

DEĞERLER EĞİTİMİNE UYGUNLUĞU AÇISINDAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Ettem YEŞİLYURT (*)

Öz

Değerler eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaların ortak sonuçları, toplumların değerler konusunda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Pek çok ülkede bu sonuçları doğrulayan gelişme yaşanmaktadır. Bu bakımdan değerler eğitimi, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Değerler eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların genellikle bu konuda ilgili kişi ve birimlerin görev ve sorumlulukları, öğretim programlarında değerlerin yeri ve kazanımlarla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretim ilke ve yöntemleri üzerine yapılan çalışmaların ise yöntem ve tekniklerin kullanım amacı ve karşılan sorunlar, her hangi bir öğretim yöntem veya tekniğinin bir konuyu öğretmedeki başarısı ve kullanım şekli üzerinde odaklandığı anlaşılmaktadır. Derleme niteliği taşıyan bu çalışma, teorik bağlamda değerler eğitimiye uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de çeşitli yazarlar tarafından yazılan veya editörlükleri yapılan “Öğretim İlke ve Yöntemleri” adlı ders kitapları incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda; anlatım, gezi-gözlem, eğitsel oyun, drama, örnek olay, tartışma, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntem ve tekniklerinin teorik bağlamda değerler eğitimiye uygun olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği.

Investigation of Teaching Approaches, Methods and Techniques with Regards to the Suitability of Values Education: A Review Study

Abstract

When studies are evaluated in general, the studies on values education seems to be related generally to responsibilities and duties of relevant individuals and units, the place of values in the curriculum and gains. It is understood that studies on the teaching

*) Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
(e-posta: etemesilyurt@akdeniz.edu.tr). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7340-7536>

methods and techniques focus on the purpose of using any teaching method or technique, the issues encountered, the usage and success of any teaching method or technique on teaching the subject. However, it could not be reached a detailed study about what teaching methods or techniques are more appropriate for the values education. This study was conducted to investigation of teaching methods and techniques in terms of suitability for values education in theoretical context. When studies are evaluated in general, the studies on values education seems to be related generally to responsibilities and duties of relevant individuals and units, the place of values in the curriculum and gains. This study was conducted in the framework of the qualitative research approach, and is used review study. In this context, "Principles and Methods of Teaching" textbooks written by or for the account of has been subjected to scrutiny. As a result of the study, it was determined that the lecture, outing-observation, educational games, drama, case study, discussion, problem-solving, collaborative learning approach and project-based learning methods / techniques / approaches were appropriate for values education in a theoretical context.

Keywords: Value, Values Education, Teaching Methods, Teaching Techniques.

1. Giriş

Son zamanlarda yapılan araştırmalar toplumlarda önemli ahlaki problemlerin ortaya çıktığını göstermekte (Can, 2008) ve bireylerin belli ahlaki standartlara göre yetişmemesinden kaynaklı olarak günümüz toplumlarında ciddi bir şekilde değer erozyonu yaşanmaktadır (Aladağ, 2012). Değerler ve değerler eğitimi üzerine yapılan birçok araştırma (Coombs-Richardson & Tolson, 2005; Narvaez & Lapsley, 2008; Thornberg, 2008; Veugelers, 2000; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005; Yeşilyurt & Çelik, 2014; Yeşilyurt & Kurt, 2012; Yiğittir & Öcal, 2011) bu gözlemi doğrulayıcı sonuçları ortaya koymaktadır. Nitekim Unesco eğitimcilerinin de içerisinde yer aldığı pek çok uzman modern toplumun sosyal ve ahlaki değerler konusunda ciddi sorunlar yaşadığını düşünmektedir (Delors, 1996). Sorunların boyutları biraz farklılık arz etse bile, gelişmişlik düzeyi fark etmeksizin pek çok ülkede bu gözlemi doğrulayan gelişmeler yaşanmaktadır. Genelde toplumların ve özeldense toplumumuzun yaşadığı sorunların başında; terör olayları, uyuşturucu ve madde bağımlılığı, mülteci sorunları, zengin-fakir arasındaki maddi uçurum, spor fanatizmi, kadın cinayetleri, teknolojik ve siber suçlar vb. yer almakta ve bu sorunlarda giderek bir artış yaşanmaktadır. Konuyla ilgili olarak Kenan (2009), başlıca toplumsal sorunları; aile kurumunun zayıflaması, sivil kültür ve anlayışın gün geçtikçe kötüye gitmesi, yerel/küresel, maddi-dünyevi/manevi olan unsurlar arasında yaşanan gerilimler, çevrenin hayatı tehdit edencesine kullanımı, çocuklara karşı gittikçe artan tacizler vs. şeklinde sıralamaktadır. Yapıcı (2008) ise toplumlarda yaşanan sorunların çözümünde okulların sorumluluk üstelenmediğini veya sorumluluktan kaçındığını vurgulayarak, toplumsal hayatta en fazla karşılaşılan sorunları aşağıdaki başlıklar halinde sıralamaktadır.

- ✓ Cinsel sorunlar,
- ✓ Aile içi sorunlar,
- ✓ Mesleki sorunlar,
- ✓ Sosyo-ekonomik sorunlar,
- ✓ Sosyal çevre ile yaşanan sorunlar,
- ✓ Evlenme sürecinde yaşanan sorunlar,
- ✓ Yaşlanmaktan kaynaklanan sorunlar,
- ✓ Anne-baba olmada yaşanan sorunlar,
- ✓ Çocuk yetiştirmede yaşanan sorunlar,
- ✓ Bağımlılık ve şiddet kaynaklı sorunlar,
- ✓ Toplumun bir üyesi olmaktan kaynaklanan sorunlar,
- ✓ Ölümü anlamlandıramamaktan kaynaklanan sorunlar,
- ✓ Etik değerlerdeki çatışmalardan kaynaklanan sorunlar,
- ✓ Farklı düşünmekten, yaşamaktan kaynaklanan sorunlar.

Toplumda yaşanan sorunların uzun vadeli olarak çözümünde ilk sırada askeriye ve polisiye tedbirleri, yasal-hukuki süreleri işletmek değil, eğitim kurumları ile eğitim ve öğretim süreçleri yer almalı ve toplumun benimsediği değerlerle donanık nitelikli insan yetiştirilmesine önem verilmelidir. Bunun yapılmadığı toplumlarda, ülkelerde veya alanlarda, sorun polisiye tedbirlerle kısa süreliğine çözüme kavuşsa da, kökten çözülmediği için sorunun tekrar yaşanması yüksek ihtimallidir. Bu bağlamda, “on yıl sonrasını düşünüyorsan ağaç dik, yüzyıl sonrasını düşünüyorsan insan yetiştir” anlayışının doğruluğu tartışmasız bir gerçektir. Dolayısıyla yukarıda belirtilen sorunların çözüm adresleri arasında değerler eğitimi ilk sıralarda yer almaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde milletler, kendini millet yapan unsurlardan biri olan değerlerini, eğitim yoluyla da bireylerine kazandırmaya çalışmıştır. Bireyin davranışlarında yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim (Ertürk, 1972, 9), bu amacına ulaşmak için değerlerden de yararlanmaktadır. Çünkü değerler, bireyin davranışlarının istendik yönde olmasını sağlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bakımdan değerlerin bireye kazandırılması, değerler eğitimi ni ön plana çıkarmaktadır.

Değerler eğitimi aslı itibarıyla yeni bir kavram değildir. Ancak bilimsel olarak ele alınışı, 1920’li yıllarda Amerika’da karakter eğitimi adı altında yapılan araştırmalara dayanmakta ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar 1970’li yılların ortalarından sonra yayımlanmaya başlamaktadır (Demircioğlu & Tokdemir, 2008). Değerler eğitimi alanında geleneksel değer ve tutumların 1980’li yıllardan sonra literatürde yeniden yer edinmeye başladığını görülmektedir. Bunun gerekçeleri arasında ilgili dönemde hümanist psikoloji

ekolünden bilişsel ve davranışçı ekollere doğru geçiş yaşanması, post modernizm ile birlikte muhafazakâr değerlerin ön plana çıkması, liberal siyasi düşüncenin güç kaybetmesi yer almaktadır. Öte yandan toplumsal yapı ile eğitim sisteminde yaşanan bozulmaların kaynakları arasında değerler alanındaki göreceliliğin olduğuna dair eleştiriler daha bütüncül, geleneksel değer ve yöntemleri göz ardı etmeyen karakter eğitimi yaklaşımını ön plana çıkarmıştır (Corder, 1999; Lickona, 1991; Kirschenbaum, 2000; Akt: Meydan, 2012).

Literatürde değer kavramının bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü (TDK, 2013); bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlar (Memişoğlu, 2014); bireyi ve toplumu anlama ve tanımlamada kullanılan, davranışları yönlendiren, birey ve toplum açısından varlık ve devamlılık sağlayan ölçütler (Yeşil & Aydın, 2007); bir kültüre mensup üyelerin, istenilen veya istenilmeyenin, iyi veya kötünün, güzel veya çirkinin ne olduğunu belirlemeye yönelik olarak kullandıkları standartlar (Kıncal, 2002) şeklindeki tanımlarına yer verilmektedir.

Eğitimin amaçları düşünüldüğünde, bu amaçlardan birincisi ve belki de en önemlisi toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır (Akbaba Altun, 2003). Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (MEB, 2013) ilköğretim amaçları arasında “Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin, millî ve evrensel değerlerini tanımlarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak” şeklinde eğitimin ulusal ve evrensel değerleri geliştirmeye yönelik bir amaç yer almaktadır. Öte yandan Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında ise bu amaçlardan birisi fertlerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel bir düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek olduğu görülmektedir (MEB, 2005). Aile, okul, din kurumları ve medya, bir bütün olarak değerlerin kazandırılmasında oldukça önemli yere sahiptir (Akpınar, 2011). Konuyla ilgili olarak Akbaş (2004), okulların önemli görevlerini öğrencilere değerleri öğretmek, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek olarak sıralamaktadır.

Değer, insanı değerli kılan sahip olduğu üstün nitelikleri ve donanımlarıdır. Bireyin sahip olduğu bu değerler onun kişiliğini, bakış açısını, davranışını hatta hayatını belirleyen etkenler olduğu için bireylerin belli başlı değerlerin farkına varması, kazanması ve yeni değerler benimsemesi ve bunları davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Neredeyse yaşam boyu devam eden bu değer kazanma veya kazandırma sürecine “değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2012, 18). Bireylerin hayatında işaret levhaları gibi olan değerlerin eğitiminde amaç, bireyin doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak, kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insanı mükemmelleşmeye ulaştırmada yardımcı ol-

mak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve onları iyi ahlakla donatmaktır (Aydın & Akyol Gürler, 2013, 16).

Değerlerin sayısında, önem sırasında, sınıflamasında vb. bir standartlar birliği yoktur. Ancak, Kılıç ve Aktan (2015) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulları için tavsiye edilen 100 Temel Eser listesindeki yerli ve yabancı yazarlı kitaplarda bulunan değerler incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda 23 değer grubu ve bu değer grubunu oluşturan toplamda 86 değer tespit edilmiştir. Bu değerler:

1. Çalışkanlık değeri,
2. Sorumluluk değeri,
3. Vicdanlı olmak değeri,
4. Ümit, sabır, şükür değerleri,
5. Kanaat, tutumluluk değerleri
6. Kararlılık, azmetme değerleri,
7. Fedakârlık, gazilik, şehitlik değerleri,
8. Adil olma, hakkaniyet, eşitlik değerleri,
9. Saygı, nezaket, kibarlık, zarafet değerleri,
10. İyi niyet, iyi kalplilik, iyi huyluluk değerleri,
11. Dostluk, arkadaşlık, barış, kardeşlik değerleri,
12. Acıma, merhamet, şefkat, bağışlama değerleri,
13. Yardımseverlik, dayanışma, cömertlik değerleri,
14. Sadakat, vefa, minnettarlık, kadirşinaslık değerleri,
15. Tek tek ele alınan (estetik, yeniliklere açıklık) değerleri,
16. Cesaret, mertlik, kahramanlık, özgüven, yiğitlik değerleri,
17. Hayâ, aile birliğine önem verme, namuslu olmak değerleri,
18. Duyarlılık, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme değerleri,
19. Özgürlük, vatanseverlik, bağımsızlık, milli birlik şuurunu değerleri,
20. Ağırbaşlılık, alçakgönüllülük, ölçülülük, sadelik, hoşgörü değerleri,
21. Terbiyeli olmak, faziletli olmak, ahlaklı olmak, görgülü olmak değerleri,
22. Sevgi, misafirperverlik, millet sevgisi, hakikat sevgisi, doğa sevgisi değerleri,
23. Doğruluk, güvenilirlik, dürüstlük, sözünde durmak, emaneti korumak değerleri şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde, uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması, eğitimin diğer konularında ve alanlarında olduğu gibi, değerler eğitiminin de amacına ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Öğretim yöntemi, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlan-

dırmak, bir konuyu öğrenmek veya öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Oğuzkan, 1993; Akt: Demirel, 2007). Öğretim tekniği ise öğretme yönteminin uygulamaya koyma ya da sınıf içerisinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Yöntemi bir tasarım, tekniği ise bir uygulama olarak görebiliriz. Kısaca yöntem, hedeflere ulaşmak için eğitim-öğretim sürecini desenleme veya planlama, teknik iş desenlenen veya planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasıdır (Demirel, 2007). Öğretim yöntemlerini seçme ve kullanmada en önemli sorumluluk öğretmene düşmektedir. Ancak bir öğretmen, öğretim yöntem ve tekniklerini bilse dahi, bu yöntem ve tekniklerin seçimini ve kullanımını etkileyen faktörler vardır. Fidan ve Erden (1998, 185), Küçükahmet (2006, 54-55), Ocak (2011, 241) ve Taşpınar'a (2012, 109-113) göre bu faktörler aşağıdaki başlıklar şeklinde özetlenebilir.

- a. Dersin veya konunun özelliği,
- b. Öğrencinin hazırbulunuşuk düzeyi,
- c. Sınıftaki öğrencilerin sayısı ve özellikleri,
- d. Yöntemin uygulanması için gereken maliyet,
- e. Dersin veya konunun amacı (hedef-kazanım),
- f. Dersin veya konunun işlenmesi için ayrılan zaman,
- g. Kullanılan öğretim ve öğrenme model ve stratejileri,
- h. Öğretmenin öğretim yöntemine yatkınlığı, alışkanlığı,
- i. Öğretmen ve yöneticilerin özellikleri ve eğitime bakış açısı,
- j. Okulun veya sınıfın fiziksel imkânları ve sahip olduğu araç-gereçler.

1.1. Araştırmanın Önemi

Değerler eğitimi, geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereken önemli bir alan olduğu halde genel eğitim içerisinde gereken yeri ve önemi alamamıştır (Uçar; 2009). Literatüre bakıldığı zaman hem yurt içi çalışmaların (Albayrak, 2015; Bağcı, 2013; Çelik & Yeşilyurt, 2014; Emre & Yapıcı 2015; Genç, Tutkun & Çoruk, 2015; Gömleksiz & Cüro, 2011; Gündüz & Coşkun, 2012; Meydan, 2014; Neslitürk & Çeliköz, 2015; Özmen, Er & Gürgil, 2012; Yaşar & Çengelci, 2012; Yaşar, Kasa & Gürdoğan Bayır, 2015; Yaşar, Kasa & Gürdoğan Bayır, 2015; Yeşilyurt & Kurt 2012; Yeşilyurt, 2013a; Yeşilyurt & Kılıç 2014; Yiğittir & Öcal, 2011), hem de yurt dışı çalışmaların (Helwig, Ryerson & Prencipe, 2008; Lovat & Clement, 2008; Lovat, 2007; Schwartz vd. 2001; Telford & Masson, 2005; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005; Yeganeh & May, 2011) genel olarak değerler eğitimiyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda da literatürde çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Aykaç, 2011; Bulut, 2010; Kalkan, Bedir & Kalkan, 2014; Kılıç, 2010; Sansar, 2010; Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011; Yaşar & Şeremet, 2010; Yeşilyurt, 2013b; Yeşilyurt, 2007).

Genel olarak değerlendirildiğinde, değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların genellikle bu konuda ilgili kişi ve birimlerin görev ve sorumlukları, öğretim programlarında değerlerin yeri ve kazanımlarla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretim ilke ve yöntemleri üzerine yapılan çalışmaların ise yöntem ve tekniklerin kullanım amacı ve karşılan sorunlar, her hangi bir öğretim yöntem veya tekniğinin bir konuyu öğretmedeki başarısı ve kullanım şekli üzerinde odaklandığı anlaşılmaktadır. Ancak araştırmacı tarafından Aydın ve Akyol Gürler'in (2013) kitap çalışması dışında, hangi öğretim yöntem veya tekniklerinin değerler eğitimine daha uygun olduğu konusunda detaylı bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Araştırmanın önemi ortaya koyan bu durum, aynı zamanda çalışmanın özgünlüğünü de katkı sunmaktadır. Bu bakımdan, bu çalışmada teorik bağlamda değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve teknikleri incelenmeye çalışılmış ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının artırılacağı umulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, teorik bağlamda değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- a. Hangi öğretim yöntemleri ve
- b. Hangi öğretim teknikleri teorik bağlamda değerler eğitimine daha uygundur?

2. Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışma bir "derleme" niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki eğitim fakültelerinde ders kitabı olarak kullanılan Demirel (2007), Ocak (2011), Saracaloğlu ve Bahar (2007), Sönmez (2007), Sönmez (2008), Sünbül (2011), Taşpınar (2012) ve Zembat (2012) tarafından yazılan veya editörlükleri yapılan "Öğretim İlke ve Yöntemleri" adlı sekiz ders kitabı incelemeye tabi tutulmuştur. Adı verilen kaynakların incelenmesinin ve araştırmanın amacı doğrultusunda derleme yapılmasının başlıca nedenlerini, doğrudan "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersine yönelik olarak yazılması, fazla tercih edilen ve kullanılan ders kitapları arasında yer alması ile 2006 yılından sonra yayımlanmaları oluşturmaktadır. Kaynakların yayın yılının 2006 olarak temel alınmasının nedenini ise, ilköğretimde yer alan Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler öğretim programlarının 2004-2005 akademik yılında pilot uygulamasının yapılması, 2005-2006 akademik yılında ülke çapında uygulanmaya başlaması, sonraki yıllarda ise diğer öğretim programlarının ve üst kademelerde yer alan öğretim programlarının güncellenmesi dolayısıyla bu çalışmada incelenen kitapların yenilen öğretim programlarına uygun olması oluşturmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini sağlayan yollarından birinin "uzman görüşü", araştırmanın güvenilirliğini sağlayan yollardan birinin ise "teyit incelemesi" olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla çalışma sürecinde "Öğretim İlke ve Yöntemleri" der-

sine giren ve aynı zamanda yukarıda incelenen ders kitaplarının yazarı da olan iki öğretim üyesinin görüş ve önerilerinden de yararlanılmıştır. Öte yandan, bir öğretim yöntemi veya tekniğinin değerler eğitimine uygunluğunu belirleyen ölçüt(ler) nedir sorusunun akla gelmesi muhtemeldir. Bu çalışma, derleme olarak yürütüldüğü için değerler eğitiminin genel özellikleri ile teorik olarak alan yazında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin olumlu (faydalı, yararlı, kullanışlı vb.) yanlarına bakılarak karar verilmeye, yorumlanmaya ve sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın alt amaçlarında yer alan sorulara yanıt aramak için yapılan derleme sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Anlatım Yöntemi

Anlatma, takrir ve düzenlatım yöntemi gibi isimlerle de ifade edilen ve geleneksel yöntem olarak da adlandırılan anlatım yönteminin kullanımı çok eski zamanlara dayanmaktadır. Demirel (2007, 80) anlatım yöntemini, öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olarak görüp, öğretmenin bilgiyi öğrencilerine aktarması esasına dayandırmaktadır. Bu öğretim yöntemi, bilişsel alanın bilgi basamağındaki, duyuşsal alanın ise alma ve tepkide bulunma basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında daha etkilidir (Sönmez, 2008, 221). Değerler eğitimine uygunluğu açısından anlatım yönteminin yararları şöyle ortaya çıkmaktadır. Ocak (2011, 243), anlatım yönteminin bir konu hakkında öğrenciye bilgi vermek, olayları ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından oldukça yararlı bir yöntem olduğunu dile getirmektedir. Bu yöntemin yararları arasında uygulanmasının ve konunun düzenli bir biçimde sunulmasının kolay ve ekonomik olması (Taşpınar, 2012, 119); konular ve alt konular arasında geçiş yapmanın ve özellikle bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında uygun olması (Sünbül, 2011, 283); temel kavramların, tanımların, teorilerin, genellemelerin ve soyut kavramların öğretilmesinde etkili olması (Uşun, 2007, 139) da yer almaktadır.

Bu bağlamda, bilişsel alanın bilgi basamağı açısından bakıldığında, değerlerin tanımını, özelliklerini, faydasını vb. bilmek, tanımak, söylemek ve hatırlamak için anlatım yönteminin kullanılması uygundur. Anlatım yönteminin özellikle bilgi basamağında yararlı olması ve bilgi basamağı olmadan da hem bilişsel alanın hem de duyuşsal alanın üst basamaklarındaki kazanımların kazanılamayacağı veya eksik kazanılacağından dolayı, anlatım yöntemi değerler eğitimi için uygun bir öğretim yöntemidir. Öte yandan duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma basamakları dikkate alındığında; öğrencinin değerlerin farkında olması, değerleri almaya ve öğrenmeye açık olması, değerlere karşı duyarlı olması, değerlere ilgi duyması, değerlerin kendinde var olması isteğinin uyanması ve değerleri öğrenmekten zevk alması vb. duyuşsal alan davranışlarının kazandırılmasında da etkili olan bir yöntemdir. Konuyla ilgili olarak Karatay (2011) “değer telkin etme” ve

“değer açıklama” yöntemlerin değerler eğitiminde kullanılan öğretim yöntemi olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre değeri telkin etme yöntemi, öğrencilere aktarılacak değere ilişkin örnek olay anlatma ve tarihi şahsiyetleri örnek gösterme, onların yaşam öykülerini örnek vererek değeri sözlü olarak telkin etme, öğüt verme temeline dayanmaktadır. Değeri açıklama yöntemi ise, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varması için onlara yardımcı olmayı, tercih seçenekleri üzerinde açıklamalar yapılarak değer seçimlerini kendi kendilerine özgür iradeleri ile yapmalarını sağlama üzerine kuruludur. Dolayısıyla Karatay tarafından “değer telkin etme” ve “değer açıklama” olarak adlandırılan yöntemlerin genel özelliklerin, anlatım yönteminin genel özellikleri, faydaları ve kullanım amaçları arasında yer aldığı görülmektedir.

3.2. Gezi-Gözlem Yöntemi / Tekniği

Gezi-gözlem, bir öğretim yöntemi mi yoksa öğretim tekniği midir? sorusuna literatürde farklı cevaplar bulunmaktadır. Sünbül (2011, 235) ve Taşpınar (2012, 183) gezi-gözlemi bir öğretim yöntemi olarak kullanırken; Demirel (2007, 125), Sönmez (2008, 249-250) ve Uşun (2007, 176) ise gezi-gözlemi bir öğretim tekniği olarak ele almaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak amaçlı ve planlanmış olarak okul dışı bir ortama gidilerek gözlemlerde bulunulmasına gezi-gözlem yöntemi denilmektedir (Taşpınar, 2012, 183). Bilişsel ve duyuşsal alanda yer alan davranışların kazandırılmasında uygun olan gezi-gözlem yöntemi bilişsel alanın uygulama basamağı, duyuşsal alanın ise değer verme ve örgütleme basamakları için daha uygundur (Sönmez, 2008, 249-250). Gezi-gözlem yönteminin değerler eğitimine uygunluğu, yine bu yöntemin değerler eğitimi açısından yararlarında aranılmaktadır. Ocak'ın (2011, 259), Oğuzkan'dan (1989, 91) aktarımına göre gözlem, öğrencilerin soyut olarak öğrendikleriyle somut durumlar arasında ilişki kurmalarında büyük rol oynamaktadır. Uşun'a (2007, 178) göre, gezi-gözlemin faydaları arasında öğrencilerin; gerçek dünyayı tanınması, varlık, olay, olgu ve ders konularıyla gerçek yaşam arasında bağ kurması, bilgiyi somutlaştırılması bakımında oldukça etkili bir tekniktir. Bu bağlamda, gezi gözlem, bilişsel alanın uygulama basamağında öğrencinin değerler arasında ilişki kurması, zihinsel olarak değerleri hayata geçirmesi ve kullanması açısından uygun bir yöntemdir. Öte yandan gezi-gözlem, uyarıcıya karşı gösterdiği tepki, adanmışlık, süreklilik, kendine iş edinme açısından duyuşsal alanın değer verme basamağı; kazanımların davranışa dönüştürülmesi, kendi değerleriyle ters düşmeme, tutarlı olma davranışları açısından ise duyuşsal alanın örgütleme basamaklarına uygun bir yöntemdir.

Öğrenci, model aldığı bireylerin değer, davranış ve tutumlarını örnek almaktadır. “Öğüdün yolu uzun, örneğin yolu kısa ve daha etkilidir” sözü gözlemin değerler eğitimindeki önemini ortaya koymaktadır. Değerler eğitiminde okuldaki tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, hizmetli vb.) rolü bulunmaktadır. Eğer, sınıfta, derste, okulun açılış ve kapanış törenlerinde, milli gün ve bayramlarda vb. öğütlenen, muhakeme edilen, gerekliliği vurgulanan değerler, eğer uygulamada yer bulamazsa ve işlerlik kazanamazsa, samimilik

ve kalıcılık etkisini yitirmekte ve değerler eğitimi sadece sözde kalmaktadır. Örneğin sınıfta sevgi ve hoşgörüden bahseden ve bunların toplumsal hayattaki önemine vurgu yapan bir öğretmen, dışarıda kavga ediyor, dedikodu yapıyor, şiddet uyguluyorsa vb. değerler eğitimi amacına ulaşmayacaktır. Bu nedenle değerler eğitiminde gözlem “bizzat örnek ol” ilkesini yansıtmaktadır. Bu nedenle öğrencinin yaşamda karşılaştığı özellikle de birinci derecede yaşamında yer alan; anne-baba, akraba, öğretmen, bakıcı, kantinci, servis şoförü, tv ve internet programları öğrenciye (çocuğa) değerleri yaşamasını öğretmektense, tüm bu paydaşlar tutarlı ve istikrarlı bir şekilde bu değerleri öncelikle kendileri yapmalı ve yaşamalıdır (Aydın & Akyol Gürler, 2013, 86-87).

3.3. Eğitsel Oyun Yöntemi / Tekniği

Eğitsel oyunu Sünbül (2011, 306) ve Tuğrul (2012, 199) bir öğretim yöntemi, Sönmez (2008, 252) ve Taşpınar (2012, 240) ise bir öğretim tekniği olarak adlandırmaktadır. Oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilen, her durumda bireyin isteyerek ve severek yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyen faaliyetlerdir (Zengin, 2002, 20). Eğitsel oyun ise, oyunun eğitim amaçlı kullanılması biçimidir. Sel (1995, 9) ise eğitsel oyunu, öğrencinin okulda veya okul dışında oyun oynamış gibi yaptığı, kendini oyuna verdiği, bedensel ve zihinsel gelişimine etki edici etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Eğitsel oyunların çocuklar ve öğrenciler üzerinde birçok faydası bulunmaktadır. Taşpınar (2012, 240), eğitsel oyunların, öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturduğunu ve onların iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Tuğrul (2012, 192-212) eğitsel oyunların çocuklar ve öğrenciler üzerindeki olumlu yanlarını şöyle izah etmektedir. Oyun, çocuğun kendisini geliştirmesine ve keşfetmesine yardımcı olur, çocukların birbirlerinden ve çevresinden yararlanmasını sağlar, çocuğun seçimlerini ve kararlarını somutlaştırır. Tuğrul’a göre demokrasi kavramının temellerinin atılmasına yardımcı olan eğitsel oyun, aynı zamandan genel öğretim ilkelerinden olan hayata yakınlık, aktiflik, bütünlük ve açıklık ilkelerini de bünyesinde toplamaktadır. Oyunun yararları dikkate alındığında, eğitimcilerin oyunun üstün gücünden yararlanarak öğretim yöntemlerini daha etkili kullanmak olmalıdır.

Çocuklar hayatla ilgili deneyimleri oyunla öğrenebilir ve oyundaki rollerine göre dünyayı kendi duygularıyla anlamlandırabilir. Kişilik gelişime katkı sunan eğitsel oyun, başkalarına saygılı ve dürüst olmayı, diğer insanlarla işbirliği yapmayı ve hayal güçlerini çalıştırmayı öğretir (Bilgin & Selçuk, 1995, 147). Nitelikli bir öğretmen, oyun sırasında çocuğun gerçek kişiliği ile diğer kişilik özelliklerini gözlemleyerek çocuğun kişiliğini oyun aracılığıyla güvenilir bir şekilde değerlendirir (Aydın & Akyol Gürler, 2013, 152). Özellikle okul öncesi ve ilkokul öğretim programlarında evrensel, insani, etik ve ahlaki değerlere yer verilmeli ve bu değerleri öğrencilere kazandırmada eğitsel oyun etkili bir yöntem olarak kullanılmalıdır (Yaman, 2012, 184). Bu noktada Sönmez’e (2008, 252) göre, eğitsel oyundan fayda elde edilmesi için oyunun öğrencinin yaşına, cinsiyetine, genel ahlak ilkelerine uygun ve eğitici yönü olması gerekmektedir.

Eğitsel oyunun genel özellikleri dikkate alındığında, bilişsel alanın uygulama, analiz ve değerlendirme, duyuşsal alanın ise değer verme ve örgütlenme basamaklarındaki davranışların kazandırılmasını etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu bağlamda oynanan eğitsel oyunun kuralların söylenmesi, uygulanması, aralarındaki bağlantıların saptanması, analiz edilmesi, oyunun kurallarına göre yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi bakımından bilişsel alanın yukarıda belirtilen basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında etkili olabilir. Öte yandan çocuğun oynanan oyuna kendini adanması, kurallara uymada süreklilik göstermesi, kurallara uymayı kendine iş edinmesi ve kararlı olunması, az da olsa kuralları kendi içerisinde çelişmemek şartıyla güncellenmesi davranışlarını kazanması ise duyuşsal alanın yukarıda belirtilen ilgili basamakların özelliklerini yansıtmaktadır.

3.4. Drama Yöntemi / Tekniği

Drama, Demirel (2007, 87), Ocak (2011, 272), Önder (2012, 157) ve Taşpınar (2012, 196) tarafından bir öğretim yöntemi, Sönmez (2008, 248) ve Sünbül (2011, 308) tarafından ise öğretim tekniği olarak isimlendirilmektedir. Drama, lider ve katılımcıların atölye ortamında rol oynama, doğaçlama gibi tiyatro tekniklerini kullanarak bir olayı, anıyı, kavramı, konuyu, düşünceyi vb. canlandırması olarak tanımlanabilir (Köksal Akyol, 2003). Drama süreci, öğrencinin ilgi ve istekle katıldığı, başkalarının duygu, tutum ve düşünceleriyle kendininkilerini karşılaştırdığı, başkalarıyla olan benzerlik ve farklılıklarını gördüğü bir yöntemdir (Demirel, 2007, 98). Drama yönteminde öğrenci, canlandırdığı durumun (kişinin, konunun, olayın vb.) kişiliğine bürünerek hem kendisini hem de canlandırdığı durumu tanır, insanları ve çevresini öğrenir, konunun gerektirdiği ölçüde hayal ve yorum gücü kullanarak duygularını ve heyecanını harekete geçirir (Bilen, 1990, 97).

Drama, öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesini ve öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol almasını sağlamaktadır. Birlikte çalışma, problem çözme ve iletişim becerisini geliştirmesi, empati kazandırması, yaşayarak öğrenmeye ağırlık vermesi, olaylar arasında neden-sonuç bağı kurması bu tekniğin faydaları arasında yer almaktadır (Sünbül, 2011, 308-309). Dramanın diğer kazanımları arasında; grupta işbirliği içinde çalışabilme, yaratıcı düşünme, kendini tanıma, sözel ve sözel olmayan iletişim dili kullanma, problem çözme, insanlara karşı duyarlı olma, kendine güven duyma, sorumluluk duygusu kazanma, iç disiplin kazanma, dayanışma, paylaşma, hoşgörülü olma, demokratikleşme ve sosyalleşme ön sıralarda yer almaktadır (Köksal Akyol, 2003). Öte yandan insanların ve çevrenin tanınması, güven duygusunun gelişmesi ve yeteneklerinin keşfedilmesi drama yönteminin diğer olumlu yanlarını ifade etmektedir (Ocak, 2011, 274). Ayrıca drama, hangi durumlarda nasıl davranılması gerektiğini öğrenmek için oldukça yararlı bir yöntemdir (Demirel, 2007, 94). Bunların dışında bağımsız karar verebilme, demokratik kişilik geliştirme, hoşgörü, estetik sevgini artması, sorundan kaçınmama drama ile kazanılacak davranışlar arasındadır (Taşpınar, 2012, 196).

Değerler eğitimi açısından Önder (2012, 161), drama yönteminin insani değerler eğitiminde önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, toplumdaki suç oranının

artması, uyuşturucu madde kullanımının ve sokakta yaşamın artması, ailenin çocuğun sosyalleşmesindeki rolünün azalması ve komşuluk ilişkilerinde zayıflama vb. olumsuz durumlar değerlerin kazandırılmasında drama yöntemini ön plana çıkarmaktadır. Değerlerin nedenleri ve sonuçlarıyla kavranması, değerlere uygun olarak nasıl davranılacağı drama yöntemiyle öğrencilere etkili bir şekilde öğretilir. Bu noktada Aydın ve Akyol Gürler'e (2013, 111) göre, kıskançlığın, yalanın, savurganlığın, kötülüğün açıklanmasında; anne, baba ve büyüklere saygı, küçüklere sevgi, yoksullara yardımın güzelliği drama yöntemiyle gösterilebilir. Paylaşımın ve yoksullara yardım etmenin öneminin işlendiği bir derste, yoksul bir ailenin hayatından bir kesit dramatisasyon ile sunulup, öğrenciler maddi sıkıntı içerisinde yaşayan insanların duygularını, düşüncelerini anlama ve yaşama fırsatı elde edebilir.

Drama yönteminde, öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar kavrama ve uygulama basamaklarında daha işlerlik kazanmaktadır (Sönmez, 2008, 248). Dolayısıyla drama yönteminde ele alınan bir değer öğrenci tarafından özümsemesi ve ilgili değeri kendine mal etmesi, değerlerin kavrandığını göstermektedir. Öte yandan drama yöntemi duyuşsal alan da ise tepkide bulunma, değer verme ve örgütlenme basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında daha etkilidir. Drama yönteminde ele alınan değer öğrenci tarafından istekli yapılması, bu davranıştan bir doyum elde edilmesi, öğrencinin ilgili davranışı kabullenmesi ve kendini adaması duyuşsal alandaki ilgili basamaklarda davranışın kazandırıldığını göstermektedir.

3.5. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay, gerçek yaşamda karşılaşılan problem veya olayla öğrencileri karşı karşıya getiren, bu problem veya olay hakkında onların bildiklerini ve kavradıklarını gerçek durumda aktif bir şekilde uygulama imkânı veren ve onlara yaparak ve yaşayarak öğretme fırsatı sunun bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2007, 147). Bu yöntemin temel amacı, gerçek hayatta benzer olaylarla karşılaşıldığında öğrencilerin nasıl davranması gerektiği hakkında onlara bilgi ve beceri kazandırmaktır. Taşpınar (2012, 179), örnek olayın, olmuş veya olması muhtemel bir olay, yazılı metin, film, gazete, anı veya çeşitli kitaplardan alınmış parçalar olabileceğini belirtmekte, ancak örnek olayın güncel yaşamdan olmasının öğrencilerin ilgisini daha çok çekebileceğini vurgulamaktadır.

Örnek olay yönteminde, davranışları bir örnek olay içerisinde ve tartışarak öğrencilerin kendilerinin bulmalarının daha kalıcı ve etkili olduğu düşüncesi yer almaktadır. Dersin hedeflerine göre, hazır örnek olay kullanılacağı gibi öğrencilerin yazacakları örnek olaylar da kullanılabilir. Öğretmenler, örnek olay için tarih, edebiyat veya günlük olaylarda geçen gerçek hayat olaylarını tartışmaya açarak öğrencilerde ahlaki düşünceyi geliştirebilir (Aydın & Akyol Gürler, 2013, 129-130). Başka bir bakış açısıyla Yaman (2012, 184), model insanlar belirlenerek öğrencilerin bu insanlara özendirilmesi, "kış-sadan hisse" yöntemiyle öğrencilere olumlu davranışların benimsetilmesi üzerine durmaktadır. Değerler eğitiminde kullanılması oldukça uygun yöntemlerden biri olan örnek

olay yöntemi, Karatay (2011) tarafından “ahlaki muhakeme” adı verilen değer öğretimi yönteminin de özelliklerini taşımaktadır. Nitekim Karatay ilgili yöntemin genel özelliğini, öğrencilere hikâyeler ve örnek olaylar verilerek onların düşünerek ve tartışarak ideal olan değere ulaşmalarının sağlanması şeklinde ifade etmektedir.

Geçek yaşama yakın olması, günlük yaşamdaki pek çok problem veya olayın bu yöneme uyarlanabilmesi, öğrenilen bilgilerin yaşama aktarılması, (Uşun, 2007, 147), bir problemi çözmeyi, analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenmesi (Demirel, 2007, 85), gerçek yaşamın problemleriyle yüz yüze gelinmesi, başka görüş ve düşüncelere saygılı olunması, (Sünbül, 2011, 304), gerçek olayla yüz yüze kalınmış gibi düşüncelerin ileri sürülmesi ve soruna çözüm önerilerinin sunulması (Ocak, 2011, 265), işbirliği içerisinde çalışmaya sevk etme ve empati becerilerini geliştirmesi (Uyanık Balat, 2012, 271) örnek olay yönteminin değerler eğitiminde kullanılabilir etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda örnek olay yöntemi bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme basamaklarında (Sünbül, 2011, 304), duyuşsal alanın ise tepkide bulunma, değer verme ve örgütlenme basamaklarında yer alan davranışları öğrencilere kazandırmada oldukça etkili bir öğretim yöntemidir. Yukarıda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinde ilgili basamaklara ilişkin somut örnek ve kazanımlar verildiği için, tekrara düşmeme adına burada yer verilmemiştir. Ayrıca bundan sonraki bölümlerde ise, sadece örnek verilmeyen basamaklar dikkate alınmıştır.

3.6. Tartışma Yöntemi

Bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, tam anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak ve elde edilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2007, 82). Tartışma yöntemi, öğrencilerin bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüş ve düşünce üretmek, o konu hakkında kapsamlı ve detaylı olarak düşünme, fikir ve bilgi paylaşımında bulunma gibi etkinlik yapmayı içermektedir. Ocak (2011, 253) bu yöntemin, iki veya daha fazla sayıda kişinin herhangi bir konuyu karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek ve gerektiğinde sorular sorarak incelemesine dayandığını belirtmektedir.

Tartışma yöntemi Demirel'e (2007, 82) göre bilişsel alanın analiz, değerlendirme ve sentez, Sönmez'e (2008, 226) göre kavrama, analiz ve değerlendirme; duyuşsal alanın ise tepkide bulunma ve değer verme basamaklarındaki hedef davranışların kazandırılmasında etkili bir yöntemdir. Tartışma yönteminde, öğrenciler tartışılan konu hakkında benzer ve farklı fikirleri görüp, değişik savları kavrayabilir. Ayrıca tartışılan konu hakkında kendi görüşlerini ileri sürebilir ve diğerlerinin görüşlerini dinledikten sonra ortaya çıkan görüşleri eleştirebilir. Bir sonraki aşamada, öğrenciler grup olarak sorunun çözümü için ortak bir karara veya görüşe varabilir. Bu nedenle elde edilen kazanımlar dikkate alındığında tartışma yöntemi, aynı zamanda değerler eğitiminin de içerisinde yer aldığı duyuşsal alanda öğrencilerin ilgilerini, tutumlarını ve alışkanlıklarını değiştirmede etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Sönmez, 2007, 251).

Öte yandan tartışma yönteminin değerler eğitimine uygunluğu, bu yöntemin yararları arasında bulunabilir. Nitekim öğrencinin konu üzerinde düşüncelerini söylemesi, öğrenmeye analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırması (Demirel, 2007, 82), iletişim becerilerini geliştirmesi, konunun içselleştirilmesine ve özümlemesine katkı sunması, konunun öğrenciler tarafından nasıl kavrandığının ve algılandığının görülmesi (Sünbül, 2011, 311) bu yöntemin olumlu yanları arasında yer almaktadır. Bunlara ilaveten, tartışma ortamının gruba ait olma ve güven duygusunu geliştirmesi, öğrencilerin daha iyi tanınması, liderlik özelliklerinin ortaya çıkması ve farklı görüşlere saygılı olunması (Taşpınar, 2012, 126), öğrencilere hem kendilerini hem de arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı sunması, öğrencilerin kendi kendilerini disiplin altına almalarını sağlaması (Uşun, 2007, 143) bu yöntemin diğer olumlu özelliklerini göstermektedir. Diğer taraftan Uyanık Balat (2012, 263), birlikte çalışmayı ve sorumluluğu teşvik etmesi, önyargıları ortadan kaldırılması, nesnellik, hoşgörü ve devamlılık eğitimi sunmasını ilgili yöntemin yararları arasında göstermektedir. Bunların dışında, yorum ve eleştirel düşünme becerisi kazandırması, hoşgörü ve eleştiriye açık olunması, başkalarının fikirlerine saygı duyulması gibi demokratik özellikleri kazandırması; öğrenciyi sosyalleştirmesi, disiplinli davranılması, etkili dinleme ve konuşma becerileri kazandırması, kavram, ilke, kuram, genelleme, saygı ve kanunların kavranmasını sağlaması tartışma yönteminin diğer olumlu özellikleri arasında yer almaktadır (Sönmez, 2007, 250-251). Yukarıda belirtilen tartışma yönteminin yararları ve özellikleri dikkate alındığında, bu yöntemin değerler eğitimine oldukça uygun bir yöntem olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak Karatay (2011) değerler eğitiminde kullanılan yöntemlerden birinin “değer analizi” olduğunu belirtmektedir. Karatay’a göre bu yöntemde esas yapılan işin, değerler arası ilişkileri ortaya çıkarmayı, herhangi bir olay veya durum karşısında bunlar arasındaki önem sırasına göre akılcı düşünme ilkelerini kullanarak davranma, harekete geçme becerisi edinmeleri olduğu vurgulanmaktadır. Dürüstlük, cömertlik ve yardımseverlik gibi değerler arasındaki ilişkiler örnek olay ve durumlarla analiz edilerek öncelikli doğru davranışın hangisi olduğu öğretilir. Örneğin bir kimsenin “acil vermesi gereken bir borcu varken başkasına yardım etme düşüncesi ile cömertlik yapıp yapamayacağı” üzerinde tartışılır. Bu durumda doğru davranışa kaynak olacak değerlerin analizi dayalı değer aktarımı sağlanır. Tartışma yönteminin genel özellikleri, kullanım yeri ve değerler eğitimi bakımından yararları dikkate alındığında, Karatay tarafından “değer analizi” olarak ifade edilen yöntemin, tartışma yönteminin genel özelliklerini taşıdığı görülmektedir.

3.7. Problem Çözme Yöntemi / Tekniği

Problem çözme alan yazında hem yöntem (Demirel, 2007, 86; Ocak, 2011, 247; Taşpınar, 2012, 169; Uşun, 2007, 145) hem teknik (Sönmez, 2007, 299; Sönmez, 2008, 238), hem de yaklaşım (Sünbül, 2011, 184) olarak farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Problem, Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) tarafından “teoremler veya kurallar yardımıyla çözü-

mesi istenen soru, mesele, sorun” şeklinde tanımlanmaktadır. Genel anlamda problem, giderilmek veya çözülmek istenilen güçlük, rahatsız eden durumdur (Karasar, 1999, 54). Problem çözme yöntemi, her öğretim kademesinde kullanılacak bir yöntem olup, bir problemin çözümünde ve ilgili problemin çözümünü genellemede ve sentez yapmada oldukça etkili bir yöntemdir (Demirel, 2007, 86).

Problem çözme yönteminin yararları arasında yaparak ve yaşayarak öğrenme, bilimsel araştırma yapma, sorunları tanıma ve çözüm yolları üretme, gerçek yaşamla ilgili olma (Uşun, 2007, 146); nesnel verilere dayanarak karar verme, etkili iletişim, farklı görüşlere saygı, bireyin kendini farklı zaman, mekân ve rollerde görme (Ocak, 2011, 249-250) gibi değerler eğitime uygunluğu açısından birçok olumlu yanı bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, problem çözme yönteminin en genel amacı öğrencilerin yeni, karmaşık ve sorunlu gerçek yaşam problemlerini çözmek için bilimsel yöntemin ilkelerini kullanarak çalışmalarını ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleridir (Sünbül, 2011, 185). Problem çözmenin aşamaları şu şekildedir:

1. Problemin farkına varma, onu hissetme ve anlama,
2. Problemi tanımlama ve sınırlandırma,
3. Problemin çözümüyle ilgili kaynakları tarama ve veri toplama,
4. Problemin çözümü için denenceler (hipotezler) kurma,
5. Denenceleri test etme,
6. Çözüme ulaşma ve değerlendirme yapma.

Aşamalarının sırası ve önemi dikkate alınarak uygulanan problem çözme yöntemi, Taşpınar’ın (2012, 171) Brown’dan (1998) aktarımına göre, öğrencilere yaşamla yüz yüze gelme, araştırma yapma, çözüm üretme ve düşünme becerileri kazandırmaktadır. Bu bağlamda ilgili kazanımlar, değerler eğitimi sürecin dikkate alındığında bireyin kendisinde veya toplumda gördüğü değerlerle ilgili gerçek problemlerin içeriğini oluşturan kavramları, olayları tanıması ve somut olarak karşılaşması “yaşamla yüz yüze gelme” kazanıma işaret etmektedir. Öğrencinin problem hakkında ayrıntılı bilgi edinmesi, çözüm yolları bulması ve önermesi, problemle ilgili soruları, düşünceleri teker teker ele alması “araştırma” kazanımına vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin sorumluluk alarak araştırma yapması, gözlemlerde bulunması, probleme çözüm üretmesi, problem çözme yönteminin “çözüm üretme” kazanımının kazanıldığına somut işaretlerdir. Problemin esası ile ilgili değerlendirmeler yapması ve onun çözümünün toplum, birey ve değerler eğitimi bağlamında ele alınması ise “düşünme” kazanımı içerisinde yer almaktadır.

Değerler eğitimin temel amacı, toplumsal hayatta gerçek olarak var olan ve değerlerle ilgili olan sorunları en aza indirmek veya ortadan kaldırmaktır. Bu bağlamda “bilimsel, demokratik, dürüst ve hoşgörülü davranma; barışçı, görgülü, güvenilir, yardımsever ve sosyal olma; kurallara uyma; aileye ve dostluğa önem verme; doğal çevreyi, tarihi-kültürel mirası koruma; şehit ve gaziye, bayrağa, istiklal marşına, vatan ve millet sevgisine sahip olma” değerler eğitiminde önem verilen değerlerden birkaçını oluşturmaktadır. Bu

ve benzeri birçok değerde ise toplumda sorunlar, meseleler veya problemlerin olduğu bir gerçektir. Eğitimin genel amaçları arasında, bireylerin yaşamda karşılaştıkları problemleri çözme becerisi kazandırmak da yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemi ve okul, öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak etkinlikler yaptırmalıdır. Dolayısıyla problem çözme yönteminin, problemlerin çözümü, öğrencilerin deneyim kazanması ve değerler eğitimi konusunda oldukça etkili bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Problem çözme yöntemi, değer geliştirme/gerçekleştirme yaklaşımlarından “değer analizi” yaklaşımına uygun bir öğretim yöntemidir. Nitekim değer analizi yaklaşımı, öğrencinin problemleri neden ve niçin soruları temelinde kanıtlarla analiz etmesini amaçlamaktadır. Öğrencilerin sorunu tanımlaması, sorun hakkında çeşitli kaynakları kullanarak bilgi toplaması, olası çözüm yollarını belirlemesi gibi bilimsel düşünce süreçleri değer analizi yaklaşımının genel nitelikleri arasında yer almaktadır (Doğanay, 2006). Değer analizi yaklaşımı (i) Öğrencilerin değerler ile ilgili konularda bilimsel araştırma ve mantıklı düşünmeyi kullanarak karar vermelerine yardım etmek, (ii) Öğrencilerin kendi değerlerini kavramsallaştırma, çeşitli şekillerde ilişkilendirmek için mantıksal analitik süreçleri kullanmalarına yardım etmek amaçlarını taşımaktadır (Suparka & Johnson, 1975; Kupchenko & Parsons, 1987; Akt: Meydan, 2012).

3.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı / Yöntemi

Kooperatif ve kubaşık öğrenme adlarıyla da anılan işbirliğine dayalı öğrenmeyi Demirel (2007, 135) bir öğrenme modeli olarak nitelendirirken, Ocak (2011, 289), Sönmez (2008, 131), Tan (2006, 140) ve Taşpınar (2012, 76) ise bir öğrenme yaklaşımı olarak adlandırmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme en genel tanımıyla, öğrencilerin bir konuyu öğrenmek için işbirliği içerisinde çalışmalarını gerektiren bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilebilir (Tan, 2006, 140). İşbirliğine dayalı öğrenme, grup çalışmasından, rekabete dayalı öğretimden veya birden fazla öğrenenin aynı anda öğrenme sürecine dâhil olduğu diğer öğrenme-öğretim yaklaşımlarından (yöntem veya tekniklerinden) farklıdır. Slavin (1988), bu farkın en büyük kaynağını, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında grupta yer alan öğrencilerin her birinin hem kendisinin, hem de grupta yer alan diğer arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeyde sağlaması, gayret sarf etmesi ve bu yönde öğrenme sürecini işletmesi olduğunu belirtmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, değerler eğitimine oldukça uygun bir yaklaşımdır. Nitekim değerler eğitiminde öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar arasında; demokratik tutum, sosyalleşme, paylaşımcılık, sorumluluk, liderlik, birlikte iş yapma ve öğrenme, güven, saygı, hoşgörü, biz duygusu, empati, arkadaşlık, dostluk vb. kavramlar yer almaktadır. Dolayısıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının genel özellikleri ve yararları, bu yaklaşımın değer eğitimine uygunluğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda konu ele alındığında, Sönmez’e (2007, 301) göre bu yaklaşımın en temel ve genel özelliğini, bilimsel yaklaşım ve demokratik tutum oluştururken, Taşpınar’a (2012, 76) göre ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin gelişimini sağlaması teşkil

etmektedir. Öte yandan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımın diğer bir temel özelliği ise, belli bir amaç doğrultusunda heterojen bir yapıda bir araya gelen öğrencilerin “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” anlayışından hareketle eğitim-öğretim sürecini yaşamalarından geçmektedir.

Değerler eğitimine uygunluğu açısından işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımın diğer faydalı yanları da bulunmaktadır. Nitekim grup çalışmalarında yetenekleri, bedensel gelişimleri ve eğitim özgeçmişleri farklı olan öğrenciler bir arada çalışırken ortak bir amaca yönelmekte ve arkadaşlıkları daha fazla gelişmektedir (Demirel, 2007, 137). Öte yandan, öğrencinin sorumluluk alması, üyeler arasında olumlu dayanışmanın olması, bütün üyelerin liderlik görevini paylaşması, üyelerin birbirine yardım etmesi, destek vermesi ve yol göstermesi (Sünbül, 2011, 225), işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının değerler eğitimine olan uygunluğunu sergilemektedir. Bunların dışında, ilgili yaklaşımın öğrencilerin sosyalleşmesine, duygusal yönden birçok davranışlarının gelişmesine, paylaşımcı olmasına, eleştirel bakış açısına, etkili iletişim becerisine, sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlamasına, grup sinerjisinin oluşumuna, her bireyin öğrenmesinden sorumlu olunmasına katkı sağlaması (Ocak, 2011, 291), değerler eğitimine de katkı yapmasının somut göstergesini oluşturmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı hem bilişsel hem de duyuşsal alanın tüm basamaklarında yer alan davranışların istendik yönde değişmesine katkı sağlayacak özelliklere sahip bir yaklaşımdır (Yeşilyurt, 2009; Yeşilyurt, 2010). Diğer basamaklara yukarıda yer alan başlıklarda değinildiği için burada sadece bilişsel alanın sentez basamağı ile duyuşsal alanın nitelenmişlik (kişilik haline getirme, karakterize etme) basamağına değinilmiştir. Sentez basamağına ilişkin olarak, öğrencinin yeni, orijinal, benzersiz, özgün bir ürün (bütünlük) meydana getirmesi, mevcut bilgilerden özgün bir senteze varması, buluş, yaratıcılık ve icat etme gibi davranışların ön planda olması, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının sentez basamağındaki davranışların kazandırılmasında etkili olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan duyuşsal alanın nitelenmişlik basamağında ise, öğrencinin savunduğu değeri içselleştirmesi, sahip olduğu inancı değiştirmemesi, herhangi bir değere dünya görüşünde yer verir olması ve onu davranış ölçütü haline getirmesi, duyuşsal alanın sözü edilen basamaktaki özelliklerini yansıtmaktadır.

3.9. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı / Yöntemi / Tekniği

Proje tabanlı öğrenmeyi Başbay (2007, 67), Gürkan (2012, 315), Sünbül (2011, 175) ve Yavuz (2006, 16) öğrenme yaklaşımı, Ocak (2011, 268) ve Taşpınar (2012, 201) öğretim yöntemi, Sönmez (2008, 121) ise öğretim tekniği olarak nitelendirmektedir. Proje tabanlı öğrenme, bireysel veya grup içinde sorumluluk alabilme yeteneğini gerektiren, öğrencilerin farklı disiplinleri içeren gerçek dünya problemlerini, hazırladıkları işbirlikli öğrenme projeleriyle ilişkilendirdikleri, yaratıcı gücü geliştiren, öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik eden, öğrenci merkezli, sınıf içindeki ve dışındaki aktiviteleri içeren bir yaklaşımdır (Yavuz, 2006, 16). Konuyla ilgili olarak Taşpınar (2012, 201) ise proje ta-

banlı yöntemi, bir problemin bireysel veya grup halinde ele alınarak, özellikle hayata yönelik sonuçlar veya ürünler ortaya koymayı amaçlayan bir öğretim yöntemi şeklinde tanımlamakta ve bu yöntemi okul ile gerçek yaşam arasında bağ kurma açısından oldukça önemli görmektedir.

Proje tabanlı öğrenme, çözülmesi gereken bir problem ile başarılması gereken bir görev üzerine odaklanmaktadır. Proje konusu hakkındaki bilgilerini bir araya getiren öğrenci, aktiviteleri organize ederek, araştırma yaparak problemi çözmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenmenin yararları arasında öğrencinin; motivasyonu ve yaratıcılığını artırması, bilgisini hayatta uygulamaya koyması, okul-yaşam ve disiplinler (dersler) arasında bağ kurması, sorumluluk ve güven kazanması, sosyal, iletişim ve problem çözme becerisini artırması yer almaktadır (Sümbül, 2011, 175-180).

Proje denildiği zaman akla ilk olarak fen ve sağlık bilimleri gelse de özellikle son zamanlarda içerisinde eğitim biliminin de yer aldığı sosyal bilimlerde de ön plana çıkan bir kavram olmuştur. Hata bu konuda yurt içinde üniversiteler ve ulusal ajans, yurt dışındaysa başta Avrupa birliği kaynaklı veya destekli olup özellikle kültürel alanlı birçok proje birimi, türü ve çeşidi bulunmaktadır. Proje tabanlı öğretim yönteminde proje konusu, hayatta karşılaşılan veya karşılaşma ihtimali olan sorunlar olabilir. Konuyla ilgili olarak Ocak (2011, 270), öğrencinin gerçek yaşam şartlarında gerçekleştirilen fiziksel ve zihinsel bir etkinlik olan proje yönteminde proje konusunun, dersin de kazanımlarına yönelik olarak öğrencilerin çevresinde yer alan bir problemten seçebileceğini dile getirmektedir. Bu bağlamdan proje tabanlı öğrenmede proje konusu, hayatın içerisinde yer alan ve eksikliklerinin bir problem olarak görüldüğü temalar olan adalet, sorumluluk, sevgi, güven, saygı, hoşgörü, temizlik, doğruluk, dürüstlük, fedakârlık, şefkat, merhamet, paylaşma, planlı ve disiplinli olma, özgüven ve girişimcilik, sadakat vb. olabilir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı günümüz ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programlarının temel felsefi anlayışı olan ilerlemecilik felsefesi ile öğrenen ve sorun merkezli program tasarımlarına da uygun bir yaklaşımdır. Bu öğrenme yaklaşımı aynı zamanda öğrenmede ve problemi tespit etmede birinci kaynaklar olarak adlandırılan öğrenin deneyimine ve gözlemine büyük önem vermektedir (Gürkan, 2012, 323-324). Proje tabanlı öğrenme yöntemi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için daha çok uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde kullanılmaktadır (Demirel, 2007, 86). Bu bağlamda Gürkan, (2012, 326) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bilmekten çok, uygulama ve üretme üzerine odaklandığını belirtmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı içerik, etkinlikler, süreç ve sonuç öğelerinden oluşmaktadır (Başbay, 2007, 72). İçerik ögesi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşması ve sorunu çözmek için ulaştığı bilgileri ifade etmektedir. İçerik, gerçek yaşamda yer yer almış gibi ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınır. Dolayısıyla değerler eğitimi, temelde gerçek yaşamda var olan sorunlar üzerinde odaklandığı için, proje tabanlı öğrenme de içerik, toplumsal veya bireysel hayatı olumsuz yönde etkileyen sorunlardan oluşabilir. Proje tabanlı öğrenmenin etkinlik ögesi, içerik ögesinde belirlenen problemi çözmek için öğrencile-

rin araştırma yapmasını vurgulamaktadır. Bir bakıma etkinler, öğrencinin öğrendiklerini, gerçek yaşamda karşılaştığı problemlere uygulama biçimini göstermektedir. Değerler eğitimi açısından belirlenen problem, etkinlikler ögesi kapsamında, öğrenciler tarafından çözülmeye ve bunun için araştırma yapılmaya başlanılan durumu ifade etmektedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımın süreç boyutu, öğrencilerin işbirliği içerisinde birbirleriyle veya bireysel çalışmalarını, teknolojik ve iletişim araçlarından yararlanılmasını ve yaşamın farklı alanlarını tanılamalarını göstermektedir. Bu bağlamda, değerler eğitimi bakımından içerik ögesinde belirlenen problem, etkinlik ve süreç öğelerinin birlikteliğiyle somutlaşmakta ve çözülmektedir. Nitekim etkinlik ögesinin niteliği artırmak, öğrencinin ele aldığı problemi içerisinde yer aldığı sosyal ve fiziksel çevrenin imkân ve fırsatlarına dayanarak süreci yönetmesine bağlıdır. Sonuç, proje tabanlı öğrenme yaklaşımın son ögesini oluşturmaktadır. Bu öge, problemin örneklere kanıtlanmasını, entelektüel ve mantıklı ürünlerin oluşturulmasını ifade etmektedir. Öğrenciden, değerler eğitimi açısından içerik ögesinde belirlediği, etkinlik ve süreç boyutunda çözümünü için ele aldığı problemi, sonuç aşamasında bir ürün olarak ortaya koyması beklenmektedir. Değer geliştirme/gerçekleştirme yaklaşımlarından biri olan ve problem çözme yöntemini de uygun olan “değer analizi” yaklaşımı aynı zamanda proje tabanlı öğrenme yöntemine de oldukça uygun bir yaklaşımdır. Çevrenin temiz tutulması, ortak görevlerin yerine getirilmesi, trafik kurallarına uyulması, okula geç kalma sorununun aşılması, sokak hayvanları ile ilgili çözümler üretilmesi gibi birçok sorun bu yaklaşımla değerlerle ilişkilendirilebilir. Değer analizinde, sorunu öğrencilere sunma, öğrenciler açısından sorunu belirleme, sorunu açıklama, soruna ilişkin bilgi ve kanıtlar toplama ve kanıtların doğruluğunu değerlendirme, olası çözüm yollarını belirleme ve değerlendirme, alternatif çözüm yolları arasından seçim yapma ve seçim doğrultusunda eylemde bulunma aşamaları izlenir (Meydan, 2012). Değer analizinde izlenen bu aşamalar, aynı zamandan proje tabanlı öğrenme yönteminin genel özellikleriyle örtüşmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

İnsanı yetiştirmek görevi temelde eğitim sistemlerinin görevidir. Eğitim sistemleri ise, içerisinde yaşadıkları toplumun değerlerini bireylere kazandırarak hem onların davranışlarında istendik yönde değişimi sağlamış olacak, hem de toplum değerlerle nitelenmiş bir yapıya kavuşturacaktır. Bu durumda değerler eğitimi, sürecin özünü oluşturmaktadır. Ancak değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı, hangi öğretim yaklaşımı, modeli, yöntemi veya tekniği kullanılarak değerler eğitiminin daha nitelikli olacağı üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Alan yazında onlarca öğretim yaklaşımına, modeline, stratejisine, yöntemine ve tekniğine yer verilmektedir. Ancak her bir öğretim yaklaşımının, modelinin, stratejisinin, yönteminin ve tekniğinin kullanım amacı, yeri ve seçimini etkileyen faktörler farklıdır. Bu çalışmada, öğretim yöntemleri ve teknikleri kuramsal temele dayanarak değerler eğitimine uygunluğu bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda;

1. Anlatım yöntemi,
2. Gezi-gözlem yöntemi / tekniği,
3. Eğitsel oyun yöntemi / tekniği,
4. Drama yöntemi / tekniği,
5. Örnek olay yöntemi,
6. Tartışma yöntemi,
7. Problem çözme yöntemi / tekniği,
8. İşbirliğine dayalı öğrenme modeli / yaklaşımı / yöntemi ve
9. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının / yönteminin teorik bağlamda değerler eğitime uygun olduğu tespit edilmiştir.

Değerler eğitimine uygunluğu açısından anlatım yönteminin bilişsel alanın bilgi basamağında, duyuşsal alanın ise alma ve tepkide bulunma basamaklarında yer alan davranışların kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Gezi gözlem yöntemi / tekniğinin bilişsel alanın uygulama, duyuşsal alanın ise değer verme basamağında değerler eğitimine daha uygun olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel oyunun ise, bilişsel alanın uygulama, analiz ve değerlendirme, duyuşsal alanın ise değer verme ve örgütlenme basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Drama yönteminin / tekniğinin değerler eğitimine uygunluğu açısından, bilişsel alanın kavrama ve uygulama basamaklarında, duyuşsal alanın ise tepkide bulunma, değer verme ve örgütlenme basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimine uygun olan yöntemler arasında yer alan örnek olayın bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme basamaklarında, duyuşsal alanın ise tepkide bulunma, değer verme ve örgütlenme basamaklarında yer alan davranışları öğrencilere kazandırmada oldukça etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir. Teorik olarak değerler eğitimine uygun olduğu belirlenen tartışma yöntemi ise bilişsel alanın kavrama, analiz, değerlendirme ve sentez, duyuşsal alanın ise tepkide bulunma ve değer verme basamaklarındaki hedef davranışların kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Problem çözümlerinin ise, her öğretim kademesinde değerler eğitiminde kullanılabilir, bir problemin çözümünde, ilgili problemin çözümünü genelleme ve sentez yapmada oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, işbirliğine dayalı öğrenme modelinin / yaklaşımının hem bilişsel hem de duyuşsal alanın tüm basamaklarında yer alan davranışların istendik yönde değişmesine katkı sağlayacak özelliklere sahip ve değerler eğitimine oldukça uygun bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Teorik olarak değerler eğitimine uygun yaklaşım / yöntemlerinden biri olan proje tabanlı öğrenmenin ise daha çok bilişsel alanın uygulama, analiz ve sentez basamaklarında yer alan davranışların kazandırılmasında daha etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, kullanılan öğretim yöntemi ve tekniği fark etmeksizin, değerler eğitiminin amacına ulaşması için dikkat edilmesi gereken birtakım öneri geliştirilmiştir. Bu önerilere maddeler şeklinde aşağıda yer verilmiştir.

- a. Kazandırılmak istenilen değerlere öncelikle öğretmen sahip olmalı ve bu değeri yaşantısıyla somutlaştırarak öğrencilere model olmalıdır.
- b. Kazandırılmak istenilen değerler, uygun olan içerik düzenleme yaklaşımları kullanılarak somutlaştırılmalı, senaryolaştırılmalı, anlamlandırılmalı, sınırları belli ve net olmalıdır.
- c. Kazandırılmak istenilen değerlere sahip olmanın bir öğrencinin bireysel, sosyal, milli, evrensel, hukuksal, kültürel, töresel, inançsal vb. boyutlardaki kazanımları ile kazandırılmak istenilen değerlere sahip olunmamasının kaybettirdikleri yaşanmış örneklerle somutlaştırılmalıdır.

Teşekkür

Kıymetli zamanlarından vakit ayırıp, önerileriyle çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım ve meslektaşlarım olan;

- a. Sayın Prof. Dr. Mehmet Taşpınar (Gazi Eğitim Fak.) ile
- b. Sayın Prof. Dr. Ali Murat Sünbül'e (Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak.) çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademe de gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniv.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*, Ankara, Data Yay.
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Aydın, M. Z. & Akyol Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi.
- Başbay, M. (2007). Eğitimde yeni yönelimler, Özcan D. (Ed.), *Proje tabanlı öğrenme* (ss, 67-79), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim*, Ankara, Sistem Ofset.

- Bilgin, B. & Selçuk, M. (1995). *Din öğretimi özel öğretim yöntemleri*, Ankara, Gün Yayıncılık.
- Bulut, G. (2010). *İlköğretim (6-7-8. sınıf) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları (Hatay ili örneği)*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coombs-Richardson, R. & Tolson H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers, *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263-277.
- Çelik, V. & Yeşilyurt, E. (2014). Values education on the basis of education administrator, teacher and curricula, *Mevlana International Journal of Moral and Values Education*, 1(1), 1-19.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretmen sanatı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, Unesco Publications.
- Doğanay, A. (2006) *Değerler eğitimi*, C. Öztürk (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde (ss. 256-286), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Emre, Y. & Yapıcı, A. (2015). Kıbrıs Türk Cumhuriyeti vatandaşlarının değer yönelimleri, *Turkish Studies*, 10(2), 329-350.
- Ertük, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara, Yelkenetepe Ya.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*, İstanbul, Alkım Yay.
- Genç, S. Z., Tutkun, T. & Çoruk, A. (2015). Değer ve eğitimi sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre durum tespiti, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 374-397.
- 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.
- Gündüz, Y. & Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri, Rengin, Z. (Editör), *Proje yaklaşımı* (ss. 315-343), Ankara, Anı Yayıncılık.

- Helwig, C. C., Ryerson, E. & Prencipe, A. (2008). Children's, adolescents', and adults' judgments and reasoning about different methods of teaching values, *Cognitive Development*, 23(1), 119-135.
- Kalkan, A., Bedir, G. & Kalkan, Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini özgün hale getirme ve kullanma düzeylerine yönelik görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 136-147.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara, Nobel Yay.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı, *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kılıç, A. & Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler, *İlköğretim Online*, 14(1), 243-275.
- Kılıç, C. (2010). *İlköğretim okullarında (devlet-özel) ve dershanelerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğrenci görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kıncal, R. Y. (2002). *Vatandaşlık bilgisi*, Ankara, Mikro Yayınları.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-190.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Lovat, T. (2007). Values education: the missing link in quality teaching and effective learning. D.N. Aspin and J. D. Chapman (ed.), *Values Education and Lifelong Learning* (pp. 199-210).
- Lovat, T. J. & Clement, N. D. (2008). The pedagogical imperative of values education, *Journal of Beliefs & Values*, 29(3), 273-285.
- MEB (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği*, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkogrkuryon1%5Cilkogrkuryon_2.html Erişim Tarihi:12.11.2013.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Memişoğlu, H. (2014). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri*, III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

- Narvaez, D. & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two strategies for teacher education, *The Teacher Educator*, 43(2), 156-172.
- Neslitürk, S. & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen forumunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 19-42.
- Ocak, G. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri, G. Ocak (Editör), *Yöntem ve teknikler*, (ss. 237-336), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Önder, A. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri, Rengin, Z. (Editör), *Okul öncesinde eğitici drama uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri* (ss. 155-186), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Özmen, C., Er, H. & Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma, *M.K. Üniv. Sosyal Bil. Ens. Dergisi*, (17), 297-311.
- Sansar, S. B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. & Bahar, H. H. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İstanbul, Lisans Yay.
- Saracaloğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Sel, R. (1995). *Okulöncesi çocuklarına oyunlar-rondlar*, İstanbul, Ya-Pa Yay.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement, *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara, Anı Yay.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya, Eğitim Yay.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*, Ankara, Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- TDK (2013). *Değer*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.521de3ecbb88d3.912442 10, Erişim Tarihi: 28.08.2013
- TDK (2015). *Problem*, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=gts&guid=TDK.GTS.561ba5b2eae026.77688039, Erişim Tarihi: 12.10.2015

- Telford, R. & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education, *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107-119.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education, *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Tuğrul, B. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri, Rengin, Z. (Editör), *Oyun temelli öğrenme*, (ss. 187-220), Ankara, Anı Ya.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Ün.
- Uşun, S. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri, Asuman, S. S. & Hüseyin Hüsnü, B. (Editör), *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, (ss.137-183), İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri, Rengin, Z. (Editör), *Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri* (ss. 255-284), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values, *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Willemse, M. Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: Eğitimde yeni ufuklar*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, M. (2008). Okulun sorumluluk üstlenmediği sorunlar, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 8(1), ?-?, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=355>, Erişim Tarihi: 19.10.2015.
- Yaşar, O. & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.
- Yaşar, Ş. & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9)1-23.
- Yaşar, Ş., Kasa, B. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması, *Turkish Studies*, 10(3), 581-600.
- Yaşar, Ş., Kasa, B. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması, *Turkish Studies*, 10(3), 581-600.
- Yavuz, S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Yeganeh, H. & May, D. (2011). Cultural values and gender gap: A cross-national analysis, *Gender in Management*, 26(2), 106-121
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). *Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama*, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65- 84.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yeşilyurt, E. & Çelik, V. (2014). Values education on the basis of education administrator, teacher and curricula, *Mevlana International Journal of Moral and Values Education*, 1(1), 1-19.
- Yeşilyurt, E. & Kılıç, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi, *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 471-486.
- Yeşilyurt, E. & Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmî ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.
- Yeşilyurt, E. (2007). Yeni ilköğretim programları temel niteliklerinin öğretim yöntem ve tekniklerine göre değerlendirilmesi, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(3) 164-167.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmen adayları niteliklerinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine uygunluğunun değerlendirilmesi, *Dicle Üniv. Z. G. Eğitim Fak. Dergisi*, (14), 25-37.
- Yeşilyurt, E. (2013a). İlköğretim okulu öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(1), 1587-1609.
- Yeşilyurt, E. (2013b). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. & Öcal A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 117-124.
- Zembat, R. (2012). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim DKAB dersinde kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.