



Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma
Merkezi
Eğitim Dergisi
(ESTÜDAM Eğitim Dergisi)
[ESTUDAM Journal of Education]

ISSN: 2548-0375

Cilt: 9, Sayı: 1
Mart, 2024

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi
Eğitim Dergisi
(ESTÜDAM Eğitim Dergisi)
[ESTUDAM Journal of Education]

Sahibi (Rektör)

Prof. Dr. Kamil ÇOLAK

Editör

Doç. Dr. Ersin KARADEMİR

Sorumlu Müdür

Prof. Dr. Hilmi ÖZDEN

ISSN: 2548-0375

Cilt: 9, Sayı:1
Mart, 2024

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim (ESTÜDAM Eğitim) Dergisi (E-ISSN **2548-0375**), Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi ile ilgili çalışmalara katkıda bulunmayı hedefleyen özgün araştırma ve derleme makalelerini; hakemli, açık erişimli ve sadece elektronik olarak yayınlanan ulusal ve uluslararası bilimsel bir dergidir. ESTÜDAM Eğitim Dergisi **Mart** ve **Eylül** ayı olmak üzere yılda iki sayı olarak yayınlanmaktadır. Dergi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezinin yayın organıdır. Derginin dili Türkiye Türkçesi'dir. Yazılar Türk Dünyası ve akraba topluluklardan temin edilmektedir. ESTÜDAM Eğitim Dergisi'nde, eğitim bilimleri ve alan eğitimi ile ilgili akademik, evrensel bilim ölçütlerine uygun kuramsal ve uygulamalı çalışmaları ile Türk Dünyası genelinde izlenen eğitim politikalarını bilimsel bir bakış açısıyla inceleyen çalışmaları yayınlayarak; bu konularda geleceğe yönelik bilimsel çözüm önerilerinin ortaya konulmasını hedeflenmektedir.

Makalelerin dergide yayınlanabilmesi için daha önce başka bir dergide yayınlanmamış olması/yayınlanmak üzere gönderilmemiş olması ve hakemler tarafından olumlu rapor verilmesi gerekir. Yazarlar, yayınlanmak üzere kabul edilen makalelerinin yayın haklarını ESTÜDAM Eğitim Dergisi'ne devrini kabul etmiş sayılırlar.

Başvurunun yapılmasından, yazının yayımlanması aşamasına kadar uzanan süreçteki bütün işlemler **elektronik ortamda ve çift taraflı kör hakemlik sistemiyle** gerçekleşir.

ESTÜDAM Eğitim Dergisi'ne gönderilen yazılardan/yazarlardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazar veya yazarlarına aittir.

Tarandığı Ulusal / Uluslararası İndeksler:

Index Copernicus

SIS (Scientific Indexing Services)

ROOT Indexing

Directory of Research Journals Indexing (DRJI)

ROAD

Academic Resource Index - Research Bib

Sosyal Bilimler Atıf İndeksi (SOBİAD)

ASOS Sosyal Bilimler İndeksi

Türk Eğitim İndeksi (TEİ)

Google Scholar

Dergi İletişim Bilgileri:

Adres:

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi
Meşelik Kampüsü Büyükdere Mah. Prof. Dr. Nabi AVCI Bulvarı No: 4
26040, Odunpazarı / ESKİŞEHİR

Yayın ağı:

<https://dergipark.org.tr/estudamegitim>

Elektronik posta:

estudamegitim@gmail.com

Derginin tümü ya da bir bölümü/bölemleri Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin yazılı izni olmadan elektronik, optik, mekanik ya da diğer yollarla basılamaz, çoğaltılamaz ve dağıtılamaz.

No part of this journal may be printed, reproduced or distributed by and electronical, mechanical or other means without the written permission of the Eskişehir Osmangazi University Turkic World Training and Research Center.

EDITÖRDEN

Değerli Okurlarımız,

Dergimizin 2024 yılı, Mart sayısı elektronik ortamda yayımlanmış bulunuyor. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) tarafından oluşturulan, "Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi"yle sizlerle olmaktan kıvanç duymaktayız. Dergimiz 2016 yılında yayın hayatına başlamış olup, 2017 yılından itibaren, ASOS Sosyal Bilimler ve Türk Eğitim (TEİ) İndeks'lerinde ve Google Scholar'da; 2018 yılı ve sonrasında, ulusal ve uluslararası indeksler olan; "**Index Copernicus, SIS (Scientific Indexing Services), ROOT Indexing, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), ROAD, Academic Resource Index - Research Bib ve Sosyal Bilimler Atıf İndeksi (SOBIAD)**"nde taranmaktadır." Dergimiz, uluslararası indekslerde taranıyor olması ve Türk Dünyasının farklı ülkelerinden dergimiz yayın kurulunda öğretim üyelerinin bulunması sebebi ile ulusal bir dergi olmasının yanında uluslararası bir kimlik de kazanmıştır.

Dergimizin bu sayısında, farklı üniversitede/kurumda görev yapan araştırmacılar tarafından hazırlanmış 2 (iki) çalışmaya yer verilmiştir.

Akademik çalışmalarıyla dergimizi destekleyen Araştırmacılara, dergimizin Yayın Kurulu Üyelerine, makalelerin değerlendirme sürecinde bilimsel ve nitelikli çalışmaların yayınlanmasına katkıda bulunan Hakemlerimize ve Siz Kıymetli Okurlarımıza teşekkür ediyorum. Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi ile ilgili çalışmalara katkıda bulunacak araştırmacıların, çalışmalarını değerlendirilmek üzere dergimize göndermesinden mutluluk duyarım.

Saygılarımla...

Doç. Dr. Ersin KARADEMİR
Editör

İÇİNDEKİLER

[Cilt:9, Sayı:1]

Değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri

Teachers' opinions on values education

1-23

[Zeynep Akın Demircan]

Suriyeli öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi

Examining the levels of geometric thinking of Syrian students

24-35

[Rabia Halenur Sümer & Aytaç Kurtuluş]



Değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri

Zeynep Akın-Demircan¹

¹Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Öz

Öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma temel nitel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yüksek lisans düzeyinde "Eğitimde Değerler Eğitimi" dersini almış olan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada gerekli verilerin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve katılımcılara elektronik posta yoluyla ulaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin değer eğitimi hem birey hem toplum için gerekli bir kavram olarak tanımladıkları, iyi insan yetiştirmek ve toplum düzenini sürdürmek için gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenler değerler eğitiminde okulun ve öğretmenlerin önemli sorumlulukları olduğu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu okullarda uygulanan değer eğitimi uygulamalarının etkili olmadığını, etkililiği artırmak için programlara, eğitimcilere, etkinliklere, ders kitaplarına ve zaman yönetimine ilişkin öneriler geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmada değerlerin kazandırılmasında olumlu bir okul kültürü oluşturulması ve öğretmenlere rehberlik edecek uygulama örneklerinin paylaşılması önerilebilir

Anahtar Kelimeler: Değer, değer eğitimi, eğitim programı

Teachers' opinions on values education

Abstract

The aim of this research is to determine teachers' views on values education. The research was designed according to the basic qualitative research model. The study group of the research consists of 16 teachers who have taken the "Values Education in Education" course at the master's level. In order to collect the necessary data in the research, a semi-structured interview form was prepared and delivered to the participants via e-mail. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained. In the research, it was determined that teachers defined value education as a necessary concept for both the individual and the society, and that they thought it was necessary to raise good people and maintain social order. Teachers stated that schools and teachers have important responsibilities in values education. It has been determined that most of the teachers are not effective in the value education practices implemented in schools, and they have developed suggestions regarding programs, educators, activities, textbooks and time management to increase effectiveness. In the research, it may be suggested to create a positive school culture in imparting values and to share practice examples that will guide teachers.

Keywords: Value, values education, curriculum

Yazarlara ait bilgiler:

¹Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, zeynep26@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-8390-3162

Atıf için;

Akın-Demircan, Z. (2024). Değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 9 (1), 1-23.

Geliş Tarihi: 22/01/2024

Kabul Tarihi: Mart 2024

Yayın Tarihi: Mart 2024

Giriş

Günlük hayatta sık sık kullanılan ve farklı disiplinler kapsamında ele alınan değer kavramı birçok araştırmacı tarafından açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Halstead (1996, s.5) değerlerin, davranışlara kılavuzluk eden, karar vermede, inançların veya eylemlerin değerlendirilmesinde referans noktaları olarak hareket eden ve kişisel bütünlük ve kişisel kimliğe yakından bağlı olan ilkelere, ideallere, standartlara veya yaşam duruşlarına atıfta bulunmak için kullanılan bir kavram olarak tanımlarken; Schwartz (1992; Schwartz ve ark., 2012) değerleri olayları ve davranışları değerlendirmede ölçüt olarak kullanılan bilişsel yapılar olarak tanımlamıştır (akt: Demirutku, 2019). Keskin'e göre "değer, bireylerin tutum, davranış ve yaşamına yön veren, doğru düşünüp değerlendirmesine yarayan kurallar" bütünüdür (Keskin, 2016). Cevzici (2002) ise değer kavramını "ahlak ya da değer felsefesinde olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin olana, olguya yüklediği nitelik" olarak tanımlamıştır. Değer kavramı ile ilgili yapılan bu tanımlamalara bakıldığında bu kavramın bireyin hayatı anlamasına ve anlamlandırmasına, yaşamını biçimlendirmesine, iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasında tercihte bulunmasına imkan sunan bir kavram olduğu söylenebilir. Bu yönüyle değer kavramı hem bireysel yaşamda hem de toplum yaşamında önemli bir yere sahiptir çünkü değerler bireylerin sergiledikleri davranışların temelini oluşturmaktadır.

İçinde bulunulan çağda küreselleşmenin ve teknoloji alanındaki gelişmelerin etkisi ile toplumsal değişimler yaşanmaktadır. Toplumsal değişimler ise toplumsal ve bireysel düzeyde değerleri etkilemektedir. Yaşanan toplumsal değişim sonucunda dünya genelinde özellikle gençler arasında şiddete maruz kalma, madde bağımlılığı, intiharlar ve cinsel istismar gibi davranış bozukluklarının giderek arttığı gözlenmektedir (Gysbers ve Henderson, 1988). Bu davranış bozuklukları ve neden oldukları toplumsal sorunların temelinde, bireylerin ve toplumun temelini oluşturan değerlerin içselleştirilmesinde yaşanan sorunların önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Okumuş, 2010). Söz konusu davranış bozukluklarının yayılmasını engelleyebilmek için değerlerin yeni nesillere aktarılmasına ve bu değerlerin içselleştirilerek geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Değerlerin kalıcı olmasını sağlamak ve davranışların bireylerin ve toplumun gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olması için değerlerin doğru ve etkili biçimde aktarılması konusu üzerinde dikkatle durulmalıdır (Meydan, 2012). Çünkü toplumların nasıl bir geleceğe sahip olacağı yetiştirilen bireylerin sahip oldukları karakter özelliklerine bağlıdır. Bu nedenle değerlerin yeni nesillere aktarılması hem bireyler açısından hem de toplumlar açısından büyük öneme sahiptir. Ancak bireyler iyi karakter özelliklerini sadece kendi çabaları ile kazanamazlar. Bu nedenle öğrenim çağına gelen bireylere uygun ahlaki kararlar alabilmesi

ve bu doğrultuda davranışta bulunabilmesi konusunda ailelerin ve okulların sorumluluk almaları, bireylere temel değerleri kazandırmaları gerekmektedir (Ekşi, 2003).

Değerler bireylerin doğuştan sahip olmadıkları ancak yaşam içerisinde görerek, deneyimleyerek eğitim ve sosyalleşme yoluyla kazanılabilen yapılardır (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu noktada değerlerin yeni nesillere aktarılmasında öncelikle ailelere daha sonra da okullara önemli sorumluluklar düşmektedir (Özkan, 2011). Eğitimin en önemli işlevlerinden biri de bireyleri topluma uyumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Bireylerin topluma uyum sağlayabilmesi ve toplum içinde varlık gösterebilmesi için de toplumun değer yapısını tanınması, anlaması ve toplumla ortak değerlere sahip olması gerekmektedir. Bireylerin belirli değerleri fark etmesi, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve davranış haline getirmesi bir eğitim süreci ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle okullar ve okullarda gerçekleşen eğitim etkinlikleri değerlerin kazandırılmasında etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Öğretmenler, çocuklara bilgi ve beceriler kazandırmanın yanı sıra onları iyi insan olarak yetiştirmek için de çaba göstermelidir. Ancak bireyleri iyi insanlar olarak yetiştirebilmek için onlara çeşitli değerlerin de kazandırılması gerekmektedir (İşcan, 2019). Toplumda lider olarak görülen öğretmenlerden öğrenenlere akademik kazanımlar sağlamalarının yanı sıra öğrenenlerin kişiliklerini de biçimlendirmeleri beklenmektedir. Öğretmenler de uygulamaları istenen öğretim programlarını farklı yöntem ve teknikler ile öğretim materyalleri kullanarak hazırladıkları etkinliklerle öğrenenlere akademik kazanım sağlamaya çalışırken aynı zamanda öğrenenlerin toplum tarafından benimsenen kimi değerleri kazanmalarını da sağlamaya çalışmaktadırlar (Leenders ve Veugelers, 2009; akt Tunca Güçlü, 2019). Öğretmenler resmi programların olduğu kadar değerler eğitiminin de uygulayıcısıdır. Aynı zamanda öğrenenleri tanıma, yakından gözleme ve ihtiyaçlarını fark etme olanağına sahiptirler. Bu nedenle öğretmenler öğrenenlerin akademik gelişimlerini ve gereksinimlerini olduğu gibi karakter gelişimlerinde ve topluma uyum sağlamalarında önemli bir etken olan değerlerin kazanılması sürecini ve bu süreçteki ihtiyaçları da gözlemleyebilmektedirler. Bu durum öğretmenlerin gerektiğinde öğrenenlere ihtiyaç duydukları desteği sağlayarak onların bir bütün olarak gelişmelerine önemli katkı sağlamalarına imkan vermekte ve onları bu sürecin önemli bir parçası haline getirmektedir.

Değerler eğitimine ilişkin alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kendi branşları ile ilişki olarak değerler eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen çeşitli araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir (Albayrak, 2023; Bülbül, 2023; Çolak, 2023; İkiz, 2024; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Pusa, 2023; Thornberg ve Oğuz, 2013;). Aynı zamanda ders kitaplarının değerler eğitimi ve değerlere yer verilme durumu yönünden incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Canale, 2016; Karabacak, 2023; Kırlar, 2023; Şığva, 2024; Teker, 2022; Yılmaz, 2024;). Bu araştırmaların yanı sıra alanyazında değerlerin kazandırılmasına yönelik uygulamaların geliştirildiği çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Çalık, 2022;

Dağ, 2024; Herdem ve Çinici, 2021;Yalgın, 2023). Alanyazında var olan birçok araştırmadan farklı olarak bu araştırmada özellikle lisansüstü eğitim düzeyinde değerler eğitime yönelik aldıkları ders kapsamında edindikleri teorik bilgiler ışığında öğretmenlerin görev yaptıkları kademelerde karşılaştıkları uygulamaları da dikkate alarak değerler eğitime ve bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin değerler eğitimi kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okulun ve öğretmenlerin değer kazandırmadaki sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Öğretmenlerin değerler eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Temel nitel araştırmada araştırmacı sosyal dünyada doğal olarak meydana gelen durumları ve olayları yorumlamaktadır (Merriam, 2009). Bu araştırmada da öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin var olan görüşlerinin belirlenmesi ve yorumlanması amaçlandığından temel nitel araştırma modelinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir önemdeki tüm durumların gözden geçirilerek incelenmesi amaçlanır (Patton, 2018, s.2038). Bu araştırmada kullanılan ölçüt, katılımcıların öğretmen olarak bir kurumda görev yapmakta olmaları, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitime devam ediyor olmaları ve bu öğrenim sürecinde “Eğitimde Değerler Eğitimi” dersini almış olmaları biçiminde belirlenmiştir. Araştırmada “Eğitimde Değerler Eğitimi” dersi alan öğretmenlerin bu süreçte değerler ve değerler eğitimi hakkında alanyazında var olan bilimsel kaynakları inceleyerek edindikleri bilgiler ışığında okullarda

gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarını daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirebileceklerinin varsayılması nedeniyle yüksek lisans düzeyinde yürütülen “Eğitimde Değerler Eğitimi” dersini alıyor olmaları bir ölçüt olarak alınmıştır. Bu doğrultuda 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Eğitim Programları ve öğretim alanında yüksek lisans eğitimine devam eden ve Eğitimde değerler Eğitimi dersini tamamlamış olan 16 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Görev Yapılan Kademe
Ö1	Kadın	İngilizce	Ortaokul
Ö2	Kadın	İngilizce	Ortaokul
Ö3	Kadın	İngilizce	Ortaokul
Ö4	Kadın	İngilizce	Lise
Ö5	Kadın	İngilizce	Ortaokul
Ö6	Kadın	Fen Bilgisi	Ortaokul
Ö7	Kadın	İngilizce	Ortaokul
Ö8	Erkek	İngilizce	Ortaokul
Ö9	Erkek	Müzik	Ortaokul
Ö10	Erkek	İngilizce	Ortaokul
Ö11	Kadın	Teknik Öğretmen	Lise
Ö12	Erkek	Okulöncesi	Anaokulu
Ö13	Kadın	İngilizce	Ortaokul
Ö14	Erkek	Coğrafya	Lise
Ö15	Kadın	Okulöncesi	Anaokulu
Ö16	Kadın	Matematik	Ortaokul

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’i (%68,75) kadın, 5’i (%31,25) erkektir. Öğretmenlerin 9’u (%56,25) İngilizce öğretmeni olarak görev yaparken 2’si (%12,5) okulöncesi öğretmeni, 1’i (%6,25) fen bilgi öğretmeni, 1’i (%6,25) müzik öğretmeni, 1’i (%6,25) teknik öğretmen, 1’i (%6,25) coğrafya öğretmeni ve 1’i (%6,25) matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 11’i (%68,75) ortaokul kademesinde, 2’si (%12,5) lise kademesinde ve 2’si (%12,5) okul öncesi kademesinde görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle ilgili literatür taranarak 12 açık uçlu sorudan oluşan taslak bir form hazırlanmış ve eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda taslak görüş formuna son şekli verilerek beş açık uçlu sorudan oluşan görüş formu hazırlanmıştır. Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları dikkate alınarak hazırlanan ve katılımcıların değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan

görüş formu katılımcılara elektronik posta yoluyla ulaştırılmış ve katılımcıların görüşleri de elektronik posta aracılığı ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss.239-240). Bu araştırmada da katılımcılara yöneltilen sorular tematik çerçeveyi oluşturmuştur. Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Bu araştırma nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için nicel araştırmadan farklı önlemlerin alınması gerekir. Bu araştırmada güvenirliliğin sağlanabilmesi amacıyla elde edilen verilerin %30'u başka bir uzmana gönderilmiş ve analiz etmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzmanın yaptığı analizler daha sonra Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından ortaya konulan güvenirlilik formülüne göre ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}} \times 100$) değerlendirilmiş ve uzmanlar arası görüş birliği %84,6 olarak belirlenmiştir. Araştırmada inandırıcılığın sağlanmasının yollarından biri araştırmacının katılımcılarla uzun süre etkileşim halinde olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.291). Bu araştırmada da katılımcıların yüksek lisans düzeyinde aldıkları Eğitimde Değerler Eğitimi dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Böylelikle araştırmacı ile katılımcıların uzun süreli etkileşim kurmalarının ve güven ortamının sağlanmasına çalışılmıştır. Araştırmada gerekli verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu kullanılmış ve katılımcılardan bu formda yer alan sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu şekilde katılımcıların yanıtlarını gözden geçirmeleri ve teyit etmelerine fırsat sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada aktarılabirliğin sağlanabilmesi için araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların görüşleri herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Nitel araştırmada aktarılabirliği artırmak için hem tipik olarak karşımıza çıkan olayları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini belirleyebilmek için amaçlı örnekleme teknikleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.294). Bu araştırmada da aktarılabirliği artırmak amacıyla amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi kavramı ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin değerler eğitimi kavramına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri

Temalar	f
Davranış edindirme	7
Değerlerin aktarılması	6
Toplumsal uyumu sağlamada araç	3
Toplumsal yapıyı sürdürme ve geliştirme aracı	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun değerler eğitimi kavramını davranış değiştirme ve değerlerin aktarılmasında bir araç olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitimi kavramına ilişkin görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö4: “... aslında tüm dünyada ihtiyaç duyulmaya başlanan ve yakın zamanda ders programlarına dahi, dâhil edilmeye çalışılan, aslında eğitimde öncelikli ihtiyaç duyulan davranışlar olarak nitelendirebilirim değerler eğitimi.”

Ö1: “Değerler eğitimi en geniş kapsamıyla benim için insani değerlerin bireylere pozitif aktarılması, bireylerin olumlu yönde karakter gelişimini sağlayabilmek adına gerçekleştirilen pedagojik faaliyetler diyebilirim.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitimi kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğu öğretmenin bu kavramı davranış edindirme ve değerlerin aktarılması süreci olarak gördükleri gözlenmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılanlardan az sayıda öğretmenin değerler eğitimi toplumsal uyumu sağlama, toplumsal yapıyı sürdürme ve geliştirme aracı olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliği ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri

Temalar	f
Toplumsal nedenler	
Toplumsal düzeni sürdürme	10
Yeni nesli iyi yetiştirilme	8
İnsan ilişkilerini düzenleme	8
Topluma uyumu sağlama	5
Değerlerin önemini kaybetmesi	2
Geçmişle bağ kurma	1
Teknolojinin etkileri	3
Mutluluk	2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun toplumsal ve teknolojik nedenlerin yanı sıra mutlu olmak için de değerler eğitime ihtiyaç olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplumsal nedenlerle değerler eğitime ihtiyaç olduğu görüşüne sahip olanlara şu örnekler verilebilir:

Ö2: “Değerler eğitime ihtiyaç olduğunu ve bireylerin hangi yaştan olursa olsun ihtiyaç duydukları değerlerin kendi yaşantılarına ve karakterlerine göre verilebileceğine inanıyorum. Bunun başlıca sebebi günümüzde çok sayıda toplumsal sorunun hatta toplumun en küçük yapı taşı olan aile içi sorunların aslında zamanında yeterli ölçüde edinilmemiş ya da üzerinde durulmamış değerlerin eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum.”

Ö11: “Öğrencilerin yozlaşmış toplum değerlerine karşı sağlam durabilmeleri ve evrensel değerleri benimseyebilmeleri için küçük yaşlardan itibaren olumlu değerleri içselleştirmiş olmaları gerekir.”

Ö7: “... değerlerin eksikliği ise yine bence hissiz bir toplum oluşmasına söylediklerimizin içimize işlemeden, duygularımızı teğet geçerek kalbimize uğramadan kelimelere dökülmesine sebep oluyor. Sevdiğimizi söyleyip sevmiyoruz, herkes birbirine saygı duyuyor ama aslında uygulamada saygı göremiyoruz. Sadece ağızımızla özür diliyoruz. Yani her şey aslında görünürde oluyor. Değerlerimizden ayrıldıkça da birbirimizden ayrılıyor yalnızlaşıyoruz. Birbirine tahammül edemeyen insanlar, sürekli sinirli insanlar ortaya çıkıyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden değerler eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenini teknoloji ile ilişkilendirenlerin görüşlerine şu örnek verilebilir:

Ö4: “Teknolojinin gelişmesi ile birlikte değişen toplumsal değerler, eğitim sisteminde de kendini hissettirmiştir. Teknoloji ve internetin hayatlarımızı büyük ölçüde etkilemesi, değişen ebeveynlik yaklaşımları ve eğitim sisteminin merkezi sınavlara haddinden fazla odaklanması, değerler eğitimi gerekli kılan unsurlar olmuşlardır.”

Öğretmenlerden değerler eğitiminin mutlu olmak için gerekli olduğu görüşüne sahip olanlara şu örnek verilebilir:

Ö14: "... değer yapısı olmayan öğrencide doğru yanlış kavramı oturmaya için bireylere ve topluma ciddi zararlar verebileceği gibi kendi içinde de mutluluğu yakalayamayacaktır."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik görüşleri incelendiğinde çoğu öğretmenin toplumsal düzeni sürdürme, yeni nesli iyi yetiştirme ve insan ilişkilerini düzenleme gibi nedenlerle değerler eğitiminin gerekli olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenin teknolojinin insan yaşamına etkileri ve mutluluk gibi nedenlerle değerler eğitimini gerekli buldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında okulun sorumlulukları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında okulun üstlenmesi gereken sorumluluklara ilişkin görüşleri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Değerlerin kazandırılmasında okulun sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	f
Uygun ortam/yaşantı oluşturma	9
Organizasyonu sağlama	3
Hayata hazırlama	2
Örtük program hazırlama/uygulama	1
Doğru insan yetiştirme	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu değerlerin kazandırılması sürecinde okulun uygun ortam/yaşantı oluşturma ve organizasyonu sağlama sorumluluklarına sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö13: "Çocukların değerleri kazanmasında okul kültürü önemli bir rol oynuyor. Çünkü çocuklar değerleri okul kültüründen görerek ve yaşayarak öğreniyor. Okul kuralları, okul düzeni, okulun fiziksel özellikleri, öğretmen ve yönetici davranışları öğrencilerin değerlerini etkiliyor. Hatta öğrenciler bu değerleri fark etmeden, örtük olarak öğrendiklerinden daha etkili oluyor."

Ö9: "... okulda eğitim az önce de ifade ettiğim gibi paydaşların tamamını kapsayacak şekilde sağlandığında çocukların öğrenme düzeylerine göre farklılık gösterse de öğrenmeye istek ve eğilim daha da yüksek olacaktır. Değerler açısından da durumun bu şekilde olacağını düşünüyorum."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında okulun sahip olduğu sorumluluklar ile ilgili görüşleri incelendiğinde çoğu öğretmenin okul kültürünün değer kazanımına etkisini

vurguladığı ve okulun değerlerin kazandırılması için uygun ortam ve yaşantı oluşturması gerektiği görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okulların paydaşların katılımı ile öğrencilerin değerler kazanma süreçlerini organize etmeleri, öğrencileri gelecekteki yaşamlarında ihtiyaç duyacakları değerleri kazandırarak hayata hazırlamaları gerektiğini düşünen öğretmenlerin de bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin değerlerin kazandırılması için uygun örtük programın geliştirilmesi ve uygulanmasının ve doğru insan yetiştirmenin de okulun sorumluluğu olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Tüm bu görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin öğrencilere değer kazandırılmasında okulun önemli sorumlulukları bulunduğu görüşüne sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin görevleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlerin kazandırılması sürecinde öğretmenlerin üstlenmesi gereken görev ve rollerine ilişkin görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	f
Rol model olma	15
Rehberlik etmeli	7
Süreci etkili hale getirme	5
Kendini geliştirme	3
Motive etme	2
Gözlem yapma	2
Uygun ortam sunma	2
Farkındalık oluşturma	2
Empati kurma	1
Ön öğrenmeleri belirleme	1
Tutarlı olma	1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının rol model olma, rehberlik etme, süreci etkili hale getirme olduğuna ilişkin görüşe sahip oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö8: “Değerler eğitiminde öğretmen en önemli rollerden birine sahiptir. Öğrencinin gözünde bazen öğretmen çok etkili bir rol modele hatta bazen anne babadan bile önemli bir rol modele dönebilir.”

Ö6: “Öğretmenin daha sonraki görevi ise öğrenciye yol gösterici olmaktır. Öğretmen değerler ile ilgili öğrenciye yol gösterip rehber olmalıdır.”

Ö9: “Değerler eğitimi açısından düşündüğümüzde ise, değerleri sadece anlatarak öğretmeye çalışmak yerine, öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit etmek onlara kendi yaşantılarını oluşturabilmelerini

sağlayacak imkân ve ortamlar oluşturmak, yaşantılarını ifade edebilmelerinin önünü açacak güven ortamını sağlamak, olumlu ve olumsuz durumlarda pekiştireçler kullanmak gibi yöntemler öğretmenin görevidir diye düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde öğretmenlerin görev ve rollerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunluğun öğretmenlerin öğrencilere rol model olması gerektiği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin rehberlik etmeleri ve süreci etkili hale getirmek için çaba göstermeleri de öğretmenlerin öne çıkan görüşleri arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, öğrencileri gözlemlemeleri ve motive etmeleri, değerlerin kazanılabilmesi için uygun ortam sağlamaları, öğrencilerde farkındalık oluşturmaları, öğrencilerle empati kurmaları, öğrencilerin ön öğrenmelerini belirlemeleri ve tutarlı olmaları gerektiği yönünde de görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşler dikkate alındığında öğrencilerin değer kazanma süreçlerinde öğretmenlerin birçok görev ve sorumluluğa sahip olduğu söylenebilir.

Okullarda değerler eğitime yönelik yapılan etkinliklere ilişkin bulgular

Araştırmada öğretmenlerin okullarda değerler eğitime yönelik yapılan etkinlik türlerine ilişkin verdikleri örnekler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okullarda değerler eğitime yönelik yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	f
Pano/afiş hazırlama	8
Kurumlara ziyaret/davet	5
Belirli gün ve haftalara ilişkin etkinlikler	4
Sanatsal/sportif etkinlikler	4
Sosyal sorumluluk projeleri	3
Film/video izleme	3
Hikaye okuma/ canlandırma/ tavsiye etkinlikleri	3
Seminerler	3
Sınıf/okul içi etkinlik	3
Kulüp etkinlikleri	2
Yarışmalar	2
Uzman davetleri	2
Ayın değerlileri etkinlikleri	1
Tartışma	1
Örtük program etkinlikleri	1
Sorumluluk verme	1
İyi örnekler	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okullarda değerler eğitime yönelik çoğunlukla pano/afiş hazırlama, kurum ziyareti/davet, belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlikler ile sanatsal/sportif etkinlikler yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine şu örnekler verilebilir:

Ö1: "... genel olarak değerler eğitimi için pano hazırlama etkinliğinin oldukça yaygın olduğunu gördüm."

Ö10: "...Ayrıca bazı okullarda sorumluluk bilincinin arttırılması amacıyla okul tarafından hayvan sahiplendirme ve huzurevlerine ziyaret gibi aktiviteler yapılmaktadır. "

Ö9: "Belirli gün ve haftalar, spor, sanat ve sosyal etkinlikler az da olsa gerçekleştiriliyor."

Ö7: "...Konu ile ilgili uzman kişiler okula davet edilerek konuya ilişkin konuşma dinlenir... Yine Kızılay için öğrenciler bir hafta boyunca kumbaralarında biriktirdikleri paraları bağışlayarak karşılığında küçük hediyeler almış ve yardımlaşma değerini yaşayarak öğrenme fırsatı bulmuşlardı. Her ay toplanan kağıt, plastik, pil gibi atıkları en fazla katkıda bulunan öğrenciler ..."

Ö11: "Rehberlik derslerinde yapılan o değere ilişkin etkinliklerin yanında belirli gün ve haftalar, kulüpler, okul gezileri, okul dışı öğrenmeler, sosyal sorumluluk projeleri ile değerler eğitimi çalışmaları yapılıyor."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde okullarda değerler eğitime yönelik en sık gerçekleştirilen etkinlikler pano/afiş hazırlama, kurumlara ziyaret/davet, belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlikler ile sanatsal sportif etkinlikler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda değer kazandırma sürecinde en az tercih edilen etkinlikler ise ayın değerlilerin seçilmesi, tartışma etkinlikleri, örtük program etkinlikleri, sorumluluk verme ve iyi örneklerin paylaşılması etkinlikleridir. Bu görüşler dikkate alındığında görsellerin kullanıldığı ya da öğrencilerin aktif rol aldığı türde etkinliklere daha yer verildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarda değerler eğitime yönelik yapılan etkinliklerin etkililiğine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda değerler eğitime yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkililiğine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okullarda değerler eğitimine yönelik yapılan etkinliklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	<i>f</i>
Etkili bulmama	
Ders dışı etkinlik yapması	2
Öğrenci katılımını sağlaması	1
Değişkenlik gösterme	
Etkili ama yeterli olmaması	2
Okulun kademesine göre değişmesi	1
Okul ortamına göre değişmesi	1
Etkili bulmama	
Etkili ve kalıcı olmaması	5
Teoride kalması	4
Öğrencilerin sıkıcı bulması	1
Zamanın yeterli olmaması	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okullarda değerler eğitimine yönelik yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin etkili bulma, değişkenlik gösterme ve etkili bulmama temalarında dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerden değerler eğitimine yönelik yapılan etkinlikleri etkili bulanların görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö11: “Rehberlik dersi dışında yapılan değerler eğitimi etkinliklerinin daha işlevsel olduğu ayrı bir gerçek. Çünkü öğrencilerin o değeri yaşamasına fırsat oluşturan etkinlikler olan okul gezileri, sosyal etkinlikler, sosyal sorumluluk projeleri gibi uygulamalar veya örtük yapılan değerler eğitimi etkinlikleri hem unutulmaz deneyimler yaşamalarına hem de daha değer oluşturmalarına anlam katıyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden değerler eğitimine ilişkin yapılan etkinliklerin etkililik durumunun değişkenlik gösterdiği yönündeki görüşlere şu örnek verilebilir:

Ö15: “Değerler eğitimine yönelik yapılan uygulamalar öğrencilerin değerleri kazanmasında tabii ki etkilidir ancak planlı programlı ve düzenli bir şekilde yapılan çalışmalar ile etkisi daha yüksek olacaktır bazı okullarda bazı öğretmenler değerler eğitimine önem vermekte ama özel bir çaba göstermemektedir. Buda değerler eğitimi kazanılmasında eksiklik olarak görebiliriz.”

Öğretmenlerden değerler eğitimine ilişkin yapılan etkinliklerin değerlerin kazandırılması sürecinde etkili bulmadıklarını ifade edenlerin görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö3: “Bildiğim kadarıyla genel olarak diğer okullarda da değerler eğitiminden çok akademik başarının üzerine düşülmekte, değerler eğitimine yönelik çalışmaların pratikten çok teoride kalmasından dolayı etkili olmadığı kanaatindeyim.”

Ö5: “Zorunlu olarak uygulanan değerler eğitimi programlarının öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu ve yalnızca yapılmak üzere yapıldığını rahatlıkla söyleyebilirim.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ders dışında yapılan etkinlikler ile öğrencilerin katılabildikleri etkinliklerin etkili olduğu görüşüne sahip oldukları, bazı öğretmenlerin de etkinliklerin etkili ama yeterli olmadığı, okul kademesi ve ortamına göre etkililiğin değiştiğine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin okullarda değerler eğitimine yönelik yapılan etkinlikleri çoğu öğretmenin etkili ve kalıcı olmaması, teoride kalması, öğrencilerin sıkıcı bulması ve zamanın yeterli olmaması gibi nedenlerle etkili bulmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen değerler eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik önerileri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Değerler eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik öğretmenlerin önerileri

Temalar	f
Programlara yönelik öneriler	
Ayrı bir programı olmalı	7
Uygulama örnekleri olması	2
Zorunlu ders olmalı	1
Her kademe de verilmeli	1
Eğitimcilere yönelik öneriler	
Öğretmenlere eğitim verilmeli	10
Öğretmen adaylarına eğitim verilmeli	2
Öğretmen-veli işbirliği sağlanmalı	2
Öğretmenler motive edilmeli	1
Mesleki itibar artırılmalı	1
Okula yönelik öneriler	
Okul içi etkinlikler yapılmalı	1
Okula bakış açısı değiştirilmeli	1
Okul kültürü oluşturulmalı	1
Paydaş katılımı sağlanmalı	1
Gerekli donanım sağlanmalı	1
Sınıf mevcutları azaltılmalı	1
Etkinliklere yönelik öneriler	
Uygulama olmalı	3
Öğrenci katılımı sağlanmalı	3
Olumlu davranışlar vurgulanmalı	1
İyi insan yetiştirmek amaçlanmalı	1
Gerçekleştirilebilir olmalı	1
Öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalı	1
Ders dışı etkinlikler olmalı	1
Okul dışı etkinliklere yer verilmeli	1
Devamlılık olmalı	1
Ders kitaplarına yönelik öneriler	
İçerikler gözden geçirilmeli	2
Uygulamalı etkinlikler olmalı	1
Zaman yönetimine ilişkin öneriler	
Ayrı zaman verilmeli	3
Öğrencilere yeterli zaman ayrılmalı	1
Ders saat ve süreleri düzenlenmeli	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik önerilerinin programlara, eğitimciler, okula, etkinliklere, ders kitaplarına ve zamana yönelik öneriler temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerden programlara yönelik önerilerde bulunanların ifadelerine şu örnek verilebilir:

Ö7: “Değerler eğitimi adı altında bir ders koyulması gerektiğini savunmuyorum ancak bunun uygulanabilmesi için bir vakte ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenlerin eğitimcilerle yönelik önerilerine aşağıdaki örnek verilebilir:

Ö6: “Öncelikle değerler eğitimi ile ilgili her öğretmene eğitim verilmelidir. Hem öğretmen adaylarına üniversitede hem de öğretmenlere hizmet içi eğitim şeklinde.”

Öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik etkinliklere ilişkin önerilerine aşağıdaki örnekler verilebilir:

Ö12: “Bence değerler eğitiminin etkililiğini arttırmak için yapılacak en temel şey; birebir ve yüz yüze eğitime özellikle okul öncesinde önem verilmesidir. Teknoloji ağırlıklı materyalden çok günlük yaşamda kullanılan araç gereci içeren, kişisel ilişkilerin ve davranışların temel alındığı, sınıfta grup olarak yapılan faaliyetler kadar öğrenci ile birebir yapılan çalışmalara da önem verildiği, öğrencilerin başta el becerileri olmak üzere algı yeteneğini, bilişsel becerilerini arttırmaya yönelik faaliyetlerin temel alınması gerekir.”

Ö9: “Ders dışı etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması. Her öğrencinin okul dışı faaliyetlere katılımının sağlanması ve bu süreçlerin sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışman tarafından izlenmesi. Öğrencilerin, Bilim, Kültür, Sanat, Spor gibi alanlarda kendi tercih ve ilgisine göre seçtikleri derslerde eğitimlerini sürdürmesi.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için ders kitaplarına yönelik öneride bulunanların görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö3: “... derslerde okutulan kitapların içeriği tekrardan gözden geçirilebilir ve değerler eğitimi bakımından daha zengin bir hale getirilebilir. Hatta kitapların içeriğinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte uygulayabileceği etkinliklere de yer verilebilir.”

Öğretmenlerden değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için zaman yönetimi ile ilgili öneride bulunanların görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö5: “Öğrencilerin yalnızca akademik başarıları ile değil, geliştirilmesi gereken yönleri ve kişisel problemleri ile de ilgilenilmeli ve onlara bir birey olarak daha fazla zaman ayrılmalıdır.”

Ö9: “Ders saatlerinin ve sürelerinin düzenlenmesi, ders kitaplarının içeriklerinin güncellenmesi...”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik önerileri incelendiğinde öğretmenlerin özellikle değerler eğitime yönelik uygulamalar için öğretmenlere eğitim verilmesine ve değerler eğitime ait ayrı bir program hazırlanmasına yönelik öneride buldukları görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin etkinliklerin uygulamalı olması ve öğrenci katılımının sağlanması, ders kitabı içeriklerinin gözden geçirilmesi ve değerler eğitime ayrı zaman tanınması gerektiği yönünde öneriler geliştirdikleri de gözlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde değerler eğitiminin daha etkili ve kalıcı olabilmesi için eğitimciler ve programlara yönelik çeşitli düzenlemelerin yapılabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve tartışma

Araştırmada elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler eğitimi kavramını bireye davranış kazandırma, benimsenen değerleri aktarma, bireylerin topluma uyum sağlamasında ve toplumsal yapının sürdürülerek geliştirilmesinde bir araç olarak gördükleri belirlenmiştir. Pınaz ve Kuru (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin değerler eğitiminin kültürel hazineyi korumayı, etkili vatandaş yetiştirmeyi, olumlu tutum ve davranış kazandırmayı, kişisel özellik kazandırmayı amaçladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun bu araştırmada öğretmenlerin değerler eğitime verdikleri anlam ile örtüştüğü söylenebilir. Ergün ve Koç (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin bireye kendini tanımaya ve geliştirmesine, olumlu davranış kazanmasına, toplumda yer edinmesine, toplumun duygu, kültür, milli ve manevi değerlerin yeni nesillere aktarılmasına imkan sağladığı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Avcı ve Bozkurt'un (2022) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin değer kavramını sosyal, bilimsel ve ekonomik düzeyi ile toplumun kültürü yani yaşanmışlığı, birikimi ifadeleri ile açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Batmaz ve Erdoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimini değerlerin davranışa dönüşmesinde, toplumdaki değerlerde yaşanan sıkıntıların giderilmesinde, millet olmanın gereğinin sağlanmasında ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında kullanılan önemli bir kavram olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitimi kavramına ilişkin yaptıkları tanımları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
- Öğretmenlerin değerler eğitimini hem toplumsal düzeni sürdürme, iyi insanlar yetiştirme, insan ilişkilerini düzenleme gibi toplumsal nedenlerle hem teknolojinin etkileri nedeniyle hem de bireylerin mutlu bir yaşam sürmesini sağlamak nedeniyle gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Karaalp ve diğerleri (2023) tarafından öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırma sonucunda da bu araştırmada elde edilen sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin değerler eğitiminin kişisel gelişime katkı sağlayarak, hoşgörü ve

ahlaki duyarlılık kazandırdığı görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Yine Pınaz ve Kuru'nun (2022) gerçekleştirdiği araştırmada değer eğitimi olumsuz etkileyen etmenler arasında çevresel etmenler tv-internet ve sosyal medyanın etkisi, sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar, toplumsal yozlaşma gibi etmenler sıralanmıştır. Avcı ve Bozkurt (2022) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değerlerin bireylerin davranışlarına yansıtılabilmesi, içselleştirilebilmesi ve gerçek anlamda değerlerin önemsemesi sağlanabilirse günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde etkili olacağı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin içinde yaşanan çağın sorunları olarak gördükleri medyanın olumsuz etkileri, teknoloji bağımlılığı, bireysellik, cinayet ve taciz gibi sorunlar, kimi değerlerin zayıflaması ya da ortadan kalkması, değerlerin kültür aktarımı ve toplumsal ilişkileri düzenlemedeki etkisi nedeniyle değerler eğitimi gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir, Uzun ve Kar (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin iyi insan yetiştirmek, bireyi hayata hazırlamak, toplum ahlakını sağlamak, küreselleşme ve teknolojinin olumsuz etkilerini azaltmak için değerler eğitimi gerekli bulduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuçlar araştırmada öğretmenlerin değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerine yönelik sonuçları destekler niteliktedir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında okulun uygun ortam ve yaşantı oluşturma, okul içinde gerekli organizasyonu sağlama, bireyleri hayata hazırlama, örtük program hazırlayarak uygulama ve doğru insan yetiştirmeyi amaçlama gibi sorumlulukları bulunduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Ergün ve Koç'un (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin değer eğitiminde karşılaştıkları bazı sorunların okul ve ailenin kopuk olması, okul yönetiminin başarı odaklı olması ve yönlendirmede yetersiz kalması olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmış, bu sonuç bu araştırmada öğretmenlerin değer eğitiminde okulun sahip olduğu sorumluluklara ilişkin görüşleri ile tutarlığı olduğu düşünülmüştür.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun öğrenenlere değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin rol model olma sorumluluğunun bulunduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin rehberlik etme, süreci etkili hale getirme, kendini geliştirme, öğrenenleri değerlerin kazandırılması sürecinde motive etme ve gözlemlenme, uygun ortam sunma, öğrenenlerde farkındalık oluşturma, empati kurma, öğrenenlerin ön öğrenmelerini belirleme ve değer kazandırma sürecinde öğrenenlere karşı tutarlı olma gibi sorumlulukları bulunduğunu da ifade ettikleri görülmüştür. Ergün ve Koç'un (2022) yaptıkları araştırmada değer eğitiminde karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin olumsuz tutumu, davranış ve sözlerinin tutarlı olmaması, öğretmenlerin kültür ve düşünce yapılarının farklı olması ve verilecek değer ne şekilde ve nasıl verilmesi gerektiği konusunda eksiklik olması gibi öğretmenlerden kaynaklanan bazı sorunların da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sezer (2021) yaptığı

araştırmada öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında rol model olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi'nin (2020) araştırmasında öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik uygulamalarda isteksiz ve gönülsüz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Batmaz ve Erdoğan (2019) araştırmalarında öğretmenlerin değer eğitimi konusunda duyarsız olmalarının da değer eğitimini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuçların bu araştırmaya katılan öğretmenlere yüklenen sorumlulukların nedenini ortaya koyması yönünden dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin okullarda değerler eğitimine yönelik olarak çoğunlukla pano/afiş hazırlandığını ayrıca kurumlara ziyaretler düzenlendiği ya da kurumların okullara davet edildiğini, belirli gün ve haftalarda çeşitli etkinlikler gerçekleştirildiğini, sanatsal ve sportif etkinliklere yer verildiğini, sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirildiğini, öğrenenlerin düzeylerine uygun film ve videoların izletilerek üzerine tartışmalar yapıldığını, hikaye okuma ve hikayelerin canlandırılması gibi etkinliklerin yapıldığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu etkinliklerin yanı sıra öğretmenler okullarda değerlerin kazandırılması amacıyla seminerler düzenlendiğini, sınıf ve okul içinde etkinlikler gerçekleştirildiğini, kulüp etkinlikleri ve yarışmalar düzenlendiğini, uzmanların okullara davet edildiğini, ayın değerlileri etkinliklerinin yapıldığını, tartışmalara ve örtük program etkinliklerine yer verildiğini, öğrenenlere sorumluluk verildiğini ve öğrenenlere iyi örneklerin tanıtıldığını ifade etmişlerdir. Ergün ve Koç'un (2022) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde en çok örnek olay, yaratıcı drama, yaparak-yaşayarak öğrenme, rol model olma, canlandırma, anlatım, gösteri, gözlem, hikâye okuma, masal dinleme, film-çizgi film izleme, pano hazırlama gibi yöntem ve teknikler ile uygulamalardan yararlandıkları belirlenmiştir. Sevim ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okulöncesi öğretmenlerinin değer eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan hikaye anlatımı, drama, oyun ve müzik gibi etkinliklerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Batmaz ve Erdoğan (2019) araştırmalarında afiş, resim, video, drama yaptırma, örnek olay inceleme, model olması, öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirilmesi, öğrencilere sorumluluk verme, sağlama ve şiir ve kompozisyon çalışması gibi çalışmaları gibi etkinlikler ile değer eğitimi uygulamalarının gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar bu araştırmada öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen değer eğitimi etkinliklerine ilişkin ifade ettikleri görüşleri ile benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinliklerinin etkililiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ders dışında gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrenci katılımının sağlandığı etkinliklerin etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin etkinliklerin yeterli olmaması, okul kademesine ve okul ortamına göre değişkenlik gösterdiği görüşüne sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin de yapılan etkinliklerin etkili ve kalıcı olmadığını, etkinliklerin teorik kaldığını, öğrenenlerin bu etkinlikleri

sıkıcı bulduklarını ve zamanın yeterli olmadığını ifade ettikleri ve bu nedenlerle değerler eğitime yönelik etkinlikleri etkili bulmadıkları belirlenmiştir. Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi'nin (2020) yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin gerçekleştirilen etkinlikleri yeterli ya da kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi (2020) araştırmalarında değer eğitimi etkinliklerinin gösteriş ve ödül için yapıldığı, formaliteden ibaret olduğu, aile katılımının sağlanamadığı ve maddi imkanların yetersiz olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Pınaz ve Kuru'nun (2022) yaptıkları araştırmada değerler eğitimi olumsuz etkileyen etmenler arasında programdan kaynaklanan programın yoğunluğu, ders sürelerinin yetersizliği, bilgi düzeyi ile sınırlı kalınması ve öğretimin ön planda tutulması gibi etmenlerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avcı ve Bozkurt (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim programlarında değerlere yeterince yer verilmediği, öğretime öncelik verildiği, değer eğitimi teori ile sınırlı kalmaması ve uygulamalara yer verilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir, Uzun ve Kar (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitim programlarının, yapılan uygulamalarının ayrılan sürenin yetersiz olduğu, okullarda akademik başarının öncelikli olduğu, bu nedenlerle öğretmenlerin okullardaki değerler eğitimi uygulamalarının yeterli olmadığı görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Balcı ve Yelken (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada değer eğitiminde karşılaşılan sorunların kaynakları arasında okullarda sosyal faaliyetler için zengin bir ortamın bulunmamasının da yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçlar bu öğretmenlerin okullarda yapılan değer eğitimi etkinliklerini kısmen ya da tamamen yetersiz bulma nedenlerine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir.

- Öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için değerler eğitimi programının hazırlanması, uygulama örneklerinin paylaşılması, değerler eğitiminin zorunlu ders olarak programlara eklenmesi ve her kademedeki değerler eğitiminin verilmesi gibi programlara yönelik önerilerde buldukları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim verilmesi, velilerle işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin motive edilmesi ve mesleki itibarlarının artırılması gibi eğitimcilerle yönelik önerilerde de bulunmuşlardır. Öğretmenler okul içi etkinliklerin gerçekleştirilmesi, okula bakış açısının değiştirilmesi ve okul kültürünün oluşturulması, paydaş katılımının ve gerekli donanımın sağlanması ile sınıf mevcutlarının azaltılması gibi okula yönelik öneriler de geliştirmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenler değerler eğitimi etkinliklerinin uygulama ağırlıklı olması ve öğrenci katılımının sağlanması gibi yapılan etkinliklere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerle birlikte öğretmenler ders kitapları ve zaman yönetimine ilişkin de öneriler ifade etmişlerdir. Ergün ve Koç (2022) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik okul, aile ve öğretmen arasında iş birliği sağlanması ve değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak

verilmesine yönelik önerilerde geliştirdikleri belirlenmiştir. Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi'nin (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi etkinliklerinin etkililiğini artırabilmek için aile katılımının artırılması, yeterli zamanın ayrılması ve öğretmenlere eğitim verilmesi ile öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması önerilerinin geliştirildiği görülmüştür. Kamer ve Şahin (2021) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarına da eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Batmaz ve Erdoğan (2019) araştırmalarında öğretmenlerin değer eğitimi etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik okul aile işbirliğinin sağlanması, değer eğitimine ayrı bir ders saati ayrılması gibi önerilerde bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmada öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarının etkililiğini artırmaya yönelik önerileri ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Değerler eğitiminin etkililiğini artırabilmek amacıyla okullardaki imkanlar iyileştirilebilir. Ayrıca okuldaki tüm çalışanların değerlerin kazandırılmasındaki rollerini fark etmeleri sağlanarak uygun bir okul ortamı sağlanabilir. Bu amaçla okuldaki tüm çalışanlara yönelik bilgi ve farkındalık kazandırmaya yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenler değerlerin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Bu nedenle öğretmenlere değerlerin kazandırılması sürecindeki rollerini fark etmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere değerler eğitimine yönelik örnek uygulamaların yer aldığı hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca uygulama örneklerinin yer aldığı basılı kaynaklar hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
- Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik etkinlikler yapma konusunda motivasyonlarını artırmaya yönelik teşvik edici çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin deneyimlerini paylaşabilecekleri, fikir alışverişini yapabilecekleri teknoloji destekli ortamlar tasarlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
- Değerler eğitiminde okul aile işbirliğini artırabilmek için daha çok aile katılımı etkinlikleri planlanarak uygulanabilir.
- Ders kitaplarının içeriklerinde değerler ile ilişkilendirmelere daha fazla yer verilebilir.
- Bu araştırma farklı çalışma grupları ile gerçekleştirilerek elde edilen sonuçların genişletilmesi sağlanabilir.

- Bu araştırma temel nitel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Benzer araştırmalar farklı araştırma modelleri kullanılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynakça

- Albayrak, B. (2023). *2019 Türkçe dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve Türkçe öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Avcı, M. & Bozkurt, E. (2022). Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Science*, 13(50), 1187-1212.
- Balcı, F. A. & Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Batmaz, O. & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Bayırlı, H., Doruk, O. & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894.
- Bülbül, B. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler dersi kapsamında kaynaştırma öğrencilerine verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 225-243.
- Cevizci, A. (2002). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çalık, M. (2022). 5. Sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi odaklı grup rehberliği çalışmasının etkililiğinin incelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 5(9), 19-25.
- Çolak, N. (2023). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Dağ, M. (2024). *Türkçe öğretimi kapsamında değerler eğitimi programının hazırlanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Demirutku, K. (2019). Beşeri değerler: Kuramlar, görgül çalışmalar ve değer eğitimi. İçinde A. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Eds.), *Karakter ve Değer Eğitimi* (s. 51-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ergün, A. & Koç, S. (2022). Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 729-754.

- Güçlü, N. T. (2019). Karakter ve değer eğitiminde öğretmenin rolü. İçinde A. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Eds.) *Karakter ve Değer Eğitimi*. (s. 193-212). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Gysbers, N. C. & Henderson, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria: American Counselling Association.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (s. 3-15). London: The Former Press.
- Herdem, K. ve Çinici, A. (2021). Fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 114-138.
- İkiz, O. (2024). *Beceri temelli matematik sorularının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- İşcan, C. D. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar. İçinde A. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Eds.) *Karakter ve Değer Eğitimi* (s. 31-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kamer, S. T. & Şahin, M. (2020). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 725-744.
- Karaalp, H., Karaalp, K. & Karaalp, E. (2023). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Karabacak, A. (2023). *Türkçe ders kitapları üzerine değerler eğitimi bağlamında karşılaştırmalı bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Turkish Studies*, 11(3), 1485-1510.
- Kırlar, H. R. (2023). *Ortaokul matematik ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi ve ortaokul matematik öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meydan, K. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd Edition b.). California: SAGE Publication.
- Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 28-32.

- Özdemir, Y., Uzun, E. M. & Kar, E. B. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitime yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 227-266.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S. B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Pırnaz, E. & Kuru, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 160-173.
- Pusa, Ö. (2023). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersindeki değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Sevim, M. Z., Güler, Z., İnançlı, S. & Aslan, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi hakkında görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(6), 737-749.
- Sezer, Ş. (2021). Ortaokulda değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 171-205.
- Şığva, S. N. (2024). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Teker, D. & Ellez, A. M. (2022). Ortaöğretim matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1083-1098.
- Tornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Yalçın, B. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarıyla okul dışı ortamlarda değerler eğitimi: Bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. N. (2024). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.



Suriyeli öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi

Rabia Halenur Sümer¹ & Aytaç Kurtuluş²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, ²Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Öz

Bu çalışma ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sürecinde nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma kapsamında seçilen öğrencilerin Suriyeli ve derse aktif katılım gösteren gönüllü öğrenciler olmasına dikkat edilerek benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli bir test olan geometrik düşünme testi kullanılmıştır. Van Hiele'e göre geometrik düşünme düzeyleri 5 düzeyden oluşmaktadır. Çalışmada düzeyler 0. düzey görselleştirme, 1. düzey analiz, 2. düzey informal çıkarım, 3. düzey çıkarım ve 4. düzey sistematik düşünme olarak tanımlanmaktadır. Bir ortaokul öğrencisinin genel olarak ilk 3 düzey içerisinde yer alması beklenmektedir. Testin uygulandığı 5. sınıf öğrencisi görselleştirme düzeyinde bulunan tüm sorulara doğru cevap vererek Görsel düzeyin sonu, Analiz düzeyin başında olduğu ve 8. sınıf öğrencisinin informal çıkarım düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, geometrik düşünme düzeyleri, geometrik şekiller ve özellikleri

Examining the levels of geometric thinking of Syrian students

Abstract

This study was conducted to determine the van Hiele geometric thinking levels of Syrian students studying at secondary school level. A case study, which is a qualitative research method, was used in the research process. The homogeneous sampling method was used by paying attention to the fact that the students selected within the scope of the study were Syrian and actively participating, volunteer students in the lesson. The geometric thinking test, which is a multiple choice test, was used as the data collection tool. According to Van Hiele, geometric thinking levels consist of 5 levels. It is defined as 0th level visualization, 1st level analysis, 2nd level informal inference, 3rd level inference and 4th level systematic thinking. A secondary school student is generally expected to be in the top 3 levels. While the 5th grade student, to whom the test was applied, answered all of questions at the visualization level correctly, the end of the Visual level could be considered as the beginning of the Analysis level, while the 8th grade student was determined to be at the informal inference level.

Keywords: Syrian students, geometric thinking levels, geometric shapes and their properties

Yazarlara ait bilgiler:

¹İlköğretim Matematik Öğretmeni, MEB, sumerhalee@gmail.com, 0000-0002-7013-662X

²Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, agunaydi@gmail.com, 0000-0003-2397-3510

Atıf için;

Sümer, R.H., Kurtuluş, A., (2024) Suriyeli öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 9(1), 24-35.

Geliş Tarihi: 27/07/2023

Kabul Tarihi: Mart 2024

Yayın Tarihi: Mart 2024

Giriş

Eğitim-öğretim hayatı çevre ve dünyadaki değişikliklerle etkileşim içerisinde ilerlemektedir. Bu değişiklikler okul hayatı, öğretimde kullanılan yöntem teknikleri ve başarı düzeylerini etkilemektedir. Günümüzde de eğitim sistemi içerisinde artış gösteren mülteci öğrenci sayısı yadsınamaz bir gerçektir. Bu değişikliğin eğitim sistemine yansıyan etkilerden bir tanesi de dil problemdir(Karaağaç&güvenç, 2029; Hişmioğulları, 2021). Dil probleminin öğrencilerde motivasyon eksikliğine neden olduğu da görülen gerçeklerden biridir(Kaya, 2022). Dil problemi aşılabilir bir eğitim-öğretim sistemi içerisinde öğrencinin dolayısıyla genel başarısının artacağı düşünülmektedir(Kaya, 2022). Ana dilinde eğitim almayan öğrencilerin öğretim programı içerisine dahil edilmesi gerekmektedir ve bu durumun sağlanmasında da öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Matematik dersi özelinde durum incelendiğinde Dağlı ve Yüksel'in (2022) ikinci sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmaya göre Suriyeli öğrencilerin aritmetik ve geometrik kazanımları içeren konularda daha az zorlandıkları belirtilmiştir. Evrensel bir dile sahip olan geometri konuları kapsamında öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenerek akademik anlamda başarıya teşvik edilebilecekleri düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak ortaokul düzeyinde öğrenimlerini sürdüren Suriyeli öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri Van Hiele Geometrik düşünme düzeyleri teorisine göre incelenmiştir.

Matematik eğitimcisi van Hiele göre bireyler geometrik bağlamda düşünme yetisine sahiptir fakat bu düşünme becerisi her zaman aynı düzeyde olmamaktadır(Van Hiele, 1986). Van Hiele geometrik düşünme teorisi kapsamında beş düzey(0-4) tanımlanmaktadır. Bu düzeyler (Altun, 2008; Baki, 2008; Duatepe Paksu, 2016; Usiskin, 1982) aşağıdaki gibi özellikleri ile tanımlanmaktadır.

0. (Görsel) Düzey: Bu düzeyde bulunan öğrenciler şekilleri sadece görsel özelliklerine bakarak tanıyabilirler. Bu düzeyde genel amaç şekillere bakarak benzer veya farklı olup olmadıklarını incelemektir. Örneğin bu düzeyde öğrenci bir dikdörtgeni tanıyabilirken şekil çevrildiğinde onu bir baklava dilimine benzetebilmektedir. Bu düzeyde öğrencilerin şekilleri sınıflandırırken her zaman geometrik terimler kullanması beklenemez.

1. (Analiz) Düzey: Bu düzeyde öğrenciler şekillerin özelliklerine hakimdirler. Örneğin bir kare gördüklerinde onu sadece kare sınıfında değil dörtgenler sınıfında görmektedir ve özelliklerini bilmektedir. Bu düzeyde öğrenciler şekillerin özelliklerini belirleseler de bu özellikler arasında henüz ilişki kuramazlar. Örneğin dikdörtgen ve paralelkenarın özelliklerini bilirler fakat dikdörtgenlerin aynı zamanda bir paralelkenar olduğunu belirleyemezler.

2. (İnformel Çıkarım) Düzey: Bu düzeyde öğrenciler şekillerin özellikleri arasında ilişkiler kurabilmektedir. Örneğin dikdörtgenin bütün açıları dik ve karşılıklı kenarları birbirine eşit ve paraleldir,

karenin de bütün açıları diktir, paralelkenarın da karşılıklı açıları birbirine paralel ve eşittir özelliklerini bilirler ve bu özellikler arasında ilişki kurarak karenin aynı zamanda bir dikdörtgen olduğunu, dikdörtgenlerin de aynı zamanda bir paralelkenar olduğunu belirleyebilirler.

3. (Çıkarım) Düzey: Bu düzeyde öğrenciler şekillerin özellikleri arasındaki ilişkiler yerine geometri için tümdengelim ve aksiyomatik ilişkiler kurabilirler. Öğrenciler aksiyomlar, teoremler, tanımlar ile geliştirilen bir sistem geliştirmeye başlarlar. Geometrik özellikler hakkında soyut ifadelerle çalışabilirler.

4. (Sistemik Düşünme) : Öğrenciler geometride tümdengelim yerine farklı aksiyomatik yapılarla sahip geometri sistemlerini karşılaştırmaya başlarlar. Burada artık dikkat edilen husus nesnelere ile ilgili mantıksal çıkarımlar değil aksiyomatik sistemlerin kendisidir.

Bu düzeyler incelendiğinde bir ortaokul öğrencisinin ilk üç düzey içerisinde yer alması beklenmektedir fakat van Hiele teorisine göre düzeyler yaştan bağımsız yaşantıya bağlı olarak da farklılık gösterebilmektedir (Van Hiele, 1986). Usiskin'e (1982) göre bu düzeyler arasında hiyerarşik bir düzen vardır öğrenci bir düzeyde belirli bir seviyeye gelmeden bir sonraki düzeye geçememektedir. Bu bağlamda ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Suriyeli öğrenciler Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Testine göre hangi seviyededir?
2. Sınıf seviyesi ile düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Suriyeli öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma sürecinde durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği, verilerin sistemik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma grubu

5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde eğitim gören ve eğitim süreci içerisindeki öğretmenleri ile görüşme sağlanarak derslere aktif katılım gösteren ve dil sorunu yaşamalarına rağmen matematik ders notları diğer mülteci öğrencilerden daha yüksek olan her sınıf düzeyinden birer Suriye uyruklu öğrenci seçilerek benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik (homojen) örneklemede ise amaç küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin özelliklere sahip bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek 2013). Ortaokulda farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören dört öğrenci buldukları sınıf seviyesine göre sırasıyla Ö₅, Ö₆, Ö₇ ve Ö₈ olarak kodlanmıştır

Veri toplama araçları

Usiskin(1982) tarafından geliştirilen Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri testi beş düzeyinin herbirini ölçen beş sorudan oluşan toplam 25 soruluk bir testtir. Çalışma grubu ortaokul öğrencilerinden oluştuğu için ilk üç düzeye yönelik olan 15 soru veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 0, 1, 2 düzeyleri ilköğretim yıllarına, 3 ve 4 düzeyleri ortaöğretim ve sonrasına denk gelir (Altun, 2008). Test sonuçları alındıktan sonra öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılarak soruların çözümleri üzerinde sesli düşünceleri istenmiştir.

Verilerin analizi

Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri testi her düzey için 5 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır ve her bir düzey için en az 3 doğru cevap olması durumunda geometrik düşünme düzeyi o seviyeye atanabilmektedir (Baki, 2008). Buna göre öğrencilerin test sonuçları değerlendirilmiş ve hangi düzeylerde oldukları belirlenmiştir. Düzeyleri teste verdikleri cevaplara göre belirlenen öğrenciler ile teste verdikleri doğru ve yanlış cevaplar üzerine klinik görüşmeler yapılmış ve soruların cevaplarını sesli düşünceleri istenerek nedenlerini açıklamaları sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrenci ile yapılan klinik görüşmelerden elde edilen görüşmeler doğrudan alıntılar ile bulgular bölümünde verilerek yorumlanmıştır.

İşlem basamakları

Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri testinin ilk 15 sorusu öğrencilere dağıtılmış ve süre kısıtlaması olmadan üzerinde düşünerek çözmeleri beklenmiştir. Her sınıf seviyesindeki öğrenciye farklı zamanlarda uygulanmıştır. Öğrencilerden testin cevapları alındıktan sonra doğru yanlış değerlendirmeleri yapılmış ve seviyeleri belirlenmiştir. Belirlenen farklı günlerde öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılarak sorular ile ilgili genel düşünceleri alınmış ve cevapları üzerine klinik görüşmeler yapılmıştır. Yapılan birebir görüşmeler ile öğrencilerin hatalarının yanlış bilgiden mi dil sorunundan mı kaynaklandığı üzerine incelemeler yapılmıştır.

Bulgular ve yorum

Ortaokulda farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören dört Suriyeli öğrencinin van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada bulgular sırasıyla Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ve klinik görüşmelerden elde edilen bulgular olarak başlıklar altında sunulup yorumlanmıştır.

Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri testine ait bulgular

Öğrencilerin Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri belirlenerek Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri(GDD)

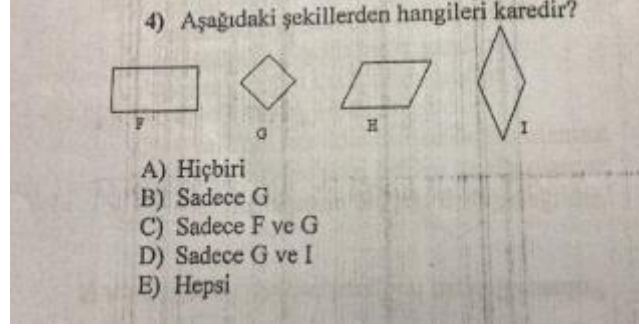
Sınıf düzeyi	0.düzey	1.düzeyi	2. düzeyi	GDD
Ö ₅	5 doğru	0 doğru	0 doğru	0. Düzey
Ö ₆	3 doğru	4 doğru	1 doğru	1. Düzey
Ö ₇	4 doğru	2 doğru	1 doğru	0. Düzey
Ö ₈	3 doğru	3 doğru	3 doğru	2. Düzey

Tablo 1'e göre, 5. Sınıfta öğrenim gören Ö₅ kodlu öğrencinin görsel düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlk 5 soruda 5 doğru yaparak görsel düzeye(0. Düzey) atanmıştır fakat diğer düzeylerden doğru cevaplayabildiği soru yoktur. 6. Sınıfta öğrenim gören Ö₆ kodlu öğrencinin cevapları incelendiğinde görsel düzeyden 3 doğru, analiz(1. Düzey) düzeyinden 4 doğru, informal çıkarım(2. Düzey) düzeyinden 1 doğru yaparak analiz düzeyine atanmıştır. 7. Sınıfta öğrenim gören Ö₇ kodlu öğrencinin sonuçları incelendiğinde görsel düzeyden 4 doğru, analiz düzeyinden 2 doğru, informal çıkarım düzeyinden 1 doğru yaparak görsel düzeye atanmıştır. 8. Sınıfta öğrenim gören Ö₈ kodlu öğrencinin sonuçları incelendiğinde ise görsel düzeyden 3 doğru, analiz düzeyden 3 doğru, informal çıkarım düzeyinden de 3 doğru yaparak informal çıkarım düzeyine atanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin atandıkları düzeylerin Ö₇ kodlu öğrenci hariç sınıf düzeyi artıka geometrik düşünme düzeyinin de arttığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde öğrencilerin ilk üç düzey içerisinde yer almasını beklenmektedir ki öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin de bu doğrultuda olduğu görülmektedir.

Klinik görüşmelere ait bulgular

Öğrencilerin geometrik düşünme testine verdikleri doğru ve yanlış cevaplar ile ilgili klinik görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda her sınıf düzeyinden öğrencinin yaşadığı ortak sorunlar olabildiği görülmüştür. Görsel düzey sorusu olan karenin belirlenmesi istenen bir soru Şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1. Kareye ait görsel düzey sorusu

Şekil 1’de verilen görsel düzeydeki soruya sadece Ö₅ kodlu öğrencinin doğru cevap verdiği görülmüştür. Ö₆, Ö₇, Ö₈ kodlu öğrencilerin doğru yanıtı verememesinin nedeninin yapılan görüşmelerde şeklin diklik sembolünü içermemesi olduğu görülmüştür. Bu soru ile ilgili 7.sınıf öğrencisinin araştırmacı ile arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: Soru hakkında ne düşünüyorsun?

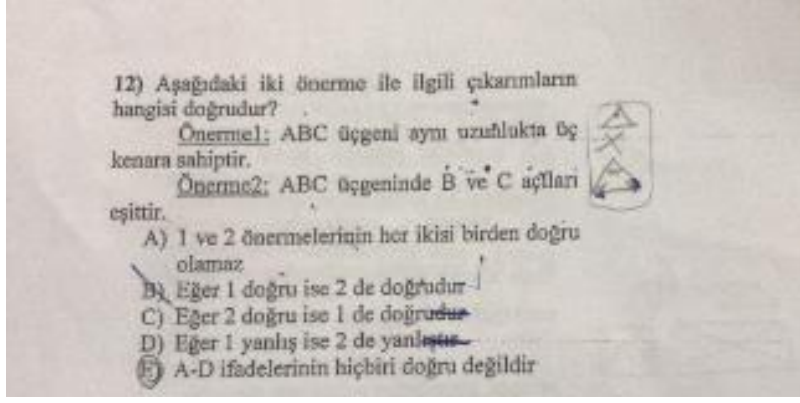
Ö₇: Karede dik olduğunu belirtmek için diklik sembolü kullanılmalı bunlar da dik sembolü yok.

Öğretmen: Peki G şekli ile ilgili ne düşünüyorsun?

Ö₇: Eşkenar dörtgen o da.

Öğrenci diklik sembolü olmadığı için G şeklini kare olarak kabul etmemiştir. 2018 yılı Ortaokul matematik öğretim programı dahilinde incelendiğinde 6,7 ve 8.sınıflarda geometri kazanımlarının 2.yarıyıl içerisinde verilmektedir. Diklik sembolünü de öğrenciler 5.sınıfın 2.yarıyılından itibaren öğrendikleri için 5.sınıf öğrencimiz bu şartı aramazken bu sembolü öğrenmiş olan 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerimiz bu şartı aramaktadır. Ders kitaplarında ve yardımcı kaynaklarda karşımıza çıkan sorularda diklik sembolü şartının aranmasının da öğrencilerin bu soruyu cevaplamaında etkisi olduğu düşünülmektedir.

Kapsayıcı tanımları içeren informal çıkarım düzeyindeki bir soru ve Ö₈ in çözümü Şekil 3 de verilmiştir.



Şekil 2. Ö₈ in çözümü

Şekil 2 incelendiğinde iki çıkarımda bulunulabilir. Bu soru için kapsayıcı tanımlar ve görsel barındırmayan sorularda öğrencilerin tepkisi karşımıza çıkmaktadır. Şekil 2’de cevabı verilen 8. Sınıf öğrencisi ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: Şekilleri neden çizme gereği duydun?

Ö₈: Şekil olunca daha kolay fikir yürütebiliyorum.

Öğretmen: Peki nasıl bir sonuca vardın?

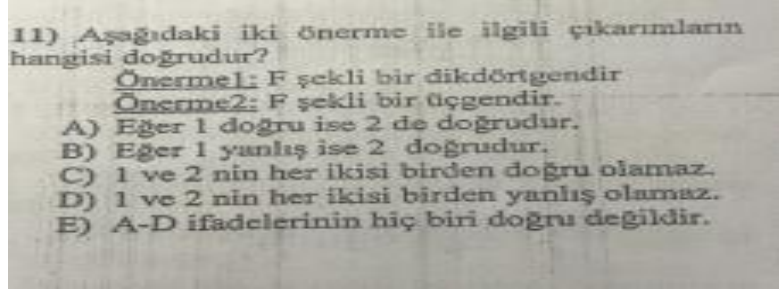
Ö₈: Önerme 1’de eşkenar üçgenden bahsediyor. Önerme 2’de ikizkenar üçgenden bahsediyor. İkisi farklı şeyler

Öğretmen: Önerme 1’de bahsedilen eşkenar üçgen için düşünecek olursak ki çizmişsin zaten baktığında B ve C açılarını eşit olarak görüyor musun?

Ö₈: Evet ama A açısı da eşit orada. İkizkenar üçgen ayrı şey eşkenar üçgen ayrı şey

Öğrencilerimiz ikizkenar üçgeni ve eşkenar üçgeni farklı sınıflarda düşünmüş ve aralarında bağ kurmayı geri plana atmışlardır. İkizkenar üçgen için en az iki açısı ve en az iki kenarı eş olan üçgen tanımı kullanıldığında eşkenar üçgenin ikizkenar üçgeni kapsadığı görülmektedir. Görsel içerik barındırmayan bir soru olan bu soruda Ö₈ kodlu öğrenci şekil çizerek fikir yürütmeyi tercih etmiştir. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin yaşadığı dil problemlerinden dolayı görsel destekli sorularda daha rahat etmeleridir.

Görsel destek barındırmayan informal çıkarım düzeyindeki soru Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. İformel çıkarım düzeyindeki soru örneği

Şekil 3 incelendiğinde de testi uyguladığımız tüm öğrencilerin soruyu yanlış cevapladıkları görülmüştür. Öğrenciler ile yapılan klinik görüşmelerde öğrencilerin eğer-ise soru kalıplarında zorlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu soru için 6.sınıf öğrencisi ile araştırmacı arasında geçen diyalog aşağıdaki gibidir:

Öğretmen: Bu soruda ne düşündüğünü açıklayabilir misin?

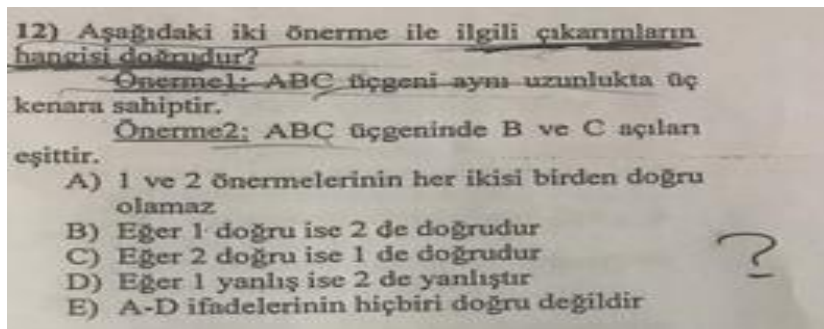
Ö₆: Soruda sadece dikdörtgen ve üçgenden bahsetmiş ama şekil başka bir şey de olabilir çünkü ortada şekil yok.

Öğretmen: Peki o zaman hangi cevabı vermeliyiz?

Ö₆: E çünkü hepsi yanlış. C şikkında ikisi birden doğru olamaz diyor biri doğru olacak demek ki ama ya şekil daireyse bu yüzden C şikkı da yanlış. O yüzden cevap E

Burada görüldüğü gibi öğrencinin soruya yanlış cevap vermesinin nedeni geometri bilgisinin eksikliği değil dil konusunda yaşanan sıkıntıdır. Öğrencilerin test sorularını cevaplandırırken dil sorunundan kaynaklı olarak soruları anlama konusunda yaşadıkları sıkıntıları kağıt üzerinde çizimler yaparak gösterdikleri görülmüştür.

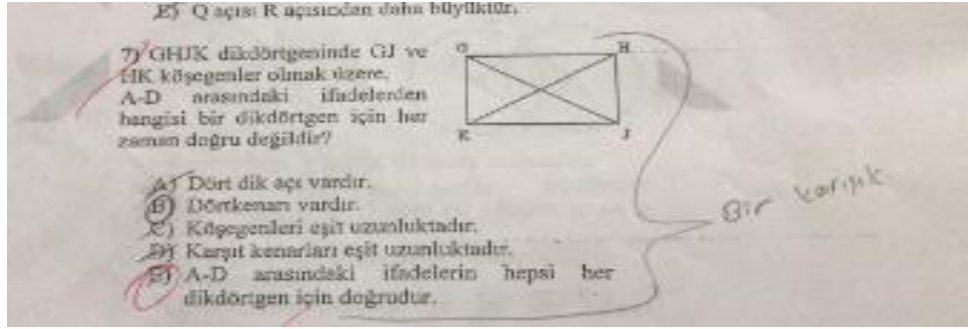
Testte yer alan görsel içermeyen sorularda öğrencilerin zorlandığı görülmektedir. Şekil 4 de görsel içermeyen bir soru örneği verilmiştir.



Şekil 4. Görsel içermeyen soru örneği

Şekil 4’de verilen soruda 8.sınıf öğrencisinin şekil çizerek çözmeye çalışmıştı ve 7.sınıf öğrencisinin soruyu anlamadığını ifade ederek soru işareti çizerek soruyu boş bıraktığı görülmüştür.

Verilen şıklarda dikdörtgen için her zaman doğru olan özellikleri belirlemeyi gerektiren analiz düzeyi sorularından bir tanesi ve Ö₇ kodlu öğrencinin kağıt üzerindeki açıklaması ise Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. Analiz düzey sorusuna Ö₇ nin açıklaması

Şekil 5’de soru temeli incelendiğinde ve öğrenci ile yapılan görüşmeden A-D şıkları arasındaki ifadelerden yazılması ve şıkların E’ye kadar olması öğrencinin dil sorununu daha da etkilemiş ve öğrencinin soruyu anlayamamasına neden olduğunu belirtmiştir.

Genel durum incelendiğinde aynı konularda öğrencilerimizin problem yaşadığını gözlemlenmiştir. Bu sorunlara ait temalar ve öğrenci dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin yaşadıkları zorluklar

Temalar	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Diklik sembolü		+	+	+
Görsel içerikli olmayan sorular	+	+	+	+
Kapsayıcı tanımlar	+	+	+	+
Dil problemi	+	+	+	+

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin tüm sınıf seviyelerinde görsel içerik içermeyen sorularda özellikle dil sorunu yaşadıkları yapılan klinik görüşmeler ile görülmüştür.

Geometrik düşünme düzeyleri testine ve görsel içeren sorulara verdikleri doğru cevap sayıları Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3. Cevaplanan doğru sayıları ile doğru yapılan görsel içerikli soru sayıları

Sınıf düzeyi	Toplam doğru Cevap Sayısı	Görsel içeren doğru cevap sayısı
Ö ₅	5	5
Ö ₆	8	7
Ö ₇	7	6
Ö ₈	9	7

Tablo 3'e göre görsel içeren sorularda doğru cevap sayısının fazla olması bize geometrinin evrensel bir dil olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sadece sözel verilen sorularda dil problemi yaşadıkları halde geometrik şekillere ait görsellerin verildiği sorularda dil problemlerini görselinde desteği ile aşarak geometrik düşünmede başarı gösterdikleri görülmektedir.

Sonuç ve tartışma

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanan çalışma da 5. Ve 7. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler görsel düzey, 6. Sınıfta öğrenim gören öğrenci analiz düzeyinde ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrenci informal çıkarım düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre ortaokul öğrencilerinin ilk 3 düzey içerisinde yani görsel, analiz ya da informal çıkarım düzeyi içerisinde olmaları beklenmektedir(Altun,2008). Sonuçları incelediğimizde öğrencilerin ilk üç düzeyde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Genel olarak matematik başarısı düşük olan 7. sınıf öğrencisi hariç sınıf düzeyi arttıkça geometrik düşünme düzeyinin de artış gösterdiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak sınıf düzeyi arttıkça genel olarak geometrik düşünme düzeyi de artış gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde görülmüştür ki çoğunlukla verilen yanlış cevapların dil probleminden gelmektedir ve şekillerle desteklenen sorularda doğru cevap oranı daha fazladır. Birebir görüşmeler sırasında boş bırakılan sorular öğrencilere sorulduğunda ise dil problemi ile karşılaşıldığı görülmüştür. Sorunun ne anlatmak istediğini çözemedikleri için boş bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Hişmioğulları (2021) öğretmen görüşlerine dayalı olarak Suriyeli öğrencilerin öğretim ortamlarında dil problemi yaşadıkları sonucu ile benzerlik göstermekle birlikte bu çalışma da görsel içermeyen sorular ile karşılaştıklarında şekiller çizerek soruyu anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Buradan geometrinin evrensel bir dil olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu sonuç Hişmioğulları(2021) nın

çalışmasına katılan öğretmenlerin “geometri dersinde öğretimlerinin materyal kullanımı ile desteklenmesi” önerisi ile birlikte özellikle geometri öğretiminde aynı zamanda görsel içermeyen soruların anlamlandırılmasında geometrik temsillerden yararlanarak öğretim yapılması öğrencilerin etkili öğrenmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Geometri öğretiminde şekillerin daha aktif kullanılmasının, öğrencilerin keşfine açık hale getirilmesinin hem genel olarak öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getireceği düşünülmektedir hem de dil sorunundan dolayı derslerde problem yaşayan öğrencilerin başarı düzeyinin artacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin zorlandığı sorular incelendiğinde özellikle geometrik şekillerin kapsayıcı tanımı kullanmaları gereken informal çıkarım düzeyindeki sorularda 8. Sınıfta öğrenim gören öğrenci hariç diğerlerinin zorlandığı görülmüştür. Ayrıca yine geometri eğitimi içerisinde kapsayıcı tanımlara daha fazla yer verilmesinin bu tanımların keşfinde öğrencilere aktif rol verilerek şekil sınıflandırmaları yapılarak sınıflar arası ilişkilendirmelerde görsel içeren etkinlikler aracılığıyla çıkarım yapmalarının sağlanması öğrencilerin yaşadığı dil problemlerini aşmalarında yardımcı olabilir.

Bilgi notu

Bu araştırmanın bir bölümü, 11-13 Kasım 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen “II. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde” sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Altun, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademedeki (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik eğitimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Çalamak, E. K., Olkun, S. & Özdoğan, S. S. (2022). Çok kültürlü sınıflarda matematik eğitimi: öğretmen uygulamaları üzerine bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 123-155.
- Dağlı, K. ve Yüksel, S. (2022). Suriyeli öğrencilerin matematik dersi kazanımlarına ulaşmaları sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-27.
- Demir, E. (2019). *7. Sınıf öğrencilerinin çember ve daire konusundaki matematiksel başarıları ile Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Duatepe Paksu, A. (2016). *Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri*. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler kitabı içinde* (Bölüm 16, s. 266-275). APegem Akademi.
- Er G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin Van Hiele geometri düşünme düzeylerinin ve geometriye yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 16 (44) , 377-405 .
- Günhan, B. C., Doluzengin, B., Aksoy, B. D., & Özdişçi, S. (2022). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri, başarı ve tutum arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 274-293.
- Hastedt, D. (2016). *Mathematics achievement of immigrant students*. Cham:CH: Springer.
- Hişmioğulları, E. (2021). *Suriyeli ortaokul öğrencilerinin geometri öğretiminde karşılaştıkları sorunlar:Hatay ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaağaç, F.C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Karaca, B.& Demirbilek, M.(2022). Examining the factors affecting the academic achievement of Syrian secondary school students in mathematics lesson. *Turkish Journal of Mathematics Education*, 3(2), 39-66.
- Kaya, A. (2022). Difficulties encountered by Syrian students in educational activities. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(3), 89-99.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. CDASSG Project.
- Van Hiele, P. (1986). *Structure and Insight: A theory of mathematics education*. Academic Pres Ic: Orlando.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (geliştirilmiş 9.baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, A. (2014). *5E öğrenme döngüsü modelinin 6. Sınıf öğrencilerinin geometrik başarı ve Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.