup üyeleri kendilerinin sergilemiş oldukları tutum ve davranışlarının çevresindeki insanların duygularını etkilediklerini söyleyebilmeleri.

EĞİTSEL OYUN

“Mutluluk Çantası”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

Grup üyelerinin her biri için iki adet A4 kâğıdı.

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1.Üyelerin ikinci oturuma gelmeden önce, ilk oturumun sonunda ve ikinci oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. Grup üyelerinin her birine A4 kağıdı dağıtılarak sınıf arkadaşlarını ve kendisini yönelik sergilemiş oldukları beş adet eleştirel noktaları yazmaları istenilir.

4.Bir üst süreçteki işlem süreci tamamlandıktan sonra, üyelerin çok samimi bir arkadaşı yanına geldiklerinde aynı eleştirileri kendisi ile ilgili olarak ifade ettiğinde ona ne söyleyeceklerini her bir eleştiri için tek tek düşünmeleri istenir. Bu yazıp ve söylediklerini kâğıtlarına yazmaları istenir.

5. Yazılan bu ifadeler grup üyeleri tarafından paylaşmaları istenir.

6. Grup üyelerine aşağıdaki yönergeler verilerek, grupla etkileşim başlatılır.

-Kendinize ve arkadaşlarımıza şefkat gösterebiliyor muyuz? Niçin?

-Yaşamın bundan sonraki dönemlerde de kendinize ve çevrenize şefkat göstermeyi düşünüyor musunuz?

7.Grup üyeleri üçer kişilik gruba ayrılır.

8.Grup üyelerine ikinci A4 kağıdı tekrar dağıtılır.

9. Ek 2 deki “Mutluluk Çantası” isimli oyunu oynatmak için talimat verilir.

10. Bütün gruplar çantaya kâğıt atma işlemlerini bitirdikten sonra, sırayla grup

sözcüklerinden çantayı (kutuları) açarak öğrenim yaşamlarını sürdürmek için gittikleri yerlere götürdükleri ihtiyaçlarını grup üyeleriyle paylaşmaları istenir. Belirtilen bütün bu ihtiyaçlar tahtaya yazılır. İfade edilen ihtiyaçlar neden önemli olduğu sınıfla tartışılır.

11. Aşağıdaki benzer soruları grup üyelerine sorularak grup etkileşimi başlatılır.

-Diğer grupların listesini görünce sizinde çok ihtiyaç duyacağınız ama aklınıza

gelmeyen unsurlar odumu? Olduysa hangileri?

- Diğer gruplarla listeler arasında benzerlikler var mı? Varsa niçin?

- Diğer gruplarla listeler arasında farklılıklar var mı? Varsa niçin?

-Burada belirtilen ihtiyaçların dışında sizin önerilecekleriniz var mı?

12. Grup çalışması yapıldığı bir üçgen çizilir, bu üçgenin köşelerinin her birini mutluluk köşesi, mutsuzluk köşesi ve kızgınlık köşesi şeklinde isimlendirilir.

13. Grup üyelerinden bir gönüllü seçilir, seçilen grup üyesine aşağıdaki benzer durumlardan biri verilir ve böyle bir durumda hangi duyguyu hissedecekse üçgenin o köşesine gitmesi istenir. Grup üyesi köşesine gittikten sonra verilen durumu ve bu durumda hissedeceği duyguyu içeren bir cümleyi arkadaşlarına yüksek sesle söylemesini istenir. Örneğim, “Şu anda mutsuzluk köşesindeyim. Çünkü hafta sonu yapılan ÖSS deneme sınavında soruların birçoğuna cevap veremedim, bu da beni mutsuz etti”[†] gibi.

14. Grup üyelerinin diğer üyeleriyle süreç devam eder.

Grup üyelerine verilebilecek bazı örnek durumlar aşağıda yer almaktadır:

-Sınavlardan yüksek not aldınız.

-Hafta sonu arkadaşlarınızla pikniğe gideceksiniz.

-Bugün sizin doğum gününüz

-Matematik dersinden zayıf aldınız.

-Öğretmeninizden azar işittiniz

Bu oyunun hazırlanmasında (Erkan, S. Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri Ankara: Pegem-A Yayıncılık, 2002) isimli eserden yararlanılmıştır.

15. Bir üstteki çalışmanın ardından grup üyelerine benzer çalışma vererek karşıdaki grup üyelerinin neler hissettiklerine ilişkin grup tartışmasını başlatın

-Sürekli deneme sınavlarında başarısız oluyorsunuz? Aileniz ne hisseder?

-Okulu dereceyle bitiriyorsunuz? Babanız ne hisseder?

16. Grup üyelerine iki ayrı örnek olay verilir ve bu örnek olaylarla ilgili üyeler arasında tartışma başlatılarak görüş alışverişinde bulunur.

Örnek Olay 1: İki ayrı saksı bitkisi. Eşit şartlarda yan yana büyüyor. Birine sevgi gösteriliyor, diğerine gösterilmiyor. Sevgi gören daha güzel yaprak ve çiçek açıyor. Gösterilmeyen kavruk ve cılız kalıyor.

Örnek Olay 2: Su kristalleri tek ve orijinaldir. Bir bardak suya sevgi duygusu gönderilip, kristalin resmini çekerseniz kristal çok canlı ve olağan üstü oluyor. Aynı suya olumsuz duygular gönderirsen kristalin yapısı bozuluyor.

17. Oturum sonlandırılır.

EK 2: MUTLULUK ÇANTASI*

“Kendinizi üniversite sınavını kazanmış ve ailenizden farklı bir şehirde öğrenim hayatınız sürdürmek için başka bir şehre gittiğinizi düşünün. Çantanızı hazırlayacaksınız. Bu çantaya sağlıklı, mutlu, huzurlu, refah bir öğrenim yaşantısı sürdürmek için neye ihtiyaç duyuyorsanız çantaya koymalısınız. Grup üyelerinin her birinin birer hakkı olduğu grup üyelerine anlatılır. Grup üyeleri sırayla belirlemiş oldukları birer ihtiyacı önünüzdeki kâğıda yazarak arkadaşlarınıza gösterip grubunuza ait çantaya (kutuya) koymaları istenir. Her ihtiyaçtan bir tane alacağını ifade edilir.

* Bu oyunun hazırlanmasında (Erkan, S. Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri Ankara: Pegem-A Yayıncılık, 2002) isimli eserinden esinlenilmiştir

III. OTURUM
SEVME/SEVGİ
(Dostluk-Başkalarına Saygı)

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

Grup üyelerine yaşamlarını her aşamasında çevresindeki dostlarına ihtiyaç duyabileceklerini ve bu insanlarla olumlu ilişkiler kurmalarının yaşamları olumlu yönde etkileyebileceklerini kavratmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

1.Üyelerin, insanların çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve bu ilişkilerini bu ilişkiler süresince çevresindekilerle sağlıklı paylaşımlar yapabilmeleri için dostluklar kurmaları gerektiğini söyleyebilme.

3.Yeryüzündeki insanlar birbirlerine karşı saygı duydukları zaman hayatın daha mutlu olacağını paylaşabilme

EĞİTSEL OYUN

“Sessiz Oturuş”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem, A4 ebadında bir kağıt,

EĞİTSEL MALZEME**EĞİTSEL YÖNTEM**

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Üyelerin üçüncü oturuma gelmeden önce, ikinci oturumun sonunda ve üçüncü oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. A4 kâğıtları grup üyelerine dağıtılır.

4. Grup üyelerine oturum sürecinde aşağıdaki benzer sorular yöneltilerek, alınan cevaplar grupla paylaşılır.

-Uyumsuzluk yaşadığınız arkadaşlarınız hakkında neler söylersiniz?

Niçin?

-Kendilerine saygı duyduğunuz arkadaşlarınıza nasıl davranırsınız?

Niçin?

-Size karşı saygısızlık yapıldığı zaman neler hissedersiniz? Tartışınız

-Kendinize duymuş olduğunuz saygı çevresindeki insanlara karşı tutumunuz nasıl etkiliyor? Niçin?

5. Grup üyelerine dağıtılan A4 kağıdının bir yüzüne dost sahibi olmanızın size neler kazandıracağını ve hayatınızı nasıl kolaylaştıracağını yazın diğer yüzüne de düşman sahibi olduğunuz zaman ne kaybettireceğini ve hayatlarınızı nasıl zorlaştıracağını yazmaları istenir.

6. Cevaplama işlemi bittikten sonra grup üyelerine vermiş oldukları cevapları sınıfla paylaşmaları istenir.

7. Dostlukla ilgili aşağıdaki benzer sorular grup üyelerine yöneltilerek grup etkileşimi başlar.

-Herhangi bir arkadaşınızla konuşmamak size ne kazandır? Ne kaybettirir?

-Geçmiş yıllarda arkadaş olup da şu anada konuşmadığınız arkadaşlarınız var mı? Varsa bu durumun sebebi nedir?

-Geçmiş yıllarda anlayamadığınız ama şimdi o kişinin hayatınızın en iyi dostu olduğu arkadaşınız var mı? Varsa bunun sebebinin grupla paylaşınız.

-Bir düşmanınızın dostunuzun olmasını nasıl sağlayabilirsiniz?

8. Grup üyelerine sessiz oturuş durumu olan; “Rahat bir şekilde sandalyelerine oturmalarını, bütün vücudun relaks hale getirip derin bir nefes alıp almış olduğunuz nefesi aşamalı olarak bırakıp gözleriniz kapatınız.” Yönergesi verilir. Bu süreç gerçekleşikten sonra aşağıdaki örnek olaya sessizce grup üyelerine okunulur.

Örnek Olay(Sessiz Oturuş)

“Kendinizi trafikte araba kullanırken düşünün. Trafikte diğer sürücülerini ve yayarları uyarmak için sık sık klakson çalıştırıyorsunuz. Sizin bu davranışınızı beraber diğer sürücülerde kendi arabalarının klaksonlarına basıp, çevreyi velveleye verip, bulunduğunuz ortamda kargaşa olmasına neden olunuyor. Bir gün iş dönüşü bir iş arkadaşınızın da gitmek istediği yer sizin yol istikametinizin yönünde olduğu için onu da arabanıza alıyorsunuz. Evinize istikametine doğru ilerlerken yine trafikte aynı davranışı sergiliyorsunuz. Bunun üzerine yanınızda oturan arkadaşınız, “Lütfen klaksonunuzu bu şekilde kullanmayınız, kendinize ve çevrenize bu şekilde zarar verdiğinizi önlenemeyecek kazalara neden olabileceğinizi” söyler. Fakat siz arkadaşınıza bu uyarısından sonra oldukça kızdınız.”

Yukarıdaki sessiz oturuş süreci bittikten sonra grup üyelerine yavaş yavaş gözlerinizi açmalarını ve daha sonrada aşağıdaki sorulara grup üyeleri tarafından paylaşımları istenilir.

-Grup üyelerine sessiz oturuş süresince neler hissettikleri sorulup bunu grup üyeleriyle paylaşımları istenilir.

-Grup üyelerine bu tür davranışların sergilenmesinde kendinize ve çevrenize olan saygınızı ne derece etkiler? Niçin?

- Aynı davranışla siz karşı karşıya gelseydiniz neler hissedersiniz? Niçin grup üyeleriyle paylaşınız.

IV. OTURUM
DOĞRU DAVRANMA
Dürüstlük-Kendini Kontrol Etmek

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

Dürüstlük kavramının ne anlamama geldiğini ve dürüstlüğün insan yaşamındaki önemi kavratmak ve bu aşamada insanın kendi davranışlarını kontrol altına alma sürecinin insan ilişkilerindeki önemi kavratmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

1. Dürüstlük kavramının ne anlama geldiğini söyleyebilme.
2. Kendilerine dürüst davranmaları gerektiğini ifade edebilme.
3. Kendini kontrol etmenin ne anlama geldiğini söyleme
4. Kendini kontrol etmek insanın kendisine ve çevresine kazandıracaklarını dile getirmek.

EĞİTSEL OYUN

“Öfke Kontrolü Oyunu” ve “Örnek Olay” “Kazandıklarımız ve Kaybettiklerimiz Oyunu”

EĞİTSEL ARAÇ

“Öfke Farkındalık Formu”

EĞİTSEL MALZEME

Yazı tahtası, kalem, A4 kâğıt

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım,

SÜREÇ

1. Üyelerin dördüncü oturuma gelmeden önce, üçüncü oturumun sonunda ve dördüncü oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. Grup üyelerine birer kalem EK:3 Formu (Öfke Farkındalık Formu) grup üyelerine dağıtılır.

4. Grup üyelerine dağıtılan Ek:3 (Öfke Farkındalık Formu) formunu eksiksiz doldurmaları istenir.

5. Grup üyelerinin vermiş oldukları cevaplar çetelenerek tasnif edilir.

6. Bir sonraki aşamada toplanan cevaplar öfkelenme süreçlerini sıraya koyarak grup üyelerine okunur. Daha sonra grup üyelerinden ne tür olaylara veya durumlarda kızgınlık ve öfke duygularını yaşadıklarını ve bu durumlarda duygularını nasıl ifade ettiklerini ve öfke-kızgınlık duyguları geçtikten sonra neler hissettikleri sorularak grupla paylaşmaları istenir.

7. Grup üyelerine Ek: 4 “Öfke Kontrol Oyunu” formu dağılır ve grup üyeleriyle bu oyun oynanır. Bu oyundaki amaç değişik oyun içerisinde yer alan öfke durumları ile başa çıkmak için hangi durumlarda grup üyelerine yardımcı olacağı paylaşılır.

8. Grup üyelerine yaşamlarının bundan sonraki zamanlarında öfkelenedikleri zaman yapmaları gereken davranışlar üzerinde konuşulur. Bunlar;

-Öfke anında karşıdaki kişiyle konuşmak yerine bulunduğu mekandan uzaklaşıp başka bir mekana gitmeleri gerektiğini,

- Öfkeye kapılma hissine sezinlemeye başlarken oradan uzaklaşıp yakın bir arkadaşınızla yüz yüze ya da telefonla görüşmek,

9. Grup üyelerine, öfkelenedikleri zaman göstermiş oldukları davranışlara karşılık, güzel ve çevreden onaylanan davranışlar bulmaları istenir. Öfkelenmelerine günlük hayatta yaşamlarının diğer süreçlerine devam ederlerse çevrelerinde arkadaşları dahil hiç kimsenin kalmayacağını ve ömürleri boyunca iletişim problemleri yaşayacaklarını belirtiniz.

10. Grup üyelerine Ek 5: “Örnek Olay Formu” verilerek, formu okuduktan sonra aşağıdaki soruları cevaplayarak grup üyeleriyle paylaşımına gitmeleri istenir.

- Dürüstlük kavramı size ne ifade ediyor?
 - Örnek olayda verilen müfettişin yapması gerektiği davranış boş bırakılmıştır siz olsanız bu boş bırakılan yeri nasıl doldurursunuz?
 - Doldurmuş olduğunu boşluğa vermiş olduğunuz cevabı dürüstlük kavramıyla nasıl açıklarsınız?
 - İnsan kendisine karşı nasıl dürüst olabilir?
 - Dürüstlük davranışı yaşantımızı nasıl etkiler?
11. Grup üyelerine Ek 6: “Kazandıklarımız ve Kaybettiklerimiz” isimli oyunu verilir ve oyunda yer alan sütunlar doldurulması istenir.
12. Daha sonra bu süreç grup üyelerince paylaşılır.
13. Grup sonlandırılır.

Ek 3: ÖFKE FARKINDALIK FORMU*

	En Çok Öfkelendiğimiz Olaylar	Öfkelendiğimiz Anda Göstermiş Olduğumuz Duygular	Öfkelendiğimiz Zaman Duygularımızı İfade Etme Biçimlerimiz	Öfke Anındaki Vücudumuzdaki Değişmeler	Öfke Anımız Geçtikten Sonra Sergilemiş Olduğumuz Davranışlar
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

* Bu form Bülent Dilmaç tarafından geliştirilmiştir.

Ek 4: ÖFKE KONTROL OYUNU*

AÇIKLAMA: Aşağıda yazılan vakaları okuyarak, bu olaylarla başa edebilmek için hangi çözüm cümlesinin size yardımcı olacağına karar veriniz.

Vaka 1

Anne:(Kızına seslenerek) “İşe gitmeden odanı toparlanman ve temizlenmeni istiyorum (bu süreçte kız işe geç kalmaktadır).

Kız: (Kız öfkelenmiştir) İşe geç kalmaktadır. Evdeki işi yapıp yapmama arasında kararsızdır.

Vaka 2

Bölüm Başkanı: (Asistana telefon açarak) “Bu akşam mesai bitiminde okulda kalmanı istiyorum (Çünkü benim bu akşam olan dersimin imzasını almanı istiyorum) der.

Asistan: (Asistan çok öfkelenmiştir) Çünkü akşama misafirleri gelecektir ve evde hazırlık yapması gerekmektedir.

Vaka 3

Okul Müdürü: (Okul müdürü öğretmene seslenerek) “Hocam neden okula geç kaldınız. Girmedığınız ders ücretinizi keseceğim.

Öğretmen: (Öğretmen çok öfkelenir, çocuk hastaydı) der ve derse girmeden öğretmenler odasında oturur.

Vaka 4

Baba: (Oğluna seslenerek) “Serdar dersine çalışman gerekiyor, odana geç dersine çalış.

Çocuk: (Çocuk öfkelenerek) Çalıştım baba derslerimi bitirdim.

Baba: (Baba öfkelenerek) Öğrencinin dersi biter mi der ve gir odana dersini çalış ve dışarı çıkmayacaksın emrini verir.

* Yazar bu oyunu geliştirirken Hanife Akköl'ün “Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmasından esinlenerek Bülent Dilmaç tarafından hazırlanmıştır.

EK: 5 ÖRNEK OLAY*

Ahmet Bey öğrenim hayatını yeni bitirmiş ve iş hayatına yeni başlayan bir banka müfettişidir. Göreve başladıktan bir süre sonra bankanın bir şubesine bankanın yıllık hesaplarını kontrol etmek için gider.

Banka hesaplarını kontrol ederken hesaplardan birinin usule aykırı olduğunu ve kredinin banka mevzuatının uygun olmayan bir şekilde verildiğini görmüştür. Bankanın şube müdürünü odasına çağırarak, bu durumun izahatını ister. Banka şube müdürü verilen kredinin usule uygun olduğunu iddia etmesine rağmen banka müfettişi bu konun üzerine gitme noktasında kararlı olduğunu göstermiştir. Banka şube müdürü olayın gidişatını gördüğünden endişelenmeye başlar ve bu sorunu çözmek için müfettişe bu sorunu kapatmak için teklifte bulunmaya karar verir. Banka şube müdürü, müfettiş Ahmet Beye bu akşam kendisini yemeğine davet eder. Müfettiş akşam yemeğine gitmede herhangi bir sakınca görmediği için yemek davetini kabul eder. Yemek saati geldiğinde de banka müdürü müfettişi aldırma için araba gönderir ve akşam yemeği yiyecekleri yere gider. Yemekte sadece müdür ve müfettiş vardır. Yemeğin ilerleyen saatlerinde müdür, müfettişe “Bu krediyi kendisinin verdiğini ve verdiği kişinin bir aile dostu olduğunu muhitinde ileri gelenlerinden olduğunu bu sorunu çözmek içinde müfettişe maddi noktada her istediğini verebileceklerini” söyle.

Bu konuşmanın üzerine müfettiş Ahmet Bey...

* Bu örnek olay Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

Ek 6: KAZANDIKLARIMIZ VE KAYBETTİKLERİMİZ *

Açıklama: Aşağıda yaşamınızda yapmış olduğunuz ve önem verdiğiniz cesaret dürüstlük örneklerini sıralayınız. Bunları sıraladıktan sonra, davranışları sergiledikten sonra karşılığında kazandığını düşündüğünüzü kazandıklarınız sütununa, davranışı sergiledikten sonra kaybettiğinizi düşündüklerinizi de kaybettikleriniz sütunlarına yazınız.

	GÖSTERDİĞİNİZ DÜRÜSTLÜK DAVRANIŞ ÖRNEKLERİ	KAZANDIKLARINIZ	KAYBETTİRDİKLERİNİZ
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

* Bu oyun Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

V. OTURUM
DOĞRU DAVRANMA
(Kanaatkâr-Cesaret)

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

Kanaatkâr kavramının ne anlama geldiğini, insan yaşamındaki etkilerini ve insanın yaşamında cesaretli davranışlar sergilemenin insan yaşamına olan etkilerini kavratmak.

HEDEF DAVRANIŞLAR

- 1.Kanaatkârlık kavramının ne anlama geldiğini grup üyeleri tarafından dile getirilmesi.
- 2.Elimizde sahip olduklarımızla yetinebileceğimizin önemini neler olduğunu grup üyeleri tarafından paylaşılması.
- 3.Aç gözlü davranmamızın elimizdeki sahip olduklarımızı kaybetmemize neden olacağı ve bununda mutluluk getirmeyeceğini grup üyeleri tarafından söylemeleri.
4. Cesaret kavramının ne ifade ettiğini grup üyelerce söyleyebilme
5. İnanđımız düşüncelerimizi ve fikirlerimizi sonuna kadar cesaretle savunmamız gerektiğini söyleme
6. Cesaret davranışı gösterdiğimizde nasıl bir yaşamla karşılaşacağımızı söyleme.

EĞİTSEL OYUN

“Ek 7: Kanaatkar Olmak”, “Ek 8: Hissettiklerimiz”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

Yazı tahtası, kalem, A4 kâğıt

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Grup üyeleri U oturma biçiminde oturtulur.
2. Üyelerin beşinci oturuma gelmeden önce, dördüncü oturumun sonunda ve beşinci oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.
3. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
4. Grup üyelerine birer kalem EK:7 Formu (Kanaatkâr Olmanın Değeri) grup üyelerine dağıtılır.
5. Grup üyeleri bu öyküyü okumaları istenir.
6. Grup üyeleri bu hikâyeyi okuduktan sonra aşağıdaki soruları yanıt vererek bu yanıtların grupta paylaşmaları istenir.
 - Siz mağaza sahibi olsaydınız oyuncak bebeği değerinin çok altındaki bir değere satar mıydınız?
 - Sizin için ekonomik değerden başka bir değer var mıdır?
 - Mağaza sahibi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
7. Grup üyelerine “Ek 8: Hissetliklerimiz” formu dağıtılır ve doldurmaları istenir.
8. Grup üyeleri formu doldurduktan sonra formla ilgili aşağıdaki işlem süreçlerini takip ederler.
 - Grup üyelerinin vermiş oldukları cevaplar grupta paylaşılırken yaşanan duygular tahtaya yazılır.

-Grup üyelerinden benzer duyguları yaşadıkları başka durumlardan örnek vermeleri istenir.

-Grup üyelerinin etkinlikle ilgili yaşantıları paylaşılarak etkinlik sona erdirilir.

9. Grup üyelerine “Form Ek 9: Cesaret Anlarımız” dağıtılır ve istenilenlerin yapılması için grup üyelerine süre verilir.

10. Form grup üyelerine dağıtıldıktan sonra aşağıdaki yönergeler verilir.

- Grup üyelerinden gönüllü olanlar arasından yaşantılarının paylaşmaları istenir.

- Gönüllü grup üyelerinden çiftler oluşturarak aynı durumları farklı biçimlerde paylaşmaları istenir.

-Her durumla ilgili canlandırmalar bittiğinde gruba duyguların en etkili olduğu sorulur.

- Grup üyelerine etkinlikle ilgili yaşantıları paylaşılarak etkinlik sona erdirilir.

11. Grup sonlandırılır.

EK 7: KANAATKÂR OLMAK*

Ahmet Bey bir çocuğu olan ekonomik olarak orta gelirli ve yaşamını sınırlı sürdüren bir babadır. Ahmet Bey'in Fatma adında yedi yaşında bir kızı vardır. Bir hafta sonrada Fatma'nın doğum günüdür. Fakat Ahmet Bey'in doğum günü için hediye almak istemesine rağmen yeteri kadar da parası yoktur. Ama hediye almaya da kararlıdır.

Bir gün oyuncak mağazanın önünde geçerken kızı Fatma'nı da istemiş olduğu bir oyuncak bebeği görür. Mağazadan içeri girer ve oyuncak bebeği incelemeye başlar. Bir süre izler ve bu izleme süreci içinde mağaza sahibinin dikkatini çeker ve Ahmet Bey'in yanına gider. Bir süre konuştuktan sonra Ahmet Bey çocuğuna bunu almak istediğini ifade eder ama almak için girişimde bulunamaz. Mağaza sahibi Ahmet Bey'in yanından ayrılmasına rağmen Ahmet Bey hala oradadır. Mağaza sahibi Ahmet Bey'in içinde bulunduğu durumu fark eder ve Ahmet Bey'in yanına giderek konuşmaya çalışır. Bir müddet konuştuktan sonra Ahmet Bey oyuncak bebeği almak istediğini ancak yeteri kadar parasının olmadığını bütün parasının oyuncak bebeğin yarısının bile etmeyeceğini söyler. Mağaza sahibi ise bu oyuncak bebeği Ahmet Bey'in mevcut parasının karşılığında Ahmet Bey'e verir.

Ahmet Bey bebeği alır ve teşekkür ederek çıkar.

Mağazada bulunan mağaza sahibinin arkadaşları da vardır ve şaşkın şaşkın sorarlar:

"Sen ne yaptın oyuncak değerinin çok altında bir ücrete sattığını söylerler. Neden bu kadar cüzi bir rakama sattın?"

* Bu öykü Bülent Dilmaç tarafından yazılmıştır.

Mağaza sahibi cevap verir:

"Evet ben bu oyuncak bebeği milyonlarını verecek bir sürü insan bulabilirdim, ancak tüm servetini bu bebeğe verecek kaç kişi bulabilirdim?..."

EK 8: HİSSETTİKLERİMİZ***HİSSETTİKLERİMİZ**

1. Patronunuzun söz vermiş olduğu gibi maaşla ilgili vaadini yerine getirmedi.

.....

2. Sınavlardan geçecek kadar not almanıza rağmen sınıfın en yüksek notunu siz alamadınız.

.....

3.ÖSS sınavı sonucu açıklanmış olup sınavdan birinci tercihinize değil de beşinci tercihinize girmişsiniz.

.....

4. Okuldan mezun olunca birincilikle değil de ikincilikle mezun oldunuz.

.....

* Bu etkinlik Dilmaç tarafından geliştirilmiştir.

“EK 9: CESARET ANLARIMIZ”*

Yönerge: Grup üyeleri, her biriniz yanınızdaki arkadaşlarınızla ikişerli grup oluşturunuz, aşağıdaki ifade edilen olaylarla ilgili dönüşümlü olarak yaşantı anlarına kendileriniz koyarak duygularınız paylaşınız.

Olaylar:

1. Okula gelirken bir arabanın süratle gelip yoldan geçen bir yaya çarparak uzaklaştığını kaçırdığımızı gördünüz. Bu durumda nasıl davranırdınız paylaşınız.
2. Öğretmeninizin arkadaşınıza haksız yere öfkelenmiş ve bağırıldığını gördünüz. Bu haksız olayı gördünüz yaşadınız ve sesiniz çıkmadı. Bu durumda ne hissedersiniz arkadaşınızla paylaşınız.
3. Evde kardeşinizle oyun oynarken evde annenizin çok önem verdiği kristal vazo kırılır. Anneniz eve geldiği zaman kardeşiniz siz kurtarmak için kristal vazoyu kendisinin kırıldığını söyler. Bu durumda anneniz cezayı kardeşinize verir. Bu durumda nasıl davranırsınız. Bu durumu arkadaşınızla paylaşınız.
4. Tanıdıklarınızdan birinin kırmızı ışıkta geçtiğinizi gördünüz ve o anda polis memuru da kırmızı ışıkta geçtiğini gördü fakat plakasını alamamıştır. Sizde orada olduğunuzdan dolayı polis memuru size plakayı görüp görmediğinizi size sorar. Bu durumda yaşayacaklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

* Bu etkinlik Bülent Dilmaç tarafından geliştirilmiştir.

VI. OTURUM
İYİLİK YAPMA
(Cömertlik-Fedakârlık)

SÜRE

40 +40 dakika

AMAÇ

Cömertlik ve fedakârlık kavramlarının ne anlama geldiğini ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkilerimizde bu davranışları gösterip göstermediğimizin farkındalığını sağlarken yaşamamızdaki önemlerini kavratmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

1. Cömertlik kavramının ne anlama geldiğini ifade edebilme.
2. Ellerinde olanları paylaşılması gerektiğini gösterebilme.
3. Arkadaşlarınıza gerekli olduğunda zaman ayırabileceğini gösterebilme.
4. Kazanılan bilgilerin insanlarla paylaşılmasının erdemli bir davranış olduğunu ifade edebilme.
5. Fedakârlık kavramının ne anlama geldiğini açıklayabilme.
6. Gerektiği yerde fedakârlık yapmanın bir erdemlik göstergesi olduğunu ifade edebilme.
7. İnsanlara hem zaman hem de maddi anlamda destek vermenin insani değer olduğunu söyleyebilme

EĞİTSEL OYUN

“Form Ek 10: Cömert Durumlarımız”, “Form Ek 11: Drama”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım, dramatizasyon

SÜREÇ

1. Grup üyeleri U oturma biçiminde oturtulur.
2. Üyelerin altıncı oturuma gelmeden önce, beşinci oturumun sonunda ve altıncı oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.
3. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
4. Grup üyelerine cömertlik kavramının ne anlamına geldiğini sorularak alınan her bir cevabı tahtaya yazılır. Grup üyeleri bu cevapları kendi aralarında tartışarak cömertlik kavramının ne anlama geldiğini ifade edilir.
5. Grup üyelerine “Form Ek 10: Cömert Durumlarımız” dağıtılır ve istenilenlerin yapılması için grup üyelerine süre verilir ve daha sonra grup üyelerinin vermiş olduğu cevaplar grup üyelerince paylaşılır.
6. Grup üyelerine “Form Ek 11: Drama” (Cömertlik Ve Fedakârlık) oynatılır. Daha sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilerek grupla paylaşılması istenir.
 - Siz bu dramdaki hangi kahraman yerinde olmak isterdiniz? Niçin?
 - Siz patron olsaydınız nasıl davranırdınız? Niçin?
 - Fabrika İşçisi Fahriyle empati kurabilir misiniz? Şu anda kendini nasıl hissediyorsunuz?
7. Grup üyelerine “Form Ek 12: “Atasözleri Listesi” verilerek cömertlik ve fedakârlıkla ilgili bildikleri atasözlerini bu formu grup üyelerince doldurmalarını istenir. Daha sonra formları doldurduktan sonra grup üyeleri yazmış oldukları atasözlerini grup

üyeleriyle paylaşıp ne anlama geldiğini açıklamaları istenir. Açıklamaları yapılan atasözlerinden hangilerini günlük yaşamlarında kullanmaya ve yaşamlarına tatbik etmeye çalıştıklarını grup üyeleri ve grup eğitmenleriyle paylaşılır.

8. Grup sonlandırılır.

“EK. FORM 10: CÖMERTLİK HALLERİMİZ”*

Yönerge: Aşağıda verilen örnek durumlara göstereceğiniz davranışlarını örnek durumlar altında boş bırakılan yerlere ve nedenleriniz açıklayınız.

Örnek Durum 1: Arkadaşınız okulda yaşamış olduğu bir durumdan dolayı morali çok bozuk ve sizi arıyor. Bugün moralinin çok bozuk olduğunu ve sizinle konuşmaya ihtiyacı olduğunu söyler. Sizde ertesi gün okulda önem verdiğiniz bir sınavınız var ve ona çalışmak üzeresiniz. Bu durumda hangi adımları atarsınız? Neden?

Örnek Durum 2: Yaşamımızın ileri yıllarında bir iş adamı olduğunuzu ve ekonomik olarak da iyi bir durumda olduğunuzu düşünün. Bir gün lise dönemlerinizden bir arkadaşınız işyerinize ziyarete gelir. Sekreterinize sizinle görüşmek istediğini söyler. Siz zorda olsa hatırlarsınız. Odanızda görüşme sırasında kendisinin işlerinin iyi olmadığını ve sizden ekonomik olarak yardım talebinden bulunur. Bu durumda hangi adımları atarsınız? Neden?

* Bu form Bülent Dilmaç tarafından geliştirilmiştir.

Ek. Form 11: DRAMA “CÖMERTLİK VE FEDAKÂRLIK”*

Fabrika İşçisi Fahri: Patrona gider, çocuğunun çok hasta olduğunu ve hemen ameliyat edilmesini gerektiğini söyler. Bunun içinde 30 bin yeni Türk lirasına ihtiyacı olduğunu söyler. Kendisine bu parayı borç olarak vermesini ister.

Patron: Bu miktarın çok yüksek olduğunu ve vermesinin mümkün olmadığını Fahriye söyler.

Fabrika İşçisi Fahri: Fahri bu durumda bütün ümitleri yıkılır ve dünyanın sonu geldiğini ne yapacağını bilemez. Yaşamış olduğu bu üzücü olayı öğlen yemeğinde yakın arkadaşı Mesutla paylaşır.

Yakın Arkadaş Mesut: Mesut bu durum karşısında bir an ne yapacağını bilemez ve çok üzülür. Bir müddet düşündükten sonara kendisinin ev almak için biriktirmiş olduğu bir miktar parasının olduğunu ve bunu da hiç düşünmeden verebileceğini ifade eder.

Fabrika İşçisi Fahri: Kendisinden böyle bir şeyi kabul edemeyeceğini ifade eder.

Bu arada Fahri para aramaya devam eder fakat herhangi bir yerden parayı bulamaz. Bu arada Arkadaşı Mesut olayı bildiği için tekrar Fahrinin yanına gelir.

Yakın Arkadaş Mesut: Fahri biz düşündük ve birkaç yol daha bu evi alamayacağımızı senin çocuğunun hayatının daha önemli olduğunu söyleyerek parayı al der.

Fabrika İşçisi: Mesut çok teşekkür ederim.

Bir müddet sonra çocuk ameliyat olur ve iyileşir.

* Bu drama Bülent Dilmaç tarafından geliştirilmiştir.

VII. OTURUM
İYİLİK YAPMA
(Hoşgörü-Yardımseverlik)

SÜRE

40+40 dakika.

AMAÇ

Hoşgörü ve yardımseverlik kavramlarının ne anlama geldiğini kavratmak ve bu davranışların insanın yaşamında ne derece önemli olduğunu kavratmak.

HEDEF DAVRANIŞLAR

1. Hoşgörü kavramının ne anlama geldiğini ifade edebilme.
2. Çevresindeki insanlarla hoşgörülü davrandıklarında ne tür kazanımda olduklarını söyleyebilme.
3. İnsanlar arasında meydana gelen uyumsuzlukların gereksiz olduğunu söyleme.
4. Farklı dil, din ve kültürden olan insanlar hoşgörülü davranmamızın gerekliliğini grup üyelerince ifade edilebilme.
5. Yardımseverlik kavramının ne anlama geldiğini söyleme.
6. Grup üyelerine gerektiği yerde yardımsever olmanın bir erdemlik göstergesi olduğunu anlatma.
7. Yardımsever olmanın insanları iç huzura kavuşturduğunu örnek vererek ifade edebilme.

EĞİTSEL OYUN

“Futbollu Yaşam Mı Futbolsuz Yaşam Mı”?, Sessiz Oturuş

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Grup üyeleri U oturma biçiminde oturtulur.

2. Üyelerin yedinci oturuma gelmeden önce, altıncı oturumun sonunda ve yedinci oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

3. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

4. Grup üyelerine Form 13'deki örnek durum okunur. Örnek okunduktan sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilerek paylaşımda bulunulması sağlanır.

-Örnek durumda yer alan Tarık ve Doğukan'ın hangisinin görüşünü kendinize yakın buluyorsunuz? Neden olduğunu kısaca açıklamaları istenir.

-Bu iki kişiden hangisinin size göre hoşgörülü davranış sergilediğini söylemeleri istenir.

- Sınıf arkadaşlarınızla yukarıdaki örnek durumda olan sürece benzer bir süreç yaşanıp yaşanmadıkları sorulur. Yaşandıysa nasıl sonuçlandığı sorulur. Sonuçlar grup üyeleriyle paylaşılır.

-Paylaşım yapıldıktan sonra, her bir insanın aynı konuyla ilgili farklı görüşlere sahip olabileceğini ama bu insanların ilişkilerine zarar vermiyorsa bunun hoşgörü çerçevesi içinde değerlendirilebileceği vurgulanır.

-Grup üyelerinin bu etkinlikle ilgili yaşantıları varsa paylaşımına gidilir.

5. Örnek Olay(Sessiz Oturuş)

“Gözlerinizi kapatarak, kendinizi bir ayna karşısında düşününüz. Aynaya her baktığınız zaman farklı ırk ve dinden insanlar görüyorsunuz. Bir baktığınızda çekik gözleriyle Japonları, bir baktığınızda sarışın simalarıyla Almanları, bir baktığınızda İspanyolları görüyorsunuz. Oysaki bu aynada görmüş olduğunuz

sizin kendi yüzünüz. Fakat siz onları farklı ülke ve farklı dinlerden oluşan insanlar olarak algılıyorsunuz.”

Yukarıdaki sessiz oturuş süreci bittikten sonra grup üyelerine yavaş yavaş gözlerinizi açmalarını ve daha sonrada aşağıdaki sorulara grup üyeleri tarafından paylaşımları istenilir.

-Grup üyelerine sessiz oturuş süresince neler hissettikleri sorulup bunu grup üyeleriyle paylaşımları istenilir.

-Grup üyelerine aynada farklı ırk ve milletten insanlar görmeniz sizde ne gibi duygular oluşturdu? Niçin?

-Bu görünimleri hoşgörü içinde mi hissettiniz yoksa kendi yüzünüzü göremediğinizden dolayı rahatsızlık mı duydunuz?

-Rahatsızlık duyduysanız bunun nedeni ne olabilir?

6.Grup üyeleri iki gruba ayrılır. Grup üyelerine “İyilik Yap Denize At, Balık Bilmezse, Halık Bilir” atasözünün ne ifade ettiği sorulur. İki gruptan biri bu atasözün doğruluğunu savunup, doğruluğunu ispatlamaya çalışırken, diğer grup ise, diğer gruba ait görüşün tersini ispatlamaya çalışır. Bu arada grup üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilir. Daha sonra grup üyeleri düşüncelerini paylaşırken grup yöneticisi tarafından aşağıdaki sorular grup yöneticisi tarafından yönletilir.

-Bu güne kadar yapmış olduğunuz iyilikler karşısında ne gibi davranışlara maruz kaldınız mı? Yapmış olduğunuz iyiliksever davranışlardan davranıştan dolayı memnun musunuz? Kısaca açıklayınız.

-Bu atasözün doğruluğuna ya da yanlışlığına inandıysanız bu inancın oluşmasına neden olan maruz kaldığınız davranışları kısaca açıklayınız.

- Yaşamınızın bundan sonra dönemlerinde iyiliksever olmaya devam edecek misiniz? Eğer yardım etmeyeceksiniz neden olduğunu kısaca açıklayınız.

7. Oturum sonlandırılır.

FORM 13: ***“FOTBOLLU YAŞAM MI FOTBOLSUZ YAŞAM MI”?**

Tarık ve Doğukan iki iyi sınıf arkadaşlarıdır. Fakat Tarık ve Doğukan'ın iyi dost olmalarına rağmen birbirinden farklı düşündükleri bazı konular vardır. Bu farklı düşündükleri konuları başında da Tarık'ın futbolla ilgili görüşleridir. Tarık futbolun şiddeti beraberinde getirdiğini, insanları birbirinden uzaklaştırdığını toplumu uyuşturduğunu ve bundan dolayı da insanların çevresindeki olan biten ve insanları yakında ilgilendiren konulardan uzaklaştığını düşünmektedir. Tarık'a göre insanlar ne kadar çevresindeki arkadaş ve dostlarıyla birlikte olursa onlarla iletişim içerisinde olursa o derece hoşgörü içerisinde olacağını ve çevresindeki insanların yapacağı küçük hataları da hoşgörüyle karşılayacaklarını düşünmektedir. Bu hoşgörülü davranış içerisinde olmak evrende yaşayan insanların yeryüzünde barış içinde yaşabileceklerini ve din, dil ve ırk ayrımı yapmadan yaşabileceklerini düşünmektedir.

Doğukan ise buna karşı çıkmakta. Futbolun şiddet ve hoşgörüsüzlük getirmediğini bilakis insanlar arasında iletişimi güçlendirdiğini, insanların arada sırada da olsa zaman zaman duygularını dışa vurdukları için psikolojik olarak rahatladıklarını ifade etmektedir. Ayrıca futbol kültürleri arası bir uzlaşma köprüsü kurduğunu ve dünya milletleri arasında bir uzlaşma çemberi kurduğunu görüşündedir.

* Bu form Serdar Erkan'ın *Okul Psikolojik ve Rehberlik Programların Hazırlanması* adlı kitabın “Televizyon mu?” etkinliğinden esinlenerek Bülent DİLMAÇ tarafından hazırlanmıştır.

VIII. OTURUM
BARIŐCI OLMA
(Őiddete Karşı Koyma –BağıŐlamak)

SÜRE

40+40 dakika.

AMAÇ

Őiddete karşı koyma ve bağıŐlama kavramlarının ne hayatımızda ne anlam ifade ettiğini ve hayatımızda ne kadar önemli olduğunu kavratmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

1. Őiddete karşı koymanın ne anlama geldiğini ifade edebilmeleri.
2. Şiddetten uzak bir yaşam sürdürdüklerinde ne gibi kazanç elde edeceklerini söyleyebilme.
3. Dünyada yaŐanılan Şiddet olaylarının insanlar üzerindeki etkini dile getirme
4. BağıŐlamak kavramının ne anlama geldiğini söyleme.
5. BağıŐlamanın insanlar arasındaki iletişim sürecini de olumlu yönde etkilediğini ifade edebilme.
6. BağıŐlamanın bir erdem olduğunun ifade edebilme.

EĞİTSEL OYUN

“BarıŐcı Dünya ve Çatışmalı Dünya”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Üyelerin sekizinci oturuma gelmeden önce, yedinci oturumun sonunda ve sekizinci oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. Grup üyelerine barış ve şiddetten kaçınma kavramlarının ne olduğu grup üyelere açıklanır.

4. “Barışçı Dünya ve Çatışmalı Dünya” adlı eğitimsel etkinlik öğrencilere verilerek aşağıdaki sorular grup üyelerine sorularak grupta paylaşılabilir.

- Arkadaşlarınızla barışçı bir dünyada olması gerekenleri nelerdir?

- Barışçı bir dünyanın olması için bizler nasıl katkıda bulunuruz?

- Barışçı bir dünyada yaşamının gerekleri neler olabilir?

- Barışçı bir dünyada insanların kendilerini nasıl hissederler?

- Çatışmalı bir dünya size ne ifade ediyor?

- Dünyanın çatışmalı bir dünya haline nasıl geliyor?

- Dünyada meydana gelen çatışmalar ve kargaşalarda etkimiz ne düzeydedir?

- Dünyayı yaşanacak barışçı bir dünya haline getirmek için neler yapmalıyız?

5. Grup üyelerine sınıftaki arkadaşlarıyla geçmişte ve şimdi yaşamış oldukları ve hoşnut olmadıkları çatışma durumları ve arkadaşlarına göstermiş oldukları şiddet içerikli davranışları olup olmadıkları yönünde ilgili beyin fırtınası yapılması istenir.

6. Yapılan beyin fırtınası sonucunda da grup üyelerine yaşanan çatışma ve şiddet içerikli davranışlar sonucunda ne gibi durumlarla karşı karşıya kaldıkları sorulur.

7. Karşı karşıya kaldıkları durumlardan memnun olup olmadıkları ve bu durum karşısında göstermiş oldukları duygusal tepkileri neler olduğunu bir kâğıda yazmalarını istenir.

8. Son olarak da grup üyelerine yaşamlarının bundan sonraki dönemlerinde de tekrar arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde istenmeyen davranışları yapılıp yapılmayacağı sorulur.

9. Grup lideri tarafından bu tür davranışların hem arkadaşlar arasında hem de ülkeler arasında da insan ilişkilerine zarar vermemekle kalmadığını aynı zamanda insanı içsel yaşamını da olumsuz yönden etkilediğini vurgulayarak oturum bir sonraki oturum sürecine kadar sonlandırılır.

10. Oturum sonlandırılır.

EĞİTİMSEL ETKİNLİK*
“BARIŞÇI DÜNYA VE ÇATIŞMALI DÜNYA”

Açıklama: Bu etkinlik formunda sizden barışçılı bir dünya ile çatışmaların yaşanmış olduğu bir dünyada olan davranış boyutlarıyla ve değişimlerin sonuçlarını yazarak grup üyeleriyle paylaşınız.

Barışçı Dünyada Neler Olur?	Çatışmalı Dünyada Neler Olur?	Sonuçları
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.
14.	14.	14.
15.	15.	15.

* Bu etkinlik Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

IX. OTURUM
BARIŐCI OLMA
(İŞbirliği-Beraberlik)

SÜRE

40+40 dakika.

AMAÇ

İŞbirliği ve beraberlik kavramlarının ne anlama geldiğini kavratmak ve ilişkilerimizde bu kavramların önemini vurgulamak.

HEDEF DAVRANIŞLAR

1. İŐbirliđinin/beraberliğin ne anlama geldiğini ifade edebilme.
2. İŐbirliđinin/beraberlik önemini anlatmak.
3. İŐbirliđinin/beraberliğin yaşamımızdaki vazgeçilmez bir değer olduğunu ifade edebilme
4. İŞbirliği/Beraberlik değerinin insanlar arasındaki barıŐçıl bir yaşamdaki önemini söyleme.

EĞİTSEL OYUN

“Arkadaşlarımla Yapmayı Hoşlandığım ve Yapmayı Hoşlanmadığım Etkinlikler”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Üyelerin dokuzuncu oturuma gelmeden önce, sekizinci oturumun sonunda ve dokuzuncu oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. İşbirliği ve beraberlik kavramlarının ne olduğu grup üyelerine açıklanır.

4. Grup üyelerine “Arkadaşlarımla Yapmaktan Hoşlandığım ve Hoşlanmadığım” adlı eğitimsel etkinlik verilerek aşağıdaki sorular grup üyelerine sorularak grupta paylaşılmasına gidilir.

- Arkadaşlarınızla bir araya gelerek hoşunuza giderek yapmış olduğunuz işler ya da durumlar var mıdır? Örnekler vererek grup üyeleriyle paylaşınız.

- Arkadaşlarınızla bir araya gelerek çalışmak zorunda olduğunuz işler ya da durumlar var mıdır? Örnekler vererek grup üyeleriyle paylaşınız.

-Bu etkinlikleri yaparken ve yaptıktan sonra hangi duyguları yaşadığınızı grup üyelerle paylaşılmasına gidilmeleri istenir.

5. Üniversite sınavına hazırlanırken seçmiş olduğunuz alan itibarıyla sınavı kazanmak gerekli bütün için derslere çalışma zorundasınız. Bu derslerden birinin çalışmadığınızı ya da eksik çalıştığınız zaman ne yaşarsınız? Grup üyeleriyle paylaşınız.

6. “Birlikten Kuvvet Doğar” sözünü bugüne kadar hayatınızda uyguladınız mı? Uyguladıysanız neler yaşadınız? Yaşamış olduğunuz duyguları üyelerle paylaşmaya gidiniz.

7. Oturum sonlandırılır.

ETKİNİK FORMU*
ARKADAŞLARIMLA YAPMAKTAN HOŞLANDIĞIM VE
HOŞLANMADIĞIM

Açıklama: Aşağıdaki formda sizin arkadaşlarınızla birlikte yapmaktan hoşlandığınız ve birlikte yapmaktan hoşlanmadığınız fakat zorunlu olarak yapmakta olduğunuz etkinlikler yazınız. Bu etkinlikler yazıldıktan sonra bu etkinlik sonucunda yaşamış olduğunuz olumlu ya da olumsuz duyguları yazınız.

Arkadaşlarınızla Birlikte Yapmayı Hoşlandığımız Etkinlikler	Arkadaşlarınızla Birlikte Yapmayı Hoşlanmadığımız Ama Zorunlu Olarak Yapmak Zorunda Kaldığımız Etkinlikler	Yapmış Olduğunuz Etkinlikler Sonucu Yaşamış Olduğunuz Duygular
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.

* Bu etkinlik formu Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

X. OTURUM
ÇALIŞMA
(Zamanı Verimli Kullanma -Sebatkâr Olma)

SÜRE

40+40 dakika.

AMAÇ

Etkili zaman kullanımı ve sebatkar olmak hayatımızda ne anlam ifade ettiğini ve yaşamımızda ne kadar önemli olduğunu kavratmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

Bu uygulamadan sonra grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir:

1. Zaman ne olduğunu ve ne olmadığını ifade edebilme.
2. Zaman kaybına yol açan sebepleri neler olduğunu söyleyebilme.
3. Zaman planlamasını ve yönetiminin önemini ifade edebilme
4. Zaman planlaması ve zaman yönetiminde izlenecek aşamaların neler olduğunu söyleyebilme
5. Grup üyelerine zamanlarını planlayıp ve yönetmeyi düzenleyebilme.
6. Sebatkâr kavramının ne olduğunu üyeler tarafından ne olduğunu ifade edebilme.
7. Hedeflere ulaşmak için karşılaşılan zorluklar karşısında sebatkâr olmanın gerekliliğini ifade edebilmeleri.
8. Yaşamdaki hedeflere ulaşmak için kararlılık göstermenin gerekliliğini söyleyebilme.

EĞİTSEL OYUN

“Zaman Kaybının Sebepleri”, Zaman Planlamasının Önemi” ve “Etkin Zaman Yönetimi”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1.Üyelerin onuncu oturuma gelmeden önce, önceki oturumun sonunda ve şu andaki oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. “Zaman” kavramı ile ilgili özellikleri düşünmelerini söylenir ve zaman nedir?

Sorusu grup üyelerine yöneltilir. Alınan cevaplar tahtaya yazılır ve yazılanlar grup üyeleriyle tartışmaya açılır.

4. “Zaman Kaybının Sebepleri”, etkinlik formu grup üyelerine dağıtılır. Etkinlik formu dağıtıldıktan sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilerek alınan cevaplar grup üyeleri tarafından paylaşımına gidilir?

-Sizin hayatınızda zaman kaybına neden olan etkinlikleri sıralamaları istenir ve bu sıralamalar grupla tartışılır.

-Bu zaman kaybının nedenleriyle baş edilebiliyor mu? Baş edebilmeleri için neler yapabildiklerini ve yapabileceklerini grupla paylaşma.

5. “Zaman Planlanmasının Önemi” etkinlik formu grup üyelerine dağıtılır. Etkinlik formu dağıtıldıktan sonra grup üyelerine etkinlikte yer alan sorular yöneltilerek grup üyeleriyle tartışma süreci başlatılır.

6. Grup üyelerine “Etkin Zaman Yönetimi” adlı etkinlik formu dağıtılır. Etkinlik formu dağıtıldıktan sonra aşağıdaki adımlar izlenir.

-Etkinlik formunda yer alan bilgiler grup üyeleri tarafından incelenir.

-Üyelerden formda üyeler için önemli, acil, önemsiz ve acil olmayan etkinliklerin yazılması istenir.

-Alınan cevaplar paylaşırı ve grup üyelerinin yaşamlarında zaman planlamasını nasıl gerçekleştirdikleri paylaşılır.

7. Grup üyelerine “İstediklerimi Elde Etmek” adlı etkinlik formu dağıtılır. Etkinlik formu dağıtıldıktan sonra aşağıdaki adımlar izlenir.

-Etkinlik formunda yer alan bilgiler grup üyeleri tarafından incelenir.

-Üyelerden formda yer alan hedefleri gerçekleştirmede ve gerçekleştirememede karşılaşılan engeller ve engeller karşısında göstermiş olduğumuz davranışların neler olduğunu grup üyeleriyle tartışılır.

-Gerçekleşmeyen davranışlar sonucunda göstermiş olduğumuz sebatkar davranışlar sonucunda hedeflerimizin gerçekleşeceği vurgulanır.

8.Oturum sonlandırılır.

ETKİNLİK FORM***ZAMAN KAYBININ NEDENLERİ‡**

- PLANSIZ ÇALIŞMA**
- ÖNCELİKLERİ SIRAYA KAOYAMAMA**
- NOT ALMAM**
- TV SEYRETMEK**
- ZAMANSIZ ZİYARETÇİLER**
- EKSİK YAPILAN İŞLER**
- TELEFONLAR**
- HATALI DOSYALAMA**
- SOHBET**
- TRAFİK SIKIŞIKLIĞI**
- ÇOK UYUMA**
- ERTELEME**
- YAPILACAKLARI UNUTMA**

* Bu oyunun hazırlanmasında (Kulaksızoğlu, Kişisel Gelişim Uygulamaları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003) isimli eserinden alınmıştır.

ETKİNLİK FORM
ZAMANI KULLANMANIN ÖNEMİ*

1. Grup üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlikler başlatılır.

-Yapmayı isteyip de yapamadığınız etkinlikler oldu mu? Yapamadığınız etkinliklerde zaman faktörünün etkisi var mı?

-Zamanda dolayı yapamadığınız etkinliklerden dolayı kaybettiğiniz nelerdir? Varsa nelerdir? Grupla tartışılır.

-Zamandan dolayı yapamadığınız işlerden dolayı neler hissettiniz?

-Peki zamandan dolayı yapamadığınız şeylerin üstesinden nasıl gelirsiniz?

2. Zamanı planlamayla ilgili aşağıdaki sorular grup üyelerine yönelterek cevaplar grupla tartışmaya açılır.

-Zamanı planlamak için çaba sarf ediyor musunuz?

-Ne tür çabalar sarf ediyorsunuz?

-Ders çalışırken zaman planlama yapabiliyor musunuz?

3. Grup üyelerinin etkinlikle ilgili yaşantılar paylaşılır.

* Bu etkinlik formu Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

ETKİNLİK FORMU
ETKİN ZAMAN YÖNETİMİ*

Yönerge: Bu forma sizin için acil olan, acil olmayan, önemli olan ve önemli olmayan olayları yazınız. Olaylar yazıldıktan sonra sizin için önemli ve acil olan olayların önem sırasına göre aşağıdaki size ayrılan yere yazınız. Cevapları yazdıktan sonra elde edilen cevapları grup üyeleri tarafından paylaşarak yaşamınızda kullanmış olduğunuz zamanı etkin kullanıp kullanmadığınıza karar veriniz.

Acil Olanlar	Acil Olmayan
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
Önemli	Önemsiz
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
Sizin İçin	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

* Bu etkinlik formu Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

ETKİNLİK FORMU*

“İSTEDİKLERİMİ ELDE ETMEK”

1. Grup üyelerine bugüne kadar gerçekleştirmeyi isteyip ama gerçekleştirmedikleri hedefleri ve nedenlerini yazmaları istenir.

**GERÇEKLEŞMEYEN
HEDEFLERİN**

HEDEFLER

- A.
B.
C.

GERÇEKLEŞMEYEN

NEDENLERİ

- A.
B.
C.

2. Grup üyelerine bugüne kadar gerçekleştirmeyi isteyip de gerçekleştirmiş oldukları hedefleri ve gerçekleştirmelerine neden olan süreçleri maddeler halinde yazmaları istenir.

**GERÇEKLEŞEN
HEDEFLER**

- A.
B.
C.

**GERÇEKLEŞEN HEDEFLERİN
NEDENLERİ**

- A.
B.
C.

3. Gerçekleşmeyen hedefler karşısında göstermiş olduğumuz davranış örüntüleri yazılır.

- -
-

4. Üyelerin etkinlikle ilgili yaşantıları paylaşılarak etkinlik sona erdirilir.

* Bu etkinlik formu Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

XI. OTURUM
ÇALIŞMA
(Sorumluluk Alma- Paylaşma)

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

Sorumluluk ve paylaşma kavramlarının ne anlama geldiğini ve hayatımızdaki fonksiyonlarını kavratmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

1. Sorumluluk kavramından ne anlaşıldığını ifade edebilme
2. Yaşamlarında sorumluluk sahibi olduğu alanlarını neler olduğunu söyleyebilme.
3. Sorumluluk almanın gerektirdiği kişilik özelliklerini anlatma
4. Sorumlulukların daha iyi yerine getirilmesi için eylem planı hazırlayıp uygulayabileceklerini anlatmaları.
5. Paylaşmanın yaşamamızdaki önemi anlatabilme
6. Paylaşmanın yaşamımızdaki işlevsel fonksiyonlarının neler olduğunu söyleyebilme.

EĞİTSEL OYUN

“Sorumluluklarım”, “Sorumluluklarımı Yerine Getiririm” ve “Paylaşmak Bir Erdemdir” Adlı Etkinlikler.

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

Kâğıt, Kalem,

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Üyelerin onbirinci oturuma gelmeden önce, onuncu oturumun sonunda ve onbirinci oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturumun amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. Sorumluluklarımızla ilgili sınıfta bir beyin fırtınası yapılarak, grup üyelerinin bir evlat, bir öğrenci, bir kardeş, bir arkadaş, bir vatandaş, bir komşu olarak sahip oldukları sorumlulukları bir kâğıda yazmaları istenir.

4. Kâğıda yazılan cevaplar grup üyelerince paylaşılır ve bu sorumlulukları ne derece isteyerek yaptıkları paylaşılır.

5. Grup üyelerince istenmeyen sorumlulukların neler olduğunu ve bunun gerekçelerini grup ortamında paylaşılarak, bu etkinlikle ilgili yaşantıları paylaşılır.

6. Genel olarak yerine getirilmeyen sorumlulukların sonuçlar sınıfça tartışılır.

7. Grup üyelerinden, yerine getiremedikleri sorumlulukları karşılayabilmek için birer eylem planı hazırlamaları istenir.

8. Plan hazırlayan öğrencilerin planları sınıfça tartışılır ve üyelerin etkinlikleri ile yaşantıları paylaşılır.

9. “*Paylaşmak Bir Erdemdir*” adlı etkinlik formu grup üyelerine dağıtılır ve form içinde yer alan yönergeler grup üyelerince paylaşılır.

10. Yukarıdaki etkinlikler gerçekleştirildikten sonra grup sonlandırılır.

FORM

PAYLAŞMAK BİR ERDEMDİR*

—Paylaşmanın anlamı nedir? Kitaplarını arkadaşlarımızla paylaşabiliyor muyuz? Paylaşma sırasında ve sonrasında neler hissederiz

—Paylaşmaktan hoşlanmadığımız şeyler var mıdır? (her şeyi paylaşmak zorunda olmadığımızı grup üyelerine ifade edebiliriz)

—Hiçbir zaman paylaşmazsak yaşamımız nasıl olur?

Yukarıdaki yönergeler paylaşıldıktan sonra, grup yöneticisi paylaşma ile aşağıdaki yönergeyi grup üyeleriyle paylaşmaya gider.

Paylaşmak zaman zaman insanlardan alma ve zaman zaman da insanlara vermek anlamına gelir. Sürekli olarak insanlardan alırsak insanlar bir müddet sonra yorulur ve bizden uzaklaşırlar. Bu yüzden insanlardan sadece alma değil, vermekte gerekir. Bu tür bir karşılıklı iletişim yaşarsak insanlarla olan paylaşım sürecimiz sürekli devam eder. Aksi bir durum yaşandığı zaman paylaşmak denen bir süreçten bahsedemeyiz.

Grup yöneticisi yukarıdaki açıklamayı yaptıktan sonra tekrar aşağıdaki yönergelere devam edilir.

—OKS sınavlarında başarısız olan bir arkadaşımız oldu. Arkadaşımız sınavı kaybettiğinden dolayı kendini kötü hissediyor. Sizinle paylaşmaya geliyor. Siz bu durumda neler yapardınız/yaptınız?

—Arkadaşınız dinleyip ona üzgün olduğunuzu söylediniz mi? Onun hayal kırıklığını ve üzüntüsünü paylaştınız mı?

Yukarıdaki yönergeler verildikten sonra alınan cevaplar grup üyeleriyle paylaşılır.

* Bülent DİLMAÇ tarafından geliştirilmiştir.

XII. OTURUM
BİLGİ EDİNME
(Kendini Tanıma-Farkları Ayırtedebilme)

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

Kendini tanımlarını ve çevresindekilerle olan farklılıkları ayırtedebilme özelliğini kavratmak

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

Bu oturumun sonunda aşağıdakiler grup üyeler tarafından gerçekleştirilecektir.

1. Bedenleri ile ilgili düşüncelerini söyleyebilme.
2. Bedenin kabulü ile kendini kabulü arasındaki ilişkiyi ifade edebilme
3. Kendilerine ait değerlendirmeleri anlatabilme
4. Kendi kişilik özelliklerini söyleyebilme.
5. İnsanların farklı özelliklere sahip olabileceğini söyleyebilme
6. Her insanın kişisel farklarına saygı duyulması gerektiğini ifade edebilme.

EĞİTSEL OYUN

“Bedeni Değerlendirme Çizelgesi”, “Kişilik Özelliklerim” ve “Sessiz Oturuş”

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Üyelerin onikinci oturuma gelmeden önce, onikinci oturumun sonunda ve onüçüncü oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. Grup yöneticisi grup üyelerine” bedeninizi oluşturan yüzünüz, saçınız ve gözleriniz gibi organlarınızdan ne derece memnun olduğunuzu düşünmenizi istiyorum, der. Sonra üyelerin beden yapıları, vücutları ve yüzlerinin görüşlerinin nasıl olduğuna dair düşünceleri ile kendilerinin olumlu kabul ile mutluluk duygusu arasındaki ilişkiye dikkat çekecek açıklamalarda bulunulur. Katılımcıların bedenine ilişkin açıklamalar ve düşüncelerini paylaşmaları konusunda cesaretlendirilir ve “Bedeni Değerlendirme Çizelgesi” üyelere dağıtılır. Çizelge verildikten sonra aşağıdaki işlem basamakları gerçekleştirilir.

-Grup yöneticisi, üyelere bedenleri hakkındaki olumsuz değerlendirmelerinin çoğunlukla gerçekçi olmadığını,

-Bu olumsuz değerlendirmelerin yaşa bağlı olduğunu,

- Çok fazla estetik kaygılar taşıdığını,

-Değişebilir düşüncelerden oluştuğunu belirtmek,

-Üyelere diğer insanların benzer sorunlar taşıdıklarına dikkat çekerek tartışma oluşturulur.

4. Grup üyelerine 300 sıfattan oluşan “Kişilik Özelliklerim ”adlı etkinlik formu verildikten sonra aşağıdaki basamaklar gerçekleştirilir.

-Bu özelliklerin kişilik özellikleri için örnek sıfatlar olduğu ve bunlar için kendisini tanımladığını düşündüğü sıfatları işaretlemeleri istenir.

-Üyelere işaretlemiş oldukları kendi sıfat listelerini gözden geçirmeleri ve daha sonrada bu süreci arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

5. Örnek Olay(Sessiz Oturuş)

“Şimdi sizde gözlerinizi kapatmanızı ve söyleyeceklerimi sessizce ve size verilen müzik fonu eşliğinde hayal etmenizi istiyorum. Sınıf arkadaşlarınızdan oluşan on kişilik bir grupla bir kampa gidiyorsunuz. Kampta üç gün kalacaksınız. Üçer kişilik gruplar halinde çadırlarda kalıyorsunuz. Arkadaşlarınızla üç gün boyunca geçirmiş olduğunuz zaman boyunca yıllardır aynı sırada oturduğunuz arkadaşlarınızın aynı arkadaşlar olup olmadığını zaman zaman sorguladınız. Bugüne kadar sınıfta olan hatta aynı sırada oturduğunuz arkadaşlarınızın bugüne kadar fark edemediğiniz olumlu ve olumsuz yönlerinin farkına varıyorsunuz. Farklılıklar kişisel, duygusal, karakteristik, değer algısı gibi farklı gelişim özelliklerinden oluşmaktadır. Üyelere verilen sessiz oturuş süresi sonuna yaklaşıldığında da yavaş yavaş gözlerini açmaları istenir. Üyeler hayal dünyasından gerçek dünyaya döndükten sonra şimdide az önce gerçekleştirilen sessiz oturuş sırasında gerçekleşen süreçle ilgili aşağıdaki sorular yöneltilir ve grup üyeleriyle paylaşımına gidilmesi istenir.

-Yıllardır aynı sınıf hatta aynı sırada oturduğunuz arkadaşlarınızın farklı özelliklerini fark ettiğinizde neler hissettiniz?

-Bugüne kadar arkadaşlarınızı bu yönleriyle niçin göremediniz?

-Arkadaşlarınızın bu yönleri size göre olması gereken bir özellik mi?

-Arkadaşlarınızın göstermiş oldukları bu davranışlar onlar hakkında sizi tekrar arkadaşlıklarınız gözden geçirmeyi düşündürdü mü?

-Arkadaşlarınızı bu yönleriyle kabul edebilecek misiniz?

-Sizce bu farklılıkların nedenleri nelerdir? Arkadaşlarınızdan mı kaynaklanıyor yoksa sizin arkadaşlarınızdan beklentileriniz arkadaşlarınızın bu yönlerinizi fark etmelerini görmenizi engelliyor?

-Bu süreçten sonra arkadaş seçerken nelere dikkat edersiniz?

6. Oturum sonlandırılır.

ETKİNLİK FORMU
“BEDENİ DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ”*

Yönerge: Aşağıdaki ifadeleri okuyun ve karşlarına bedeninizin o kısmını ne ölçüde beğendiğinizi gösteren ifadelerin altına bir işaret koyun. Listedeki bütün ifadeleri okuyup, işaretlendirdikten sonra eklemek istediğiniz özelliğinizi maddedeki “diğer” kısmına yazınız.

	Çok Beğeniyorum	Beğenmiyorum	Biraz Beğeniyorum	Hiç Beğenmiyorum
1. Yüzümün görünüşü				
2. Saçımın biçimi				
3. Saçımın rengi				
4. Ten rengi				
5. Gözlerimi				
6. Burnumu				
7. Dişlerimin biçimi				
8. Dişlerimin rengini				
9. Gülüş şeklimi				
10. Yüzümün yandan görünüşünü				
11. Ellerimi				
12. Bedenimin dış görünüşünü				
13. Boyumun uzunluğu				
14. Kilomu				

* Bu oyunun hazırlanmasında (Kulaksızoğlu, *Kişisel Gelişim Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003) isimli eserinden alınmıştır.

ADJECTIVE CHECK LIST-ACL (SIFAT TARAMA LİSTESİ)

AÇIKLAMA

Bu test, bir sıfat tanımlama listesidir. Lütfen sıfatları hızlıca okuduktan sonra, kendinizi tanımladığınızı düşündüğünüz sıfatların önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Elinizdeki listede çok sayıda eş anlamlı ve zıt sıfatlar bulunmaktadır. Bunlardan dolayı telaşlanmayınız. İşaretleme işlemi fazla zaman harcamadan, hızlıca yapınız. Bir sıfat üzerinde fazla durmayınız. Lütfen işaretleme yaparken, olmak istediklerinizi değil, sizde varolan özelliklerinizi dikkate alınız.

Şimdiden gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

- | | | |
|--|------------------------------|-----------------------------|
| 1. () Aceleci | 51. () Dalgın | 101. () Gürültücü |
| 2. () Acelesiz | 52. () Dayanıklı | 102. () Güvenilir |
| 3. () Acımasız | 53. () Değişken | 103. () Güvenilmez |
| 4. () Açgözlü | 54. () Değişken huylu | 104. () Güvenli |
| 5. () Açıkduşünceli | 55. () Delidolu | 105. () Güzel |
| 6. () Ağırbaşlı | 56. () Dengeli | 106. () Hakkını arayan |
| 7. () Ağzısıklı | 57. () Dengesiz | 107. () Halinden memnun |
| 8. () Akılcı | 58. () Derbeder | 108. () Hassas |
| 9. () Akıllı | 59. () Derin düşünceli | 109. () Haşarı |
| 10. () Akılsız | 60. () Dırdırcı | 110. () Haşin |
| 11. () Akli başında | 61. () Dışadönük | 111. () Hayalci |
| 12. () Akli karışık | 62. () Dişi | 112. () Hayalperest |
| 13. () Aksi | 63. () Dikbaşlı | 113. () Hazırcevap |
| 14. () Alaycı | 64. () Dikkati dağınık | 114. () Hevesli |
| 15. () Alçakgönüllü | 65. () Dikkatli | 115. () Heyecanlı |
| 16. () Alışılmamış | 66. () Dikkatsiz | 116. () Hırslı |
| 17. () Alıngan | 67. () Diktatör | 117. () Hırssız |
| 18. () Anlayışlı | 68. () Doğal | 118. () Hilekar |
| 19. () Arkadaş canlısı | 69. () Doğru sözlü | 119. () Hislerine hakim |
| 20. () Asi | 70. () Dolanmaçlı | 120. () Hoş |
| 21. () Azimli | 71. () Dost canlısı olmayan | 121. () Hoşgörülü |
| 22. () Bağimli | 72. () Duygulu | 122. () Hoşgörüsüz |
| 23. () Bağimsız | 73. () Duygusal | 123. () Hoşnutsuz |
| 24. () Bakımlı | 74. () Duygusal olmayan | 124. () Huysuz |
| 25. () Barışçı | 75. () Duygusuz | 125. () Hükmetmeyi seven |
| 26. () Basiretli | 76. () Dürüst | 126. () Hünerli |
| 27. () Baskın | 77. () Düşünceli | 127. () İlimli |
| 28. () Başkalarının haklarına saygılı | 78. () Düşünmeden davranan | 128. () İsrarcı |
| 29. () Batıl inançlı | 79. () Düşmanca | 129. () İçgörülü |
| 30. () Bencil | 80. () Egoist | 130. () İçer kapantik |
| 31. () Benmerkezci | 81. () Eleştirici | 131. () İçten |
| 32. () Bezgin | 82. () Eli çabuk | 132. () İdareli |
| 33. () Bilge | 83. () Eli sıkı | 133. () İdealist |
| 34. () Bireysel | 84. () Emin | 134. () İğneleyici |
| 35. () Candan | 85. () Endişeli | 135. () İhtiyatlı |
| 36. () Cazibeli | 86. () Enerjik | 136. () İlerici |
| 37. () Cesur | 87. () Erkeksi | 137. () İleriyi gören |
| 38. () Ciddi | 88. () Faal | 138. () İlg alanı dar |
| 39. () Cinfikirlili | 89. () Fırsatçı | 139. () İlg alanı geniş |
| 40. () Cömert | 90. () Fikrinden dönmeyen | 140. () İlgisiz |
| 41. () Cüretli | 91. () Garip | 141. () İnatçı |
| 42. () Çalışkan | 92. () Geleneklere uymayan | 142. () İnsafsız |
| 43. () Çekingen | 93. () Geleneksel | 143. () İstikrarlı |
| 44. () Çenesidüşük | 94. () Gerçekçi | 144. () İşbilir |
| 45. () Çirkin | 95. () Gergin | 145. () İşbirliğine yatkın |
| 46. () Çocuksu | 96. () Girişimci | 146. () İşveli |
| 47. () Çok sinirli | 97. () Girişken | 147. () İtaatkar |
| 48. () Çok yönlü | 98. () Gösterişçi | 148. () İyi huylu |
| 49. () Dağınık | 99. () Gücenik | 149. () İyimser |
| 50. () Dakik | 100. () Güçlü | 150. () Kaba |

151. () Kadınsı
 152. () Kaprisli
 153. () Karmaşık
 154. () Kararsız
 155. () Katı
 156. () Kavgacı
 157. () Kaygılı
 158. () Kayıtsız
 159. () Kendi çıkarlarını gözetemeyen
 160. () Kendinden emin
 161. () Kendine acıyan
 162. () Kendine güvenen
 163. () Kendini inkar eden
 164. () Kendini cezalandıran
 165. () Kendini beğenmiş
 166. () Keşfedici
 167. () Keyfine düşkün
 168. () Kıymet bilen
 169. () Kibar
 170. () Kibarlık düşkünü
 171. () Kibirli
 172. () Kibirsiz
 173. () Kin güden
 174. () Kişiliği tam oluşmamış
 175. () Kolay etkilenen
 176. () Kolay heyecanlanmaz
 177. () Konuşkan
 178. () Kontrollü
 179. () Korkak
 180. () Korkusuz
 181. () Kötümser
 182. () Kurnaz
 183. () Kuruntulu
 184. () Kuvvetli
 185. () Kültürlü
 186. () Küstah
 187. () Maceracı
 188. () Makul
 189. () Mantıklı
 190. () Meraklı
 191. () Merhametli
 192. () Merhametsiz
 193. () Mesafeli
 194. () Mızız
 195. () Münakaşacı
 196. () Münasebetsiz
 197. () Mütevazı
 198. () Namus delisi
 199. () Nankör
 200. () Nazik
201. () Neşeli
 202. () Nükteli
 203. () Olgun
 204. () Ölçülü
 205. () Önyargılı
 206. () Övgücü
 207. () Özenli
 208. () Özgün
 209. () Palavracı
 210. () Pasif kişilikli
 211. () Patavatsız
 212. () Patırtıcı
 213. () Planlı
 214. () Pratik zekalı
 215. () Rahat
 216. () Resmi
 217. () Resmi olmayan
 218. () Sabırlı
 219. () Sabırsız
 220. () Sadık
 221. () Sağduyulu
 222. () Sağlıklı
 223. () Sakin
 224. () Saldırgan
 225. () Samimi
 226. () Sanata yatkın
 227. () Savunucu
 228. () Savurgan
 229. () Saygılı
 230. () Saygısız
 231. () Sebatsız
 232. () Sebatsız
 233. () Seksi
 234. () Sempatik
 235. () Serbest
 236. () Sert
 237. () Sessiz
 238. () Sevecen
 239. () Sevimli
 240. () Sıcakkanlı
 241. () Sıhhatli
 242. () Sıkıcı
 243. () Sıkılgan
 244. () Sıradan
 245. () Sinirli
 246. () Sistemli
 247. () Soğuk
 248. () Soğukkanlı
 249. () Sorumlu
 250. () Sorumsuz
251. () Sosyal
 252. () Suskun
 253. () Şakacı
 254. () Şen
 255. () Şikayetçi
 256. () Şüpheli
 257. () Talepkar
 258. () Tedbirli
 259. () Tedirgin
 260. () Telaşlı
 261. () Tembel
 262. () Terbiyeli
 263. () Tertipli
 264. () Titiz
 265. () Toy
 266. () Tutucu
 267. () Uçarı
 268. () Umursamaz
 269. () Unutkan
 270. () Utangaç
 271. () Uyanık
 272. () Uygur
 273. () Uysal
 274. () Uyumlu
 275. () Uyuşuk
 276. () Ürkek
 277. () Velveleci
 278. () Vicdanlı
 279. () Vicdansız
 280. () Yakışıklı
 281. () Yalın
 282. () Yapmacıklı
 283. () Yapmacıksız
 284. () Yaratıcı
 285. () Yardıma hazır
 286. () Yardımsever
 287. () Yavaş
 288. () Yaygaracı
 289. () Yetenekli
 290. () Yol gösterici
 291. () Yol yordam bilen
 292. () Yufka yürekli
 293. () Yüreksiz
 294. () Zalim
 295. () Zayıf
 296. () Zeki
 297. () Zeki olmayan
 298. () Zihni meşgul
 299. () Zorlayıcı
 300. () Durgun

XIII. OTURUM BİLGİ EDİNME

(Evrensel Bilinç- Merak Etme)

SÜRE

40+40 dakika

AMAÇ

Merak ve evrensel bilinç kavramının ne anlama geldiğini ve bu kavramlarının insan yaşamındaki temel unsurlardan olduğunu kavratmak.

KAZANDIRILACAK VASIFLAR

Bu oturumun sonunda aşağıdakiler grup üyeler tarafından gerçekleştirilecektir.

1. Merak kavramı ne anlama geldiğini ifade edebilme.
2. Öğrenmenin başlıca temel faktörünün merak kavramı olduğunu söyleyebilme.
3. Evrensel bilinç kavramının ne anlama geldiğini söyleyebilme

EĞİTSEL OYUN/ETKİNLİK

Örnek Olay(Sessiz Oturuş), Küçük Grup Tartışması

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Üyelerin onüçüncü oturuma gelmeden önce, onikinci oturumun sonunda ve onüçüncü oturuma katılma anına kadar geçen süre içerisinde, gruba katılma, grupta bulunabilme ve konuşabilmeye ilişkin değerlendirmeler alınır. Mümkün olduğu sürece her bir grup üyesi ile görüşler paylaşılır.

2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.

3. Evrensel bilinç kavramının grup üyelerine ne anlama geldiğini grup yöneticisi tarafından açıklanır. Evrensel bilince sahip olmak yaşamış olduğumuz çevreyi yaşanacak bir yer haline getireceğini ve bu sürecinde biz insanların göstermiş olduğu hassasiyete bağlı olduğunu açıklar.

4. *Örnek Olay(Sessiz Oturuş)*

“Şimdi sizde gözlerinizi kapatmanızı ve söyleyeceklerimi sessizce ve size verilen müzik fonu eşliğinde hayal etmenizi istiyorum. Şu anda yaşamış olduğunuz dünyada insanların gösteremediği çevre bilincinden dolayı da dünyanın birçok yeri kuraklık içersindedir. Evrende yaşayan canlıların tümü bu sıkıntıyı en üst düzeyde yaşıyor. Sizde bu çevre içerisinde bir bireysiniz. Siz kendinizi çaresiz hissediyorsunuz. Dünyanın içinde bulunduğu bu durum ise genişleyerek devam etmektedir. Dünya insanların gösteremediği çevre bilincinden dolayı çöl haline gelmektedir.” Bu sessiz oturuş süreci bittiğinde, üyelerin yavaş yavaş gözleri açmaları istenir. Grup üyeler gözlerini açtıktan sonra, üyelere aşağıdaki sorular yöneltilir.

-Grup üyelerin sessiz oturuş süresince neler hissettikleri grupla paylaşımına gidilmesi istenir.

-Dünyanın yaşamış oldukları olumsuzluklar karşısında neler hissettiniz?

-Dünyanın bir üyesi olarak dünyanın bu içinde bulunmuş olduğu durum karşısında çaresiz kalmanız sizi hangi duyguyu hissettiniz?

-Bundan sonraki yaşamınızda dünyada yaşanan bu olumsuzluklara mağdur kalmamak neler yapmak gerekir?

5. Küçük Grup Çalışması:*

Ormanlar ve önemi, ormansızlaşma ve nedenleri, orman yangınları ve gönüllü veya örgütlü önlemler.

Amaç: Grup üyelerinin teorik bir konuyu kavramalarını kolaylaştırmak ve bilginin kalıcılığını artırmak amacıyla, küçük gruplar halinde araştırma ve tartışma yapma, önlemler konusunda yaratıcı fikirler geliştirmelerini sağlamak.

Katılımcılar çekiliş yapmak suretiyle dört küçük gruba bölünür ve sorumlu oldukları konuyla ilgili okuma ve tartışma zamanı kullanılır.

Her grup, önerilen yazılı kaynaklar, kütüphane ve bilgisayar olanakları ölçüsünde sorumlu oldukları konuyla ilgili okuma ve tartışma zamanı kullanılır.

Her grup sorumlu oldukları bölümü gruba sunar ve konu tartışmaya açılır. Tartışmaya açılan süreç içerisinde aşağıdaki konular ele alınır.

- Ormanlar ve ormanın önemi.
- Ormansızlaşma ve nedenleri.
- Orman yangınları ve gönüllü örgütlü önlemler.
- Ormansız bir yaşamın zorlukları.

6. Oturumun değerlendirmesi yapılarak oturum sonlandırılır.

*Özlem Sarıkaya, *Çevre Bilinci Geliştirme Konusunda Bir Grup Rehberlik Programı, Örnek Grup Rehberlik Programları kitabından alınmıştır. (Edt: Adnan Kulaksızoğlu), Nobel Yayınevi, Ankara, 2004.*

VIX. OTURUM VEDALAŞMA

SÜRE

60 dk.

AMAÇ

1. Grup üyelerinin ilk oturumdan başlayarak son oturuma kadar geçen süre değerleri kazanmalarına yönelik bir değişim olup olmadığını ve geçen oturum süreçlerinin tümüyle ilgili süreçlerin tartışılması.

2. Grup üyeleri tarafından araştırmacı tarafından geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” cevaplanacak.

HEDEF DAVRANIŞLAR

1. Bütün oturum süreçleriyle ilgili genel bir değerlendirme yapabilme
2. Kendisine yönelik olumlu duyguları ifade edebilme
3. Uygulayıcıya karşı olumlu duyguları belirtebilme.
4. Diğer üyelere yönelik olumlu duyguları belirtebilme.
5. Grup üyelerinin verilen değerler eğitimi sonucunda değerlerin kazanmalarına yönelik bir değişimin olup olmadığını paylaşımına gidilmesi.

EĞİTSEL OYUN

.

EĞİTSEL ARAÇ

Yazı tahtası, kalem

EĞİTSEL MALZEME

Kâğıt, Kalem, Tahta

EĞİTSEL YÖNTEM

Yaparak öğrenme, grup tartışması, düz anlatım

SÜREÇ

1. Bir önceki oturumun özeti yapılır.
2. Oturum amaç ve hedef davranışları kısaca açıklanır.
3. Bu aşamaya kadar gelen bütün oturumların değerlendirmeleri yapılır.
4. Değerlendirmeler yapıldıktan grup üyeleriyle vedalaşarak grup dağılır.