

Değerler Eğitimimin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yeri ve Önemi

The Place and Importance of Values Education in 4.th and 5th. Grade Primary School Social Studies Textbooks

Mehmet Fatih Yiğit¹ ve Bülent Tarman²

Özet Türkiye'de son yıllarda önem kazanmaya başlayan yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması konularının, 1980'li yıllarda Batılı ülkelerde değer eğitimi kapsamında uygulamada olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada başlıca değer eğitimi yaklaşımları ele alınmış, bu doğrultuda ortaya çıkan yaklaşımlar incelenmiş ve değerler eğitiminde temel süreç ve ilkelerin neler olduğu tartışılmıştır. Bunlarla beraber değerler eğitiminin sosyal bilgiler eğitimi kapsamındaki yeri ve önemi de bu araştırmanın konusudur. Araştırma kapsamında değerler eğitimi ile ilgili detaylı bir alanyazın çalışması yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin yerini tespit etmek amacıyla 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf programları incelenmiş, bunun pratikte nasıl kullanıldığını görmek için de 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitapları ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler kitaplarında değerlerin öğretimi özel olarak kullanılan resimlerle görsel hale getirilmiş ve bu anlamda soyut bilginin somutlaştırılmasının amaçlandığı görülmüştür. Değerler eğitimine önem verilmeye başlanmış olması eğitim sistemimiz açısından ve geleceğimiz açısından sevindiricidir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Extended Abstract

The term 'value' has been used in many different meanings until today in different areas and it has been the reason for confusion in values education. In this sense, Weber (1990) has stated that different approaches to the term 'value' have played a negative role for the production of values. Kohlberg (1981) has defined 'value' as giving moral decisions and acting accordingly while Hill (1991) interpreted values as the beliefs that people care and direct the life of individuals. On the other hand, Veugelers (2000) defined values as the beliefs that help individuals to decide what is good or evil.

International organizations also saw the need to define values in accordance with their missions. In the Declaration of Human Rights by the United Nations, it is indicated that education should strengthen

¹ Süleyman Şah Üniversitesi, myigit@ssu.edu.tr

² Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, btarman@gazi.edu.tr

human rights and freedom while supporting tolerance among different religious groups, ethnicities and nations (Universal Declaration of Human Rights, 1948). UNESCO is another organization that defined the role of values in education. According to the report by UNESCO, education becomes valuable if one learns (a) how to know (b) how to do, (c) how to live together and (d) how to be. In this sense, UNESCO has also claimed that in order to develop intercultural and interfaith dialogue, common values accepted by everyone should be given in schools.

It has been observed that critical thinking and problem solving skills were given in values education programs in western societies while those skills have started to be taught in Turkey recently. In this study, the main values education movements and the processes and principles of teaching values education in real life are analyzed. We looked at the place of values education in 4th and 5th grade Social Studies textbooks in Turkey. After analyzing the basic processes and principles of values education, we looked at the values to be given to the students in the textbooks.

Values education approaches have varied beginning from 1970s. Superka and his colleagues (1976) argue that there are five basic approaches to values education: inculcation, moral development, analysis, values clarification and action learning. On the other hand, Sunal and Haas (2002) identified three approaches to values education: values clarification, value analysis and character education.

While discussing the basic processes and principles of values education, we claim that values education should not be given only as theoretical knowledge. If the students are not supported with real-life examples and experiences, theoretical information will result in reducing the interest in values education. It is also stated that using concrete terms, instead of abstract ones, will help primary school children to get the idea more effectively. We also mention the limitation of rewarding a student for his/her good manners and actions. At this point, we analyzed several studies conducted in this area and found that rewarding a student too much will result in undermining the sense of helpfulness (Batson, et al., 1978) and hindering intrinsic motivation (Kohn, 1993; Deci&Ryan, 1985). Other basic processes and principles of values education discussed in this study are; the role of teachers in values education, group study for effective values education, promoting reasoning and logic while developing empathy, the role of self-esteem, and developing the sense of 'us' instead of 'me'.

Content analysis was conducted to collect data from the 2004 Social Studies program published by Ministry of Education and the 4th and 5th grade Social Studies textbooks. The researchers identified the frequencies of words and references regarding values and then categorized them to provide a meaningful content. After creating the coding frames, collected data was gathered under the relevant codes.

Five main characteristic features of values are defined in the 2004 Social Studies 4th and 5th grade program. Those are: 1- Values are unifying phenomenon accepted by societies and individuals. 2- Values are the benchmarks that meet the needs of societies and are there for the sake of individuals. 3- Values are not only related to conscious but also to feelings and emotions. 4- Values are motives that take place in individual's mind and direct his/her behaviors. 5- The difference between values and norms is that the former is more general and abstract. In analyzing the textbooks, it is found that generally three approaches have been followed in order to teach students values. Those are value clarification, moral reasoning and value analysis.

Based on the findings, we state that it is good to see the integration of values education in Social Studies programs, however, in order to have an effective and permanent influence, infrastructure should be built accordingly. The first and most important point is to educate our teachers in that way so that they are not alien to the subject. We also claim that using different available resources, instead of just textbooks, can help educators to be more effective in their classrooms while teaching values.

Keywords: Values Education, Social Studies, Values Education Movements

Giriş

“Değer” kelimesi çok çeşitli anlamlarda kullanılmış olan ve gün geçtikçe de farklı tanımlamaların olduğu bir kavram haline gelmiştir. Değerler eğitiminde karşılaşılan kafa karışıklığının nedeni de “değer” kavramının tam olarak kesin bir tanımının yapılmamış olması olarak gösterilmektedir. Bu çerçevede toplumda önemini kaybeden ahlaki değerlerin bu derece önemsizleşmesinin nedeni olarak “değer” kavramının kişiden kişiye farklı anlamlarda kullanılmasını gösteren Weber (1990), kavramlara olan çok farklı sayıdaki yaklaşımların değer üretimine engel teşkil ettiğini belirtmiştir.

“Değer” kavramı üzerinde yapılan alanyazın araştırması göstermektedir ki aşağıda karışıklığı önlemek için verilen tanımlardan başka çok farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Kohlberg’e (1981) göre değer ahlaki yönde karar verme ve bu çerçevede tutum ve davranış sergilemek olarak yorumlamıştır. Hill (1991), değerleri “bireylerin öncelik verdiği ve hayatlarını yönlendirmelerine izin verdikleri inançlar” olarak yorumlarken, Veugelers (2000) değerleri adil bir hayat anlamına gelen “iyinin ya da kötünün ne olduğuna karar verdiren kani” olarak yorumlamıştır. Değer kavramına bir başka açıdan yaklaşan Morrow (1989), değerlerden bahsederken aslında kural ve ilkelerden bahsedilmesi gerektiğini savunmuştur. Morrow’a göre değerler toplumda oluşan kural ve ilkelerle aynı anlamlara gelmektedir. Halstead ve Taylor (1996) ise değerleri “davranışlarımıza yol gösteren kanaat ve ilkeler; belli davranışların doğruluğunun yada yanlışlığının kararlaştırıldığı standartlar” olarak yorumlamıştır. Bireysel davranışların bir şekilde değerler tarafından yönlendirildiğini savunan Özgüven (1994), bu değerlerin toplumların kültürel kalıplarını yansıttığını savunmaktadır.

Uluslararası kuruluşlar da değerleri kendilerine göre tanımlama ihtiyacı hissetmişlerdir. Birleşmiş Milletler tarafından sunulan İnsan Hakları Bildirgesi, eğitimin insan haklarını ve özgürlüğünü güçlendirmesi gerektiğini, aynı zamanda tüm dini gruplar, farklı ırklar ve milletler arasında da toleransı desteklemesi gerektiğini belirtmiştir (Universal Declaration of Human Rights, 1948). Eğitim alanı ile ilgili değerlere yer verilen bir başka kuruluş UNESCO bünyesindeki Uluslararası Eğitim Komisyonu olmuştur. Buna

göre eğitimin değerli olmasının şartları şu şekilde sıralanmıştır: bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve olmayı öğrenme. Bu anlamda UNESCO son zamanlarda değer kavramına önem vermeye başlamış ve eğitim sistemlerinde ve okul müfredatlarında üzerinde anlaşma sağlanan ve herkesin kabul ettiği değerlere kültürler arası ve dinler arası diyalogu geliştirmek için yer verilmesi gerektiği üzerinde görüş bildirmiştir (UNESCO, 2005).

Değerlerin küresel anlamda her tarafta aynı düzeyde “değer” olarak görülmesi ve algılanması imkânsız bir durumdur. Değerler sadece toplumdan topluma değişmekle kalmamakta, aynı zamanda bireysel olarak da değişiklik göstermektedir (Zajda, 2009). Bu kuralların tüm toplumlarda geçerli olması düşünülemez (Solomons & Fataar, 2011). Değerleri kendi içinde farklı kategorilere ayıran Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998), üç farklı değer kategorisinden bahsetmişlerdir; toplumsal değerler, bireysel değerler ve aile değerleri.

Felsefi akımlara baktığımızda yine değer kavramına farklı bakış açılarının olduğunu görmekteyiz. İdealistlere göre evren, evrensel ve sonsuz olduğu için değerler her yerde aynı, değişmeyen ve tüm insanlara uygulanabilen ilkelerdir. Realistler de buna benzer bir yaklaşım tarzıyla değer kavramını ele almaktadırlar. Onlara göre doğa yasaları evrensel ve sonsuz olduğundan, değerlerin de bu yasalara göre inşa edilmesi gerekmektedir. Bu iki düşüncenin tam tersi olan bir yaklaşımla değer kavramına yaklaşan pragmatistler, değerlerin yere ve zamana göre değişebileceğini, dolayısıyla da herkes için aynı değerlerin söz konusu olamayacağından bahsetmişlerdir. Onlara göre sürekli değişen bir evrende değerlerin sabit kalması düşünülemez. Doğal olarak değerler de değişmektedir. Değer kavramına farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Varoluşçular ise bireyin önemli olduğu bir dünyada değerlerin topluluklar tarafından değil de bireyler tarafından kendi hür iradeleriyle seçilmeleri gerekmektedir görüşüne yer vermiştir. Son olarak 1923 yılında Almanya’da kurulan ve sosyoloji, siyaset bilim, estetik, felsefe, müzikoloji, tarih ve psikanaliz gibi farklı disiplinlerden insanların bir araya gelerek oluşturdukları Frankfurt Okulu, değerlerin toplumda hâkim olan güç tarafından oluşturulduğunu ve buna bağlı olarak eğitim kurumlarında güçlü olan sınıfların sahip oldukları gücü kullanarak kendi değer ve inançlarını güçsüzlere aşıladıklarını savunmuştur (Orstein & Levin, 1997; akt. Akbaba-Altun, 2003).

Değer kavramı bu kadar farklı anlamlarda kullanılmışken “değerler eğitimi”ne nasıl anlamlar kazandırıldığı da merak konusu olmaktadır. Değerler eğitimi genellikle ahlak eğitimi ya da karakter eğitimi tanımları ile aynı anlamda kullanılmışsa da, aslında değerler

eğitimi bunları da altında barındıran bir tür üst kavramdır (Halstead & Taylor, 1996). Lickona (1991) değerler eğitiminden bahsederken karakter eğitiminin üzerinde durmaktadır. Değerler eğitimi dünyanın farklı yerlerinde, özellikle İngiltere ve Malezya'da ahlak eğitimi anlamında kullanılmıştır (Munn, 1995). Buna karşılık olarak McLaughlin (2001) değer eğitiminin Avrupa genelinde vatandaşlık eğitimi ile eş anlamlı olarak kullanıldığını söylemiştir.

Genel anlamda değer eğitimine iki tür yaklaşım görülmektedir. Bunlardan ilkinde, değerlerin öğretmenler ve anne-baba tarafından çocuklara aşılardan süreçten oluştuğu, ikincisinde ise bunun sadece okul ve anne-baba ile sınırlı kalmadığı, kişilerin çalıştıkları yerlerde yada herhangi bir kurumda üst sınıflardan alt sınıflara, doğru ve yanlışların aktarılmasıyla hayat boyu sürdüğü görüşü hakim olmuştur (Powney ve diğerleri, 1995). Bunun yanında değer eğitiminin neleri kapsadığı ve hangi alanlarda karşımıza çıktığı/çıkması gerektiği konularında da değişik görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, değer eğitiminin sadece okulla ya da aile ortamıyla sınırlı olduğunu söylemiş ve genel anlamda değerler eğitiminin ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi de kapsayacak şekilde geniş bir alan olduğunu vurgulamışlardır (Cheng ve diğerleri, 2006; Mei-lin Ng, 2006). Fakat değer eğitiminin sadece ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi ile sınırlı olmadığını, içerdiği başlıklar içinde karakter eğitimi, ahlaki gelişim, din eğitimi, ruhsal gelişim, kişisel gelişim, sosyal gelişim, ve kültürel gelişim gibi çok çeşitli başlıkların da bulunduğunu bildiren görüşler de mevcuttur (Taylor, 1994).

Oluştukları zaman dilimi dikkate alındığında, her akımın zamanın ihtiyaçları ve gereksinimleri ya da meydana getirdiği sonuçlar doğrultusunda oluştuğu görülmektedir. Buna en bariz örnek olarak 1960lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan ve bireyin kendi duygu ve değerlerinin farkında olmasını amaçlayan "değer oluşturma" (Kirschenbaum, 1995) yaklaşımının yerini, 1970li yıllara gelindiğinde toplumda oluşan bunalımdan ve fazlaca rol model olmasından dolayı kendi değerlerinin farkında olma konusunda zorluk yaşayan gençlere karar alma süresince yardımcı olmayı hedefleyen "değer açıklama" (Simon ve diğerleri, 1995) yaklaşımına bırakması verilebilir. Birincisinde, öğrencilere telkinde bulunmadan kendi değer yargılarını bulmaları konusunda yardımcı olmak hedeflenmişken, ikincisinde bu durum kendi değer yargılarının farkına varamayan kişilere farkındalık kazandırmak şeklinde yeniden ele alınmıştır.

Türkiye'de son yıllarda önem kazanmaya başlayan yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması konularının, 1980li yıllarda batılı ülkelerde değer eğitimi kapsamında uygulamada olduğu gözlenmiştir (Akbaş, 2008). Buradan da

anlaşılacağı üzere, bazı yaklaşımların etkileri ve zamanlamaları ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Bunun en iyi şekilde anlaşılabilmesi için yaklaşımların çıkış yerlerinin, zamanlarının, ve etkilediği toplumların detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Amaç

Bu çalışmada başlıca değer eğitimi yaklaşımları ele alınacak, bu doğrultuda ortaya çıkan yaklaşımlar incelenecek ve değerler eğitiminde temel süreç ve ilkelerin neler olduğu tartışılacaktır. Ayrıca değerler eğitiminin sosyal bilgiler eğitimi kapsamındaki yeri ve önemi de tartışılacaktır. Özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçirilen Sosyal Bilgiler Programında yer alan ve kazandırılması gereken değerlerin neler olduğu ve kazandırılması için ne tür etkinlikler önerildiği incelenerek bu değerlerin daha etkili bir şekilde verilebilmesi için neler yapılabileceği hususunda önerilere yer verilecektir. Ayrıca bu değerlerin kazandırılmasında izlenen yaklaşımlar arasında sıralanabilecek olan "doğrudan öğretim", "akıl yürütme sorgulama ve yansıtıcı düşünme" (Doğanay, 2009) gibi yaklaşımlar ile değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yönelik okulun oynadığı rol ve en uygun yaklaşımın tespit edilebilmesi için dikkat edilecek hususlar tartışılacaktır. Diğer taraftan sosyal bilgiler programı ile açık bir şekilde kazandırılması düşünülen değerlerin örtülü program da göz önüne alındığında daha etkili bir şekilde nasıl verilebileceği konusunu tartışmak da bu çalışmanın amaçları arasında sıralanabilir.

Başlıca Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi konusunda geçmişten günümüze değişik yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu süreç zarfında farklı araştırmacılar farklı değer yaklaşımları üzerinde durmuş, ve farklı sayıda değerler eğitimi yaklaşımlarından bahsetmişlerdir. Bunlardan Superka ve diğerleri (1976) telkin, analiz, ahlaki gelişim, belirginleştirme ve eylem öğrenme olmak üzere beş farklı yaklaşım tarzından bahsederken, Sunal ve Haas (2002) değer belirginleştirme, değer analizi ve karakter eğitimi olmak üzere üç ana yaklaşımdan söz etmişlerdir (akt. Çengelci, 2010). İsimleri farklı olsa da, hepsinin ortak amacı zamanlarının körelen ve unutulmuş değerlerini farklı bir bakış açısıyla ele alıp öğrencilere yeniden kazandırmak olmuştur. 19. Yüzyılın sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletlerindeki sosyal yapı hiç de iç açıcı bir durumda değildi. Şehirleşmenin, makineleşmenin ve endüstrileşmenin sonucu olarak şehirlerde güvenlik sorunları ortaya çıkmaya başlamış ve önceleri hâkim olan huzur ortamının yerini insanların birbirleriyle konuşmaktan

çekindikleri ve uzak durmak istedikleri bir durum almaya başlamıştı. Bilimin gelişmeye başlamasıyla beraber ortaya koyduğu doktrinler, yeni neslin ilgisini çekmeye başlamıştı. Özellikle ruhban sınıfında olan kişiler ellerindeki gücü kaybetme korkusu yaşamaya başladılar. Bu dönemde etik ve ahlak eğitiminin öneminin artmaya başlamasının sebeplerinden birisi bu olsa da, asıl sebep olarak şehirlerin kalabalıklaşmaya başlaması ve bunun sonucu olarak hastalıkların artması ve farklı kültürlerden ve dillerden insanların aynı toplumda yaşamaya başlaması sonucu iletişimin ve beraber yaşama kültürünün öneminin artması gösterilmektedir. (Yulish, 1975).

18. ve 19. Yüzyılda yaşamış olan filozoflardan bazıları insanın doğasındaki ahlaki değerlerin değişmeyeceğinden, dolayısıyla ahlak eğitimi vermenin bir anlamının olmadığından bahsetmişlerdir. Bunlardan biri olan Schopenhauer, karakterin değiştirilemeyeceğini, dolayısıyla da ahlaki değerlerin doğuştan insana verilenlerden ibaret olduğunu belirtmiştir (Arthur, 1995). Buna karşılık olarak 18. ve 19. Yüzyılın önde gelen ve daha olumlu yaklaşan düşünürleri insan karakterinin geliştirilebileceğinden, doğal olarak ahlaki açıdan daha iyi konuma gelebileceğinden bahsetmişlerdir. Bunlardan birisi olan John Stuart Mill, sınırsızlığa inanmış ve ahlaki ilerlemenin derece derece sürekli olabileceğini söylemiştir (Heydt, 2006).

Ahlaki açıdan ilerlemeden bahsedilirken, doğal olarak gündeme gelen konuların başında değer yargıları gelmektedir. Bu tür değer yargıları da kendi içinde objektif ve sübjektif değerler olarak ikiye ayrılmaktadır. Emile Durkheim bu konuda görüş bildirirken objektif ve sübjektif değer yargılarının birbirinden ayrılması gerektiğini belirtmiş ve bireylerin toplumun altında kalarak kendilerine iletilen değer yargılarına boyun eğmek zorunda olduklarını belirtmiştir (Saintus, 1989).

Değer eğitimine gereksinim duyulmasının çok çeşitli nedenleri vardır. Bu konuda Kanada'da yapılmış olan bir yüksek lisans tezinde değer eğitimine ihtiyaç duyulmasının ardında yatan nedenler şu şekilde sıralanmıştır; modern ahlaki çelişkiler, AIDS, artan intihar olayları, alkol ve uyuşturucu kullanımının artması, yakın akrabalar arasındaki cinsel ilişkiler, güvensizlik duygusunun artış göstermesi ve aile değerlerinin öneminin azalması sonucu artan boşanma olayları (Saintus, 1989).

Ahlaki değerlerin 'Değer Eğitimi' başlığı altında öğrencilere iletilmesine karşı çıkan geleneksel görüşe göre öğrencilere yönelik herhangi bir çalışma yapmaya gerek duymadan, öğrencilerin toplumda kabul gören olmazsa olmaz değerleri öğrenmeleri yeterli görülmüştür (Saintus, 1989). Buna karşılık olarak ortaya çıkmış olan 'Değer Açıklama' (value clarification) yaklaşımı, öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin keşfetmesine

olanak tanıyarak onlara farkındalık bilincini kazandırmayı ve alternatif değerleri ve bunların sonuçlarını da keşfetmelerini sağlayarak öğrencilere objektif değerlerini belirlemelerinde yardımcı olmayı hedeflemiştir (Raths ve diğerleri, 1966). Bu yaklaşıma göre bir şeyin “değer” sayılabilmesi için şu yedi adımdan geçmesi gerekmektedir: özgürce seçmek, alternatifler arasından seçim yapmak, her bir alternatifin sonucunu dikkatlice düşündükten sonra seçim yapmak, yapmış olduğu seçime değer vermek ve bundan memnun olmak, bu seçimleri etrafındaki insanlara duyurmak, yapmış olduğu seçimlere göre davranmak ve son olarak bu davranışları tekrarlamak (Raths ve diğerleri, 1966).

Değer açıklama hareketi zamanının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak değer eğitimi ele aldığı için önemli ölçüde destekçi bulmuştur. Bu desteğin en önemli kaynaklarından birisi olarak öğretmenlerin yaklaşımın gereklerini kolayca anlayabilmeleri ve bunu sınıf ortamında rahatça gündeme getirebilmeleri olmuştur. Ortaya çıktığı zamanlarda ‘değer açıklama’ hareketinin yeterli derecede ilgi görmesinin nedenlerini Purpel ve Ryan (1976) şu nedenlere bağlamaktadırlar: Öncelikle değer açıklama yaklaşımının öğrencilere aktarılması aşamasının basit tekniklerle olduğunu ve öğretmenler tarafından bu tekniklere kolayca ulaşılabildiğini belirtmişlerdir. İkinci neden olarak öğretmenlerin önemli ve kritik konuları açıkça ve dürüstçe tartışabiliyor olmalarının vermiş olduğu memnuniyet gösterilmiştir. Üçüncü neden, öğretmenlerin kendi değer yargılarını öğrencilere empoze etme çabalarının olmaması, ve son olarak da öğretmenlerin değer açıklama yaklaşımının işe yaradığına dair bildirdikleri görüşler öne sürülmüştür. Değer açıklama yaklaşımının temel argümanlarından birisi ve en önemlisi hiç kimsenin tek doğru değer yargısına sahip olmamasıdır (Simon, 1976). Sorulması gerekli olan asıl soru hangi düşüncelere sahip olduğundan çok bu düşüncelere nasıl ulaştığı olmalıdır (Raths, 1966).

Değer eğitimi kapsamında ele alınan konulardan birisi de vatandaşlık eğitimi (citizenship education) olmuştur. 19. yüzyılın başlarından itibaren gündemde olan ve ulusal birlik ve beraberliği sağlamayı amaçlayan vatandaşlık eğitimi, 1950lerden itibaren küreselleşen dünyanın oluşturduğu gereksinimler çerçevesinde yeniden şekillenmeye başladı (Pike, 2008). Bu bağlamda vatandaşlık eğitiminin amacı çeşitli araştırmacılar tarafından yeniden yorumlanmıştır. Heater’a göre (1990) vatandaşlık eğitiminin amacı “birbirinin aynısı olmayan vatandaş” (multiple citizen) yetiştirmekken, Selby’e (2000) göre “çoğulcu ve uyumlu vatandaş” yetiştirmektir. Bunlardan farklı olarak Lynch (1992) vatandaşlık eğitimi aktif global demokrasi eğitiminin bir parçası olarak tanımlamışken, Banks (2001) ise küreselleşme ve küresel yeterlilik için vatandaşlık eğitiminin önemli

olduğunu vurgulamıştır. Tüm bu tanımlar içerisindeki ortak nokta sorumlu vatandaş yetiştirmek olmuştur. Sorumlu vatandaş yetiştirmenin gereklerinin başında da başta ulusal değerler olmak üzere küresel ve demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmek gelmektedir. Uzun bir geçmişe dayanan vatandaşlık eğitimine bugün farklı yaklaşımlar olmakla beraber, eğitimde bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Günümüz Avrupa ülkelerine bakıldığı zaman vatandaşlık eğitiminin ayrı öğretim konusu (seperate subject), müfredata yayılmış (cross-curricular theme) ve konularla bütünleşmiş olarak (integrated) üç farklı şekilde uygulandığı görülmektedir (Eurydice, 2005).

İlkokul seviyesinde sadece Belçika ve Romanya'da vatandaşlık eğitimi ayrı konular halinde sunulmaktadır. Estonya, Yunanistan, Portekiz ve İsveç gibi ülkelerde vatandaşlık eğitimine müfredata dağılmış olarak yer verilmekteyken, bu durum diğer ülkelerin çoğu için konularla bütünleşmiş olarak görülmektedir. Ne şekilde verilirse verilsin, vatandaşlık eğitimi vatandaşlık hakları ve görevlerini, insan haklarına ve demokratik değerlere karşı saygılı olmayı ve demokratik toplumda katılımcı ve aktif bireyler olmayı hedefleyen bir yaklaşım içerisinde olmuştur.

1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve bu dönemde önemli oranda destekçi bulan değer açıklama hareketi, 1990lı yıllara gelindiğinde özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki toplumda oluşan değer karmaşasından dolayı yerini "değer telkini"ne bırakmıştır. Bu yaklaşımın önde gelen isimlerinden olan Thomas Lickona (1991), karakter eğitiminin toplum için şart olduğunu ve bunun da sadece okulda verilebilecek bir şey olmadığını, aynı zamanda tüm toplumun bu konuda sorumluluk altına girmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda karakter eğitimi bünyesinde sorumluluk ve saygı değerlerinin öğretilmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Lickona (1991) toplumun sorumlulukları erdemli insan yetiştirme, ailevi sorumluluklar, rol model olma, etkili akademik öğretim, ve etkili karakter eğitimi olarak özetlemiştir. Aynı şekilde karakter eğitiminin sadece okuldaki derslerden ibaret olamayacağını, bunun yaşamın tüm alanlarında devam ettirilmesi gerektiği görüşü başka araştırmacılar tarafından da savunulmuştur (Ryan & Bohlin, 1999).

Değerler Eğitiminde Temel Süreç ve İlkeler

Değerler eğitiminde dikkat edilmesi ve üzerinde durulması gereken konuların başında temel süreç ve ilkeler gelmektedir. Okullarda değerler eğitimi konusunda öğrencilere yönelik olarak sadece teorik bilgilerin verilmesi, programın amaçlanan seviyede başarılı olmamasına sebebiyet vereceği gibi, değerler eğitimine olan ilgiyi de

azaltacaktır. Bu anlamda atılması gerekli olan adımların başında değerler konusunda kuramsal bilginin yanında günlük hayatta karşılaşılan durumlardan da örnek verilerek öğrencilerin okul dışında karşılaştıkları ve ahlaki muhakeme gerektiren durumlarda ikilem içinden uygun olanı tercih etmesinin sağlanmasıyla olayları çözmelerini sağlamaktır. Bunun nedeni ise çocukların ahlak eylemlerini öğrenme, ve yaşamlarında karşılaştıkları ahlaki çatışmaları çözmek için gerekli olan becerileri kazanmaya duydukları gerksinimlerdir (Fisher, 2000; akt. Çengelci, 2010).

Özellikle ilkokul çağında olan çocuklarına değerler eğitimi kapsamında nasıl yaklaşılacağı, konunun nasıl anlatılacağı üzerinde titizlikle durulmalıdır. Bu dönem çocuklarının üzerinde olumlu ya da olumsuz etki bırakacak olan yaklaşımlar net bir şekilde bir birinden ayırt edilmeli ve bu şekilde yaklaşılmalıdır. Değerler eğitimi süresince öğretmenlerin kendi duygu ve düşüncelerini empoze etmelerini sert bir şekilde yasaklayan değer açıklama yaklaşımı, bu bağlamda öğrencilerin kendi değer yargılarına varmalarında öğretmenlerin sadece yardımcı görev üstlenebileceklerini (Raths ve diğerleri, 1966) belirtmiştir. Öğretmenlerin İlköğretim birinci kademe çağındaki çocukların soyut kavramlar konusunda yaşayabilecekleri sıkıntıları göz önünde bulundurarak “değer” kavramlarını somutlaştırmaları (Erden & Akman, 1997) çocuklar için önemli derecede etkili olacaktır.

Değerler eğitiminde kullanılan yöntemlerden birisi de öğrenciyi iyi hal ve hareketleri karşısında ödüllendirmek olmuştur. Fakat ödüllendirmenin de sınırlarının çizilmesi gerekmektedir. Nitekim yapılmış olan bazı araştırmalar da göstermektedir ki dışarıdan gelen ödüllendirmeler ve teşvikler, bir süre sonra kişinin içinde daha önce bulunan yardımseverlik duygusunu zedelemekte (Batson ve diğerleri, 1978) ve öğrencinin kendi kendine motive (intrinsic motivation) olmasını bir süre sonra tamamen engellemektedir (Kohn, 1993; Deci & Ryan, 1985). Yapılmış olan diğer araştırmalar da yine göstermektedir ki sürekli olarak ödüllendirilen çocukların bir süre sonra ödüllendirildikleri davranışları yapma sıklıkları diğer çocuklara oranla düşmektedir (Grusec, 1991; akt. Kohn, 1997). Öğrenci içsel motivasyonu yakalamadığı müddetçe ve dışarıdan motive edilmeyi karakterinin bir parçası haline getirdikten sonra, onun motive olması ve “değer” olarak algılanan davranışlarında devamlılık göstermesi de daha zor olmaktadır. Bu bağlamda ulaşılması istenen amaç öğrencinin içsel motivasyona sahip olarak kendiliğinden bazı şeylerin eksikliğini hissetmesi ve bunların gereğini yapmasıdır.

Değerler eğitiminde öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmenler belli değerleri aşılamaaya çalışırken ya da öğrencilerin kendi değer yargılarını bulmaları konusunda sadece

yol gösterici ve yönlendirici rolü oynarken, farkında olarak yada olmadan öğrenciler üzerinde gelecek hayatlarını etkileyebilecek pozisyonlarda bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin pozitif açıdan model olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında demokratik bir sınıf ve örtük programdan faydalanarak rol model olmaları ve aynı zamanda örtük programdan yararlanmaları önem arz etmektedir (Can, 2004; akt. Çengelci, 2010).

Öğrenciler arasında değer eğitiminin istenilen seviyeye ulaşmasında önemli etkenlerden birisi de onları grup çalışmasına sevk etmektir. Grup içinde öğrencileri yalnız bırakmamak öğretmenin sorumluluklarından olmalıdır. Aksi halde özgür bir tartışma platformu olması gereken grup çalışmalarının belli öğrencilerin yönetiminde gitmesine ve onların düşüncelerinin hakim olmasında etkili olabilir. Bunu önlemek için grup çalışmalarının öğretmen tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenin grup üyelerinin hepsinin eşit derecede katılım sağladığından ve fikirlerini iletebildiklerinden emin olmalıdır.

Bottry (2000) değer eğitiminde akıl yürütme ve mantığı teşvik etme, empati geliştirme, benlik saygısı geliştirme ve işbirliği geliştirme süreçlerinin takip edilmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir.

Akıl yürütmenin tanımı yapılırken gözlemlemek, düşünmek, olayları çözümlenmek, farklı olaylardan genellemeler yapmak ve sonuç çıkarmak olduğu vurgulanmıştır (Hançerlioğlu, 1988). Burada değerler takdim edildikten sonra sunulan bu değerlerin bireyin yaşamına ve kişisel tercihlerine uygunluğu kişinin kendisine bırakılmıştır. Bu değerlerin kabullenilmesi ancak bu süreçlerden geçtikten sonra ortaya çıkacaktır (Doğanay, 2006; Akt. Dilmaç, 2007).

Empati becerisini geliştirmede, didaktik yaklaşım, yaşantısal yaklaşım, rol oynama ve modelden öğrenme olmak üzere dört temel teknik vardır (Payne ve diğerleri., 1972; Dalton ve diğerleri., 1973; Cooker ve diğerleri., 1976; Fine, Therrien, 1977; Gladstein, Feldstein, 1983; Akt: Sargin, 1993). Didaktik yaklaşımda sağlıklı iletişim konusunda teorik bilgiler bir uzman tarafından deneklere sunulurken yaşantısal yaklaşımda deneklerin başkalarıyla iletişimlerini uzman tarafından eleştirel bir gözle gözlemlenir. Rol oynama yaklaşımında denek bazen kendisi olarak bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurarken, modelden öğrenme yaklaşımında denek uzmanların kendi aralarında gerçekleştirdiği iletişimlerini gözleyerek empati kurmayı öğrenir ve bu uzmanları model alır.

Benlik saygısı kişiliğin olmazsa olmaz parçalarından biridir ve bireyin tüm hayatına yön verir. Kişilik gelişiminde önemli bir yeri olan benlik saygısı aynı zamanda insanların

sosyalleşmesi için de önem arz etmektedir (Hamarta, 2004). Benlik saygısını geliştirmek değerler eğitiminin çok önemli yönlerinden birini teşkil etmektedir. Değerler insanların kişiliğinin oluşmasında önemli katkı sağlar. Değerlerin kaybı ve zarara uğraması, kişiliğin ve benliğin sarsılmasına ve güvensizlik hislerine neden olmaktadır (Öner, 1999; Akt: Dilmaç, 2007).

Son olarak işbirliği geliştirme sürecinde öğrenciler küçük gruplar halinde çalışır ve bu şekilde öğrenme süresince birbirlerinden faydalanırlar. Değerler eğitiminde önemli olan noktalardan birisi de ‘ben’ duygusundan ziyade ‘biz’ duygusunu geliştirmektir. Bu bağlamda Senemoğlu (2005) işbirliğine dayalı öğrenmenin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
- Özellikle, düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır.
- Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisini kazandırmaktadır. Böylece, öğrencilerde empati kurma becerileri artmakta; özel eğitime muhtaç çocukları daha kolay kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedirler.
- Öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca, demokratik yaşama alışkanlığı kazanmaktadır.
- Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğrenme- öğretim ortamı öğrenciler için eğlenceli hale gelmektedir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve öz yeterlilik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
- Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeylerini en aza indirerek öğretim- öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada değerler eğitiminin İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Ve 5. Sınıf derslerindeki yerine bakmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, eldeki yazıya dökülmüş bilgilerin içeriklerinin özetlenmesidir (Cohen ve diğerleri, 2007). Aynı zamanda sosyal bilimler alanında da sıkça kullanılan içerik analizi yöntemi, belli kodlama kuralların dikkate alınarak kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi metinlerin daha küçük içerik

kategorileri ile özetlendiği bir tekniktir (Sert ve diğerleri, 2012). İçerik analizi dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada ilk olarak çalışmanın ele aldığı 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları taranarak belli kodlamalar yapılmış ve bu kodlamalardan yola çıkarak temalar elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler bu temalara göre uygun başlıklar altında birleştirilmiş ve bu şekilde elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin yerini tespit etmek amacıyla 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf programları incelenmiş, ayrıca incelenmek üzere İlköğretim 4. ve 5. Sınıfın Sosyal Bilgiler dersi kitaplarından her sınıf için bir kitap seçilmiştir. Bu bağlamda Koza yayıncılık tarafından yayımlanan ‘İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı’ ve Tuna matbaa tarafından yayımlanan ‘İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı’ incelenmiştir. Her bir kitap araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek değerlerin bahsedildiği ya da dolaylı olarak gösterildiği bölümler belirlenmiştir. Araştırmacılar bu incelemelerden sonra karşılıklı olarak belirledikleri kategorilerin uyuşup uyuşmadığı konusunda görüş birliğine varmıştır. Bu şekilde araştırmada güvenilirlik ve iç geçerliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Değerler Eğitiminin Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamındaki Yeri ve Önemi

Sosyal Bilgiler dersi etkili bir şekilde verildiği zaman kapsayıcı rol üstlenmesinden dolayı ilköğretim çağındaki çocukların gelişimlerine olumlu katkıda bulunması kaçınılmazdır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin (NCSS) Sosyal Bilgiler dersini tarif ederken kullandığı kelimeler, bu dersin ne düzey kapsayıcı olduğunu ortaya koymaktadır:

“Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimlerin vatandaşlık yeterliliğini yerine getirilmesi için bir arada entegre edilmiş bir çalışmadır. Okul programı çerçevesinde sosyal bilgiler, beşeri bilimler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra matematik ve doğa bilimlerinden de uygun içerikleri alarak disiplinler arası sistematik bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin amacı kültürel olarak çeşitlilik içinde yaşayan ve birbirine bağlı demokratik bir dünyada yaşayan gençlerin kamu yararı için bilgilenmeleri ve buna göre karar verebilmelerini sağlamaktır” (National Council for the Social Studies, 1994).

Yukarıdaki tanımında da geçmiş olduğu gibi, Sosyal Bilgiler dersi antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din, sosyoloji gibi çok değişik alanlarla yakından ilgilidir. Farklı bir tanımı da Milli Eğitim Bakanlığı 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programında şu şekilde vermiştir:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirildiği; insanın fiziki ve sosyal çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2004).

Yukarıda Sosyal Bilgiler dersi için verilmiş olan tanımlar iki farklı kaynaktan olmuş olsa da, birbirlerine önemli ölçüde benzerlik göstermektedirler. Bu şekilde geniş bir alanı içine alan ve geçmiş ve gelecekle yakından ilgilenen Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminden yoksun olması düşünülemez. Öğrencilerin toplumsal açıdan diğer bireylerle bir arada yaşamalarına imkan hazırlamak ve bu anlamda etkili bir vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler dersi, çok tabii olarak eğitim süresinde belli değerlerden bahsedilen ve bu sürede bahsi geçen değerlerin kazandırılması amaçlanan bir derstir.

Sosyal Bilgiler dersi disiplinlerarası bir ders olmasından dolayı çok çeşitli sayıda değer kavramı üzerinde durmak mümkündür. Çevreye karşı duyarlılık gösterme ve bireysel ve toplumsal sorumluluklar karşısında farkındalık kazanma, geçmiş kavimlerin ve milletlerin kültürel ve ahlaki değer çeşitliliklerini anlama (Smith & Montgomery, 1997) gibi değerler Sosyal Bilgiler dersi kapsamında iletilebilecek olan değer yargılarından sadece birkaçıdır.

Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin kendi değer yargılarını ve buldukları toplumları oluşturan kurumların değer yargılarını anlamaları önem arz etmektedir. Öğrencilerin günlük hayatta yaşayabilecekleri değer ikilemleri ve çatışmalarıyla baş etmeleri, vermiş oldukları değer yargılarının muhtemel sonuçlarının farkında olmaları ve başkalarının değerlerine karşı saygılı olmaları gerekliliğini bilmeleri açısından değerler eğitimi sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir parçasıdır (Naylor & Diem, 1987; akt. Keskin, 2008).

Bulgular

Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim 4. ve 5. sınıf programında değerlerden bahsedilirken beş temel özelliğine değinilmiştir. Bunlar;

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir. (MEB, 2004).

2004 yılında düzenlenen ve uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler programında verilmesi planlanan değerler şu şekilde sıralanmıştır: Adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik (MEB, 2004). Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda kazandırılması amaçlanan değerler Tablo 1’ de verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi 5. Sınıf kitabı incelendiğinde önceki programların aksine kitaplarda “değer” bölümlerinin eklenmiş olduğunu görmekteyiz. Her ünitenin başlangıç sayfasında öğrencilerin dikkati çekecek ve görselliğin de gücünü kullanarak akılda kalıcılığı sağlayacak resimler kullanılmıştır.

Tablo 1: 2004 Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programında Kazandırılması Hedeflenen Değerler

4. SINIF	
ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
BİREY VE TOPLUM	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü
KÜLTÜR VE MİRAS	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanseverlik
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	Doğa sevgisi
ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	Temizlik ve Sağlıklı olmaya önem verme
BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	Bilimsellik

GRUPLAR, KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER	Yardıms severlik
GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM	Bağımsızlık
KÜRESEL BAĞLANTILAR	Misafirperverlik
5. SINIF	
ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
BİREY VE TOPLUM	Sorumluluk
KÜLTÜR VE MİRAS	Estetik
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	Doğal çevreye duyarlılık
ÜRETİM, TÜKETİM VE DAĞITIM	Çalışkanlık
BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	Akademik dürüstlük
GRUPLAR, KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER	Dayanışma
GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
KÜRESEL BAĞLANTILAR	Tarihsel mirasa duyarlılık

Kaynak: MEB (2004)

Değerlerin öğrencilere aktarılmasında genel anlamda üç farklı yaklaşım kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla; değer açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi olarak programda yerini almıştır (MEB, 2004). “Değer açıklama” yaklaşımına örnek olarak 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ders kitabında 1. Ünite de bulunan ve “toplumsal Şemsiye” başlığı altında verilen kısımda sorulmuş olan sorular gösterilebilir. Öğrencilerden hangi grupların üyesi oldukları istenildikten sonra, topluluk halinde yaşamının herhangi bir etkisinin olup olmayacağı sorulmuştur. Öğrencilere yöneltilen soru şu şekildedir:

“Bireyler ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek işbirliği içinde faaliyetler gerçekleştirirler. Böylece grup oluşturmuş olurlar. Sizce tek başımıza hareket etmemiz hayatımızı zorlaştırır mı? Açıklayınız.” (İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitabı, 2008).

Yukarıdaki soruda da görüldüğü gibi öğrencilerden toplumsal yaşamın kendileri açısından ne demek olduğu, toplu yaşamının ne tür artılarının ya da eksilerinin olduğu ve

grup halinde yaşamının ne tür katkılarda bulunabileceği yönünde görüşlerini sunmaları istenmiştir. Burada asıl amaç öğrenciye tek başına yaşamının hayatı zorlaştırdığına yönelik düşünmesini sağlamaktan ziyade, bu yönde kendi görüş ve düşüncelerini sunmasıdır.

Sosyal Bilgiler dersi 4. Sınıf ders kitabında Ahlaki muhakemeye örnek olarak “Önce İhtiyaçlarım Sonra İsteklerim” başlıklı 4. Ünitede ihtiyaçlar ve istekler arasındaki farklar konulu bir soru verilebilir. Öğrencilerden cevaplamaları istenen soru şu şekildedir:

“Seda, Sıla, ve Selçuk üç kardeşler. Seda, babasından gitar, Sıla ayakkabı, Selçuk ise basketbol topu almasını istemektedir. Ancak babaları onlardan yalnız birinin istediği ürünü alabilecek durumdadır. Sizce bu durumda baba çocuklarından hangisinin ihtiyacını yerine getirmelidir? Neden?” (İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2010).

Yukarıda öğrencilere sorulmuş olan soruda öğrencilerden aslında işlenen konuya uygun olarak ihtiyaç ve istekler arasındaki farkları kavramaları ve buna göre karar vermeleri istenmiştir. Öğrencilere durum olduğu gibi anlatılmış, fakat karar verme konusu kendilerine bırakılmıştır. Nitekim Sosyal Bilgiler Dersi ilköğretim 4. Ve 5. Sınıf programında belirtildiği gibi (MEB,2004) öğrencilere ahlaki ikilemlerin bulunduğu durumlar verilerek kendi çıkmazlarını çözmeleri amaçlanmıştır. Bu aşamada öğretmen sadece yardımcı rolündedir ve bu soruya cevap vermek için kurulacak grup çalışmalarının sonucunda tüm öğrenciler birbirlerinin görüşlerini duyarak kendi ahlaki değerlerini oluşturabilirler.

Son olarak değer analizi yaklaşımına örnek olarak 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ders kitabında 1. Ünitede bulunan “sorumluluklarım” bölümünde sorulmuş olan soru verilebilir. Öğrencilere yöneltilen soru şu şekildedir:

“Önce kendimize, sonra ailemize, çevremize ve ülkemize karşı sorumluluklarımız vardır. Bunların ne kadarını biliyoruz ve yerine getiriyoruz?” (İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitabı, 2008).

Değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analiz olan değer analizi öğrencilerin ahlaki düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamaktadır. Değerlerle

ilgili sorunları anlamaları için öğrencilerin analiz yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir ve bu da bu anlamda sorulmuş olan sorularla mümkündür (MEB, 2004).

Düşündürücü ve yol gösterici soruların yanında Sosyal Bilgiler 4. Ve 5. Sınıf ders kitaplarında değerlerin öğretilmesi yönünde etkili bir şekilde kullanılan araçlardan birisi de kullanılmış olan resimlerdir. Görsel anlamda öğrenmeyi ve akılda kalıcılığı hedefleyen resimler, ünitelerde anlatılmak istenen değer yargılarının öğrencinin zihninde yer edinmesini sağlamakla beraber öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır.

Sonuç

Müfredatta verilmesi hedeflenen değerlerin hepsinin sadece aile ortamında verilmeye çalışılması beraberinde sistematik olmayan ve sonuçları ölçülemeyen davranışlara sebebiyet verebilir. Bunların belli bir program çerçevesinde verilmesi ile beraber çocuklarda değerlerin nasıl geliştiğini anlamak kolaylaşacaktır (Balat & Dağal, 2006; akt. Keskin, 2008). Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersi kapsamında programda belirtilen değerlerin sistematik ve bilinçli bir şekilde sunulması büyük önem arz etmektedir.

Eleştirmenler, gün geçtikçe artış gösteren sosyal problemlerin kaynağı olarak modernleşme ve globalleşme sürecini göstermektedirler (Zajda, 2008). Sürekli artış gösteren ve çeşitlilik arz eden bu tür sosyal problemler, beraberinde değerler eğitiminin önemini arttırmaktadır. Değer yargılarının ne derece önemli olduğu sosyal ve kültürel sermaye araştırmalarında da kendini göstermiştir. Çeşitli yazarlar tarafından sosyal ve kültürel sermaye alanında yapılan araştırmalara göre bir toplumun değer yargılarına bağlılığı o toplumun okullaşma, üretim, ve yönetimi konularında etki bıraktığı görülmüştür (Bourdieu, 1977; Inglehart, 1997; Putnam, 1993).

Değerler eğitimine önem verilmeye başlanmış olması eğitim sistemimiz açısından ve geleceğimiz açısından sevindirici olmuştur. Fakat unutulmaması gereken en temel nokta değerler eğitimini etkili ve kalıcı kılacak olan altyapıya sahip olma gerekliliğidir. Bu bağlamda ilk ve en önemli görev öğretmenlere ve okul yöneticilerine düşmektedir. Değerler eğitimi konusunda herhangi bir bilgisi olmayan ve bu konuda eğitimden geçmemiş olan öğretmenlerle böylesine önemli bir konunun süreklilik arz etmesi düşünülemez. Bu doğrultuda ülkemiz genelinde de değerler eğitimi ile ilgili olarak öğretmenler bilgilendirilmeli ve eğitimden geçirilmelidir.

Değerlerin öğretilmesi sürecinde çeşitli yöntemlerden faydalanmak mümkündür. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin değerler eğitimi süresince en çok dramadan etkilendikleri ve bu tür etkinlikler aracılığıyla öğretilen değerlere daha fazla ilgi duydukları gözlemlenmiştir. Fakat öğrencilerin drama vasıtasıyla verilen değerlere daha fazla ilgi duydukları görüldüğü halde, Sosyal Bilgiler dersinde bu tür etkinliklere çok sık yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bu durum aslında öğretmenlerin yeterince eğitilememelerinden kaynaklanmaktadır. Nitekim aynı araştırma sonucunda öğretmenlerin 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programını uygularken yapılandırmacı yaklaşımın belirlemiş olduğu uygulamalardan ziyade, klasik olarak geçmişten beri uygulanan soru-cevap yöntemini kullandıkları gözlemlenmiştir (Çengelci, 2010). Bu da öğretmenlerin öncelikle yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü doğrultuda eğitim verebilmeleri için hizmetiçi eğitimden geçmeleri gerektirdiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Değerler eğitiminin önemli bir parçası da bu süreçte kullanılan materyallerdir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Sosyal Bilgiler kitaplarında değerlerin öğretimi özel olarak kullanılan resimlerle görsel hale getirilmiş ve bu anlamda soyut bilginin somutlaştırılması amaçlanmıştır. Sınıf ortamında değerler eğitimi kapsamında kitaptan yararlanmanın yanında başta internet olmak üzere çok çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Fakat yapılan bir araştırma değerler eğitimi kapsamında genellikle ders kitabıyla yetinildiğini, ve bu anlamda öğrencilerin farklı kaynaklara yönlendirilmediği gözlemlenmiştir (Çengelci, 2010).

Sosyal Bilgiler gibi çok çeşitli disiplinleri bir arada barındıran ve ilköğretim çağındaki tüm öğrencilerin almak zorunda oldukları bir derste, değerler eğitiminin yeri ayrıca önem kazanmaktadır. Hayatın tüm alanlarını kapsayıcı nitelikte olan Sosyal Bilgiler dersi, bu anlamda aslında ülkemiz genelinde ‘değer’ olarak algılanan ve her birey tarafından kabul gören davranışların öğretilmesinde hayati öneme sahiptir. Kişisel ve kültürel farklılıkların aslında birer zenginlik olduğu, bireye saygı göstermenin kendine saygı göstermek anlamına geldiği, yardımseverliğin toplumdaki birlik ve beraberliği pekiştirdiği, bireysel olarak çalışmanın yanında toplumsal olarak çalışmanın da bu beraberliğe olumlu katkı sağladığı gerçeklerinden yola çıkarak değerler eğitiminin önemini yeterince kavranması ve bu konuda az da olsa atılmış olan adımlara yenilerinin eklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda 2004 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler ders programında öğrencilere öğretilecek olan değerlerin planlı bir şekilde yazılmış ve belirtilmiş olması umut vericidir. Nitekim 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını inceleyen bir araştırmada, öğretmenlerin 2004 yılı programında vatandaşlık

değerlerinin ön planda tutulduğu belirtilmiştir. Bu çerçevede yapılmış olan farklı araştırmalar da değerler eğitiminin 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programında önceki yıllara göre daha fazla yer aldığını ortaya koymuştur (Mısırlı, ve diğerleri, 2008). Fakat yukarıda da belirtildiği gibi özellikle yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü çerçevede öğretmenlerin hizmetiçi eğitimden geçmeleri önem arz etmektedir.

Kaynaklar / References

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16, 9- 27.
- Arthur, S. (1995). *On The Basis of Morality*. Hecke Publishing Company, Indianapolis, 190.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Batson, C.D. ve diğerleri. (1978). "Buying Kindness: Effect of an Extrinsic Incentive for Helping on Perceived Altruism" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4
- Bottry, M.(2000). *Values Education. Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum*. (Ed. R. Bailey). London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice* Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, R. H. M., Lee, J. C. K. & Lo, L. N. K. (2006). *Values education for citizens in the new century: meaning, desirability and practice*. Sha Tin: The Chinese University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması* Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, H. ve Dal, S. (2008). Primary school teachers' opinions on the efficacy of social studies program in value gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3 (1), 1-11.
- Dılmaç, B.(2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum
- Doğanay, A. (2009). *Değerler Eğitimi* Ed. Cemil Öztürk Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*.
- Fisher, R. (2000). *Philosophy For Children: How Philosophical Enquiry Can Foster Values Education in Schools*. R. Gardner, J. Cairns & D. Lawton (Eds). Education for values morals, ethics and citizenship in contemporary teaching. (p. 50-66). London: Kogan Page
- Grusec, J. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*. 27
- Halstead J & Taylor M (eds) (1996). *Values In Education And Education In Values*. London: Falmer Press. Harper and Row.
- Hamarta, E. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Yakın İlişkilerindeki Bazı Değişkenlerin (Benlik Saygısı, Depresyon ve Saplantılı Düşünme) Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi.*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hançerlioğlu, O.(1988). *Ruh Bilim Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Heater, D. (1990). *Citizenship. The Civic Ideal In World History, Politics And Education*. London: Longman.
- Heydt, C (2006). *Rethinking Mill's Ethics : Character and Aesthetic Education*. London, , GBR: Continuum International Publishing Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/suleymansah/Doc?id=10224688&ppg=10>
- Hill B.V. (1991). *Values Education in Australian Schools*. Melbourne: ACER.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 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.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways To Enhance Values And Morality In Schools And Youth Settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
- Kohlberg L 1981. *Moral Stages and the Idea of Justice: Essays on Moral Development*. New York

- Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin
- Kohn, A. (1997). *How Not To Teach Values: A Critical Look At Character Education*. Phi Delta Kappan 78(6): 428-439.
- Lickona T 1991. *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lynch, J. (1992). *Education For Citizenship In A Multicultural Society*. London: Cassell.
- McLaughlin T 2001. "Citizenship education in England: The Crick Report and beyond" *Journal of Philosophy of Education*, 34:541-570.
- MEB, (2004). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve klavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı websitesinden 10/10/2011 tarihinde edinilmiştir.
- Sosyal bilgiler dersi 5. Sınıf ders kitabı (2008). Koza Yayın Dağıtım
- Sosyal bilgiler dersi 4. Sınıf ders kitabı (2010). Tuna Matbaacılık
- Mei-lin Ng, M. (2006). *Valuation, Evaluation, And Value Education - On Acquiring The Ability To Value: A Philosophical Perspective*. I R. H. M. Cheng, J. C. K. Lee & L. N. K. Lo (Eds.), *Values education for citizens in the new century* (pp.49-66). Sha Tin: The Chinese University Press.
- Mısırlı, A., Erdoğan, M., ve Temiz, N. (2007). "A critical analysis of values in primary school curriculum: A case study from Türkiye. " In N.P. Terzis (Ed.) *Education and Values in the Balkan Countries*. Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers S.A.
- Morrow W 1989. *Chains of Thought*. Johannesburg: Southern Book Publishers.
- Munn P 1995. *Values Education In Scottish Schools*. In: D van Veen & W Veugelers (eds). *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*. Leuven: Gavant.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington, D.C.
- Naylor, D. T. & Diem, R. A. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.
- Orstein, A. C., & Levin, D. U. (1997). *Foundations Of Education* (6th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Özgüven, E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM)
- Pike, G. (2008). *Citizenship Education in Global Context*. Brock Education 17: 38-49.

- Powney, J., Cullen, M-A., Schlapp, U., Johnstone, M. & Munn, P. (1995). *Understanding values education in the primary school*. York: Reports Express. p.vii
- Purple, D. Ryan, K, eds. (1976). *Moral education: It comes with the territory*. Berkeley,Calif: McCutchan
- Putnam, Robert (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Raths, L., Harmin, M. And Simon, S.B.(1966). *Values and Teaching*. Charles E. Merrill, Columbus.
- Ryan, K. ve Bohlin, K. (1999). *Building Character in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saintus, G. E. (1989). *The values clarification movement as a response to the need for moral education: An analysis and critique*. McGill University (Canada)).
ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/303776209?accountid=131587>
- Sargın, N. (1993). *Rehber Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi.*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selby, D. (2000). "A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. " *Theory into Practice*, 39(2), 88-96.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., ve Seferoğlu, S.S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, Uşak Üniversitesi.
- Simon, S. B., Leland, W H., & Kirschenbaum, H. (1995). *Values Clarification: A Handbook Of Practical Strategies For Teachers And Students*. Warner Books.
- Simon, S.B. (1976). *Values Clarification vs. Indoctrination, Moral Education*, ed. D. Purpel and K. Ryan. *Moral education: It comes with the territory*. Berkeley,Calif: McCutchan
- Smith, A. ve Montgomery, A. (1997). *Values education in Northern Ireland*. Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.
- Solomons, I. ve Fataar, A. (2011). A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa. *South African Journal of Education*. 31:224-232
- Sunal, C.S., & Haas, M.E. (2002). *Social Studies For The Elementary And Middle Grades: A Constructivist Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstorm, J.E., Ford, L.J., & Johnson, P.J. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analysis And An Annotated Bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium Publication
- http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acco=ED_118465 adresinden 11.10.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Taylor, M. (1994). *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*
- UNESCO (2005). *Education for Shared Values and for Intercultural and Interfaith Understanding*. Canberra: Australian National Commission for UNESCO.
- Universal Declaration of Human Rights (1948). Geneva: United Nations Office of Public Information.
- Veugelers, W (2000). "Different ways of teaching values." *Educational Review*, 52:37-45.
- Weber, M. (1990). *Theories of Modernity and Post Modernity*. London: Sage.
- Winter, P. A., Newton, R. M., & Kirkpatrick, R. L. (1998). "The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. " *Teaching & Teacher Education*, 14, 385-400.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yulish, S. M. (1975). *The search for a civic religion: A history of the character education movement in america, 1890-1935*. University of Illinois at Urbana-Champaign). ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/302749085?accountid=131587>
- Zajda, J. (2008). Globalisation and implications for equity and democracy in education. İçinde: J.Zajda, L. Davies, & S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and global pedagogies: Equity, access and democracy in education* (pp. 3–12). Dordrecht: Springer.
- Zajda, J. (2009). *Values Education and Multiculturalism in the Global Culture. Global Values Education*. New York, Springer.
- Zajda, J. & Daun, H. (2009). "Global Values Education: Teaching Democracy and Peace, Globalisation". *Comparative Education and Policy Research* 7. Springer Science + Business Media B.V.