



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi

## Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### A Proposed Model for Values Education: Value Internalization\*

Sevda Gülşah Yıldırım

Muammer Demirel

#### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.811227

Received: 15.10.2020  
Revised: 21.04.2021  
Accepted: 03.05.2021

#### Keywords:

Values Education  
Value Internalization  
Social Studies

#### Abstract

The study aimed to develop a practical and understandable model proposal for values education. The study was designed with a case study. In the model development stage, observation, interview and daily examination techniques were used. Data were analyzed by comparative analysis continuously. According to the data obtained from two social studies teachers, three themes were reached: determining the value, implementation, evaluation. The theme of determining the values is divided into categories of problems and criteria. The implementation theme is divided into categories of problems, suggestions, and the material content to be selected in the implementation. Finally, the theme of evaluation is divided into categories of problems and solutions. As the result of the study, a process-based model proposal was developed. The model proposal consists of the determination of the value to be gained, implementation and evaluation stages. This model proposal, which can be considered as a combination of the positive aspects of traditional and modern values education approaches this model proposal, called value internalization, can be defined as a process-based model that aims to persuade the student about why values must be acquired, adopt values to the student, reflect these values to the behavior of the student, and provide the permanence of the value by reinforcing the positive behavior of the student.

### Değerler Eğitime Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme

#### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.811227

Yükleme: 15.10.2020  
Düzelme: 21.04.2021  
Kabul: 03.05.2021

#### Anahtar Kelimeler:

Değerler Eğitimi  
Değer İçselleştirme  
Sosyal Bilgiler

#### Öz

Bu çalışmada, değerler eğitimi için uygulanabilir ve anlaşılabilir bir model önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Model geliştirme aşamasında gözlem, görüşme ve günlük inceleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler sürekli karşılaştırmalı analiz ile çözümlenmiştir. İki sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen verilere göre, üç tema elde edilmiştir: değer belirlenmesi, uygulama ve değerlendirme. Değerlerin belirlenmesi teması; sorunlar ve kriterler kategorilerine ayrılmıştır. Uygulama teması; sorunlar, öneriler ve uygulamada seçilecek materyalin içeriği kategorilerine ayrılmıştır. Son olarak değerlendirme teması ise sorunlar ve çözümler kategorilerine ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise sürece dayalı bir model önerisi geliştirilmiştir. Söz konusu model önerisi, kazandırılacak değeri belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Geleneksel ve modern değerler eğitimi yaklaşımlarının sentezi olarak kabul edilebilecek 'değer içselleştirme' adı verilen bu model önerisi, değerlerin neden kazanılması gerektiği konusunda öğrenciyi ikna etmeyi, değerleri öğrenciyeye benimsetmeyi, bu değerleri öğrencinin davranışına yansıtmasına imkân oluşturarak ve öğrencinin olumlu davranışını pekiştirerek değer kalıcılığını sağlamayı amaçlayan sürece dayalı bir model olarak tanımlanabilir.

**Sorumlu Yazar :** Sevda Gülşah Yıldırım, Dr. Öğretim Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, sevdagulsah@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4278-6027.

Muammer Demirel, Prof. Dr. Uludağ Üniversitesi, Turkey, mdemirel@uludag.edu.tr; ORCID ID: 0000-0002-7884-222X

Bu makale "Değerler Eğitime Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

**Atf için:** Yıldırım, S. G. & Demirel, M. (2021). Değerler eğitime yönelik bir model önerisi: değer içselleştirme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 943-993.

## Giriş

Değerler ve eğitimi, dünyada popüler konular arasında yer almaktadır. Esasen birçok ülkenin resmi eğitim içerisinde zorunlu bir eğitimidir. Türkiye’de bu ülkelerden biridir. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı müfredatlar aracılığıyla ile kimi dersler için (özellikle sosyal bilgiler dersi) doğrudan, kimi dersler için dolaylı yoldan kendi belirlediği değerlerin kazandırılmasını istemektedir. Hatta öğretmenlere telkin etme, değer belirginleştirme, değer analizi, ahlaki muhakeme, karakter eğitimi gibi değerler eğitimi yaklaşımlarını tercih etmelerini bile önermiştir. Ancak hem ulusal hem de uluslararası literatür incelendiğinde sözü edilen yaklaşımların işe yararlığı hala tartışma konusudur. Üstelik farklı bir ülkede öne sürülen bir yaklaşımın diğer kültürlerle veya toplum yapılarına uygunluğu da tartışmaya açık bir konudur. Buradan hareketle, mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri için uygulanabilir ve anlaşılabilir bir model önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Model önerisi geliştirilirken yerel kültürün ve toplumun yapısı dikkate alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları uzun bir süre gözlemlenmiştir. Mevcut değerler eğitimi yaklaşımlarına getirilen olumlu ve olumsuz eleştiriler dikkate alınmıştır. Böylelikle bir ülkenin kendi eğitim sistemine uygun bir yaklaşımın ortaya çıkarılmasının ilk adımı atılmıştır.

### Değerler ve Eğitime Kısa Bir Bakış

Literatürde değer, bireysel, toplumsal veya kültürel tabanda ele alınması, değiştirilebilir veya kalıcı bir özellik taşıması, genetik veya sonradan öğrenilen/öğretilen olması gibi birçok farklı bakış açısından tanımlandığı görülebilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütenlerin, kazandırmaya çabaladıkları kavramları öncelikle kendilerinin anlaması beklenir. Bu yüzden, değerler eğitimi ile ilgilenen kişilerin değer ne anlama geldiğini kavraması önemlidir. Ancak sözü edilen durumlar, ortak bir tanımın kabul edilmesini olanaksız hale getirebilmekte ve hatta kabul edilen tanım, eğitimcinin (veya araştırmacının) kendi bakış açısına bırakabilmektedir. Ortak bir tanım olmamakla birlikte, benzer bakış açıları da mevcuttur. Değeri, bireysel veya bireyin davranışları temelinde açıklayan bakış açılarına göre (Aydın, 2010; Çalışkur ve Aslan, 2013; Erdem, 2003; Güngör, 2010; Hofstede, 2001; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Quisumbing ve deLeo, 2005) değerler ile davranışlar arasında bir ilişki vardır. Değerleri toplumsal temelde açıklayan bakış açılarına göre (Akbaba-Altun, 2003; Çelikkaya, 1998; Korkmaz, 2013; Oğuz, 2012; Tezcan, 1974), ‘kültürün devamlılığı’ esas odak olarak kabul edilir. Rokeach (1973) ise toplumsal ve bireysel bakış açılarının dışına çıkarak değeri, belirli bir davranışın ya da varlığın son halinin zıddına tercih edilebileceğine dair kalıcı inanç olarak tanımlamıştır. Değerleri bir değerlendirme aracı olarak gören bakış açılarına göre (Halstead ve Taylor, 2000; Parker, 2018; Shaver ve Strong, 1976’dan aktaran Halstead ve Taylor, 1996, s. 14; Thome, 2015; Yeşil ve Aydın, 2007) değerler, insanların bir varlığa önem atfetmede, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirmede başvurdukları araçtır. İnsan psikolojisi zemininde değerleri tanımlayan bakış açılarına göre değerler, kişiliğe, motivasyona ve davranışa doğal bir şekilde bağlı olan psikolojik yapılardır (Lindeman ve Verkasalo, 2005). Değerler, kültürel grupları, toplumları,

bireyleri tanımlamada, zaman içindeki değişimleri izlemeye ve tutumlar ile davranışların temelinde yatan motivasyonları açıklamada kullanılırlar (Schwartz, 2012). Özetle değerler, bir bireyin yaşantısının, dahil olduğu toplumun kültürünün ve sosyal çevre yapısının etkileşimiyle meydana gelen, önceliği kişiden kişiye değişebilen ve ancak davranışla sergilendiğinde atfedilebilen, bireyin yaşama dair inanç ve ilkelerini yansıtan soyut kavramlar olarak tanımlanabilir. Bireye bu ilke ve inançlar ise formal veya informal bir şekilde, eğitim yoluyla kazandırılır.

Değerler, bazı araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. Spranger (1928; altı değer tipi), Rokeach (1973; araçsal ve amaçsal değerler), Schwartz (1992; 2012; değer teorisi), Fichter (2016; sosyal kişilik, toplum ve kültür olmak üzere sosyal değerler sınıflaması), Hofstede (2001; değerlere dayalı kültürel boyutlar), Inglehart ve Welzel (1990; Traditional values versus secular-rational values and Survival values versus self-expression values şeklinde kültürel sınıflama) ve Peterson ile Seligman (2004; karakter güçleri teorisi) tarafından yapılan sınıflamalar öne çıkmaktadır.

Değerler eğitimi ise eğitimde değerlerin transferini güçlendirmekle uğraşır (Lickona, 1991) ve yurttaşlık eğitimi ile ahlaki değerlerin eğitimini kapsar (Halstead ve Taylor, 2000). Değerler eğitiminde farklı yaklaşımlar tercih edilebilir. Değerler eğitimi yaklaşımları, değerleri öğretmeye yönelik genel bir yönelim anlamına gelmektedir (Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976). Değerler eğitimi yaklaşımları da farklı araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. Kirschenbaum (1995) değerler ve ahlak eğitiminde dört büyük akım olduğunu belirtmektedir: Değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi. Söz konusu akımlardan ilki olan değer gerçekleştirme akımı, 1980'de Sidney B. Simon tarafından geliştirilmiştir. Bu akımda öncelikli amaç, bireylerin kendi değerlerinin farkında olmasıdır. 1960-1980 yılları arasında etkili olmuştur. Öğrencilerin değerlerini, öncelikli değer tercihlerini açıkça söylemelerini, bu değerleri yansıtma, onları yeniden onaylamalarını ya da değerlendirmelerini ve onları günlük yaşamlarına uygulama yollarını araştırır ve gerekli olan becerileri (özsaygı, kişinin kendini tanıması, hedef belirleme yeteneği, düşünme, karar verme ve iletişim becerileri, sosyal beceriler, dünya bilgisi) geliştirmeyi hedefler (Kirschenbaum, 1995). Bu akımdan etkilenen yaklaşımlar, değer belirginleştirme/değer açıklama (Simon, Howe ve Kirschenbaum, 1995), değer analizi (Superka ve diğerleri, 1976) ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarıdır (Kohlberg, 1958). İkinci büyük akım, günümüzde Aristoteles'in erdem ahlakına dönüşle beraber popülerliğini yeniden kazanan karakter eğitimidir (Kirschenbaum, 2000; Lickona, 1993). 1980 sonrası, değerler eğitimi yaklaşımlarının etkisiz kaldığının fark edilmesi, geleneksel yaklaşımlara dönüş yapılmasını gerektirmiştir. Ayrıca Kohlberg'in ahlaki bilişi vurgulayan yaklaşımında radikal değişiklik yapılması gerektiğine inananlar, karakter eğitimine genel bir dönüş yapmış ve Aristoteles'in erdem ahlakı geleneğine yönelmişlerdir (Carr, 2014). Böylelikle sahip olunan duyuşsal özelliklerin kişilik haline getirilerek davranışlarla yansıtılmasına merkezi rol veren karakter eğitimi, yeniden gündeme gelmiştir. Etkili bir karakter eğitiminin amacı, deneyimleri ön planda tutan eğitimsel etkinlikler ve fırsatlar hazırlamaktır (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Kirschenbaum (1995), açıklanan

akımlar dışında, ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi akımlarından da söz etmektedir. Ahlak eğitiminin ahlaki tutumların kazandırıldığı süreç olarak tanımlar. Vatandaşlık eğitimi ise demokratik ortama vurgu yaparak ve hukuk kurallarını öğreterek toplama uyumu sağlama amacını taşıyan bir yaklaşımdır. Ancak bu yaklaşım, diğer değerler eğitimi yaklaşımlarının içerisinde genel bir bakış açısı olarak yer almaktadır. Sözü edilen yaklaşımlar dışında, son yıllarda ortaya çıkan “alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı” (Midgette, Ilten-Gee, Powers, Murata ve Nucci, 2018) ile Bacanlı (2017) tarafından geliştirilen “değer bilinçlendirme” yaklaşımı da etkililiği sınanmaya devam edilen diğer yaklaşımlardır.

Wynne’e (1989’den aktaran Titus, 1994) göre yaklaşımı belirleyen asıl soru şudur: Doğruyu yanlıştan ayıran toplumsal değerleri aktarmayı mı yoksa çocukların okul dışında kendi değerlerini oluşturmalarına izin vermeyi mi tercih edeceğiz? Değerler eğitimiyle ilgili farklı görüşlerin ortaya çıkmasında en büyük etken, bu sorunun farklı cevaplara sahip olmasıdır. Kirschenbaum (1995) değerler eğitiminde geleneksel (telkin etme veya rol-model olma) ve yeni yaklaşımların (ahlaki muhakeme, değer analizi ve değer açıklama) herhangi birinin seçilmesini reddederek kapsamlı ahlak eğitimi veya kapsamlı değerler eğitimi adını verdiği bir yaklaşım öne sürmüştür. Ona göre hem geleneksel hem de yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Mevcut araştırma her iki görüş arasında ortak noktayı bulmayı ve dengeyi kurarak çocuklara değerleri benimsetmeyi hedeflemektedir. Mevcut araştırmada Kirschenbaum’un düşüncelerine paralel biçimde geleneksel ve yeni yaklaşımlardan birini seçmek yerine sentez yapıldığı söylenebilir. Bu doğrultuda, araştırmada “değerler eğitiminde etkili bir model nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aramıştır.

## Yöntem

### Araştırma Paradigması ve Deseni

Araştırmacı, değerler eğitimine yönelik var olan değerler eğitimi yaklaşımlarına alternatif olarak yeni bir model önerisi geliştirirken kendi değerlerini ve bağlı olduğu kültürün değerlerini göz önüne alarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme esnasında, çalışma grubundaki öğretmenlerin değerleri de dikkate alınmıştır. Bu bilgilerin, mevcut çalışmanın doğal sorgulama paradigmasını dayanak olarak alma düşüncesini desteklediği söylenebilir.

Araştırmada nitel temelli araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması (case study), güncel bir olguyu (*değerler eğitimi yaklaşımı*) kendi gerçek yaşam çerçevesi (*okul ortamında verilen değerler eğitimi*) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı (*örtük olarak hep var olan değerler ve eğitimi*) ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının (*sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen ihtiyaç analizi, gözlem, görüşme ile günlük verileri ve ilgili literatür*) mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır (Yin, 1984’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289).

## Katılımcılar

Araştırmacı katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden karma amaçlı örneklemeyi tercih etmiştir. Karma amaçlı örnekleme, ihtiyaçları karşılamak ve araştırmaya esneklik sağlamak amacıyla tek bir örnekleme türü yerine bilgi yüklü, önemli bilgilerin elde edilebileceği ve çalışmaya değer durumların seçildiği bir örnekleme türüdür (Patton, 2014). Araştırmacı, öncelikle üç devlet okulunda toplam dokuz sosyal bilgiler öğretmenini doğal ortamlarında ve amacını gizleyerek gözlemlemiştir. Gözlemlenen öğretmenler arasında en zengin bilgiyi elde edebileceğine kanaat getirilen iki öğretmen, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin adları, bilimsel etik gereği, farklı adlarla belirtilmiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler şöyledir:

Melike Öğretmen, 1970 doğumlu, evli ve üç çocuk annesidir. İç Anadolu Bölgesinde yer alan küçük bir ilde doğmuş ve ataerkil bir ailede büyümüştür. Ailesi, geleneklerine bağlı bir yapıdadır. Bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği bölümü mezunudur. Farklı birçok ilde görev yapan Melike Öğretmen, 26 senedir öğretmenlik yapmaktadır. Çalışma yapılan okulda ise 2008 yılından itibaren görev yapmaktadır. Birden fazla mesleki seminer ve eğitimlere katılan öğretmen, kişisel gelişimi açısından rölyef eğitimine devam etmektedir. Öğretmenin değerler eğitimine bakış açısına ve mesleki özelliklerine dair bilgilere bakıldığında, araştırmacıya göre Melike Öğretmen, düzeni ve disiplini önemseyen, mezun olduğu bölüm itibarıyla diğer konulara oranla tarih konularını işlemekten memnuniyet duyan bir öğretmendir. Teknolojiyi çoğu zaman kullanmamaktadır. Bu durum, öğretmenin teknolojik bilgi donanımının yetersiz olmasından da kaynaklanmaktadır. Öğrencinin olumsuz bir davranışı karşısında anında müdahale etmektedir. Örneğin sınıfa girdiğinde yerde bir çöp var ise öncelikle bunu kimin yaptığını sorgulamakta, sonrasında ise öğrenciye çöpü çöp kovasına atırmakta ve telkinlerle doğru davranışın ne olması gerektiği üzerine genel bir konuşma yapmaktadır. Sınıf içinde otorite olduğunu belli eden davranışlar sergilemektedir. Bununla birlikte öğrenciyi önemsemekte ve bunu da derslerini işlerken sık sık yansıtmaktadır. Öğrencilere karşı şefkatli, ilgili ve korumacı bir tavır göstermektedir. Bir önceki derse katılmayan öğrenciye bunun nedenini sormakta ve öğrencinin bir sorunu var ise bununla ilgilendiğini belirten cümleler kurmaktadır. Bilgi kazandırmanın yanında değer ve beceri kazandırmayı önemsemektedir. Hatta değer kazandırmanın bilgi kazandırmadan daha önemli olduğuna inanmaktadır. Zümre öğretmenlerle okul dışında da bir araya geldikleri için ilişkileri kuvvetlidir. Diğer öğretmenlere karşı nezaketli ve yardımseverdir. Kendisinden destek istendiğinde yardımcı olmaktan kaçınmaz. Deneyimli bir öğretmen olmanın yanında yeniliklere açık bir öğretmendir. Kişisel gelişime önem verir ve her sene kendini yenilemeye önem verir. Sınıf içi uygulamalarında yeni tarzları uygulamaya dikkat eder. Okulda yapılan tiyatro, gösteri gibi aktivitelerde aktif rol üstlenir. Değerler eğitimi açısından telkin etme yaklaşımına daha yakın bir profil çizmektedir. Öğrencilere nasihatlerde bulunarak örnek şahsiyetler üzerinden olumlu özellikleri sınıf ortamına aktarır. Bununla birlikte öğrencilerin fikirlerini de dinlemekte ve önemsemektedir.

Selim Öğretmen, 1981 doğumlu, evli ve iki çocuk babasıdır. Marmara Bölgesinde yer alan büyük bir ilde doğmuş ve ataerkil bir ailede büyümüştür. Ailesi, geleneklerine bağlı bir yapıdadır. Bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü mezunudur. 10 yıldır öğretmenlik yapan Selim Öğretmen, mesleki olarak birçok seminere katıldığını belirtmekle beraber eğitimlerin verimli geçmediğini düşünmektedir. Çalışma yapılan okulda 6 senedir görev yapmaktadır. Öğretmenin değerler eğitime bakış açısına ve mesleki özelliklerine dair bilgilere bakıldığında, araştırmacıya göre Selim Öğretmen, ders içi etkinliklerinde teknolojiyi etkin kullanan birisidir. Derslerinin büyük çoğunluğu teknolojik araç-gereçler üzerinden işlenmektedir. Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında, derse ara vermeden yalnızca ses tonunu yükselterek müdahale etmeyi tercih etmektedir. Ders sırasında gürültü oluştuğunda, ses tonunu yükseltir. Öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz davranışlarında ise genellikle müdahale etmemektedir. Bilgi kazandırmanın yanında öğrencilere değerleri kazandırmayı önemsemekte ancak her ikisini dengede tutmayı istemektedir. Örneğin öğretmen, sıklıkla değerler eğitimi uygulamaları yaptığı zaman bilgiyi geri planda bıraktığını düşündüğünü, bu sebeple üzülüğünü belirtmiştir. Zümre öğretmenlerine karşı yardımsever, güler yüzlü ve samimidir. Ders içi veya ders dışı aktivitelerde destek olunması gereken zamanlarda yardımını esirgememektedir. Diğer öğretmenler ile ilişkileri ise samimi ve içtendir. Organizasyonlarda sorumluluk üstlenen ve aktif olmayı seven bir yapıya sahiptir. Mesleki açıdan yenilikçi ve öğrencinin öğrenmesine fırsatlar oluşturan bir öğretmendir. Değerler eğitimi konusunda genellikle tarihsel hikâyeler ve örnek tarihi şahsiyetler üzerinden değer telkini yapmaktadır. Bununla birlikte, öğrencileri etkin olarak dinleyen, değerleri açıklamaları için fırsatlar sunan bir öğretmen görünümündedir. Ancak tarihsel hassasiyeti kuvvetli olduğundan dolayı, üyesi olduğu toplum ve toplumun tarihi ile ilgili konularda olumsuz görüş bildiren öğrencilere karşı jest ve mimikleriyle olumsuz geri bildirim yapmakta; olumlu görüş bildirenlere ise sözlü olarak olumlu pekiştirme vermektedir.

### **Araştırma Süreci**

Araştırma toplam altı yıl sürmüştür ve dört aşamadan geçmiştir.

Birinci aşama: Değerler eğitiminin sahadaki sorunları ve çalışma grubunun betimlenmesi amacıyla devlet okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri gözlemlenmiştir. Yapılan sınıf içi gözlemler neticesinde değerler eğitime yönelik çeşitli problem durumları ortaya çıkarılmıştır. Ancak söz konusu problemlerin hangisinin daha genel yaşanan bir problem olup olmadığının kararını verebilmek amacıyla ihtiyaç analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Söz konusu karar çerçevesinde açık uçlu soru formu hazırlanmış, sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, belli bir süre geçtikten sonra araştırmacı verileri yeniden analiz etmiş ve önceki analiz sonuçlarıyla karşılaştırmıştır.

İkinci aşama: Problem durumunu desteklemesi açısından öğretmenlerden haftada birer saat olmak üzere resmi öğretim programında önerilen değerler eğitimi yaklaşımlarını (ahlaki muhakeme,



değer belirginleştirme, değer analizi ve telkin etme) uygulamaları istenmiştir. Öğretmenlere, uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından değerler eğitimi yaklaşımları ile ilgili bilgi verilmiştir. İlk uygulamalarda öğretmenlerden biri öğrencilere yapılan uygulamanın amacını açıkça belirttiği için doğal ortam bozulmuştur. Bu sebeple araştırmacı, uygulamalara iki hafta ara vermiştir. Sonrasında her bir öğretmen, değerler eğitimi yaklaşımlarından biri olmak üzere toplam dört hafta sınıf içi uygulama yaptırmıştır. Uygulamalarda kazandırılacak değerler, sosyal bilgiler dersi ünitelerine dağıtılarak doğrudan kazandırılması istenen değerlerden seçilmiştir. Yapılan gözlemlerde, söz konusu yaklaşımların zayıf ve güçlü yanlarının neler olduğu, öğretmenlerin bu yaklaşımları kullanırken nerelerde zorlandıkları gibi konular üzerine odaklanılmıştır.

Üçüncü aşama: Araştırmanın problemine cevap bulabilmek amacıyla her bir öğretmen, 8 hafta süreyle ders içi ve ders dışı olmak üzere toplam 16'şar saat gözlemlenmiştir. Gözlem süresinin belirlenmesinde, araştırmacının uzun yıllardan beri öğretmenlerin derslerini farklı amaçlarla takip ediyor olması ve belli bir süreden sonra yeterli doygunluğa ulaşıldığına kanaat getirilmesi etkili olmuştur. Yeterli doygunluğa ulaşıldığına ilişkin gerekçe ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin tekrarlamaya başlamış olmasıdır. Sözü edilen gözlem sırasında araştırmacı, değerler eğitimi sürecini tamamen öğretmenlerin inisiyatifine bırakmıştır. Öğretmenlerden hangi yaklaşımı benimseyecekleri, süreci planlarken hangi aşamaları takip ettikleri, kazandırılacak değerleri ve kazandırma yöntemini kendilerinin belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca değerleri kazandırmaya ne kadar süre harcayacakları ve değerler eğitiminde izledikleri sıra konusunda da serbest oldukları belirtilmiştir. Buradaki amaç, öğretmenlerin -doğal ortamları bozulmadan- değerleri seçerken nelere dikkat ettikleri, değer kazandırma yöntemi olarak belirledikleri etkinlikleri uygularken nerelerde zorlandıkları, hangi aşamaları takip ettikleri, yaklaşımı tercih ederken nelerin onları etkilediğini ortaya çıkararak uygulanabilir, alternatif bir model önerisi geliştirmektedir. Gözlem aşamasında, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde çoğu kez kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt cihazındaki veriler, araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Görüşme dokümanları, öğretmenlere sunulmuş ve teyidi sağlanmıştır. Sözü edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler dışında, araştırmacı gözlemler sırasında öğretmenlerle sık sık sohbet etmiştir. Sohbet esnasında öğretmenlerin ifade ettiği cümleler de araştırmaya katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerden günlük tutmaları istenmiştir. Günlüklerin ana temasının değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalar olması, özellikle belirtilmiştir.

Son aşama: Elde edilen veriler ışığında taslak bir değerler eğitimi modeli önerisi ortaya çıkarılmıştır. Taslak model, öğretmenlere sunulmuş ve dönütler neticesinde model önerisine son şekli verilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nitel araştırmanın doğasına uygun olarak üç veri toplama aracından yararlanılmıştır: Gözlem, görüşme ve doküman analizi. Öğretmen günlükleri doküman olarak kabul

edilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerle birçok kez farklı amaçlarla yüz yüze görüşme yapmıştır. Ana problemin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan görüşmelerde sohbet tarzında görüşme yaklaşımı benimsenmiştir. Model önerisi geliştirme aşamasında ise mülakat kılavuzu yaklaşımı benimsenmiş ve öğretmenlerin, ana problem çerçevesinde, değerler eğitimi yaklaşımının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkaracak yarı-yapılandırılmış görüşme listesi oluşturulmuştur. Araştırmacı, çalışmanın birçok aşamasında gözlem tekniğinden yararlanmışır. Gözlemler gerçek yaşam şartlarında gerçekleştirildiği için, araştırmada doğal gözlem yapıldığı söylenebilir. Araştırmacı problem durumunu ortaya çıkarana kadar tam gözlemci, problem durumunun ortaya çıkmasından sonra ise gözlemci olarak katılımcı tipinde gözlemlerini sürdürmüştür. Doğal gözlemler esnasında nitel araştırmaya uygun olarak herhangi bir kontrol listesi kullanılmamış, gözlemler deftere kaydedilmiştir. Gözlemci olarak katılımcı tipinde ise araştırmacı hem izlenen süreç ile ilgili gözlem notlarını deftere kaydetmiş hem de sınıf içi uygulamalarda gözlem listesinden faydalanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada hem tümevarımsal hem tümdengelimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Dokümanlar, ilgili literatüre bağlı kalınarak oluşturulmuş tema ve kategorilere göre tümdengelimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Gözlem ve görüşmeden elde edilen veriler ise tümevarımsal analize tabi tutulmuş, kategoriler ve temalar ortaya çıkarılmışır. Elde edilen kategori ve temaların geçerliğini ve uygunluğunu onaylamak için ise tümdengelimsel analiz yapılmış ve veri toplama aracından elde edilen veriler, mevcut çerçevelere göre çözümlenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya koyulan dört temel kritere göre incelenmiştir. Buna göre araştırmanın inandırıcılığının yüksek, benzer bağlamlara transfer edilebilir, güvenilir ve teyit edilebilir olduğu söylenebilir.

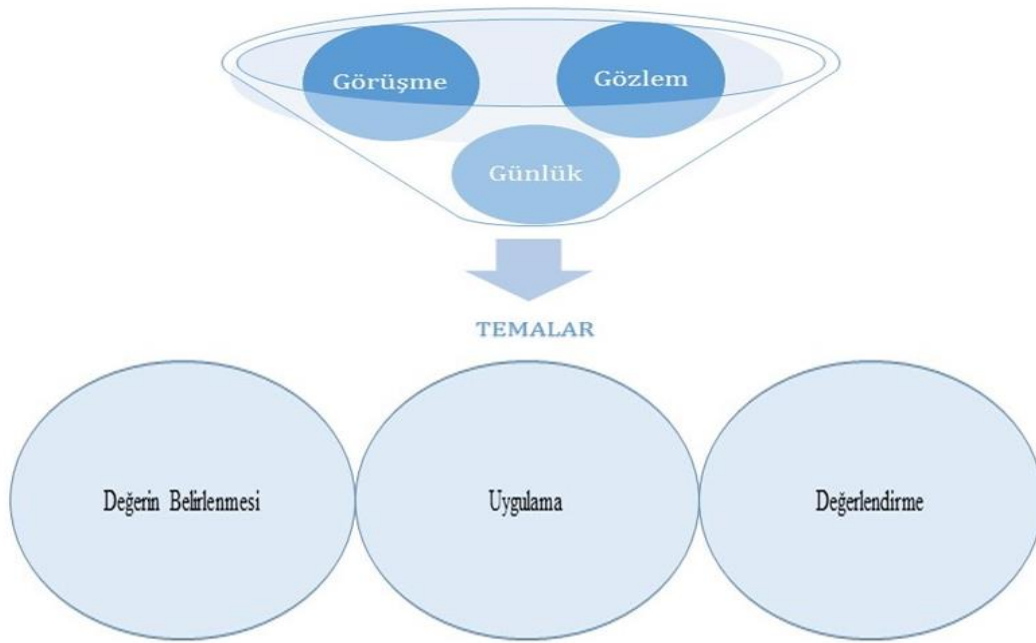
### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Bulgular**

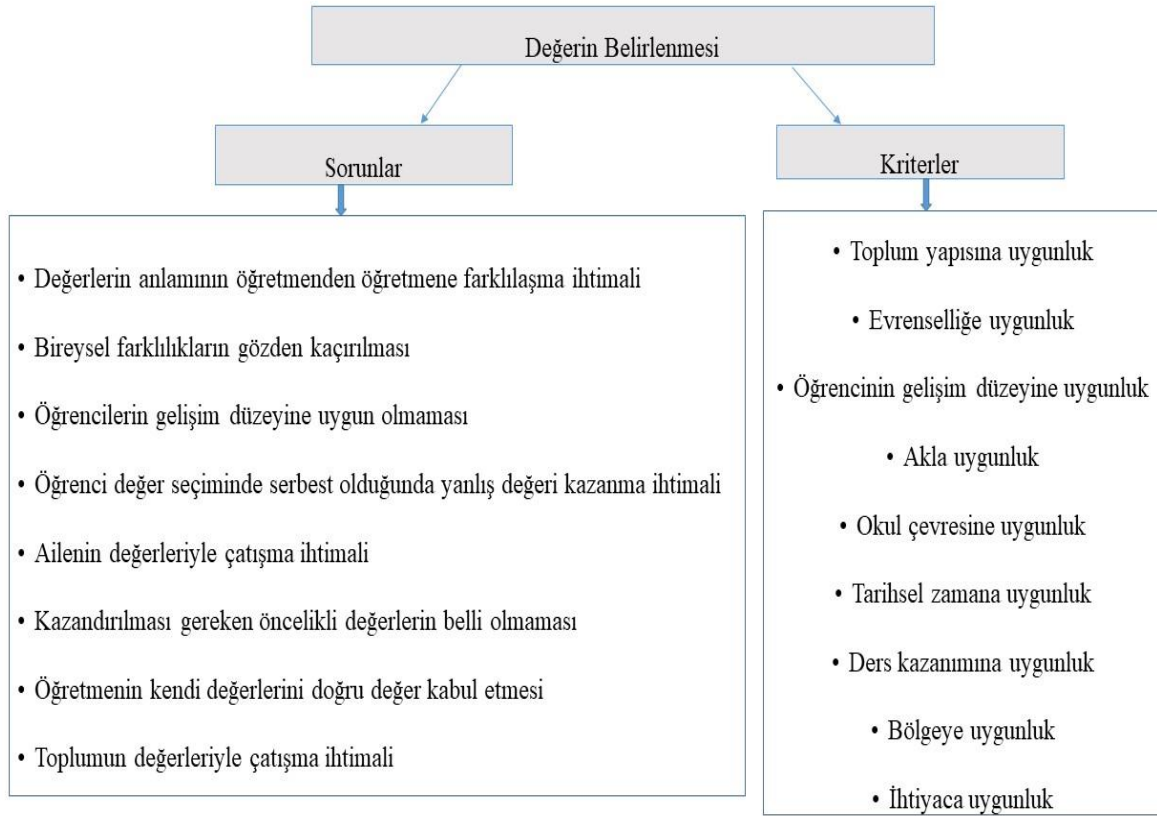
Çalışmanın bu kısmında, değerler eğitiminde tercih edilebilecek alternatif bir model önerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan gözlemlere, görüşmelere ve öğretmen günlüklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Gözlemden elde edilen bulgular GZ, görüşmelerden elde edilen bulgular GR, günlükten elde edilen bulgular ise GN şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlemlenmesinden, yapılan görüşmelerden ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda üç temaya ulaşılmıştır. Değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin temalar şekil 1’de sunulmaktadır.





Şekil 1. Değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin genel analiz sonuçları

Hangi değer kazandırılacağı, uygulamaların nasıl olması gerektiği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin kategoriler ve kodlar ayrı ayrı tablo haline getirilmiştir. Değerin belirlenmesi temasına ilişkin kategori ve kodlar, şekil 2’de sunulmaktadır.



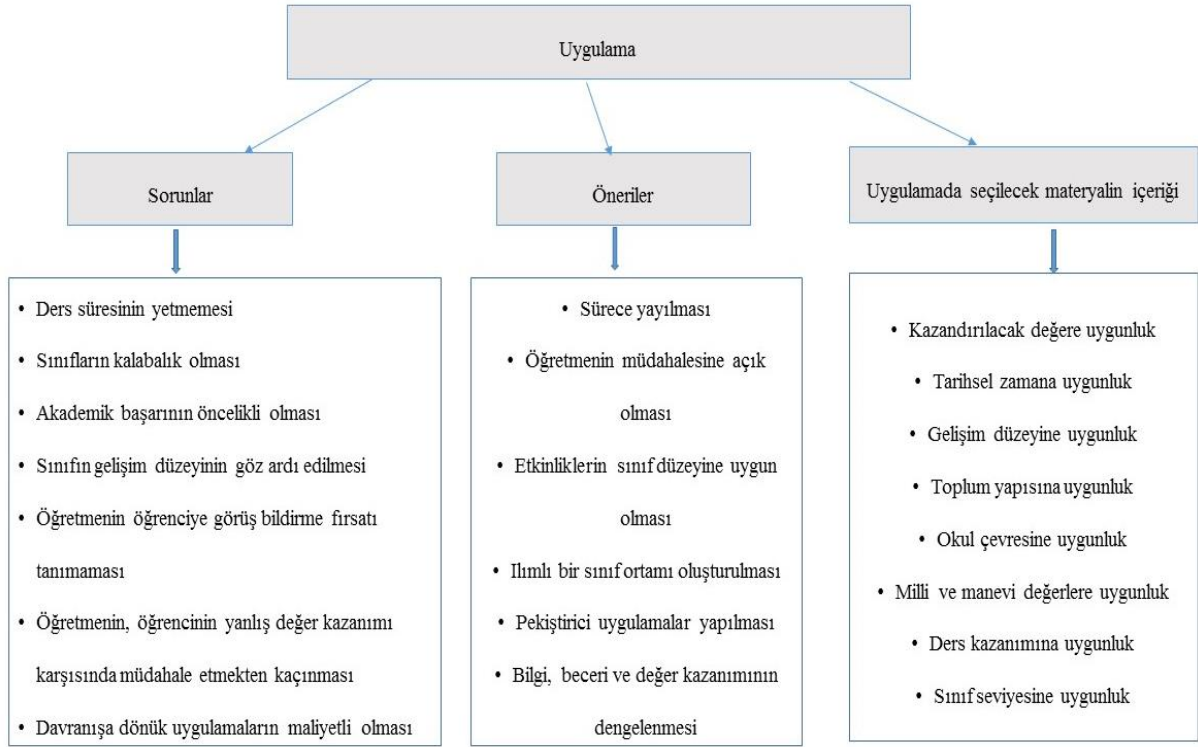
Şekil 2. Değerin belirlenmesi temasına ilişkin kategori ve kodlar

Şekilden anlaşıldığı gibi, değer belirlenmesi temasının altında iki kategori oluşturulmuştur. Kazandırılacak değerle ilgili yaşanan ‘sorunlar’ ve değeri belirlerken dikkat edilmesi gereken ‘kriterler’ kategorileri altında da öğretmenlerin görüşlerine göre oluşturulmuş kodlar yer almaktadır.

Melike Öğretmen, değerlerin yalnızca olumlu olduğuna inanmaktadır. Öğretmene göre yanlış olan şey, zaten değer değildir (GR). Doğruları ve yanlışları ise toplumda var oldukları şekilde kabul etmektedir. Melike Öğretmen, kazandırılacak değeri öğretmenin kendisine göre belirlemesi durumunda karmaşa çıkabileceğine inanmaktadır (GR). Bu konuda “*Öğretmen değeri kendisi belirlerken benim önceliğimle sizin önceliğiniz başka olabilir.*” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen her sene başında yapılan zümre toplantılarında, **bölgeye göre** değerlerin belirlenmesini önermektedir. Benzer şekilde aynı şehirde bile verilmesi gereken değerlerin değişebileceğini, şehrin hatta ilçelerin **ihtiyacına uygun** bir değer belirlenmesini vurgulamıştır (GR). Şehir veya ilçelerin ihtiyacı dışında, **sınıf ortamının ihtiyacının** da göz önüne alınması gerektiğini ifade etmiştir (GR). Bunların yanı sıra, toplumsal ve bireysel değerlerin eşit oranda belirlenmesini de vurgulamıştır. Melike Öğretmen, seçilen değer dünyada da kabul gören bir değer olmasını “*Küreselleşen bir dünyadayız. Dünyada da kabul görecektir hani*” sözleriyle ifade etmiştir (GR). Öğretmene göre, bir toplumdaki bir topluma değişmeyen değerler vardır ve bu değerlere öncelik verilmelidir. Esasen öğretmen, **ders kazanımlarına uygun bir değer** olması gerektiğinin de altını çizmiştir (GR). Öğretmen bu konuda “*Ders kazanımı zaten mecburen olmak zorunda...*” demiştir. Değerleri kazandırırken **öğrencinin hazırbulunuşluğunun** ve **aile yapısının** da dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir (GR).

Selim Öğretmen ise kazandırılacak değerlerin öğretmenden öğretmene değişmemesi gerektiğini ifade etmiştir (GR). Selim Öğretmen, öğrencilerin bireysel ve evrensel değerlerinin dengede olmasını önemsemektedir. “*...Yani öğrencinin kendi değerlerini yaşatmalıyız ama evrensel değerlerin de olduğunu göstermeliyiz diye düşünüyorum.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Ayrıca tarihsel olarak günümüze uygun değerlerin verilmesi gerektiğini belirten Öğretmen, düşüncelerini “*Çünkü belirli dönemlerde belirli değerler değişiyor. Toplumda bir olay olduğunda hemen bir reaksiyon gösteriyoruz. Burada hangi değer ön plana çıkarılması lazım?*” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin uygulama temasına ilişkin kategori ve kodlar şekil 3’te sunulmaktadır.



Şekil 3. Uygulama temasına ilişkin kategori ve kodlar

Şekilde de görüldüğü gibi, uygulama teması 'sorunlar', 'öneriler' ve 'uygulamada seçilecek materyalin içeriği' adı altında üç kategoriye ayrılmıştır.

Melike Öğretmen, değerlerin **sürece yayılarak** ve yaş ilerledikçe **pekiştirilerek** kazandırılmasını belirtmiştir. Bir sene için en fazla iki değer belirlenmesini belirten Melike Öğretmen, seçilen iki değer sürece yayılarak kazandırılmasına yönelik gerekçesini "Biz hepsini birden vermeye çalışınca ya hiçbirini almıyor ya da aldığını da yarım yamalak alıyor. Azar azar ama bunu aldığından emin olalım. Hani pekiştirelim." şeklinde belirtmiştir (GR). Ayrıca öğretmenlerin değerlerin davranışa dönüşmesi için öğrencilere **fırsatlar oluşturması** gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Selim Öğretmen de kazandırılmak istenen bir değer öğrenci tarafından içselleştirilmesi için öğrenciye **o değeri yaşayacak fırsatlar verilmesi** gerektiğini düşünmektedir (GR). Kazandırılacak değerlerin derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş bir biçimde sunulduğunu ama kazanım bittikten sonra değerle ilgili etkinliklerin de bittiğini belirten Selim Öğretmen, değerlerin sürece yayılarak verilmesi gerektiğini altını çizmektedir (GR).

Melike Öğretmen, okulda değerler eğitiminin verilmesi gerektiğine inanmakta ve okullarda sadece akademik başarıya odaklanılmasını eleştirmektedir (GR). Ancak süre yetmemesinden ötürü, değerler eğitimiyle ilgili ayrı bir ders saati olmasını istemektedir (GR). Aynı öneri, Selim Öğretmen tarafından da dile getirilmiştir.

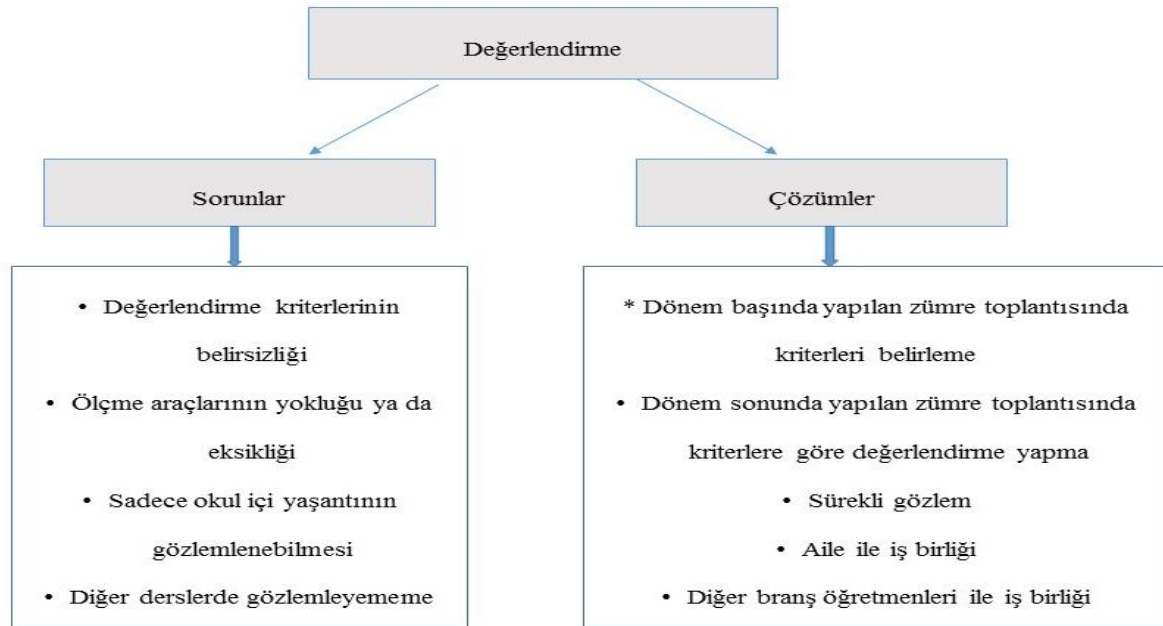
Melike Öğretmen, uygulanacak etkinlikler konu ile ilişkili olduğunda zorlanmadığını ifade etmiştir (GN). Melike Öğretmen, öğretmenlerin yanlış davranışı engelleme pozisyonuna sahip olduğunu ve gerektiği yerde müdahale etmesi gerektiğini belirtmiştir (GR). Yanlış bilgilerin

düzeltilmesinde olduğu gibi, yanlış değerler için de müdahale etmenin ve yönlendirme yapmanın gerekli olduğuna inanıyor (GN). Öğretmenlerin kendi değerini vermemesi gerektiğini ifade etmesine rağmen, Melike Öğretmen'in bazı durumlarda **öğretmenlerin kendi değerini söyleme ihtiyacı hissedebileceğini** düşündüğü de görülmektedir (GR, GZ).

Selim Öğretmen, ülkemizde “merkezi sınavlardan da bakarsanız artık her şey sınavlar üzerine kurulduğu için” diyerek sınav ağırlıklı bir sistem üzerine odaklanıldığını düşünmektedir (GR). Selim Öğretmen, müfredatta yer almayan bir bilgiyi öğrencilere vermek istememektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciye kazandırması gereken her şeyin müfredatta yer alması gerektiğine inanmaktadır. Hatta değerler eğitimine ağırlık verdiğini düşünerek “Suçluluk duyuyorum bazen. Değerler eğitimi etkinliklerine o kadar zaman ayırdık ki çocuklara bilgiyi yeterince veremiyoruz gibi geliyor” demiştir (GR). Ayrıca Selim Öğretmen, öğretmenlerin kendi düşüncelerini açıklamasını, öğrenciye seçenekler sunmasını ama seçimin öğrenciye bırakılmasını beklemektedir. Bu konuda, “Öğretmen kutup yıldızı olmalı çocuklara değerleri göstermeli ama seçimi öğrenciye bırakmalı.” ifadelerini kullanmıştır (GR).

Selim Öğretmen, değerler eğitiminde sınıfların kalabalık olmasının da süreci olumsuz etkilediğini düşünmektedir (GR). Yapararak yaşayarak öğrenmeler için sınıfların az kişiden oluşması gerektiğini belirtmiştir (GR). Öğretmen, değerler eğitiminde en önemli iki faktörün **müfredat** ve **zaman** olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme temasına ilişkin kategori ve kodlar şekil 4’te sunulmaktadır.



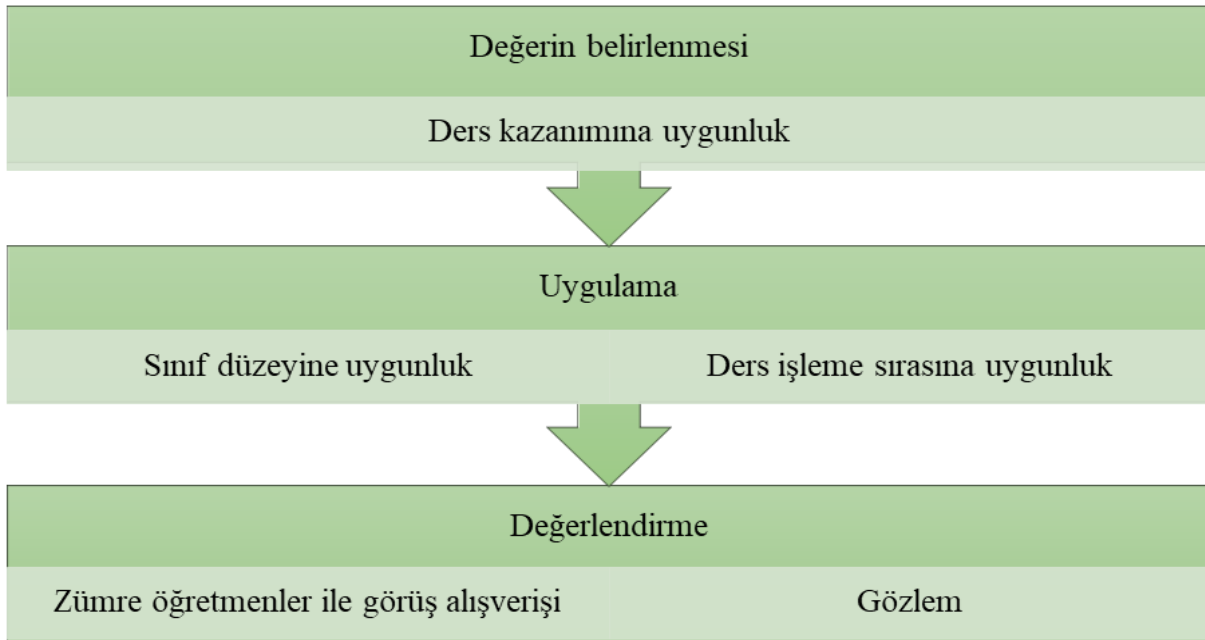
Şekil 4. Değerlendirme temasına ilişkin kategori ve kodlar

Değerlendirme teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmelerde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerdikleri çözümler kategorileri altında ise ilgili kodlar yer almaktadır.

Melike Öğretmen, sene başında, ortasında ve sonunda yapılan zümre toplantılarında değerler eğitimiyle ilgili karar alınmasını ve değerlendirme yapılmasını önermektedir. Öğretmenin bu önerisi, öğretmenler arasında yaşanacak farklılaşmayı azaltarak daha standart bir değerler eğitimi süreci oluşturabilir. Değerler eğitiminde öğretmenlerin temel motivasyon kaynaklarının **iyi sonuçların** yakın zamanda olmasa bile topluma yansıtacağını düşünmek olduğunu belirtmiştir (GR). Öğretmen, öğrencilerden gelen **olumlu geri bildirim**, değerler eğitimi sürecinde öğretmeni güdüleyici etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen, istediği değerler öğrenciler tarafından söylendiği ya da davranışa dönüştüğü zaman da mutlu olduğunu belirtmiştir (GN).

Öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığının ancak gözleyerek belirlenebileceğini düşünen Selim Öğretmen, çocuğun bireysel durumu, ekonomik durumu, sosyo-kültürel durumu, aile yapısı gibi etkenlerin aynı değer farklı uygulanmasına yol açabileceğini belirtmiştir (GR). Gözlem yapılırken ise farklı yaş dönemlerinde önceliklerin değişmesi sebebiyle, aynı sınıf düzeyinde diğer derslerde çocuğun kazandığı değeri nasıl uyguladığına bakılmasının en sağlıklı yöntem olacağını ifade etmiştir (GR).

Her iki öğretmenin sınıf içi değerler eğitimi uygulamalarına yönelik gözlem verilerine dayanarak değerler eğitimi modelinin takip etmesi gereken aşamalar ana hatlarıyla şekil 5'te sunulmaktadır.



Şekil 5. Değerler eğitiminin aşamaları

Melike Öğretmen, değerler eğitiminde ise şu sırayı takip etmektedir (GZ):

Birinci aşamada kazandırılacak değer belirlenmektedir. Bu aşama, ders öncesinde gerçekleşmektedir. Öğretmen, müfredatı kontrol ederek programda kazandırılması istenen değer veya değerleri kontrol eder. Dersin konusuna göre ilgili değeri belirler ve belirlediği değeri nasıl kazandıracağını zümresi ile kararlaştırır. Genellikle yazılı materyal (hikâye veya örnek olay) üzerinden soru-cevap tekniği ile kazandırılmasına karar verilir. Uygun materyal zümre öğretmen ile

birlikte seçilerek eğer yazılı materyal ise sınıftaki öğrenci sayısı kadar çıktısı alınarak sınıf ortamına taşınır.

Değerin belirlenmesine ve yöntemin belirlenmesine ayrılan süre 10-15 dakika sürmektedir. Öğretmenler programda yer alan değerlerden seçtikleri için bu sürenin çoğunluğu, değerler ders konusuna nasıl yedirileceğine ve ilgili hikâyeye, örnek olayın veya videonun seçilmesine ayrılmaktadır.

İkinci aşamada belirlenen yöntemin uygulanmasına geçilmektedir. Melike Öğretmen, değerle ilgili seçtiği yazılı materyali ya kendisi okur ya da çocuklara okutur. Yazılı materyalde adı geçen örnek kişileri (tarihi şahsiyet, ünlü kişi vb.) vurgular. Değerle ilgili örnek şahsiyetin özelliklerini açığa çıkarır. Daha sonra yazılı materyalde geçen konular üzerine çocuklara sorular sorar, cevapları dinler. İlgili değerle ilgili öğrencilerin yaşayabileceği veya sınıf içinde yaşanmış bir çatışma örneği ortaya koyar. Örneğin okulda yaşanmış bir olaydan yola çıkarak bir öğretmenin yapılacak tiyatro etkinliğinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir öğrenciye kral rolü verdiğini, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciye hizmetli rolü verdiğini anlatarak, öğrencilere, öğretmenin haklı olup olmadığını sormuştur.

Melike Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını sonuna kadar dinler ve neden böyle düşündüğüne yönelik sorular sorar. Beğendiği cevap karşısında gülümseyerek veya 'aferrin, çok güzel' gibi sözler söyleyerek pekiştirme yapar. Sınıf içerisinde doğru davranış sergileyen öğrenciyi ise alkışlatarak hem öğrenciyi pekiştirmekte hem de diğer öğrencilere dolaylı pekiştirme sağlamaktadır. Beğenmediği cevap karşısında yönlendirici sorular sorar. Örneğin "Adam pişman olmuş, insanların da affedilmeye ihtiyacı yok mu?" şeklinde sorularla öğrencinin daha fazla düşünmesine ve yorum yapmasına fırsat tanır. Öğrencilerin benzer veya farklı düşüncelerini vurgular. Farklı düşünceler üzerinden tartışma başlatır. Örneğin "A.'nın ürettiği çözüm nasıl?" diyerek sınıf içerisinde tartışma başlatmıştır. Melike Öğretmen, öğrencilerin cevapları bittikten sonra kendi cevabını açıklar.

Melike Öğretmen, yukarıda bahsedildiği gibi, öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına müsaade etmekle beraber yaklaşım olarak sıklıkla telkin etme yaklaşımını benimsemektedir. Öğrencilere nasihatler vermekte, uyarılar yapmakta, hangi davranışların doğru ya da yanlış davranış olduğunu açıklamakta ve doğru davranışı ödüllendirmektedir. Örneği çalışkanlık değerine ilişkin öğrencilere "Siz de çalışırsanız her şeyi başarabilirsiniz" derken, farklılıklara saygı değerine ilişkin doğru davranış sergileyen öğrencilere "Bu çocuklar ileride yönetici olurlarsa, iyi olur, zaten amaç kardeşliğin artması" diyerek öğrencileri takdir etmiştir.

Üçüncü aşama ise değerle ilgili değerlendirmelerin yapıldığı aşamadır. Öğretmen, değerlendirmeyi zümre öğretmen ile gerçekleştirmektedir. Değerlendirme kısmı genellikle sınıf içerisinde yaşanan olumsuz durumların azalıp azalmadığına yönelik yapılan sohbetler şeklindedir. Öğretmenler değerlendirme için sistematik bir gözlem listesi veya rubrik kullanmamaktadır. Değerlendirme, genellikle tenefüs aralarında yapılmaktadır. Değerler eğitimi ile ilgili genel bir



değerlendirme ise dönem başlarında ve sonlarında yapılan zümre toplantılarında daha ayrıntılı bir şekilde yapılmaktadır. Zümre öğretmenler, öğrencilerdeki dönem boyunca gerçekleşen olumlu değişimleri birbirlerine aktararak değerler eğitiminin bu değişimdeki etkisi üzerine görüş alışverişi yapmaktadırlar. Melike Öğretmen, değerlerin hemen davranışa yansımayacağını düşündüğü için kazanılıp kazanılmadığına yönelik en sağlıklı değerlendirmenin yılsonu zümre toplantısında yapılabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenin uygulama sırasında en çok yaşadığı zorluk süre ile ilgilidir. Belirlenen yöntemin uygulanmasına neredeyse tüm ders saati ayrılmaktadır. Bu yüzden Öğretmen, programa göre işlemesi gereken ders konusunu yeterince işleyememektedir. Uygulama sırasında öğretmenin güçlü yönlerine bakıldığında, Öğretmen öğrencilerin cevaplarına müdahale etmeden dinlemektedir. Öğretmen, öğrenciyi düşündürmeye ve empati kurmaya sevk eden soruları kolaylıkla bulmakta ve öğrenciye yönelmektedir. *“Niçin böyle bir proje tercih ettin? Projeyi hazırlarken neyi önemsedin? Seni etkileyen neydi projeyi yazarken?”* sorularını sorarak öğrencilerin değerlerini açıklamaya fırsatlar oluşturan bir ortam yaratmaktadır. Melike Öğretmen değerler ders konusu arasındaki bağlantıyı kolaylıkla kurmaktadır. Zayıf olduğu hususlara bakıldığında, Öğretmen sınıfta otorite olduğunu öğrencilere ara sıra yansıtma ihtiyacı duymaktadır. Öğretmen öğrencilere otorite olduğunu belirtici ifadeleri sıklıkla kullanmaktadır.

Selim Öğretmen, değerler eğitiminde Melike Öğretmen ile aynı sırayı takip etmektedir. Birinci aşamada yine kazandırılacak değerlerin belirlenmesidir. Bu aşamada Selim Öğretmen, Melike Öğretmen ile benzerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programını kontrol eder ve o gün işlenecek konuyla ilgili olan değeri seçer. Zümre öğretmenleri ile birlikte yazılı veya görsel materyali seçer. Değerler eğitimi uygulamalarında teknolojiyi aktif bir şekilde kullanan Öğretmen, genellikle görsel materyal üzerinden soru-cevap tekniğini tercih eder. İlgili videoyu internet ortamından cihazına aktararak sınıf ortamına getirir.

İkinci aşama, uygulama aşamasıdır. Öğretmen, öğrenci merkezli yaklaşımını değerler eğitimi uygulamalarında da sergiler. Sorulacak soruları tahtaya yazarak öğrencilerden cevaplarını defterine yazmasını ister. Bunun gerekçesi olarak, öğrencilerin birbirlerinin cevaplarından etkilenmesini önlemek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca cümle tamamlama, örnek olay üzerinden tartışma gibi farklı yöntem ve tekniklerle değerler eğitimi uygulamalarını zenginleştirir. Öğrencilerin özgür bir şekilde cevaplamalarını, cevaplarının kesinlikle not karşılığı olmayacağını sıklıkla belirtir. Sonrasında öğrencilerin yazdıklarını tek tek sırayla okutur. Beğendiği cevaplar karşısında *“hmm, aferin, bak bu değişik bir cevap”* şeklinde dönütlerle pekiştirme yapar. Beğenmediği anlaşılan cevaplarda ise çoğunlukla doğrudan müdahale etmez. Nedenini sorar ya da empati yaptırır. Öğretmen genellikle materyal olarak videoyu seçer. Değer içerikli video üzerinden soru-cevap tekniği ile uygulama yapmayı tercih eder. Seçtiği sorular genellikle öğrencinin kendisini karşı tarafın yerine koymasına yöneliktir. Üçüncü aşamada ise değerle ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır. Selim Öğretmenin

değerin kazanılıp kazanılmadığına ilişkin değerlendirme süreci, Melike Öğretmenin değerlendirme süreciyle aynıdır. Öğretmen esas değerlendirmeyi dönem sonu zümre toplantısında öğrenci davranışlarındaki iyi yöndeki değişimlere bağlı olarak yapmaktadır. Melike Öğretmen gibi Selim Öğretmen de değerlendirmelerini gözleme dayalı olarak gerçekleştirmektedir.

Selim Öğretmenin değerler eğitiminde yaşadığı en büyük zorluk, süredir. Öğretmen, değerler eğitimi uygulaması yaptığı derslerde işleme gereken akademik konuyu başka bir ders saatine ertelemektedir. Öğretmen, tüm ders saatini ayırdığı için suçluluk duyduğunu, ifadelerinde belirtmiştir. Bunlar dışında öğrencilerin öğretmenin sunduğu her bilginin not karşılığını istemeleri, Selim Öğretmenin değerler eğitimi sürecinde zor durumda kalmasına neden olmaktadır. Öğretmen, uygulamalarda sık sık öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri karşılığında not vermeyeceğini tekrar etmek durumunda kalmaktadır. Uygulama sırasında öğretmenin güçlü yönlerine bakıldığında, Öğretmen, söz hakkı isteyen öğrencilerin hepsine söz hakkı vermektedir. Özgür bir ortamda olduklarını sık sık vurgulayarak öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmalarını teşvik etmektedir. Öğretmen, öğrenci merkezli yaklaşımını sınıf içi uygulamalarına yansıtmaktadır. Otoriter bir duruştan ziyade, ılımlı bir tavır sergilemesi sebebiyle öğrenciler daha rahat bir ortamda fikirlerini açıklamışlardır. Öğretmenin zayıf yönlerine bakıldığında, Selim Öğretmenin değerler eğitimi açısından en zayıf yönü, süre açısından bilgi ve değer kazandırma arasında dengeyi kuramamasıdır. Öğretmenin ders konusu ile değer arasında bağlantıyı yeterince kuramadığı için dengeyi sağlayamadığı gözlemlenmiştir.

### Sonuç/Tartışma

Araştırmanın ana problemini belirlemek için yapılan ihtiyaç analizinde öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar çeşitlilik göstermekle beraber, telkin etme ve sosyal öğrenme yaklaşımlarını sıklıkla tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır. Bunun bir sebebi, öğretmenlerin diğer yaklaşımlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmamaları ve diğer yaklaşımların (telkin etme ve rol-model olma) geçmişten beri kullanılan yaklaşımlar olmaları olabilir. Ayrıca öğretmenler, yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenler için her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple ana problem kapsamında geliştirilmesi planlanan model önerisinin öğretmenlerin ifade ettiği olumlu yönleri dikkate alan ve olumsuz yönleri minimuma indiren özelliklere sahip olması oldukça önemli görülmektedir.

Model önerisi geliştirme amacıyla yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizlerinden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir. Model önerisi geliştirme aşamasında, iki sosyal bilgiler öğretmeni ile yaklaşık iki sene süren bir sürede çalışılmıştır. Her iki öğretmenin değerler eğitimi modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmenlerden birisi değerler eğitimi sürecinde telkin etme yaklaşımını benimserken diğer öğretmen değer belirginleştirme yaklaşımına daha yatkındır. Ayrıca her iki öğretmen de telkin etme, değer analizi, değer belirginleştirme ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının her birini uygulamıştır. Öğretmenler telkin etme yaklaşımında öğretmenler arasında doğru değerın farklılaşabileceği kaygısını taşımaktadırlar. Değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının ise küçük yaş gruplarında uygulanmaması gerektiği düşünülmektedir. Değer belirginleştirme yaklaşımının uygulanmasında ise öğretmenler, olumsuz değerın hem pekişeceğini hem de sınıf içerisinde yaygınlaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenin doğrudan müdahale etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin hem öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaya fırsat veren hem de yanlış bir değer oluşumunda müdahale edebilecekleri bir yaklaşımı istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuçlar, değerler eğitimi yaklaşımlarına yönelik literatürde yer alan ve önceki kısımlarda belirtilen eleştirilerle örtüşmektedir.
- Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlemlenmesinden, yapılan görüşmelerden ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda üç temaya ulaşılmıştır: Değerin belirlenmesi, uygulama, değerlendirme.
- Her iki öğretmen de uygulamalarında kazandırılacak olan değeri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen değere göre seçmişlerdir. Veugellers ve Vedder (2003) çalışmalarında, okulda verilen değerler eğitiminde kazandırılacak değerlerin toplumun değerlerini yansıttığını ve genellikle merkezi olarak kabul edilen değerlerin müfredatla birlikte öğretmenlere kılavuz olarak sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin uygulamalarında programda geçen değeri seçmeleri doğal karşılanabilir. Her ne kadar doğrudan kazandırılması istenen değerler, sosyal bilgiler öğretmenlerine belli bir liste halinde verilmişse de hangi değerlerin kazandırılacağı sorunu kesin olarak ortadan kalkmamaktadır (Sanchez, 1998). Mevcut araştırmada da öğretmenler, değerın belirlenmesinde bazı sorunlar yaşandığını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Sayılan sorunlar; değerlerin anlamının öğretmenden öğretmene farklılaşma ihtimali, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların gözden kaçırılması, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmaması, öğrenci değer seçiminde serbest olduğunda olumsuz değeri kazanma ihtimali, kazandırılmak istenen değerin ailenin ve toplumun değerleriyle çatışma ihtimali, kazandırılması gereken öncelikli değerlerin belli olmaması ve öğretmenin kendi değerlerini doğru değer kabul etmesidir. Benzer kaygılar Halstead ve Taylor (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yer almaktadır. Araştırmacılara göre, toplumdaki grupların her biri farklı politik, sosyal, dinsel, ideolojik, ekonomik ve kültürel değerlere sahiptir. Söz konusu gruplar, kendi değerlerinin öncelikli olduğu konusunda yarışır. Çocuklara kazandırılacak değerler üzerine ilgili grupların beklentisi ise çatışmayı doğurmaktadır. Öğretmenler, değerler bazı kriterlere göre belirlendiğinde sorunların azalacağını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre bu kriterler; toplum yapısına, öğrencinin gelişim düzeyine, akla, okul çevresine, tarihsel zamana, ders kazanımına,

bölgeye ve ihtiyaca uygunluktur. Bacanlı (2017), değerlerin belirlenmesi sorununa bilişsel bir temelden yaklaşarak bir bireyin duyuşsal tepkisinden önce, söz konusu değeri bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Söz konusu ifade, öğretmenler tarafından belirtilen kazandırılacak değerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması kriterini desteklemektedir. Yalçinkaya (2016) ise değerlerin akıl yürütme ilkelerinden hareketle seçilmesi gerektiğini ileri sürerek söz konusu ilkeleri (özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü halin imkansızlığı, yeter-sebep ilkesi) değer seçimine uyarlamıştır. Bu ilkelerden öğretmenlerin belirttiği 'kazandırılacak değer akla uygun olmalı' kriterini karşılamak için yararlanılabilir.

- Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üç kategori altında birleştirilmiştir. Sorunlar kategorisine bakıldığında; öğretmenler ders süresinin yetmemesini, sınıfların kalabalık olmasını, akademik başarının öncelikli olmasını, sınıfın gelişim düzeyinin göz ardı edilmesini, öğretmenin öğrenciye görüş bildirme fırsatı tanınmamasını veya öğrencinin olumsuz değer kazanımı karşısında müdahale etmekten kaçınmasını ve davranışa dönük uygulamaların maliyetli olmasını değerler eğitimi zorlaştıran etmenler olarak görmektedirler. Söz konusu sonuçlar, daha önceki kısımlarda bahsedilen problemlerin arasında da yer almıştır. Öğretmenlerin bu sorunlar karşısında bazı önerileri de mevcuttur. Her iki öğretmene göre de öncelikle değer kazandırma, sürece yayılmalıdır. Böylelikle zaman kısıtlılığı ya da müfredatı yetiştirme korkusu kalmayacaktır. Diğer önerilere bakıldığında; süreç öğretmenin müdahalesine açık olmalı, etkinlikler sınıf düzeyine uygun olmalı, ılımlı bir sınıf ortamı oluşturulmalı, pekiştirici uygulamalar yapılmalı, bilgi, beceri ve değer kazanımı dengelenmelidir. Öğretmenler, uygulamada seçilecek materyalin içeriğine de ayrıca değinmişlerdir. Görsel veya yazılı materyal (hikâye, örnek olay, slayt, video vb.) kazandırılacak değere, tarihsel zamana, gelişim düzeyine, toplum yapısına, okul çevresine, milli ve manevi değerlere, ders kazanımına ve sınıf seviyesine uygun olmalıdır. Öğretmenler tarafından materyalin içeriğine yönelik belirtilen kriterlerin, değerlerin belirlenmesinde belirtilen kriterler ile neredeyse aynı olduğu görülmektedir.

- Öğretmenler, değerlerin kazanılıp kazanılmadığını genellikle gözlemleyerek ve zümre öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı araştırma (Ateş, 2013; Bakdemir, 2010; Yazar ve Yanpar Yelken, 2013) sonuçları, öğretmenlerin değerlerin kazanılıp kazanılmadığını gözlemleyerek değerlendirdiğini doğrulamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler değerlendirme boyutunda bazı sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre değerlendirmede yaşanan sorunlar; değerlendirme kriterlerinin belirsizliği, ölçme araçlarının yokluğu ya da eksikliği, sadece okul içi yaşantının gözlemlenebilmesi ve diğer derslerde gözlemleyememektir. Bunlara ilişkin çözüm önerileri de sunulmuştur. Dönem başında yapılan zümre toplantısında kriterleri belirleme, dönem sonunda yapılan zümre toplantısında kriterlere göre değerlendirme yapma, sürekli gözlem, aile ile iş birliği ve diğer branş öğretmenleri ile iş birliği, her iki öğretmen tarafından da önerilen çözümlerdir. Literatürde sosyal bilgiler dersine özgü ölçme aracı geliştirme çalışmaları (Beldağ, Özdemir ve Nalçacı, 2016; Gömleksiz ve

Cüro, 2011; Keskin, 2008; Şahin, 2013) mevcuttur. Ancak söz konusu ölçme araçlarından öğretmenlerin haberdar olmadığı anlaşılmaktadır.

- Öğretmenler, değerler eğitimi sürecini ders işleyiş akışında izledikleri sıraya uygun olarak tasarlamışlardır. Bu akışa göre, öncelikle kazandırılacak değer belirlenmiş, ders esnasında uygulamalara yer verilmiş ve sonrasında değerlendirme yapılmıştır.
- Öğretmenler öncelikle kazandırılacak değer belirlenmesi ile değerler eğitimi sürecini başlatmaktadırlar. Bu aşamada, öğretmenler Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen değeri kazandırmayı amaç edinmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler dersin konusunu, kazanımını ve sınıf düzeyini dikkate almaktadırlar. Uygulama aşamasına geçmeden önce, zümre öğretmenler ile birlikte hangi yöntemin ve materyalin kullanılacağı belirlenmektedir.
- Yöntem/teknik ve materyal belirlendikten sonra öğretmenler, değerle ilgili örnek şahsiyetleri vurgulamaktadırlar. Sonrasında sorular ile öğrencinin değerlerini açığa çıkarmaya çalışmaktadırlar. Sınıf düzeyine uygun olarak değerle ilgili yaşanmış bir ikilem durumunu ortaya koyarak yeniden değer üzerine öğrencinin düşünmesine fırsat vermektedirler. Özellikle 'neden' sorusu ile öğrencinin kendi değerini sorgulaması sağlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencinin değeri içselleştirmesi için alternatif seçenekler sunmakta veya kendi değerlerini söylemektedirler. Her iki durumda da öğrenci için alternatif sunulmaktadır. Öğretmenler, uygulama aşamasında onaylama veya soru ile yönlendirme biçiminde öğrenciye müdahale edebilmektedir. Öğretmenler, uygulama aşamasında en çok süre ile ilgili zorluk yaşamaktadırlar. Sınıfların kalabalık olması da yaşanan diğer zorluktur. Üniteye yer alan değer, ünite işleniş süresiyle kısıtlı olması, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda her öğrenciye değerini açıklama ve yaşantıya yansıtma fırsatı vermesini engellemektedir.
- Her iki öğretmenin de uygulamada güçlü ve zayıf olduğu yönler mevcuttur. Her iki öğretmen de toplum açısından yanlış kabul edilen bir değer (örneğin şiddet, bencillik gibi) karşısında müdahale etme isteği duymaktadır. Bir öğretmen bunu doğrudan yaparken diğer öğretmen, ek sorularla öğrenciyi toplum tarafından kabul edilen değere doğru yönlendirmektedir.
- Öğretmenlerin değerler eğitiminde izlediği son aşama ise değerlendirme yaptıkları aşamadır. Genellikle zümre öğretmenler ile bir araya gelip görüş alışverişinde bulunularak değerlendirme yapılmaktadır. Öğretmenler, bu aşamada standart bir gözlem listesi veya ölçme aracı kullanmamaktadırlar.

### **Değer İçselleştirme Modeli**

Çalışmanın bu kısmında, çeşitli disiplinlerin (felsefe, psikoloji, sosyoloji) değerler eğitimine ilişkin bakış açısı değerlendirilerek, toplumun tarihi ve kültürel yapısı dikkate alınarak, mevcut değerler eğitimi yaklaşımları irdelenerek, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden ve kendi uygulamalarına dair yapılan gözlemlerden yararlanılarak geliştirilmiş, uygulanabilir ve anlaşılabilir bir değerler eğitimi model önerisinin ayrıntılı açıklamasına yer verilmiştir. Türk Milli Eğitim

Sisteminin amaçlarına uygun olarak tasarlanan ve 'değer içselleştirme' adı verilen bu model önerisi, değerlerin neden kazanılması gerektiği konusunda öğrenciyi ikna etmeyi, değerleri öğrenciye benimsetmeyi, bu değerleri öğrencinin davranışına yansıtmasına imkân oluşturmayı ve öğrencinin olumlu davranışını pekiştirerek değer kalıcılığını sağlamayı amaçlayan bir model olarak tanımlanabilir.

Model önerisi, öğrenciye kendi değerinin farkına varma fırsatı veren ama aynı zamanda öğretmenlere müdahale alanı oluşturan bir anlayışı benimsemektedir. Model önerisi, öğrencilerin kazandığı değeri yaşantıya çevirmesine imkân verecek ortamlar oluşturulmasını ve böylelikle pekiştirilmesini önemsemektedir. Ayrıca öğretmenin söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olması, değer öğrenci tarafından içselleştirilmesinde önemli bir faktördür. Öğretmen müdahale alanı içerisinde söylediklerini kendi de hayatında uygulamalıdır. Esasen öğrenci, davranışa dönüştürmeden önce zihinsel provalar yapacaktır ve bu süreçte rol-modeli öğretmen olmaktadır. Geleneksel ve modern değerler eğitimi yaklaşımlarının birleşimi olarak kabul edilebilen bu model önerisinin her aşamasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken kriterler yer almaktadır. Kişiye doğru gelen bir değerden ziyade kriterlere uygun bir değer belirlenip kazandırılmaya çalışılmasına önem veren model önerisi, öğrencinin neden bu değeri kazanması gerektiğine ikna olmasını beklemektedir. Ayrıca kazandırılacak değer mantığa uygunluğu, akıl yürütme ilkeleri süzgecinden geçirilmesiyle sağlanmaya çalışılmaktadır.

### **Modelin Felsefi Temeli**

Model önerisinin bir felsefi görüşü tamamen benimsemekten ziyade bireyci (egzistansiyalist) felsefenin bakış açısına yakın bir çizgide olduğu söylenebilir. Bireyci yaklaşımda, insani eylemin temel koşulu özgürlüktür ancak özgürlük sorumluluktan ayrılmaz. Başka bir ifadeyle, insan sadece kendi seçimlerinden, kim olduğundan veya nasıl biri haline geldiğinden değil, yaptığı eylemin etkisi açısından kendisi dışında başkalarından da sorumludur. Bu felsefe; öğrencinin önce sahip olduğu inançlarla ilgili bir tutarlı kavrayışa ulaşması, sonra mevcut inançlarıyla anlamlarını sorgulaması ve nihayetinde başta kendi varlığı olmak üzere her şeyi yeni baştan değerlemesi şeklinde üç aşamalı bir diyalektik önermektedir (Cevizci, 2016). Model önerisi, öğrencilere özgürlük alanı sağlanmasını önemsemekte ancak aynı zamanda öğrencinin özgürlüğün sınırlarını çizmesini, kendi özgür seçimlerinin başkalarını ne derecede etkilediğini de dikkate almasını oldukça önemli görmektedir. Bu yaklaşımın öncülerinden teist Buber'in görüşleri, model önerisinin temel anlayışına etki etmiştir. Buber'e göre öğrencinin, öğretmenin değerlendirmesi, eleştirisi ve terbiyesi ile karşılaşması gerekir. Öğretmen, müdahale edenden ziyade, etkileyendir. Bu noktada, kültür, bilgi ve değerler, duyarlı ve öğrencilerini seven bir öğretmenin eleştirisi ile terbiyesinde cisimleşir. Söz konusu durum, 'kritik buluşma' ifadesinde yerini bulur. Kritik buluşma, çocuğun doğal yaratıcı güçlerinin, dünya ile başa çıkma isteğinin değerlere ve doğru olana ilişkin bilgiyle karşılaşmasıdır. Buber, eğitimde en büyük önemi, ahlak eğitime veya karakter biçimlendirmeye verir. İyi ve kötünün bilgisi, doğrudan



öğretmek ile değil, dolaylı olarak öğretmenin kararları ve yaşayışıyla örnek bir karakter oluşturması suretiyle aktarılır. Buber'e göre, ahlak eğitiminin kazandırması gereken en önemli şey 'sınır çizgisi'dir (Cevizci, 2016). Model önerisinin her aşamasında öğretmen rol-model olduğunun farkında olmalıdır.

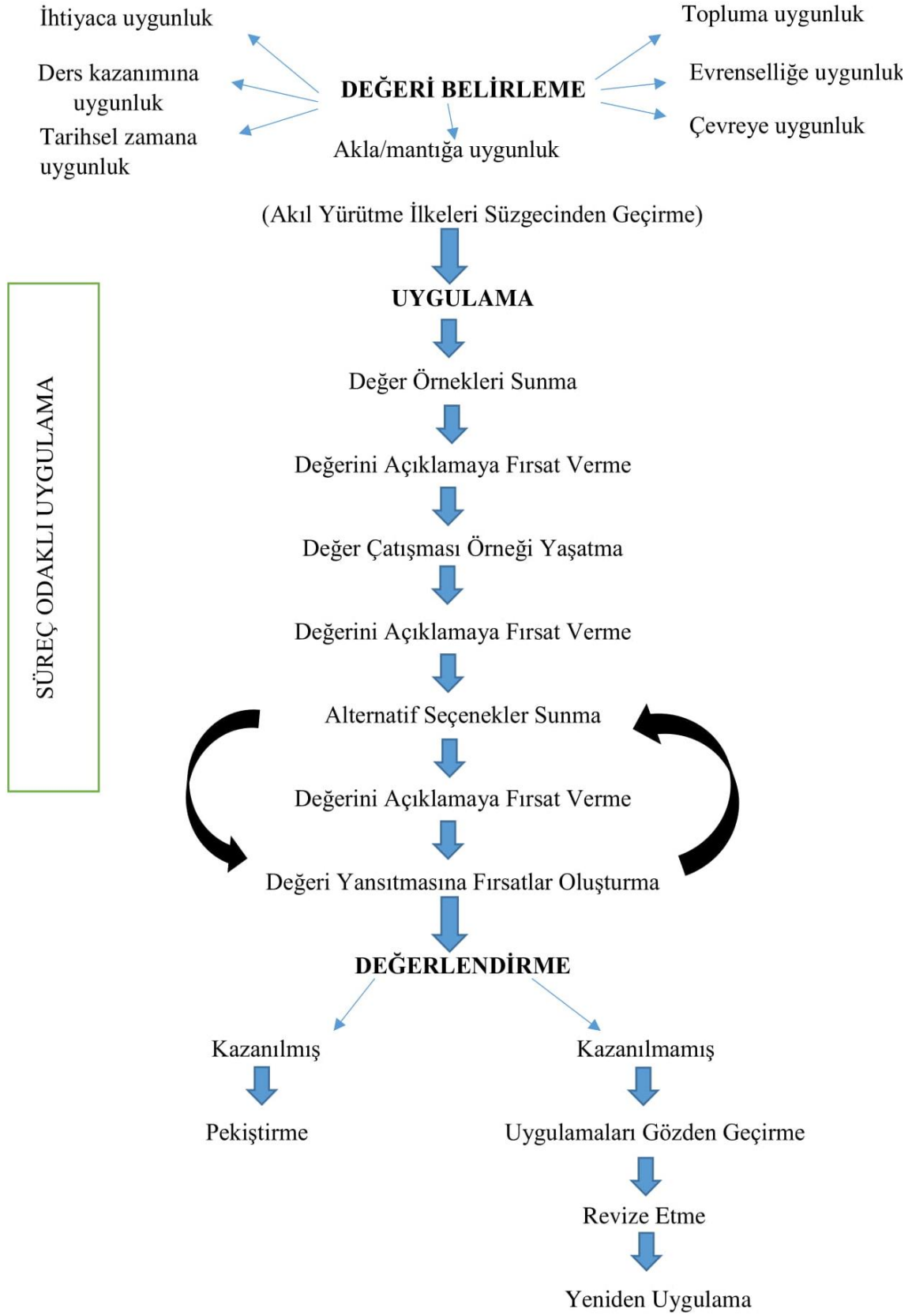
### **Modelin Psikolojik Temeli**

Sosyal bilişsel kurama yakın bir duruş sergileyen model önerisi, değerlerin, materyalin ve etkinliklerin öğrencinin zihinsel gelişimine göre belirlenmesini önemsemektedir. Sosyal bilişsel kuram, öğrenmeyi hem içsel hem de dışsal etkenlerin etkileşimiyle açıklar. Bu kurama göre ahlaki akıl yürütme, ahlaki kuralların uygulandığı ahlaki standartlara ve kendi kendine yaptırımlara dayanan öz-düzenleme mekanizmaları yoluyla eyleme dönüştürülür (Bandura, 1999). Bu kuramın öncüsü Bandura'nın düşünceleri, model önerisinin temel anlayışını etkilemiştir. Bandura'ya göre, sosyalleşme sürecinde insanlar, ahlaki eylem ile ilgili kendine özgü yaptırımlara temel olan ve kılavuzluk eden ahlaki standartları benimserler. Öz-düzenleme sürecinde ise insanlar, kendi davranışlarını ve durumlarını izler, ahlaki standartlarına ve algılanan koşullara göre yargılar ve yaptıkları çıkarımlara göre eylemlerini düzenleyebilirler. Yanlış bir davranış, kendini kınamaya sebep olabilir, bu yüzden öz-düzenleme sahibi insanlar kendi ahlaki standartlarını ihlal etmekten kaçınırlar. Ona göre ahlaki eylemlilik teorisi, ahlaki eyleme, ahlaki bilgiye ve muhakemeye bağlanmış olmalıdır (Bandura, 1999). Öğrenci, her şeyden önce değeri benimsemeli, benimsediği değeri ise yaşama yansıtmalıdır. Ahlaki yargı ya da ahlaki düşünüş önemli olmakla birlikte ahlaki eyleme dönüşmedikçe o değer var olup olmadığı anlaşılmamaktadır. Aynı zamanda otoritenin bulunduğu yerlerde davranış yapıp sonrasında kendi istediği gibi davranma özgürlüğü, değerlerin kazanılmadığını göstermektedir. Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeyi de literatüre katmıştır. Model önerisinin uygulama aşaması, örnek şahsiyetlerin vurgulanmasıyla başlamaktadır. Öğrencinin örnek şahsiyetlerin davranışlarına dikkat ederek, örnek kişileri gözlemleyerek ve zihinsel provalar yaparak değer öncelikle ifade edilmesi sonrasında ise davranışa dönüştürülmesi önemlidir.

### **Modelin Sosyolojik Temeli**

Değer sistemleri, kültürden kültüre, aynı kültürde zamandan zamana ve hatta aynı toplumda da bir bölge veya sınıftan diğerine farklılık gösterir. Bu durum değerlerin değişebilirliğini ve esnekliğini sergiler (Fichter, 2016). Değer sistemlerinin farklılığı, değerlerin kazandırılma yaklaşımını etkileyebilir. Yabancı kültürden gelen, mevcut toplumun tarihi ile bütünleştirilmemiş, kültürel öğeleri göz ardı eden her model, yaşanmakta olan toplumsal süreçleri açıklamaktan uzak olacaktır. Diğer bir ifadeyle, toplumsal bir problemin üstesinden gelmek için makro düzeyde geliştirilen bir model önerisi, bu modelin objesi olan toplumsal kişilerin rasyonel tercihlerinin hangi kültürel bağlamda ortaya konulduğunu göstermeyecektir (Özensel, 2003). Bu açıdan bakıldığında, geliştirilen model önerisi, mevcut kültürden ve toplumun genel yapısından soyutlanamaz. Model önerisi bireylerin değerlerini önemsemekle beraber toplumsal yapının özü olan değerlerin yeni nesile kazandırılmasını önemsemektedir. Model önerisi şekil 6'da sunulmaktadır.

**DEĞER İÇSELLEŞTİRME MODELİ**  
(VALUE INTERNALIZATION MODEL)



Şekil 6. Değer içselleştirme modeli

Şekil 6'dan da anlaşıldığı üzere, model önerisinin ilk aşaması değer belirlenmesidir. Değer belirlenmesi aşamasında dikkat edilecek kriterlerin ne anlama geldiği aşağıda yer almaktadır.

1) Toplum yapısına uygunluk: Kazandırılacak değer toplumdaki yeri ve anlamı önemlidir. Toplum tarafından kabul edilmeyen ya da toplumsal yapıyı bozabilecek bir değer kazandırılmaması gerektiği gibi, toplumsal birlik ve beraberliği sağlayan değerlerin ise göz ardı edilmemesi gerekir.

2) İhtiyaca uygunluk: Bu kriter hem sınıfın hem de öğrencilerin gelişim düzeyine göre neye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Değer belirlenmesinde öncelik sınıfın ihtiyacı olmalıdır. Eğer sınıfta farklılıklara saygı değerini içselleştirmiş öğrenci sayısı az ise öncelik bu değer kazandırılmasında olmalıdır. Bununla birlikte ergenlik dönemindeki bir çocuğa özsaygı, erken çocukluk dönemindeki bir çocuğa sevgi değerinin kazandırılması önceliklidir.

3) Çevreye uygunluk: Okulun bulunduğu çevre ve öğrencinin kendi sosyal çevresi, değerlerin kazanım sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla hangi değer kazandırılacağı da bu durumdan etkilenmektedir. Ailenin benimsemediği veya okulun çevresinin benimsemediği bir değer, çocuğa kazandırılmamalıdır. Aynı zamanda çevrenin ihtiyaçları da bu noktada önem arz etmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin hangi değere ihtiyaç duyduğunun tespit edilmesi ve o değere öncelik verilmesi gerekir.

4) Tarihsel zamana uygunluk: Bir değer günümüzde geçerli olup olmadığı da önemlidir. Değerin anlamı, tarihsel zamana uygun olarak öğrenciye verilmelidir. Günümüzde geçerliliğini yitirmiş bir değer kazandırılmaya çalışılması, zaman kaybına yol açacaktır.

5) Ders kazanımına uygunluk: Değerler eğitimi süreci, ayrı bir ders saati olmadığı için ders işleyiş süreci içinde gerçekleşmektedir. Belirlenen değer, ders kazanımına uygun olmadığında öğretmenin değeri kazandırması da doğal olarak zorlaşacaktır. Bu sebeple, belirlenecek değer dersi kazanımına uygun olması da beklenmektedir.

6) Akla/mantığa uygunluk: Değerin akla ve mantığa uygun olması anlamına gelmektedir. Çocuk, kazandırılacak değer 'neden kazandırıldığına' ikna olmadığı müddetçe, o değeri içselleştiremez. Mantığa uymayan bir değer, kazandırılmaya çalışılmamalıdır.

7) Evrenselliğe uygunluk: Belirlenecek değer tüm dünya insanların iyiliğine hizmet eden ve genel geçer kabul edilmiş bir değer olmasını ifade etmektedir.

Model önerisinin ikinci aşaması, uygulama aşamasıdır. Bu aşama, her şeyden önce sürece dayalı olmalıdır. Kısıtlı bir sürede verilmeye çalışılacak bir değeri, bütün öğrencilerin benimsemesi beklenemez. Söz konusu aşamada öğretmenlerin izleyeceği birçok alt aşama mevcuttur. Model önerisinin dayandığı temeller göz önüne alınarak, öğrencinin davranışın somut halini görmesi açısından ilk aşama, seçilen materyaldeki örnek şahsiyetlerin vurgulanması olmuştur. Sonrasında ise öğrencinin kendi değerini açıklamasına fırsat verecek sorular sorulmalıdır. Süreç içerisinde belirlenen

değerle ilgili değer çatışması örnekleri yaşatılmalı, alternatif seçenekler sunulmalı ve her bir aşamada yine öğrencinin değerini açığa çıkarmasına fırsat verilmelidir. Öğrencinin değeri davranışa yansıtmasına imkân vermeden o değeri içselleştirip içselleştirmediğini belirlemek zordur. Bu sebeple değeri davranışa dönüştürmeye fırsatlar oluşturulmalıdır. Model önerisinde yer alan alternatif seçenekler sunma ile davranışa yansıtmaya fırsat oluşturma aşamaları, sınıf düzeyine göre yer değiştirebilir. Model önerisi, uygulama aşamasında öğretmenlere esneklik tanımaktadır.

Son aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Model önerisi, sürece odaklı bir anlayış benimsediği için değerlendirmenin de dönem başı ve dönem sonunda yapılması, değer kazanılmışsa pekiştirilmesi, kazanılmamışsa uygulama aşamasının gözden geçirilip revize edilmesi ve yeniden uygulanması önerilmektedir. Değerlendirme aşamasında öğretmenlerin dönem başında değerle ilgili davranış göstergeleri oluşturmaları ve dönem sonunda bu göstergelere göre yargıda bulunmaları, objektif bir değerlendirme açısından önemlidir.

Değer içselleştirme modeli, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarından ve uygulamalarından yola çıkılarak geliştirilmiş bir modeldir. Aynı zamanda model önerisinin geliştirilmesinde, toplum yapısı ve mevcut kültürü dikkate alınmıştır. Milli Eğitim Sisteminin ve sosyal bilgiler dersinin amaçları göz önüne alındığında, geliştirilen model önerisinin okulda verilen değerler eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Values and education are among the most popular topics in the world. It is essentially a compulsory education in the official education of many countries. It is one of these countries in Turkey. The Ministry of National Education of Turkey (MNE) wanted to acquire values self-determined directly for some courses (especially social studies) and indirectly for some courses through curriculums. MNE even advised teachers to choose values education approaches such as inculcation, value clarification, value analysis, moral reasoning, character education. However, when both national and international literature has been examined, the usefulness of the approaches mentioned is still a matter of debate. Moreover, the suitability of an approach proposed in a different country to other cultures or social structures is debatable. Thus, the present study aims to develop a viable and understandable model proposal for social studies teachers. The structure of local culture and society was taken into account when developing the model proposal. Social studies teachers' values education practices have been observed for a long time. Positive and negative criticisms brought to the current values education approaches have been taken into account. Thus, the first step was pursued to find an approach appropriate for a country's own education system.

### A Brief Overview of Values and Education

The literature shows that the value has been defined from many different perspectives, such as addressing the individual, social or cultural basis, carrying a modifiable or permanent trait, genetic or subsequently learned/taught. Those who carry out educational activities are expected to understand the concepts they strive to gain first. Therefore, people interested in values education must understand what value means. However, the situations mentioned above can make it impossible to accept a common definition and even leave the accepted definition to the educator's (or researcher's) point of view. Although it is not a common definition, there are similar perspectives. According to the perspectives describing the value based on individual or individual behavior (Çalışkur and Aslan, 2013; Erdem, 2003; Güngör, 2010; Hofstede, 2001; Kuşdil and Kağıtçıbaşı, 2000; Quisumbing and deLeo, 2005) has a relationship between values and behaviors. According to the perspectives that explain the values on a social basis (Akbaba-Altun, 2003; Çelikkaya, 1998; Korkmaz,

2013; Oğuz, 2012; Tezcan, 1974), 'continuity of culture' is considered the main focus. Rokeach (1973) has described value as a permanent belief that a particular behavior or entity can be preferred to the opposite of the final version, out of social and individual perspectives. From perspectives that see values as an assessment tool (Halstead and Taylor, 2000; Parker, 2008/2018; Shaver and Strong, cit. in 1976, Halstead and Taylor, 1996, p. 14; Thome, 2015; Yeşil and Aydın, 2007) values are the tools people refer to attach importance to an asset and to evaluate human qualities, wishes and intentions, behaviors. According to the perspectives that define values based on human psychology, values are psychological structures that are naturally connected to personality, motivation, and behavior (Lindeman and Verkasalo, 2005). Values are used to identify cultural groups, societies, and individuals, monitor changes over time, and explain the underlying motivations of attitudes and behaviors (Schwartz, 2012). In summary, values can be defined as abstract concepts that occur by the interaction of an individual's life, of the culture of the society and of social environment where an individual is involved, whose priority can vary from person to person and can only be attributable when exhibited as behavior, and reflect the beliefs and principles of the life of an individual. These principles and beliefs are formally or informally gained to the individual through education.

Some researchers classify the values. Spranger (six value types) (Fay and Middleton, 1939), Rokeach (instrumental and terminal values) (Rokeach, 1973), Schwartz (value theory) (Schwartz, 1992; 2012), Fichter (classification of social values as social personality, society, and culture) (Fichter, 1990/2016), Hofstede (cultural dimensions theory) (Hofstede, 2001), Inglehart and Welzel (traditional values versus secular-rational values and survival values versus self-expression values in the form of cultural classification) (Dülmer, Inglehart and Welzel, 2015) and classifications by Peterson and Seligman (character strengths theory) (Peterson and Seligman, 2004) stands out.

On the other hand, values education deals with strengthening the transfer of values in education (Lickona, 1991) and includes citizenship education and education of moral values (Halstead and Taylor, 2000). Different approaches can be preferred in values education. Values education approaches mean a general orientation to teaching values (Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford and Johnson, 1976). Different researchers also classify values education approaches. Kirschenbaum (1995) stated four major trends in values and moral education: value realization, character education, citizenship education, and moral education. The value realization trend, the first of these trends, was developed by Sidney B. Simon in 1980. The primary purpose of this trend is that individuals are aware of their values. It was effective between 1960-1980. It explores students' expressing their values and preferences of priority value, reflecting these values, re-approving or evaluating them, and ways to apply them to their daily lives; and the necessary skills (self-esteem, self-knowledge, ability to set goals, thinking, decision-making and communication skills, social skills, world knowledge) aims to develop (Kirschenbaum, 1995). The approaches affected by this trend are value clarification (Simon, Howe and Kirschenbaum, 1995), value analysis (Superka et al., 1976), and moral reasoning approaches



(Kohlberg, 1958). The second major trend is character education that has regained its popularity with the return of virtue morality of Aristotle today (Lickona, 1993; Kirschenbaum, 2000). After 1980, the realization that the values education approaches were ineffective required a return to traditional approaches. Also, those who believed that radical changes should be made in Kohlberg's approach emphasizing moral cognition made a general return to character education and turned to Aristotle's tradition of virtue morality (Carr, 2014). Thus, character education, which has a central role in reflecting with behaviors by turning the affective properties possessed into personality, has come to the agenda again. The purpose of effective character education is to prepare educational activities and opportunities that prioritize experiences (Yazıcı and Yazıcı, 2011). Kirschenbaum (1995) mentioned moral education and citizenship education trends apart from the trends described. He defines moral education as the process in which moral attitudes are gained. Citizenship education aims to ensure harmony in society by emphasizing the democratic environment and teaching the rules of law. However, this approach is a general overview of other values education approaches. Apart from the mentioned approaches, the "Domain-Based Moral Education" (Midgette, Ilten-Gee, Powers, Murata and Nucci, 2018) and the "value awareness" approach developed by Bacanlı (2017) are other approaches whose effectiveness continues to be tested.

According to Wynne (cit. in 1989, Titus, 1994), the real question determining the approach is: Are we going to choose to inculcate the social values that distinguish the truth from the wrong or allow children to create their values outside of school? The biggest factor in the emergence of different views on values education is that mentioned question has different answers. Kirschenbaum (1995) rejected the selection of any of the traditional (inculcation or role-model) and new approaches (moral reasoning, value analysis, and value clarification) in values education and suggested an approach he called comprehensive moral education or comprehensive values education. According to him, there is a need for both traditional and new approaches. The current research aims to find a common point between both views and adopt children's values by establishing balance. In the current study, it can say that in parallel with Kirschenbaum's thoughts, synthesizing is performed rather than choosing one of the traditional and new approaches. In this direction, "How should an effective model in values education be?" was the question.

## **Method**

### **Research Paradigm and Design**

The researcher has realized observations by respecting her own values and the values of the culture she depends on while developing a new model proposal as an alternative to the values education approaches that exist for values education. Also, the teachers' values in the study group were taken into account during the observation and interview. This information supports the thought of taking the naturalistic inquiry paradigm as the basis of the current study.

In this research, the case study, which is one of the qualitative researches, was preferred. The case study is defined as a research method that works on a current phenomenon (*values education approach*) within its real-life framework (*values education given in the school environment*), where the boundaries between the case (*implicitly existing values and education*) and its content are not clearly defined, and there is more than one evidence or data source available (*needs analysis, observation, interview and daily data obtained from social studies teachers and related literature*) (Yin, cit. in 1984, Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 289).

### **Participants**

The researcher chose mixed samples from purposive sampling types in determining the participants. Mixed sampling is a type of sampling that aims to meet needs and provide flexibility to research so that insightful, important information worth working on can be chosen instead of a single type of sampling (Patton, 1990/2014). The researcher first observed nine social studies teachers in three public schools in their natural environment by hiding the purpose. Among the observed teachers, the two teachers who obtained the richest information were determined as working groups. The teachers' names in the study group are indicated by different names, as required by scientific ethics. The information about teachers is as follows:

**Melike Teacher's profile.** Melike Teacher was born in 1970, married and has three children. She was born in a small province in the Central Anatolia region and grew up in a patriarchal family. Her family has a traditional structure. She was a graduate of the Faculty of Education, Department of History Teaching of a public university. She, who worked in many different cities, has been teaching for 26 years. She has been working at the school where was conducted research took charge since 2008. The teacher who participated in multiple vocational seminars and training continues relief training in terms of personal development. Looking at the teacher's perspective on values education and her professional characteristics, according to the researcher, she is a teacher who cares about order and discipline and is happy to process history issues compared to other subjects as of her graduate department. She often doesn't use technology. This is also due to the lack of technological information equipment for the teacher. She interferes immediately in the face of a negative behavior of the student. For example, if there is litter on the floor when she enters the class, she first questions who did this, then she throws the litter into the trash bin and gives a general talk about what should be the correct behavior with suggestions. She exhibits behaviors that indicate authority within the classroom. However, she cares about the student and often reflects on it when processing her lessons. She is compassionate, caring and protective towards students. She asks the student why he or she did not attend the previous lesson, and if the student has a problem, she makes sentences stating that she is interested in it. Besides providing information, she cares about gaining value and skill. In fact, she believes that value gain is more important than gaining information. Her relationship is strong as she comes together with a group of teachers outside school. She is kind and helpful to other teachers. She

does not hesitate to help when they are asked for support. Besides being an experienced teacher, she is open to innovations. She attaches importance to personal development and cares to renew herself every year. She pays attention to implementing new ways on the in-class applications. She plays an active role in activities such as theatre and performance-show at the school and hence, draws a profile closer to the inculcation approach in terms of values education. By advising students, she transfers positive characteristics through sample personalities to the classroom environment. Withal, she listens and cares about the opinions of the students, too.

**Selim Teacher's profile:** Selim Teacher was born in 1981, married and has two children. He was born in a large province in the Marmara Region and grew up in a patriarchal family. His family have a traditional structure. He was a graduate of the Faculty of Education, Department of Social Studies Education of a public university. Selim Teacher who has been teaching for 10 years, says that he participated in many seminars vocationally, but thinks that the trainings are not productive. He has been working at the school where was conducted research took charge in for 6 years. Looking at the teacher's point of view of values education and his professional characteristics, according to the researcher, Selim Teacher is someone who uses technology effectively in in-class activities. The majority of his courses are processed through technological tools. In the face of negative behavior of students, he prefers to interfere by raising only his tone without a break from the course. When noise occurs during the lesson, he amplifies the tone. In the negative behavior of the students against each other, he generally does not interfere. In addition to providing information, he cares about giving values to students, but wants to balance both. For example, the teacher often stated that he thought that he left the information in the background when he was doing values education practices, and that he felt sorry for this reason. He is helpful, cheerful and sincere towards group teachers. He does not spare its help when there should be support for in-class or extracurricular activities. His relationship with other teachers is sincere and warm. He has a structure that takes responsibility in organizations and likes to be active. He is a vocationally innovative teacher who creates opportunities for the student to learn. In the education of values, he usually inculcates value through historical stories and exemplary historical figures. Withal, he is a teacher who listens effectively to students and offers opportunities to explain values. However, because of its strong historical sensitivity, he provides negative feedback with gestures and facial expressions to students who give negative views on issues related to the history of society and society to which it is a member; it gives a verbally positive reinforcement to those who give positive views.

### **Procedure**

The research lasted a total of six years and gone through four stages.

Phase one: Social studies teachers working in public schools were observed to describe the problems of values education in the field and the working group. As a result of in-class observations, various problem situations for values education have been uncovered. However, it was decided to

conduct a need analysis in order to decide which of these problems a more general problem is. Within the framework of this decision, an open-ended questionnaire was prepared, and social studies teachers were applied to and analyzed. In order to ensure the reliability of the analysis, after a certain period, the researcher re-analyzed the data and compared it to previous analysis results.

Phase two: Teachers have been asked to implement the recommended values education approaches (moral reasoning, value clarification, value analysis and inculcation) in the official curriculum, which is one hour a week, in order to support the problem situation. Teachers are informed about values education approaches by the researcher prior to application. In the initial applications, the natural environment has deteriorated because one of the teachers has clarified the application's purpose to students. For this reason, the researcher took a two-week break into the practices. Each teacher then had four weeks of in-class practice, one of the values education approaches. The values to be gained in applications were selected from those intended to be gained directly by distributing to social studies course units. In observations were focused on topics such as where teachers have difficulty while they use this approach and what mentioned approaches are the weaknesses and strengths.

Phase three: In order to find the answer to the problem of the research, a total of 16 hours was observed, each teacher, in-class and extracurricular for 8 weeks. In determining the observation period, it was effective to believe that the researcher had been following the teachers' lessons for many years for different purposes and that sufficient saturation had been achieved after a certain period. The reason for adequate saturation is that teachers' in-class practices and views on values education have begun to be repeated. During the observation above, the researcher left the process of values education entirely on the initiative of teachers. Teachers were asked to determine which approach they would adopt, what stages they followed when planning the process, the values to be earned, and the acquisition method. It is also stated that they are free regarding how long they will spend to acquire students with these values and the order they follow in the values education. The aim here is to develop a feasible, alternative model proposal by revealing what issues teachers' pay attention to when choosing values, where they have difficulties in applying the activities they have determined as a method of gaining value, what stages have been followed and which factors influenced them while choosing the approach -without disturbing their natural environment-. During the observation phase, semi-structured interviews were conducted with teachers. Recorders are mostly used during the interviews. The data on the recorder has been transcript by the researcher. Interview documents were submitted to teachers and confirmed. Apart from the semi-structured interviews mentioned, the researcher often chatted with teachers during the observations. During the conversation, the sentences expressed by the teachers also contributed to the research. Teachers were also asked to keep a diary. It is specially stated that the main theme of the diaries is related to the practices they do about values education.

Final phase: In light of the data obtained, a draft model proposal for values education has been revealed. The draft model was presented to teachers, and the final form of the model proposal was given as a result of the feedback.

### **Data Collection Tools and Data Analysis**

Three data collection tools were used in the study following the nature of qualitative research: observation, interview, and document analysis. Teacher logs were considered documents. The researcher interviewed teachers face-to-face with teachers many times for different purposes. In order to uncover the main problem, the conversation-style approach has been adopted. In developing the model proposal, the interview guide approach has been adopted. A semi-structured interview list has been created to reveal teachers' views on what the values education approach should be like within the framework of the main problem. The researcher used observation techniques in many stages of the study. Since observations were carried out in real-life conditions, we can say that natural observation is preferred in the research. The researcher continued her observations as a full observer until the researcher revealed the problem situation and as a participant-observer after the problem situation appeared. During the natural observations, no checklist was used in accordance with the qualitative research; the observations were recorded in the notebook. In the case of participant observation, the researcher recorded the observation notes related to the monitored process and made use of the observation list in classroom applications.

In the study, both inductive and deductive content analysis was preferred. The documents were analyzed by a deductive analysis method according to themes and categories created by adhering to the relevant literature. The data obtained from observation and interviews were subjected to inductive, and categories and themes were uncovered. Deductive analysis was conducted to confirm the validity and suitability of the resulting categories and themes, and the data obtained from the data collection tool was analyzed according to the existing frameworks.

The validity and reliability of the research were examined according to the four main criteria set out by Lincoln and Guba (1985). Accordingly, it can be said that the credibility of the research is high; it can be transferred to similar contexts, is reliable, and can be confirmed.

### **Ethical Permissions of Research**

In this study, all rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, were not fulfilled.

## Findings

This part of the study included findings on observations, interviews, and teacher logs to develop an alternative model proposal that could be preferred in values education. The findings obtained from the observation are OB, the findings obtained from the interviews are INV, and the findings obtained from the diary are encoded as DR. Three themes were reached as a result of the analysis of data obtained from the in-class practices of teachers, interviews, and teacher logs. Themes about how the values education model should be are presented in figure 1.

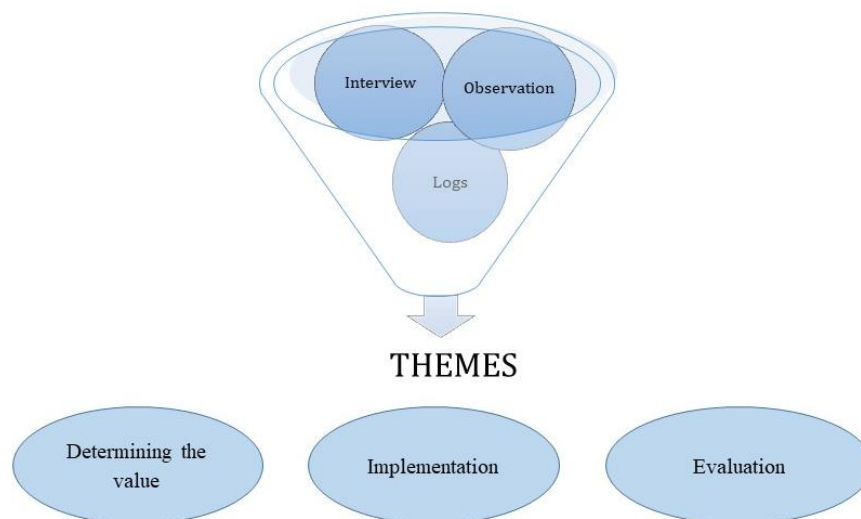


Figure 1. General analysis results on “how the values education model should be”

The categories and codes related to what value will be gained, how the implementations should be, and how the evaluation will be carried out are tabulated separately. The categories and codes related to the theme of determining the value are presented in figure 2.

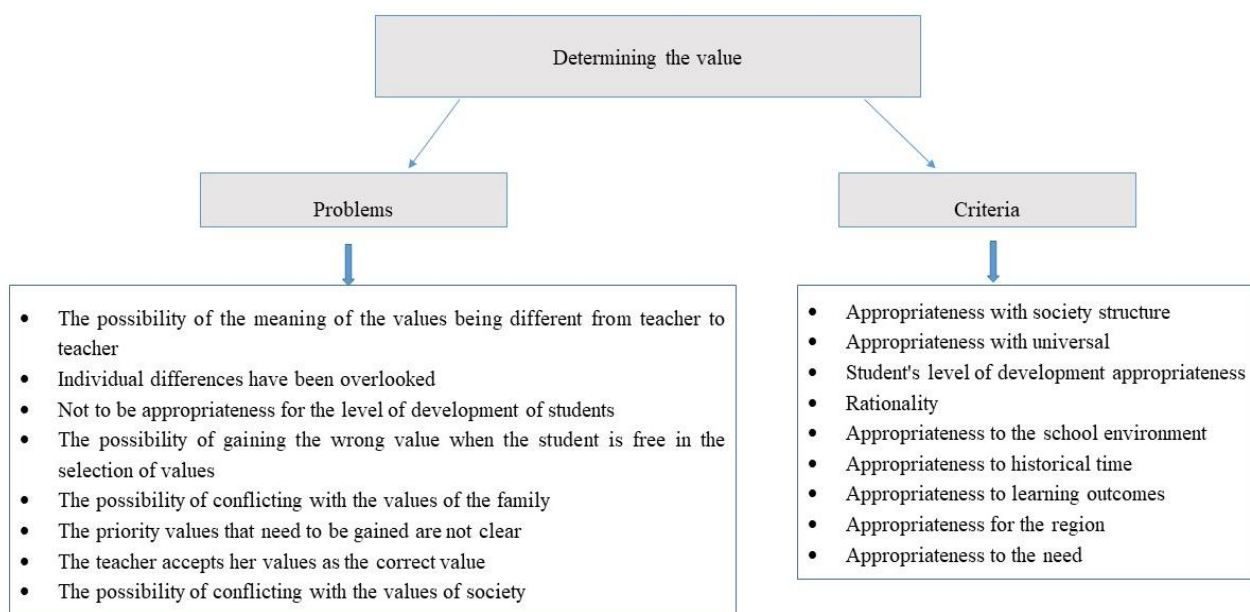


Figure 2. Categories and codes related to the value determination theme



As can be understood from the figure, two categories have been created to determine the value. There are also codes created according to the teachers' opinions under the categories of "problems" that emerged regarding the value that will be gained and the "criteria" to be considered while determining the value, too.

Melike Teacher believes that the values are only positive. According to the teacher, wrong something is not value anyway (INV). She accepts the right and wrongs as they exist in society. She has believed that if the teacher determines the value that will be gained, confusion may arise (INV). She used the expression, *"when determining teacher value, my priority and your priority may be different."* The teacher proposes determining values **according to the region** at the group meetings held at the beginning of each year. Likewise, she emphasized that the values that should be gained even in the same city may change and that a value **suitable for the city's needs** or even the districts should be determined (INV). She stated that apart from the needs of the cities or districts, **the need for the classroom environment** should also be taken into account (INV). She also stressed the determination of social and individual values equally. She expressed in words that the chosen value should be an accepted value in the world, *"We are in a globalizing world, and that will be accepted too in the world"* (INV). According to the teacher, some values do not change from one society to society, and these values should be prioritized. In fact, the teacher underlined that there **should be a value per the learning outcomes**, too (INV). In this respect, the teacher said that *"Learning outcome has already to be compulsory..."*. She stated that the **student's readiness** and **family structure** should be taken into consideration while gaining values (INV).

Selim Teacher stated that the values to be gained should not change from teacher to teacher (INV). He cares about the balance of the individual and universal values of the students. *"... So, I think we should keep the student's own values alive, but show that there are universal values, too."* he expressed his opinion in the form. In addition, the teacher that says the values that are appropriate for the present historically should be given, *"Because, in certain periods, certain values are changing. We react immediately when something happens in the community. What value should be emphasized here?"* explained own thoughts with his words.

The categories and codes related to the implementation theme of the teachers are presented in figure 3.

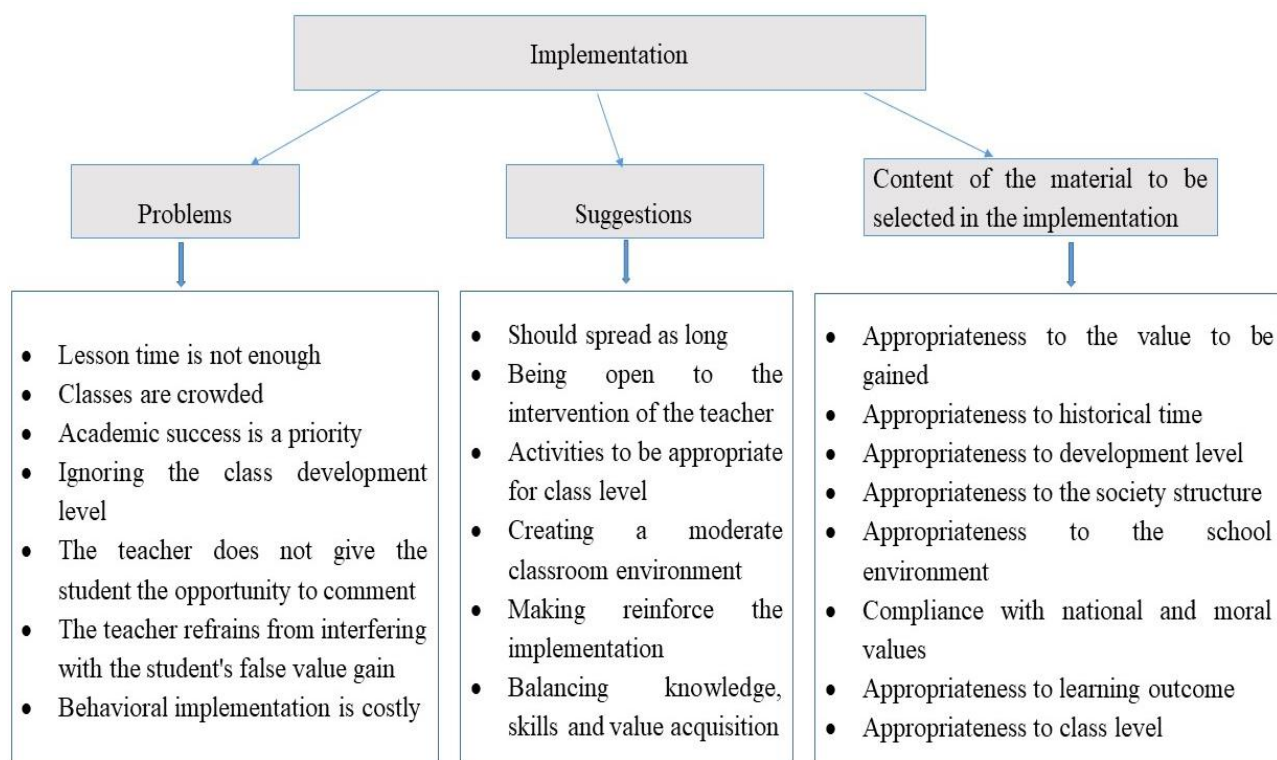


Figure 3. Categories and codes related to application theme

As can be seen in the figure, the application theme is divided into three categories under the names of “problems,” “suggestions,” and “content of the material to be selected in the implementation.”

Melike Teacher indicated that the values should be gained by **spreading the process** and **reinforcing** it as the age gets older. Stating that a maximum of two values should be determined for a year, as the reason this, she said that *“when we try to give it all at once, it either doesn’t take any of it or it gets sloppy. Little by little, but let’s make sure you get it. Let’s reinforce it.”* (INV). She stated that teachers should **create opportunities** for students to turn values into behavior. Similarly, Selim Teacher thinks that in order to internalize a value that is intended to be gained by the student, the student **should be given opportunities to live that value** (INV). Stating that the values to be gained are presented in a manner associated with the learning outcomes, but after the outcome is completed, the activities related to the value are also finished, he underlines that the values should be spread throughout the process (INV).

Melike Teacher believes that values education should be given at school and criticizes the focus on academic success only in schools (INV). However, due to the shortage of time, she wants a separate course hour on values education (INV). Selim Teacher expressed the same proposal.

Melike Teacher stated that implementing activities are not difficult when associated with the subject (DR). She stated that teachers could prevent misbehavior and should interfere where necessary (INV). As with correcting incorrect information, she believes it is necessary to interfere and

manipulate the wrong values (OB). Although she says teachers should not give their own value, she also appears to think that teachers **may feel the need to express their own value** (INV, OB).

Selim Teacher thinks the country focus on an exam-based system by saying, *“If you look at the central exams, everything is built on the exams now.”* (INV). He does not want to give students information that is not included in the curriculum. In other words, he believes that everything that the student should gain must be included in the curriculum. Even by thinking that he gives more importance to values education, *“Sometimes I feel guilty. We spent so much time on values education activities, it seems like we can’t give the kids enough information.”* he said (INV). In addition, he expects that teachers should explain their thoughts, offer options to the student, but leave the student the choice. In this respect, *“The teacher should be a pole star, show the values to the children, but leave the choice to the student.”* he used expressions (INV).

Selim Teacher thinks that crowding of classes affects the process negatively, too (INV). In order to learn by living by doing so, classes must consist of fewer people, he stated. The teacher stated that the two most important factors in the education of values are **curriculum** and **time**.

The categories and codes regarding the evaluation theme of teachers are presented in figure 4.

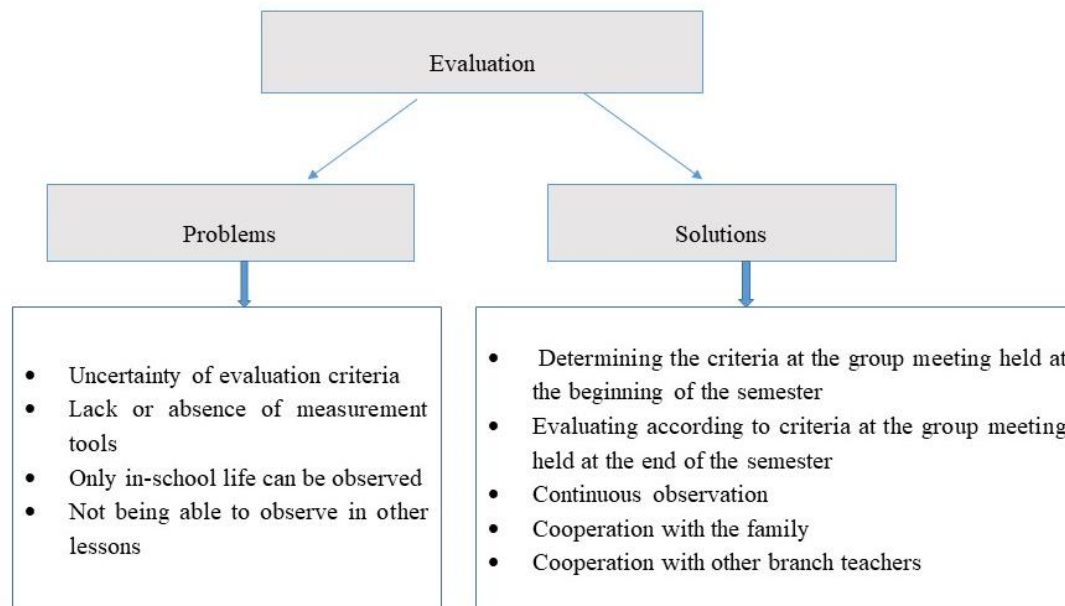


Figure 4. Categories and codes related to the evaluation theme

Two categories have been created under the theme of evaluation. The relevant codes are found under the categories of problems experienced by teachers in the evaluations and the solutions they suggest for these problems.

Melike Teacher recommends making decisions and evaluating values education at the group meetings held at the year’s beginning, middle, and end. This teacher proposal can generate a more standardized value education process by reducing the differentiation between teachers. She stated that the main motivation sources of teachers in values education are to think that **good results** will be

reflected in the society even if not soon (INV). The teacher believes that **positive feedback** from students has an incentive effect on the process of values education. In addition, she stated that she was happy when the values she wanted were said or turned into behavior by the students (DR).

Selim Teacher, who thinks that it can determine only by observing whether students gain values, stated that factors such as the child's individual status, economic status, socio-cultural situation, and family structure might lead to different implementation of the same value (INV). While observing, he stated that it would be the healthiest method to look at how the child practices the value gained in other lessons at the same grade level due to changing priorities at different age periods (INV).

The steps that the values education model should follow based on the observation data of both teachers on classroom values education practices are outlined in Figure 5.

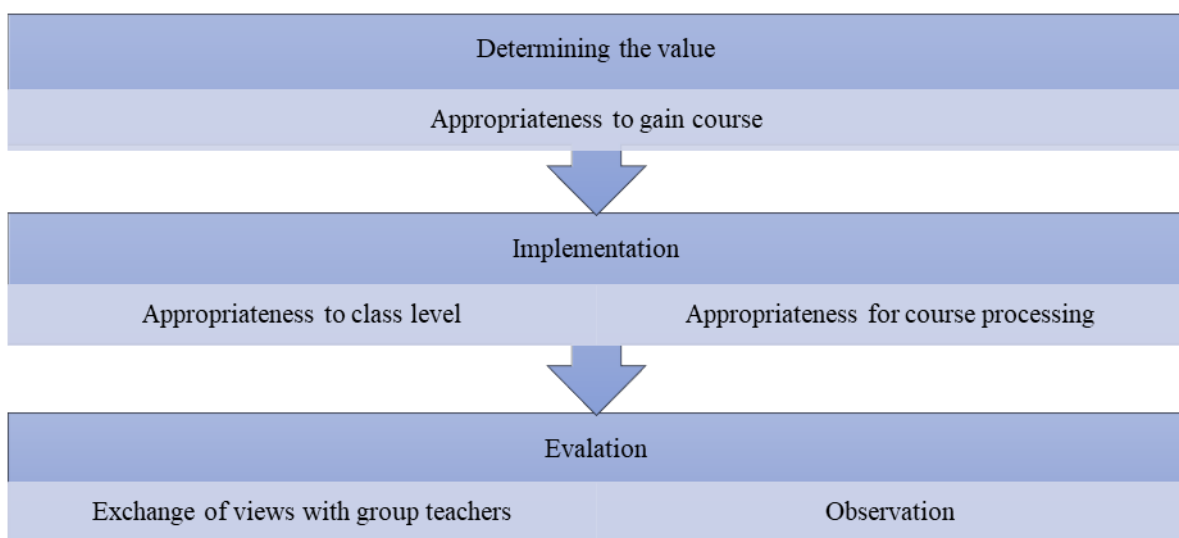


Figure 5. Stages of values education

Melike Teacher followed the following order in values education (OB):

In the first stage, the value to be gained is determined. This stage happens before the lesson. The teacher checks the curriculum and the value or values desired to be gained in the program, determines the relevant value according to the lesson's subject, and decides with the group how to get students to gain the value she determines. Generally, the gaining method is a question-answer technique over written material (story or case). By choosing the appropriate material together with the group teacher, if written material is, it is printed as much as the number of students in the class and moved to the classroom environment.

The allocated time to determine the value and method takes 10-15 minutes. Since the teachers choose from the values in the program, the majority of this time is devoted to putting the value into the subject of the lesson and selecting the relevant story, case study, or video.

In the second stage, the implementation of the method determined has started. She either reads the written material or makes children read them. Emphasizes the sample of people (historical

figures, famous people, etc.) mentioned in the written material. Reveals the characteristics of the sample personality about value. She then asks the children about the topics in the written material, listens to the answers. She presents an example of the conflict students experienced or can experience regarding the value. For example, by starting from an incident at school, she asked the students whether the teacher was right by explaining that a teacher gave a student with a high socioeconomic level the role of “the king,” and that to a student with a low socioeconomic level “servant” in a theatre event.

She listens to students’ answers to the end and asks why they think so. She reinforces by smilingly or saying words like “Well done, very beautiful” when she likes an answer. By making other students applaud the student who shows the correct behavior in the classroom, she reinforces the student and provides indirect reinforcement to other students. Asks for leading questions in case of a disliked answer. For example, she gives the student more opportunity to think and comment with questions such as “The man was remorseful, and people don’t need *to be forgiven?*”. She emphasizes students’ similar or different thoughts. Starts a discussion over different thoughts. For example, she started a discussion in the classroom by asking, “*How is A’s solution?*”. She explains her answer after the answers of the students are over.

She, as mentioned above, although allows students to express their ideas, often adopts the approach of inculcation as an approach. She gives students advice, warns, explains which behavior is right or wrong, and rewards correct behavior. For example, while saying to the students, “*If you work too, you will achieve everything*” about diligence, she appreciated the students by saying, “*If these children become managers in the future, it would be good, the aim is to increase brotherhood*” to the students who showed the right behavior regarding the value of respect for differences.

The third stage is the stage where the evaluations about the value were made. The teacher evaluates with the group teacher. The evaluation part is generally in the form of conversations about whether the negative situations in the classroom have decreased or not. Teachers do not use a systematic observation list or rubric for assessment. Evaluation is usually done during breaks. A general assessment of the values education has been made in more detail in the group meetings held at the beginning and the end of the period. The group teachers transfer the positive changes that occur during the semester to each other and exchange views on the impact of values education on this change. Melike Teacher stated that the healthiest assessment of whether the value was gained could be made at the end of the year council meeting since it will not reflect the behavior immediately.

The difficulty the teacher experiences most during the implementation is related to the duration. Almost the entire course time is devoted to the practice of the determined method. Therefore, according to the program, the teacher cannot adequately handle the course subject that needs to be told. Looking at the teacher’s strengths during the practice, the teacher listens without interfering with the students’ answers. The teacher easily finds and directs the questions that make the

student think and empathize. She creates an environment that enables opportunities to explain students' values by asking questions, *"Why would you prefer such a project? What did you care about when preparing the project? What impressed you when you were writing the project?"*. She easily establishes the connection between the value and the subject of the course. Considering the weak points, the Teacher occasionally needs to reflect on the students that she is an authority in the classroom. The teacher frequently uses expressions that indicate to the students that she is authority.

Selim Teacher follows the same order as Melike Teacher in values education (OB). The first stage is to determine the value to be gain again. At this stage, Selim Teacher is similar to Melike Teacher. It controls the Social Studies Curriculum and selects the value relevant to the topic to be processed that day. He chooses written or visual material with the group teacher. Using technology actively in values education implementations, the teacher generally prefers the question-and-answer technique through visual material. Then, he transfers the relevant video from the internet to its device and brings it to the classroom environment.

The second stage is the implementation phase. The teacher also exhibits the student-centered approach to values education practices. He writes the questions on the board and asks students to write their answers in their notebooks. The reason for this is to prevent students from being affected by each other's answers. He also enriches values education with different methods and techniques, such as sentence completion and discussion over a case. He often states that students should answer freely and that their answer will certainly not affect their grades. Then he makes students' read what they have written one by one. In the face of the answers he likes, he reinforces with feedbacks, *"Hmm, well done, look, that's a different answer."* In answers that he seems to dislike, it generally does not interfere directly. He asks why or empathizes. The teacher usually selects the video as material. He prefers to apply with question-answer technique via video with value content. The questions that he chooses are usually directed towards the students to put themselves in the other's place. In the third stage, evaluations have been made about the value. The evaluation process regarding whether the value has been gained of Selim Teacher is the same as the evaluation process of Melike Teacher. The teacher performs the main evaluation depending on the changes in student behavior at the group meeting held at the end of the semester. Like Melike Teacher, Selim Teacher performs its evaluations based on observation.

The biggest challenge Selim Teacher faced in the education of values is the time. The teacher postpones the academic subject that needs to be told in the lessons to another lesson hour. The teacher stated in his statements that he felt guilty because he devoted the entire course time. Apart from these, the fact that the students request grading for every information provided by the teacher causes Selim Teacher to end up in a difficult situation during the values education process. The teacher frequently has to repeat that he will not give any score to the students in exchange for expressing their views. Considering the teacher's strengths during the implementation, the teacher gives the right to speak to



all students who want to speak. He encourages students to reveal their ideas, often by emphasizing that they are in a free environment. The teacher reflects his student-centered approach to classroom practices. The students expressed their opinions in a more relaxed atmosphere because he has a moderate attitude rather than an authoritarian stance. Given the weaknesses of the teacher, his weakest point in terms of values education is his inability to balance knowledge and value gain in terms of time. It observed that the teacher could not achieve the balance because he could not establish the connection between the subject and the value sufficiently.

### **Conclusion and Discussion**

In the need's analysis made to determine the main problem of the research, while the approaches preferred by teachers show diversity, it has been revealed that they often prefer to inculcate and social learning approaches. One reason for this may be that teachers do not have in-depth knowledge of other approaches, and other approaches (inculcation and role-modeling) have been used since the past. In addition, teachers expressed their views on the positive and negative aspects of approaches. According to the data obtained, it was concluded that each approach for teachers has strengths and weaknesses. For this reason, it is very important that the model proposal, which is planned to be developed in the scope of the main problem, has features that take into account the positive aspects expressed by teachers and minimize the negative aspects.

The results obtained from observation, interviews and document analyses made to develop the model proposal and the discussion of these results in the light of the literature were given a place. During the development phase of the model proposal, was worked with two social studies teachers for stretch two years. The views of both teachers have been presented below on what the values education model should be like.

- While one of the teachers adopts inculcation in the values education process, the other teacher was more prone to value clarification. Both teachers have also applied inculcation, value analysis, value clarification, and moral reasoning approaches. Teachers are worried that the right value may differ among teachers in the inculcation approach. It is thought that value analysis and moral reasoning approaches should not be applied in younger age groups. Teachers have stated that negative values will consolidate and spread within the classroom when the value clarification approach is implemented. At this point, they said is that the teacher should interfere directly. In the research, it has been concluded that teachers wanted an approach that enables students' explanations of their own values and can interfere in creating a wrong value. These results have coincided with the criticisms mentioned in the literature for values education approaches and stated in previous parts.
- After analyzing the obtained from observation of teachers' implementations in school, from interviews performed, and teachers' diary reached three themes as follows: Determining value, implementation, and evaluation.

- Both teachers have chosen the value to be gained in their practices according to the value set in the Social Studies Curriculum. In their studies, Veugelers and Vedder (2003) noted that the values given in the school's values education reflect society's values and that the values, which are generally considered central, are presented as guides to teachers along with the curriculum. In this respect, it could be considered natural that teachers can choose the value taken part in the program in their practices. Although the values requested to be gained directly are given in a specific list to social studies teachers, the matter of which values should be gained is not definitively explained (Sanchez, 1998). Teachers have stated that there were some problems in determining the value also in the current research. The issues suggested are the possibility that the meaning of values will vary from teacher to teacher, overlooking individual differences between students, not being suitable for the level of development of students, the possibility of gaining negative value when the student is free in the selection of values, the possibility of conflict with the value that is wanted to be gain and the values of the family and society, the confusion regarding primary values that need to be gained, and finally, the teacher's acceptance that her values are the correct value. Similar concerns are located in the research carried out by Halstead and Taylor, too (1996). According to the researchers, each group in society has different political, social, religious, ideological, economic, and cultural values. These groups compete with each other on that their values are a priority. The expectation of the relevant groups leads to conflict over the values that will be gained to children. Teachers think that problems will decrease when the values were determined according to some criteria. According to teachers, these criteria are; the structure of the society, student' development level, mind, school environment, historical time, course gain, region, and need suitability. Bacanlı (2017) approached the problem of determining values from a cognitive basis and stated that an individual should know the mentioned value before her emotional reaction. The statement in question supports the criterion that the value that will be provided to students by teachers should be suitable for the level of development of the student. Yalçinkaya (2016), on the other hand, suggested that values should be chosen based on the principles of reasoning and adapted these principles (the law of identity, principle of non-contradiction, and law of the excluded middle and principle of sufficient reason) to value selection. These principles can be benefited to meet the criteria of 'the value to be gained must be reasonable,' which the teachers have previously stated.
- Teachers' views on values education practices are combined under three categories. When looking at the category of the issues; being short of the lesson period, crowded of the classes, first priority of academic success, ignoring the level of development of the class, the teacher not allowing expressing an opinion of the student, the teacher's avoidance from intervention in the face of the negative value acquisition of the student, and behavioral practices to be costly is seen by teachers as factors made values education difficult. These results are also

located among the problems mentioned in the previous sections. Teachers' all recommendations in the face of these problems are also available. According to both teachers, firstly, the gaining value should be spread throughout the process. In this way, time limitations or fear of not completing the curriculum will not remain. Looking at other suggestions, the process should be open to teacher intervention, activities should be following the level of class, a moderate classroom environment should be created, reinforcement practices should be done, and knowledge, skills and value gain should be balanced. Teachers also mentioned the content of the material to be selected in the practices. Visual or written material (story, case event, slide, video, etc.) must be in accordance with the value which will be gained, historical time, level of development, community structure, school environment, national and spiritual values, course gain, and class level. It is seen that the criteria specified by the teachers for the content of the material are almost identical to the criteria specified in determining the values.

- Teachers generally said they evaluated by observing whether the values had been won and exchanging views with the group teachers. Some research results (Ateş, 2013; Bakdemir, 2010; Yazar and Yanpar Yelken, 2013) confirm that teachers evaluate it by observing whether the values are being gained. In addition to this, teachers verbalized that there are some problems in the evaluation dimension. According to the teachers, the problems experienced in the evaluation are the uncertainty of evaluation criteria, absence or lack of measuring instruments, observing only in-school life, and not being able to observe in other lessons. Solutions have also been offered concerning these. Determining the criteria at the group meeting held at the beginning of the semester, making evaluations according to the criteria at the group meeting held at the end of the semester, continuous observation, cooperation with family, and collaboration with other branch teachers, are the solutions suggested by both teachers. In the literature, there are studies to develop measurement tools (Beldağ et al., 2016; Gömleksiz and Cüro, 2011; Keskin, 2008; Şahin, 2013) specific to the social studies course. However, it is understood that the teachers are not aware of the measurement tools in question.
- Teachers have designed the values education process following the order in which they follow the course flow. According to this flow, the value to be gained first was determined, applications were included during the course and then evaluated.
- Teachers firstly start the values education process by determining the value that will be gained. At this stage, teachers aim to gain the value that is included in the Social Studies Curriculum. In addition, teachers consider the subject and acquisition of the lesson and class level. Before the implementation phase, which method and material will be used had been determined together with the group teachers

- After the method/technique and material had been determined, teachers emphasize exemplary personalities about value. Following this, teachers tried to uncover the student's values with the questions. Following the class level, teachers allow the student to think about value again by revealing a dilemma about value. Especially with the question of 'why' had been provided that the students question own value. Teachers have offered alternative options for the student to internalize value or expressed their own values. In both cases, an alternative has been presented for the student. Teachers can interfere with the student through 'approval or question guidance' during the implementation phase. Teachers experience difficulties regard to time most during the implementation phase. Crowded classes are another challenge. Because the value in the unit is limited to the time of unit processing, in crowded classrooms, it prevented teachers from allowing each student to explain their value and reflect on life.
- There are aspects both teachers are strong and weak in practice. Both teachers desire to interfere in the face of a value deemed wrong (e.g., violence, selfishness) for the community. While a teacher does this directly, the other teacher has directed the student to the value accepted by the community with additional questions.
- The final stage that teachers follow in values education is the stage in which they evaluate. Generally, the evaluation had been made by exchanging views by coming together with group teachers. Teachers do not use a standard observation list or measuring tool at this stage.

**Value internalization model:** In this part of the study, a detailed explanation of possible and understandable values education model proposal developed by evaluating the perspective of various disciplines on values education, by taking into consideration the historical and cultural structure of the society, by examining current values education approaches, by taking the views of social studies teachers and by behaving from observations about their own practices were included. This model proposal which is designed according to the objectives of the Turkish National Education System and is called 'Value internalization,' can be defined as a model that aims to make the students convince on why values should be acquired, to adopt these values to students and to enable them to reflect these values on the student's behavior and to ensure the permanence of value by reinforcing the student's positive behavior.

\* *Basic understanding of the model proposal:* The model proposal adopts an understanding that allows the student to recognize its own value and creates an intervention area for teachers. The model proposal cares to be created environments that allow students to reflect the value they gained into life, thus reinforced. In addition, the consistency of what the teacher says and does is an important factor in the internalization of the value by the student. Even the teacher should practice in her own life what she says in the field of intervention. Essentially, the student will perform mental rehearsals before

converting them into behavior, and in this process, the teacher will be the role model. This model proposal, which can be considered a combination of traditional and modern values education approaches, includes criteria teachers should pay attention to at every stage. The model proposal, which attaches importance to gaining by determining a value that meets the criteria rather than being a good value for a person, expects the student to be convinced why he or she should gain this value. Also, the appropriateness to the reasoning of the value that will be gained was attempted to provide by filtering the principles of reasoning.

*\* Philosophical basics of the model proposal:* It can be said that the model proposal is in a line close to the perspective of individualist philosophy (existentialism) rather than fully embracing a philosophical view. In an individualistic approach, freedom is the basic condition of humanitarian action, but freedom is inseparable from responsibility. In other words, a person is responsible not only for her own choices, just who she is or what he is, but also for other than herself in terms of the impact of his action. This philosophy suggests a three-stage dialectic in the form of reaching a consistent understanding of the beliefs the student has firstly, then questioning meanings through her current beliefs, and ultimately re-evaluating everything, especially her own existence (Cevizci, 2016). The model proposal cares about to be provided students with space for freedom, but it also considers the student to draw the limits of freedom and consider the degree to which their free choices affect others. The views of Theist Buber, one of the pioneers of this approach, influenced the basic understanding of the model proposal. According to Buber, the student should face the teacher's assessment, criticism, and manners. The teacher is the person who affects rather than the one who interferes. At this point, culture, knowledge and values are embroiled in the manners of a teacher who is sensitive and loves her students. The situation in question, in the statement 'critical meeting', finds its place. The critical meeting is that the child's natural creative forces and desire to deal with the world encounter the values and knowledge related to the right thing. Buber gives the greatest importance in education to moral education or character formatting. Knowledge of good and evil is transferred, not directly by teaching, but by indirectly creating an exemplary character by the teacher's decisions and life. According to Buber, the most important thing in moral education that should be gained is the 'boundary line' (Cevizci, 2016). At every stage of the model proposal, the teacher should be aware that she is a role model.

*\* Psychological basics of the model proposal:* The model proposal, which takes a close stance on social cognitive theory, cares about determining values, materials, and activities based on the student's mental development. The social cognitive theory describes learning through the interaction of both intrinsic and external factors. According to this theory, moral reasoning is transformed into action through self-regulation mechanisms based on moral standards in which moral rules are applied and self-sanctions (Bandura, 1999). The thoughts of Bandura, the pioneer of this theory, influenced the basic understanding of the model proposal. According to Bandura, in socialization, people adopt

moral standards that are a basis and guide the self-specific sanctions related to moral action. In the self-regulation process, people can monitor their own behavior and situation, judge according to their moral standards and perceived circumstances, and regulate their actions according to their inferences. Mistreatment can lead to self-condemnation, so people with self-regulation avoid violating their own moral standards. According to him, the theory of moral action must be bound by moral action, moral knowledge, and reasoning (Bandura, 1999). The student must first and foremost adopt the value and reflect the value she adopts to life. However, moral judgment or moral thinking is important; unless it turns into moral action, it is not possible to understand whether that value exists or not. At the same time, the freedom to act in places where authority exists and then behave as she desires shows that values are not gained. Bandura also added observation learning to the literature. The implementation phase of the model proposal starts with an emphasis on exemplary personalities. It is important to transform the value into behavior after it is expressed by paying attention to the behavior of the personage, then by observing the personage and finally by doing mental rehearsals.

*\*Sociological fundamentals of the model proposal:* Value systems differ from culture to culture, time to time in the same culture, and even from one region or class to another in the same society. This shows the variability and flexibility of the values (Fichter, 1990/2016). The diversity of value systems can affect the approach of values to be gained. Any model from a foreign culture, which is not integrated with the history of the current society and ignores cultural elements, will be far from explaining the social processes. In other words, the proposal of a macro-level model to overcome a social problem will not show what cultural context reveals the rational preferences of social figures who are the objects of this model (Özensel, 2003). From this point of view, the model proposal developed cannot be isolated from the current culture and the general structure of society. The model proposal cares about individuals' values and the transfer of values that are the essence of social structure to the next generation. The model proposal is offered in figure 6.



### VALUE INTERNALIZATION MODEL

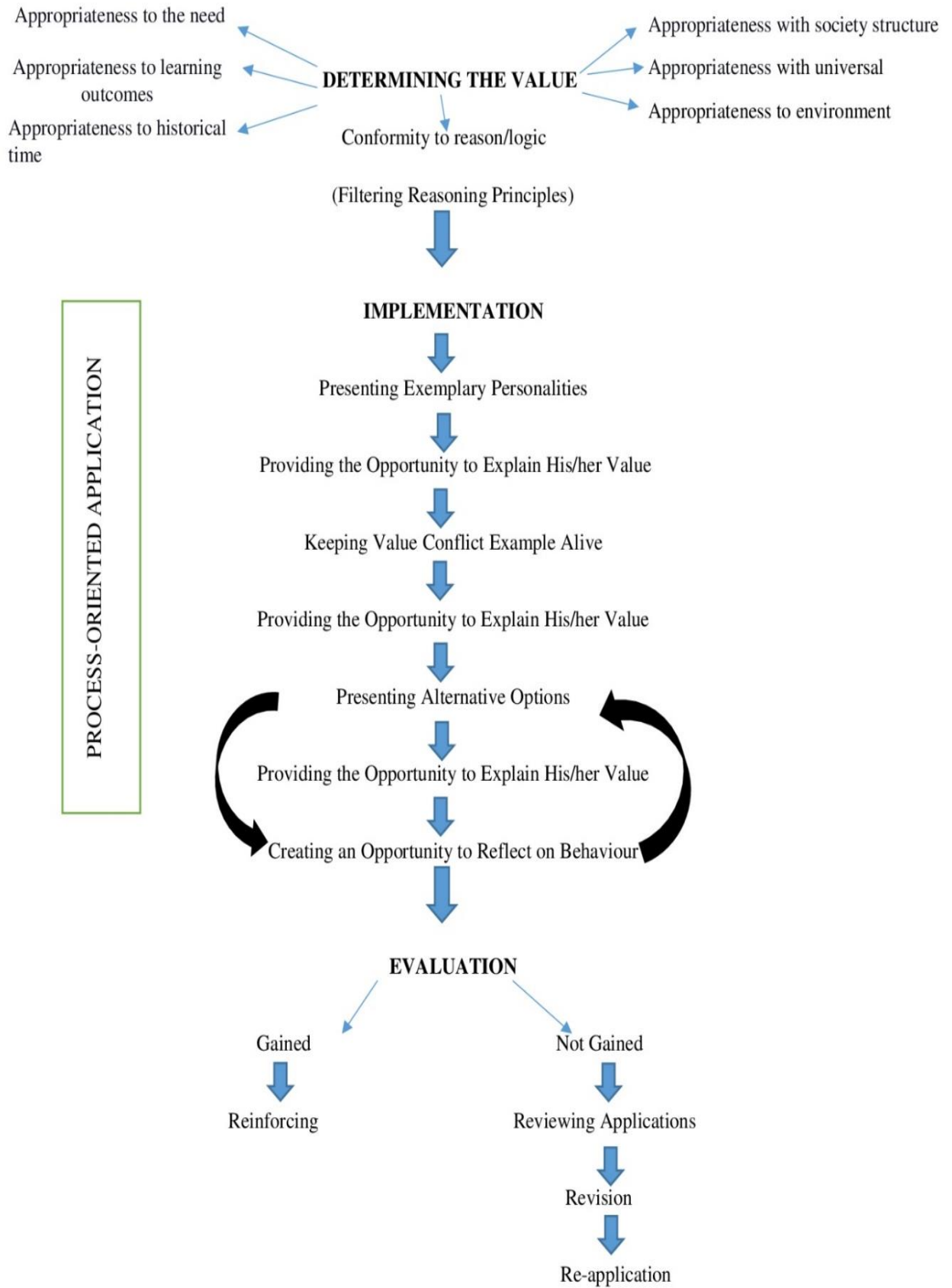


Figure 6. Value internalization model

As can be understood from Figure 6, the first stage of the model proposal is to determine the value. The following is the meaning of the criteria to consider in the determination of value mean.

*Appropriateness with society structure:* The place and meaning of the value to be gained in society are important. The values that provide social unity and solidarity should not be ignored, as well as not to be a value that is not accepted by society or that can disrupt the social structure.

*Appropriateness to the need:* This criterion refers to what is needed according to the level of development of both the class and the students. The priority for determining the value must be the needs of the class. If students who have internalized the value of respect for differences are a few in the classroom, the priority should be in acquiring this value. However, offering self-esteem to a child in adolescence and the value of love for a child in early childhood takes precedence.

*Appropriateness to the environment:* The school's environment is located, and the student's social environment affects gaining values. Therefore, this situation is affected by what value will be gained. A value that the family does not adopt or does not adopt around the school should not be added to the child. At the same time, the needs of the environment are important at this point. The value of the environment in which the school is located should be determined, and that value should be given priority.

*Appropriateness to historical time:* Whether a value is valid today is also important. The meaning of value should be given to the student in accordance with historical time. Trying to make a value gain that has expired today will result in a waste of time.

*Appropriateness to learning outcomes:* The values education process occurs during the course, as there is no separate course time. When the determined value is not suitable for learning outcomes, it will be difficult for the teacher to gain value. Therefore, it is expected that the value to be determined will be appropriateness to the learning outcome.

*Conformity to reason/logic:* It means that the value is conformity to reason and logic. The child cannot internalize that value unless he is convinced 'why' it should be gained. A value that does not conform to logic should not be attempted.

*Appropriateness with universal:* It means that the value to be determined is an accepted value that serves the good of all the people of the world and is universal consent.

The second phase of the model proposal is the implementation phase. This stage should be process-based above all else. A value that is tried to be gained in a limited time cannot be expected to be adopted by all students. In this stage, there are many sub-stages that teachers will follow. Considering the foundations on which the model proposal is based, the first step in seeing the concrete form of the student's behavior is to emphasize the exemplary personalities in the selected material. Afterward, questions should be asked that will allow the student to explain his/her value.

Examples of conflicts related to the value determined in the process should be kept alive, alternative options should be offered, and the student should be allowed to reveal his/her value at each stage. It is difficult to determine whether the student has internalized that value without reflecting on the behavior. For this reason, opportunities should be created to transform the value into behavior. The stages of presenting alternative options and creating an opportunity to reflect on behavior in the model proposal may change according to the grade level. The model proposal gives flexibility to teachers during the implementation phase.

The final stage is the evaluation phase. Since the model proposal adopts a process-oriented understanding, these are recommended that the evaluation should be made at the beginning of the and the end of the semester; and if the value has been gained, it should be reinforced; if not gained, it should be reviewed and revised, and should be re-applied. It is important for an objective evaluation that teachers generate value-related behavioral indicators at the beginning of the period and make judgments according to these indicators at the end of the semester.

The value inculcation model is a model developed based on teachers' own needs and practices. At the same time, society structure and current culture are taken into consideration in the development of the model proposal. Considering the aims of the Turkey National Education System and social studies lesson, it is thought that the developed model proposal will contribute to the values education given at school.

## References

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma*. Unpublished Master's Thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Bakdemir, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları*. Unpublished Master's Thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü. & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1185-1199.
- Carr, D. (2014). Four perspectives on the value of literature for moral and character education. *The Journal of Aesthetic Education*, 48(4), 1-16.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi* (4<sup>th</sup> Ed.). İstanbul: Say Yayınları.
- Çalışkur, A. & Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 81-105.
- Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi* (2<sup>nd</sup> Ed.). İstanbul: Alfa Basım.
- Dülmer, H., Inglehart, R. & Welzel, C. (2015). Testing the revised theory of modernization: Measurement and explanatory aspects. *World Values Research*, 8(2), 68-100.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Fay, P. J. & Middleton, W. C. (1939). Judgment of Spranger personality types from the voice as transmitted over a public address system. *Journal of Personality*, 8(2), 144-155.
- Fichter, J. H. (2016). *Sosyoloji nedir* (3<sup>rd</sup> Ed.). (Trans. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık. (The original of the work was published in 1990).
- Halstead, M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2<sup>nd</sup> Ed.). California: Sage Publications.

- Gömlüksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar –Profesörlük tezi- (4<sup>th</sup> Ed.)*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Unpublished Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in the schools and youth settings*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counselling, Education & Development*, 39(1), 4-20.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Unpublished Doctoral Dissertation, Chicago University, USA.
- Korkmaz, A. (2013). Değerler sosyolojisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 51-78.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education, *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publication.
- Lindeman, M. & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz’s value survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178.
- Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A., & Nucci, L. (2018). Using lesson study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, 47(4), 498-518. doi: 10.1080/03057240.2018.1445982.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Parker, W. C. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi (14<sup>th</sup> Ed.)*. (Trans. Eds. F. Zayımoğlu Öztürk & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi. (The original of the work was published in 2008).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Trans. Eds. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi. (The original of the work was published in 1990).

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Quisumbing, L. R. & de Leo, J. (2005). *Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world: an integrated approach to incorporating values education in technical and vocational education and training*. Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Sanchez, T. R. (18 July 1998). *Heroes, values, and transcending time: Using trade books to teach values*. Paper presented at the Ackerman Conference for Democratic Citizenship, West Lafayette.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.
- Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1995). *Values clarification*. USA: Warner Books.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstorm, J. E., Ford, L. J. & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. Unpublished Master's Thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler ve Türk değerleri üzerine bir inceleme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Thome, H. (2015). Values, sociology of. In James D. Wright (Eds.), *International encyclopaedia of the social & behavioural sciences* (2nd Ed.-Vol 25) (pp. 47–53). Oxford: Elsevier.
- Titus, D. N. (16 September 1994). Values education in American secondary school. Paper presented at the Kutztown University Education Conference, USA.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teacher and Teaching*, 9(4), 377-389.
- Yalçınkaya, M. (2016). *Mantık ve değerler*. Unpublished Master's Thesis, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yazar, T. & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 44-58.
- Yazıcı, S. & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*. Konya: Çizgi Kitabevi.



Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10<sup>th</sup> Ed.). Ankara: Seçkin Yayınları.