

---

## **Comparison Between English and Turkish Primary School Teachers In Terms of Value Education : A Sample From Lancashire and Samsun**

Yücel Öksüz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Department of Primary Education / Samsun /Turkey

E-mail: [yoksuz@omu.edu.tr](mailto:yoksuz@omu.edu.tr)

---

### **Abstract**

In the study, it was aimed to compare the applications about the value education in Turkey and England based on primary school teachers views. 10 primary school teachers from Turkey and 11 primary school teachers from England, totally 21 primary school teachers participated in the study. Phenomenological study, one of the qualitative research approaches, was employed. The interview form was developed by the researcher based on literature review. Semi-structured interview with the participant teachers was used to collect data. Data from the teachers working both of the countries was analysed descriptively through content analysis. Themes from the descriptive analyses were compared and same themes were identified. Results retrieved from the study were commented and several suggestions were made based on the literature.

**Key Words:** The Value Education; Primary School Teachers; Teacher Training; Planning in the Value Education; Cooperation with Family and Other Associations, Measurement and Assessment in the Value Education, Hidden-Curriculum.

---

**Purpose**

The value can be described as the basic rules or norms directing individual's behaviour and determining whether behaviour is acceptable or unacceptable (Haslstead & Taylor, 2000). Individual reflects acceptable way of thinking, view and behaviour by constructing and internalizing in his/her mind under social settings. Thus he/she adjusts to social settings. First children learn the values from their families and then from their peers, caregivers, local society since first years of their life (Dunn, 1988; Buzelli, 1992; Kuebli; 1994). Therefore children start formal education with values which they have learnt from their family, friends, society, and media. However they are unaware of logical and philosophical backgrounds of the values which they have learnt. In the formal education progress children grow to become aware of the logical and philosophical backgrounds of the values (Silcock & Duncan, 2001).

There are four approaches in teaching values: value clarification, character education, citizenship and moral education (Kirschenbaum, 1995:16). There are a great number of variables such as quality of pre-service and in-service teacher training, curriculums, equipments that school has, quality of cooperation with other associations, cultural settings, and families' socioeconomic level. Therefore it is thought that the comparison through English and Turkish primary school teachers' views enables to understand similarities and differences in value education in England and Turkey with respect to teacher training, instructional activities from planning to measurement and assessment.

**Method**

It was aimed to understand and compare value education based on primary school teachers' views. The study is a qualitative research. The qualitative research is used to understand the cultural settings through the individuals' understanding in which they live (Hatch, 2002:7). Phenomenological approach, one of the qualitative inquiry tradition, was employed. Data was obtained from the participants who have relevant experience about the concept or phenomena which is inquired. Therefore purposeful sampling strategy was used (Moustakas, 1994; Creswell, 2007:129). 10 primary school teachers working in the district of Lancashire participated the study besides 11 primary school teachers working in the city of Samsun. In other words totally 21 primary school teachers from both of the countries took part the study. In order to discover the teachers' perceptions about the value education in depth, the semi-structured interview form developed by reviewing literature. The questions in the form were asked in same order to the participant

teachers to analyze the data comparatively (Miles & Huberman, 1994:35; Hatch, 2002:95). The data retrieved from the form, was analyzed descriptively, themes were determined and differences and similarities were identified.

**Results:**

Finding about first-sub-problem indicated that neither English primary school teachers nor Turkish primary school teachers did have direct training about teaching the values children. The participant teachers from both of the countries; received indirect training under some courses such as PHSE course, life sciences course, literacy how to teach the values.

The finding about planning the value education proved that while English primary school teachers teach the values in the PHSE course, literacy, history and according to religious creeds, Turkish primary school teachers, Turkish primary school teachers instruct the values children in the course of guidance and free activities, by laying stress on immediate-important events, through stories and activities conducted school-wide. Furthermore English primary school teachers featured extra-curricular activities while Turkish primary school teachers focus on student's behaviour and classroom activities.

The finding about cooperation with family and other social associations displayed that while English primary school teachers cooperate with religious associations and family regularly and formally, Turkish primary school teachers communicate and make cooperation with family regularly but informally. In addition Participant primary school teachers from both of the countries complained disruptive effects of family due to low level of socioeconomic level, duality between school reality and family reality.

It was found that while English primary school teachers made instructional plan for the values through the SEAL program, Turkish primary school teachers plan the value education in the course of guidance and free activities, life science and social studies.

The findings indicated that English and Turkish primary school teachers assessed the student attainment by observing the students' behaviours. Besides the teachers from England, thought that they care the discipline registrars and try teaching the values sensual and cognitively.

The finding about the hidden curriculum revealed that they perceive hidden-curriculum as being real model for students while Turkish primary school teachers see hidden-curriculum as an application in which they deprive the students from things which they enjoy.

**Discussion**

Although in-service and pre-service teacher training is core aspect of raising competent teachers and value education strongly entails the teachers to be aware of approaches in teaching the values (Villegas, 2003; Kirschenbaum, 1995:16), results about the first sub-problem prove that the teachers from both of the countries did not receive direct training about the value education, they received the training in the content of PHSE teaching-life science teaching, literacy teaching, social studies teaching

Results about progress of teaching values indicated that English primary school teachers emphasize on both extra-curricular activities and classroom activities, while Turkish primary school teachers feature the classroom activities. This result can be commented as that the participant teachers from Turkey, use character education and value clarification approaches. The results on cooperation with other family and other associations revealed that English primary schools establish very close relationship with churches and they organize society-wide activities and their relationship with family is regular and formal. Conversely Turkish primary schools establish regular, informal and strong relationship with family. Furthermore the teachers from England utilize the SEAL program for the value education, while the participant Turkish teachers mainly teach the value in the course of guidance and free activities, life sciences and focus on the immediate events in classroom. Results display that English schools adopt a participative way in value education. The participant teachers from England and Turkey assess achievement by observing student behaviour. This similarity may stem from inclination to behaviouristic thinking. Results about hidden-curriculum disclosed a difference. This difference may emerge from different school climate.

**Conclusion:**

Several suggestions, based on the differences emerged from the study, were made

## İngiltere ve Türkiye’deki Sınıf Öğretmenlerinin ‘Değer Eğitimi’ Açısından Karşılaştırılması: Lancashire – Samsun Örneği

Yücel Öksüz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü/Samsun/Türkiye

E-mail: [yoksuz@omu.edu.tr](mailto:yoksuz@omu.edu.tr)

---

### Öz:

Bu çalışmanın amacı İngiltere ve Türkiye’de değer eğitime yönelik uygulamaları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak karşılaştırmalı şekilde ortaya koymaktır. Çalışmaya İngiltere Lancashire bölgesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni, Türkiye’de Samsun ilinde görev yapan 11 sınıf öğretmeni olmak üzere çalışmaya 21 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin olgusal çalışma tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel olarak içerik analizine tabii tutulmuştur ve temalar belirlenmiştir. Her iki ülke sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerden geliştirilen temalarda benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ile yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Değer Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Değer Eğitiminde Planlama, Aile ve Diğer Kurumlar ile İşbirliği, Değer Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme, Örtük Program.

---

## Giriş

İnsanoğlu, bir arada yaşamının gereği olarak içinde yaşadığı durumları anlama ve düzenleme çabalarının sonucunda değerler sistemi geliştirir. Bir arada yaşamının arzu edilen nitelikte gerçekleşmesi için o toplumu oluşturan bireylerin arasında uyması gereken bir kurallar dizgesinin oluşturulması gerekir. İnsanların toplum içindeki yaşamını düzene sokan ve bireyleri belli kurallar doğrultusunda davranmaya yönelten bu toplumsal kurallar dizgesi ise toplumsal değerler olarak ifadelendirilebilir.

Toplumsal yaşamın oluşumu ve devamı için hayati öneme sahip olan “değer” kavramı, bireyin davranışlarına yön veren ve bireyin davranışlarının kabul edilebilir olup olmadığına ilişkin temel ilke ve inançlar olarak tanımlanabilir (Halstead & Taylor, 2000). Değerler sosyal, kültürel, tutum ve kişisel özelliklerin gelişimi ile yakından ilişkilidir (Matthews ve Smith, 1995). Özellikle Kohlberg ve Piaget, bireyde değer anlayışının oluşum ve gelişimini bilişsel ve psiko-sosyal açıdan açıklayan bilgiler üreterek kendine özgü kuramlar geliştirmişlerdir. Bireyin zekâ ve kişiliğinin temel fonksiyonu olarak, içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasının beklenmesi, aynı zamanda eylemlerinin doğuştan değer odaklı olduğunun kabulü olarak söylenebilir. Birey, doğumundan itibaren toplumun kabul ettiği düşünüş şekillerini ve bakış açısını kafasında yapılandırarak içselleştirip davranışlarına yansıtır. Böylece birey içinde bulunduğu sosyal ortam ve topluma uyumlu davranışlar geliştirmiş olur (Silcock & Duncan, 2001).

Çocuklar, değerleri ilk önce ailelerinden olmak üzere medyadan, akranlarından, bakıcılarından, yerel toplumdaki, hayatının ilk yıllarından itibaren öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların iki yaşına kadar ahlaki değerler geliştirdiğine ve bunun da çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi ile ilgili yakından ilişki olduğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır (Dunn,1988; Buzelli, 1992; Kuebli, 1994). Bu nedenle çocuklar, okul öncesi yaşantılarına dayalı olarak bir takım değerler geliştirmiş olarak okula başlar. Fakat okulda öğrendikleri değerlerin mantıksal arka planının farkında değillerdir

Değer eğitiminin amacı öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması ve içselleştirmesi olarak kabul edildiğinde, öğrencinin samimi ve içten kabulü ve katılımı olmaksızın öğretmenin hedeflerine ulaşamayacağı söylenebilir. Kısaca öğrencilere birilerinin kabul ettiği değerleri dikte ederek, değer eğitimi gerçekleştirilmesi doğru bir yöntem olarak kabul edilemez (Wilson, 2000). Değer eğitimi, öğrencinin içten katılımı, etrafında olup biten hangi olayların yapmaya değer olduğunu seçici bir şekilde algılayıp yorumlamasını gerektirir

(Silcock & Duncan, 2001). Kısaca, öğrencinin bilinçli kabul ve bağlılığı olmadan değer eğitimi yeterli olamaz. Bir başka anlatımla öğrenciye başkalarının değerleri zorla kabul ettirilemez. Saygı değerini kazanan bir öğrenci, davranışsal zorunluluktan ziyade kendi yaptıklarının başkaları üzerinde olumsuz etkileri olabileceğine ilişkin bir iç görüş kazanması gerekir. Bu bakış açısını kendi özgür iradesi ile hiçbir zorlama olmadan kazanan öğrenci, düşünce ve davranışlarını istenilen yönde değiştirmiş olur (Crick, 1999).

Değer eğitiminin psikolojik boyutu olduğu gibi kültürel boyutu da vardır. Çünkü eğitim süreci bir bakıma kültürlenmedir ve bu kültürlenme süreci okulla sınırlı tutulamaz. Bu nedenle çocukların özgürce seçim yapmalarını sağlamak değer eğitiminin en önemli parçası olmalıdır. Ancak bireylerin kendi değerlerini oluşturması, karışık, dinamik, psikolojik ve sosyo-kültürel süreçler ile ilgilidir (Silcock & Duncan, 2001).

Okullarda uygulanan öğretim programları, toplumun ve devlet otoritesinin kabul ettiği değerleri aktarmanın en etkili yollarından birisidir. Bu nedenle okulun sunmuş olduğu eğitimsel ortam, değer eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edilebilir (Powell, 2010). Öğretim programlarında ekonomik, sosyal, kültürel dini, milli ve evrensel değerlerin hangi yöntem ve teknikle aktarılacağı, yapılan değer eğitiminin amacına ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla hangi ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulanacağı öğretim programlarında genellikle yer alır (Lawton 1975; Cornbleth, 1990, Halstead & Taylor, 2000; Rodger, 2000).

Çocuğun okul gibi değer yüklü bir ortama girmesiyle birlikte, bazı değerleri içselleştirip davranışlarına yansıtması beklenir. Fakat bu her zaman böyle arzu edildiği gibi gelişmeyebilir. Üstelik çocuklar eğitim sürecinde planlanmamış olaylarla karşılaşmakta ve belirsiz olayları farklı algılayabilmektedir. Bu anlamda örtük program (hidden curriculum) ve durumsal öğrenme (situated learning), öğrencilerin mesajları farklı algılaması ve yorumlaması açısından son derece büyük riskler içermektedir. Bu nedenle değer eğitimi sürecinde öğretilmek istenen değerler açıkça ve planlı olarak verilmelidir. İlköğretim müfredatlarında yer alan ve değer eğitimi sürecinde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri ders içi etkinlikler ve ders dışı etkinlikler olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir (Halstead & Taylor, 2000). İngiltere’de ilköğretim okullarında ders içi aktiviteler doğrudan öğretim ve özel çalışma programları, tartışma, toplum temelli öğretim stratejileri, toplu ibadet olmak üzere dört grupta ele alınmıştır (Wynne, 1991, Halstead & Taylor, 2000). Ders dışı aktiviteler hikâyeler, akran aracılığı ile değer öğretimi, çocuk felsefesi tekniği gibi üç farklı stratejiden oluşur (Lickona, 1996). Ders dışı

aktiviteler ile takım içinde çalışma ve liderlik becerilerinin gelişmesi sağlanır. Değer eğitiminde okul meclisleri, öğretmenin davranışları ile model olması, çok önemli bir yere sahiptir (Halstead & Taylor, 2000). Değer eğitiminde öğrencilerin iyi olarak kabul edilen davranışları alışkanlık haline getirebilmeleri için hem ders içi hem de ders dışı öğretim yöntemlerinin tekrarlı aktivitelere yer vermesi gerekir (Lickona, 1996).

Değer eğitimiyle ilgili okulun görevlerinden birinin çocuğun geliştirdiği değerleri daha da geliştirmesini sağlamak, ikinci görevinin ise geliştirdikleri bu değerleri günlük yaşamda uygulaması, bunu davranışlarına yansıtmasını sağlamak denebilir. Okulun değerler ile ilgili bu işlevleri İngiltere’de 1988 yılından beri çok büyük ilgi görmüş ve üzerinde tartışılmıştır (Halstead & Taylor, 2000). Ülkemizde ise değer eğitimi, 1924 ilköğretim müfredatından 2005 ilköğretim müfredatına kadar hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi farklı derslerin içerisinde yer almaktadır (MEB, 2006; MEB, 2009).

Kirschanbaum a göre Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında değer belirginleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi olmak üzere dört yaklaşım vardır (Kirschenbaum, 1995:16). Değer gerçekleştirme yaklaşımının hedefi öğrencinin kendi inanç, duygu, öncelik ve değerlerinin bilincinde olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve yaşam onuruna sahip olmasını amaçlar. Bu amaçlara ulaşmak için öğretmenin öğrencinin yaşamını anlamasına, kendi değerlerini oluşturmaya ve etkili yaşam becerileri geliştirmesine yardımcı olmalıdır (Naylor & Diem, 1987). Karakter eğitimi yaklaşımı ise eğitim yoluyla bireyde erdemli bir karakterin oluşturulmasına odaklanır. Karakter davranışsal, bilişsel, duygusal anlamda ahlaki boyutlara sahiptir. Öğretmenler, bu yaklaşımı uygulamak için öğrencilerin ana değerleri anlamasına, kabul etmesine ve bu değerlere göre hareket etmelerine yardımcı olmalıdır (Lickona, 1993).

Vatandaşlık eğitiminde öğrencinin demokratik düzende hak ve sorumluluklarını yerine getirecek vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenir. Öğrencilerin hak ve sorumluluklarını bilmesi, iletişim ve sorgulama becerileri ile toplumsal aktivitelere katılabilme ve sorumlu hareket edebilme becerilerinin geliştirilmesi beklenir (Davies, Gorrard ve McGuinn, 2005). Diğer bir deyişle öğrenciler okulda diğer kişiler ve devlete karşı hak ve sorumluluklarını vatandaşlık eğitimi ile öğrenirler. Değer eğitimindeki önemli bir başka yaklaşım ahlak eğitimidir. Ahlak eğitimi bireyde iyi olma ile ilgili bilgi, tutum ve inanç geliştirmeyi ve özerk bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Ahlak eğitimi yaklaşımı ahlaki metinler öğretim yöntemini ön plana çıkarır (Akbaş, 2004).



Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet süresince almış olduğu mesleki eğitimin kalitesi, öğretim programları, okulun sahip olduğu donanım, veliler ve diğer kurumlar ile olan ilişkinin niteliği, yaşanan ülke, kültürel ortam ve sosyoekonomik düzey gibi birçok değişken söz konusudur. Hangi değerlerin nasıl öğretileceği konusunda ülke, kültürel yapı, öğretmenlerin değer tercihi, gibi faktörler bulunmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000; Veugelers ve Vadder, 2003). Bütün bu değişkenler ve faktörlerin etkisi ülkeden ülkeye değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle bu çalışmada değerlerin eğitimini İngiltere ve Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin bakış açılarına göre karşılaştırılması, her iki ülkede gerçekleştirilen değer eğitimi sürecinin öğretmen eğitimi boyutu ve öğretim durumlarının farklılık ve benzerliklerinin ortaya konulmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın genel amacı İngiltere ve Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi nasıl yaptıklarını ve nasıl gerçekleştirdiğini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- İngiltere ve Türkiye'deki sınıf öğretmenlerine, a) üniversite öğrenimleri sürecinde ve b) mesleki yaşamlarında değer eğitimine yönelik herhangi bir eğitim verilmekte midir?
- İngiltere ve Türkiye'de çalışan sınıf öğretmenleri, a)değer eğitimi nasıl planlamakta, b) nasıl yürütmekte ve c) değerlendirmektedirler?

## **Yöntem**

### **Araştırma modeli**

Çalışmada her iki ülkedeki değer eğitimi sınıf öğretmenlerinin bakış açısından anlamak ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma, içinde bulunulan ortamı, bu ortamda bulunan kişilerin bakış açıları ile anlamayı amaçlar (Hatch,2002: 7). Olgusal çalışmada, belli olgu ya da kavramlar ile ilgili yaşantıların anlamını tanımlama hedeflenir. Yani olgusal çalışmada, katılımcıların belli olgu veya kavram ile ilgili yaşantılarını katılımcıların bakış açısından mantıklı bir çerçevede anlamlandırılması amaçlandığından dolayı çalışmada nitel araştırma yönteminin olgusal çalışma tekniği kullanılmıştır (Cresswell, 2007:58).

**Araştırma grubu**

Samsun ili ve Lancashire yöresinin benzer demografik ve sosyoekonomik özelliklere sahip olmaları, katılımcı öğretmenlere kolay ulaşılabilmesi, öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılımı gibi nedenlerden ötürü çalışma grubu, Lancashire ve Samsun'da görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Olgusal çalışmada veriler, araştırılan olgu ya da kavram ile ilgili yaşantı ve deneyimi olan kişilerden toplanır (Moustakas, 1994). Bu nedenle çalışmada çalışma grubu maksimum değişiklik stratejisine dayalı olarak oluşturulmuştur. Böylece çalışmada Samsun ve Lancashire yöresinin düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik bölgelerinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarının tanımlanması sağlanmıştır (Creswell, 2007:129). Araştırma İngiltere Lancashire yöresinin farklı sosyoekonomik özelliklere sahip okullarında görev yapan 11 sınıf öğretmeni ile Türkiye'de Samsun ilinin farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür.

**Verilerin toplanması**

Çalışmada her iki ülkede görev yapan öğretmenlerin değer eğitime ilişkin algılarını derinlemesine ortaya koymak amacıyla, veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda sorular belli sırada sorulmasına rağmen, araştırmacıların önemli gördükleri durumda, derinlemesine veri alabilmek için soru formunda olmayan ek sorular sorulmuştur. (Miles & Huberman, 1994:35; Hatch, 2002:95). Görüşme formunu geliştirirken ilgili literatürdeki çalışmalar taranmış ve bu çalışmalardan yararlanarak altı soru geliştirilmiştir. (Halstead & Taylor, 2000; Silcock & Duncan, 2001; Arthur, 2005; MEB, 2006; Yeşil & Aydın, 2007; Yiğittir & Öcal, 2010) Geliştirilen form, üç uzman tarafından incelenmiş ve taslak form oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe form İngilizceye çevrilmiştir. İngilizce taslak form, üç İngiliz akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda altı soru yer almıştır:

- Öğretmen eğitiminde, değerlerin öğretimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?
- Değerlerin öğretilmesini ders konularının/süresinin dışında mı yapıyorsunuz, yoksa ders sırasında konu içerisinde bir yer mi ayırıyorsunuz?
- Değerlerin kazandırılmasında aile-çevre ve diğer kurumlarla işbirliği yapıyor musunuz? Nasıl?
- Değerlerin kazanımı (hangi değer ne zaman, hangi düzeyde ve nasıl öğretileceği) ile ilgili bir plan yapıyor musunuz?

- Öğrencilerinizin değerleri kazanma düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Değerlerin okulda uygulandığı bir örtük programınız var mı?

Araştırmada etik kurallara uymak açısından katılımcı Türk sınıf öğretmenlerine “*Türk Sınıf Öğretmeni 1*” ve İngiliz sınıf öğretmenlerine “*İngiliz sınıf öğretmeni 1*” isimler verilmiştir (kodlamalar yapılmıştır).

### Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi nasıl yapılır. Örnekler incelenmeli. Verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde elde edilen veriler, belli boyutlar ve temalar altında sınıflandırılır. Bir başka deyişle betimsel yöntemde araştırmacılar, gördüklerini betimlerler. Betimsel analizde araştırmacıların yorumlama, sınıflandırmalarına dayalı olarak veriler, belirlenen temaların altında kodlanır (Creswell, 2007: 152). Yarı-yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilen veriler, ses kayıt cihazına kaydedilmiş; araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Araştırmacı, elde edilen verilerden temalar ve temaların altında ise kodlar belirlemiştir. İki ülke öğretmenlerinden elde edilen verilerden elde edilen temalar ve kodlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu kodlamalara dayalı olarak her iki ülkedeki değer eğitimi ilişkin kavramsal çerçeve geliştirilmiştir.

### Bulgular

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

**Tablo 1:** Değer eğitime ilişkin eğitim alma teması (İngiltere)

KOD	f
Farklı Dersler Kapsamında Değer Eğitimi Alma	5
Değer Eğitime İlişkin Özel Ders Almama	2

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 2:** Değer eğitime ilişkin eğitim alma teması (Türkiye)

KOD	f
Değer Eğitime İlişkin Özel Bir Ders Almama	6
Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Derslerinin Öğretimin Kapsamında	4

Görüşme formunun birinci sorusundan elde edilen veriler, değer eğitime yönelik eğitim alma teması olarak kodlanmıştır. Beş sınıf öğretmeni değerlerin nasıl öğretileceğine ilişkin eğitimi farklı dersler kapsamında aldığı

belirtirken iki sınıf öğretmeni ise ne hizmet-öncesi ne de ne hizmet içi dönemde değer eğitime yönelik herhangi bir ders almadığını belirtmiştir. Bu Tablo 2’de ise Türk sınıf öğretmenlerine yönelik “Değer Eğitime yönelik Eğitim alma” temasına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Altı sınıf öğretmeni ne hizmet içi ne de hizmet öncesi dönemde değer eğitime ilişkin herhangi bir ders almadığını belirtirken dört sınıf öğretmeni hizmet öncesi eğitim döneminde sosyal bilgiler öğretimi ve hayat bilgisi öğretimi dersleri kapsamında değerlerin nasıl öğretilceğine ilişkin bir eğitim aldığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Dürüst olmak gerekirse, üniversiteden mezun olalı çok uzun zaman geçtiğinden dolayı değer eğitime yönelik herhangi bir ders alıp almadığımı hatırlayamıyorum. Fakat psikoloji ve sosyoloji derslerinde dolaylı olarak bahsedilmişti. Değer eğitimi ile ilgili bilgilerimin çoğunu staj uygulamalarında öğrendiğimi düşünüyorum. (İngiliz Sınıf Öğretmeni 2)”

“Hayır almadım. Müslümanlık gibi farklı inançlara saygılı nasıl olunur ve böyle bir sınıfta nasıl çalışılır konusunda bir eğitim aldım (İngiliz Sınıf Öğretmeni 7).”

“Değer eğitimi ile ilgili ne üniversite eğitimimiz süresince ne de öğretmenlik mesleği süresince ayrı bir ders almadım (Türk Sınıf Öğretmeni 8).”

“Değer eğitimi ile ilgili ayrı bir ders almadık. Fakat Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin öğretiminde ilgili ünitelerde bu değerlerin nasıl öğretilceğine ilişkin bir eğitim aldık (Türk Sınıf Öğretmeni 1)”

Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilen bulgular, her iki ülke sınıf öğretmenlerinin değerlerin nasıl öğretilceğine ilişkin eğitimlerini farklı dersler kapsamında aldıklarını ve doğrudan değer öğretimine yönelik ders almadıklarını göstermektedir. Bu bulguya dayanarak katılımcı Türk ve İngiliz sınıf Öğretmenlerinin, değer eğitimi ile ilgili bilgileri farklı dersler kapsamında aldıkları, bu bilgiler ile meslek hayatına başladıkları ve meslek hayatını sürdürdükleri söylenebilir.

**Tablo 3:** Değerlerin öğretilme ortamı teması (İngiltere)

KOD	f
Okul Çapındaki Etkinlikler ile Değerleri Kazandırma (Ders Dışı Aktiviteler)	5
Hayat Bilgisi Dersinde (PHSE Course) Değer Eğitimi Gerçekleştirme	4
Farklı Derslerde Değer Eğitimi Gerçekleştirme	2
Farklı Etkinlikler İle Değerleri Kazandırma	2
Dini Öğretiler İle Değerleri Destekleme	1

**Tablo 4:** Değerlerin öğretilme ortamı teması (Türkiye)

KOD	f
Öğrencinin davranışına yönelme	3
Değerleri rehberlik dersinde ele alma	3
Okul Çapındaki Etkinlikler ile Değerleri Kazandırma	3
Değerleri Türkçe dersinde hikâyeler ile ele öğretme	2
Sınıf içi oyunlar ile değerleri yaparak yaşayarak öğretme	1

Görüşme formunun ikinci sorusundan elde edilen veriler analiz edilmiş ve değerlerin öğretilme ortamı şeklinde kodlanmıştır. Tablo 3’de İngiliz sınıf öğretmenlerine ilişkin bulgular gösterilmiştir. Beş sınıf öğretmeni okul çapında yapılan ders dışı aktiviteler ile; dört sınıf öğretmeni ise hayat bilgisi (PHSE Course) dersinde; iki sınıf öğretmeni tarih, coğrafya, okuduğunu anlama (literacy) gibi derslerde; iki sınıf öğretmenin ise farklı sınıf-içi aktiviteler ile; bir sınıf öğretmeni ise dini öğretiler ile değerleri öğrettiklerini belirtmişlerdir. Tablo 4’de Türk sınıf öğretmenlerinden “*Değerlerin Öğretilme Ortamı*” temasına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Üç sınıf öğretmeni öğrencinin davranışına odaklandığını; üç sınıf öğretmeni değerleri rehberlik ve sosyal etkinlikler dersinde öğrettiğini; iki sınıf öğretmeni okul çapında düzenlenen etkinlikler ile değerleri kazandırdığını; iki sınıf öğretmeni Türkçe dersinde öğrettiğini ve bir sınıf öğretmeni ise değerleri yaparak yaşayarak öğrettiğini belirtmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Bizim okul meclisimiz var. Burada öğrenciler fikirlerini açıklayıp önerilerini sunarlar. Okul meclisleri okulun en aktif organlarından birisidir. Burada öğrenciler istediği konuyu gündeme getirebilir. Çocuklar bu mecliste belirlenen konular hakkında istedikleri gibi konuşabilir. Mecliste her sınıftan bir temsilci vardır. Her sınıfta “düşünce kutusu” var. Öğrenciler isteklerini bu kutuya atarlar. Kutuya atılan istekler sınıf temsilcisi tarafından okul meclisine getirilir. Okul meclisi toplantısından sonra sınıf temsilcileri başkanı öğrencilerin isteklerini okul müdürüne iletir (İngiliz Sınıf Öğretmeni 1).”*

*“Ayrıca kişisel, sağlık ve sosyal eğitimi içeren hayat bilgisi dersi var. Bu derste değerleri doğrudan öğretiyoruz. Bu dersleri haftada iki defa ikişer saatlik bölümlerde işliyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 2).”*

*“Tarih, coğrafya, okuduğunu anlama gibi dersler var. Bu derslerde müfredatta yer alan değerleri doğrudan öğretebiliyoruz. Sahip olduğumuz sınıfa ilişkin bilgimize dayalı olarak, öğrencilerin değerleri nasıl yapılandıracağını bilebilirim (İngiliz Sınıf Öğretmeni 2).”*

“ Yarım dönem önce yapmış olduğum etkinliği hatırlıyorum. Bu etkinlikte eşitlik değerini öğrettim. Öğrencileri gruplara ayırdım her grubun belli bir bütçesi vardı. Öğrenciler değerlerin neden önemli olduğunu açıklamadan önce her bir değere değer biçtiler. Çok ilginç bir dersti (İngiliz Sınıf Öğretmeni 10)”

“Ayrıca öfkenin yalnızca çocukken hissedilen bir duygu olmadığını, büyüdüklerinde yine öfke duyabilecekleri gerçeğini öğrencilere kavratmaya çalışıyoruz. Sahip olduğumuz bu değerler, İncil ile ilişkilidir (İngiliz Sınıf Öğretmeni 7).”

“Sınıfta bir olay olduğunda bu değerlerin üzerinde duruyorum. Mesela öğrenci yalan söyledi, hemen dersi kesip üç-beş dakika bu davranışın yanlış olduğunu hemen o anda anlatıyorum. Yani bu değerleri daha çok yeri geldiğinde ele alıyorum (Türk Sınıf Öğretmeni 5).”

“Bizim her hafta bir saat rehberlik dersimiz var. Bu derste toplumsal değer ve davranışlar ile ilgili etkinlikler var. Bu derste bu değerlere en az 40 dakika zaman ayırıyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 3).”

“Mesela okul çapında velilerin desteği ile kermes yapıyoruz. Bu kermeste öğrenciler okul adına bir şeyler satıyorlar. Böylece dayanışmayı en iyi şekilde yaşıyorlar (Türk Sınıf Öğretmeni 6).”

“Türkçe dersinde o değerler ile ilgili metin parçaları var. Her metin parçasında farklı değerler ile ilgili hikâyeler var. Kılavuz kitapta ise o değerler ile ilgili kazanımlar var. O kazanımlar ile ilgili sorular sorarak öğrencinin hikâyeyi tanıyarak o değerler ile ilgili doğru ve yanlış ayırt etmelerini sağlıyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 2)”

“Ben bazı derslerde sınıf içi oyunlar oynatıyorum. Diyelim ki deve-cüce oynatıyorum. Öğrencilere yananın arkasına yaslanması istiyorum ve öğrencilere herkesi gördüğümü söylüyorum. İlk zamanlarda yanan öğrencilerin hiçbir şey olmamış gibi oyuna devam ediyordu. Fakat benim dürüstlük üzerinde çok fazla durmam neticesinde şimdi öğrenci yansa bile oyuna devam etmiyor. Onlara dürüstlük ile ilgili bir bilinç kazandırıyorum (Türk Sınıf Öğretmeni 1).”

Bulgular, çalışmaya katılan İngiliz sınıf öğretmenlerinin her ne kadar sınıf içi farklı derslerin alt boyutlarında değer eğitime yer verse de okul dışı etkinlikler yoluyla, yaparak yaşayarak, öğrenen merkezli değer eğitime daha çok yer verdiklerini göstermektedir. Türk sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular ise katılımcı Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitime özellikle sınıf içi etkinlikler ve öğrenci ile etkileşim halindeyken ders kapsamında meydana

gelen olaylar çerçevesinde derinlemesine inceleme ya da gözlem yapılmadan yer verdiklerini ortaya koymaktadır.

**Tablo 5:** Değer eğitiminde aile ve diğer kurumlar ile işbirliği yapma (İngiltere)

KOD	f
Dini ve diğer Kurumlar İle İşbirliği Yapma	7
Veli Toplantıları	7
Aileyi Değer Eğitiminin Parçası Olarak Görme	2
Planlı Sorumluluk Paylaşımı	1
Aile ile Planlı İşbirliği	1
Okul içi Unsurlar ile İşbirliği	1
Yeni Veliler ile Önceden İşbirliği	1
Ailenin Değer Eğitimine Olumsuz Etkisi	1

**Tablo 6:** Değer eğitiminde aile ve diğer kurumlar ile işbirliği yapma teması (Türkiye)

KOD	f
Aile ile Yoğun İlişkiler	4
Değer Eğitiminde Aile ile İlişkinin Önemi	3
Okul Rehberlik Servisinin Çalışmaları	3
Proje Kapsamında İşbirliği	1
Diğer Kurumlar ile İşbirliği	1

Görüşme formunun üçüncü sorusundan elde edilen veriler, değer eğitiminde aile ve diğer kurumlar ile işbirliği yapma teması olarak kodlanmıştır. Tablo 5’de İngiliz sınıf öğretmenlerine ilişkin bulgular gösterilmiştir. Tablo 5’de gösterildiği üzere yedişer sınıf öğretmeni dini ve diğer kurumlar ile ve aile ile veli toplantıları yolu ile işbirliği yaptığını; iki sınıf öğretmeni ise aileyi değer eğitiminin bir parçası olarak gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca bir sınıf öğretmeni, ailenin değer eğitiminde bozucu etkilerinin olabileceğini, çocuğun okulda öğretilen ile ailede öğretilen değerler arasında uyumsuzluk yaşadıklarını düşünmektedir. Tablo 6’da Türk sınıf öğretmenlerinden elde edilen “*Değer Eğitiminde Aile ve Diğer Kurumlar ile İşbirliği Yapma*” temasına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Dört sınıf öğretmeni ailenin değer eğitiminde bozucu etkisinin olduğunu; dört sınıf öğretmenin de aile ile yoğun ilişkiler yaşadığını; üç sınıf öğretmeni okul rehberlik servisi ile birlikte hareket ettiğini; bir sınıf öğretmeni değer eğitiminde veliler ile ortaklığını proje kapsamında yürüttüğünü ve bir sınıf öğretmeni ise diğer kurumlar ile işbirliği yaptığını belirtmiştir. Bu durum çalışmaya katılan Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde en çok aile ile

iletişime geçtiği, diğer kurumlardan çok fazla yardım almadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Geçen yıl Haiti depremi için para topladık. Geçen yıl yine ayrıca Çernobil’de yaşayan çocuklar için sınıf olarak 3000 GBP topladık. Toplanan bu parayı Çernobil’deki beş çocuğu buraya getirmek için kullandık. Çocuklarımız yarım gün üniversitede Çernobil çocukları ile oynadı. Bu çocukların sağlık ve dış taramaları yapıldı. Çernobil çocukları ile temasta olan gruplar var. Bizim kilisemiz de bu gruplardan bir tanesi (İngiliz Sınıf Öğretmeni 2).”*

*“Veli toplantıları yılda altı defa yapılır.” Ayrıca yıl içinde hangi etkinliklerin yapılacağını kararlaştırmak için ayrıca bir veli toplantısı da yapılır. Veliler, kendilerinden neler beklendiğini içeren bir anlaşmayı imzalarlar (İngiliz Sınıf Öğretmeni 1).”*

*“... Öğrencilere iyi davranışları için ödül verdiğimiz toplantılar yapıyoruz. Bu türlü toplantılar okul ve veli arasında ortak bir dilin gelişmesini sağlar (İngiliz Sınıf Öğretmeni 10).”*

*“Veliler ile görüştüğümde değerler hakkında konuşuyoruz. Altı haftalık süreçte her Çarşamba öğleden sonra her veli ile sıra ile görüşüyorum. Okula gelecek Eylül ayında başlayacak öğrenciler, şimdiden öğretmeni ile sınıfta olma fırsatına sahiptirler: Bu buluşma çok önemlidir çünkü insanın gelişmesi duygulara ve ilişkilere dayanır (İngiliz Sınıf Öğretmeni 3).”*

*“Çocuğu okulumuzda yeni başlayacak olan velilere yönelik bir resepsiyon veriyoruz. Bu resepsiyonda çocuk okula başlamadan önce, velilere okulumuzun değerleri hakkında konuşmak ve onları bilgilendirmeyi amaçlıyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 7).”*

*“Okul meclisi ile birlikte çok şey yapıyoruz. Para topluyoruz ve spor günlerinde farklı aktiviteler yapıyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 5).”*

*“Örnek vermek gerekirse, bir çocuk, birine küstüğünde, ondan hemen nefret ediyor. Eğer birisi onlara vurursa hemen ona karşılık vermeye kalkışıyor. Çocuklara neden böyle davrandıklarını sorduğumda anne-babalarının böyle davranmaları gerektiğini söylediğini belirtiyorlar. Veliler çocuklarına kendilerini savunmalarını, kollamalarını öğretiyor. Fakat biz öğrencilerimize karşılık vermemeleri gerektiğini öğretmeye çalışıyoruz. Bu anlamda işbirlikçi velilerimiz olduğu gibi olmayan veliler de var (İngiliz Sınıf Öğretmeni 4).”*

*“Bu değerlerin kazandırılmasında aile ile mutlaka diyaloga geçiyoruz. Fakat yaşadığımız bölgenin yaşam tarzını değiştiremiyoruz. Öğrencilere bu değerleri öğrencilere karşılıklı olarak çok iyi ifade ediyoruz fakat iş uygulamaya*



gelince bu değerleri hayatın başka yönü karşımıza çıkıyor. Ekonomik durum, işsizlik gibi durumlar bu işbirliğini sağlamaya çok büyük engel çıkarmaktadır (Türk Sınıf Öğretmeni 4).”

“Öğrencilerin doğum gününde veya öğrencimin yeni bir kardeşi olduğunda bebek görme amaçlı ev ziyaretleri yapıyoruz. Beş yıl boyunca aile ile iç içe giriyoruz. Onlar ile bir parça haline geliyoruz. Veliler ile bulduğumda öğrenci ile ilgili konuştuğumuz gibi onların sorunları hakkında da konuşuyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 7).”

“Okulumuzda ailenin eğitim süreci ile ilgili bir bilinç kazanması için okul rehberlik servisinin çalışmaları var. Bu konuda belli takvim ve program çerçevesinde veli bilinçlendirme seminerleri yapıyoruz (Türk Sınıf öğretmeni 6)”

“EDEP projesi kapsamında veliye bir mektup gönderdik. Bu mektupta değerler ile ilgili bilgi verdik ve evde neler yapılması gerektiğini açıkladık. Bu proje kapsamında o gün okulda adalet, saygı gibi değerler ile ilgili yapılan etkinlikler ve ödevleri veliye mektup halinde gönderiyoruz. (Türk Sınıf Öğretmeni 5).”

“Öğrencilerden büyükleri ziyaret gibi ev ziyaretleri yapmalarını istiyoruz. Mesela yaşlılar evini ziyaret, geri dönüşüm faaliyetleri gibi etkinlikleri belediye gibi kurumlar ile birlikte işbirliği yaparak gerçekleştiriyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 8).”

İngiliz sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular, katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin en çok dini kurumlar ile işbirliği yaptıklarını, aile ile olan ilişkilerinin okul ile sınırlı olmasına rağmen planlı ve düzenli olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin değer eğitimde dini kurumların ve aile ile olan ilişkiyi işlevinin ön planda tuttuğu söylenebilir. Buna karşılık Türk sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulara dayanarak çalışmaya katılan Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde aileyi ön plana aldığı ve aile ile yakın ilişkiler içerisinde oldukları ve diğer kurumlar ile ilişkilerinin sınırlı olduğu yorumu yapılabilir.

**Tablo 7:** Değerler ile ilgili plan yapma teması (İngiltere)

KOD	f
Özel Plan Yapmama	4
Program Dahilinde Planlama (SEAL Programı ile)	3
Dini Kaynaklardan ve Kurumlardan Yararlanma	2
Değerlerin Oluşturulmasında Katılımcılık	1

**Tablo 8:** Değerler ile ilgili plan yapma (Türkiye)

KOD	f
Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler dersinde Değerlere İlişkin Plan Yapma	5
Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Plan Yapma	1

Görüşme formunun dördüncü sorusuna yönelik verilen cevaplar “Değer Eğitimi ile İlgili Plan Yapma” teması olarak kodlanmıştır. Tablo 7’de İngiliz sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Dört sınıf öğretmeni değer öğretiminin doğası gereği herhangi bir plan yapmadığını; üç sınıf öğretmeni ise değer öğretimine yönelik planları SEAL programı ile yaptığını; iki sınıf öğretmeni değer eğitime yönelik planlanmasında dini kurum ve materyallerden yararlandığını; bir sınıf öğretmeni ise değer öğretiminin planlanmasında öğrenci görüşlerinden yararlandığını belirtmiştir. Tablo 8’de Türk sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Beş sınıf öğretmeni değerleri rehberlik ve sosyal etkinlikler dersinde öğrettiğini belirtirken bir sınıf öğretmeni ise değerleri hayat bilgisi dersi ile sosyal bilgiler dersinde öğrettiğini ifade etmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“ RV programı, Katolik inanç esaslarına göre oluşturulmuştur. RV programı da öğrencilere bildirmektedir. RV programını haftada bir defa yarım günlük sürede uyguluyoruz. Ayrıca SEAL programı var. SEAL programı laik esaslara dayanır. Bu programda velilerin katılımı çok önemlidir. Çünkü program bu program tutumlara, duygulara, paylaşmaya ve ilişkileri geliştirmeye yönelik programdır (İngiliz Sınıf Öğretmeni 3).”

“Hayat bilgisi (PHSE Course) dersinde çok şey yapıyorum fakat değerleri öğretmek için formal bir plan yapmıyorum. Bir olaya tanık olduğum da bu olay hakkında çok fazla konuşup tartışıyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 4).”

“Değerler bağımsız olarak hissedilmekte ve herhangi bir kalıba sokulması çok zor olduğundan açıkça yazılamaz ve planlanamazlar (İngiliz Sınıf Öğretmeni 10).”

“Bütün öğrencilerimizden okulumuz için en önemli şeyin ne olduğunu, okulumuzun mutlu bir yer olması için nelerin gerekli olduğunu yazmalarını istedik. Her sınıfla ayrı ayrı bu konuyu konuştuk. Onlar da kendi düşüncelerini kâğıtlara yazdılar. Öğrencilerin yazmış olduğu cevaplardan benzerlik aradık ve belirlediğimiz bu benzerlikleri okulumuzun değerleri olarak kabul ettik (İngiliz Sınıf Öğretmeni 7).”

“Kiliseden bir yetkili her Çarşamba okulumuza gelir ve öğrencilerimizle konuşur. Okulumuzda bir kurul var. Bu kurulun çoğunluğunu Kiliseden gelen

üyeler oluşturur. Bu okul sadece okulun gideceği yönü belirlemede bize yardımcı olur fakat bu kurul iyelerinin çocuklar ile doğrudan temas kurması söz konusu değil (Öğretmen 7).”

“İncil’e dayalı olarak çok fazla aktivite planlıyoruz ve yapıyoruz. Örneğin İncil’de geçen hikâyeleri kullanıyoruz. Her sınıfın ve grubun farklı dini inancı var. Bu nedenle birinci sınıfta Kuran’ı da kullanıyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 8).”

“Bizim yıllık planlarımız var. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgisi gibi derslerinin yıllık planları daha da genişletiyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 8).”

“Bu değerler ile ilgili belli bir plan yok ama rehberlik dersinde bu değerlerin öğretilmesi ile ilgili plan yapıyorum (Türk Sınıf Öğretmeni 5).

Katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerine ilişkin bulgular, İngiliz sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun değer eğitimi gerçekleştirirken belirli bir kriter ya da program dahilinde hareket ederken, bazılarının ise özel bir kriter ya da plan dahilinde hareket etmediğini göstermektedir. Bu durum değer eğitime dönük yapılan etkinliklerin planlı fakat zaman zaman da plansız olarak öğrenciyle iletişim içerisindeyken kazandırılmaya çalışıldığını düşündürmektedir. Çalışmaya katılan Türk sınıf öğretmenlerine yönelik bulgular ise Öğretmenlerin %50’sinin rehberlik ve sosyal etkinlikler dersi kapsamında yapılan etkinliklerin değer eğitiminde doğrudan rol aldığını belirttiğini göstermektedir. Bu bulgu katılımcı Türk sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla bu dersin planıyla hareket ettiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 9 :** Değer kazanımlarının değerlendirilmesi teması (İngiltere)

KOD	f
Gözlem ile öğrenci davranışına odaklanma	3
Disiplin Olaylarına Odaklanma	2
Asgari Kriterler	2
Ölçmenin Zorluğu	1
Bilişsel Olarak Ölçme	1

**Tablo 10: Değer kazanımlarının değerlendirilmesi (Türkiye)**

KOD	f
Gözlem ile öğrenci davranışına odaklanma	6
Değerlendirmede teknoloji kullanımı	1
İçsel ödüllendirme	1
Etkinlikler ile Değerlendirme	1
Değerlerin Kazanılması Durumunda Dışsal Ödülün Öne Çıkarılması	1

Tablo 9’da İngiliz sınıf öğretmenlerinden elde edilen ’te “*Değer Kazanımlarının Değerlendirilmesi*” temasına ait bulgular gösterilmiştir. Üç sınıf öğretmeni öğrenciyi gözlemleyerek; iki sınıf öğretmeni disiplin olaylarına bakarak; iki sınıf öğretmeni asgari kriterlere dayalı olarak ve bir sınıf öğretmeni ise bilişsel olarak değer eğitiminde ölçme-değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca bir sınıf öğretmeni ise değer eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin yapılmasının çok zor olduğunu düşünmektedir. Literatürde buna dönük pek çok örnek olmasına rağmen katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi açısından özellikle ölçme ve değerlendirme açısından yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Tablo 10’da Türk sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Altı sınıf öğretmeni değer eğitiminde ölçme-değerlendirme sürecinde öğrenci davranışına odaklandığını belirtmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Çocukları farklı durumlarda gözleyerek çocukların değerlere sahip olma düzeyini belirliyoruz. Bizim bir kontrol listemiz yok. Öğrettiğimiz değerlerin ne kadar kazanıldığını belirlemek için öğrencileri doğal ortamda gözlemek zorundayız (İngiliz Sınıf Öğretmeni 2).”*

*“Bunu ölçmek çok zordur fakat okulda kayda geçen olay sayısı ile bunu ölçebiliriz. Öğrencilerden kendilerini nasıl hissedip hissetmediklerini sorup onlardan bilgi alıyoruz. Velilere çocuğunun gelişimi ile ilgili ne düşündüğünü sorup onlardan bilgi topluyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 7).”*

*“Formel olarak ölçmek çok zordur. Çünkü çok öznel dir “(İngiliz Sınıf Öğretmeni 4).”*

*“Çok güzel bir soru. Öğrencilerin olayları hatırlayıp hatırlamadıklarına bakıyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 8).”*

*Değerlendirmeyi daha çok gözlemleyerek yapıyorum. Öğrencinin davranışlarına bakarak ve teneffüste gözlemleyerek değerlendirme yapıyorum. Gözlemlerimde daha çok öğrencinin davranışlarına odaklanıyorum. Fakat değerlendirmede belli bir standartım yok. (Türk Sınıf Öğretmeni 5).”*

*“Gözlem sonuçlarımı e-okul sistemimde ilgili bölümlere giriyorum (Türk Sınıf Öğretmeni 5).”*

*“Kendi sınıfım için konuşursak, gülen bebekler hazırladım. Olumlu davranış gösteren öğrencilerime gülen bebekleri veriyorum ve onları olumlu yönde davranmaya teşvik ediyorum (Türk Sınıf Öğretmeni 5).”*

“ Türkçe dersinde öğrenciden ailesini anlatmasını, bir konu veya olay hakkında duygu ve düşüncelerini açıklamasını isteyen etkinlikler ile öğrencinin bu değerlere ilişkin davranışlarını değerlendiriyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 7).”

“Çocuk, iyi bir davranış sergilediğinde öğrenciyi kalem, silgi ve özellikle çok sevdiği test kitapları ile ödüllendiriyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 3).”

Çalışmaya katılan İngiliz sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi kazanımlarının öğrencilerde gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmeye dönük değerlendirme amaçlı olarak genel kriterlere yer verdiklerini ve bu açıdan sıkıntılar yaşadıklarının bir göstermektedir. Ayrıca bu kazanımların değerlendirilmesine dönük bir ölçme aracına sahip olmadıkları görülmektedir. Buna karşılık katılımcı Türk sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulara dayanarak ise öğretmenlerin çoğunun değer eğitimi kazanımlarını gözlem yaparak değerlendirdiği söylenebilir. Bu durum çalışmaya katılan Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi kazanımlarını değerlendirmeye dönük herhangi bir ölçme aracı kullanmadıklarını göstermektedir.

**Tablo 11:** Okuldaki örtük program teması (İngiltere)

KOD	f
Öğretmenin Davranışları ile Model Olması	6
Okul Prestijinin Veliler Üzerindeki Etkisi	1
Sözel Olarak	1
Toplu Etkinlikler	1
Sözel ve Sözel Olmayan Unsurlar	1

**Tablo 12:** Okuldaki örtük program (Türkiye)

KOD	f
Öğrenciyi sevdiği şeylerden yoksun bırakma	3
Öğrencilerin Öğretmenlerin Nasıl Tepki Vereceğini Bilmesi	2
Disiplin Sorunu Olan Öğrencilere Yönelik Uygulama	2
Örtük bir program ya da uygulamanın olmaması	1
Kaynaştırma öğrencilerine yönelik hoşgörü	1

Görüşme formunun altıncı sorusundan elde edilen veriler “Okuldaki Örtük Program” teması olarak kodlanmıştır. Tablo 11’de İngiliz sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Tablo 12’de “Okuldaki Örtük Program” teması ile ilgili bulgular gösterilmiştir. Üç sınıf öğretmeni örtük programı, öğrenciyi sevdiği şeylerden mahrum bırakma yolu ile örtük

programın uygulandığını; iki sınıf öğretmeni öğrencilerin öğretmenlerin nasıl tepki vereceğini bildiğini; iki sınıf öğretmeni disiplin sorunu olan öğrencilere yönelik örtük programın söz konusu olduğunu; bir sınıf öğretmeni ise okulda örtük programa yönelik herhangi bir uygulamanın olmadığını ve bir başka sınıf öğretmeni ise okulda kaynaştırma öğrencilerine yönelik örtük programın olduğunu belirtmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Okul personelinin davranış ve düşünüş şekliyle model olmaya çalıştığını düşünüyorum. Doğru şeyler yapan öğrenciyle konuşursanız, onun olumlu davranış ve davranış yönetimi hemen dikkatinizi çeker (İngiliz Sınıf Öğretmeni 4).”*

*“Bu Okulun yalnızca bu köyde değil Lancaster’de bile saygınlığı var. Bunun için öğretmenler ve veliler işbirliği içindeler (İngiliz Sınıf Öğretmeni 1.)”*

*“Öğrencilere bağırıyoruz. Sadece neden böyle davrandıkları hakkında konuşup onları disipline etmeye çalışıyoruz (İngiliz Sınıf Öğretmeni 7).”*

*“Genel olarak düzenlediğimiz toplantılar, öğrencilere dikkat etmesi gereken okul politikalarına ilişkin bir mesaj vermektedir. Mesajımız birlikte çalışma ve saygıya yöneliktir (İngiliz Sınıf Öğretmeni 8).”*

*“Açıklanabilen veya açıklanmayan beklentiler ile bunu yapıyoruz. Hikayeler ile bazı şeyleri açıklıyoruz. Okul, Eylül ayında başladığında, okuldaki sınıf kuralları hakkında konuşuyoruz. (İngiliz Sınıf Öğretmeni 9)”*

*“Kurallara uymayan öğrencilere yönelik olarak onlara beden eğitimi dersine çıkarmama, sevdiği etkinliklere katılmama gibi bir uygulama yapıyoruz (Türk Sınıf Öğretmeni 10).”*

*“Neye kızacağımızı, neyi yaptığında ne olacağını biliyorlar. Bu durum öğrenciler ile aramızdaki bağla ilgilidir (Türk Sınıf Öğretmeni 2).”*

*“İlköğretim okullarında disiplin yönetmeliği yok fakat şimdi öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu var. İlk önce idare olarak öğrenci ile yanlış davranışın üzerinde konuşuyoruz ve rehberlik servisine yönlendiriyoruz, ailesini çağırıyoruz. Fakat gizli bir anlaşma ya da uygulama gibi bir şey yok (Türk Sınıf Öğretmeni 5).”*

*“Kaynaştırma öğrencilerine ilişkin böyle bir uygulama var. Mesela kaynaştırma öğrencisi ders anında gezer, dışarı çıkar. Kaynaştırma öğrencisidir denir ve onun bu davranışları hoş görülür (Türk Sınıf Öğretmeni 7).”*

Bulgular, katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin örtük program temasında öğrencilere davranışları ile model olmayı ön plana çıkardığını

göstermektedir. Bu durum katılımcı sınıf öğretmenlerinin özellikle öğrenci öğretmen ilişkileri içerisinde davranışlarına büyük özen gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Türk sınıf öğretmenlerine ilişkin bulgular ise katılımcı Türk sınıf öğretmenleri, okulda örtük programı daha çok disiplin olaylarına karışmış ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik bir uygulama olarak algıladıkları göstermektedir. Bu durum örtük program adı altında ifadelendirilemeyecek fakat öğretmenlerin kişiliği ve kendine özgü uygulamalara göre gelişen kriterlerin olduğu anlamında değerlendirilebilir.

### **Tartışma ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt-problemine ilişkin elde edilen bulgular, çalışmaya katılan İngiliz sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik bilgileri, psikoloji ve sosyoloji gibi derslerde, öğretmenlik uygulaması dersleri sürecinde dini değerleri öğrencilere yansıtmaya çalışarak, farklı inançlara saygı duymaya çalışarak edindiklerini; buna karşılık katılımcı Türk sınıf öğretmenleri ise değer eğitimine yönelik temel bilgileri, hizmet öncesi eğitim sürecinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretimi kapsamında aldıklarını göstermektedir. İlköğretim birinci kademede değer eğitimi, İngiltere’de Kişisel, Sosyal, Sağlık Eğitimi (Personal, Social, Health Education- PHSE-) dersi, Türkiye’de ise Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında verilmektedir (Watson, 2004; MEB, 2006). Değer eğitimi İngiliz ve Türk ilköğretim müfredatlarının önemli konuları arasında yer alır. Değer eğitiminin sınıf içi uygulamalarına ilişkin değer gerçekleştirme yaklaşımı, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi olmak üzere dört farklı yaklaşım mevcuttur (Kirschenbaum, 1995). Ayrıca üniversitelerde alınan hizmet öncesi eğitim ve mesleğe başladıktan sonra alınan hizmet-içi eğitim öğretmenin mesleki gelişiminde çok önemli yere sahiptir (Villegas, 2003). Fakat değerleri bu dört farklı yaklaşım ile öğrencilere öğretecek olan katılımcı sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin mesleki bilgileri farklı dersler içeriğinde almış olmaları önemli bir eksiklik olarak düşünülebilir. Nitekim ilgili literatürde benzer sonuca ulaşılmıştır (Yiğittir ve Keleş, 2011; )

Araştırmanın ikinci alt probleminde İngiliz ve Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitimini nasıl planladıkları, hangi ortamda gerçekleştirdikleri, değer eğitimi sürecinde aile ve sivil toplum kuruluşları ile nasıl işbirliği sağladıkları, değer eğitiminde değerlendirmeyi nasıl yaptıkları, okul çapında hangi etkinliklere katıldıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Görüşme formunun ikinci sorusundan elde edilen bulgular, çalışmaya katılan İngiliz sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde okul çapındaki ders dışı aktiviteleri ön plana çıkardıklarını bunun yanında ise değer eğitimini Hayat bilgisi dersi kapsamında, tarih, coğrafya, okuma-yazma gibi farklı derslerde, farklı sınıf içi aktiviteler ile ve dini öğretiler ile değer eğitimini gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Buna karşılık katılımcı Türk sınıf öğretmenlerine yönelik elde edilen araştırma bulguları, çalışmaya katılan Türk sınıf öğretmenlerinin ani şekilde ortaya çıkan davranışa odaklandıklarını ve bu amaçla dersi bile yarıda kestiklerini, değerlerin kazandırılmasında rehberlik ve sosyal etkinlikler dersini ön plana çıkardıklarını, sosyal bilgiler dersinde değerleri öğrettiklerini, okul çapındaki etkinlikler ve sınıf içi oyunlarla değerleri kazandırdıklarını göstermektedir. Türk sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin davranışına odaklanması, rehberlik ve sosyal etkinliklerde değer eğitimi yapması, Türk sınıf öğretmenlerinin daha çok ders içi aktivitelere yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Ders içi aktivitelerde ise karakter eğitimi ve değer gerçekleştirme yaklaşımları yolu ile değerleri kazandırdıkları yorumu yapılabilir. Bulgular çalışmaya katılan Türk sınıf öğretmenlerinin kendi önemli gördüğü değerleri empoze etmesi ve belli değerlere dikkat çekmesi, ders içi aktivitelere dayalı olarak karakter eğitimi ve değer gerçekleştirme yaklaşımlarını kullandıklarını göstermektedir. Buna karşılık çalışmaya katılan İngiliz sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular, katılımcı sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde hem ders içi aktiviteleri hem de ders dışı aktiviteleri kullandıklarını, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi ve değer belirginleştirme yaklaşımlarını ön plana çıkardıklarını, ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, Kumar ve Pandey (2012)'nin farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin değerlerin öğretilmesinde farklı öğretim stratejilerini ön plana çıkardığı görüşünü doğrulamaktadır.

Çocuk önce aile ve toplumda bir takım değerlerle donatılmış halde okula başlar (Halstead & Taylor, 2000). Ayrıca değer eğitimi çok kompleks bir süreçtir (Silcock & Duncan, 2001). Bu nedenle değer eğitiminin sınıf duvarlarını aşan boyutu göz ardı edilemez, bu nedenle değer eğitiminde belirlenen kazanımların öğrencilere öğretilmesinde aile ve diğer sosyal kurumlar ile işbirliği yapmak gereklidir. Bu süreçte ailenin katılımı ve desteği çok önemli bir yere sahiptir (Wyrck & Rudasill, 2009). Araştırma bulguları, çalışmaya katılan İngiliz sınıf öğretmenleri ve okul idarelerinin dini kurum ve kuruluşlar ile birlikte ulusal ve uluslar arası mahiyette okul dışı etkinlikler tasarladıklarını ve bu etkinliklerde dini kurumlar ile sıkı işbirliği içerisinde olduklarını, değer eğitiminde veliler ile daha çok formal olarak buluştuklarını, eğitimsel anlamda sorumluluğun planlı ve resmi olarak paylaştırıldığını göstermekte iken Türk sınıf



öğretmenlerine ilişkin bulgular ise katılımcı sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde okul rehberlik servislerinden sıklıkla yararlandıklarını, öğrenci aileleri ile okul ortamında formel olarak buluştukları gibi aile ziyaretleri gerçekleştirerek aile ile yakın ilişki kurdukları ortaya koymaktadır. Katılımcı İngiliz ve Türk sınıf öğretmenleri, ailenin değer eğitiminde bozucu etkilerinin olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların sonucu ile benzerlik göstermektedir (Akbaş, 2004; Baydar, 2009; Halstead ve Taylor, 2000; Sizer, 1975; Yiğittir ve Keleş, 2011; Yalar ve Yelken, 2011).

Öğretim süreci planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bu sürecin en önemli aşamalarından birisi de planlamadır. Planlama ile rastlantısallık en aza indirgenerek öğretim etkinliklerinin kılavuzlanması sağlanır (Renzulli & Sally, 1997). Katılımcı İngiliz sınıf öğretmenleri, değer eğitimi planlarken SEAL programını öne çıkarmış, kendi davranışlarına dikkat ettiklerini, okulun sahip olduğu misyon ve vizyondaki değerlere yönelik planlama yaptıklarını, dini kurum ve kaynaklardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. SEAL Programı, öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve davranışsal becerilerinin geliştirmesini amaçlayan planlı öğretim etkinlikleridir (Hallam, 2009). Gerek kilise okullarında görev yapan gerekse laik yapıya sahip devlet okullarında görev yapan katılımcı sınıf öğretmenleri, SEAL programı ile öğrencilere değer eğitimi ile ilgili davranışları, planlı şekilde kazandırmaktadırlar. Katılımcı İngiliz sınıf öğretmenleri, dini kurum ve kişiler ile değer eğitiminin planlanmasında birlikte hareket etmektedirler. Değer eğitiminin planlanmasına yönelik elde edilen bulgular, katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminin genel anlamda planlanmasında hem laik hem de dini uygulamaları referans aldıklarını göstermektedir. Ayrıca görüşme formunun dördüncü sorusundan elde edilen bulgular, katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin okulda değer eğitimi kapsamında nelere önem verileceğine ilişkin genel ilkeleri belirlemede öğrencilerin görüşlerine başvurduklarını ve bunları da okulun misyonu olarak benimsediklerini göstermektedir. Bir başka anlatımla bulgular, okul meclislerini etkili şekilde kullanan katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin, okulun benimseyeceği değerlerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerine başvurduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşılık katılımcı Türk sınıf öğretmenleri, rehberlik ve sosyal etkinlikler, Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler dersinde plan yaptıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim-öğretim sürecinin, en önemli aşamalarından birisi de ölçme-değerlendirmedir. Ölçme-değerlendirme, öğrenmenin kalıcılığının belirlenmesinde, önceden belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesinde, öğretim durumlarının etkililiğinin belirlenmesine yönelik bilgileri

toplar ve öğretmenin eğitimsel kararlarının dayanak noktasını oluşturur (Deno, 2003). Değer eğitimi sürecinin ölçme-değerlendirme boyutunda katılımcı İngiliz ve Türk sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarını odaklandıkları ve değerlendirmeyi öğrenci davranışının gözlenmesine dayalı olarak yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak her iki ülke katılımcı sınıf öğretmenlerinin davranışçı öğrenme yaklaşımını benimsemiş olmaları ve değer eğitiminde nesnel değerlendirme kriterlerini geliştiremedikleri söylenebilir.

Görüşmenin altıncı sorusunda katılımcı sınıf öğretmenlerine okullarında uyguladıkları örtük programa yönelik soru yöneltilmiştir. Örtük program, okul-sınıf ortamında öğretilmesi açıkça hedeflenmeyen fakat eğitim sürecinin yan ürünü olarak ortaya çıkan değerler veya inançlar olarak tanımlanabilir (Martin, 1976). Katılımcı İngiliz sınıf öğretmenleri, örtük programa yönelik olarak öğrencilere uygun rol model olmayı ön plana çıkarırken, katılımcı Türk sınıf öğretmenleri ise disiplin kurallarını ve bunların öğrencilere yönelik uygulamalarını ön plana çıkarmışlardır. İngiliz ve Türk sınıf öğretmenlerinin, örtük program konusunda farklı paradigmalara sahip olmaları, okullardaki yönetsel ve kültürel ortamların farklı olması ile açıklanabilir. Görüşmenin üçüncü sorusundan elde edilen bulgular, katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin diğer kurum ve kuruluşlar ile işbirliği içerisinde olması, çalışmaya katılan İngiliz ilköğretim okullarının yapısının daha fazla dışarıya dönük olduğunu göstermektedir. Bu dışa dönük okul ortamı, öğretmenlerin kendi davranışları üzerinde odaklanmalarına neden olmuş olabilir. Görüşmenin altıncı sorusunda katılımcı Türk sınıf öğretmenleri, örtük program kapsamında öğrencileri sevdiği uygulamalardan mahrum bırakmaya dönük uygulamaları ön plana çıkarmışlardır. Öğretmenler ve idareciler, yaşanan sorunları çözmede yönetmeliklerin yetersiz kaldığına inanarak, kendi aralarında geliştirdikleri ortak akıl ile benimsenen cezacı bir anlayışla çözmeyi tercih etmiş olabilirler. Bu sonuç, Giroux ve Purpel (1983) ile Veugelers ve Vedder (2003)'in değer eğitimi sürecinde uygulanan örtük programın, okulun sahip olduğu yönetsel ve ilişkisel özellikler ile yakından ilişkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

İngiltere ve Türkiye’de gerçekleştirilen değer eğitimi uygulamalarını, öğretmenlerin bakış açısına dayalı olarak karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada, çalışmaya katılan her iki ülke sınıf öğretmenlerinin gerek hizmet içi

süreçte gerekse de hizmet öncesi dönemde değer eğitimine yönelik mesleki bilgilerini farklı dersler kapsamında aldıkları tespit edilmiştir. Araştırma probleminin ikinci alt problemine yönelik elde edilen bulgular, katılımcı İngiliz sınıf öğretmenlerinin değer eğitimini daha çok dini kurum ve kuruluşlar ile birlikte, okul çapında yapılan ders aktiviteleri ile birlikte gerçekleştirdiklerini, aile ile olan ilişkileri resmi şekilde yapılan toplantılar ile sınırlı olduğunu, değer eğitiminde planlamayı SEAL programına ve dini kaynaklara dayalı şekilde yaptıklarını, değerlendirme yaparken davranışçı bakış açısı ve objektif kriterlerin olmaması nedeniyle öğrenci davranışlarına yöneldiklerini, davranışlarına dikkat ederek öğrencilere rol model olarak örtük program uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilen Türk sınıf öğretmenlerinden elde edilen sonuçlar, değer eğitimini daha çok sınıf içi etkinliklere ve ani gelişen dikkat çekici olaylara dayalı olarak yürüttüklerini, değer eğitiminde aile ile yakın ilişkiler içinde olduklarını, ailenin düşük sosyoekonomik düzeyinin değer eğitimini olumsuz yönde etkilediğini, okul rehberlik servisleri ile işbirliği içinde olduklarını, değer eğitimine yönelik planlamayı hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve rehberlik ve sosyal etkinlikler dersi kapsamında yaptıklarını, davranışçı eğitim anlayışı ve objektif kriterlerin bulunmaması nedeni ile değer eğitiminde değerlendirmeyi öğrenci davranışlarını gözleyerek yaptıklarını, yönetmeliklerin okul yaşantısına cevap vermemesi nedeni ile disiplin sorunu yaşayan öğrencilere yönelik olarak örtük program uyguladıklarını göstermektedir.

**Öneriler:**

1. Araştırma sonuçları katılımcı sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik mesleki bilgilerini farklı derslerde aldıklarını koymaktadır. Değerlerin öğretilmesinde farklı yaklaşımların olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle her iki ülke öğretmen yetiştirme sisteminde değerlerin nasıl öğretilceğine ilişkin ayrı bir ders konulabilir.
2. Araştırma bulguları, İngiliz sınıf öğretmenlerinin SEAL programından değer eğitiminde sıkça yararlandıklarını göstermektedir. Türk sınıf öğretmenleri ise değer eğitimine rehberlik ve sosyal etkinlikler dersinde yer vermektedirler. SEAL programına benzer programın, rehberlik ve sosyal etkinlikler dersi için tasarlanabilir.
3. Araştırma sonuçları, İngiliz sınıf öğretmenlerinin, okul başlamadan önce okula öğrencisini kaydettirecek ebeveynler ile okul başlamadan önce bir araya gelmekte, okulun değerlerini tanıtmakta ve resmi bir

sözleşme yaptığı ortaya çıkmıştır. Türk sınıf öğretmenleri ve okul idareleri, öğrencisini okula yeni kaydettirecek veliler ile okul başlamadan önce bir araya gelip eğitimsel işbirliği sağlanabilir. Halen uygulanmakta olan okul veli sözleşmesi daha etkili ve işler hale getirilebilir.

4. Araştırmada çalışmaya katılan Türk sınıf öğretmenlerinin, değer eğitiminde okul rehberlik servislerinden yararlandıklarını göstermektedir. Fakat İngiliz ilköğretim sisteminde rehberlik servisi bulunmamaktadır. İngiliz eğitim sisteminde okul rehberlik servisi oluşturularak, öğretmenler, öğrencilerinin davranış sorunlarının giderilmesinde, öğrenciyi daha yakından tanınmasında yararlanabilir.
5. Araştırma bulguları, çalışmaya kapsamındaki İngiliz ilköğretim okullarının, diğer kamu ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yaparak değer eğitiminde ulusal ve uluslararası nitelikte etkinlikler düzenlemektedir. Türk ilköğretim okulları, diğer kamu ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliğine daha fazla önem vermeli ve değer eğitiminde ortak faaliyetler düzenleyebilir.
6. Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan İngiliz ve Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde değerlendirmeyi daha çok kişisel gözlemlerine dayanarak subjektif yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de mevcut programların değer eğitimi için somut kriterler koymamış olmasından kaynaklanabilir. Bu amaçla her iki ülke ilköğretim programlarının ilgili derslerin içeriklerine değerlendirme amaçlı kriterler konabilir ya da öğretmenlere öğrencilerini gözlemlerken objektif olabilmeleri için gözlem formları tasarlanabilir.

#### **Kaynakça**

- Akbaş, O. (2004) *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16, 9-27.

- Arthur, J. (2005). The Re-Emergence of Character Education in British Education Policy, *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.
- Baydar, P. (2009) *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri Ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Buzelli, C.A. (1992) Young Children' S Moral Understanding: Learning about Right and Wrong, *Young Children*, 47(6), 47-53.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in Context*. London: Falmer Press.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Crick, B. (1999). *Essasy on Citizenship*. London: Continuum Press.
- Davies, I., Gorrard, S. ve McGuinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Education*, 35(1), 341-358. doi: 0.1111/j.1467-8527.2005.00299.x
- Deno, S.L. (2003). Developments in Curriculum Based Measurement, *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192. doi: 10.1177/00224669030370030801.
- Dunn, J. (1988) *The Development of Social Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giroux, H. ve Purpel D. (Ed.) (1983) *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*. California: McCutchen Publishing.
- Hallam, S. (2009). An Evaluation pf the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behavior, Effective Learning and Well-Being In Primary School Children. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313-330. Doi: 10.1080/03054980902934597
- 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. doi: 10.1080/713657146
- Hatch, J.A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in School and Youth Settings*. USA: Allyn & Bacon.
- Kuebli, J. (1994) Young Children's Understanding of Everyday Emotions, *Young Children*, 49(3), 36-47.
- Kumar, G. ve Pandey, J. (2012) How Indian and Western Teacher Trainees Differ in Their Perception About Values?, *Journal of Human Values*, 18, 73-84. Doi: 10.1177/097168581101800106

- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul Press.
- Lickona, T. (1993). The Return of Character Education, *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T. (1996) Eleven Principles of Effective Character Education, *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- Martin, J.R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One, *Curriculum Inquiry*, 6(2), 136-151.
- Matthews, P. ve Smith, G. (1995). OFSTED: inspecting Schools and Improvement Through Inspection, *Cambridge Journal of Education*, 25 (1), 23-34. doi: 10.1080/0305764950250103
- MEB (2006) İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2009) İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, B.M. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Naylor, D. ve Diem, R.A. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.
- Powell, S. (2010). Hide and Seek: Values in Early Education and Care, *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 213-229. doi: 10.1080/00071001003752195
- Renzulli, J.S. ve Sally R.M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How to Guide for Educational Excellence (İkinci Baskı)*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Rest, J. (1974). Developmental Psychology as a Guide to Value Education: A Review of Kohlbergian Programs, *Review fo Educational Research*, 44(2), 241-259.
- Roche, J. (1999) Children Rights, Participation and Citizenshi, *Childhood*, 6(4), 475-493. doi: 10.1177/0907568299004006
- Rodger, A. (2000) The Spiritual in Values Education. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 463-475. doi: 10.1080/713679389.
- Silcock, P. ve Duncan D. (2001). Values Acquisition and Values Education: Some Proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49 (3), 242-259. doi: 10.1111/1467-8527.t01-00174.
- Sizer, T.R. (1975) Values Education in the Schools: A Practitioner's Perspective, *Religious Education*, 70 (2), 138-149. Doi: 10. 1080/0034408750700204.

- Vaugelers, W. ve Vedder, P. (2003) Values in Teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4), 377-389.
- Villegas, R.E .(2003). Teacher Professional Development: An International Review of Literature. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Watson, J. (2004). Educating for Citizenship-the Emerging Relationship between Religious Education and Citizenship Education. *British Journal of Religious Education*, 26(3), 259-271. doi: 10.1080/014162004000232319.
- Wilson, J. (2000). Methodology and Moral Education.*Oxford Review of Education*, 26 (2), 255-262. doi: 10.1080/713688529
- Wynne, E.A. (1991) Character and academics in the elementary school, in: J. BENNINGA (Ed.) *Moral Character and Civic Education in the Elementary School* (New York, Teachers College Press).
- Wyrick, A.J. ve Rudasill, K.M. (2009). Parent Involvement as Predictor of Teacher-Child Relationship Quality in Third Grade. *Early Education &Development*, 20(5), 845-864. doi: 10.1080/10409280802582803.
- Yalar, T. ve Yelken, T.Y. (2011) Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38 (10), 79-98.
- Yeşil, Y. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Öğretiminde Yöntem ve Zamanlama, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010) İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Belirlenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-415.
- Yiğittir, S. ve Keleş, H. (2011) Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 144-155.