

İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Mehmet KURTULMUŞ*

Rasim TÖSTEN**

Ayhan GÜNDAŞ***

Özet- Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup, Diyarbakır İli merkez ilçelerinde görev yapan 4358 öğretmen içerisinde tesadüfi örnekleme metodu ile seçilen 360 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, 22 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısına (Cronbach alpha) bakılmış ve 0.87 olarak tespit edilmiştir. Yapı geçerliği analizinde ölçeğin 5 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin aile-çevre ile kitle iletişim boyutuna “tamamen katıldıkları”; öğretmen, program ve okul-yönetim ile ilgili boyutlara ise “katıldıkları” görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet değişkeninin kitle iletişim boyutunda, kıdem yılı değişkeninin ise aile ve öğretmen boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar kapsamında, öğretmenlerin değerler eğitimi

* Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

E-posta: kurtulmus2012@google.com

** Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

E-posta: rasimtosten@hotmail.com

*** Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

E-posta: ayhangundas@gmail.com

konusunda bilgilendirmelerinin yapılması, aile-okul-öğretmen ilişkisinin geliştirilmesi ve program içeriklerinin yeniden düzenlenmesi yapılan önerilerden birkaçıdır.

Anahtar Kelimeler- *İlköğretimde* değerler, Değer kazandırma süreciyle ilgili sorunlar, Değerler eğitimi, Değer sorunu

Giriş

Türkçe’de değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” veya “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelik olarak da tanımlanabilir (Arslan ve Yaşar, 2005, s. 8). Rokeach (1973) değeri kalıcı bir inanç olarak tanımlarken (Aktaran: Akbaş, 2004, s. 44), Güngör (1993, s. 27) ise, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç diye açıklamıştır. Erdem de (2003, s. 56) değeri, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlarken, genel anlamda değeri davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak ele alır. Bir başka yönüyle değer, nesnelere, insanları, düşünceleri ve hareketleri iyi, kötü, istenen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartları ve ilkeleri de ifade eder (Halstead ve Taylor, 2000, s. 169).

Değerler, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003, s. 56). Bu bağlamda, değerlerin bireylerin davranışlarının niteliğinin belirlenmesinde belirgin rol oynadığı açıktır. Çağlar (2005) değerleri bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olduğunu belirtir. Değerleri bireyi kötü davranışlardan alıkoyan, zihin muhtevaları ve inanışları olarak tanımlayan Bolay (2003, s. 13) ise, bu inanışların her zaman dini inanışlar olmadığını vurgulamaktadır. Örneğin, arkadaşımın dürüstlüğüne inanmak ile bir iş adamının kurduğu şirketin verimli olacağına olan inancın dini bir inanç olmadığını vurgular.

Değerlerle ilgili çalışmalar dikkate alındığında, üzerinde ittifak edilen genel geçer bir değer tanımı bulunmamaktadır (Balat Uyanık, 2006, s. 14). Ancak, değerler ile ilgili tanımlarda inanç, eğilim, kıymet ve kişiye ya da topluma özgü kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla genel anlamda, değerlerin bireylerin ya da toplumların kendilerine özgü eylemlerine yön verici levhalar olduğu söylenebilir.

Değerlerin bireylerin ve toplumların sergiledikleri eylemlere yön veren öğeler içerisinde var olduğu düşünüldüğünde, insanların sağlıklı değerlerle yetiştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bireylerin istenilen değerleri sergilemeleri ve bireylerde değerler açısından ortak bir anlayış geliştirilmesi toplumsal yaşam ortamlarının niteliğini artıracaktır. Toplumlarda sosyal problemlerin artması, toplumsal değerlerde daha fazlaca belirsizlik, olumsuz akran baskısı, medyanın negatif etkisi, aile yapısının bozulması (Bishop, 1993, s. 10), çoğu insanların artan suç ve şiddetten dem vurması (İşcan, 2011, s. 253) gibi toplumsal yaşam alanlarını olumsuz etkileyen etmenler vb. göz önüne alındığında, toplumların değerlerle donatılmasının zorunluluk olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bireylerin değerler açısından donatılması toplum ve ailenin önemli görevleri arasında yer almalıdır.

Bir toplumun geleceğinde olumlu değerlerle donanan karakter sahibi insanlar önemli rol oynamaktadır. İnsanların olumlu değerlerle donatılması kendiliğinden gerçekleşen bir durum değildir. Bu bakımdan, bireylerinin karakterli bir yapıda yetişmesini sağlamayabilmek için onlara değerler eğitiminin verilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Söz konusu eğitimin sağlanmasında okulların önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin uygun ahlakî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılacak okulların hedefleri arasında olması gereken önemli bir durumdur (Ekşi, 2003, s. 81).

Okulların değerler eğitiminde önemli rol oynadığı kabul edilmektedir (Hals-tead, 1996, s. 11). Ekşi'de (2003, s. 79) bu doğrultuda değerlendirmede bulunmuş, okulların bireylerin akademik açıdan başarılı olmasını sağlamasının yanında öğrencilere temel değerleri de benimsetmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, Suh ve Traiger (1999, s. 726) de okulun sadece bilgili öğrenciler yetiştirmemesi gerektiğini, aynı zamanda iyi değerlere sahip bireyler yetiştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple ki, ülkemizde okul sadece ders konularının öğretildiği yer olarak düşünülmemiş; aynı zamanda iyi bir insan olma, kendine ve başkasına saygılı birey olma gibi birçok değerın kazandırıldığı yer olarak düşünülmüştür (MEB, 2005, s. 5).

Okullarda değerler eğitimi sürecinde birçok öğenin etkisi söz konusudur. Ancak, bu öğelerin öncelikli olanlarının; ders programları, öğretmenler, çocukların ailesi, kitle iletişim araçları ve okul yönetimi olduğu söylenebilir. Bu öğelerin okullarda verilen değerler eğitiminin başarıya ulaşmasında ya da inkıtaa uğramasından önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Okullarda değerlerin kazandırılmasında programların çok önemli olduğu açıktır. Dahası, örtük programla bile değerlerin kazandırılması söz konusu olduğu vurgulanmaktadır (Yüksel, 2005). Dolayısıyla, okullarda uygulanacak programların değerler eğitimi kapsayacak şekilde düzenlenmesi beklenen bir durumdur. Bu nedenle, şuan okullarda uygulanmakta olan programın önceki programlara nazaran değerler eğitimiyle ilgili biraz daha belirgin bir yapıya kavuşturulduğu görülür. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen değerler her ünite için ayrı ayrı belirlenmiş ve uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005).

Değerler eğitimi sürecinde öğretmenin önemi göz ardı edilemez. Öğretmen varlığı ile öğrenciye model olan bir rehberdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değerler eğitimi hakkında bilgileri ve öğrencilere yönelik davranışlarının değerler eğitimi etkileyeceği ortadadır. Kirschenbaum'un da (1994) belirttiği gibi, değer eğitiminde öğretmen iyi olan değerleri sergilerse, gençleri kendi olumlu kararlarını oluşturmada ve değerlerini özümsemelerinde cesaretlendirirse ve bunun yanı sıra kendi tavır ve davranışları ile inançlarını ve kanaatlerini öğrencilerle paylaşıp, pozitif örnekler ortaya koyarsa öğrencileri rahatlıkla etkiler (Titus, 1994, s. 11). Örneğin, okulda ders- teneffüs zamanlarına hassasiyet gösterme, giyim kuşama dikkat etme, sınıf ortamında demokratik tutum ve davranış sergileme, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmesi, onlarla konuşurken saygılı ve kibar olması, öğrenciler arasında eşit ve adaletli davranmaya çalışması gibi öğretmenin sergilediği birçok tavır ve davranış öğrencide değerlerin kazandırılmasına olumlu yönde katkı sağlar.

Değerler eğitiminde kitle iletişim araçlarının etkisi de küçümsenemez. Günümüz dünyasında bireyler, hareketlilik ve iletişim sağlayan kitle iletişim araçları sonucunda çok sayıda ve farklı değerlerin etkisi altına girmektedir (Akbaş, 2004, s. 48). Bu etkiler her bireyde farklı değerlerin ön plana çıkmasını sağlayabileceği gibi bireylerde olumsuz değerlerin kazanılmasını da sağlayabilir.

Okullarda verilen değerler eğitiminin sağlıklı ve istenilen düzeyde olması beklenir. Bu beklentinin sağlanabilmesi için, okullarda verilen değerler eğitiminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde engelleyici ya da teşvik edici bir role sahip olan öğeleri irdelemesi önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışma ile hem öğretmenleri değer kazandırma sürecinde olumlu olumsuz etkileyen öğeleri saptamak hem de ilgili alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Ayrıca, değerler eğitiminde rol oynayan öğelerin değerler eğitimi sürecinde nasıl bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin düzeyinin ne olduğuna ilişkin çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, okullarda değerler eğitimi sürecinde öncelikli role sahip öğretmenlerin ilgili öğelere ilişkin görüşlerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde aile, öğretmen, kitle iletişim, program ve okul boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nedir?
2. İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde aile, öğretmen, kitle iletişim, program ve okul boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde aile, öğretmen, kitle iletişim, program ve okul boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri kıdem yılı bakımından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, tarama modelindedir. Bu tür araştırmalar aynı zamanda, gerçeğin ne olduğunu bulmak ve var olan mevcut duruma anlam verilmesine dönük tanımlayıcı bir özelliğe de sahiptir (Ural ve Kılıç, 2006, s. 19).

Söz konusu tanım doğrultusunda bu araştırmada, “ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar” mevcut haliyle tespit edilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Diyarbakır İli merkez ilçelerinde MEB’e bağlı okullarda görev yapan 4358 ilköğretim 1. kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 360 ilköğretim 1. kademe sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına yönelik, 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Bu taslak, ilgili alanda yapılan araştırmalar, ilköğretim öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) ve Barlett Sphericity testleri uygulanmıştır. KMO değeri 0.862 ve Barlett testinin anlamlı çıkması üzerine, verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin 5 boyutlu, açıklanan varyans oranının % 57,15 olduğu ve madde yüklerinin .50 ile .82 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Madde faktör yükünün .45 veya daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olarak görülmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmasından sonra güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Bu değer .87 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılık bakımından yeterli (Kalaycı, 2008, s. 405) olduğunu göstermektedir. Ölçek tamamı olumlu olan 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan faktörler, bu faktörleri oluşturan ölçek maddeleri ve faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ölçek maddelerinin boyutlara dağılımı ile faktör yüklerine ilişkin veri tablosu

Ölçek Boyutları ve Faktör Yükleri					
Madde	Aile ve Çevre	Kitle İletişim	Öğretmen	Program	Okul ve Yönetim
1	,651				
2			,775		
3					,770
4				,774	
5		,784			
6				,609	
7	,649				
8	,679				
9					,590
10			,820		
11		,795			
12					,546
13	,717				
14				,526	

15		,698
16		,611
17	,632	
18		,588
19	,767	
20	,593	
21		,732
22		,588

Tablo 1’de ölçeğin boyutları ve ölçek maddelerinin yük değerleri görülmektedir. Aile ve çevreden kaynaklanan problemler boyutunda 4 madde, kitle iletişim araçlarından kaynaklanan problemler boyutunda 2 madde, öğretmen boyutunda 5 madde, programdan kaynaklanan problemler boyutundan 5 madde ve okul ve yönetimden kaynaklanan problemler boyutunda 6 madde değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesinde, betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca, değişkenler doğrultusunda, t testi ve tek yönlü anova testlerine bakılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık .05 düzeyine göre test edilmiştir.

Araştırmada 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu tip ölçeklerde verilen cevaplama puanları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Veriler bilgisayara aktarılırken “Kesinlikle katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2 ve “Kesinlikle katılmıyorum” 1 olacak şekilde kodlanmıştır. Ölçekteki her bir maddeden alınan puanların ne ifade ettiğini belirlemek amacıyla her bir maddenin aritmetik ortalamasını yorumlamada belirli aralıklar kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin aralık sınırları aşağıda verilmiştir.

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; “Kesinlikle katılıyorum: 4,20-5,00”, “Katılıyorum: 3,40- 4,19”, “Kararsızım: 2,60- 3,39”, “Katılmıyorum: 1,80- 2,59”, “Kesinlikle Katılmıyorum: 1,00- 1,79” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada ölçek boyutlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşleri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde çıkarsa, aşırı olumsuz; “katılıyorum” düzeyinde çıkarsa olumsuz; “kararsızım” düzeyinde çıkarsa kararsız; “katılmıyorum” düzeyinde

çıkarsa olumlu; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde çıkarsa aşırı olumlu olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt amaçlarda belirtilen sıralamaya uygun olarak düzenlenmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular:

İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde aile boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde aile boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Boyut	Maddeler (Değerler Eğitimi	ss	\bar{X}
Aile	1- Okulda verilen değerlerin aile ve çevre tarafından pekiştirilmemesi olumsuz etkilemektedir.	,74	4,63
	2- Okul değerleri ile ailelerin değerleri arasında öncelik farkının olması olumsuz etkilemektedir.	,80	4,24
	3- Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması olumsuz etkilemektedir.	,66	4,60
	4- Ailelerin ekonomik durumlarının iyi olmaması olumsuz etkilemektedir.	,87	4,30
	Toplam	,54	4,44
Kitle-iletişim	1- TV programlarının şiddet, cinsellik vb. gibi içerikleri olumsuz etkilemektedir.	,60	4,67
	2- Öğrencilerin kitle iletişim araçlarını (İnternet, cep tlf. vb) bilinçsizce kullanmaları olumsuz etkilemektedir.	,77	4,43
	Toplam	,59	4,55
Öğretmen	1- Öğretmenlerin okulda verilen değerler eğitiminin etkili olacağına inanmamaları olumsuz etkilemektedir.	1,16	3,51
	2- Aynı sınıfta derse giren öğretmenlerin olumsuz davranışları olumsuz etkilemektedir.	1,02	3,88
	3- Okul öğretmenlerinin değerler konusunda öğrencilere yeterince model olmaması olumsuz etkilemektedir.	1,14	3,68
	4- Öğretmenlerin programda yer alan değerler eğitimi hakkında yeterli bilgilerinin olmaması olumsuz etkilemektedir.	1,16	3,51
	5- Öğretmenlerin değerler eğitimi önemsiz görmeleri olumsuz etkilemektedir.	1,17	3,40
	Toplam	,87	3,59

Program	1- Programlarda değerler eğitimi ile ilgili yeterince etkinliğin olmaması olumsuz etkilemektedir.	1,00	3,73
	2- Ünite içeriği ile üniteye verilmek istenen değerler arasındaki ilişkinin zayıf olması olumsuz etkilemektedir.	1,03	3,63
	3- Programlarda yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğinin düşük olması olumsuz etkilemektedir.	,91	3,96
	4- İlköğretim programında değerler eğitimi ile ilgili ayrıca bir dersin bulunmaması olumsuz etkilemektedir.	1,10	3,57
	5- Programların yoğun olmasından dolayı değerler eğitimine yeterince zaman ayrılamaması olumsuz etkilemektedir.	1,06	3,73
	Toplam	,73	3,72
Okul ve Yönetim	1- Öğrencilerin sınıf içi ve okul kararlarına katılmaması olumsuz etkilemektedir.	1,01	3,78
	2- Değerler eğitimi konusunda gerekli materyal desteğin sağlanmaması olumsuz etkilemektedir.	,91	4,03
	3- Değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin yetersiz oluşu olumsuz etkilemektedir.	,78	4,27
	4- Sınıfların kalabalık olması olumsuz etkilemektedir.	,95	4,38
	5- Okul ortamının değerler eğitimine uygun olmaması olumsuz etkilemektedir.	1,08	3,92
	6- Okul yönetiminin değerler eğitimine gerekli ilgiyi göstermemesi olumsuz etkilemektedir.	1,17	3,56
Toplam	,70	3,99	

Tablo 2’de öğretmenlerin aile boyutuyla ilgili sorunlardan aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin sorunların tamamına “kesinlikle katıldıkları” görülmektedir (İlgili sorunlar \bar{x} = 4,20 ve üzeri puanlara sahip). Öğretmenler en yüksek puanı (\bar{x} = 4,63) “Okulda verilen değerlerin aile ve çevre tarafından pekiştirilmemesi olumsuz etkilemektedir.”den; en düşük puanı ise (\bar{x} = 4,24) “Okul değerleri ile ailelerin değerleri arasında öncelik farkının olması olumsuz etkilemektedir.”den almıştır. Ayrıca, aile boyutuyla ilgili toplam puan ortalamasına bakıldığında (\bar{x} = 4,44) öğretmenlerin ilgili boyuta “kesinlikle katıldıkları” ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenler aile ile ilgili sorunların değer eğitimi sürecini aşırı olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin kitle iletişim boyutuyla ilgili sorunlardan aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin sorunların tamamına “kesinlikle katıldıkları” görülmektedir (İlgili sorunlar \bar{x} = 4,20 ve üzeri puanlara sahip). Öğretmenler en yüksek puanı (\bar{x} = 4,67) “TV programlarının şiddet, cinsellik vb. gibi içerikleri olumsuz etkilemektedir.”den; en düşük puanı ise (\bar{x} = 4,43) “Öğrencilerin kitle iletişim araçlarını (İnternet, cep tlf. vb) bilinçsizce kullanmaları olumsuz etkilemektedir.”den almışlardır. Ayrıca, kitle iletişim boyutuyla ilgili

toplam puan ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 4,55$) öğretmenlerin “kesinlikle katıldıkları” ortaya çıkmıştır. Bu veriler bağlamında, öğretmenlerin kitle iletişim ile ilgili sorunlardan değer eğitimi sürecinde aşırı olumsuz etkilendikleri görülmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin öğretmen boyutuyla ilgili sorunlardan aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin sorunların tamamına “katıldıkları” görülmektedir (İlgili sorunlar $\bar{x} = 3,40$ ile 4,19 arası puanlara sahip). Öğretmenler en yüksek puanı ($\bar{x} = 3,88$) “Aynı sınıfta derse giren öğretmenlerin olumsuz davranışları olumsuz etkilemektedir.”den; en düşük puanı ise ($\bar{x} = 3,40$) “Öğretmenlerin değerler eğitimi önemsiz görmeleri olumsuz etkilemektedir.”den almışlardır. Ayrıca, öğretmen boyutuyla ilgili toplam puan ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 3,59$) öğretmenlerin ilgili boyuta “katıldıkları” ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenleri değer eğitimi sürecinde öğretmenler ile ilgili sorunların olumsuz etkilediği görülmüştür.

Tablo 2’de öğretmenlerin program boyutuyla ilgili sorunlardan aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin sorunların tamamına “katıldıkları” görülmektedir (İlgili sorunlar $\bar{x} = 3,40$ ile 4,19 arası puanlara sahip). Öğretmenler en yüksek puanı ($\bar{x} = 3,96$) “Programlarda yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğinin düşük olması olumsuz etkilemektedir.”den; en düşük puanı ise ($\bar{x} = 3,57$) “İlköğretim programında değerler eğitimi ile ilgili ayrıca bir dersin bulunmaması olumsuz etkilemektedir.”den almışlardır. Ayrıca, program boyutuyla ilgili toplam puan ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 3,72$) öğretmenlerin ilgili boyuta “katıldıkları” ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenleri değer eğitimi sürecinde program ile ilgili sorunların olumsuz etkilediği görülmüştür.

Tablo 2’de öğretmenlerin okul ve yönetim boyutuyla ilgili sorunlarından aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin sorunlardan 1, 2, 5 ve 6’ya “katıldıkları”; sorunlardan 3 ve 4’e ise “kesinlikle katıldıkları” görülmektedir. Öğretmenler en yüksek puanı ($\bar{x} = 4,38$) “Sınıfların kalabalık olması olumsuz etkilemektedir.”den; en düşük puanı ise ($\bar{x} = 3,56$) “Okul yönetiminin değerler eğitimiye gerekli ilgiyi göstermemesi olumsuz etkilemektedir.”den almışlardır. Ayrıca, okul ve yönetim boyutuyla ilgili toplam puan ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 3,99$) öğretmenlerin ilgili boyuta “katıldıkları” ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenleri değer eğitimi sürecinde okul ve yönetim ile ilgili sorunların olumsuz etkilediği görülmüştür.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde aile, öğretmen, kitle iletişim, program ve okul boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından değer kazandırma sürecinde karşılaşılan problem boyutlarına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Aile	Erkek	193	17,65	2,144			
	Kadın	160	17,95	2,244	351	-1,25	,21
İletişim	Erkek	193	8,99	1,289			
	Kadın	160	9,24	1,064	351	-2,01	,04
Öğretmen	Erkek	193	21,34	4,738			
	Kadın	160	22,14	4,960	351	-1,54	,12
Program	Erkek	193	14,78	2,906			
	Kadın	159	14,65	3,502	351	,37	,70
Okul	Erkek	193	24,42	3,810			
	Kadın	160	23,65	4,653	351	1,71	,08

Tablo 3’de öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları iletişim sorunlarıyla ilgili görüşleri cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p=,04$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=9,34$) kitle iletişim sorunlarına ilişkin görüşleri erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=8,99$) görüşlerine göre daha olumsuzdur. Öğretmenlerin aile ($p=,21$), öğretmen ($p=,12$), program ($p=,70$) ve okul ($p=,08$) sorunlarıyla ilgili görüşleri ise cinsiyet açısından farklılaşmamaktadır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde aile, öğretmen, kitle iletişim, program ve okul boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin kıdem yılı bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova yapılmış ve sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5’de gösterilmiştir

Tablo 4: Öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili kıdem yılı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	Kıdem yılı	N	\bar{x}	ss
Aile	1-5	28	18,75	1,27
	6-10	64	18,15	1,83
	11-15	154	17,94	2,07
	16 üzeri	104	17,17	2,35
Kitle iletişim	1-5	28	9,25	1,00
	6-10	64	9,17	1,07
	11-15	154	9,10	1,20
	16 üzeri	104	9,01	1,23
Öğretmen	1-5	28	23,32	4,79
	6-10	64	21,84	4,55
	11-15	154	22,02	4,97
	16 üzeri	104	20,48	4,81
Program	1-5	28	15,50	2,78
	6-10	64	14,84	2,95
	11-15	154	14,57	3,29
	16 üzeri	103	14,50	3,269
Okul	1-5	28	24,14	4,56
	6-10	64	24,63	3,47
	11-15	154	24,23	4,41
	16 üzeri	104	23,35	4,19

Tablo 4’de, kıdem yılı değişkenine göre, öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlardan kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin aile, kitle iletişim, öğretmen, program ve okul alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin değiştiği/farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılaşmanın, anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirme ise Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili kıdem yılı değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü anova testi sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	P	Fark Grupları
Aile	Gruplar arası	76,611	25,537	3	5,94	,00	1-5/ 16 üzr. 6-10/16 üzr. 11-15/ 16 üzr.
	Gruplar içi	1487,235	4,298	346			
	Toplam	1563,846		349			
Kitle İletişim	Gruplar arası	1,740	,580	3	,42	,73	
	Gruplar içi	478,244	1,382	346			
	Toplam	479,984		349			
Öğretmen	Gruplar arası	243,223	81,074	3	3,46	,01	1-5 /16 ve üzeri
	Gruplar içi	8102,714	23,418	346			
	Toplam	8345,937		349			
Program	Gruplar arası	25,513	8,504	3	,83	,47	
	Gruplar içi	3504,899	10,159	345			
	Toplam	3530,413		348			
Okul	Gruplar arası	78,136	26,045	3	1,47	,22	
	Gruplar içi	6120,930	17,691	346			
	Toplam	6199,066		349			

Öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları aile ($p= ,00$) ve öğretmenlerden ($p= ,01$) kaynaklanan sorunlarla ilgili görüşlerinde kıdem yılı (1-5/16 üzeri; 6-10/16 üzeri; 11-15/16 üzeri; 1-5/16 üzeri;) değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kitle iletişim ($p= ,73$), program ($p= ,47$) ve okuldan kaynaklanan ($p= ,22$) sorunlarla ilgili görüşlerinde ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4 ve Tablo 5 birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde karşılaştıkları aileden kaynaklanan sorunlarla ilgili görüşlerinde 1-5, 6-10, 11-15 kıdem yılına sahip olanlar ile 16 ve üzeri kıdem yılına sahip olanlar arasında, 1-5, 6-10 ve 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarla ilgili görüşlerde ise 1-5 ile 16 ve üzeri kıdem yılına sahip gruplar arasında, 1-5 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Karşılaşılan bu sorunların aile, ders prog-

ramı, televizyon vb. gibi kitle iletişim araçları, okul ve öğretmen boyutlarında olduğu tespit edilmiştir.

Değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar dikkate alındığında, öğretmenlerin aile ve çevreyle ilgili boyuta “tamamen katıldıkları” görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde aile ile ilgili sorunlardan “aşırı olumsuz” etkilendikleri görülmüştür. Örneğin, öğretmenlerin “Değerler eğitimi okulda verilen değerlerin aile ve çevre tarafından pekiştirilmemesi olumsuz etkilemektedir.” ve “Değerler eğitimi okul değerleri ile ailelerin değerleri arasında öncelik farkının olması olumsuz etkilemektedir.” ifadelerine “tamamen katıldıkları” ortaya çıkmıştır. Akbaş da (2004, s. 249) çalışmasında aynı yönde sonuçlar elde etmiş olup, okulda kazanılan değerleri aile ve çevrenin yeterince pekiştirmediğini ifade etmiştir. Ulusoy da (2005) tarih öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştıkları problemler arasında önemli bir faktör olarak çevreyi tespit etmiştir. Ayrıca, yapılan birçok çalışmada ailede öğretilen değerler ile okulda öğretilen değerlerin farklılaştığı ya da ailelerin ve yetişkinlerin değerler eğitimini olumsuz etkilediği görülmektedir (Baydar, 2009; Akbaş, 2004, s. 249; Halstead, 1996). Araştırmalar ailenin değer eğitimini -farkında ya da değil- olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bakımdan, ilgili kurum ve kuruluşlar yoluyla ailelerin değerler ve eğitimi konusunda bilgilendirilmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenler, “ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasını” ve “ailelerin ekonomik durumlarının iyi olmamasını” da değerler eğitiminde sorun olan faktörler arasında saymışlar ve bu sorunlara “tamamen katıldıklarını” belirtmişlerdir. Bolat, Balcıoğulları ve Dikbaş (2007) araştırmalarında, üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin değerleri daha iyi içselleştirdiklerini belirlemeleri bu durumun varlığını doğrular niteliktedir. Baydar da (2009) sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler eğitimini olumsuz etkileyen faktörler arasında ailenin ekonomik durumunun önemli bir yeri olduğunu ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra, ailelerin ekonomik gelirlerinin evrensel değerlerin kazanılmasında her hangi bir etkiye sahip olmadığına ilişkin araştırmalar da alanda mevcuttur (Koç, 2007; Kaya, 2000).

Öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde karşılaştıkları bir diğer sorun ise TV programlarının içeriklerinin cinsellik, şiddet vb. gibi öğeler içermesi ile öğrenciler tarafından kitle iletişim araçlarının bilinçsizce kullanılmasıdır. Öğretmenler bu sorunlara “tamamen katıldıklarını” ifade ederek ilgili sorunların değerler eğitimi noktasında önemli bir yeri olduğunu ortaya koymuşlardır. Nitekim,

Baydar'ın (2009) ilköğretim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasıyla ilgili karşılaştıkları problemlerin en önemlisinin medya olduğunu; Tokdemir'in (2007) tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda karşılaştıkları problemlerin kaynağı olarak medya ve internet olduğunu belirlemesi kitle iletişim araçlarının değerler eğitimi sürecindeki önemini doğrular niteliktedir. Bunların yanı sıra Yazıcı da (2006, s. 12) çocuğun okulda öğrendiği değerler ile medyanın sunduğu değerlerin örtüşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Söz konusu sorunların okullarda verilen değerler eğitimi sürecini olumsuz etkilediği açıkça görülmektedir. Bu sorunların aşılmasında görsel kitle iletişim araçlarının içeriklerinin oluşturulacak/oluşturulmuş bir kurum tarafından toplumun ahlaki yapısına uygunluğunun denetlenmesi yerinde olabilir. Ayrıca, ilköğretim okullarında kitle iletişim araçlarının bilinçli bir şekilde kullanılmasının yararları öğrencilere farklı etkinliklerle anlatılabilir.

Öğretmenler değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak kendilerini de görmektedirler. Öğretmenler “kendi sınıflarında branş dersine giren öğretmenlerin olumsuz davranışlarını” ve “okulda bulunan diğer öğretmenlerin öğrencilere yeterince model olmamasını” değerler eğitimi sürecinde öncelikli sorun olarak görmektedir. Kirschenbaum'un da (1994) belirttiği gibi, değer eğitiminde öğretmen iyi olan değerleri sergilerse öğrencilerin değerleri özümsemeleri daha kolaylaşacaktır (Titus, 1994, s. 11). Cottom da (1996, s. 5) öğretmenlerin değerler noktasında öğrencilere örnek olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, araştırmalar okullarda öğrencilerin öğretmenleri örnek aldıklarını ya da onları yansıttıklarını ortaya koymaktadır (Halstead, 2000, s. 177). Araştırmalar öğretmenin model olması bakımından öğrenci üzerindeki etkisini göstermesi hesabıyla derse giren öğretmenlerin öğrencilere yönelik tavır ve davranışlarında daha dikkatli olmaları gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, değerler eğitimi konusunda yeterli bilgilerin olmamasını, okullarda verilen değerler eğitiminin etkili olacağına inanmamaları ve değerler eğitimini önemsiz görmelerini de karşılaştıkları sorunlar arasında görmektedirler. Tokdemir'in (2007) çalışmasında da öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili teorik bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler değer öğretimi alanında yeterli beceriye sahip olmaları ve değerlerin nasıl öğretileceğini bilmelerinin önemli olduğu önemli bir esastır (Baydar, 2009). Bu bakımdan, Veuglers'in de (2000, s. 44) belirttiği gibi, öğretmenler öğrencilerinde geliştirmek istedikleri değerlerin farkında olmaları gerekmektedir. Şu halde, değerler eğitiminin hedefine ulaşması için eğitimcilerin üstlen-

miş oldukları rolü gereğince yerine getirmelerinin (Goldbecker, 1976; Dilmaç, 2002) önemli olduğu rahatlıkla söylenebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında dikkate değer bir noktanın öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili lisans eğitiminde herhangi bir ders almadan mezun olmaları (Yazıcı, 2006, s. 12) gösterilebilir. Bu sorunları gidermek amacıyla görevde olan öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda eksikliklerinin giderilmesi; öğretmen adaylarına ise değerler eğitimi ile ilgili bir eğitim verilmesi sağlanabilir.

Öğretmenler ders programlarını da değer eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında görmektedirler. Özellikle, programlarda yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğinin düşük olması, değerler eğitimi ile ilgili mevcut etkinliklerin yetersiz olması ve program yoğunluğundan dolayı değer eğitimine yeterince zaman ayıramamaları öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir. Bu sorunlara öğretmenler “tamamen katılıyorum” diyerek, ilgili sorunların kendileri için çok önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, ünite içerikleri ile üniteye verilmek istenen değerler arasındaki ilişkinin zayıf olması ve değerler eğitimi ile ilgili ayrı bir dersin olmamasına ilişkin de “tamamen katılıyorum” diyerek sorunlarını ortaya koymuşlardır. Çoğu eğitimciler ile anne babalar evrensel ahlaki değerler konusunda farkındalığın uygulanmakta olan programlar yoluyla olacağına inanmaktadır (Hassan ve Kahil, 2005, s. 82). Bu bağlamda, okullarda değerlerin aktarılmasında programın önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde (Veugelers, 2000, s. 37) uygulanmakta olan programın değerler eğitimi konusunda yetersizliği üzerinde tartışılması gereken önemli bir sorundur. Bu sorunların giderilmesi noktasında program değerler ve eğitimi noktasında tekrar gözden geçirilebilir.

Değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan biri de okuldur. Öğretmenler okul ile ilgili sorunlara okul aile işbirliğinin yetersiz olması ve sınıfların kalabalık olmasının değer eğitimini olumsuz etkilemesi yönüyle “tamamen katıldıklarını”; değerler eğitimi konusunda yeterli materyal desteğinin olmaması, öğrencilerin sınıf içi ve okul kararlarına katılmamaları, okul ortamlarının değerler eğitimine uygun olmaması ve yönetimin değerler eğitimine yeterli ilgiyi göstermemesi yönüyle ise “katıldıklarını” belirtmişlerdir. Nitekim, değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okulun ve sınıfın fiziki yapısının ve sınıfların kalabalık olmasının değerler eğitiminde önemli bir sorun olduğu görülmektedir (Baydar, 2009; Mentiş, 1997). Bunların yanı sıra (Yazıcı, 2006, s. 12) değerler eğitimiyle ilgili okul aile birliklerine bilgilendirmelerin yapılmaması da önemli bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Bu

sebeple, değerler eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde okulların fiziki yetersizliklerinin giderilmesi, okul aile ilişkisinin geliştirilmesi ve öğrencilerin okul kararlarına katılımının sağlanması uygun olabilir.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan aile, öğretmen, program ve okul ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, kitle iletişim ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bir başka deyişle, kadın ve erkek öğretmenler aile, öğretmen, program ve okul ile ilgili sorunları aynı düzeyde sorun kabul ederken, kitle iletişim ile ilgili sorunlarda ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere nazaran daha üst düzeyde sorun olarak kabul etmişlerdir. Bunun nedenleri arasında kadınların toplum içerisinde daha fazla şiddete ve cinsel içerikli olaylara maruz kalması ve erkek ve kadın öğretmenlerin cinsellik ve şiddet ile ilgili öğeleri farklı düzeyde algılamaları gösterilebilir. Ayrıca, okulda öğrencilerin kitle iletişim araçlarından etkilenmeleri sonucu ortaya koydukları davranışların kadın öğretmenleri daha fazla rahatsız etmesi de olabilir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin kıdem yılları bakımından değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları kitle iletişim, program ve okul ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, aile ve öğretmen ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında kıdem yılları bakımında anlamlı bir fark vardır. Daha açık bir ifadeyle 1-5, 6-10 ve 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler değerlerin kazandırılma sürecinde karşılaştıkları aileden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşlerinde, 16 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerden daha olumsuz görüş bildirdikleri; öğretmenlerin öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin görüşlerinde ise 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler 16 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerden daha olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun nedenleri arasında, kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenler aileyle ilgili sorunların değerler eğitimini olumsuz etkilediğini kabul etseler de mesleki olgunluk ve tecrübelerini bu sorunu aşmada yeterli görmüş olabilirler. Öğretmen kaynaklı sorunların değerler eğitimini olumsuz etkilemesiyle ilgili ise mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleki yeterlik kaygılarının yüksek olma ihtimali görülebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Ş. Z. ve Yaşar, T. F. (2003). Yükselen Değer Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 8-11.
- Balat Uyanık, G. (2006). Okullarda Neden Değerler Eğitimi Çalışmaları. *İlk Öğretmen Dergisi*, 2, 14-16.
- Baydar, P. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bishop, C. D. (1993). Report of the task force on values in education for the State of Arizona, *Arizona Department of Education*. www.eric.ed.gov, ERiC Document: ED 386 270.
- Bolat, H., Balcıoğulları, A. ve Dikbaş, Y. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Yer Alan Değerlerin İçselleştirilmesine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Sunulan Bildiri*, Adana.
- Bolay, H. S. (2003). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1).
- Çağlar, A. (2005). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. M. Sevinç (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dılmaç, B. (2002). İnsanca Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Göngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hassan, E. K. ve Kahil, R. (2005). The effect of "Living Values: An educational program" on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81-90.
- İşcan, C. D. (2011). Values, education and some suggestions to teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 40, 245-255.

- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaya, F. (2000). *15- 16 Yaş İmam - Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, K. (2007). İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mentiş, A. (1997). İlköğretim Birinci Aşama Sosyal Bilgiler Dersi Duyuşsal Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Suh, B. K. Ve Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-727.
- Titus, D. N. (1994). Values education in American secondary schools. *Paper Presented At The Kutztown University Education Conference*.- (Kutztown, Pa, September 16, 1994). E.T.: <http://www.hi-ho.he.jp/taku77/refer/titus.htm>
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulusoy, K. (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşler*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, A. ve Kılıç. İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış*. <http://sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/kaynaklar.htm> adresinden 20 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.
- Yüksel, S., (2005). Örtük Programın Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi – Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Örneği, *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

The Problems Encountered By the First Stage Elementary School Teachers in the Process of Value Education

Mehmet KURTULMUŞ*

Rasim TÖSTEN**

Ayhan GÜNDAŞ***

Introduction

In Turkish, value is described as “all the moral and material elements that comprise the social, cultural, economic and scientific values of a nation” or “an abstract measure that serve to determine the importance of something; the offset, the esteem that something touches” (www.tdk.gov.tr).

The studies regarding the values reveal the fact that there are no universal definition of the value with which everybody agrees with (Balat Uyanık, 2006; Arslan and Yaşar, 2005; Güngör, 1993; Erdem, 2003; Titus, 1994; Çağlar, 2005; Bolay, 2003; Bishop, 1993; İşcan, 2011; Ekşi, 2003; Suh and Traiger, 1999;

* Research Assistant, Dicle University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

Adress for correspondence: Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır

E-mail: kurtulmus2012@google.com

** Research Assistant, Dicle University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

E-mail: rasimtosten@hotmail.com

*** Research Assistant, Dicle University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

E-mail: ayhangundas@gmail.com

Kirschenbaum, 1994; Halstead, Taylor, 2000). However, it can be observed that the concepts of faith, tendency, esteem or the concepts of individuality or being community-specific stand out within the descriptions of the value. Thus, it is possible to state in the general sense that the values are the direction signs of the typical actions of individuals or societies. It is accepted that schools play an important role in the value education (Halstead, 1996, p. 11).

For that reason, schools are not just considered as the places of teaching lessons in our country but also the places in which a lot of values such as being a good person, being a respectful individual to one and to others are raised (MEB, 2005, p. 5). It is clear that the programs are very important in the process of raising values at schools. Furthermore, it is emphasized that raising values comes into question even with the hidden curriculum (Yüksel, 2005).

The importance of the teacher in the process of the values education cannot be ignored. The teacher is a guide who functions as a role model for the students with his/her existence. In this sense, it is clear that knowledge of the teachers about the values education and their behaviors towards students will affect the values education.

The values education given at schools is expected to be at a healthy and intended level. In order for this expectation to be satisfied, it is important that the teachers – the practitioners of the values education given at schools – examine the factors that have a prohibitory or encouraging role in the values education process. This study intends both determining the factors that positively or negatively affect the teachers in the value raising process and contributing to the relevant field. In addition, it is observed that the studies regarding what kind of an effect the factors that play a role in the values education have and the level of this effect are not in the adequate number. That is why the examination of the view of the teachers – who have the primary role in the values education processes at schools – about the relevant factors is important.

Research Objective

The main objective of this research is to determine the problems that first stage elementary school teachers encounter in the value education process. In accordance with this objective, answers for the following sub-objectives are searched:

1. What are the views of the first stage elementary school teachers about the problems that they encounter in the values education process about the dimensions of family, teacher, mass communication, program and the school?
2. Do the views of the first stage elementary school teachers about the problems that they encounter in the values education process about the dimensions of family, teacher, mass communication, program and the school differ in terms of gender?
3. Do the views of the first stage elementary school teachers about the problems that they encounter in the values education process about the dimensions of family, teacher, mass communication, program and the school differ in terms of years of seniority?

Method

The research is in the screening model. These kinds of researches also have a descriptive characteristic of finding what the reality is and making of the existing current situation (Ural and Kılıç, 2006, p. 19).

The Population and the Sample

The class teachers who work at the schools of the Ministry of Education of Turkey in the central districts of the province of Diyarbakır constitute the population of the research. The sample, on the other hand, is composed of 360 first stage class teachers who are chosen by the random sampling method.

Data Collection Tool

A five-level Likert type draft scale that is purposeful of the research and that is composed of 22 items is created. This draft is prepared in accordance with the researches that are made in the relevant field, the interviews made with the elementary school teachers and the views of the experts in their fields.

Exploratory Factor Analysis (EFA) is conducted for the construct validity of the scale. Before the EFA is conducted, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Sphericity Tests are implemented in order to determine whether the data set is appropriate for factor analysis or not. Due to the fact that the KMO value is 0.862 and the Bartlett Test is significant, it is understood that the data is appropriate for factor analysis. As a result of the Exploratory Factor Analysis

(EFA) that is conducted, the variance ratio is determined at 57.15 percent and the item load varies between 0.50 and 0.82 due to the facts that the scale has five dimensions. The fact that the item factor load is 0.45 or higher is seen as a good criterion for choosing an item. After the validity study of the scale, the reliability analyses of the scale are conducted. For the reliability analysis, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is observed. This value is determined as 0.87. This value reveals that the scale is sufficient (Kalaycı, 2008, p. 405) in terms of internal consistency. The scale is composed of 22 items that are all positive.

Analyzing the Data

In the evaluation of the views of the teachers regarding the problems that they encounter in the value raising process, the arithmetic mean and standard deviation values from the descriptive statistics are considered. In addition, t test and one-way ANOVA tests are observed in line with the variables. Significance in the comparisons is tested according to the 0.05 level.

5-level Likert scale is employed in the research. This kind of scale includes answer points between 1 and 5. While transferring to a computer, the data is coded like "Strongly Agree" 5, "Agree" 4, "Neither Agree or Disagree" 3, "Disagree" 2 and "Strongly Disagree" 1. In order to determine what the points taken from each item express, certain ranges are used in interpreting the arithmetic mean of each item. The range borders of the scale used in the research are given below.

In the interpretation of the arithmetic means, the answers are evaluated as follows: "Strongly Agree: 4.20 – 5.00", "Agree: 3.40 – 4.19", "Neither Agree or Disagree: 2.60 – 3.39", "Disagree: 1.80 – 2.59" and "Strongly Disagree: 1.00 – 1.79".

Conclusion and Discussion

As a result of the study, it is observed that teachers encounter many problems in the values education process. The results indicate that these problems are in the dimensions of family, curriculum, and mass media like television, the school and the teacher. The consideration of the problems in the values education process reveals that the teachers "strongly agree" with the dimension about family and environment. In other words, it is observed that the teachers are affected

“extremely negatively” from the problems regarding family in the values education process.

Within the scope of the study, the teachers counted the facts “the levels of education of the families are low” and “the financial conditions of the families are not good” also factors that can be considered as problems in the values education, and stated that they “strongly agree” with these problems.

Another problem that the teachers encounter in the values education process is the fact that the contents of TV programs include elements like sex, violence, etc. and the insensible use of the mass media by the students. The teachers expressed that they “strongly agree” with these problems and they put forth the fact that these problems have an important place in values education.

The teachers also see themselves as one of the problems that they encounter in the values education process. The teachers see the facts “the negative behaviors of the field teachers who teach in their own classes” and “the other teachers at school are not the ideal role models” as the primary problem in the values education process. The teachers who participated the research also see ‘them not having the sufficient information, not believing the values education given at schools would be efficient and regarding the values education as unimportant’ among the problems they encounter.

The teachers regard the curricula among the problems they encounter in the values education process. The main problems the teachers encounter are the facts that the applicability of the activities in the programs is low, the current activities about the values education are inadequate and the teachers cannot allocate enough time to the values education due to the intensity of the program. The teachers put forward the fact that the relevant problems are very important for them by marking “strongly agree” for the problems. Most of the educators and parents believe that the awareness regarding the universal moral values will increase through the programs that have been carried out (Hassan and Kahil, 2005, p. 82). In this sense, the fact that the program has an important role in the conveying of values (Veugelers, 2000, p. 37) reveals that inadequacy of the applied program about values education is an important problem that has to be discussed.

Another problem that the teachers encounter in the values education process is the school. Regarding the school problems, the teachers expressed that they “strongly agree” with the facts that the school-family cooperation is insufficient

and populous classes negatively affect the values education. They, on the other hand, stated that they “agree” with the facts that there is not enough support of materials for the values education, students do not participate in-class and the school decisions, the school atmosphere is not appropriate for the values education and administrations do not show enough interest in the values education. Hence, the examinations of the studies about the values education indicate that the fact that the physical structure of the school and the classes being crowded are important problems in the values education (Baydar 2009; Mentiş, 1997). Apart from these (Yazıcı, 2006, p. 12), not informing parent-teacher associations is also regarded as another important problem about the values education. That is why, it may be appropriate to remove the physical inadequacies of the schools, improve the school-family relationship and make students participate in the school decisions.

There is no significant difference among the views of the research participant female and male teachers about family, teacher, program and the school problems that are encountered in the values education process. However, a significant difference in favor of the female teachers is observed in the views of the teachers about the problems of mass media.

There is no significant difference among the views of the research participant teachers about mass media, program and the school problems that are encountered in the values education process. However, there is a significant difference in terms of years of seniority among their views regarding the family and teacher problems.

Keywords- Values in Elementary School, Issues related to the process of value education, Value education, Value problem