



Values Education Preferences of Teacher Candidates

Canay DEMİRHAN İŞCAN¹

ABSTRACT. The aim of this study was to identify the approaches, methods and techniques preferred by 4th year pre-service teachers of Classroom Teaching while they were designing values education activities. Data were collected by using the qualitative data collection method of “document analysis”. The participants were 4th year teacher pre-service teachers at Classroom Teaching Departments of three state-run universities in Ankara. They were asked to design activities to teach the value of *being open minded*. Following this, the methods, techniques and/or approaches used by these pre-service teachers were analyzed descriptively. Their preferences were found to be somewhat associated with the values education approaches of “values clarification” and “inculcation”.

Key Words: teacher candidate, values education, values education approaches.

SUMMARY

Purpose and significance: This study aims to identify the approaches, methods and techniques preferred by 4th year pre-service teachers of Classroom Teaching while they were designing values education activities. It is hoped that this will reveal how future teachers view the issue of values education.

Methods: Data were collected by using the qualitative data collection method of “document analysis”. The study sample included 4th year pre-service teachers at Classroom Teaching Departments of three state-run universities in Ankara. They were asked to design activities to teach the value of *being open minded*. Later, the methods, techniques and/or approaches used were analyzed descriptively.

Results: The results showed that 4th year pre-service teachers at Classroom Teaching Departments of three state-run universities in Ankara *mostly* preferred to make their students discover the characteristics of a given value; 4th year pre-service teachers at “A” university used “direct teacher explanations and inculcation” the *least*, and pre-service teachers at “B” and “C” university *least* used making students discover the characteristics of a value, teacher explanations and inculcation. The methods-techniques that they preferred showed that pre-service from all three universities preferred methods and techniques based on active student involvement.

Considering pre-service teachers’ preferences with respect to academic achievement, “C” university students with a GPA over 3,01 suggested making students discover the characteristics related to *being open-minded* the most, while “B” university students with a GPA below 3,00 suggested the least methods, techniques and/or work. At “A” university, the number of methods and techniques suggested by those with a GPA below 3,00 and above 3,01 was similar. It was found that more successful pre-service teachers at both “B” and “C” university preferred more activities that encourage students to discover. The groups with a GPA over 3,01 at both “A” and “B” university mostly preferred drama or drama followed by discussion and/or question-answer. Pre-service teachers with the same GPA at “C” university mostly preferred the question-answer technique. When it comes to those with a GPA below 3,00, teacher candidates at “A” university once again preferred drama and drama followed by discussion and/or question-answer. At “B” and “C” university, those with a GPA below 3,00 preferred very few or none of the mentioned methods, techniques and/or work.

Discussion and Conclusions: The methods and techniques suggested by pre-service teachers to teach students the characteristics of *being open-minded* were not related to any approach in values education. However, the techniques mostly preferred (such as drama, discussion), the aim of making students reach conclusions via them, and the avoidance of direct explanations suggest that the preferred way of values education is in line with the “values clarification” approach. The pre-service

¹ Assist.Prof., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, cdemir@education.ankara.edu.tr

teachers were also observed in some activities to prefer explanations and inculcation. Even though they preferred methods and techniques where students are active, such as discussion and question-answer, they were also found to use interventions at times. Apart from the methods and techniques mentioned, the most common preference of explanations and encouragement is associated with the “inculcation” approach.

The methods that pre-service teachers prefer in teaching values also lead to the emergence of various teacher types. Based on Veugelers’ (2000) classification, those who aim to teach values by making students discover are in the “teachers who do not aim to express their own values” category. On the other hand, those who emphasize teacher explanations and encouragement are in the “teachers who explain the values they see as important” category.

Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimindeki Tercihleri

Canay DEMİRHAN İŞCAN²

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin, belirli bir değeri kazandırmaya yönelik oluşturdukları etkinliklerde tercih ettikleri yaklaşımları, yöntem ve teknikleri tespit etmektir. Araştırmada, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan “doküman inceleme” kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki üç devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğretmen adaylarına *açık fikirli olmak* değerine yönelik olan bir kazanım verilmiş ve onlardan verilen kazanımı gerçekleştirmek için çalışmalar oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları çalışmalar içerisinde yer verdikleri yöntem, teknik ve/veya yaklaşımlar incelenmiş, bu çalışmalar üzerinden betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının çalışmalarda izledikleri yollar değerler eğitimi yaklaşımlarından “telkin etme” ve, tam anlamıyla olmasa da, “değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma” yaklaşımlarıyla ilişkili bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretmen adayı, değerler eğitimi, değerler eğitimi yaklaşımları.

GİRİŞ

Günümüzde birçok ebeveyn ve öğretmen, yeni neslin daha önceki nesillere göre bazı değerlere sahip çıkmamasından, bencil davranmasından, şiddete yönelmesinden şikayet edebilmektedir. Elbette bu durum, okuldaki eğitim ile ailedeki ve diğer okul dışı ortamlardaki formal ve/veya informal eğitim süreciyle ilgili olabilir. Dewey (1990), eğitim sürecinde konu alanından çok karakterin ve karakter gelişiminin ön planda olması gerektiğini vurgular. Amaç bilgi değil, kendini gerçekleştirmedir. Dolayısıyla öğretmenler, çocukların sadece *bilgili* olmalarını değil, *iyi insan* olmalarını da sağlamalıdır. *İyi insan* yetiştirebilmek için insanın çeşitli değerlere sahip olmasını sağlamak da gerekmektedir. İnsanların sahip oldukları değerler belirgin olmadığında bu insanlar, yaşamlarını yönlendirmede, belirli bir zaman ve enerjiyle neler yapabileceklerine yönelik ölçütler belirlemede yetersiz kalmaktadırlar (Raths ve diğerleri, 1966).

Değer kavramını Rokeach (1973), tercih edilebilir davranış tarzı veya var oluşun son durumu ile ilgili inançların sürekli bir oluşumu; hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve zaman içinde kalıcılığı olan sosyal/kişisel istenirlik hakkındaki inançlar olarak tanımlar. Schwartz da (1992) *değer* kavramını; bireyin davranışlarını, biyolojik, sosyal etkileşim veya sosyal kurumlarla olan ihtiyaçlarını düzenlemede rehber olarak kullandığı zihinsel temsiller olarak tanımlamıştır. Değer, bir eylemde bulunmadan önce seçenekler arasından tercih yapmak için, ölçüt ya da standart olarak hizmet eden, ortak sembolik sistem ögesidir (Cafu ve Somuncuoğlu, 2000).

Değerlerin birçok sınıflama şekli vardır. Bu sınıflamalardan biri Schwartz tarafından yapılmıştır ve Schwartz (1992) *değer* tiplerini kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırmıştır. Bunlardan birincisi, *Yeniliğe Açıklık / Muhafazakar Yaklaşım* boyutu, ikincisi ise *Kendini Aşma / Kendini Zenginleştirme* boyutudur. Bu araştırmayı ilgilendiren ve ikinci boyut olan *Kendini Aşma* boyutu, “*evrensellik*” ve “*iyilikseverlik*” *değer* tiplerini kapsar. Bu boyut, bireyin, kendine yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsamaktadır (Schwartz, 1992).

Bu araştırmada, öğretmen adaylarına çalışmalar oluşturmaları için verilen Sosyal Bilgiler kazanımı (Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.) araştırmada temele alınan Schwartz’ın *değerler* sınıflamasına göre, “*evrensellik*” *değer* tipinde yer alan “*açık fikirli olmak*” *değeri* ile ilgilidir. MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ayrıca adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik *değerlerine* de yer verilmektedir (MEB, 2005).

² Yrd.Doç.Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, cdemir@education.ankara.edu.tr

İnsan hayatında bir değer; o insan için bir rehber, bir ilke, bir kuraldır. Değerler çeşitli ölçütlere sahiptir. Bir değer; özgürce, alternatifler arasından ve sonuçları düşünülerek seçilmiş olmalı, davranış olarak gösterilmeli, yaşam şekli haline gelmeli, toplum tarafından da onaylanmalı ve ona önem verilmelidir. Değerlerin kazanılması süreci insanın doğumuyla başlar, yaşam boyunca değerler gelişir ve yaşam deneyimleriyle değişir, evrilir (Kaur ve Panju, 2012).

Değerler eğitimi, değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci konusunda açık bir girişimdir. Değerler eğitiminde asıl soru, “Öğrencilere doğru ve yanlış ayıran sosyal değerler mi aktarılacak yoksa öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin mi şekillendirmesine izin verilecek?” sorusudur (Dale, 1994; Lickona, 1993; Superka ve diğerleri, 1976). “Hangi değerler?” sorusunun evrensel bir yanıtı yoktur. Doğru nitelikler topluma göre değişken olabilecektir. Okul ortamında geliştirilmesi gereken kişilik niteliklerinin neler olduğunun belirlenmesinde öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul-aile birliği gibi ilgili tüm kişilerin ve grupların görüşlerinin alınması ve birliktelik sağlanması gereklidir (Brynildssen, 2002; Vess ve Halbur, 2003).

Elbette değerler eğitimi sürecinde öğretmenin rolü tartışılmazdır. Öğretmen, pedagojik içerik içerisinde değerleri ifade ederek ve eğitim programını yorumlayarak öğrencilerinde değerleri geliştirmek ister. Öğretmenler konu alanı, seçilen örnekler ve öğrencilerine gösterdikleri tepkiler aracılığıyla, belirlenen değerleri öğrencilerinde geliştirmek için onları özendirmeye çalışırlar. Öğretmenler değerleri kazandırma sürecini içerikle, özellikle öğrencilerle kurdukları etkileşimle sağlamaya çalışırlar. Öğrenciler kendi değerlerini geliştirirler, kendi anlamlarını oluştururlar; öğretmenler de bu anlamlandırma sürecini etkilemeye çalışırlar. Hem yapılandırmacılık hem de eleştirel pedagojiye göre öğretmenler, öğrencilerine doğrudan değerleri aktarmazlar; çünkü öğrenciler kendi kavramlarının anlamlarını yapılandırır ve kendi değerlerini geliştirirler. Diğer yandan öğretmenler, belirli değerleri geliştirmeleri için öğrencileri teşvik edebilirler veya onları etkilemeye çalışabilirler (Veugelers, 2000). Veugelers (2000), değerler eğitimi sırasında öğretmenleri, kullandıkları öğretim stratejilerine göre dörde ayırmıştır: a-) Kendi değerlerini ifade etmeye çalışmayan öğretmen b-) Önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen c-) Önem verdiği değerleri ifade etmeden değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen d-) Önem verdiği değerleri ifade ederek değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen.

Öğretmenlerin farklı roller benimsemelerinde, süreçte izlenen değerler eğitimi yaklaşımının da etkisi vardır. Değerler eğitimi sürecinde benimsenen yaklaşımın özellikleri, öğretmen ve öğrencilerin rolünü belirlemede önemli olmaktadır.

Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Kullanabileceği Yaklaşımlar

Değerler eğitimi ile ilgili beş yaklaşım ortaya konulmuştur. Bunlar: Telkin etme, ahlaki gelişim, analiz, açıklama ve eylem öğrenmedir (Superka ve diğerleri, 1976).

Telkin Etme Yaklaşımı

Telkin etme yaklaşımı 1970’de Blanchette ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere belirli değerleri aşlamak, bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmelerini sağlamak ve öğrencilerin sahip oldukları değerleri geliştirmektir. Böylece öğrenciler, istenen değerleri yansıtabilirler. Bu yaklaşımda süreç içerisinde; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, oyunlar, benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme kullanılmaktadır.

Telkin yoluyla değerler eğitimi yaklaşımında, gençleri *istenmeyen* davranışlardan vazgeçirip iyiye yönelten, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bilinçli telkin ve yönlendirmeleri kullanılır. Bu yönlendirmeler ile çocukların değerleri ve bu değerlere dayanan davranışları model alma yoluyla benimseyip içselleştirmeleri hedeflenir. Yaklaşımın en belirgin özelliği, değerlerin çocuklara açık açık söylenmesi ve onların bu değerleri edinmeleri için teşvik edici hikâyeler, biyografiler, filmler gibi araçların kullanılmasıdır.

Telkin yaklaşımı genellikle şu işlem basamaklarından oluşur: (a) Telkin edilecek değer belirlenir. (b) Değerler kendi aralarında seviyelendirilir, önem ve öncelik sırasına konulur. (c) Değerin davranışlara yansımada neler olması gerektiği belirlenir. (d) Uygun metotlar ve araçlarla değerlerin davranışlardaki yansımalarının çocuk tarafından anlaşılması sağlanmaya çalışılır. (e) Ulaşılan sonuçların (düşünce, tutum, davranış vb.) hedeflerle uygunluğu değerlendirilir (Superka ve diğerleri, 1976).

Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

Ahlaki gelişim yaklaşımı ise, Kohlberg ve Selman ile Galbraith ve Jones tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenin ilk görevi, bir davranış hakkında iyi ve kötünün ne olduğunu çocuk bakış açısından anlamaktır; çünkü çocuğun çeşitli durumları yargılaması gelişimsel bir sıra izler. Öğretmen, çocuğun öğretmenin kendi inanç ve yargıları ile uyum göstermesinden çok, onun kendi ahlaki yargılamalarıyla ilgilenmelidir. Çocuk, yargının en üst düzeyiyle uyumlu davranmaya teşvik edilmelidir (Kohlberg ve Selman, 1972).

Bu yaklaşımın amaçları, üst düzey değer dizisine dayanan karmaşık ahlaki muhakeme geliştirmede öğrencilere yardım etmek, öğrencilerin sadece duruma ilişkin gerekçelerini başkalarıyla paylaşmasını sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilerin muhakeme düzeylerindeki değişimi de geliştirmektir. Öğrencilerin dikkatleri, değerlerle ilgili seçimleri ve görüşleri üzerinde gerekçeleri tartışmaya yönlendirilir. Bu yaklaşımda, görece olarak yapılandırılmış ve tartışmalı olan ahlaki ikilem durumları/öyküleri küçük grup çalışmalarında kullanılır.

Değerler eğitiminde, ahlaki gelişim yaklaşımının kullanımında; (a) Öğrencinin ikilem durumla karşılaşması, (b) Öğrencinin ikilem durumu ifade etmesi, (c) Ahlaki ikilemde yer alan bir durum için muhakemeyi test etmesi ve (d) Muhakemeyi yansıtmayı, aşamaları izlenmektedir (Superka ve diğerleri, 1976).

Analiz Yaklaşımı

Değerler eğitiminde ele alınan bir diğer yaklaşım ise, analiz yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, Oliver ve Newmann, Shaver ve Larkins ile Metcalf tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için öğrencilerin mantıksal düşüncelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına, kendi değerlerini kavramsallaştırmalarına, bunlar arasında karşılıklı bağlantılar kurarken mantıksal ve analitik süreçleri izlemelerine yardım etmek amaçlanır. Yapılandırılmış tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme, münazara ve araştırma bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (Superka ve diğerleri, 1976).

Süreç ana hatlarıyla şu şekilde işler: (1) Değer ile ilgili sorun tanımlanır ve açıklanır. (2) Sorunla ilgili iddialar bir araya getirilir. (3) İddiaların doğruluğu değerlendirilir. (4) Üzerinde durulan durumlar arasındaki ilişki açıklanır. (5) Değerle ilgili geçici bir karara varılır. (6) Kararda yer alan değerle ilgili ilkeler test edilir (Metcalf, 1971).

Eylem Öğrenme Yaklaşımı

Eylem öğrenme yaklaşımı, Jones ve Newmann tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda amaç; öğrencilere, kendi değerlerine dayalı kişisel ve sosyal eylemleri için imkanlar sağlamak, onlara kendilerini bireysel ve/veya grup halinde karşılıklı etkileşim içinde olan bir varlık olarak görmeleri konusunda cesaret vermektir. Burada kastedilen öğrencinin tamamen özerk olması değil, bir topluluğun ya da sosyal sistemin üyesi olmasıdır. Bu yaklaşımda, değerler eğitimi sürecinde, analiz ve açıklama/aydınlığa kavuşturma yaklaşımındaki yöntemlere ek olarak okul ve topluluk içinde eylem projeleri, organize edilmiş gruplar ve kişilerarası ilişkilerde çeşitli becerilerin uygulamasına dayalı çalışmalar kullanılır (Superka ve diğerleri, 1976).

Açıklama/Aydınlığa Kavuşturma Yaklaşımı

Açıklama/aydınlığa kavuşturma yaklaşımında, öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının değerlerinin farkında olmasına ve bunları belirlemesine, öğrencilerin değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst olarak iletişimde bulunmasına, yine öğrencilerin kişisel duygularını, değerlerini ve davranış örüntülerini incelemeleri için hem mantıksal düşünme hem de duygusal farkındalık yollarını kullanmalarına yardım etmek amaçlanır. Rol oynama, benzetim, tasarlanmış ya da gerçek yaşantılara dayalı durumlar, derinlemesine kendini analiz etme alıştırmaları, duyarlılık etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikler ve küçük grup tartışması bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (Superka ve diğerleri, 1976).

Değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma yaklaşımı, değerler eğitimi ve ahlak eğitimi için Louis Rath, Merrill Harmin ve Sidney Simon (1966) tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşımına göre, öğrencilere kişisel davranış örüntülerini incelemeye ve kendi değerlerini belirginleştirip gerçekleştirmede hem mantıklı düşünme hem de duygusal farkındalık yollarını kullanma için yardım

edilir. Öğrenciler; değerlerinin ve değerleri arasındaki ilişkinin farkına varıp tanımlama, kişisel değer çatışmalarını ortaya koyup çözme, diğer insanlarla değerlerini paylaşma ve değerlerine uygun olarak davranma konularında cesaretlendirilirler. Bu yaklaşımın öncülerine göre “değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci”, kendini gerçekleştirme sürecidir. Değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma yaklaşımının uygulanmasında şu aşamalar izlenmektedir (Raths ve diğerleri, 1966; Harmin ve diğerleri, 1973; Superka ve diğerleri, 1976): Öğrencilerin alternatifler arasından düşünerek, özgür bir biçimde tercihte bulunması; yaptığı tercihe değer vermesi; tercihini ifade etmesi; tercihi üzerine davranışta bulunması; tercihleriyle ilgili çok sayıda davranışta bulunması.

Kirschenbaum'a göre (2000), değerler eğitiminde amaçlara ulaşmak için en iyi yol tüm yöntemleri kullanmaktır. Değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma yaklaşımı daha çok evrensel değerlerle tutarlıdır ve onları destekler; diğer yandan öğrencilere geleneksel ahlaki değerleri kazandırmada (saygı, vatanseverlik gibi toplumun geleneksel değerleri) telkin etme ve model olma yaklaşımları kullanılabilir.

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin, belirli bir değeri kazandırmaya ve/veya geliştirmeye yönelik oluşturdukları etkinliklerde tercih ettikleri yaklaşımları, yöntem ve teknikleri belirleyerek bunların değerler eğitiminde kullanılan hangi yaklaşımlarla ilgili olduğunu ortaya koymaktır. Böylece öğretmenliğe adım atmakta olan öğretmen adaylarının, değerler eğitimine nasıl yaklaştıkları da belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca akademik başarısı yüksek ve düşük olarak tanımlanan öğrencilerin etkinlikleri oluştururken tercih ettikleri yolları ortaya koymak, yine araştırmanın amaçları arasındadır. Buna göre, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin değer kazandırmaya ve/veya geliştirmeye yönelik olarak oluşturdukları etkinliklerde yer verdikleri yaklaşımlar, yöntem ve teknikler değerler eğitiminde kullanılan hangi yaklaşımlarla ilgilidir?
- Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre, değer kazandırmaya ve/veya geliştirmeye yönelik olarak oluşturdukları etkinliklerde tercih ettikleri yaklaşımlar, yöntem ve teknikler değerler eğitiminde kullanılan hangi yaklaşımlarla ilgilidir?
- Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre, değer kazandırmaya ve/veya geliştirmeye yönelik olarak oluşturdukları etkinliklerde tercih ettikleri yaklaşımlar, yöntem ve teknikler değerler eğitiminde kullanılan hangi yaklaşımlarla ilgilidir?

YÖNTEM

Bu araştırmada; olgu veya olgular hakkında bilgi içeren ve yazılı materyallerin analizini kapsayan, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olan “doküman inceleme” (Yıldırım ve Şimşek, 2004) kullanılmıştır.

Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı araştırmada; sırasıyla dokümanların belirlenmesi, belirlenen (ulaşılan) dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve kullanılması aşamaları izlenmiştir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlikler doküman olarak kullanılmıştır. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden, Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf düzeyinde verilen kazanımı gerçekleştirmede uygun buldukları yaklaşım, yöntem ve/veya teknikleri kullanarak bir etkinlik oluşturmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan öğrenciler, araştırmacı ve ilgili dersin öğretim elemanının bulunduğu bir derste, kimseden yardım almadan bireysel olarak etkinliklerini oluşturmuşlardır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara ilindeki üç devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri katılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversitelere ve akademik başarı ortalamalarına (ABO) göre dağılımı

	(A) Üniversitesi		(B) Üniversitesi		(C) Üniversitesi	
	ABO 3,00 ve altında	ABO 3,01 ve üstünde	ABO 3,00 ve altında	ABO 3,01 ve üstünde	ABO 3,00 ve altında	ABO 3,01 ve üstünde
	29	16	19	22	19	20
Toplam	45		41		39	

Araştırmada, Ankara ilindeki üç devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 125 Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencisi yer almıştır. Akademik başarı ortalamaları 3,00 ve altında olan öğrencilerle 3,01 ve üstünde olan öğrencilerin sayısı, “A” üniversitesi dışında, birbirine yakındır.

Çalışmada “ölçüt örnekleme”ye dayalı olarak katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencileri olması, araştırmada ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli yaklaşım, yöntem ve/veya teknikleri etkin biçimde kullanarak etkinlik oluşturabilmeleri gerektiğinden, 4. sınıf öğrencilerinin de öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili kuramsal ve uygulamalı dersleri almış olmalarından, özellikle öğretmenlik uygulaması dersi için ders planları, etkinlikler oluşturma gibi deneyimleri olmasından dolayı, bu grubun araştırma amacı ve konusuna uygun olduğu düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla, üç devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programlarının 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 4. sınıf düzeyinde yer alan “*Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.*” kazanımı verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, bu kazanım karşılığında değer olarak “duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü” değerleri yer almaktadır. Bu araştırmada, söz konusu kazanıma ilişkin değerleri belirli bir sınıflama altında ele alabilmek için, kazanım Schwartz’ın değerler sınıflamasına göre, “evrensellik” değer tipinde yer alan “açık fikirli olmak” değeri ile bağlantılı olarak ele alınmıştır. Açık fikirli olmak değeri, duygu ve düşüncelere saygı göstermek ve hoşgörülü yaklaşmak özelliklerini de kapsamaktadır.

Öğretmen adaylarından söz konusu kazanımı öğrencilere kazandırabilmek için çalışmalar oluşturması istenmiş, oluşturdukları çalışmalar içerisinde yer verdikleri yöntem, teknik ve/veya yaklaşımlar incelenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları çalışmalar üzerinden betimsel analiz gerçekleştirilmiştir.

Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin çalışmalarından elde edilen veriler, değerler eğitimi tercihleri doğrultusunda, öğrenim gördükleri üniversitelere ve akademik başarılarına göre iki başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar altında öğrencilerin tercih ettikleri yaklaşım, yöntem ve tekniklerin sıklıklarının verilmesinden sonra, betimsel analize göre araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ve dokümanlardan yola çıkarak temalar organize edilmiştir. Analiz sonucunda üç tema oluşturulmuştur: Buldurmaya yönelik çalışmalar, buldurmaya yönelik ve öğretmen açıklamasına başvuran çalışmalar, sadece öğretmen açıklamalarına dayalı çalışmalar. Elde edilen veriler belirlenen bu kategoriler çerçevesinde organize edilmiş, bulguların sunumunda kullanılacak alıntılar belirlenmiştir. Daha sonra organize edilen veriler tanımlanıp gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak tanımlanan bulguların açıklanması ile karşılaştırılması yapılmış ve bunlara dayalı olarak yorumlar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin çalışmalarından elde edilen veriler, değerler eğitimi tercihleri doğrultusunda, öğrenim gördükleri üniversitelere ve akademik başarılarına göre iki başlık altında incelenmiştir.

a) Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre değerler eğitimindeki tercihleri:

Üç devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencilerinin etkinlikleri analiz edildiğinde üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar: Buldurmaya yönelik çalışmalar, buldurmaya yönelik ve öğretmen açıklamasına başvuran çalışmalar, sadece öğretmen açıklamalarına dayalı çalışmalar. Aşağıda bu temalar altında, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre tercih ettikleri yöntem, teknikler ve yaklaşımlar ele alınmıştır.

Açık fikirli olmak değerinin **özelliklerini öğrencilere buldurmaya yönelik** olarak üç üniversitenin Sınıf Öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencileri şu yöntem, teknikleri ve çalışmalarını önermişlerdir:

Tablo 2. Üç üniversitenin sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencilerinin önerdiği yöntem, teknikler ve çalışmalar

<i>Açık fikirli olmak</i> değeri için önerilen yöntem, teknikler ve çalışmalar	A.Ü. f	B.Ü. f	C.Ü. f	Toplam
Konuya ilişkin video izleme (görsel sunma) ve tartışma	3	-	1	4
Konuya ilişkin öykü/örnek durum ve soru-cevap ve/veya tartışma	1	2	2	5
Drama ve tartışma/soru-cevap	13	8	9	30
Soru-cevap	1	1	10	12
Soru-cevap ve örnek metin kullanma	3	1	1	5
Tartışma / Tartışma ve soru-cevap / Tartışma ve görsel sunum (video)	8	2	2	12
Öğrenciden örnek isteme	1	-	2	3
Öğrenciden örnek isteme ve örneklere ilişkin drama	-	-	1	1
Grup çalışması	3	-	1	4
Grup çalışması ve tartışma	-	-	1	1
Örnek olay ve tartışma/soru-cevap	4	4	4	12
Örnek olay ve drama	-	-	3	3
Küçük grup ya da bireysel olarak öğrencilerin sunum yapması	-	1	-	1
İstasyon	-	1	-	1
Konuşma halkası	-	-	1	1
Toplam	37	20	38	

Tablo 2 incelendiğinde, *açık fikirli olmak* değerinin tanımını ve özelliklerini öğrencilere buldurarak kazandırmak için, en çok sayıda yöntem, teknik önerenden en aza doğru, “C” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri 38 yöntem ve/veya teknik, “A” üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri 37 ve “B” üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri de 20 yöntem/teknik kullanılan çalışmalar oluşturmuşlardır. Tüm öğretmen adayları buldurmaya yönelik olarak oluşturdukları çalışmalarda en çok drama ve drama çalışmasının devamında tartışma/soru-cevap, örnek olay incelemesiyle beraber tartışma ve/veya soru-cevap yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar önermişlerdir. En az ise, grup çalışması ve grup çalışmasıyla beraber ya da grup çalışmasının sonunda yürütülen tartışma, istasyon ve konuşma halkası gibi yöntem ve tekniklere yer vermişlerdir. Üniversitelere göre incelendiğinde ise, her üç üniversitenin sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri en çok drama ve drama çalışmasının devamında tartışma/soru-cevap yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar oluştururken,

..değerlendirmede ise drama kullanılabilir. Çocuklar ikerli eşleştirilir, örnek durum verilerek durumla ilgili duygu ve düşüncelerini birbirlerine anlatmaları istenebilir. ..sınıf içinde bir konu verilerek açık oturum tarzında bir tartışmayla çocukların görüşleri alınabilir (A.Ü.).

..sınıfı 4-5 kişilik gruplara ayırırım. Her grup için ders öncesinde hazırladığım yarım bırakılmış hikaye veririm ve bu hikayeyi grubuyla birlikte yaratıcı dramadan yararlanarak tamamlamasını

isterim. ..Yapılan çalışmalar sonunda konuyla ilgili düşüncelerinin ne olduğunu ve nedenlerini sorarım (C.Ü.).

Günlük olaylar içerisinde bir örnek olay verilerek öğrencilerin düşünceleri ve ardından drama ile olayı canlandırmaları istenebilir. Yaşanan olay sonrasında durumu saygı ile karşılayan, karşılamayan gruplar oluşturularak canlandırma yapılabilir. Bu etkinliklerin ardından tartışma ortamı yaratılarak insanların duygu ve düşüncelerini saygıyla karşılamamanın önemi üzerinde konuşmaları sağlanabilir (B.Ü.).

ayrıca “C” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri en çok soru-cevap,

..Konunun onlara ne çağrıştırdığını, ne düşündüklerini öğrenirim. Daha sonra çevrelerinde başkalarının duygu ve düşüncelerini saygıyla karşılayan ve karşılamayan insanlar olup olmadığını sorarım. Sizin duygu ve düşünceleriniz saygıyla karşılanmadığında kendinizi nasıl hissedersiniz? şeklinde sorular sorarım (C.Ü.).

“A” üniversitesi öğretmen adayları da, drama dışında en çok, tartışma ve tartışmayla beraber ya da sonrasında yürütülen soru-cevap tekniğini kullandıkları çalışmalar oluşturmuşlardır.

..önce bir tartışma konusu seçerim (Eğitim ilk ailede mi yoksa okulda mı verilebilir? gibi). Bu tartışma konusuyla ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini alırım. Birbirlerinin düşüncelerine katılıp katılmadıklarını, katılma ya da katılmama nedenlerini sorarım. ..zıt iki görüşü münazara tekniği ile tartışma ortamına sokarım. Zıt görüşlerde olmalarına rağmen birbirlerinin duygu ve düşüncelerine saygı gösterip göstermediklerini gözlemlerim (A.Ü.).

Ayrıca “A” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri en az soru-cevap, öğrenciden örnek isteme; “B” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri en az soru-cevap, tartışma, istasyon; “C” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri de en az grup çalışması ve konuşma halkası gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları çalışmalar oluşturmuşlardır.

Öğrencilere açık fikirli olmak değerinin özelliklerini buldurmaya yönelik öğretmen adaylarının, oluşturdukları çalışmalarda çoğunlukla tercih ettikleri yöntem ve tekniklere bakıldığında, değerler eğitiminde yaklaşım olarak tam anlamıyla bir yaklaşıma odaklandıkları söylenemez. Ancak ağırlıklı seçtikleri yöntem, teknikler (drama, tartışma gibi), bu yöntem, teknikler aracılığıyla öğrencileri değer ve değerlerin özelliklerine ilişkin bazı sonuçlara vardırmaya çalışmaları ve kendilerinin değere ilişkin doğrudan açıklamaları, yönlendirmeleri tercih etmemelerinden dolayı çalışmalarda seçtikleri yol, “değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma” yaklaşımıyla bağlantılı görülebilir. Ayrıca Veugelers (2000), değerler öğretimi sırasında öğretmenleri, kullandıkları öğretim stratejilerine göre dörde ayırmıştır. Bu gruptaki öğretmen adayları, öğretmen tiplerinden “kendi değerlerini ifade etmeye çalışmayan öğretmen” tipine yakın görülebilirler.

Açık fikirli olmak değerinin özelliklerini öncelikle öğrencilere buldurmaya yönelik ve ardından öğretmenin açıklamasına dayalı olarak kazandırılmasında üç üniversitenin sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencileri şu yöntem, teknikleri ve çalışmaları önermişlerdir:

Tablo 3. Üç üniversitenin sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencilerinin önerdiği yöntem, teknikler ve çalışmalar

Açık fikirli olmak değeri için önerilen yöntem, teknikler ve çalışmalar	A.Ü. f	B.Ü. f	C.Ü. f	Toplam
Konuya ilişkin video izleme(görsel sunma) ve soru-cevap	5	-	-	5
Konuya ilişkin öykü/durum ve soru-cevap ve/veya tartışma	2	1	-	3
Drama ve tartışma/soru-cevap	8	2	-	10
Tartışma ve soru-cevap / Tartışma, görsel sunum (video) – soru-cevap	7	-	-	7
Sadece örnekler (olumlu ve olumsuz) üzerinden konuşma	1	-	-	1
Grup çalışması	3	1	-	4
Altı şapkalı düşünme	1	-	-	1
Örnek olay ve tartışma/soru-cevap	3	-	1	4
Toplam	30	4	1	

Tablo 3 incelendiğinde, *açık fikirli olmak* değerinin tanımını ve özelliklerini öğrencilere buldurmanın yanı sıra öğretmenin açıklamaları, telkin ve yönlendirmeleri, “A” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri diğer iki üniversiteden belirgin bir farkla (30) tercih etmiştir. Diğer iki üniversite öğretmen adayları ise, çalışmalarında çok az (“B” üniversitesi öğretmen adayları, 4; “C” üniversitesi öğretmen adayları, 1) bu yola başvurmuştur. “A” üniversitesinin öğretmen adayları hem öğrencilere söz konusu değerlerin özelliklerini buldurma hem de öğretmen açıklamalarını ve yönlendirmelerini tercih ederken, en çok drama ve drama çalışmasını devamında tartışma ve/veya soru-cevap, tartışma ve tartışmayla beraber ya da sonunda soru-cevap yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışmaları tercih etmişlerdir.

..öğrencilere konuyla ilgili bir şiir verilir, bu şiirin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri gruplar bir kağıda yazarlar. Daha sonra yazdıkları duygu ve düşünceleri anlatan bir doğaçlama hazırlarlar. Öğrenciler doğaçlamaları sunduktan sonra birbirlerini dinlemeleri ve birbirlerinin düşünceleriyle ilgili tartışmaları istenir...Ardından konuyla ilgili bilgi verilir. Birbirimizin yaptıklarına, duygu ve düşüncelerine saygılı olmalıyız, biz başkalarının düşüncelerini dinlemezsek, başkaları da bizim düşüncelerimizi dinlemez şeklinde açıklamalarda bulunulur (A.Ü.).

“A” üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğretmen adayları, ayrıca örnek öykü/duruma dayalı soru-cevap, altı şapkalı düşünme gibi tekniklerin kullanıldığı çalışmalara da yer vermiştir.

..Altı şapkalı düşünme tekniğinde; beyaz şapka için başkalarının düşüncelerine saygılı olmak, kırmızı şapka için saygılı davrandığımızda ya da bize saygı duyulduğunda hissettiklerimiz nelerdir... ..gibi her şapkanın görevini yerine getirerek nasıl davranmamız gerekir sorusuna yanıt vermeleri beklenir. ..Bu tartışmalar sonunda “düşüncelerine katılmıyorum, ama saygı duyuyorum” sözü ile ders bitirilir (A.Ü.).

“A” üniversitesi öğretmen adayları dışında, diğer iki üniversitenin öğretmen adayları değer tanımını ve özelliklerini öğrencilere buldurmanın yanı sıra öğretmenin açıklamalarına, telkin ve yönlendirmelerine yönelik çok az yöntem, teknik önermiş ya da hiç önermemişlerdir.

Öğretmen adaylarının yoğunlukla tercih ettikleri çalışmalar, bu çalışmalarda kullandıkları yöntem-teknikler aracılığıyla öğrencilere söz konusu değeri ve değer özelliklerini buldurmaya yönelmelerinden dolayı, değerler eğitimi yaklaşımlarından “değeri açıklama/aydınlığa kavuşturma” yaklaşımı ile ilgili görülebilir. Ancak öğretmen adayları değer ve değer özelliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkardıktan sonra, değerle ilgili verilmesini gerekli buldukları ana mesajı kendilerinin vermesi gerektiğini düşünerek, genellikle dersin sonunda, açıklama yapma ve/veya telkinde bulunma yolunu seçmişlerdir. Bu nedenle, değerler eğitiminde yer alan yaklaşımlardan “telkin etme yaklaşımı” na da yer verildiği belirtilebilir. Ayrıca bu yolu tercih eden öğretmen adayları, Veugelers’in (2000) değerler eğitimi sırasında tanımladığı öğretmen tiplerinden “önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen” tipine yakın olarak değerlendirilebilirler.

Açık fikirli olmak değerinin **özelliklerini sadece öğretmenin açıklamasına, telkinlerine dayalı** olarak kazandırılmasında üç üniversitenin sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencileri şu yöntem, teknikleri ve çalışmaları önermişlerdir:

Tablo 4. Üç üniversitenin sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencilerinin önerdiği yöntem, teknikler ve çalışmalar

<i>Açık fikirli olmak</i> değeri için önerilen yöntem, teknikler ve çalışmalar	A.Ü. f	B.Ü. f	C.Ü. f	Toplam
Konuya ilişkin öykü kullanma	-	-	1	1
Soru-cevap	-	1	2	3
Drama	-	2	2	4
Tartışma / Tartışma ve soru-cevap	1	6	3	10
Örnek olay	-	2	-	2
Örnek olay ve tartışma/soru-cevap	-	1	-	1
Problem çözme	-	1	-	1
Öğretmenin sadece telkinde bulunması	6	1	1	8
Toplam	7	14	9	

Tablo 4 incelendiğinde, *açık fikirli olmak* değerinin tanımını ve özelliklerini ağırlıkla öğretmen açıklamaları ve telkinleriyle kazandırmayı en çok “B” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri tercih etmiştir. Ardından birbirine yakın sayıda “C”(9) ve “A” (7) üniversitesi öğretmen adayları gelmektedir. Öğretmenin açıklama ve telkinlerine dayalı çalışmalarda en çok tartışma ve tartışmanın yanı sıra soru-cevap ile sadece öğretmenin telkinde bulunmasına dayalı çalışmalar tercih edilmiştir. “A” üniversitesi öğretmen adayları kullanılan yöntem-teknikler içerisinde en çok anlatım yöntemine dayalı öğretmenin sadece telkinde bulunmasını tercih ederken,

..Buradaki fiziksel farklılıklar gibi insanların duygu ve düşünceleri de farklılık gösterir. Burada arkadaşlarımızın farklı fiziksel özelliklerini değiştiremeyeceğimiz gibi duygu ve düşüncelerini de değiştiremeyiz. Arkadaşlarımızla iyi ilişkiler geliştirmemiz için onların bizden farklı düşüncelerini olumlu karşılamalı, farklı duygu ve düşünceleri zenginlik olarak görmeliyiz(A.Ü.).

“B” ve “C” üniversitesi öğretmen adayları tartışma ve tartışmanın yanı sıra soru-cevap yöntem tekniklerine dayalı çalışmaları tercih etmişlerdir.

....gruplardan birisinin teknolojinin yararlarını, birisinin de zararlarını araştırmasını isterim. Daha sonra münazara şeklinde sınıfta bu konulara ilişkin konuşmalar yaptırırım. Konuşmalar sırasında bir gruptaki öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilerin söz ve düşüncelerine saygılı olmaları gerektiğine dikkat çekerim (B.Ü.).

Örnek bir hikaye anlatırım... Sizce arkadaşların bu iki durumdan hangisini tercih etmeleri gerekir? Neden? sorusuyla dersi işlemeye devam ederim. Şunları belirtirim: Her zaman hayat herkes için aynı olmaz, bazen iyi bazen kötü günlerimiz olur. Bunlar da duygu ve düşüncelerimize yansır. Herkesin bizim istediğimiz gibi olmasını bekleyemeyiz. Herkesi sevmek zorunda değiliz, ama saygı göstermeliyiz (C.Ü.).

Özellikle tartışma yönteminin özünde öğrencinin etkin olması ve bilgiyi tartışarak edinmesi söz konusu olmasına rağmen, çalışmalarında bu yöntemi kullanan öğretmen adayları konuya ilişkin nasıl tartışmaları gerektiği konusunda öğrencilere açıklamalar yapmayı, tartışma sırasında onları uyarmayı ve/veya tartışma sırasında tartışmanın ve konunun nasıl ele alınması gerektiğini vurgulamayı tercih etmişlerdir. Bu tür bir uygulamayla öğrencinin kendi çabasıyla ilgili değer özelliğine ulaşmasına engel olunacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının yoğunlukla tercih ettikleri yöntem, teknikler incelendiğinde öğrencinin etkin olabileceği tartışma, soru-cevap gibi yöntem, teknikleri tercih etmelerine rağmen müdahalelerde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca belirtilen yöntem, teknikler dışında en çok öğretmenin açıklama ve telkinlerine dayalı çalışmalar önerilmiştir. Bu nedenlerle öğretmen adaylarının tercih ettikleri yol, ağırlıkla “telkin etme yaklaşımı”yla ilgili bulunmuştur. Ayrıca bu yolu tercih eden öğretmen adayları, Veuglers’in (2000) değerler öğretimi sırasında tanımladığı öğretmen tiplerinden “önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen” tipine yakın olarak değerlendirilmiştir.

Ele alınan üç yol incelendiğinde, her üç üniversitenin sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin *en çok* söz konusu değere ilişkin özellikleri buldurmaya yönelik yolları tercih ettikleri; “A” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin *en az* “sadece öğretmen açıklaması ve telkin”ine başvurdukları, “B” ve “C” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin ise *en az* söz konusu değere ilişkin özellikleri buldurmanın yanında öğretmen açıklama ve telkinlerine başvurdukları belirlenmiştir. Seçilen yöntem-tekniklere bakıldığında ise, her üç üniversitenin öğretmen adaylarının temelde öğrencinin etkin olmasına dayalı yöntem ve teknikleri seçtikleri gözlenmektedir.

b) Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre değerler eğitimindeki tercihleri:

Her bir üniversitede 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin akademik başarılarına göre, *açık fikirli olmak* değerini kazandırmak için hangi yöntem tekniklere başvurdukları incelenmiştir. Buna göre, öncelikle söz konusu değer özelliğini **buldurmaya yönelik** çalışmalar öneren öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre tercih ettikleri yöntem, teknikler ve çalışmalar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5. Akademik başarılarına göre öğretmen adaylarının önerdiği yöntem, teknikler ve çalışmalar

Açık fikirli olmak değeri için önerilen yöntem, teknikler ve çalışmalar	A.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	A.Ü. (Ort. 3.01 ve üstünde) f	B.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	B.Ü. (Ort. 3.01'in üstünde) f	C.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	C.Ü. (Ort. 3.01 ve üstünde) f
Konuya ilişkin video izleme (görsel sunma) ve tartışma/soru-cevap	2	1	-	-	-	-
Konuya ilişkin öykü/durum ve soru-cevap ve/veya tartışma	1	-	2	-	3	1
Drama ve tartışma/soru-cevap	5	8	1	7	2	5
Soru-cevap	1	3	-	2	5	6
Tartışma / Tartışma ve görsel sunum (video) / Tartışma ve soru-cevap	5	3	-	2	1	1
Öğrenciden örnek isteme	1	-	-	-	2	-
Öğrenciden örnek isteme ve örneği canlandırma	-	-	-	-	1	-
Grup çalışması	2	1	-	-	-	1
Grup çalışması ve tartışma	-	-	-	-	-	1
Örnek olay ve tartışma/soru-cevap	2	2	2	2	1	3
Örnek olay ve drama	-	-	-	-	-	3
Küçük grup ya da bireysel olarak öğrencilerin sunum	-	-	1	-	-	-
İstasyon	-	-	-	1	-	-
Konuşma halkası	-	-	-	-	-	1
Münazara	-	-	-	-	-	1
Toplam	19	18	6	14	15	23

Tablo 5 incelendiğinde, *açık fikirli olmak* değerine ilişkin özellikleri öğrencilere buldurarak kazandırmayı “C” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden akademik başarı ortalaması 3,01 ve üstünde olanlar en fazla; “B” üniversitesinde ortalaması 3,00 ve altında olanlar ise en az yöntem ve/veya tekniğin kullanıldığı çalışmalar önermiştir. “A” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin *açık fikirli olmak* değerine ilişkin özellikleri öğrencilere buldurarak kazandırmayı seçerken, akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olan ile 3,01 ve üstünde olan öğretmen adayları birbirine yakın sayıda (19 ve 18) yöntem, teknik içeren çalışmalar önermişlerdir. “B” ve “C” üniversitesinde ise, akademik başarı ortalaması 3,01 ve üstünde olan öğrenciler, akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olan öğrencilere göre daha fazla sayıda yöntem ve/veya tekniğin kullanıldığı çalışmalar önermişlerdir (“B” üniversitesi 3,01 ve üstünde olan: 14, 3,00 ve altında olan: 6; “C” üniversitesi 3,01 ve üstünde olan: 23, 3,00 ve altında olan: 15). “B” ve “C” üniversitesinde akademik başarı ortalaması yüksek öğretmen adaylarının öğrenciyi buldurmaya yönelik, öğrencinin etkin olabileceği çalışmalara daha çok yöneldikleri söylenebilir. “A” üniversitesi (18 öğrenciden 8’i) ve “B” üniversitesinde (14 öğrenciden 7’si) ortalaması 3,01 ve üstünde olan öğrenciler çoğunlukla drama ve drama çalışmasını devamında tartışma ve/veya soru-cevap yöntem-tekniğini içeren çalışmalar tercih etmişlerdir.

Öğrencilerden gruplar oluşturmaları ve bir açık oturumda doğru ve yanlış tutumu dramatize edecek bir çalışma hazırlamaları istenir. Örneğin açık oturumda gruplar bir oturum lideri seçer. Kendi seçtikleri konuda, örneğin nükleer santraller olabilir, öğrenciler tartışmaya başlar. Bu sırada da karşı fikre saygılı olma, başkalarının düşüncelerine değer verme ve karşısındakini önemsemenin de canlandırılması beklenir (A.Ü., 3,15).

..Gruplara konularını verdikten sonra serbest bırakırım. Sırasıyla istedik ve istenmedik davranışı gösteren grupların dramalarını sergilemelerini isterim. Öğrenciler dramalarını yaptıktan sonra, onların fikirlerini sorar, karşılaştırma yapmalarını beklerim. Olması gerekenin ne olduğunu ve nedenlerini anlatan bir metin yazmalarını ve günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla ilgili örnekler vermelerini beklerim (B.Ü., 3,46).

“C” üniversitesinde de ortalaması 3,01 ve üstünde olan öğrenciler, en çok soru-cevap (23 öğrencinin 6’sı) ve ardından drama ve drama çalışmasını devamında tartışma ve/veya soru-cevap yöntem-tekniklerinin kullanıldığı çalışmaları (23 öğrencinin 5’i) tercih etmiştir.

..Birinci gruptaki öğrencilerin ikinci gruptaki öğrencilerin anlattıklarını dinlemeleri, saygılı biçimde tepkiler göstermeleri, üçüncü gruptaki öğrencilerin anlattıklarının ise diğerleri tarafından dinlenmemesi, alay edilmesi gibi tepkilerin gerçekleştirildiği bir çalışma oluşturulur. Görüşleri saygılı biçimde dinlenen grubun neler hissettiği, görüşleri dinlenmeyen, alay edilen grubun neler hissettiği, nasıl davranılması gerektiğine ilişkin sınıfla tartışılır (C.Ü., 3,07).

Akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olan öğrenciler ise, “A” üniversitesinde en çok yine drama ve drama çalışmasını devamında tartışma ve/veya soru-cevap (19 öğrencinin 5’i) ile tartışma ve soru-cevap (19 öğrencinin 5’i) yöntem tekniklerinin kullanıldığı çalışmaları; “C” üniversitesinde en çok soru-cevap (15 öğrencinin 5’i) tekniğinin kullanıldığı çalışmaları tercih etmişlerdir. “B” üniversitesinde ise, ortalaması 3,00 ve altında olan öğrenciler, Tablo 5’te belirtilen yöntem, teknikleri ve/veya çalışmaları çok az tercih etmişler ya da bunlara hiç yer vermemişlerdir.

Açık fikirli olmak değerini, öğrencilere buldurarak kazandırma amacıyla oluşturulan çalışmaların en fazla “C” üniversitesinde 3,01 ve üstü ortalama sahip öğrenciler ile “A” üniversitesinde 3,00 ve altında, 3,01 ve üstünde; “B” üniversitesinde 3,01 ve üstünde akademik ortalamaya sahip öğrenciler tarafından hazırlandığı gözlenmektedir. Öğrencilere *açık fikirli olmak* değerinin özelliklerini *buldurmaya yönelik* bu öğretmen adaylarının oluşturdukları çalışmalarda ağırlıklı tercih ettikleri yöntem ve teknikler incelendiğinde, öğrencileri değer ve değer özelliklerine ilişkin bazı sonuçlara vardırıma çalıştıkları gözlemlenmektedir. Söz konusu değere ilişkin doğrudan açıklamaları, yönlendirmeleri tercih etmemelerinden dolayı çalışmalarda seçtikleri yol, “değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma” yaklaşımıyla bağlantılı görülebilir. Ayrıca bu gruptaki öğretmen adayları, Veugeler’sin (2000) belirttiği öğretmen tiplerinden “kendi değerlerini ifade etmeye çalışmayan öğretmen” tipine yakın görülebilirler.

Açık fikirli olmak değerinin *özelliklerini öncelikle öğrencilere buldurmaya yönelik ve ardından öğretmenin açıklamasına dayalı* olarak kazandırılmasında her üç üniversitenin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre tercih ettikleri yöntem, teknikler ve çalışmalar şunlardır:

Tablo 6. Akademik başarılarına göre öğretmen adaylarının önerdiği yöntem, teknikler ve çalışmalar

<i>Açık fikirli olmak</i> değeri için önerilen yöntem, teknikler ve çalışmalar	A.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	A.Ü. (Ort. 3.01 ve üstünde) f	B.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	B.Ü. (Ort. 3.01’in üstünde) f	C.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	C.Ü. (Ort. 3.01 ve üstünde) f
Konuya ilişkin video izleme (görsel sunma) ve tartışma/soru-cevap	4	1	-	-	-	-
Konuya ilişkin öykü/durum ve soru-cevap ve/veya tartışma	2	-	1	-	-	-
Drama ve tartışma/soru-cevap	2	6	-	2	-	-
Sadece örnekler (olumlu ve olumsuz) üzerinden konuşma	1	-	-	-	-	-
Tartışma / Tartışma ve görsel sunum (video) / Tartışma ve soru-cevap	4	3	-	-	-	-
Grup çalışması	1	2	-	1	-	-
Örnek olay ve tartışma/soru-cevap	3	-	-	-	-	1
Altı şapkalı düşünme	-	1	-	-	-	-
Toplam	17	13	1	3	-	1

Tablo 6 incelendiğinde, söz konusu değer özelliklerini buldurmanın yanında öğretmen açıklamaları ve telkinlerine yer veren yöntem-teknikler açısından “A” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olanlar en fazla (17) yöntem ve/veya

teknik içeren çalışmalar önermişlerdir. “B” ve “C” üniversitesinin öğretmen adaylarının önerdikleri çalışmalarda, akademik başarı ortalamalarına göre incelendiğinde, söz konusu değer kazandırılması için bu yola çok az başvurulduğu gözlemlenmektedir (“B” üniversitesi akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olan: 1, 3,01 ve üstünde olan: 3; “C” üniversitesi akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olan: 0, 3,01 ve üstünde olan: 1). “A” üniversitesi öğretmen adayları ise, yine birbirine yakın sayılabilecek sayıda (3,00 ve altında olan: 17; 3,01 ve üstünde olan: 13) yöntem ve/veya tekniğin kullanıldığı çalışmalar önermiştir. Akademik başarı ortalaması 3,01 ve üstünde olan öğretmen adayları en fazla drama ve drama çalışmasının devamında tartışma ve/veya soru-cevap yöntem-tekniğini tercih ederken,

Öğrencilerden iki gruba ayrılmaları istenir. Önce konuyla ilgili kötü örnekler, daha sonra da iyi örneklerin olduğu doğaçlama hazırlaması istenebilir. Bu konular üzerinde öğrenciler, doğaçlamalar sonrasında tartışabilir. En son öğretmen tarafından karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleri ne olursa olsun saygıyla karşılanması gerektiği vurgulanır (A.Ü., 3,39).

Ortalaması 3,00 ve altında olan öğretmen adayları en fazla konuya ilişkin video izleme (görsel sunma) ve buna ilişkin tartışma/soru-cevap ile tartışma ve tartışmaya dayalı soru-cevap yöntem, tekniklerini tercih etmişlerdir.

..herhangi bir tartışma anının iki değişik videosu izletilir. Birinci durumda kimse kimseyi dinlemez, ikincisinde de herkes söz hakkı alarak, karşıdakini de dinleyerek düşüncelerini söyler. Videolar izlendikten sonra, öğrencilere “sizce iki video arasındaki fark nedir, tartışmacıların nelere dikkat etmesi gerekir?” gibi sorular sorulur. Öğrencilere, bu dersin sonunda başkalarının düşüncelerini, duygularını saygıyla karşılayıp herkesin duygu ve düşüncelerinin farklı olabileceğini öğreneceksiniz, denir (A.Ü., 2,7).

Özellikle “A” üniversitesinde yüksek ve düşük akademik ortalama olarak tanımlanan gruplarda yer alan öğretmen adaylarının yoğunlukla tercih ettikleri çalışmalar, çalışmalarda kullandıkları yöntem- teknikler aracılığıyla öğrencilere söz konusu değeri ve değer özelliklerini buldurmaya yönelmelerinden dolayı değerler eğitimi yaklaşımlarından “değeri açıklama/aydınlığa kavuşturma” yaklaşımı ile ilgili görülebilir. Ancak öğretmen adayları değer ve değer özelliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkardıktan sonra, değerle ilgili açıklanmasını gerekli buldukları ana mesajı kendilerinin yapması gerektiğini düşünerek, genellikle dersin sonunda, açıklama yapma ve/veya telkinde bulunma yolunu seçmişlerdir. Bu nedenle, değerler eğitiminde yer alan yaklaşımlardan “telkin etme yaklaşımı” na da yer verildiği belirtilebilir. Ayrıca bu yolu tercih eden öğretmen adayları, Veugelers’in (2000) değerler eğitimi sırasında tanımladığı öğretmen tiplerinden “önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen” tipine yakın olarak değerlendirilebilirler.

Açık fikirli olmak değerinin özelliklerini sadece öğretmenin açıklamasına, telkinlerine dayalı olarak kazandırılmasında her üç üniversitenin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre tercih ettikleri yöntem, teknikler ve çalışmalar şunlardır:

Tablo 7. Akademik başarılarına göre öğretmen adaylarının önerdiği yöntem, teknikler ve çalışmalar

Açık fikirli olmak değeri için önerilen yöntem, teknikler ve çalışmalar	A.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	A.Ü. (Ort. 3.01 ve üstünde) f	B.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	B.Ü. (Ort. 3.01'in üstünde) f	C.Ü. (Ort. 3.00 ve altında) f	C.Ü. (Ort. 3.01 ve üstünde) f
Konuya ilişkin öykü/durum ve soru-cevap ve/veya tartışma	-	-	-	-	1	-
Drama ve tartışma/soru-cevap	-	-	-	2	2	-
Soru-cevap	-	-	-	1	1	1
Tartışma / Tartışma ve görsel sunum (video) / Tartışma ve soru-cevap	-	1	3	3	1	2
Örnek olay ve tartışma/soru-cevap	-	-	-	3	-	-
Problem çözme	-	-	1	-	-	-
Öğretmenin sadece telkinde bulunması	4	2	1	-	1	-
Toplam	4	3	5	9	6	3

Tablo 7 incelendiğinde, söz konusu değerlerin özelliklerini sadece öğretmen açıklamaları ve telkinlerine dayalı olarak kazandırmayı “B” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden ortalaması 3,01 ve üstünde olanlar (9) en fazla yöntem ve/veya tekniğin kullanıldığı çalışma önermiştir. Diğer yandan, belirtilen yolla *açık fikirli olmak* değerini kazandırmayı “A” ve “C” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden ortalaması 3,01 ve üstünde olanlar en az yöntem ve/veya tekniği içeren çalışma önermiştir. “A” üniversitesinde akademik başarı ortalamalarına göre, öğretmen adaylarının birbirine yakın sayıda yöntem ve/veya tekniğin kullanıldığı çalışma tercih ettiği gözlenmiştir. “B” üniversitesi öğretmen adaylarından ortalaması 3,01 ve üstünde olanlar en fazla tartışma ve tartışmanın devamında soru-cevap (3) ile örnek olay ve örnek olaya ilişkin tartışma ve/veya soru-cevap (3) yöntem, tekniklerini kullanmışlardır.

Öğrencilere birbiriyle anlaşamayan, saygıdan yoksun, karşıt fikirlere tahammül edemeyen bir çiftin hikayesini anlatan örnek olay metni verilir. Öğretmen tarafından dörderli gruplar oluşturulur. Örnek olay yazılı bir şekilde gruplara dağıtılır. Örnek olayı çözerken öğrencilere, “bu hikayeye öyle bir kişi katılsın ki, hikayedeki çift birbirlerinin duygu ve düşüncelerini saygıyla karşılamaya başlasın” denir (B.Ü., 3,30).

Aynı üniversitede ortalaması 3,00 ve altında olan öğretmen adayları çalışmalarında en fazla tartışma ve tartışmanın devamında soru-cevap (3) yöntem, tekniğini tercih etmişlerdir.

..bir münazara konusu bulurum, ama münazara konusu kazanımla ilgili olmaz. Münazara sırasında öğrencilerin mutlaka bir grup diğerine kendi düşüncelerini anlatırken o düşünceye saygı duyması gerektiğini vurgularım (B.Ü., 2,63).

“C” üniversitesinde, ortalaması 3,00 ve altında olan öğrenciler ise çalışmalarında, yöntem, tekniklerin her biri için bakıldığında az sayıda, fakat toplamda ortalaması yüksek öğrencilerden daha fazla sayıda (6) yöntem ve/veya teknik önermiştir.

Sadece öğretmen açıklamalarına, telkinlerine dayalı çalışmaları, daha çok “C” üniversitesinde ortalaması düşük öğretmen adayları ile, sayıları az da olsa, “B” üniversitesinde ortalaması yüksek öğretmen adayları, diğerlerine göre, daha çok önermiştir.

Açık fikirli olmak değerini ve bu değerlerin özelliklerini **sadece öğretmenin açıklamasına, telkinlerine dayalı** olarak kazandırmaya dayalı çalışmalar öğretmen adayları tarafından çok az tercih edilmiş olsa da, sıklıklar incelendiğinde en çok “B” üniversitesinde ortalaması 3,01 ve üstünde olan ve “C” üniversitesinde ortalaması 3,00 ve altında olan öğrencilerin çeşitli çalışmalar önerdikleri gözlemlenmektedir. Kullanılan yöntem, teknikler incelendiğinde özellikle tartışma yönteminin özünde öğrencinin etkin olması ve bilgiyi tartışarak edinmesi söz konusu olmasına rağmen, bu yöntemi kullanan öğretmen adayları konuya ilişkin nasıl tartışmaları gerektiği konusunda öğrencilere açıklamalar yapmayı, tartışma sırasında onları uyarmayı ve/veya tartışma sırasında tartışmanın ve

konunun nasıl ele alınması gerektiğini vurgulamayı tercih etmişlerdir. Bu tür bir uygulamayla öğrencinin kendi çabasıyla ilgili değerlerin özelliklerine ulaşmasına engel olunacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının yoğunlukla tercih ettikleri yöntem, teknikler incelendiğinde öğrencinin etkin olabileceği tartışma, soru-cevap gibi yöntem, teknikleri tercih etmelerine rağmen müdahalelerde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca belirtilen yöntem, teknikler dışında en çok öğretmenin açıklama ve telkinlerine dayalı çalışmalar önermişlerdir. Bu nedenlerle öğretmen adaylarının tercih ettikleri yol, ağırlıklı olarak “telkin etme yaklaşımı”yla ilgili bulunmuştur. Ayrıca bu yolu tercih eden öğretmen adayları, Veugelers’in (2000) değerler eğitimi sırasında tanımladığı öğretmen tiplerinden “önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen” tipine yakın olarak değerlendirilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencileri, *açık fikirli olmak* değeri ile ilgili Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarından biri için çalışmalar oluşturmuşlardır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları çalışmalar, bu çalışmalarda kullandıkları yöntem, teknikler incelendiğinde üç ana tema belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının belirledikleri yöntem, tekniklerle söz konusu değeri ve değerlerin özelliklerini buldurmayı, ya da hem buldurma hem de öğretmenin açıklamalarını, telkinlerini bir arada kullanmayı veya sadece öğretmen açıklamalarını, telkinlerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu üç ana tema altında öğretmen adaylarının çalışmaları incelenmiştir.

Ele alınan üç yol incelendiğinde, her üç üniversitenin sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin *en çok* söz konusu değere ilişkin özellikleri buldurmaya yönelik yolları tercih ettikleri; “A” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin *en az* “sadece öğretmen açıklaması ve telkin”ine başvurdukları, “B” ve “C” üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin ise *en az* söz konusu değere ilişkin özellikleri buldurmanın yanında öğretmen açıklama ve telkinlerine başvurdukları belirlenmiştir. Seçilen yöntem-tekniklere bakıldığında ise, her üç üniversitenin öğretmen adaylarının temelde öğrencinin etkin olmasına dayalı yöntem ve teknikleri seçtikleri, değerlerin özelliklerini buldurmaya yöneldikleri gözlenmektedir.

Öğrencilere *açık fikirli olmak* değerinin özelliklerini buldurmaya yönelik öğretmen adaylarının oluşturdukları çalışmalarda çoğunlukla tercih ettikleri yöntem ve tekniklere bakıldığında, değerler eğitimindeki yaklaşımlardan tam olarak biriyle ilişkili bulunamamıştır. Ancak ağırlıklı olarak seçilen yöntem, teknikler (drama, tartışma gibi), bu yöntem-teknikler aracılığıyla öğrencilerin değer ve değerlerin özelliklerine ilişkin bazı sonuçlara ulaştırılmaya çalışılması ve değere ilişkin doğrudan açıklamaların, yönlendirmelerin tercih edilmemesinden dolayı çalışmalarda seçilen yol, “değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma” yaklaşımıyla bağlantılı görülmüştür. Öğretmen adaylarının çalışmalarında, bu yaklaşımın aşamaları arasında yer alan öğrencinin birçok kez değere ilişkin eylemde bulunması, öğrencilerin seçimlerine dayalı eylemler örüntüsü oluşturması aşaması dışında diğer aşamalara (tercihini ifade etmesi, tercihi üzerine eylemde bulunması gibi) (Raths ve diğerleri, 1966; Harmin ve diğerleri, 1973; Superka ve diğerleri, 1976) kısmen yer verdikleri belirtilebilir.

Öğretmen adaylarının bazı çalışmaların tamamında ya da bir kısmında öğretmen açıklama ve telkinlerine yöneldikleri gözlenmiştir. Yoğunlukla kullanılan yöntem, teknikler incelendiğinde öğrencinin etkin olabileceği tartışma, soru-cevap gibi yöntem, teknikleri içeren çalışmalar tercih edilmesine rağmen, öğretmen adayları tarafından öğrenciye müdahalelerde bulunulması söz konusu olmuştur. Ayrıca belirtilen yöntem, teknikler dışında en çok öğretmenin açıklama ve telkinlerine dayalı çalışmalar önerilmiştir. Bu nedenlerle öğretmen adaylarının tercih ettikleri yol, ağırlıklı olarak “telkin etme yaklaşımı”yla ilgili bulunmuştur. Telkin yoluyla değerler eğitimi yaklaşımında, çocukları ve gençleri olumsuz davranışlardan vazgeçirip iyiye yöneltme, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bilinçli telkin ve yönlendirmelerine yer verilmektedir. Bu yönlendirmeler ile çocukların, değerleri ve bu değerlere dayanan davranışları model alma yoluyla benimseyip içselleştirmeleri hedeflenmektedir (Superka ve diğerleri, 1976).

Öğretmen adaylarının değerler eğitiminde izledikleri yollar incelendiğinde, çeşitli öğretmen tipleri de ortaya çıkmaktadır. Veugelers (2000), değerler eğitimi sırasında öğretmenleri, kullandıkları öğretim stratejilerine göre dörde ayırmıştır: a-) Kendi değerlerini ifade etmeye çalışmayan öğretmen b) Önemi verdiği değerleri açıklayan öğretmen c-) Önemi verdiği değerleri ifade etmeden değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen d-) Önemi verdiği değerleri ifade ederek değerler

arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen. Bu çalışmada öğretmen adayları, Veugelers'in sınıflamasına göre incelendiğinde, öğrencilere değeri, değere ilişkin özellikleri öğrencilere buldurarak kazandırmayı tercih eden öğretmen adayları, öğretmen tiplerinden "kendi değerlerini ifade etmeye çalışmayan öğretmen" tipine yakın görülebilirler. Öğretmen açıklama ve telkinlerini ön plana çıkaran öğretmen adayları da "önem verdiği değerleri açıklayan öğretmen" tipine yakın olarak değerlendirilebilirler.

Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre tercih ettikleri yollar incelendiğinde ise, *açık fikirli olmak* değerine ilişkin özellikleri öğrencilere buldurarak kazandırmayı daha çok "B" ve "C" üniversitesinde akademik başarı ortalaması yüksek öğretmen adaylarının tercih ettikleri söylenebilir. "A" üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin ise, *açık fikirli olmak* değerine ilişkin özellikleri öğrencilere buldurarak kazandırmayı seçerken, akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olan ile 3,01 ve üstünde olan öğretmen adayları birbirine yakın sayıda yöntem, tekniğin kullanıldığı çalışmalar önermişlerdir.

Söz konusu değerın özelliklerini buldurmanın yanında öğretmen açıklamaları ve telkinlerine yer veren yöntem-teknikler açısından "A" üniversitesi sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden akademik başarı ortalaması 3,00 ve altında olanlar en fazla yöntem ve/veya tekniğin kullanıldığı çalışmalar önermişlerdir. "B" ve "C" üniversitesi öğretmen adayları tarafından önerilen çalışmalarda, akademik başarı ortalamalarına göre incelendiğinde, söz konusu değerın kazandırılması için bu yola çok az başvurulduğu gözlemlenmektedir.

Açık fikirli olmak değerinin özelliklerini sadece öğretmen açıklamaları ve telkinlerine dayalı olarak kazandırmayı "A" üniversitesinde akademik başarı ortalamalarına göre, öğretmen adaylarının yöntem ve/veya teknik tercih sayısı birbirine yakın ve çok az sayıda olmuştur. "C" üniversitesinde ise ortalaması düşük öğretmen adayları ile, sayıları az da olsa, "B" üniversitesinde ortalaması yüksek öğretmen adayları daha çok yöntem, teknik önermiştir. Sonuç olarak, değerler eğitiminde tercih edilen yollar, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre incelendiğinde, özellikle buldurmaya yönelik çalışmaları "B" ve "C" üniversitesinde akademik başarısı yüksek öğretmen adaylarının belirgin bir farkla tercih ettikleri, "A" üniversitesinde ise akademik başarısı hem yüksek hem de düşük öğretmen adaylarının diğer yollardan çok buldurmaya yönelik çalışmaları tercih ettikleri söylenebilir. Akademik başarısı yüksek bu öğretmen adayları için öğrencinin etkin olduğu yöntem, teknikleri daha çok tercih ettikleri sonucu çıkarılabilir. Ancak diğer tercih edilen yollarda (hem buldurma hem de öğretmenin açıklamalarını, telkinlerini bir arada kullanma veya sadece öğretmen açıklamalarını, telkinlerini kullanma) akademik başarı açısından bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere ve akademik başarılarına göre değerler eğitimindeki tercihleri incelenirken, her ne kadar lisans programında standart sınıf öğretmenliği programı kullanılsa da, ders işlenişleri ve eğitim ortamları gibi faktörleri de ele almak gerekmektedir. Bu nedenle, ileride bu konuyla ilgili yapılması düşünülen araştırmalar için, eğitim ortamlarının gözlemlenmesi de önerilmektedir.

Türkiye'de öğretmen adaylarıyla yapılan değerler eğitimi çalışmalarının, öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin alınması yönünde olduğu görülmektedir. Kurtdede Fidan (2009), sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada öğretmen adayları, bu araştırmadaki öğretmen adaylarının etkinlikleriyle benzer olan, değerler eğitiminde öğrencilere örnek olunması, değerleri teşvik eden güzel sözler seçilerek öğrencilerle paylaşılması, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulması, öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesi, örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi, öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynatılması gibi çalışmaları görüş olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada belirlenenler dışında, ders verici hikayeler anlatılması, değer boyutu olan sinema filmi, TV filmi ve tiyatro önerilmesi, seyredilmesi, öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi, toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenmesi, medyadaki bazı olayların eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi, öğrencilere örnek kişilerin hayatlarının, alışkanlıklarının ve ilkelerinin araştırma konusu olarak verilmesi önerilmiştir. Oğuz'un yaptığı çalışmada ise (2012), içerisinde sınıf öğretmenliği bölümünün de olduğu beş farklı bölümde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarından değerler eğitimine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları, bu araştırmadaki öğretmen adaylarının çalışmalarında yer verdiği gibi, örnek yaşıntılardan yararlanılabileceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmadaki öğretmen adaylarının etkinliklerinden farklı olarak, Oğuz'un çalışmasında öğretmen adayları, sorumluluk ve bu değerleri kazandırmaya yönelik ödevlerin ve projelerin verilmesini, sosyal ve kültürel faaliyet ve sınıf içi etkinliklerin değer eğitime yönelik olarak düzenlenebileceğini ve öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan ortamlar oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmada ise, öğretmenler, telkin, ikna ve büyük şahsiyetlerin hayatından örnekler gibi yöntemleri sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir (Kaymakcan ve Meydan, 2011).

Değerler eğitiminde izlenen yollar benimsenen anlayışa göre değişkenlik gösterebilmektedir. Karakter eğitimi savunucularının (Lickona, Wynne ve Ryan, Molnar) kullanma eğiliminde olduğu doğrudan öğretim ve hikayeler; ahlaki gelişim savunucuları (Kohlberg) tarafından desteklenen tartışma ve ikilemler üzerinde çalışma; ilgilenme/önemseme destekleyicileri (Gilligan, Noddings) tarafından onaylanan grup çalışması, program dışı etkinlikler ve öykü çalışması (Halstead ve Taylor, 2000) bu yollardan bazılarıdır. Burada belirtilen yollardan, bu araştırmada öğretmen adaylarının özellikle doğrudan öğretim, tartışma ve grup çalışmalarını kullandıkları ortaya konmuştur.

Değerler eğitiminde öğretmenin rolü, kesinlikle öğrencileri etkileme gücünü içerir. Çünkü öğretmenler, değerler öğretiminde doğal olarak yer alırlar. School Curriculum and Assessment Authority'nin yaptığı araştırmaya göre, yetişkinlerin %78'i öğretmenlerin genç insanlar için iyi bir örnek olduğunu düşünmektedir. Çocuklar, hayran oldukları öğretmenlerinin niteliklerinden dolayı, çoğunlukla onlardan etkilenmektedirler (Halstead ve Taylor, 2000).

Frydaki (2009)'ye göre ise, öğretmenler, kendi değerlerine ilişkin açıklamalar yapmasa, sorular sormasa bile, çeşitli yollar aracılığıyla, öğrencilere sahip oldukları değerleri telkin etmektedirler. Öğretmenler, öğrencilere çeşitli değerleri aşılama karşı olmalarına rağmen, öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmek için gerekli olan gereksinimlerini yeterli biçimde dikkate almamaktadırlar. Diğer yandan bazı öğretmenler ise, sınıfta oluşturdukları açık, destekleyici ve yansıtıcı etkileşimle öğrencilerin kendi deneyimlerini, duygusal gereksinimlerini ifade etmelerine izin vererek onları etkin biçimde sürece dahil etmektedirler. Bu araştırmada ise, öğretmen adaylarının hem değerleri aşılama hem de öğrencilerin etkin olmasına yönelik çalışmalar önerdikleri görülmüştür.

Avustralya'da Department of Education, Employment and Workplace Relations (2008) tarafından hazırlanan değerler eğitime ilişkin raporda da, bu eğitim için değer odaklı ve öğrenci merkezli bir program izlenmesi gerektiği vurgulanmakta ve değerlere ilişkin model olma ön plana çıkarılmaktadır. Ayrıca öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla uğraşması, gerçek yaşam deneyimleri için fırsat sunulması üzerinde durulmaktadır. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırmada da öğretmen adayları, oluşturdukları çalışmalarda örnek olaylar, hikayeler kullanmayı önererek öğrencileri gerçek yaşam durumlarıyla uğraşma yoluna yönlendirmişlerdir.

Lickona (1991)'nin ise, değerler eğitimi sürecinde öğretmenlere; öğrencilerle yakından ilgilenin, onlara model ve danışman olun, sınıf içinde ahlaki bir toplum oluşturun, demokratik bir sınıf ortamı oluşturun, program aracılığıyla değerleri öğretin, işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanın, vicdanınızı geliştirin, ahlaki olarak öğrencilerin kendilerini yansıtmasını destekleyin, tartışma çözümünü öğretin, sınıfın dışında da öğrencilerle ilgilenin, okulda olumlu bir ahlaki kültür oluşturun, ailelerle ortaklık kurun, şeklinde önerileri olmuştur. Veugelers (1996) ise, eleştirel düşünme becerileri üzerinde durmaktadır ve öğretmenlerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesiyle, belirlenmiş değerlerin kazandırılabilceğini vurgulamaktadır.

Bu araştırma sonunda, öğretmen adaylarının hazırladıkları çalışmalar incelendiğinde bir değeri ve onun özelliklerini öğrenciye kazandırmaya yönelik üç ana yolun tercih edildiği belirlenmiştir. Bunlar: Ele alınan değeri ve değer özelliklerini buldurma; ele alınan değeri ve değer özelliklerini önce buldurma daha sonra öğretmenin açıklama ve telkinlerine yer verme; ele alınan değeri ve değer özelliklerini kazandırmak için sadece öğretmen telkin ve açıklamalarına yer verme. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının başvurdukları yollar içerisinde, öğrenciye ele alınan değeri ve değer özelliklerini önce buldurmaya çalışma, ardından öğretmen açıklamaları ve telkinlerine yer veren bir yolu tercih etmesi, bu iki yolu bütünleştirmeye çalışması değerler eğitiminde öğretmenlerin izlediği stratejiler açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada ele alındığı gibi, özellikle evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde öğrencinin keşfedebileceği, özgür seçimler yapabileceği ve özgür seçimleri doğrultusunda davranabileceği “değerleri açıklama/aydınlığa kavuşturma yaklaşımı” önerilmektedir (Kirschenbaum, 2000). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çoğunlukla, çeşitli uygulama aşamaları eksik kalsa da, bu yaklaşıma yöneldiği daha sonra da “telkin etme yaklaşımı”na yöneldiği gözlenmektedir. Buradan yola çıkarak, sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adayları yanında tüm öğretmen adaylarına değerler eğitimi, değerler eğitiminde hangi durumlarda hangi yaklaşımların izlenmesi gerektiği, burada kullanılacak yöntem, teknikler hakkında eğitim verilmeli, uygulamalar yaptırılmalıdır. Ayrıca öğretmen adayları değerleri eğitimi açısından gerçek sınıf ortamlarında gözlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Brynildssen, S. (2002). *Character education through children's literature*. Bloomington IN.: ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication, Family Learning Association. [Online]: Retrieved on 10-June-2006, at URL: <http://www.eric.ed.gov>
- Cafo, Z. ve Somuncuoğlu, D. (2000). *Global values in education and character education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 449 449, Report No. CG 030 706. [Online]: Retrieved on 10-April-2007, at URL: <http://www.eric.ed.gov>
- Dale, N. T. (1994). Values education in American secondary school. *Education Conference*, Kutztown, PA: Kutztown University.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations. (2008). *The final report of the values education good practice schools project - stage 2*. [Online]: Retrieved on 25-August-2013, at URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VEGPSP2_Final_Report_Cross_Borders_Cluster.pdf
- Dewey, J. (1990). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frydaki, E. 2009. Values in teaching and teaching values: a review of theory and research, including the case of Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14(1),109-128.
- Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Harmin, M., Kirschenbaum, H. & Simon, S.B. (1973). *Clarifying values through subject matter: applications for the classroom*. Minneapolis: Winston Press, Inc.
- Kaur, R. & Panju, N. (2012). *Process of making teachers and inculcation of values*. International Journal Of Research In Education Methodology, 1(2), 24-25. [Online]: Retrieved on 10-August-2013, at URL: <http://www.cirworld.com>
- Kaymakcan, R ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 29-55.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: a personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, September, 39(1), 4-17.
- Kohlberg, L. & Selman, R.L. (1972). Preparing school personnel relative to values: a look at moral education in the schools. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*. [Online]: Retrieved on 10-September-2005, at URL: <http://www.eric.ed.gov>
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- MEB. (2005). [Online]: <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm> adresinden 10 Mart 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Metcalf, L. (1971). *Values education: Rationale strategies and procedures*. 41st Yearbook of the National Council for the Social Studies. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Miles, H. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage Publications.

- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1309-1325.
- Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. & Johnson, P.L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Vess, K.A. & Halbur, D.A. (2003). Character education: what counselor educators need to know. *ERIC/CASS Digest*. [Online]: Retrieved on 10-September-2005, at URL: <http://www.eric.ed.gov>
- Veugelers, W. (1996). "Teaching Values and Critical Thinking". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, April 8-12 (ED 398 266).
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 38-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.