

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Etkili Vatandaşlık Eğitimi El Kitabı

Editörler

Prof. Dr. CEMİL ÖZTÜRK - Dr. Öğr. Üyesi TUĞBA KAFADAR

Dr. Öğr. Üyesi TUĞBA KAFADAR
Editörler
Prof. Dr. CEMİL ÖZTÜRK

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Etkili Vatandaşlık Eğitimi El Kitabı

Sosyal bilgiler öğretiminin yaklaşık bir asırlık tarihi bulunmaktadır. Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri varken onların yerine böyle bir derse ihtiyaç duyulması, 20. yüzyılın başlarında Batı'da ortaya çıkan yeni sorunlarla başa çıkabilecek vatandaş yetiştirme zaruretinden kaynaklanmıştır. İlerlemeci felsefenin önermelerini benimseyen sosyal bilgiler dersi, okulların birer demokratik toplum modeli hâline gelmesini amaçlamıştır. Fakat bu ideale bugün bile ulaşılmış değildir.

Türkiye, sosyal bilgiler dersleriyle 1968 yılında tanışmıştır. Emekleme aşamasında bir sanayi, köyden kente göç, çarpık kentleşme, askerî müdahale ve muhtıralarla güdümlü bir demokrasi, terörize olmuş eğitim ve bilim kurumları gibi sorunların çözülmesine bu dersin katkıda bulunması beklenmiştir. Bu dersin çözülmesine katkıda bulunması beklenen sorunlardan bazıları olmuştur. O günden beri bu konulardan bazıları sorun olmaktan çıkmış, bunların yerini yenileri almıştır. Bilişim Devrimi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllardaki vatandaşlık anlayışını kökünden değiştirmiştir. Hak ve görevlere odaklı vatandaşlık anlayışının yerini vatandaşlık yeterliliklerine odaklı yeni türler (finansal, dijital, bilimsel vd.) almıştır. Sosyal bilgiler son yıllarda dünyadaki gelişmeleri izleyerek olumlu gelişmeler kaydetmiştir. Bunlardan en önemlisi sosyal bilgilerin bir bilim dalı hâline gelmesi, ilgili alan yazının zenginleşmesidir.

Bu kitap, zenginleşen alan yazından da faydalanarak sosyal bilgiler öğretimi alanına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Alanın uzmanlarına, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve genel okuyuculara katkıda bulunması dileğiyle...

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Etkili Vatandaşlık Eğitimi El Kitabı



Editörler

Prof. Dr. CEMİL ÖZTÜRK - Dr. Öğr. Üyesi TUĞBA KAFADAR



AKADEMİK YAYINCILIK

www.nobelyayin.com



nobelyayin | nobelkitap | nobelcocuk | nobelyasam | nobelcocukyayin



ISBN 978-625-417-714-9



9 786254 177149



7.4.1.Telkin Yaklaşımı	155
7.4.2. Değer Açıklama Yaklaşımı	155
7.4.3. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	157
7.4.4.Değer Analizi Yaklaşımı.....	159
7.4.5.Gözlem Yaklaşımı	161
7.4.6.Örtük Program	161
7.5. Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi	162
7.6. Sonuç.....	164

Bölüm 8

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Küresel Eğitim..... 169

8.1. Giriş	169
8.2. Küresel Eğitim.....	171
8.2.1. Küresel Eğitim Nedir?	171
8.2.2. Küresel Eğitimin Amacı	174
8.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Küresel Eğitim.....	177
8.3.1. Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve Küresel Eğitim.....	177
8.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Küresel Eğitim	179
8.4. Sonuç.....	183

Bölüm 9

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okuryazarlıklar 187

9.1. Giriş	187
9.2. Okuryazarlık Anlayışının Dönüşümü: Yeni Okuryazarlıklar.....	187
9.3. Sosyal Bilgilerde Okuryazarlık Alanları	189
9.3.1. Çevre Okuryazarlığı.....	190
9.3.2. Dijital Okuryazarlık	194
9.3.3. Finansal Okuryazarlık	200
9.3.4. Harita Okuryazarlığı	206
9.3.5. Hukuk Okuryazarlığı.....	210
9.3.6. Medya Okuryazarlığı.....	214
9.3.7. Politik Okuryazarlık	221
9.4. Sonuç.....	226

Bölüm 10

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme..... 235

10.1. Giriş	235
10.2. Kanıt Temelli Öğrenme	235

giltere’de çok iyi örneklerini gördüğüm program dışı etkinliklerdir. Program dışı etkinlikler ya da örtük program etkinlikleri; okullarda genellikle sosyal bilgiler öğretmeni tarafından ders dışı zamanlarda düzenlenen, öğrencilerin aktif olduğu tartışma kulübü, örnek seçimler, siyasetçilerle ve toplum liderleriyle söyleşiler, okul gezileri gibi sosyal bilgiler ders konularıyla ilgili etkinliklerdir. Öğretmenler ve öğrencilere derslere kıyasla, ciddi bir özgürlük alanı tanıyan bu etkinliklerin bazı türleri ve uygulama örnekleri için doktora tezimiz incelenebilir (Önal, 2017, s.61, 75, 81).

KAYNAKÇA

- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge.
- Aydın, B. (2003). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (ss.27-49). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall, Inc.
- BfK (2019). P21 Framework for 21st Century Learning. 30 Ağustos 2021 tarihinde http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden erişildi.
- Brugar, K. A. & Whitlock, A. M. (2018) Social studies skills or something Else? An analysis of how the “Essential social studies skills and strategies” reflects social studies instruction, *The clearing house: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(3), 111-117. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1418129>
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Dhand, H. (1990). *Techniques of teaching*. APH Publishing.
- Dewey, J. (1915/2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Aakar Books.
- Doğanay, A. (2007). Etkin vatandaşlık için düşünce becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (ss.179-218). Pegem Akademi.
- Fallace, T. (2009). John Dewey’s influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation. *Review of Educational Research*, 79(2), 601-624. <https://doi.org/10.3102/0034654308326159>
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st century*. Random House.
- Hazareesingh, S. (2016). *How the French think: An affectionate portrait of an intellectual people*. Penguin Books.
- Heater, D. (2004). *A History of education for citizenship* (1. bs.). Routledge.

- Kanat, K., & Temel, F. (2019). Sokratik yönetime dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 892-905.
- Marshall, T. H. ve Bottomore, T. B. (1992). *Citizenship and social class* (2. bs.). Pluto Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations for excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington, D.C.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2010). 30 Ağustos 2021 tarihinde APPENDIX I Essential Social Studies Skills and Strategies.pdf (mcpsmt.org) adresinden erişildi.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2013). The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history. Silver Spring, MD: Author.
- Nelson L. (2006). Sokratik Konuşma Tarih-Kuram-Uygulama. S. Yücesoy (Derleyen) *Sokratik Yöntem* içinde (s.37-80). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Önal, G. (2017). *İngiltere vatandaşlık eğitimine yönelik bir değerlendirme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Önal, G., Öztürk, C., & Kenan, S. (2018). Teachers' perspectives on citizenship education in England. *Education and Science*, 43(196), 243-256. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7060>
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (ss.22-50). Pegem Akademi.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Platon (2020). *Sokrates'in savunması* (A. Çokona, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11 to 12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (Tebliğ No: 2015/1) (2016, 2 Ocak) Resmi Gazete (Sayı: 29581).

- Unesco (2019). *Most influential theories of learning*. 30.8.2021 tarihinde <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/most-influential-theories-learning> adresinden erişildi.
- Yıldırım, Ö. (2019). *Sokratik yöntem, Maiotik sorgulama (Mayotik) nedir?* 18.8.2021 tarihinde <https://www.felsefe.gen.tr/sokratesin-yontemi-maiotik-mayotik-sokratik-yontem-nedir/> adresinden erişildi.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler Eğitimi

Ahmet Katılmış - Tuğba Kafadar

7.1. GİRİŞ

İnsanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik özellikleri onu toplumsal bir yaşam sürmeye zorlamaktadır. Bu nedenle bireyin toplumsal bir varlık olarak toplumsal yaşamda yer alabilmesi ve söz konusu yaşama müspet yönde katkı sağlayabilmesi için sahip olması gereken bazı nitelikler vardır. Bu nitelikler eğitim programlarında bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor isimleri altında sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalardan duyuşsal alan, doğrudan değerler eğitimi ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle eğitim programlarında değerler eğitimine ilişkin yer alan kazanımlar, duyuşsal alan içerisinde ele alınmaktadır. Bu kazanımlara eğitim programlarında yer verilmesinin en genel manada amacını bireyi kendisi, ailesi, milleti ve insanlık için faydalı hale getirmek olarak ifade edebiliriz. Bu kapsamda toplumsal düzenin sağlanması, korunması, sürdürülmesi ve iyi insandan beklenen davranışların görünür olması için değerler hayati öneme sahiptir. Çünkü değerler bireyin davranışlarının niteliğini tayin ederek bir anlamda yaşama yön vermektedirler (Ekşi & Katılmış, 2020). Öte yandan değerlerin kapsamı ve hangilerinin daha önemli olduğu konusunda toplumlar ve bireyler arası farklılaşmalar olsa da genellikle bütün bireyler ve toplumlar için önemli olan temel insani değerlerden söz etmek mümkündür. Bunun yanında değerler, toplumsal ve bireysel sorumluluklara ilişkin, davranış şablonları oluşturduğu için tarih boyunca var olmuşlardır. Bu düşünce ile tutarlı olarak değerler eğitimi de geçmişten günümüze bütün toplumlarda verilmiş ve verilmektedir. Özellikle son yüzyılda yaşanan küresel sorunlarla birlikte değerler eğitimi konusundaki bilinç önemli ölçüde artmıştır. Bunun sonucu olarak birçok ülkede değerler eğitimi yönelik faaliyetler yoğunluk kazanmıştır. Bu minvalde bazı ülkelerde değerler/karakter/ahlak eğitimi adında, müstakil derslere yer verilirken,

bazı ülkelerde değerler eğitimi, öğretim programlarının odağına alınarak ilk ve orta öğretimde verilen derslerin içeriğine yansıtılmış durumdadır. Türkiye’de ise değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi tercih edilmeyecek, ilk ve ortaöğretimde verilen bütün derslerin içeriğine yansıtılarak verilmesi tercih edilmiştir. Bu tercihin de etkisiyle sosyal bilgiler dersinin odağını, değerler eğitimi oluşturmuştur (MEB TTKB, 2017).

Sosyal bilgiler dersi, doğası gereği, toplumsal yaşamla iç içe bir derstir. Bu derste iyi insan yetiştirilmeye odaklanması hasebiyle değerler eğitimi ve sosyal bilgiler dersi yakın ilişki içindedir. Bu durum bu bölümde, sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi başlığı altında detaylandırılacaktır.

7.2. DEĞERİN TANIMI VE DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI

İnsanın toplumla olan ilişkisinin ve kendi eylemlerinin bir parçası (Aspin, 2007) olan değerler, birçok bilim dalıyla iç içedir (Schwartz, 2015). Bu nedenle değerler literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu kapsamda, Harland ve Pickering’e (2011) göre değerler, bireyin yaşamında doğru ve yanlış olarak karar verirken, kullandığı ölçütler; Joshi’ye (2014) göre, iyilik ve güzellik belirleme kriterleri; Güngör’e (1993) göre, herhangi bir şeyin istenilen veya istenilmeyen olarak kabul edilmesini sağlayan inançlar anlamına gelmektedir. Diğer yapılan tanımlarda ise Warnock (1996) değer verdiğimiz şey, sevdiğimiz veya sevmediğimiz şeyler; Zecha (2007), bireye ve topluma zarar vermeden, insan hayatını ve sağlığını destekleyen her şey; Öztürk ve Kafadar (2019) ise toplumu oluşturan bireyler arasında birleştirici rol üstlenen ve olumlu davranışların gelişmesi için gerekli olan unsurlar biçiminde açıklamıştır. Bu açıklamalardan da yola çıkarak en genel manada, iyi insan olabilmek için insanların sahip olması gereken nitelikler olarak ifade edebileceğimiz değerlerin özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz (Schwartz & Bilsky, 1987’den akt. Kuşdil & Kağıtçibaşı, 2000, s. 60):

1. Değerler inançlardır. Fakat tamamıyla duygulardan soyutlanmış düşünceler değildir. Etkinliklerle birlikte duygularla iç içe geçmektedirler.
2. Değerler kişinin hedefleriyle ve bu hedeflere ulaşmak için etkili olan davranışlarla ilişkilidirler.

3. Değerler özgür eylemlerin ve durumların üzerinde yer almaktadır.
4. Değerler davranışlara, olaylara ve bireylere yön veren standartlardır.
5. Değerler önem derecelerine göre kendi içlerinde sıralanırlar. Sıralanmış değerler grubu, değer önceliklerini belirlemede bir sistem oluşturmaktadır.

Değerler konusunda literatürde birçok sınıflandırma yapılmıştır. Literatürdeki ilk sınıflandırmalardan biri Spranger (1928) tarafından yapılmış olan değer sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre değerler bilimsel, estetik, sosyal, ekonomik, dinî ve politik başlıkları altında şöyle açıklanmıştır (akt., Akbaş, 2004, s. 55):

1. **Bilimsel Değerler:** Bilimsel değer kategorisinde bilimsel düşünce ve eleştirel düşünme hâkimdir. Bu değer kategorisine sahip bireyler eleştirel, akılcı ve entelektüeldirler.
2. **Estetik Değerler:** Bu değer kategorisinde uyum ve simetriye önem verilmektedir. Sanatın toplum için gerekli ve zorunlu olduğu düşünülmektedir.
3. **Sosyal Değerler:** Sosyal değerler kategorisinde sevgi, yardımseverlik, bencil olmamak, kibar olmak değerleri bulunmaktadır. En önemli değer insan sevgisidir.
4. **Ekonomik Değerler:** Bu değer kategorisinde faydalı ve pratik olmak önemlidir. Ekonomik değerlerin önemsenmesi gerektiğine inanılır.
5. **Dinî Değerler:** Bu kategoride dinî değerler önemli tutularak, dünyevi hazlar önemli görülmez.
6. **Politik Değerler:** Bu değer kategorisinde güç ve ün her şeyin üstünde tutulur. En önemli şey kuvvettir (akt., Akbaş, 2004, s. 55).

Değerlerin sınıflandırılması konusunda çalışma yapan araştırmacılardan olan Rokeach (1973) ise değerleri amaç ve araç değerler olarak iki kategoriye ayırmıştır. Rokeach tarafından yapılan sınıflandırma Tablo 1'de verilmiştir (Rokeach, 1973'ten akt., Akbaş, 2004, s. 57):

Tablo 1. Rokeach Değer Sınıflaması

Asli (Amaç) Değerler	Araç Değerler
• Bilgelik	• Bağımsızlık
• Barışçıl dünya	• Bağışlayıcı olmak
• Gerçek dostluk	• Cesaret
• Aile güvenliği	• Dürüstlük
• Dinî olgunluk	• Entelektüellik
• Sosyal kabul	• Geniş görüşlü olmak
• Başarı	• Yardımseverlik
• Güzellikler dünyası	• İtaatkâr olmak
• Mutluluk	• Yaratıcı olmak
• İç huzur	• Kibarlık
• Kendine saygı	• Kendine hâkim olmak
• Heyecanlı yaşam	• Hırslı olmak
• Eşitlik	• Neşeli olmak
• Özgürlük	• Sevgi dolu olmak
• Rahat bir yaşam	• Sorumluluk
• Gerçek dostluk	• Temizlik
• Ulusal güvenlik	• Mantıklı
• Zevk	• Kendini kontrol eden

Değerler konusunda çalışan bir diğer araştırmacı olan Ülken (2001) ise değerleri; aşkın, içkin ve normatif olmak üzere 3 kategoride sınıflandırmıştır. Diğer bir sınıflandırmada ise değerler evrensel, toplumsal ve geçici değerler olarak ele alınmış ve bunların açıklaması şöyle yapılmıştır (Brahma Kumari's Educational Society, 2004'ten akt., Joshi, 2014):

Evrensel değerler; her zaman tüm insanlar tarafından kabul edilir. Bütün inanç ve felsefi yapıların temelini oluşturmaktadır. Soyuttur ama açıkça tanımlanabilir.

Toplumsal değerler; uyumluluğu sağlar. Uygar yaşamın sürekliliği için gereklidir.

Geçici değerler; hızlı değişime tabidir. Zamana bağlı olarak dünya çapında farklılık gösterirler.

Schwartz (1992) ise değerleri; öz-yönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, evrenselcilik, iyilikseverlik, güvenlik, uyma ve geleneksellik olmak üzere 10 (on) kategoriye ayırarak sınıflandırmıştır. Schwartz'ın (1992) yapmış olduğu bu sınıflama üzerinde çalışan Schwartz vd. (2012) değerleri; *öz-genişletim, değişime açıklık, öz-aşkınlık, muhafazacılık* olmak üzere 4 (dört) temel değer boyutuna ayırmışlardır. Ayrıca bu boyutlar kendi içlerinde alt kategorilere ayrılarak; *saygınlık, güç-kaynaklar, güç-baskınlık, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-yönelim-davranış, öz-yönelim-düşünce, evrenselcilik-hoşgörü, evrenselcilik-doğa, evrenselcilik-ilgi, iyilikseverlik-güvenirlilik, iyilikseverlik-sevgi, alçakgönüllülük, uyma-kişiler arası, uyma-kurallar, geleneksellik, güvenlik-toplumsal, güvenlik-kişisel* olarak 19 (on dokuz) değer tipinde kategoriler oluşmuştur. Schwartz vd. (2012) tarafından geliştirilen değer boyutları ve değer tipleri sınıflaması şu şekildedir:

Schwartz vd. (2012) değer boyutları:

Değişime Açıklık: Uyarılma, öz-yönelim-düşünce ve öz-yönelim-davranış değer tipleri bu değer boyutunda yer almaktadır. Bu değer boyutu yeni fikirlere, eylemlere ve deneyimlere hazır oluşu ifade etmektedir. Bu kategori içinde yer alan değerler, kendini kısıtlama ve muhafazacılıkla ilgili değerlerle uyuşmaz.

Öz-genişletim: Güç-baskınlık, güç-kaynaklar ve başarı değer tipleri öz-genişletim değer boyutunda yer almaktadır. Bu değer tipi kendi ilgi alanlarını takip etmeye vurgu yapmaktadır. Öz-aşkınlık değer boyutu ile ters düşmektedir. Öz-genişletim değer boyutu bireyler ve toplum üzerinde maddi ve manevi kurulan hâkimiyet yoluyla elde edilen güç ve toplumsal standartlara göre elde edilen başarıyı ifade etmektedir.

Öz-aşkınlık: Bu değer boyutunda evrenselcilik-hoşgörü, evrenselcilik-doğa, evrenselcilik-ilgi, iyilikseverlik-güvenirlilik, iyilikseverlik-sevgi değer tipleri yer almaktadır. Bireylerin grup içinin güvenilir, inanılır bir üyesi olmasını ifade etmektedir. Ayrıca bireyin diğer kişilerin ve varlıkların iyiliğine, korunmasına kendini adanmasıdır.

Muhafazacılık: Muhafazacılık değer boyutunda; uyma-kişiler arası, uyma-kurallar geleneksellik, güvenlik-kişisel, güvenlik-toplumsal değer tipleri bulunmaktadır. Bireyin kültürel, dinî geleneklerini sürdürmesi, kendisini, toplumunu koruması, yasalara, toplumsal kurallara, uyması ve diğer bireylere zarar vermekten ve üzmetten kendini kaçınmasıdır.

Schwartz vd. (2012) tarafından geliştirilen bu değer sınıflamasında değerler boyutları ve tipleri çembersel bir döngüde yer alır. Değer tipleri içerisinde yer alan saygınlık, alçakgönüllülük ve hazcılık, değerler çemberinde diğer değer tipleri ile hem kendisinden önce hem de kendisinden sonraki değer tiplerine karışması sebebiyle, değer boyutları içerisinde yer almamıştır.

Schwartz vd. (2012) değer tipleri:

Öz-yönelim: Bireyin kendi fikirlerini, yeteneklerini geliştirmesi ve kendi davranışlarını belirleme özgürlüğünü ifade etmektedir. Öz-yönelim iki alt türe (öz-yönelim-düşünce ve öz-yönelim-davranış) ayrılmaktadır. Öz-yönelim-düşünce; merak, ilgi, yaratıcılık ve betimleme gibi nitelikleri kapsamaktadır. Öz-yönelim-davranış ise kendi hedeflerini seçme, kendi kararını alma, kendine güven ve bağımsızlığı ifade etmektedir. Öz-yönelim-düşünce evrenselciliğe, öz-yönelim-davranış ise uyarılmaya yakın döngüde yer almaktadır.

Uyarılma: Uyarılma heyecan, değişim, macera arayışı, risk alma, farklı şeyler yapma ve yeni şeyler denemendir.

Hazcılık: Zevktir.

Başarı: Beceri, hırs, istek, daha iyisini yapma, çaba ve öne çıkmadır.

Güç: Toplumsal kaynakların kontrolü yoluyla elde edilen güç ve insanlar üzerinde maddi olarak hâkimiyet kurmadır. Üç alt türü bulunmaktadır. Birincisi; bir şeyi yapmak için diğer insanlar üzerine baskı yapılarak, elde edilen güç ve böylelikle insanlar üzerinde hâkimiyet kurmadır. İkinci alt türü olan kaynaklar ise maddi olarak elde edilen kazançla etrafındaki olayları kontrol etmedir. Üçüncüsü ise saygınlığı korumadır. Baskınlık ve kaynaklar alt türü değer çemberinde başarı değerine daha yakındır. Saygınlık ise güvenliğe daha yakındır. Baskınlık alt türü; liderlik, karar alan, sorumlu, kaynaklar alt türü ise zenginlik, pahalı şeylere sahip olma özelliklerini yansıtmaktadır.

Güvenlik: Bireyin yakın ve uzak çevresinde güvenliğin olmasıdır. İki alt türü bulunmaktadır: Kişisel, toplumsal. Güvenlik-kişisel; temizlik, hastalıktan korunma, aidiyetlik, sağlık, çevre güvenliği, diğerlerinin kendisini önemsemesi ve düzenli olmaktır. Güvenlik-toplumsal ise sosyal düzen, ulusal güvenlik, istikrarlı hükûmettir. Değerler çemberinde güvenlik-kişisel güç ve saygınlık değerlerine yakındır. Güvenlik-toplumsal ise uyma-kurallar ve geleneksellik değerlerine yakındır.

Uyma: Yasalara, kurallara, resmî yükümlülöklere uymaktır. Ayrıca diğer insanlara zarar vermekten ve özmekten kaçınmaktır. Uyma-kişiler arası ve uyma-kurallar olmak üzere iki alt türü bulunmaktadır. Uyma-kişiler arası; itaatkâr olma, öz-disiplin, diğerlerini özmekten kaçınmaktır. Aynı zamanda kibarlık, nezaketli olma, itaat, anne ve babaya saygıyı ifade etmektedir. Uyma-kurallar ise kurallara uyma, yanlış şey yapmaktan kaçınmaktır. Uyma değer çemberinde güvenliğe daha yakın konumdadır.

Geleneksellik: Dinî ve kültürel geleneklerin devam ettirilerek korunmasıdır. Geleneksellik; geleneksel âdetler, dinî inançlar, dindar olmak, geleneksel kıyafetler, dinin gerektirdiği şeyleri yapmaktır. Yapılan bazı araştırmalar geleneksellik içerisine alçakgönüllölük değerini katmaktadır. Alçakgönüllölük; mütevazı olmak, gösterişsiz, sade yaşam sürmek, kendi payına düşeni kabul etmek ve toplum içinde kendini geri planda tutmaktır. Fakat yapılan başka çalışmalar ise özellikle de SVS ve PVQ analizlerinde alçakgönüllölük değerini geleneksellik değer boyutundan ayırmaktadır.

İyilikseverlik: Bireyin bir topluluk içinde güvenilir, inanılır bir üye olması ve toplumun diğer üyelerinin refahına kendini adamasıdır. İyilikseverlik-güvenirlik ve iyilikseverlik-sevgi olmak üzere alt türleri bulunmaktadır.

Evrenselcilik: Evrenselciliğin üç alt türü (hoşgörü, ilgi ve doğa) bulunmaktadır. Hoşgörü alt türü; farklı olan insanlara saygı gösterme, onları dinleme, farklı görüşleri anlama ve olgunluktur. İlgi alt türü; dünyada herkes için eşitlik, güçsüzü koruma, sosyal adalet ve dünyada barışı ifade etmektedir. Doğa alt türü ise doğayı korumak, yaşatmaktır. Evrenselcilik, değerler çembersel düzleminde, geleneksellik ve uymaya yakındır.

7.3. DEĞERLER EĞİTİMİ

Bireye değer kazandırma süreci olan değerler eğitimi, toplumların, yaşadıkları küresel ve yerel sorunlara çözüm arayışlarıyla birlikte, günümüzde bütün toplumlar için önemli hâle gelmiştir. Joshi'ye (2014) göre yaşadığımız yüzyılda yaşanan bu tip sorunlara çözüm üretmek, eğitimin en önemli amacı olmalı ve cinsiyet, sınıf, inanç sistemleri fark etmeksizin sorunlarla baş edebilmesi için herkese yardım edilmesi gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin yaşadığımız çağın sorunlarına çözüm üretme ve bu sorunlarla başa çıkabilme yeterliklerini geliştirmek maksadıyla gerçekleştirilen faaliyetler değerler eğitimi kapsamına girmekte ve bu nedenle değer odaklı, değer temelli eğitimler mezkûr sorunların çözümünde oldukça önemlidir. Çünkü bireylerin daha karakterli bir yaşam sürmelerini ve mutlu olmalarını sağlamak amacıyla değer-

ler eğitimi verilmektedir (Kirschenbaum, 1992). Bu bağlamda değerler eğitiminin bir başka amacını bireylerin iyiliğine katkı yapmak olarak ifade edebiliriz (Akbaş, 2004).

Değerler eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefleri ihtiva eden bir alandır. Bu nedenle değerler eğitiminde, öğrencinin hayatını sürdürmesine müspet yönde katkı yapacak, müktesebat (bilgi, değer, davranış ve tutum) öğrenciye kazandırılmaya çalışılır (Ekşi & Katılmış, 2020). Değerler eğitimi, bir nevi bireye değer vermeyi öğretmek olarak da tanımlanabilir (Joshi, 2014). Bireye değerleri, değer vermeyi, bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedef edinen değerler eğitimi Berkowitz'e (2011) göre, öğrencilerin akademik başarılarını güçlendirmek de dâhil olmak üzere, öğrencilerde olumlu, etik ve toplum yanlısı eğilimler oluşturma girişimidir. Bu girişim sürecinde ilk aşama, toplumda var olan ahlaki ilkeleri öğrencilere kazandırmaktır. Öğretmen, ilk önce öğrencilere çağdaş bir toplumun gerektirdiği ahlaki tutumlar ve karakter özellikleri hakkında bilgiler vermeli ve bu yolla öğrencilerin değerleri içselleştirmelerini sağlamalıdır. İkinci aşama, öğrencilerin edinilen bu bilgileri günlük yaşamlarında deneyimlemeleri ve böylelikle değerleri edinebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Üçüncü aşama ise bireylerin edindikleri karakter özelliklerini toplumsal hayatta uygulamalarıdır. Bu aşamalarda gerçekleştirilen faaliyetleri ve neticelerini göz önünde tutarak değerler eğitiminin eğitimi ve ahlaki açıdan sorumluluk duygusu gelişmiş bir vatandaş yetiştirme fikrinin merkezini oluşturduğunu ifade edebiliriz (Zecha, 2007).

Değerler eğitiminde, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Bunlar, çember, akran eğitimi, hizmet ederek öğrenme, tartışmalar, problem çözme alıştırmaları, oyunlar, simülasyonlar, rol yapma, drama vb. olarak ifade edilebilir. Hangi yöntem veya teknik tercih edilirse edilsin, değerler eğitimine ilişkin yapılan faaliyetlerde, öğretmen-öğrencinin etkin ilişkisi ve süreçte öğrencinin aktif rol almasının önemi büyüktür (Edwards, 1996). Değerler eğitiminde farklı öğretim teknikleri kullanıldığı gibi farklı değerler eğitimi yaklaşımları da tercih edilmektedir. Değerler eğitiminde tercih edilen yaklaşımlar aşağıda detaylandırılmıştır.

7.4. DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde; telkin, değer açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi, gözlem ve örtük program en çok tercih edilen yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar aşağıda ana hatlarıyla açıklanmıştır.

7.4.1. Telkin Yaklaşımı

Telkin yoluyla değer öğretim yaklaşımının kökeni klasik eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda geçmişten günümüze gelen bilgi, değer, beceri ve kurallar gelecek nesillere aktarılmaktadır (Çiftçi, 2003). Tarih boyunca insan davranışlarını şekillendirmek amacıyla telkin yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşım, “*Bireye sürekli söylenir ya da gösterilirse, birey istenilen şekilde davranış gösterecektir.*” varsayımı üzerine inşa edilmiştir. Ebeveynlerin veya öğretmenlerin çocuklara “*İyi bir çocuk böyle davranmaz, küçükler büyüklere saygı gösterir.*” biçimindeki ifadeleri telkin yöntemine örnek oluşturur (Welton & Mallan, 1999’dan akt., Akbaş, 2004, s. 96).

Telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımının temel hedefi, önceden belirlenmiş değerleri bireylere kazandırmaktır. Bu yaklaşımda istenilen davranışlar ödüllendirilir, takdir edilir; istenmeyen davranışlar ise cezalandırılır, eleştirilir (Naylor & Diem 1987’den akt., Keskin, 2008). Bu yaklaşımda belirli bir değerler grubu, okumalar ve diğer bilimsel çalışmalar yoluyla bireylere aktarılır (Hudd, 2005). Öğretmen merkezli olan bu yaklaşım, uzun yıllar değerler eğitiminde kullanılmıştır. Hâlâ kullanımı sürmektedir (Leming, 2008). Bu yaklaşımda sorgulama ve düşünme olmadan değerlerin kabul edilme esası vardır (Doğanay, 2009). Oysaki son yıllarda etkili bir eğitim için, yaparak yaşayarak öğrenmenin, akıl yürütme süreçlerini etkili bir biçimde kullanarak sorgulama ve eleştirmenin gerekli ilkeler olarak görülmesiyle birlikte, bu yaklaşımın etkililiği ve değerler eğitiminde kullanılması tartışılmaktadır (Katılmış, 2010).

7.4.2. Değer Açıklama Yaklaşımı

1960’lı yıllarla birlikte, gençler tarafından geleneksel rollerin ve değerlerin sorgulandığı bir dönem başlamıştır. Bu süreçten değerler eğitimi de etkilenmiştir. Bunun neticesi olarak değerler, telkin yoluyla değil, öğrencilerin daha aktif rol aldığı değer açıklama yaklaşımı yoluyla öğretilmeye başlanmıştır (Kirschenbaum, 1992). Bu yaklaşımda, öğrencinin değer edinme sürecinde aktif olması ve iş birlikli çalışmalara katılması hâkimdir (Arthur, 2008). Simon’a (1972) göre, çocukların gelecekle ilgili seçim yapmaları, karar almaları ve akıllarına gelen sorulara cevap bulmaları için kendi değerlerine açıklık getirmeleri gerekir. Günümüzde gençler geçmişe oranla daha çok seçimle karşılaşmaktadırlar. Seçeneklerin çok olması gençleri daha çok karmaşaya götürmektedir. Gençlerin bu karmaşıklıklar karşısında doğru kararlar verebilmeleri için onlara yardım etmek gerekir (akt., Akbaş, 2004). Bu nedenle

davranış değiştirme ve değer edindirme süreçlerinde başarılı olmak için bireylerin yaşadıkları sorunlara odaklanması, bireylerin değer tercihlerine saygı gösterilmesi ve kendi değerlerini belirginleştirmesi konusunda bireylere destek olunması oldukça önemlidir (Raths vd., 1966'dan akt., Leming, 2008).

Değer açıklama yaklaşımında, bireyin hayatı için önemli gördüğü değerleri fark ederek, karar alma, uygulama ve bu kararları sonuçlandırmasına yardımcı olunmaktadır. Bireyin yaşamı için gerekli olan bilgi, beceri ve hisleri öğrenmesine katkı sağlayan bu yaklaşım, bir nevi bireyin yaşam sürmesi için gerekli olan beceri eğitimi olarak görülmektedir (Kirschenbaum, 1995'ten akt., MEB, 2005). Bu değer öğretimi yaklaşımında öğretmen sadece öğrencilere rehberlik görevi yapmalı ve öğrencilerin düşünceleri nasıl olursa olsun saygı göstermelidir (Leming, 2008). Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerin değerlerini keşfetmesine ve edinmesine yardımcı olmalıdır (Schwartz, 2008). Öğretmen öğrencilerin karar alma, problemlerini çözme, ahlaki ve sosyal gelişmelerini sağlama, toplumsal hayata aktif katılımı temin gibi konularda onlara yardımcı olmalıdır (Hildebrandt & Zan, 2008).

Değer açıklama yaklaşımını etkili bir biçimde uygulayabilmek için takip edilmesi gereken bazı aşamalar vardır ve bunlar şöyle sıralanabilir (Rahts vd., 1966, Whitney, 1986'dan akt., Katılmış, 2010, s. 38):

I. Seçme:

- a. Öğrencileri özgürce seçim yapmak için cesaretlendirmek.
- b. Öğrencileri değer seçenekleriyle karşı karşıya getirerek alternatifleri görmelerine yardımcı olmak.
- c. Öğrencilerin seçeneklerin sonuçlarını düşünerek, seçenekler arasından seçim yapmalarına yardımcı olmak.

II. Ödüllendirme:

- d. Öğrencileri düşünmeleri için teşvik etmek, ödüllendirmek.
- e. Öğrencilerin seçtikleri seçimlerinin, diğer öğrenciler tarafından da onay almasını sağlamak.

III. Davranma:

- f. Öğrencilerin seçtikleri seçimler doğrultusunda hareket etmelerini teşvik etmek.
- g. Öğrencilerin yaşamlarında bu örnek olaylardaki karşılaştıkları durumlara benzer olaylarla karşılaştıklarında aynı tepkiyi göstermeleri ve benzer durumları fark etmeleri için onlara yardım etmek.

Bu yaklaşımda, öğrencilerin cevaplarına yardım etmek önemli görülmektedir. Öğrenciler için bu süreç, kendileri için önemli olan hususları belirleme sürecidir. Bu süreçte öğrenciye karar vermesi için yardım edilmektedir. Öğrencilerin cevaplarını belirginleştirebilmeleri için öğretmenler süreçte aşağıda yer verilen örnek sorulardan istifade edebilirler (Micheelis & Garcia, 1996'dan akt., Doğanay, 2009, s. 239):

- “Niçin o şekilde düşünüyor, davranıyor ya da inanıyorsun? Ne zamandan beri bu şekilde düşünüyorsun? Diğerleri bu konuda ne düşünüyor olabilir? Bazıları niçin farklı düşünüyor olabilir?” (Micheelis & Garcia, 1996'dan akt., Doğanay, 2009, s. 239).
- “Söylemek istediklerini farklı şekilde ifade edebilir misin? Kararını diğerlerine nasıl açıklarsın? Bu senin söylemek istediğin midir? Bir örnek verebilir misin?” (Micheelis & Garcia, 1996'dan akt., Doğanay, 2009, s. 239).
- “Hangi alternatifleri hesaba kattın? Bu alternatiflerin olası sonuçları nelerdir? Onu yaptığında neler olabilir? Senin durumunda başkaları ne yapardı? Niçin?” (Micheelis & Garcia, 1996'dan akt., Doğanay, 2009, s. 239).
- “Niçin çok önemlidir? Ona ne kadar değer veriyorsun? Bunu diğer davranışlarıyla karşılaştırırsan önemi hakkında ne söyleyebilirsin?” (Micheelis & Garcia, 1996'dan akt., Doğanay, 2009, s. 239).
- “Onun yerinde olsaydın ne yapardın? Niçin? Başka nasıl davranabilirdin?” (Micheelis & Garcia, 1996'dan akt., Doğanay, 2009, s. 239).

Genel olarak öğrencilerin kendi değerlerini seçme ve edinme için öğretmenler tarafından fırsatlar oluşturma aşamalarını içeren değer açıklama yaklaşımı toplumsal değerleri baltaladığı, doğru ve yanlışla vurgu yapmayı zorlaştırdığı gibi gerekçelerle eğitimciler tarafından eleştirilmiş ve 1980'lerden sonra fazla tercih edilmemeye başlanmıştır (Katılmış, 2010).

7.4.3. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Ahlaki muhakeme yaklaşımı Kohlberg'in ahlak gelişimine ilişkin görüşlerine dayanmaktadır (Leming, 2008). Kohlberg'in bilişsel gelişim temelli ahlak gelişim kuramı üç evreli, her evresi ikişer düzeyden oluşan ve toplamda altı basamaklı bir kuramdır (Kohlberg, 1963, 1969; Howard, 1991'den akt., Doğanay, 2009, s. 243-244):

- **Gelenek öncesi evre:** “Bu evrenin ilk düzeyinde ceza ve itaatkârlık ön planda tutulmuştur. Ahlaki davranışı cezadan kaçınmak ve ödül belirlemektedir. İkinci düzeyde ise çıkar ilişkisi ön planda tutulmuştur” (Kohlberg, 1963, 1969; Howard, 1991’den akt., Doğanay, 2009, s. 243-244).
- **Geleneksel evre:** “Bu evrenin ilk aşamasında kişiler arası beklentiler, bağlılık ve kişiler arası uyum önemlidir. İkinci düzeyde ise toplumsal düzeni korumak önemlidir.” (Kohlberg, 1963, 1969; Howard, 1991’den akt., Doğanay, 2009, s. 243-244).
- **Gelenek ötesi evre:** “Bu evrenin ilk aşamasında insan hakları, toplumsal anlaşma ve fayda sağlama hâkimdir. İkinci düzey ise evrensel ahlaki ilke aşamasıdır. İnsan davranışının kaynağını eşitlik, adalet ve onur gibi değerler oluşturmaktadır.” (Kohlberg, 1963, 1969; Howard, 1991’den akt., Doğanay, 2009, s. 243-244).

Ahlaki muhakeme yaklaşımının uygulanması bir tartışma şeklinde gerçekleşmektedir. Tartışma sürecinde ahlaki ikilem çözülmeye çalışılmakta ve bu süreçte açık uçlu sorular tercih edilmektedir (Hudd, 2005). Yaklaşım uygulanırken öğretmen öncelikle sınıfı gruplara ayırır. Öğrencilere en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Sorular kapsamında her bir grup kendi içinde tartışır. Bu aşamada öğrencilerin hiçbir etki altında bırakılmamasına özen gösterilir (Ryan, 1997’den akt., Akbaş, 2004). Öğrencilerin verdikleri cevaplar onların ahlaki ikilemlerini fark edebilmelerini sağlar. Öğrenciler yaşadıkları bu ikilemlerle, bir çatışma durumu yaşarlar. Bu çatışma süreci, öğrencilerin oluşturdukları düşüncelerine ilişkin nedenleri açıklamalarına yol açar (Ling & Stephenson, 1998). Öğrencilerin kullandıkları gerekçeler de onların gelişim düzeylerini yansıtır.

Ahlaki ikilemler doğası gereği öğrencilerin akıl yürütürken çelişkiler içinde kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum Kohlberg’e göre öğrencilerin ahlaki akıl yürütme yeteneklerini geliştirmektedir (Gander & Gardiner, 1993). Öğrencileri çelişkiler içine düşüren ahlaki ikilem tartışması şu aşamaları içermektedir (Savage & Armstrong 1996’den akt., Akbaş, 2004, s.101):

- **“Ahlaki ikilemi anlatma:** Ahlaki ikilem öğrenciler için anlamlı bir problem özelliği taşımalıdır. Aynı zamanda, onların yetişkinler olarak karşılaşılabilecekleri sorunların karmaşıklığına da sahip olmalıdır.” (Savage & Armstrong 1996’den akt., Akbaş, 2004, s.101).

- **“Öğrencilerden geçici cevaplar (tepkiler) önermeleri istenmesi:** Ahlaki ikilem sınıfa anlatıldıktan sonra her bir öğrenci konu hakkında kendi kararını nedeniyle birlikte yazar.” (Savage & Armstrong 1996’dan akt., Akbaş, 2004, s.101).
- **“Öğrencileri muhakemelerini (akıl yürütmelerini) tartışmaları için gruplara ayırma:** Öğretmen öğrencilere neden o kararı seçtikleri üzerinde düşünmelerini ve öğrencilerin grupları içerisinde uygulama yapmalarını ister.” (Savage & Armstrong 1996’dan akt., Akbaş, 2004, s.101).
- **“Muhakemeyi tartışma ve bir sonuç saptama:** Öğretmen bir tartışma başlatır, sonra öğrencilerin ahlaki muhakeme durumlarını ortaya çıkarmaya çalışır. Tartışma sonunda öğretmen öğrencilerden destek vermedikleri durumları nedenleriyle birlikte açıklamalarını ister. Öğrenciler gerekçelerini yazılı olarak bildirirler.” (Savage & Armstrong 1996’dan akt., Akbaş, 2004, s.101).

7.4.4. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer öğretim yaklaşımlarından biri olan değer analizi yaklaşımında, öğrenciler yetişkinler gibi yetenekli, sosyal ve akılcı olarak varsayılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin problemleri çözmelerine yardım ederler. Bu yaklaşımda öğrencilerin özerkliğine saygı gösterilmektedir. Analitik düşünmenin hâkim olduğu (Ling & Stephenson, 1998) bu yaklaşımda, değer içerikli bir soruna en mantıklı çözümü üretmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (Edginton, 2002).

Değer analizi yaklaşımında bireylere değer sorunlarına çözüm bulabilme-leri için yapılandırılmış fırsat durumları verilmektedir. Verilen durum ya da durumlar üzerinde öğrenciler dikkatli bir şekilde düşünerek, akılcı bir şekilde analiz ederek ve değerlendirme yaparak alternatif sonuç önerileri üretirler (Naylor & Diem, 1987’den akt., Akbaş, 2004). Welton & Mallan’a (1999) göre değer analizi yaklaşımı 8 aşamadan oluşmaktadır ve bu aşamalar örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır (akt., Doğanay, 2009, s. 242-243):

1. **“Değer sorununu belirleme:** Can köpekleri çok sevmektedir. Bir gün yolda babasıyla giderken sokakta küçük bir köpek yavrusu görürler. Yavru çok sevimlidir. Can babasına yavruyu eve götürüp götürmeyeceğini sorar. Burada sorunun boyutlarını dikkate alarak düşünmek gerekmektedir. Örneğin sorun sağlık açısından, evdeki fiziksel koşullar açısından, komşulara verilebilecek rahatsızlık açısından değerlendirilebilir.”

2. **"Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma:** Burada açıklığa kavuşturulması gereken sorun, Can'ın köpek sevgisinin mi yoksa kendi sağlığı ve komşularının rahatsız olma durumunun mu öncelik kazanacağına belirlenmesidir."
3. **"Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama:** Üçüncü ve dördüncü adımdaki bilgilerin birlikte ele alınması gerekir."
4. **"Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme:** Sorunla ilgili bilgi toplama ve bu bilgilerin güvenilirliğini sağlama için seçenekler iki boyutta ele alınabilir."
5. **"Olası çözüm yollarını belirleme:** Burada anahtar soru, seçeneklerin ne olduğudur. Köpek yavrusunu eve alma ya da sokakta bırakma dışında başka çözüm yolları var mıdır? Örneğin yerel belediyenin hayvanları koruma merkezi. Evleri daha uygun olan bir arkadaş bulma vb."
6. **"Çözüm yollarının her birinin olası doğurgularını belirleme ve değerlendirme:** Burada her bir seçenekle ilgili olası sonuçların neler olabileceği belirtilir ve tek tek değerlendirilir."
7. **"Seçenekler arasından birini seçme:** Altıncı maddede belirtilen seçeneklerin değerlendirme işlemi tamamlandıktan sonra en uygun seçeneğe karar verilir."
8. **"Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma:** Akıl yürütme süreci kullanılarak karar verildiği için öğrenci artık verdiği karar doğrultusunda davranımda bulunacaktır." (Welton & Mallan, 1999'dan akt., Doğanay, 2009, s. 242-243).

Değer analizi yaklaşımı kullanılırken istenilen amaçların gerçekleşmesi için uyulması gereken bazı ilkeler vardır ve bu ilkeleri şöyle sıralayabiliriz (Welton & Mallan, 1999):

- Öğretmen öğrencilerin ilgileri hususunda hassas davranmalıdır.
- Uygulama küçük gruplar hâlinde yapılmalıdır.
- Öğrencinin ilgisi konudan uzaklaşırsa, öğretmen tekrar öğrencinin ilgisini çekmek için çaba sarf etmelidir.
- Değer sorununu çözmek için yeterli zaman verilmelidir.

Değer analizi yaklaşımını genel olarak ele aldığımızda, günümüz eğitim anlayışına uygun, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde analitik düşünme becerilerini kullandıkları bir değer öğretim yaklaşımı olduğunu ifade edebiliriz.

7.4.5. Gözlem Yaklaşımı

Bireyler davranışlarını genellikle model alarak öğrenirler. Model alınan çok farklı kişiler olabilir. Bazen anne-baba bazen de ünlü bir kişi olabilir. Önceleri model alınan kişiler bireyin yakın çevresinden olurken, günümüzde model alınan kişiler şarkıcı, futbolcu gibi bireyin uzak çevresinde yer alan kişiler de olabilmektedir (Akbaş, 2004).

Gözlem yaparak öğrenme çok eski bir geçmişe dayanmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımında birey yakın veya uzak çevresinden bir kişiyi kendine örnek alarak, o kişinin kendisi için önemli gördüğü değerleri benimseyerek içselleştirir. Bu süreç birey için çoğu zaman farkında olmadan gerçekleşmektedir.

7.4.6. Örtük Program

Okul programlarının resmî olarak planlanmış, belirli hedefleri vardır. Fakat öğrenciler resmî olarak uygulanan program dışında, yazılı olmayan bir program da yaşarlar (Kentli, 2009). Örtük program adı verilen bu eğitimsel uygulamaları, öğretmenler bazen kasıtlı bazen de kasıtsız olarak hayata geçirmektedirler. Öğrencilere öğretilmek istenen bazı bilgiler, inançlar ve deneyimler sadece resmî programlar aracılığıyla öğretilemezler. Resmî programın bir parçası olmayan bazı öğretilmek istenen bilgiler örtük program aracılığıyla kazandırılabilir (Alsubaie, 2015). Bir nevi örtük programlar öğretmen ve öğrenciler arasında beklenmedik etkileşimler yoluyla ortaya çıkmaktadır (Kentli, 2009). Genel manada örtük programlar, eğitim programlarında öğrencilerin kazanması için hedef edinilen amaç ve öğrenme faaliyetlerinin dışında, öğrenim sürecinde meydana gelen bilgi ve öğretim uygulamaları neticesinde öğrencilerin edindikleri nitelikler olarak tanımlanabilir (Yüksel, 2002).

Örtük programlar öğretmen ve öğrencilerin eğitim ortamına uyumunda resmî programdan daha etkilidir. Örtük programda yer alan öğretim materyalleri, öğrencilerin okullarda doğal olarak öğrendikleri eğitim içerikleridir. Okullarda uygulamalı olarak öğrencilere verilen bu programlar okulların sınıf, kütüphane ve sosyal ortamlarında edinilen deneyimlerden oluşmaktadır (Azimpour & Khalilzade, 2015). Bu yazılı olmayan programlar aracılığıyla öğrencilere birtakım değer, tutum ve davranışlar örtük mesajlar yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kentli, 2009). Azimpour & Khalilzade'ye (2015) göre örtük programlar bireylerde değer duygusunun gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu

nedenle değerler eğitiminde kullanılan değer öğretim yaklaşımlarından biri de örtük programlardır.

Örtük program ile değerler eğitimi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Değerler planlanmış öğretimler aracılığıyla öğrenildiği gibi plansız, farkında olmadan da kazanılabilir. Çocuklar değerleri anlatılanlardan öğrendikleri kadar, gözlemedikleri ve yaşadıklarından da öğrenirler.

Örtük program; gizli mesajları, tutumları, değerleri, becerileri, fikirleri ihtiva etmektedir (Halstead & Xiao, 2010). Bu program kapsamındaki iletiler bazen planlı etkinliklerde bazen de bağlam içinde kendiliğinden gerçekleşen etkileşimler yoluyla öğrencilere ulaşır. Bunun neticesinde öğrenciler bazı değer, tutum ve davranışları edinirler. Bu çerçevede bazı araştırmacılar öğrencilerin değerleri edinmeleri hususunda örtük program kapsamındaki uygulamaların resmî programdan daha etkili olduğunu söylemektedirler (Katılmış, 2010).

7.5. SOSYAL BİLGİLER VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Sosyal bilgiler, toplu öğretim sistemi temel alınarak, sosyal bilimler kapsamındaki farklı disiplinlere ait bilgilerin birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir ders programı olarak değerlendirilmektedir (Kaya, 2018). Bu ders, Türkiye’de 4-7. sınıflarda kendine, ailesine, mensup olduğu millete ve bütün insanlığa ilişkin sorumluluklarını bilen; söz konusu sorumluluklarını yerine getiren veya getirmek için çabalayan, hür düşünceyi ve bağımsızlık duygusunu önemseyen bireyler yetiştirmek amacıyla verilmektedir. Bu genel amaç kapsamında sosyal bilgiler dersinde; Türk kültür ve tarihinin gelişim evrelerini, bu evrelere yön veren öge ve süreçleri kavrayan, millî bilincin gerektirdiği duygu ve düşünceleri içselleştiren, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, demokratik yaşamın gelişimine pozitif yönde katkı yapan, sahip olduğu müktesebatı ülkesinde ve küresel ölçekte yaşanan sorunların çözümünde kullanan, millî kültür unsurları ve evrensel düzeyde paylaşılan değerlerin iletilerini tutum ve davranışlarına yansıtan kısaca mensup olduğu milletin dününü bilip, bugününü anlayıp, geleceğine ilişkin kanıt temelli çıkarımlarda bulunan ve çağın ruhuna uygun davranan bireyler yetiştirebilmek amacıyla verilmektedir. Bu genel açıklamaların yanında “sosyal bilgiler dersi, bilgiye dayalı kararlar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve

yöntemleri kaynaştıran bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır” (Öztürk, 2009, s. 4).

Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere sosyal bilimlerin temel bilgilerini ve vatandaş olarak sahip olmaları gereken beceri ve değerleri edindirmek amaçlanmaktadır. Başka bir anlatımla, sosyal bilgiler dersine ilişkin tasarlanacak öğrenme-öğretme ortamlarında, yeni yetişen neslin niteliklerinin bilgi, beceri, değer ve tutum açısından çağın gereklerine uygun duruma getirilmesi hedeflenmektedir. Bu çerçevede kendine, ailesine, mensubu olduğu millete ve insanlığa karşı sorumluluklarını yerine getiren, iyi ve aktif vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin okullarda verilmesinin gerekçeleri arasındadır. Öğrencilerin, iyi ve aktif vatandaş olarak görülmesini sağlayacak nitelikleri kazanmalarında aile, okul vesair farklı kurum ve alanlarda gerçekleşen yaşantılar etkili olmaktadır. Okullarda, özellikle de sosyal bilgiler dersinde, söz konusu kurum ve alanların kaynaklık ettiği bilgi, tutum ve değerlerden uç olarak nitelendirilenleri makul seviyeye çekmek, eksik olarak değerlendirilenleri de tamamlamak amacıyla etkinliklerin yapılması oldukça önemlidir. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersinde değerler kapsamında aşağıdaki konulara odaklanılabilir (Öztürk, 2009, s. 10):

- “Başka insanlara, grup ve kültürlere, etnik, ırkî ve diğer farklılıklara karşı olumlu tutum sahibi olma/geliştirme.”
- “Adalet, eşitlik, otorite, katılım, gerçeklik, vatanseverlik, gibi birleştirici değerlere, özgürlük, farklılık, mahremiyet, mülkiyet ve insan hakları gibi bireysel ve kamusal değerlere bağlı olma.”
- “Anayasal güvenceleri, demokratik değerler ve davranışları, farklı grupların kültürümüze olan katkılarını, toplumumuz ve diğer toplumlarda bulunan sosyal, ekonomik ve siyasal kurumların görevlerini takdir etme.”
- “Uzlaşmazlıkları analiz ederken ve adalet, eşitlik ve demokratik değerlerde yargıya varırken değer verme sürecini kullanma.”
- “İnsan ilişkilerinde sorumluluk, iş birliği, başkaları için endişelenme, açık fikirlilik ve yaratıcılığın önemini bilme.” (Öztürk, 2009, s. 10).

Sosyal bilgiler dersi ile değerler eğitimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Sosyal bilgiler eğitiminin bireylerde değer geliştirme olarak önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır (Doğanay, 2009, s. 226-252). Toparlayacak

olursak, sosyal bilgiler dersi kazanımları ile değerler eğitimine ilişkin uygulamalar birbiri ile bütünleşmiş durumdadır. Burada üzerinde durulması gereken asıl nokta değerler eğitimi ile sosyal bilgilerin birbirini ne kadar tamamladığı değil, sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi kapsamında gerçekleştirilecek etkinliklerin niteliklerinin ne olacağıdır. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek değerler eğitimi kapsamındaki etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek nitelikte olmasının gerekli olduğunu ifade edebiliriz. Bu nedenle okulda veya sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilecek değerler eğitimi uygulamalarının sadece nasihat/telkin temelli değil öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanma ve geliştirmelerine imkân verecek nitelikte olması, öğrencilerin değerleri edinmeleri ve ahlaki gelişimleri açısından oldukça önemlidir.

7.6. SONUÇ

Bireyin ruhsal, toplumsal, ahlaki ve estetik yönlerden sahip olduğu nitelikler olan değer/değerler, bireyin tutum ve davranışlarına yön veren temel belirleyici konumundadır ve toplumsal yaşamın makul ölçülerde sürdürülebilmesi açısından oldukça önemlidir. Son yıllarda görülen küresel ve yerel sorunlar birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de değerler eğitimine ilişkin bilincin artmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

En genel manada değerler eğitimi, temel insani değerleri ve toplumun ortak değerlerini öğrencilere kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitimsel faaliyetler olarak tanımlanabilir. Değerlerin kazandırılma sürecinde okullarda, telkin, değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme, gözlem ve örtük program yaklaşımlarından faydalanılmaktadır. Bu yaklaşımlar temel alınarak gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin değerleri pratik etmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına imkân sağlayacak fırsatların verilmesi oldukça önemlidir.

Sosyal bilgiler dersi müfredatı incelendiği zaman odağını değerler ve değerler eğitiminin oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi ile değerler eğitimi arasında açık bir ilişki söz konusudur ve değerler eğitimi sosyal bilgiler dersinin mütemmim cüzü yani tamamlayıcı parçası konumundadır. Çünkü sosyal bilgiler dersi en nihayetinde sorumluluk sahibi, saygılı, adil davranan, vatanını ve milletini seven, insanı ve insanlığı önemseyen, iyi ve

aktif vatandaşlar yetiştirmek amacıyla verilmektedir. Söz konusu bu nitelikler değerler eğitimiyle hedeflenen amaçlarla örtüşmektedir. Bunun yanında Türkiye’de değerler eğitimi sadece sosyal bilgiler dersinin değil, okullarda verilen bütün derslerin ve gerçekleştirilen uygulamaların bütünleyici parçası hâline getirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America In L. P. Nucci and D. Narvaez (Eds.) *Handbook of moral and character education* (pp. 80-99). Routledge.
- Aspin, D. N. (2007). The ontology of values and values education. In D. N. Aspin and J. D. Chapman (Eds.) *Values education and lifelong learning: Principles policies, programmes* (pp. 27-48). Springer.
- Azimpour, E., & Khalilzade, A. (2015). Hidden curriculum. *World Essays Journal*, 3(1), 18-21.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, 50(3), 153-158.
- Çiftçi, N. (2003). Liseli gençlerde ahlâkî yargı yetenekleri ve eğitimi. M. E. Ay ve diğ. Der.(Ed), *Gençlik dönemi ve eğitimi* (s.347-396). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. (s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Edginton, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*.
- Edwards, J. (1996). Planning for values education in the school curriculum. In J.M. Halstead, J. M. and M.J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values*. (pp. 161-174). London and Washington: Routledge Falmer.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2020). Kavramsal çerçeve. İçinde: H. Ekşi ve A. Katılmış (Der.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* (s. 1-26). Ankara: Nobel Yayınları.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Halstead, M. and Xiao, J. (2010). Values education and the hidden curriculum. In T. Lovat, R. Toomey and N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 303-317). London: Springer.

- Harland, T., and Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge.
- Hildebrandt, C. and Zan, B. (2008). Constructivist approaches to moral education in early childhood America. In L. P. Nucci and D. Narvaez (Eds.) *Handbook of moral and character education* (pp. 352-370). Routledge.
- Hudd, S. S. (2005). Character education in a consuming society: The insights of Albert Schweitzer. *Encounter education for meaning and social justice*, 18(4), 29-35. <https://great-ideas.org/Encounter/Encounter184.pdf#page=29>
- Joshi, H. O. (2014). Values-Education. *IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews*, 1 (4), 227-238.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya, E. (2018). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education and moral education. *The Phi Delta Kappan*, 73(10), 771-776.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Leming, J. S. (2008). Research and practice in moral and character education: Loosely coupled phenomena. In L. P. Nucci and D. Narvaez (eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 134-161). Routledge.
- Ling, L. and Stephenson, J. (1998). Introduction and the oretical perspectives. J. Stephenson, L. Ling, E.Burman and M. Cooper (Eds.), *Values in education*(s. 3-21). London and New York: Routledge.
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- MEB TTKB. (2017). Müfredat yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Adresinden 20.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Edt.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., and Kafadar, T. (2019). Comparison of value perceptions of French and Turkish secondary school students. *Education and Science*, 44(198): 273-290.

- Schwartz, M.J. (2008). Teacher education for moral and character education. In L. P. Nucci and D. Narvaez (eds.), *Handbook of moral and character education*, (pp. 583-600). New York: Routledge.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of personality and social psychology*, 103, 663-688. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Shalom_Schwartz
- Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: Sources and consequences. In. D. Sander and T. Brosch (Eds.), *Handbook of value*. Oxford: Oxford University 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), 1-65. https://www.researchgate.net/profile/Shalom_Schwartz
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Warnock, M. (1996). Moral values. In. J.M. Halstead, J. M. and M.J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values*. (pp. 43-51). London and Washington: Routledge Falmer.
- Welton, D. A. and Mallan, J. T. (1999). *Children and their world strategies for teaching social studies* (6th edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlâk eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlâkî değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), s.307-338.
- Zecha, G. (2007). Opening the road to values education. In D. N. Aspin and J. D. Chapman (Eds.) *Values education and lifelong learning: Principles policies, programmes* (pp. 48-61). Springer.