

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DEĞER EĞİTİMİ
YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN SORUMLULUK DEĞERİNİ
KAZANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Soner ALADAĞ

Ankara
Ekim, 2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DEĞER EĞİTİMİ
YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN SORUMLULUK DEĞERİNİ
KAZANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Soner ALADAĞ

Danışman: Prof. Dr. Selma YEL

**Ankara
Ekim, 2009**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Soner ALADAĞ'ın “*İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*” başlıklı tezi 13/10/2009 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Selma YEL.....

Üye (Başkan): Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA

Üye: Yrd. Doç. Dr. Bekir BULUÇ.

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

ÖNSÖZ

Bugün gelişen ve değişen dünyada, hızla büyümekte olan sosyal problemler, artan şiddet olayları, cinayet, terör, intihar, hırsızlık, uyuşturucu, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk, saygısızlık gibi olumsuz durumlardan hem toplumlar hem de genç nesil etkilenmektedir. Bu tür olumsuz durumların ana kaynağı değer eksikliğidir. Bireylerin belli değerleri kazanması ve değerlerin özelliklerine uygun olarak davranışta bulunması, toplumda ortaya çıkan bir takım rahatsız edici durumları engelleyecektir. Değerler, insanın hayatında önemli bir yere sahip olan unsurlardır. İnsanın hayatının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan değerlerin bireylere doğru bir şekilde aktarımında eğitim sistemimize önemli görevler düşmektedir. Toplum tehdit eden olaylar, ancak doğru bir değer eğitimi sayesinde engellenebilir. Bu araştırmada, özellikle ilköğretim okullarında değerler öğrencilere aktarılırken kullanılacak stratejilerin önemi vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, görüş ve önerileri ile her türlü yardımını gördüğüm değerli danışman hocam Prof. Dr. Selma YEL'e, katkıları ve önerileri ile destek veren Doç. Dr. Mehmet Korkmaz, Bahri ATA hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde, göstermiş olduğu katkıdan dolayı Ankara Üniversitesi'nden Dr. Canay Demirhan İŞCAN'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük katkıları olan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve tüm aileme öğrenim yaşamım boyunca hep arkamda oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yalnızca tezin yazım aşamasında değil her anımda yanımda olan eşime sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Soner ALADAĞ

ÖZET

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN SORUMLULUK DEĞERİNİ KAZANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

ALADAĞ, Soner
Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selma YEL
Ekim, 2009

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemektir.

Bu çalışmada, ön test – son test kontrol gruplu deneme modelindedir. Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ve aralarında nicel verilere dayalı karşılaştırılmalarının yanı sıra, katılımcılardan daha derinlemesine veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma desenleri de kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde bulunan ve eğitim-öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte bir ilköğretim okulunun 5. sınıfları oluşturmuştur. Grupların denklikleri incelendikten sonra bu şubelerden birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Deney grubunda (N=27), 8 hafta boyunca değer öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretimi yapılmış, kontrol grubunda (N=28) ise var olan süreç gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna programın uygulanmasından önce ve sonra nicel veri elde etmek için Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden bir kısmı ile uygulama sonrası görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca programın uygulanmasından sonra deney grubu öğrencilerinin velileri ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 15,0 paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrası “sorumluluk” değerine ilişkin, Sorumluluk Ölçeği,

Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği ve Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, ancak Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanları arasında deney grubunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunda, ailenin sosyo ekonomik ve kültürel özellikleri değişkeni açısından, sadece öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği son test puanları ile anne eğitim düzeyi arasında ve Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrenciler ile görüşmelerden elde edilen bu sonuçlar, uygulanan programın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuç araştırmanın nicel verilerini de desteklemektedir. Veliler ile yapılan görüşmelerde, programın öğrenci üzerinde olumlu etkilerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Deney grubunun öğretmeni ise yapılan görüşmede, uygulanan programın öğrenciler üzerinde pozitif yönde etki ettiğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer Eğitimi, Sorumluluk, Duyuşsal Düzey, Bilişsel Düzey.

ABSTRACT

THE EFFECT OF VALUES EDUCATION APPROACHES ON STUDENTS LEVEL OF GAINING RESPONSIBILITY VALUE IN PRIMARY SCHOOL SOCIAL STUDIES EDUCATION

ALADAĞ, Soner
Ph.D., Department of Primary Education
Advisor: Prof. Dr. Selma YEL
October, 2009

The aim of this study is to define the effect of value teaching program, which will be applied on 5th grade primary school social studies students, about students' level of gaining responsibility value.

This research is of the experimental model pre-test and post-test control. Along with the comparisons between the experimental and control groups based on quantitative data, qualitative methods were also used in order to obtain deeper data. The working group of the study consisted of 5th grade students of a public primary school in Yenimahalle district of Ankara in the semesters of 2008-2009. After the equivalence of the groups was investigated, they separated into experiment and control groups.

In the experiment group(N=27), social studies lessons were given adapted to value teaching approach for 8 weeks, where in the control group(N=28) only the process was followed. In order to obtain the quantitative data before and after the program, responsibility scale, cognitive level scale and affective level scale was applied on both groups. Some interviews were done with some students after the applications in both groups. Also some interviews with the teacher and parents of some students in the experiment group were carried out. SPSS 15.0 package program was used in the analysis of data. Content analysis was used in the investigation of qualitative data.

The results of the analysis of the data showed that there is meaningful difference found on the side of experiment group in the points taken from the responsibility scale, cognitive level scale and affective level scale. According to the gender, there was no difference in the points of responsibility scale and cognitive level scale. But there is a meaningful difference according to the post test results of affective level scale on the

side of girls. In the experiment group, according to the socio-economic and cultural properties of the family variable, the meaningful difference were found only on between responsibility scale post test results and educational level of mother and between cognitive level scale post test results and financial state of the family. There were no meaningful differences between other variables.

After the interviews with students, the results showed that the program applied on experiment group had a positive effect on students. This result also supports the quantitative data also. The interviews with parents also revealed the positive effect of the program. The teacher of the experiment group students stated the positive effect of the program on the students also.

Keywords: Value, Values Education, Responsibility, Affective Level, Cognitive Level.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. Giriş	1
1.1.Problem.....	2
1.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi	6
1.3.Değer Kavramı.....	10
1.4. Değerlerin Sınıflandırılması	12
1.5. Değerler Eğitimi	16
1.6. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	21
1.6.1. Telkin Etme Yaklaşımı (Değerlerin doğrudan öğretimi).....	22
1.6.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı (Ahlaki ikilem, Moral dilemma).....	23
1.6.3. Değer Analizi.....	27
1.6.4.Değerleri Belirginleştirme(Değer açıklaması, Values Clarification)	29
1.6.5.Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı (Action learning)	31
1.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler	33
1.8. Sorumluluk.....	36
1.9. Araştırmanın Amacı.....	38
1.10. Araştırmanın Önemi	40
1.11.Varsayımlar.....	41
1.12. Sınırlılıklar	42
1.13. Tanımlar.....	42
1.14. İlgili Araştırmalar	43
2. YÖNTEM	55
2.1. Araştırmanın Modeli.....	55
2.2.Çalışma Grubu	57
2.3.Verİ Toplama Araçları.....	60

2.4. Nicel Veri Toplama Araçları	62
2.4.1. Bilişsel Düzey Ölçeği	62
2.4.2. Duyuşsal Düzey Ölçeği	64
2.4.3. Sorumluluk Ölçeği	67
2.4.4. Veli Anketi	68
2.5. Puanlayıcı Güvenirliği	69
2.6. Nitel Veri Toplama Araçları	70
2.6.1. Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşme Formları	70
2.6.2. Katılımcı Profilleri	71
2.7. Araştırma Sürecinde Yapılan Uygulamalar	73
2.8. Uygulama Güvenirliği	78
2.9. Verilerin Toplanması	79
2.10. Verilerin Analizi	80
2.10.1. Nicel Verilerin Analizi	80
2.10.2. Nitel Verilerin Analizi	81
3. BULGULAR ve YORUM	82
3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	82
3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	88
3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	94
3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	100
3.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	116
3.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	125
3.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	128
4. SONUÇ ve ÖNERİLER	131
4.1. Sonuçlar	131
4.2. Öneriler	136
KAYNAKÇA	138
EKLER	147

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen.....	56
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri.....	58
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri.....	58
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 5. Kolmogorov – Smirnov Sonuçları.....	60
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo 7. Bilişsel Düzey Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları.....	63
Tablo 8. Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı.....	64
Tablo 9. Duyuşsal Düzey Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları.....	66
Tablo 10. Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı.....	67
Tablo 11. Puanlayıcıların Bilişsel ve Duyuşsal Düzey Ölçeklerine Göre Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyon, Puanların Ortama ve Standart Sapmaları.....	69
Tablo 12. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulama Güvenirliğine Ait Veriler.....	79
Tablo 13. Sorumluluk Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Tablo 14. Öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	86
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	87
Tablo 17. Bilişsel Düzey Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	89
Tablo 18. Öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	92
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	93
Tablo 21. Duyuşsal Düzey Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 22. Öğrencilerin Başarı Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	98

Tablo 24.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	99
Tablo 25.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk �l�eği �n Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 26.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk �l�eği Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 27.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk �l�eği �n Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 28.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk �l�eği Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 29.	Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey �l�eği �n Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 30.	Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey �l�eği Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 31.	Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey �l�eği �n Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 32.	Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey �l�eği Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 33.	Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği �n Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 34.	Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 35.	Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği �n Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 36.	Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 37.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	108
Tablo 38.	Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	109
Tablo 39.	Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	110
Tablo 40.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	111
Tablo 41.	Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	112
Tablo 42.	Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	113
Tablo 43.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	114
Tablo 44.	Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırlmasına İlişkin T	

Tablo 45.	Testi Sonuçları.....	114
	Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey �l�eği �n Test ve Son Test Puanlarının �ocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1: Schwartz'ın Değer Sınıflandırmasının Şeması.....	15
Şekil 2: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen.....	56
Şekil 3: Ölçek Geliştirme Yöntem Bilgisi.....	62
Şekil 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Sorumluluk Ölçeği Puan Durumlarındaki Değişim Grafiği.....	84
Şekil 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Düzey Ölçeği Puan Durumlarındaki Değişim Grafiği.....	90
Şekil 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Duyuşsal Düzey Ölçeği Puan Durumlarındaki Değişim Grafiği.....	96

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

NCSS: ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

SPSS: İstatistik Paket Programı

Akt: Aktaran

vb: Ve benzeri

yy: Yüzyıl

&: Ve

G_D: Deney Grubu

G_K: Kontrol Grubu

P: Anlamlılık Düzeyi

$\bar{X}$: Ortalama

S: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

ANOVA: Varyans Analizi

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

η^2 : Eta Kare

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve ilgili yayın araştırmalara yer verilmiştir.

Giriş

Yirminci yüzyıldan itibaren bilim ve teknolojiye baş döndürücü gelişmeler ve değişim, bu değişimlerin ortaya çıkardığı birtakım olumsuzluklar toplumları ciddi bir şekilde etkilemektedir. Bugün gelişen ve değişen dünyada, hızla büyümekte olan sosyal problemler, artan şiddet olayları, cinayet, terör, intihar, hırsızlık, uyuşturucu, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk, saygısızlık gibi olumsuz durumlardan hem toplumlar hem de genç nesil etkilenmektedir. Günümüz toplumları, ciddi bir şekilde değer erozyonu ile karşı karşıyadır. Bunun nedeni, yetişen bireylerin belli ahlaki standartlara göre yetişmemesidir.

Lickona (1991), ahlaki standartlar açısından yaşanan sıkıntıların, şiddet, hırsızlık, saygısızlık, zorbalık, küfür, cinsel taciz v.b. gibi bir takım sonuçlar doğuracağını belirtmektedir. Çoğu ülkedeki aileler ve eğitimciler toplumsal düzen için tehlike oluşturan bu sorunlardan ancak etkili bir değerler eğitimi ile kurtulacağına inanmaktadır (Tillman, 2000). Değer eğitimi, gençlerin intihar oranlarının, madde bağımlılığının, alkol bağımlılığının, suç işleme ve cinayet oranlarının artısının gelişimine paralel olarak önem kazanır. Bu dönemde gençlerin ailelerden uzaklaşmaları, aile değerlerini benimsememeleri ve kendilerine yeni değerler oluşturmaları, değer ve ahlak eğitimini ön plana çıkarmıştır (Leming, 1999). Benzer sorunlar ülkemizde de giderek arttığı için bu durum ülkemiz için de geçerlidir.

Bir toplumun geleceği ancak her yönüyle iyi bir şekilde yetişmiş, birtakım değerlere sahip, donanımlı bireyler tarafından inşa edilir. Belli değerlerin bireylere kazandırılması ve bireylerin bu değerleri içselleştirerek ona yönelik davranışlarda bulunması, toplumdaki huzur ortamını geliştirecek, aynı zamanda toplumu ileriye götürecektir. Bireylerin değerlerin özelliklerine uygun olarak davranışta bulunması,

toplumda ortaya çıkan bir takım rahatsız edici durumları da engelleyecektir. Bu bireylerin yetişme ve belli değerleri kazanma süreci, önce ailede daha sonraki dönemlerde de okulda devam eder. Aile bu işin başlangıç noktasıdır. Sosyal bir gerçeklik olarak her aile, birtakım değerleri çocuklarına bilinçli ya da bilinçsiz olarak aktarmaya çalışır. Burada en önemlisi “hangi değerleri, hangi yaşta ve nasıl aktarmalıyız?” sorusuna cevap bulmaktır. Bu nedenle de özellikle ilköğretim çağından başlayıp belirli değerleri bireylere kazandırmak eğitim sistemimizin en önemli görevleri arasında yer alır. Bu açıdan bu çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımları aracılığıyla sorumluluk değeri bilişsel ve duyuşsal bir şekilde kazandırılmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem

Eğitim insanın doğumuyla başlayan ve hayatının sonuna kadar devam ede gelen bir süreçtir. Bu süreçte karşılaşılan olumlu veya olumsuz, amaçlı veya amaçsız tüm olaylar, insanın hem olgunlaşmasını hem de gelişmesini sağlar. Kişide meydana gelen bu olgunlaşma ve gelişme, bulunduğu sosyal çevrenin özelliğine göre onun kişiliğinde farklı yansımalarla neden olmaktadır. Bir toplumda eğitimin en genel amacı, o toplumun bireylerini topluma faydalı hâle getirmedir. Bu amaca uygun bireylerin yetişmesine ise canlı-cansız elemanlarıyla tüm çevre katkıda bulunmaktadır (Küçükahmet,1999). Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği değişir. Bu değişiklik eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan ve Erden, 2001). Eğitim, ülkenin kalkınmasına hizmet sunan bir işleve sahiptir. Bilen’e (2002) göre eğitim, çağdaşlaşmanın itici gücünü, yani kalkınmanın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü yetiştirmekle görevlidir. Bu görev kendisine diğer tüm, toplumsal sistemler tarafından verilmiştir. Toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesi, ancak eğitim ve öğretimin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Toplumlar; eğitim alanında sahip oldukları nitelikli, dengeli, ruh ve beden sağlığı yerinde bireyleri nispetinde toplumsal kalkınmalarını gerçekleştirirler (Aytaç, 2000). Eğitimden beklenen, bireylere bilgi ve beceri kazandırmaktan ziyade, belli değerleri de bireylere kazandırmaktır. Bir toplumda, belli değerlerle donanmış, o

değerleri davranış hâline dönüştüren bireylerin yetişmesi, toplumun kalkınmasında önemli bir yere sahip olacaktır. Bu açıdan okulların görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere değer eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmektir. Eğitimin en önemli amacı, kişisel ve sosyal uyum için gerekli becerilerin kişiye kazandırılmasıdır. Eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler bireyin karakterini farklılaştırır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin genel amaçları şunlardır (MEB, 2000):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş

uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. Bu hedeflere ulaşmak için yetiştirilecek neslin belli değerleri kazanmasına yönelik uygulamalara yer verilmelidir.

Ekşi (2003) çalışmasında, temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmenin aile, toplum ve okulun başlıca misyonları arasında olduğunu, bu perspektiften hareketle okulların temel iki amacından bahsetmektedir: Akademik açıdan başarıları ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesidir.

Belli niteliklere sahip, belli değerleri benimsemiş bireyler yetiştirerek, bu değerlerin bireylere doğru bir şekilde aktarımında okullara önemli görevler düşmektedir. Lickona (1991) değer eğitiminin okullarda verilen eğitimin en önemli konularından biri olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü değer eğitimi doğru ve etkili bir şekilde yapıldığı zaman bireyin gelişimine önemli katkıları olmaktadır. Ancak yanlış ve systemsiz yapıldığında ise bireylerde mutsuzluk ve sorun kaynağı olabilmektedir. Günümüzde yanlış birtakım inançların, davranışların çoğunun küçük yaşlarda alınan yanlış bilgi ve eğitimden kaynaklanmakta olduğu bilinmektedir. Birçok yanlış fikir, işlenen suçlar, değer eğitiminin doğru ve etkin olarak yapılamamasından meydana gelmektedir. Bu sebeple değer eğitiminin, özellikle de okullarda eğitim sürecinde öğrencilere çeşitli programlar aracılığıyla doğru bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında ise, bu amaçlardan birisinin fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek olduğu görülmektedir (MEB, 2005). Türk Millî Eğitimin genel amaçlarının, bireyde genel anlamda bir takım değerleri kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Uygulamaya bakıldığında ise bunun genelde söylemde kaldığı, duyuşsal alandan daha çok, bilgili insan yetiştirme çabasının ön planda olduğu görülmektedir. Eğitim öğretimin amaçlarından birisi de duyuşsal davranışların kazandırılması olmasına rağmen bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun sebeplerinden birisi olarak, duyuşsal boyutun doğrudan ölçülmemesi gösterilebilir. Öğretim elemanları ve öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel amaç davranışlarını ölçmede gösterdikleri başarıyı duyuşsal boyutta gösterdikleri söylenemez (Yazıcıoğlu, Semerci ve Semerci, 2000). Bu

nedenle, eğitim sürecinde değerler öğrencilere aktarılırken, yeni bir bakış açısıyla ele alınıp uygulamadaki eksiklikler sorgulanarak, çağdaş toplumlardaki değer eğitimi yöntemlerinden de yararlanılarak yeni bir senteze gidilmelidir.

Eğitimin amaçları düşünüldüğünde; bu amaçlardan birincisi ve belki de en önemlisi toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Eğitimde değerlerin rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve değerler doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlarla açık veya kapalı bir şekilde verilmiştir (Akbaba ve Altun 2003).

Lickona (1991), okullarda öğrencilere değerlerin kazandırılması sürecinde, değerlerin dayatılmamasını, daha ziyade değerlerin öğrencide eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde yapılandırılması görüşünü vurgulamaktadır. Bu nedenle, değerler eğitiminde kullanılacak birçok yaklaşım mevcuttur. Öğrencilere değerlerin kazandırılması sürecinde bu yaklaşımların uygulanması, öğrenciye değeri doğrudan dayatmak yerine kuşkusuz daha faydalı olacaktır. Akbaş (2009), öğretmenlerin model olarak değer öğretimi yapmasının yanında farklı etkinlikler kullanarak da değer öğretimi yapabileceğini, bu etkinliklerin bilişsel davranışların öğretiminde kullanılan gözlem, proje, rol oynama gibi yöntemler olabileceği gibi telkin, değer analizi, değer açıklama gibi değer öğretimi yaklaşımları da olabileceğini vurgulamaktadır. Halstead ve Taylor (2000), değer eğitiminde kullanılabilecek birçok yöntemin bulunmakta olduğunu, bu yöntemlerin tek başına kullanımı yerine birlikte kullanılmasının daha etkili olacağını vurgulamaktadır.

Doğanay (2006) değerlerin, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereken önemli bir alan oluşturduğu hâlde, günümüze kadar hem genel eğitim içinde hem de Sosyal Bilgiler eğitimi içinde gereken yeri ve önemi alamamış olduğunu, bunun nedenlerinden birinin, değerler eğitimin okul dışındaki kurumlara bir ölçüde bırakılmış olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir.

Eğitim sisteminin genel amaçları içerisinde yer bulan değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının test edilmesine ihtiyaç vardır. Çünkü okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyleri devamlı kontrol edilirken, duyuşsal davranışlar planlı bir şekilde kazandırılmamakta ve ölçülememektedir. Öğrencilerin ilköğretim

programları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerinin tespit edilmesi hem okullarımızın duyuşsal davranışları kazandırmadaki başarısını hem de toplumsal değerler hakkında aydınlatıcı olacaktır (Akbaş, 2004). İlköğretim programlarında her öğrencinin kendine özgü olduğunu kabul etmesi, öğrencinin kişisel mutluluğu için çaba göstermesi, psikolojik açıdan sağlıklı ve güvenilir bireyler yetiştirilmesi gibi duyuşsal alanın ağırlıkta olduğu bazı temeller belirlenmiştir. Bunun dışında, öğrencilerin psikolojik, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi, toplumun sorunlarına duyarlı olmaları, insan haklarına saygılı bilincin gelişimi, kişilik gelişimi konularında çaba gösterme gibi temeller de ele alınmaktadır (MEB, 2008).

Yapılan literatür çalışması sonunda ülkemizde değerler eğitimi konusunda, eğitim alanında yapılan çalışmaların çok fazla bulunmadığı görülmektedir. Değerler ve değer eğitimi konusu üzerine yapılan araştırmaların özellikle başka alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların henüz yeni olduğu görülmektedir. Ayrıca literatür taraması sırasında ilköğretim I. kademe öğrencilerine yönelik sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında, değer öğretim yaklaşımlarının etkililiğine ilişkin deneysel bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada da ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde farklı değer eğitimi yaklaşımlarıyla hazırlanan değer eğitimi programının, öğrencilerde “sorumluluk” değerini bilişsel ve duyuşsal olarak kazandırılmasında etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekte kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Toplumsal gerçekte denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizli güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleşmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir (Sönmez, 1998).

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)’nin tanımlamasına göre sosyal bilgiler, vatandaşlıkla ilgili yeterlikleri kazandırmak için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Bu alanın temel amacı,

genç insanların bağımsız bir dünyada, demokratik toplumda, kültürel farklılıkların farkında, mantıklı kararlar veren iyi bir vatandaş olmalarına yardım etmektir (NCSS, 1994:3).

Barr, Barth ve Shermis (1978), sosyal bilgilerin bir vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve insan bilimlerinin bütünleştirilmesinden oluştuğunu ifade ederek sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi amacıyla olduğunu ve bunu yaparken sosyal bilimler ile insan bilimlerinden yararlandığını belirtmiştir (Akt: Safran, 2008).

Barth ve Demirtaş tarafından (1996) hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Kılavuzunda” Sosyal Bilgiler, Türk Demokratik toplumunda sorumluluk sahibi vatandaşların görevine dayalı olarak tanımlanmış ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve katılım konularına mutlaka değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Demokratik bir toplumda, her yaştaki birey kendisini, ailesini, toplumunu, ülkesini ve dünyayı etkileyecek kararlar alabilmelidir.

2005 yılında yürürlüğe konan sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından yapılan tanımda, 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 birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005).

Disiplinler arası bir program yaklaşımı ve bir ders olarak Sosyal Bilgiler, Türkiye’de ilk kez 1960’lı yıllarda benimsenmiştir. Bu tarihten önce, gerek Osmanlı, gerekse Cumhuriyet dönemlerinde, bu dersin kapsamına giren disiplinler, ilköğretim düzeyinde ayrı dersler olarak verilmiştir. Cumhuriyet dönemi 1926, 1930, 1936, 1948 programlarında da ayrıca Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yer verilmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Bu dersler ilk kez 1962 yılında yayınlanan ilkokul programı taslağında disiplinler arası yaklaşımla ‘*Toplum ve Ülke İncelemeleri*’ adı altında birleştirilmiştir

(Sönmez, 1998). Bu ders 1968 yılında ilkokul programında ‘*Sosyal Bilgiler*’ adını almış, sadece 4. ve 5. sınıflarda okutulmuştur. Bu program 1998 yılına kadar uygulanmıştır. 1998 yılında 4–7. sınıfları da kapsayacak şekilde yeni bir “*İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*” yürürlüğe konmuştur (MEB, 1998). Sosyal Bilgiler dersi Türkiye’de ilköğretim birinci kademedeki dördüncü ve beşinci sınıfta, ikinci kademedeki ise altı ve yedinci sınıfta okutulmaktadır.

İlköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi bu isimle ilk kez 1968 yılında yayınlanan İlkokul Programı’nda yer almıştır (Öztürk ve Dilek, 2004). Daha öncesinde ise Sosyal Bilgiler dersi yerine Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi gibi dersler okutulmaktaydı. 1968 yılında ilk kez Sosyal Bilgiler adı ile ilkokullarda okutulan bu dersin programı 1998 yılına kadar aynı şekilde uygulanmaya devam edilmiştir. İlköğretimin sekiz yıla çıkartılması ile birlikte 1998 yılında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler programı 1968 programı ile amaç bakımından aynı kalırken; içerik, kapsam bir takım değişikliklere uğramıştır. 2004 yılında ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan program çalışmaları sonucunda ilköğretim müfredatında değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklik programlar açısından 1998 yılındaki gibi bir revize çalışması olmayıp programların temel yapısı ve içeriğinin de değişmesi şeklinde gerçekleşmiştir (Yel, 2006).

Sosyal Bilgiler dersini genel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

7. sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.

5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerin kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi genel amaçlarına bakıldığında, vatanını ve milletini seven, temel değerleri benimsemiş, yaşadığı topluma uyum sağlayan, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren yani etkin birer vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumda etkin vatandaş yetiştirmek için bireylere gerekli bilgi,

beceri, tutumları ve değerleri kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir. Değer eğitimi sosyal bilgiler dersi açısından çok önemlidir.

1.3. Değer Kavramı

Değerler, insanların bütün yaşamı süresince davranışlarını yönlendirmede etkili olan ve hayatının şekillenmesinde önemli olan öğelerdir. Değerler, insan davranışlarını açıklamada büyük öneme sahip olduğu için birçok sosyal bilimci tarafından daima dikkat çekmiş ve ilgi konusu olmuştur.

Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009). Güngör (1998) değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç şeklinde tanımlarken, Çelikkaya (1996) ise değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamaktadır. Hill (2004) değerleri, bireylerin ve toplumların neyi değerli bulacakları, nasıl yaşayacaklarına karar vermede bağımlı oldukları belirli davranışlar, tecrübeler ve amaçlar olarak tanımlamaktadır. Değerler bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır (Doğan, 2004). Özgüven (2000) değerleri, bireyin tutumunun temel yapısı olarak görmekte ve aradaki bağın gücüne dikkat çekmekte, bireyin belirli hedeflere çeşitli seçenekler içinden tercih etme yönünden zorlayan güdüler olarak ifade etmektedir.

Değer kavramının, anlamını felsefeye borçlu olduğu bilinmektedir. Alman metafizikçi W. Windelband, felsefeyi genel olarak bir “değer felsefesi” olarak görür ve tarihsel olayların yasalaştırılamayacağını, ancak değerlendirilebileceğini savunur. Ona göre, yapılabilecek değerlendirme de ancak insana göre olabilir. Zaten her yeniçağ, bir önceki çağın değerlerinden kurtulmak için yapılan bir mücadeleden ibarettir. Bu anlamda da insan hayatı, sürekli bir değerler hayatının mücadelesidir. Günümüzdeki

değerle ilgili felsefî tartışmaların temelinin 1890'lı yıllarda atıldığını söyleyebiliriz. Nietzsche, Scheler, Dupreel, Le Senne ve Polin gibi düşünürlerce de değer önemli sayılmış ve felsefelerinde önemli bir yer teşkil etmiştir. Bu düşünürlerin felsefelerinde salt değer, kendisinden çok, değer yargıları ve kuramları düzeyindeki konumu itibarıyla ön plândadır. Nitekim Nietzsche, değerleri yaratanın ve değerleri koyanın insan olduğunu söyler. Kant'a göre de değer, öznenin tabiatının nesnelere zorla kabul ettirdiği bir zorluktan doğar. Bilginin değeri onun konusuna uygunluğu ile değil bizim için bir bilgi olmasını sağlayan öznel koşullarla gerçekleşmiştir. N. Hartmann da değerlerin kendi başına var olduğunu, bunları insanın keşfettiğini ileri sürer (Özensel, 2003).

Bolay (2005) değeri, arzu edilen, ihtiyaç duyulan şeye karşı beslenen amaç ve o bir şeyin arzu edilebilir, arzuya sayan olduğuna dair sahip olunan inanç olarak ifade etmektedir. Değer bir insanın, çeşitli insanları, insanlara ait olan özellikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir (Dilmaç, 1999). Rokeach (1973) ise değeri, belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç; değer sistemini ise, görece önemi süresince varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamaktadır.

Raths, Harmin ve Simon (1966), değerlerin amaçlarımız, arzularımız, inançlarımız vb. den geliştiğini ifade etmişlerdir. Onlar, bazı şeylerin bir değer varlığını işaret edebildiğini, fakat bunların değerlerden farklı olduğunu belirtmişler ve değerlerin göstergelerini sıralamışlardır. Bunlar; amaçlar, şiddetli istekler/arzular, tutumlar, ilgiler, duygular, inançlar ve kanılar, etkinlikler ve üzüntüler, problemler, engellerdir (Akt: İşcan, 2007).

Feather (1995), değerlerin genellenmiş inançlar değil, aynı zamanda güdüler olduğunu belirtir. Ona göre değerler, amaç yönelimli davranışları etkilemek için ihtiyaçlar gibi işlev görürler. Kişinin değerlerinin güçlü olması, kişinin bir etkinliği ortaya koymasında ne kadar çaba harcayacağını, bir etkinlikte ne kadar ısrar edeceğini, seçimlerini ve etkili tepkilerini etkileyebilir (Akt: İşcan, 2007).

Diğer taraftan değerler, sosyal yönü ve görüntüsü içinde, kişilerin özel hayatlarındaki eğilimlerden sosyal hayatta oluşturdıkları imajlara kadar somutlaşan

zihniyetlerini, süreklilik içinde ve mevcut değişkenlere de bağlı olarak, zaman ve mekân çerçevesinde günlük hayatı yansıtan bir ayna durumundadır (Uysal, 2004). Değerler insan davranışlarının incelenmesinde ve açıklanmasında, bir davranış biçimini diğerine tercih etmede önemli bir yere sahiptirler (Sarı, 2005).

Değerlerin literatürdeki birçok tanımı incelendiğinde 5 ortak özellik ortaya çıkmaktadır. (Schwartz ve Bilsky, 1987) Değerler;

- a) Kavramlar ya da inançlardır.
- b) İstenilen ifadeler ya da davranışlar hakkındadır.
- c) Özel durumların ilerisindedir.
- d) Davranış ya da olayların seçimi ya da yönlendirilmesine rehberlik eder.
- e) Değerler taşıdıkları öneme göre sıralanırlar (Akt: Bilsky ve Schwartz, 1994).

Özgüven'e (1994) göre ise değerlerin özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Toplum ya da birey tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir (Akt: Dilmaç, 1999).

Yukarıda ifade edilen değer tanımlarına ve değerlerin özelliklerine bakıldığında, değerlerin hem toplumsal hem de bireysel yönünün olduğu, bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Değer kavramı ve değerlerin özellikleri açıklanırken bu değerlerle ilgili birçok farklı şekilde değer türleri ile karşılaşmakta ve birçok değer sınıflandırılması yapıldığı görülmektedir.

1.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerle ilgili yapılan sınıflamalardan en çok kabul edilen ve bilineni, Spranger, Rokeach ve Schwartz'ın yapmış olduğu sınıflandırmalardır.

Spranger değerleri altı temel gruba ayırmış olup bu değer grupları; estetik, kuramsal, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değer gruplarıdır. Bu değer sınıflamaları daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüş ve bu değer gruplarının açıklamaları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Akbaş, 2004):

Bilimsel Değer: Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.

Ekonomik Değer: Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.

Estetik Değer: Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.

Sosyal Değer: Başkalarını sevmeye, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencil değildir.

Politik Değer: Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.

Dini Değer: Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

Rokeach (1973) ise değerlerden bahsederken değerleri iki gruba ayırmaktadır. Bu değerler, amaç değerler ve araç değerlerdir. Bu sınıflamada amaç ve araç değer gruplarında 18'er tane değer vardır. Bunlar:

Amaç Değerler: Yaşamın temel amaçlarını içerir. Kişisel ve sosyal değerlerdir. Tercih edilen hedeflerdir. Kişi veya toplum merkezlidir. Barış, eşitlik, mutluluk, erdem, başarılı olma, kendine saygı, özgürlük, aile güvenliği, ulusal güvenlik v.b.

Araç Değerler: Amaç değerlere ulaşmak için davranış kalıplarını ifade eder. Tercih edilen davranış kalıplarıdır. Ahlaki değerler ve yeterlik değerleridir. Cesaretli, mantıklı, sorumluluk sahibi, kibar, dürüst, hırslı, yardımsever neşeli, sevecen v.b.

Schwartz (1992) ise bu sınıflamalardan farklı olarak değerleri, güdüsel yönden 10 farklı değer türünde gruplandırmış ve bu tüm gruplarda 56 tane değer belirlemiştir. Bu 10 değer türünün varlığını kanıtlamak için 44 ülkede çalışma gerçekleştirmiştir. Schwartz'ın kuramındaki değer tiplerinin, güdüsel amaçları gereğince, birbirleriyle

uyum ya da çelişki içinde olabilecek nitelikte oldukları görülmektedir. Ayrıca Schwartz'ın kuramına göre, değerler kültürel ve bireysel olmak üzere iki düzeydedir. Kültürel düzeyde değerler, toplumun genelinin paylaştığı, toplumsal normlara dayanan soyut fikirler olarak belirtilmektedir. Bireysel düzeyde ise değerler, bireyin yaşamını yönlendirmedeki önemi açısından ele alınmaktadır (Akt: İşcan, 2007).

Schwartz'ın değer sınıflandırmasında yer alan 10 farklı değer türünün tanımları ve hangi özel değerleri içerdikleri aşağıdadır (Ros vd., 1999):

Güç (power): Sosyal statü, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü (Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek (insanlar tarafından benimsenmek)).

Başarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi (Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, başkaları üstünde etkili biri olmak).

Hazcılık (hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim (Zevk, hayattan tat almak).

Uyarılma (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı (Cesur olmak, dinamik ve heyecanlı bir hayat yaşama sahibi olmak).

Özyönelim (self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık [Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak (Kendine saygısı olmak)].

Evrenselcilik (universalizm): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek (Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi koruma, iç uyum).

İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme (Yardımcı olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak).

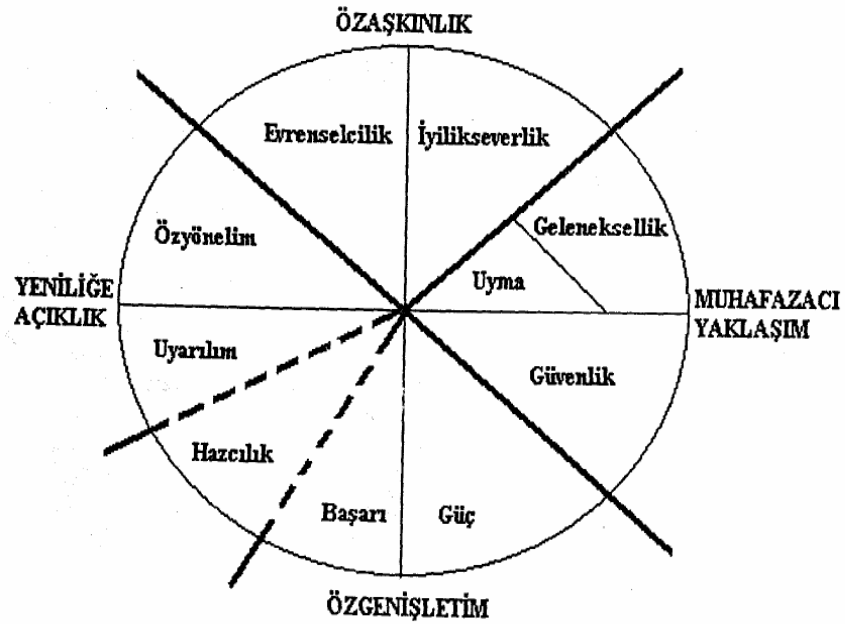
Geleneksellik (tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fıkirlere saygı ve bağlılık [Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın kişiye verdiklerinin kabullenilmesi, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak (Dünyevi işlerden el ayak çekmek), mahremiyet].

Uyma (conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması (Naziklik, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini disiplin altına almak).

Güvenlik (security): Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği (Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliğine sahip olmak, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak).

Schwartz'ın yapmış olduğu değer sınıflandırması aşağıdaki şekilde şematize edilmiştir:

Şekil 1:
Schwartz'ın Değer Sınıflandırmasının Şeması



Schwartz Değer Kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Bu değer tipleri kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırılmıştır. İlki, yatay olarak karşımıza çıkan boyuttur. Bu boyutta güvenlik, uyma ve geleneksel değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, özyönelim ve uyarılma ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkinci boyut ise dikey olanıdır. Bu boyutta ise evrensellik ve iyilikseverlik değer tipleri özaşkınlık, güç ve başarı ise özgenişletim olarak isimlendirilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Spranger, Rokeach ve Schwartz'ın dışında Nelson (1974) değerleri; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak sınıflandırmaktadır (Akt: Naylor ve Diem,1987). Linckona (1991) da değerleri; sorumluluk, saygı tolerans, hoşgörü, sağduyu, kendini kontrol etme, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret, dürüstlük, doğruluk ve demokratik olma olarak ifade etmiştir.

Güngör (1998) ise değerleri; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dinî değerler olmak üzere altı grupta toplamak ve bu değerlerin insan hayatının belirli temel sahaları olduğu ve bireylerin, kendi hayatında bunlara değişik oranda kıymet vererek bunlar karşısında tavır almakta olduğunu ifade etmektedir. Kale (2004) de değerlerin, evrensel ve kültürel olmak üzere iki boyutlu olup bireylerin eylemlerinde farklı yorumlara, farklı yaşantıların ve olguların ortaya çıkmasına yol açtığına dikkat çekmektedir.

Ercan (2001) ise yapmış olduğu çalışmada, değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak ele almıştır. Bu çalışmada ulusal değerler; millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgelerdir. Yine bu çalışmada; demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı, sanat değerleri ise evrensel değerler olarak belirtilmiştir. Canatan (2004) ise değerleri, geleneksel ve modern değerler olarak sınıflamıştır.

Değerlerle ilgili yapılan çeşitli sınıflandırmalar olmasına rağmen, özellikle son zamanlarda değerler üzerine yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara bakıldığında Schwartz'ın yapmış olduğu sınıflandırmanın daha fazla kullanılmakta olduğu görülmektedir.

1.5. Değerler Eğitimi

Günümüzde her şey hızla ve sürekli değişim içindeyken, bu durumdan Türk toplumunun değerleri de payını almakta ve hatta bunun çok ciddi boyutta olduğu görülmektedir. Bu değişim, özellikle çocuklar ve gençler üzerinde etkili olmakta, bunun sonucu olarak da ailelerin işi gittikçe zorlaşmaktadır. Bir toplum değerlerinden

uzaklaşmışsa, değerleri ile olan bağı kopmuşsa o toplumun ayakta durması zorlaşacaktır. Günümüz toplumunda da şiddet, sorumsuzluk, saygısızlık, hırsızlık, dolandırıcılık, sigara ve alkol kullanımı, madde bağımlılığı, kurallara uymama, bencillik, argo kelimelerin kullanılması vb. gibi birtakım değerlerden yoksun olumsuz davranışların giderek yaygınlaşmasına engel olmak amacıyla; gençlere sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, duyarlılık, çalışkanlık gibi değerlerin kazandırılmasında değer öğretimi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında değerler eğitimi kavramı daha fazla önem kazanmakta ve bu kavram olumlu değerlerin uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak öğretilmesini içermektedir.

Değerlerin kazandırılması noktasında eğitim sistemimize ve bu süreçte uygulayıcı konumda olan okullara önemli görevler düşmektedir. Eğitim sisteminin temel taşı olan ilköğretim kademesinde, bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır (Fidan ve Erden, 2001). Yukarıdaki üç önemli niteliğin her biri bir değeri işaret etmektedir. Okullar, eğitim programlarına “değer eğitimi” dersi koymasa bile, Örtük Program (hidden curriculum) ile değer öğretmektedir. Çünkü okulun atmosferi, öğretmenlerin disiplin anlayışı ve beklentileri gibi yapılar, değer öğretmekte veya öğrencilerin değer gelişimine katkıda bulunmaktadır (Akbaş, 2004). Bu açıdan bakıldığında, insanın büyük oranda şekillendiği ilköğretim kademesinde, değer eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi, çocuğun ileriki yaşamı için dengeli bir kişilik oluşturması bakımından önemlidir.

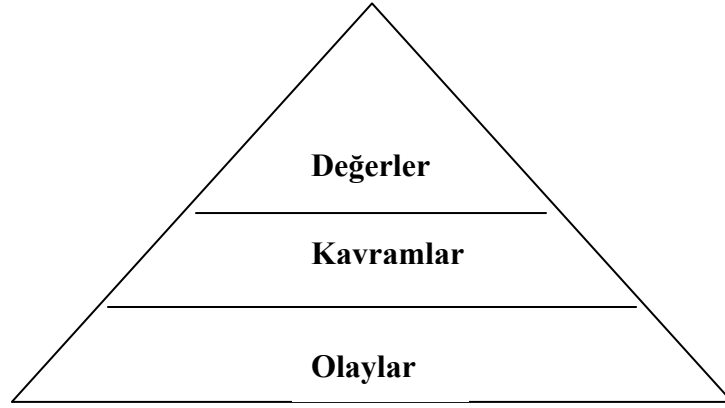
Değerler eğitiminin tarihini gözden geçirildiğinde, değerlerin eğitim öğretimin bir parçası olması gerektiğine dair fikir birliği oluşmaktadır. Ancak neyin nasıl öğretileceğine dair çok daha az bir ortak fikir oluşmuştur. Çok farklı alanlardan uzmanları da içine alan bu konu bugün çok karmaşık bir tartışma halini almıştır. Modern eğitim günümüzün çoğulcu ortak değerlerini içerik olarak almıştır. Buna karşı çıkanların ortaya attığı iddia ise neredeyse her zaman bu değerler sistemi savunulduğunda, diğer değer sistemlerini açıkça ya da dolaylı olarak bir dışlama ya da kınama kaçınılmaz olmaktadır. Değer sistemlerini karmaşık ortamların içine nasıl dahil edeceğimizi anlamak için, değer ölçülerini kendilerine has okul kültürlerinin içine katmak için uğraşan ve ne gibi stratejiler ve uygulamalar kullanabileceklerini araştıran organizasyonların içine girmek gereklidir (Haris, 1991).

Bugün değer eğitimi, gelişmiş ülkelerin hemen hepsinde tartışılmaktadır. Değerler konusunda farklı düşünceler olsa da hemen hepsi de değerlerin yetişmekte olan nesillere aktarılması ve kazandırılması düşüncesindedir (Tozlu, 1992).

Genel yaklaşım olarak değer eğitimi, idealist anlayışa göre öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması amacıyla eğitilmesini içerir. Bundan dolayı öğrenciye günümüze dek varlığını sürdüren büyük sanat ve edebiyat eserleri eleştirel bir şekilde açıklanmalıdır. Naturalistlere göre de değerler insanların çevreyle etkileşiminden kaynaklanırlar. Bu nedenle öğretim ve müfredat programda temele çocuğun dürtüleri ve duyguları alınmalıdır. Okul, çocuğun çevresinden ayrı düşünülmemeli tersine öğretim çocuğun çevresini de içermelidir. Naturalistlerin bu düşüncesi bilgi ile yaşam arasında bir köprü kurulmasının önemini vurgulamaktadır (Kale, 2004) .

Değerler eğitimi öğrencilere değer seçimi yapmalarında yardım etmeyi içermektedir (Naylor ve Diem,1987). Değerler eğitimi kavramı, uygulamada yurttaşlık eğitimini ve ahlak değerlerinde eğitimi vurgularken; şu günlerde bu kavrama yakın anlamda kullanılan, psikolojik, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi içeren karakter eğitimi kavramı, erdemler, tutumlar ve kişisel niteliklerin gelişimi üzerine eğitimi vurgular (Halstead ve Taylor, 2000). Değerler eğitimi, okullarda ahlaki ortam ve programlar yolu ile değerlerin nakledilmesini ve transferini yapmayı amaçlar. Aynı zamanda değer eğitimi, öğrencideki değerlerin gelişimiyle ilgilenir, öğrencilere gerekli olan değerler hakkında açık fikirler verir (Veugelers, 2000). Değer eğitimi, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimidir. Değer eğitimini, eğitimin sadece bir parçası olarak ele almak yanlıştır. Değer, eğitim modelinin ruhudur (Dilmaç,1999).

Değerlerin öğretiminin üç seviyesi, aşağıdaki piramitteki gibi ifade edilmektedir:



Olaylar, piramidin temel görevini üstlenir. Milyonlarca adet başlı başına olay vardır. Bu ayırık olaylar, kavram ve genellemelerin yapıldığı yapı bloklarıdır. Hiçbir genelleme, olaylar tarafından desteklenmeksizin ayakta duramaz. Hiçbir karmaşık beceri, ayırık ve basit beceriler öğrenilmeden etkili bir şekilde öğrenilemez.

Olaylardan çok daha fazla kavram vardır. Kavramlar seviyesinde öğretimin, olaylar seviyesindeki öğretimden daha kullanışlı olmasının sebeplerinden biri, kavram seviyesinin daha az yapıyla daha çok bilgiyi bir araya getirebilmesidir. Kavramlar seviyesi, milyarlarca ayırık olayın görülebildiği ve organize edilebildiği daha yüksek bir bilgi şeklini oluşturur.

Hayatımızda değerlerden çok kavramlar vardır. Değerler, algıladığımız anlamlarla, sahip olduğumuz kavramlarla ve kendimiz ve dünyamızla ilgili yaptığımız genellemelerle şekillenir ve kalır. Değerlerimiz hayatımıza rehberlik eder. Böylece değerler seviyesi piramidin zirvesini oluşturur (Harmin, Kirschenbaum ve Simon, 1973).

Değerler eğitimi çeşitli şekillerde yapılabilir. Bütün bunların içinde iki yol gerçekten çok önemlidir. İlki taklitle, benimsemeye başlayan safhadır. Yetişmekte olan nesil, çocukluk çağından itibaren anne ve babalarını taklit ederek, benimseyerek yetişir. Freud buna “özdeşleşme” der. Freud’a göre olgu cinsiyete dayalı olarak başlar. Kız çocuklar annelerini, erkek çocuklar babalarını taklit ederek, benimseyerek yetişirler, özdeşleşirler. İlerleyen yaşlarda millî kahramanları, bilim adamlarını, edipleri v.s. benimseme, ideal olarak kabullenme şeklinde devam eder. Halkalar genişler, benimseme-taklit evrensel alana da açılır. İkinci husus, değerlerin sistemdeki yeridir.

Siyasi-sosyal sistemimiz, hangi değer üzerine kurulmuş ve neleri benimseyip yüceltmişse, öğretilenler onlardır, istenenler onlardır ve idealleri onlar oluşturur. Çevreler bunları yaşatma, bunlarla var olma yolundadır (Tozlu ve Topsakal, 2004).

Değerlerin eğitimle verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada eğitimin en önemli işlevi olan kültürel mirasın geleceğe aktarılması, toplumsal kalkınma ve bireyin toplumun bir üyesi olması için sosyalleştirilmesi, değerlerin öğretilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Değer eğitimiyle, öğrencilere popüler kültürün dışında yer alan yüzlerce yıllık insani değerler bilgisinin sunulması ve bu birikimler ışığında kararlar almaları sağlanabilir (Tezgel, 2006). Amaca uygun bir değer eğitiminin gerçekleştirilememesi halinde ise gençlerimiz popüler kültür karşısında savunmasız kalmaktadır.

Değerler eğitimi, sadece öğretmen ve öğrencilerin değil, aynı zamanda psikologların, sosyal psikologların, sosyologların, filozofların ve siyaset bilimcilerin de ilgi ve katılımını çekmektedir. Fikirleri; kitaplar, makaleler, haber bültenleri, filmler, ofisler, konferanslar, hizmet içi programları, metot kursları ve gayri resmî diyaloglara konu olmuştur. Filmler, film şeritleri, kayıtlar, teypler, el kitapları, hikâye kitapları, mini kurslar ve bütün müfredatların içinde bulunduğu materyaller, değerler ve değerler öğretiminin çeşitlendirilmesi amacı için üretilmekte ve dağıtılmaktadır (Superka vd., 1976).

Değerlerin öğretilmesi sürecinde, öğretmenlerin mutlaka uyması gereken kurallar vardır. Bu kurallara göre öğretmen:

- a) Model olmalı,
- b) Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmali,
- c) Her öğrenciye sorumluluk verip onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- ç) Öğrencileri cesaretlendirmeli,
- d) Öğrencilere karar verme olanağı tanımalı,
- e) Paylaşım fırsatı vermeli,
- f) Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmelidir (Dilmaç, 2002).

Öğretmen bunların dışında değerleri öğrencilere aktarırken birçok yaklaşım, strateji, yöntemler ve materyal kullanabilir. Biyografiler, hikâyeler ve gerçek tarihî kahramanlar, önemli hadiselerin yaşandığı gerçek mekânlara çevre gezileri, gerçek kanıta ve tanığa dayalı sözlü tarih çalışmaları ve güncel olaylar vb. şeyler özellikle sosyal bilgiler öğretiminde değerlerin en iyi şekilde öğretilbileceği konulardır. Öğretmenlerin değer aktarımı sürecinde özellikle gerçek kanıtları ve güncel olayları kullanması, değerlerin öğrencilere aktarılmasında çok daha etkili olacaktır. Aynı zamanda değer aktarım sürecinde birçok tarihî ve güncel olayların analizi yapılarak değerler tartışılabilir. Sosyal bilgiler öğretiminin amacı iyi ve etkili vatandaş yetiştirmek ise öğrencilerin dünü, bugünü, geleceği daha iyi anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olmasını sağlayacak güncel olayları öğretim sürecinde kullanmak gerekir. Bu şekilde öğrencilere olayların analizi yaptırılarak, bu olaylardan bir değer çıkarımında bulunmaları sağlanabilir. Aynı şekilde tarihteki ve günümüzdeki önemli kişilerin hayat hikâyesi de öğrencilerin o kişilerin ilkelerini, duygularını ve düşüncelerini benimsemesi, empati kurması ve bundan bir değer çıkarımında bulunması açısından önemli olacaktır. Örneğin; başta Atatürk olmak üzere tarihî kişiliklerin hayatı, Kurtuluş Savaşı gibi birçok önemli konu, anekdot ve gerçek olaya dayalı öyküler, içerdiği değerler açısından değer öğretiminde kullanılabilir. Bunların yanı sıra öğretmen, değerleri öğrenciye aktarma sürecinde farklı değer eğitimi yaklaşımlarını da kullanmalıdır.

1.6. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Değerlerin öğretilmesi ile ilgili şimdiye kadar yapılan gerek yurtiçi gerekse yurtdışı çalışmalarda sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan birçok yaklaşım, strateji ve yöntemlerden bahsedilmiştir. Bu konuda pek çok fikir öne sürülmüş ve değerlerin uygun bir şekilde öğrencilere öğretilmesi amacıyla pek çok yaklaşım kullanılmıştır.

Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yönelik olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan bazıları sınıf içinde ders programlarının içinde etkinlik olarak yer alırken, bir kısmı da okulun açık ve örtük tüm programını kapsamaktadır (Doğanay, 2006). Lickona, Wynne ve Ryan, Molnar gibi karakter eğitimcileri daha çok değerlerin

eğitiminde doğrudan öğretim ve hikâyelerden yararlanmayı savunurken; Kohlberg gibi ahlaki gelişimciler ise tartışma ve adil topluluklar oluşturma gibi yöntemlerin uygun olacağını ifade etmişlerdir (Halstead ve Taylor, 2000). Superka ise 1973'te hazırlamış olduğu tezinde, değerler eğitimi ile ilgili telkin etme, ahlaki gelişim, analiz, aydınlatma/belirginleştirme, davranış öğrenme yaklaşımı olmak üzere beş yaklaşım ortaya koymuştur (Superka vd., 1976). Bu bölümde de Superka ve arkadaşları tarafından ortaya konulan beş yaklaşımdan bahsedilecektir.

1.6.1. Telkin Etme Yaklaşımı (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)

Telkin etme yaklaşımı; Blanchette (1970) ve Bensley (1974) tarafından geliştirilmiş olup, bu yaklaşımın amacı, öğrencilere belirli değerlerin aşılmasını ve bunların içselleştirilmelerini sağlayarak, öğrencilerin istenen değerleri daha iyi yansıtmaları için sahip oldukları değerleri değiştirmektir. Bu yaklaşımda süreç içerisinde; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri idare etme, oyunlar ve taklitler, rol oynama ve araştırmacı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır (Superka vd., 1976).

Bu yaklaşım farkında olarak veya olmayarak en çok ve en eskiden beri uygulanan değer öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Değerlerin doğrudan öğretimi olarak da adlandırılan bu yöntemde öğrencilere neyin iyi neyin kötü olduğu söylenmektedir. Bu yaklaşım tarihsel veya kurgusal ahlaki hikâyeler yoluyla yapılabilmektedir. Bu yaklaşımın etkili olabilmesi için davranış değiştirme yöntemi ile de uygulanabileceği belirtilmektedir. Davranış değiştirme edimsel koşullamanın değer öğretimine uygulanmış şeklidir. Öğrenci kazandırılmak istenen değere uygun davranış sergilediğinde ödüllendirilmektedir. Özellikle öğrencilerin velileri tarafından çokça uygulanan bu yöntemin okulda öğretmen tarafından kısıtlı ders saatlerinde uygulanmasının uygun olmadığı, bu şekilde bir değer öğretiminin etkili ve kalıcı olmadığı vurgulanmaktadır (Akbaş, 2004; Doğanay, 2006).

Telkin ile değer öğretimi, ergenlik öncesi çocuklarda daha etkili olabilmektedir. Çünkü ergenlik döneminde birey, yetişkinler olmadan ayakta durabileceğini kanıtlamak durumundadır. Ayrıca bu dönemde ergen, artık yetişkin toplumsal düzeni içine girmek ve sorumluluk yüklenmek ister (Bacanlı, 2001).

Değerlerin telkin yoluyla öğretiminde çeşitli metotlar kullanılmaktadır. En yaygın kullanılan ve etkili metotlardan biri pekiştirme'dir. Bu süreçte olumlu pekiştirme, öğretmenin, belli bir değere göre davranan öğrencisini övmesi gibi durumlarda; olumsuz pekiştirme ise belli bir değer aksini yapan öğrenciyi cezalandırma gibi durumlarda yer alır. Bir öğretmen için pekiştirme şekillerinden hiçbirini kullanmamak çok zordur ve neredeyse imkânsızdır. Bir gülücük veya bir kaş çatma, belli değerlerin pekiştirilmesi anlamına gelir. Pekiştirme, davranış değiştirmede olduğu gibi, bilinçli ve sistemli bir şekilde başvurulan bir yöntemdir. Öğrencilerin bir matematik problemi çözmesi, 20 dakika boyunca sessiz durmaları veya başka bir öğrenciye yardım etmeleri gibi istenen görevleri yapmaları için öğrencilere yemek, para, oyun ve not gibi pekiştiriciler kullanmak sıkça kullanılan bir davranış değiştirme yöntemidir. Bazı davranışçı araştırmalar da pekiştirme ve model olmanın, telkinde etkili bir yol olabileceğini ortaya koymaktadır (Superka vd., 1976).

1.6.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı (Ahlaki ikilem, Moral dilemma)

Ahlaki gelişim konusunda oldukça kapsamlı araştırmalar yapmış olan Kohlberg, Piaget'nin zihin ve ahlak gelişimi alanında ortaya koyduğu dönemleri dikkate alarak ahlaki gelişimi incelemiştir. Piaget ahlaki gelişimi bir inşa süreci, Kohlberg ise evrensel ahlaki ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir. Ayrıca, Piaget anlattığı hikâyelerde eylem ve düşünce arasında bir ayrım gözetmezken, Kohlberg deneğin zihnindeki çatışmaları anlamaya yönelik hipotetik hikayeler anlatmaktadır. Bu amaçla, çocukların ve yetişkinlerin ahlaki yapılarını ortaya koyacak ahlaki ikilemlerden yararlanmıştır (Selçuk, 2000).

Kohlberg 1956'da Chicago bölgesinde 58 çocuk üzerinde ahlaki gelişim konusunda çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 3'er yıl arayla aynı bireylerin ahlaki gelişimleri konusunda değişimlerini incelemiş ve ilerleme kaydetmiş olan bazı üyelerinden 5 basamak tanımlayarak bu basamakları şu şekilde ifade etmiştir (Leming, 1999):

1. Basamak: Heteronomous Ahlak: Cezadan kaçmak ve büyük güç otoritelerini savunmak.

2. Basamak: Enstrümental Amaç Değişimi: Birinin ihtiyaçlarına hizmet ve başkalarının da ihtiyacı olduğunu kabul etmek.

3. Basamak: Kişilerarası Karşılıklı Beklentiler: Başkalarının ve kendi gözünde iyi insan olmak önemlidir.

4. Basamak: Sosyal Sistem ve Vicdan: İtaat sosyal sistemin gidişini korur. Alternatifi sosyal kaostur.

5. Basamak: Sosyal Anlaşma ve Kişisel Haklar: Serbestçe anlaşma yükümlülüğüne girme hissi, ahlaki zorunluluğun temelidir.

Kohlberg teorisini, insanları ikilemde bırakan sorular sorup cevaplar alarak oluşturmuştur. Örneğin; aynı anda hem başka bir yerde yangın söndürmesi gereken hem de kendi evinde yangın çıkan bir itfaiyecinin nasıl davranması gerektiğini sormuş, aldığı cevabın kendi evini söndürmesi gerektiği ya da diğer yerdeki yangını söndürmesi gerektiği şeklinde olmasına bakılarak cevaplayan kişinin, ahlaki gelişim düzeyi hakkında bir yargıya varmıştır (Akbaba, 2008). Kohlberg ahlak gelişiminde, daha çok adalet kavramı üzerinde durarak, ahlak gelişimini üç düzeye ayırmıştır. Ayrıca her bir düzeyi iki evreden oluşturmuştur (Selçuk, 2000; Bacanlı, 2001). Bunlar:

I. Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde kişi olayları sonuçlarına göre değerlendirir.

1. Dönem: Ceza - İtaat (4–5 yaş): Cezadan kaçındığı için kurallara uyar.
2. Dönem: Çıkara Dayalı Alış-Veriş (6–9 yaş): Ödüle ulaşmak için kurallara uyar.

II. Geleneksel Düzey: Bu düzeyde toplumsal düzen dikkate alınmaktadır. Bir davranışın toplum düzenine etkisi düşünülmektedir

3. Dönem: Kişiler Arası Uyum (10–15 yaş): İyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurallara uyar.
4. Dönem: Kanun ve Düzen (15–18 yaş): Otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uyar.

III. Gelenek Ötesi Düzey: Bu düzeyde kişi toplumu “aşmış”, daha büyük değerleri dikkate almaya başlamıştır.

5. Dönem: Sosyal Anlaşma (18–20 yaş): Davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan ahlaki ilkeler yön verir.

6. Dönem: Evrensel Ahlaki İlkeler (20-): Davranışlarına insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir.

Kohlberg'in Ahlaki İkilem yaklaşımına göre, öğretmenin rolü, etik konularda öğrencilere yardımcı olmak ve aynı zamanda öğrencilerin düşünmesini kolaylaştırmasına hizmet etmek, ayrıca ahlak muhakemesinin gelişmesi için öncelikli ve gerekli şartlarda toplumdaki tartışmaları oluşturmaktır (Leming, 1999).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü, ahlâki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. İkilem iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlâki ikilemler oluşturulurken şu özellikler taşımasına dikkat edilmelidir:

- İkilem derste ele alınan konuyla ilişkili olmalıdır.
- İkilem mümkün olduğunca basit olmalıdır.
- İkilem açıkça belirgin tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde açık uçlu olmalıdır. Burada amaç öğrenciler arasında bilişsel çatışma, tartışma ve akıl yürütmeyi sağlamaktır.
- İkilem öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanılmasına yardımcı olmalıdır.
- İkilemler öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır (Doğanay, 2006).

Ahlak gelişim yaklaşımının en karakteristik tekniği, daha sonra küçük gruplarda da tartışılarak, gerçek veya kurmaca ikilemli bir hikâyenin öğrencilere sunulmasıdır. Kısa bir okuma, film şeridi veya film boyunca, öğrencilere bir veya daha fazla karakterin ahlaki ikilemde kalmış hikâyesi sunulur. Öğrencilerden, hikâyedeki kişinin ne yapması gerektiği, bunun sebepleri ve bu sebepleri diğerleriyle tartışmaları istenir (Superka vd., 1976). Bu yaklaşıma örnek olarak aşağıdaki ikilemli hikâyeyi verebiliriz.

Zeynep'in İkilemi

Zeynep orta gelirli eğitimci bir ailenin çocuğu olarak, kıt maddi imkânlarla, özel bir üniversitenin mühendislik bölümü son sınıfta okumaktadır. Ailesi ona küçük yaşlardan itibaren çok iyi eğitim vermek için çok fazla fedakârlık yapmıştır. Ailesi Zeynep'e iyi bir eğitim vermeye çalışmaktadır. Zeynep'in hayatının en kritik

kararlarından birisini vereceği olayların yaşandığı gün, bütün sınıf arkadaşlarıyla çok zor bir dersten sınava girmişlerdir. Sınavın sonlarına doğru Zeynep'in yakın arkadaşı olan Ayşe sınav kâğıdını teslim etmek üzere kalkıp giderken cebinden kopya kâğıdını yere düşürür. Zeynep bunu görür, fakat duruma müdahale edemez. Ayşe'nin sınav salonundan çıkmasını takiben ders hocası kopyayı bulur. Kopya kanıtının bulunduğu yer sıralar arasındaki koridordur. Fakat kopya Zeynep'e yakındır. Ders hocası bu durumdan Zeynep'in haberdar olduğunu düşünerek, kopyanın kime ait olduğunu sorar. Dersin hocasının doğru cevabı bulamaması hâlinde kopyanın Zeynep'e ait olduğunu düşünebileceği bir durum söz konusudur. Zeynep'in ise kesinlikle bu sınavdan geçmesi gerekmektedir. Sınavdan geçemediği takdirde Zeynep'in okulu uzayacak olup, ailesinin ekonomik durumu buna müsait değildir. Zeynep bu durumda çok yakın arkadaşı olan Ayşe'nin ismini ders hocasına vermeli midir? Yoksa vermemeli midir? Nedenleri ile belirtiniz.

Düzey 1. Ceza Ve İtaat

Zeynep arkadaşının ismini vermelidir. Aksi takdirde kendi kopya çekmiş şüphesine maruz kalacağı için okulu bir yıl uzayacaktır. Bu durumda ailesi ekonomik olarak zor durumda kalacaktır.

Düzey 2. Çıkara Dayalı Alış-Veriş

Zeynep Ayşe'nin ismini vermemelidir. Çünkü Ayşe'de böyle bir durumda kendisi için aynı şeyi yaparak, ismini vermeyecektir.

Düzey 3. Kişiler Arası Uyum

Zeynep, Ayşe'nin ismini söylediği takdirde sınıf içinde arkadaşlarının kendine olan güvenlerini kaybedebileceği için arkadaşının ismini söylememelidir.

Düzey 4. Kanun ve Düzen

Arkadaşlık çok önemlidir, fakat kopya okul içi kurallarla yasak olan bir davranış olduğu için arkadaşının ismini söylememelidir.

Düzey 5. Sosyal Anlaşma

Kopya çekmek okul kurallarında suç sayılmasının yanı sıra yapılan bu davranış yanlıştır. Herkesin böyle yapması okul ve sınıf düzenini bozar. Zeynep bu durumda hoca sormasa bile kopyadan haberdar etmelidir.

Düzey 6. Evrensel Ahlaki İlkeler

Kopya çekmek, dersin hocasına ve sınıf arkadaşlarına karşı eğitim-öğretim ve fırsat eşitliği açısından yapılan bir haksızlıktır. Hak, hukuk evrensel bir ilke olduğu

için, Zeynep arkadaşı Ayşe ile arasının açılacağını düşünse dahi bu durumda arkadaşının ismini söylemelidir.

1.6.3. Değer Analizi

Değerler eğitiminde ele alınan bir diğer yaklaşım ise analiz yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, Oliver ve Newmann (1967-1972), Shaver ve Larkins (1973) ile Metcalf (1971) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, değerlerle ilgili konularda öğrencilerin mantıksal düşüncelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına yardımcı olma, öğrencilerin değerlerini kavramsallaştırmalarında ve bunlar arasında birbiriyle bağlantı kurmalarında mantıklı ve analitik süreçler kullanmalarına yardımcı olmak vardır. Kanıt kadar sebeplere de başvurmayı isteyen yapılandırılmış mantıklı tartışma, test prensipleri, benzer durumların analizi, tartışma, araştırma gibi yöntemler bu yaklaşımda kullanılmaktadır (Superka vd., 1976).

Bacanlı (2006), değer analiz yönteminin değer öğretiminde hedeflerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrencilere, bir değer nesnesini belli bir şekilde değerlendirmeyi öğretmek,
2. Öğrencilerin, söz konusu değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya ulaşmalarına yardım etmek,
3. Öğrencilere, en akılcı yargıya ulaşmayı öğretmek,
4. Öğrencilere, bazı değer nesneleri hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun üyesi olunabileceğini öğretmek.

Çoğunlukla sosyal bilimciler tarafından kabul gören değer analizi yaklaşımının amacı, değer konularıyla ilgili eleştirel düşünme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmada öğrencilere yardımcı olmaktır. Bu yaklaşımda öğrenciler, araştırma konuları veya değer konuları ya da doğruluk hakkında kanıtlanabilir gerçekler elde etmeye teşvik edilirler. Bu gerçeklerden oluşan inançlar, yargılanan gerçekler ve bilişsel yöntem değer kazandırma olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım nedensellik ve mantıklı olmayı vurgular. Bu yaklaşımın değer açıklama yaklaşımından farkı, öğrencilerden kendi değer yargılarını savunmalarını istemesidir. Ahlaki gelişim yaklaşımından farklı olarak da bu yaklaşımın kişisel ahlaki ikilemden ziyade, öncelikli

olarak sosyal konuları içermiş olmasıdır. Sosyal Bilgiler öğretimi için oldukça kullanışlı bir yöntem olan değer analizi yaklaşımı, öğrencileri mantıksal ve objektif araştırmalara, tartışmalara cesaretlendirir (Huitt, 2004). Değer analizi yaklaşımının uygulama sürecinde öncelikli olarak öğrencilere, birey ve grupların farklı fikirlerine saygı ile yaklaşmayı düşünmelerini teşvik eden bir örnek durum sunulur (Whitney, 1986).

Welton ve Mallan (1999), değer analizi yaklaşımında kullanılan süreci 8 aşama olarak belirtmişlerdir (Akt:Doğanay, 2006):

1. Değer sorununu belirleme.
2. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma.
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama.
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme.
5. Olası çözüm yollarını belirleme.
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğurgularını belirleme ve değerlendirme.
7. Seçenekler arasından birini seçme.
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunmadır.

Değer analizi yaklaşımında değer soruları üzerinde duygusal olmadan akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır. Örnek olaylar ve bunlar üzerinde problem çözme becerilerinin uygulanması süreci söz konusudur (Akbaş, 2004).

Analiz yaklaşımında değerler eğitiminin en sık kullanılan öğretim metotları, sosyal değer problemlerinde ve konularında kişisel ve grup çalışmaları, kütüphane ve alan araştırması ve mantıksal sınıf tartışmalarıdır (seminer ve Sokratik sitil). Bunlar sosyal bilgiler eğitiminde yaygın olan tekniklerdir. Değer analizi yaklaşımı, sıkça kullanılan bilişsel operasyonlar, konuları ifade etme, açıklamalarla ilişkili olarak sorgulama ve kanıtlama, değer durumlarını süzme ve nitelendirme için benzer olaylara başvurma, tartışmalardaki deneyimsel ve mantıksal tutarsızlıkları işaret etme, karşıt fikirleri tartma, kanıtları arama ve sınama gibi metotları içermektedir (Superka vd. 1976).

1.6.4. Değerleri Belirginleştirme (Değer Açıklaması, Values Clarificatin)

Değer açıklama yaklaşımı 1970’lerde popülerlik kazanmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ayrı eğitim –öğretim ortamı öngörmek yerine, öğretmenlerin sınıflarda uygulayabilecekleri etkinlikler ve ders programları geliştirmişlerdir (Bacanlı, 2001). Bu yaklaşımın temeli, bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. John Dewey’in çalışmalarından etkilenerek, Rath, Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında bir değer kuramı adıyla oluşturulan bu yaklaşım, doğrudan öğretim yaklaşımının aksine bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, alternatifleri ve muhtemel doğurgularını inceledikten sonra, özgürce kendisinin değer hakkında karar vermesi esasına dayanmaktadır (Doğanay, 2006).

Değerler açıklamasında hedef, her bir öğrenci için önceden ifade edilen 7 değer basamağıyla onların değerlerini açık olarak saymayı başarmaktır. Öğretmenin değerlendirme sürecinin yalnız kolaylaştırıcı olması ve öğrenciyi etkileme korkusuyla fikirlerini saklaması beklenmektedir. Değerler açıklaması teorisi, bugün insanların kendilerine daha zor hâkim olduklarını kabul eder. Değer açıklamasının amacı, insanlara değerlerini anlamaları için yardım etmektir. Eğer insanlar değerleriyle ilgili net olursa, o zaman onların davranışları değişir ve daha az düzensizlik, ilgisizlik ya da tutarsızlık gösterirler (Leming, 1999). Bu yaklaşımda her düşünceye saygı göstermek esastır. Öğretmen belli değerleri öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz. O gerçek anlamda “kolaylaştırıcıdır” ve sınıfta bu konuların konuşulmasını ve görüşülmesini kolaylaştırmaya çalışır (Bacanlı, 2001).

Değer açıklamada rol oynama, grup tartışması, düşünce kâğıtları, açık uçlu sorular, otobiyografi, oylama, görüşme, alıntılama, öğrenci raporları vb. gibi pek çok öğretim tekniği kullanılabilir (Bacanlı, 2006). Değer açıklaması (değeri belirginleştirme) yaklaşımı 4 anahtar maddeye sahiptir (Leming, 1999). Bunlar:

1. Yaşam üzerine bir odak: Yaklaşım insanların dikkatini kendi yaşam yönlerine çeker. Bu da onların değerlerini belirtir.

2. Ne olduğunun kabulü: Değerleri açıklamak başkalarının kararsızlık durumlarını kabul etmektir.

3. Daha uzağı yansıtmaya bir davet: Hem başkalarının durumlarını kabul etmiş olmalı, hem de onların durumları üzerine bazı şüpheleri teşvik etmiş olmalıdır.

4. Kişisel güçlerin bir gıdası: Değerler açıklaması hem ustalıkların aydınlanma çalışmasını teşvik eder, hem de kendine hakim olma duygusunu besler. Bu; eğer insanlar değerleri bilirse yaşamlarının sorumluluğunu alabilirler, demektir.

Bu yaklaşım, temelde 7 kriterden oluşan 3 süreci kapsar. Değer açıklaması (değerleri belirginleştirme) yaklaşımını içeren bu 3 süreç; seçmek, ödüllendirmek ve davranmadır. Bu 7 basamaklı değer süreci aşağıda sunulmuştur (Leming, 1999; Doğanay, 2006):

I. Seçme

1. Çocukların özgürce seçim yapmalarını özendirme.
2. Seçme durumuyla karşılaşıldığında, alternatif seçenekler oluşturmaya yardımcı olma.
3. Her bir alternatifin olası sonuçları üzerinde düşünülerek alternatifleri değerlendirmede çocuklara yardımcı olma.

II. Ödüllendirme

4. Çocukları neyin ödüllendirilip korunduğu konusunda düşünmeye özendirme.
5. Seçeneklerini başkalarının onaylaması için fırsatlar sunma.

III. Davranma (Harekete Geçme)

6. Çocukları seçimleriyle tutarlı yaşama ve davranmaya özendirme.
7. Yaşamın daha sonraki anlarında bu davranışın tekrarlanması için çocuklara yardımcı olma.

Bu yaklaşım bireylerin süreç içerisinde bilinç, empati, sorumluk gibi olumlu özellikler kazanmasına katkı sağlar. Bireylerde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Aynı zamanda bireyler birbirlerini dinleyerek saygı ve hoşgörüyü öğrenirler (Kirschenbaum, 2000). Bu yaklaşım, öğrencinin kişisel alanına girme tehlikesi, öğretmenin bir psikolojik danışman gibi hareket etmesi gereği, ahlaki ve ahlaki olmayan konuların ayrımında başarısızlık doğurabilmesi ve bütün değerlerin

eşit doğrulukta olduğu varsayımından yola çıkıldığı gibi noktalar açısından eleştirilen bir yaklaşımdır (Akbaş, 2004).

Bu yaklaşımda, diğer hiçbir değer eğitim yaklaşımının kullanmadığı kadar geniş sayıda metot ve teknik kullanılmaktadır. Bu metotlar, büyük ve küçük grup tartışmaları, kişisel ve grup çalışmaları, sahte, yapmacık ve gerçek ikilemler, zorlanmış tercihler, duyarlılık ve dinleme teknikleri, şarkılar ve resimler, oyun ve taklitler, kişisel haber ve röportajlar gibi şeyleri içermektedir (Superka vd., 1976) .

Kirschenbaum (2000), değer açıklama yaklaşımının isleyiş sürecini şu şekilde açıklamıştır. Bu süreçte öncelikle bir konu veya ortaya atılır. Bu konuyu öğretmen, öğrenci veya bir başkası ortaya atabilir. Konu herhangi bir olayla alakalı olabilir. Daha sonra öğretmen öğrencilerden bu konu hakkında okuma, düşünme, yazma v.b. gibi birtakım aktiviteleri yapmasını ister. Sonra öğretmen, konu hakkında herkesin kendi düşüncesini ve değer tercihini yapmasını isteyerek tartışmayı başlatır. Bu süreçte, başkalarının görüşlerini kabullenme önemlidir. Herkes o konu hakkında belirginleşen kendi değerini açıklar. Bu aşamalardan geçilip değerler oluşturulur, davranışlarda ona şekillenir.

Değer açıklama yaklaşımında, değer belirginleştirme çalışma kâğıtları da kullanılmaktadır. Değer belirginleştirme çalışma kâğıtları bir yazı, resim ya da karikatür olabilir. Bu çalışma kâğıdındaki içerikle alakalı öğrencilere sorular yöneltilir böylece değer açıklama gerçekleşmiş olur (Doğanay, 2006).

1.6.5. Eylem / Davranış Öğrenme Yaklaşımı (Action Learning)

Eylem/Davranış öğrenme yaklaşımı, Jones (1971) ve Newmann (1972) tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Hareket öğrenimi, tipoloji içindeki beş değer eğitimi yaklaşımının içinde en az gelişmiş olanıdır. Bu yaklaşım; öğrencilere, değerlerine dayanan kişisel ve sosyal davranışlar için fırsatlar sağlamaktadır. Öğrencilere kendi kendilerini kişisel-sosyal olarak karşılıklı etkileşim içinde olan bir varlık olarak görmeleri konusunda cesaret vermektir. Burada öğrenciler tamamen özerk değildir. Ancak bir topluluğun ya da sosyal sistemin üyesi olabilir. Bu yaklaşımda, değerler eğitimi sürecinde, değer analizi ve değeri belirginleştirme yaklaşımındaki

yöntemlere ek olarak okul ve topluluklar içinde eylem-davranış projeleri, organize edilmiş gruplar ve kişiler arası beceri uygulaması kullanılır (Superka vd., 1976).

Eylem/Davranış öğrenimi yaklaşımı, eğitimcilerin sınıf temelli öğrenme yaşantılarından çok toplumsal temelli yaşantıları vurgulamak için geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, öğrenenlere kendi değerleri konusunda harekete geçmeleri için birtakım fırsatlar sunulması gerekir. Bu yaklaşımın savunucuları bu süreci, bireyin alternatifleri tanıdığı, alternatifler arasından bireyin özgürce seçim yaptığı ve seçimlerini davranışa dönüştürdükleri bir çeşit kendini gerçekleştirme süreci olarak tanımlamaktadırlar (Huitt, 2004).

Eylem/Davranış öğrenimi yaklaşımının ayırt edici özelliği, öğrenciyi kendi değerleri üzerinde hareket etme imkânı vermesidir. Şöyle ki, değer eğitimini sınıfla veya grupla sınırlandırmaz, aksine seçim ve hareketlerin devamlı olduğu ve sürekli ilgilenilmek zorunda olduğu toplumdaki tecrübesel öğrenmeyi de içine alır. Değeri belirginleştirme yaklaşımı lehine olan bu tür şeyleri yaparken, davranış öğrenme yaklaşımının taraftarları değerlendirmeyi temel olarak, kişilerin alternatifleri düşündükleri bir kişisel-güncelleştirme süreci olarak gördüler: Bu alternatifler arasından özgürce seçim yapmak; ödül, onay ve seçimlerine göre hareket etmek gibi. Hareket öğrenme, bu kavramı iki yolla genişletmeyi savundu: Birincisi, hareket alımının, netleştirme yaklaşımından çok daha fazla olarak sınıf içinde ve dışında önemsenmesi. İkincisi, kişisel-güncelleştirme süreci, sosyal faktörler ve grup baskıları tarafından yumuşatılıyor olarak görüldü. Değerler, kaynaklarını toplumdan ve kişiden değil, kişiler ve toplum arasındaki etkileşimden alır (Superka vd., 1976).

Bu yaklaşımda, hem sınıf içi hem de sınıf dışı eylemde bulunulması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Huitt, 2004). Hem analiz hem de belirginleştirme yaklaşımında kullanılan birçok öğretim metodu, davranış öğrenme yaklaşımında da vardır, ancak sadece davranış öğrenme yaklaşımına özgü iki teknik; okuldaki ve toplumdaki kişisel ve grup hareketlerini bağlantı kurma fırsatları sağlayan grup organizasyonları ile kişilerarası ilişkiler ve hareket projelerindeki beceri uygulamasıdır (Superka vd., 1976).

1.7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler

Sosyal bilgilerin konusu, insanlar ve yaşamlarıdır. Kendi kendimizi ve diğer insanları daha iyi anlamamızı sağlamakta ve yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgilerin tanımını yapmak zordur. Bunun nedeni, sosyal bilgilerin disiplinler arası ve çok disiplinli bir alan olmasıdır. Sosyal bilgiler alanında uluslar arası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'ne göre, sosyal bilgiler, sosyal bilim alanlarını, insan şeref ve haysiyetini korumak amacıyla oluşturulan demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarını kapsamaktadır (Evans ve Brueckner, 1990, Akt: Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

İlköğretim kurumlarında, öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanması ve istenen değerlerin öğrencilere kazandırılması görevini diğer derslerin yanı sıra I. Kademe'de Hayat Bilgisi dersi; II. Kademe'de Sosyal Bilgiler dersi üstlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin temel görevi, bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu ve sosyalleşmesini sağlayarak onu yaşama hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersinin bireylere değer kazandırmadaki rolü açıkça görülmektedir (Erden, Akt: Ercan, 2001).

Müfredat değişikliği sonrası 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Programının da değerlere ve değerler eğitimine çok önem verildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi 4-5 ve 6-7. Sınıf Öğretim Programında değerler ve bu değerlerin eğitimi, ayrı bir başlık altında ele alınmış, programda öğrenciye verilmesi gereken değerler belirlenmiş, bu değerlerin öğretiminde neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Bu değerler, öğrenme alanlarına ve sınıflara göre dağıtılmıştır.

Programda değer kavramı, " bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca programda değer özellikleri 5 maddede toplanmıştır. 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. Değerler normları da içerir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programında; *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, yardımseverlik* değerleri doğrudan verilecek değerler olarak belirlenmiş, ünitelerle ilişkilendirilmiş ve değerlerin öğretimine yönelik örnek etkinlikler verilmiştir. Programda sınıflara göre verilmek istenen temel değerler ve ünitelere göre dağılımı şu şekildedir (MEB, 2005) :

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	Yardımseverlik
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

6. SINIF	
ÜNİTELER	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENİYORUM	Bilimsellik
YERYÜZÜNDE YAŞAM	Doğal çevreye duyarlılık
İPEK YOLU'NDA TÜRKLER	Kültürel mirasa duyarlılık
ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI	Sorumluluk
ÜLKEMİZ VE DÜNYA	Yardımseverlik
DEMOKRASİNİN SERÜVENİ	Hak ve özgürlüklere saygı

7. SINIF	
ÜNİTELER	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
1. İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ	Farklılıklara saygı
2. ÜLKEMİZDE NÜFUS	Vatanseverlik
3. TÜRK TARİHİ'NDE YOLCULUK	Estetik
4. EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT	Dürüstlük
5. ZAMAN İÇİNDE BİLİM	Bilimsellik
6. YAŞAYAN DEMOKRASİ	Adil olma
7. ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER	Barış

Programda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin açıklamaya yer verilmektedir. Değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağı “Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir” şeklinde ifade edilerek, değer öğretiminde kullanılan bu yaklaşımlar açıklanmıştır.

1.8. Sorumluluk

Sorumluluk, en önemli değerlerden biridir. Sorumluluk, hayatın her alanında bireyin üstlenmesi gereken önemli bir vazifedir. Bireyin sorunlarını aşmasında en önemli dayanak noktasıdır. Sorumluluk ile ilgili literatür incelendiğinde, sorumluluğun tanımının, farklı kaynaklarda farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir.

Başaran (1971) sorumluluğu, bir duygu olarak tanımlamaktadır. Ona göre, sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun, sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur (Akt: Golzar, 2006). TDK (2009), sorumluluğu, “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum,

mesuliyet” olarak tanımlamaktadır. Yavuzer’e (1998) göre ise sorumluluk; erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir. Altınköprü (1999) sorumluluğu; “Çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan, onun ilk izlenimleriyle gelişen, kişinin kendini başkalarıyla paylaşması ve kendinden bazı ödünler vermesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Doğan (2001) sorumluluğu; kişinin yüklendiği işten ötürü gerektiğinde hesaba çekilme durumu, mesuliyeti olarak tanımlarken, Cüceloğlu (2002) da sorumluluk için; kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması ifadesini kullanmıştır. Ruyter’e göre (2002), sorumluluk kişinin yaptığı her davranışın hesabını kendisine, diğerlerine ve tanrıya verebilmesidir (Akt: Golzar, 2006).

Sorumluluk ile yapılan tanımlar incelendiğinde, genel olarak sorumluluk duygusuna sahip olan bireylerin ortak özelliği, kendi üzerine düşen görevleri ve işlevleri zamanında ve istenilen şekilde istenilen biçimde yerine getirmek zorunda olduğu vurgulanmaktadır. Sorumluluk sahibi insan, davranışların hesabını yapar ve bu davranışlarının sonucunu kabul eder. Sorumluluk sahibi insan aynı zamanda güvenilir insandır. Karakter geliştirme için bireysel sorumluluk gerekir (Ryan, 1999, Lickona, 1992; Akt: Akbaş, 2004). Sorumluluk sahibi kişi, kendine ve başkalarına karşı saygılıdır. Üzerine düşen görevleri yerine getirir. Kendi işlerini kendi kendine yürütür ve başkalarına yük olmak istemez. Duygu, düşünce ve davranışlarından yalnız kendini sorumlu tutar. Yaşamdan bekledikleri, verdikleri ile orantılıdır. Hak etmediğini almaya kalkmaz. Çalışkan bir insan, iyi bir ebeveyn ve iyi bir komsudur (Foster, 1953; Akt: Altınköprü, 1999).

Sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. Kişinin yetiştiği ortamda, kendisi için seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişemez. Bu nedenle çocuklarına kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı vermeyen ailelerde, çocuklar olgunlaşamazlar (Cüceloğlu, 2002).

Bilgiç (2003), sorumluluk sahibi çocukları; üstüne düşen görevleri kendi başlarına yapan, yaptığı hatalardan, kendini sorumlu tutan ve başkasını suçlamayan, hak etmediklerine sahip olmak istemeyen, başkalarının haklarına, duygu ve düşüncelerine karşı saygılı olan, mutlu, uyumlu, çalışkan ve başarılı çocuklar olarak tarif etmiştir.

Sorumsuz çocukların ise; üzerine düşen görevlerin farkında olmayan ve onları yerine getirmek istemeyen, kendi işlerinin yapılmasını anne babasından ya da başkalarından bekleyen, sürekli başkalarına yük olan, hatalarında hep başkalarını suçlayan davranış yapılarına sahip olduklarını belirtir. Bu çocuklar, kendi duygu ve düşüncelerinin arkasında durmayan, başkalarının haklarına, duygu, düşünce ve davranışlarına karşı saygısız olan kendi görevlerini yerine getirmediği gibi, başkalarına karşı olan görevlerini de yerine getirmeyen, uyumsuz, tembel, bencil, istenmeyen kişiler olurlar.

Bu araştırmada, ilköğretim 5 sınıf öğrencilerine değer eğitimi yaklaşımlarıyla sorumluluk değeri kazandırılmaya çalışıldığından, yapılan literatür taraması sonucu, genel olarak 5. sınıf düzeyindeki çocuklarının okul ve ev ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrendikleri vurgulanmaktadır. Dereobalı (2005), 5. sınıftaki çocukların sorumluluklarını belirlerken onların gelişim düzeylerine belirlenmesi gerektiğini, bu çocukların en önemli sorumluluklarının okula, arkadaşlarına ve kendilerine karşı olan sorumlulukları olduğunu belirtmektedir. İlköğretim 5. sınıfa devam eden 11 yaşındaki bir çocuğun en önemli okul ödevlerini en iyi şekilde ve zamanında yapması ve öz bakımı ile ilgili sorumluluklarını üstelenmesi, ayrıca gerektiğinde bir karşılık ve kazanç beklemeden arkadaşlarına da yardım etmesi beklenmektedir.

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisi nedir?” sorusuna cevap aramaktır.

Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeylerine ilişkin;

- a. Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- b.** Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerine ilişkin;

- a.** Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b.** Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerine ilişkin;

- a.** Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b.** Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları;

- a.** Anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b.** Ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c.** Annenin çalışıp çalışmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d.** Ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak görüşleri nelerdir?

6. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeylerine ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?

7. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşü nelerdir?

1.10. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun geleceğini iyi yetiştirmiş, belli değerlere sahip bireyler etkiler. Her yönüyle donanımlı, temel değerlere sahip birey yetiştirme süreci, sadece aile ve toplum içinde olmamalı, aynı zamanda bu sürecin okulda da devam etmesi gerekir. Değerlerin evrensel olanları insanların çoğunluğu tarafından desteklenmektedir. Topluma özgü değerler ise bulunduğu toplumun sınırları içerisindeki insanların çoğunluğu tarafından kabul edilmektedir. Normal insanların çoğunluğu tarafından kabul edilen bu değerlerin aktarılma sürecindeki farklılıklar nedeniyle, yetişen neslin yeterince değerleri özümsemediği de gözlenmektedir (Akbaba, 2008). Bu nedenle belirli değerlerin bireylere aktarımında, eğitim sistemimize önemli görevler düşmektedir. Değerler eğitiminin okullarımızda ve eğitim sistemimizde önemle vurgulanması gerekmektedir. Çünkü insan ve toplum hayatında, gelişen ve değişen koşullar, değerlerin bireylere düzgün bir şekilde aktarılmasını ve değerler eğitimi her geçen daha çok zorunlu kılmaktadır.

Değerlerin eğitimi ile ilgili yapılan tartışmalarda çoğunluk, okullarda değer eğitiminin yapılması gerektiğini savunmuştur. Ancak hangi değerlerin ve nasıl öğretileceği hep tartışma konusu olmuştur. Buna karşın küçük bir kesim okullarda değer eğitiminin yapılmamasını, bunun din kurumlarında ve ailede yapılmasını, değerlerin

bireysel olduğunu ve değer eğitiminin çok zaman alıcı olduğunu savunmuştur (Leming, 1999).

Değerler, insanın hayatında önemli bir yere sahip olan unsurlardır. İnsanın hayatının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Belli değerlerle donanmış ve bu değerleri yaşamının her alanında kullanabilen bireyler yetiştirmek ailenin olduğu kadar okulun da görevleri arasında yer alır. Eğitimin en önemli amacı da süreç içerisinde bireye bir takım bilgi ve beceri kazandırırken bunun yanında belirli değerleri kazandırmaktır. Özellikle ilköğretimden başlayarak, belirli değerleri öğrencilere kazandırmak, onları geleceğe sağlıklı bir şekilde hazırlamak açısından önemlidir.

Ülkemizde değerler eğitimi konusunda, eğitim alanında yapılan çalışmalara ve uygulamalara sık rastlanmamaktadır. Değerler konusu üzerine yapılan araştırmaların özellikle psikoloji alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların henüz yeni olduğu ortadadır. Bunun sonucu olarak, yapılan literatür taraması sırasında ilköğretim I. kademe öğrencilerine yönelik sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında, değer öğretim yaklaşımlarının etkililiğine ilişkin deneysel bir çalışmaya çok fazla rastlanmamıştır. Bundan dolayı, konuya ilişkin şimdiye kadar ülkemizde yapılan çalışmaların çok fazla bulunmaması, yapılan bu çalışmanın orijinal olması, alana katkı sağlaması açısından ve alandaki boşluğu dolduracağı ümit edilmektedir.

1.11. Varsayımlar

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim ortamları açısından denk koşullar altında olduğu,
2. Kontrol edilen değişkenler dışındaki etkenlerin, grupları aynı düzeyde etkilediği,
3. Öğretmen, veli ve öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı,
4. Uygulamada yer alan deney ve kontrol gruplarının birbirinden etkilenmediği,
5. Ölçme araçlarının kapsam geçerliği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.12. Sınırlılıklar

1. 2008–2009 yılı öğretim yılı 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersiyle,
2. Ankara ilinden belirlenen olan bir ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencileriyle,
3. “Sorumluluk” değeriyle,
4. Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan Sorumluluk ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğiyle,
5. Öğretmen, veli ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerle sınırlı tutulmuştur.

1.13. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Değer: Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetlerdir (Çelikkaya, 1996).

Değerler Eğitimi: Değerler eğitimi kavramı, uygulamada yurttaşlık eğitimini ve ahlak değerlerinde eğitimi vurgularken; bu günlerde bu kavrama yakın anlamda kullanılan, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi içeren karakter eğitimi kavramı, erdemler, tutumlar ve kişisel niteliklerin gelişimi üzerine eğitimi vurgular (Halstead ve Taylor, 2000).

Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK, 2009).

14. İlgili Araştırmalar

Akbaş (2009) tarafından yapılmış olan, “İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma” isimli çalışmada, öğretmenlerin değer öğretimi yaparken kullandıkları yöntemleri yeni ve eski ilköğretim programlarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmak için, değer öğretimi etkinlikleri ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, çağdaş değer öğretimi etkinlikleri, geleneksel değer öğretimi, davranışa dönüştürme etkinlikleri ve örnek kişilerden hareketle değer öğretimi isimli dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek, Ankara ve Kırıkkale’de seçilen ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çağdaş değer öğretimi etkinlikleri ve geleneksel değer öğretimi etkinliklerinin yeni ve eski ilköğretim programlarını kullanan öğretmenlerce benzer oranda kullandıkları, değerlerin davranışa dönüştürülmesine yönelik etkinliklerin kullanımı yeni ilköğretim programlarını kullanan öğretmenlerde artmış, örnek kişilerden hareketle değer öğretimi etkinlikleri ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2008) de yapmış olduğu doktora tezinde, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında “değerler eğitimi”nin tarihsel gelişiminin -yayınlanan son iki program esas alınarak- bugünkü durumunun ortaya konulmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, Türkiye’de II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar yayınlanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarında açık veya gizli şekilde yer alan “değerler” analiz edilmiştir. Bu nedenle tarihsel yöntem içinde yer alan belge incelemesi (doküman analizi) tekniğine başvurulmuştur. Nicel boyutta ise survey yöntemi içinde yer alan genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu boyutta veri toplama araçları anket ve 1998 ve 2004 yıllarında yayınlanmış son iki sosyal bilgiler programı esas alınarak geliştirilen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik Değerler Eğitimi Ölçeği’dir.

Meşrutiyet’ten günümüze kadar yayınlanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarında doğrudan ve dolaylı yer verilen değerlerin analizi neticesinde ulaşılan genel bazı sonuçlar şunlardır: Sosyal bilgiler öğretim programlarında doğrudan veya dolaylı, az ya da çok değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu değerlerde dönemlere

göre farklılıklar görülmekle birlikte ortak olan nokta; değerlerin ve değerler eğitiminin tüm programlarda önemli görüldüğüdür. Sosyal bilgiler öğretim programlarının hemen hemen tamamında ahlâk ve karakter eğitimine vurgu yapılmıştır. Tüm programlarda ortak olarak vurgu yapılan ana değerler dayanışma/yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluktur.

“Değerler Eğitimi Ölçeği”nin 2005 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen iki uygulamasına ait genel sonuçlar ise şöyledir: Her iki uygulamada da kızların değerlere sahip olma düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da artmaktadır. Her iki program ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde değerleri öğrencilere aynı düzeyde kazandırmaktadırlar.

Gültekin (2007) tarafından yapılan “Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin “Hoşgörü” Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, ortaöğretimde tarih dersinde değer öğretiminin yeni yaklaşımlarından değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının “hoşgörü” değerinin gelişimi üzerinde etkililikleri incelenmiştir. Bunu belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapılmış, öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrasında hoşgörü hakkında kompozisyon yazmaları istenmiş ve bu kompozisyonlardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada üç değer öğretim yaklaşımı için üç adet dokuzuncu sınıf deney grubu olarak ele alınmış ve değer öğretim yaklaşımları bu deney gruplarına uygulanmıştır.

Uygulama Tarih 1 dersinde “Türk Dünyası 1” ünitesi üzerinde her gruba beş ders saatinde beşer etkinlik olarak uygulanmıştır. Deney gruplarından uygulama öncesi ve sonrasında alınan kompozisyonlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Kompozisyonlardan elde edilen hoşgörünün tanımına, hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün nedenleri ve sonuçlarına ilişkin bulgular, metinde kavramlara yüklenen anlamlar yoluyla tespit edilmiş, kavramların belirlenen anlamı ile deney grubunda yer alan kaç öğrenci tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında deney gruplarında yer alan öğrencilerin hangi kategorileri kullandıkları ve hoşgörüye ilişkin geçmiş ve bugün için vardıkları yargılar da ortaya konmuştur. Bulgular ön ve son değerlendirme ile yaklaşımlar arasında karşılaştırılmıştır. Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Hoşgörü değerinin tanımına ilişkin değerlendirmelerde ahlaki muhakeme yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür.
2. Hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün nedenlerine ilişkin değerlendirmelerde değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının daha etkili olduğu görülmüştür.
3. Hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerde değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının daha etkili olduğu görülmüştür.
4. Hoşgörü kategorilerine ilişkin değerlendirmelerde değer analizi yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür.
5. Hoşgörü ile ilgili yargılara ilişkin değerlendirmelerde değer açıklama yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür.

Şen (2007) tarafından yapılan “Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında, Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için hazırladığı 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler tespit edilmiş; Türkçe eğitiminde değer aktarımının nasıl olması gerektiği ortaya konmuştur. Araştırmanın birinci bölümünde, değer tanımı, işlevleri, sınıflandırılması ve öğretimi; öğretim programlarında değerlerin yeri, Türkçe öğretiminde değer öğretimi, metnin tanımı ve özellikleri, okuma kitapları ve özellikleri ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Problem durumuna bağlı olarak da araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtlıları ve tanımları belirtilmiştir.

Araştırmada, betimsel alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “100 Temel Eser”; örneklemini ise bu eserler arasından yansız seçilen 58 eser oluşturmaktadır. Eserlerde islenen değerler ilgili kitaplardan fişlenerek bilgisayara aktarılmış, elde edilen veriler nitel açıdan sınıflandırıldıktan sonra genel olarak nicelik açısından SPSS 11. 5 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta, ilköğretim 100 Temel Eser serisindeki kitaplarda sevgi değerinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Sevgi değerini sırayla, duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerleri takip etmiştir. Bağımsızlık değeri, 100 Temel Eserdeki kitaplarda tespit edilememiştir. Sağlıklı olmaya önem vermek, barış, özgürlük, bilimsellik değerleri ise eserlerde en az yer verilen değerlerdir.

Tokdemir tarafından 2007 yılında yapılan “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” isimli yüksek lisans çalışmasında, tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlenmiş, öğretmenlerin tarih derslerinde değer eğitimi ile ilgili ne tür etkinlikler yaptıkları ve hangi problemlerle karşılaştıkları ortaya konmuştur. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde orta öğretim kurumlarında görev yapan 104 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu geliştirilerek 104 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca yarı yapılandırılmış bir mülakat formu geliştirilmiş ve 32 tarih öğretmeni ile mülakat yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri tablolar halinde gösterilerek analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili teorik bilgilere sahip olmadığı ancak değer eğitime karşı olumlu bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada, tarih öğretmenlerinin, değerlerin eğitim-öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandığı ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştığı da araştırma verilerinden anlaşılmaktadır.

İşcan (2007) yapmış olduğu, “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” isimli doktora tezinde, ilköğretim düzeyinde “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programı ile öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmacı, çalışmasında Schwartz’ın “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değer tiplerinde yer alan “açık fikirli olmak, yardımsever olmak, sorumluluk sahibi olmak ve dürüst olmak” değerleri ele almıştır. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından ilköğretim düzeyinde bazı derslerle bütünleştirilerek bir değerler eğitimi programı oluşturulmuştur. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada deneysel desen olarak, gerçek deneme modellerinden “ön test- son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Belirlenen devlet okulunda, denkliği belirlenmiş deney ve kontrol grubu olmak üzere iki denk grup araştırmaya alınmıştır.

Deney grubunda, çeşitli derslerle bütünleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programı on yedi hafta boyunca uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda programın uygulanmasından önce ve sonra nicel veri elde etmeye dayalı ölçme araçları uygulanmış, deney grubunda programın uygulanması öncesinde, sırasında ve sonrasında, kontrol grubunda da deney grubundaki uygulamanın öncesinde ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarında, programın uygulanmasından önce ve uygulanması sırasında gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir.

Bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak, deney grubundaki öğrenciler, ön uygulama sonuçlarına göre, son uygulamada değerlere ilişkin maddelerde olumlu görüşleri seçmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin, ilgili formda yer alan paralel durumlarla ilgili cevapları tutarlılık göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler, programın uygulanması sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde, kontrol grubu öğrencilerine göre değerlerin özelliklerini yansıtan daha fazla ifade kullanmışlardır. Programa katılmayan öğrenciler ise programa katılan öğrencilere göre, daha fazla değerlerin özelliklerinin aksini yansıtan ifadeler kullanmışlardır. Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerinde değerlerin etkisi incelendiği zaman çoğunlukla, tanıma / ayırt etme düzeyinde ifadeler kullanmışlardır. Araştırmada, deney grubunda kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca araştırmada, ilköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yılsonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıktığı görülmektedir.

Golzar (2006) tarafından yapılmış, “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim

Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi” yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla ilk önce Sorumluluk Ölçeği geliştirilmiş ve ardından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sorumluluk ölçeğini geliştirmek için dört aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 207 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu amaçla Sorumluluk Ölçeği ve Nowicki ve Strickland Denetim Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda, şu bulgulara ulaşılmıştır. İlköğretim 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği’nden almış oldukları puan ortalaması erkek öğrencilerin aldığı puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. İçten denetimli öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği’nden almış oldukları puan ortalaması dıştan denetimli öğrencilerin aldığı puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarıları yüksek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği’nden almış oldukları puan ortalaması akademik başarıları düşük öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Sarı (2005) yapmış olduğu, “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği” isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin değer tercihlerini belirlemede Güngör (1998) tarafından geliştirilen Değerler, Suç Anlayışı ve Ahlaki Hüküm Ölçeği kullanmıştır. Ölçekte 7 değer alanıyla ilişkili 28 kötü davranış örneği yer almaktadır. Yalancı şahitlik, dedikodu, seçimde hile yapmak, vergi kaçırma, sanat eseri kaçakçılığı, birinin bilgisizliğiyle alay etmek ve ateist olmak bazı kötü davranış örnekleridir. Giresun Eğitim Fakültesinde 110 öğrenci (55 kız, 55 erkek) üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla siyasi, genel ahlak, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık yoktur. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Moore (2005), “İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Karakter Eğitimini Nasıl Algıladıkları İle İlgili Bir Durum Çalışması” (A Case Study of How an Elementary School Aged Student Perceives and Responds to Character Education) adlı tezinde

durum çalışması yapmıştır. Çalışmanın amacı, karakter eğitim programının bir ilköğretim öğrencisinin beceri ve uygun tercihler yapmasını sağlayacak değerleri özümsemesindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada, öğrencinin gözlenmesi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencinin velisi, derslerine giren 5 öğretmeni ve okul idarecisi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar, karakter eğitim programını saygı, sorumluluk ve şefkat değerlerinin kazanılması için etkili bir yol olarak algılamışlardır. Araştırmanın eğitime katkıları ise şu şekilde özetlenmiştir: 1. Karakter eğitim programı öğretmen tarafından öğrencilerin olumlu davranışlar göstermeleri için kullanılabilir. 2. Okul çalışanları karakter eğitim programını bir araç olarak kullanmalıdırlar. 3. Karakter eğitim programı olumsuz davranış gösteren çocuklar için de uygulanabilir.

Karma ve Kahil (2005), çalışmalarında “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”nın ilköğretim öğrencilerinin davranış ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma Lübnan’daki özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Tesadüfî örneklem yoluyla üçüncü ve dördüncü sınıflarda 76 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda var olan program uygulanmıştır. Deney grubunda ise var olan programın yanı sıra “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”nın üç ünitesi uygulanmıştır. Bunlar; barış, saygı ve sevgidir. Gruplara uygulamadan önce ve sonra Harter’s Percieved Competence Ölçeği, Teachers’ Rating Ölçeği ve Bar on Emotional Quotient Envanteri (EQ-i:YV (S)) uygulanmıştır. Veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen ve veli görüşmeleri ile nitel veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, Harter’ın ölçeğinde skolastik, bilişsel ve sosyal alanlarda öğrencilerin özbenlik algılarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Teachers’ Rating Ölçeğinde de deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkarken EQ-i:YV (S) ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmanın nitel verilerinde öğretmen ve veliler uygulan programın etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Richert (2005), “Öğretmenlerin, Programdaki Ahlaki Değerlerle İlgili Tutumları” başlıklı tez çalışmasında 53 öğretmene okullarda uygulanan karakter ve ahlak eğitimi ile ilgili anket uygulamıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde katılımcılar verilen ifadelerle katılma ya da katılmama derecelerini belirtmişlerdir. İkinci bölümde ise devlet okullarında öğretilmesi gereken en önemli

değerleri sıralamaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenler devlet okullarında ahlaki değerlerin zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okullarda öğretilmesi gereken en önemli değer olarak ise “dürüstlük” değerini belirtmişlerdir.

Chandler (2005), “Karakter Eğitimi Programının İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Yeteneklerine Etkileri” isimli doktora çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinin sosyalleşmelerinde karakter eğitimi programlarının etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada 3 hipotez üzerine durulmuştur. Bunlar; a) Karakter eğitimi programına katılan 5. sınıf öğrencilerinin uygulama sonunda, programın öğrencilerin sosyalleşme sürecinde anlamlı bir fark vardır. b) Karakter eğitimi programına katılan öğrencilerin cinsiyet ve sosyal yetenekleri arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. c) Karakter eğitimi programına katılımın sonucunda etnik köken ve sosyal yetenekleri arasındaki istatistiksel ilişki vardır. Karakter eğitimi programı 18 hafta boyunca orta düzey bir devlet ilkokulunda 116 tane 5.sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada, sosyal yetenek ve anti sosyal davranışların ölçen, okul sosyal davranış ölçeği (SSBS), öğretmenler tarafından öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson korelasyon katsayısı, t testi ve tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 1 ve 2. hipotezi kabul edilmiştir. Karakter eğitimi programına katılan öğrencilerin, cinsiyet ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrencilerin ön test ve son test puanlarının her ikisinde de erkek öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. 3. Hipotez ise reddedilmiştir. Etnik köken ve son test puanları arasında istatistiksel farklılık bulunamamıştır. Araştırmacı bu sonuçların, okul yönetimine yardımcı olabileceğini, karakter eğitiminin önemini vurguladığını ifade etmektedir. Aynı zamanda, bu çalışmaların, ahlaksal bozuklukların ve disiplin cezalarının azalmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Akbaş (2004) tarafından yapılmış olan “ Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde, ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin, ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerini, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmada, öğrenci değerlerini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler

ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci değerleri ve değer öğretimine ilişkin görüşlerini almak için ise öğretmen ölçeği geliştirilmiştir.

Araştırma, Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde ise 2002–2003 öğretim yılında 8. sınıfta bulunan 360 öğrenci ve bu okullarda görevli 44 öğretmen yer almıştır. Elde edilen veriler 0.005 anlamlılık seviyesinde test edilmiştir. Çalışmada; cinsiyetin, sosyoekonomik düzeylerin, değerlere ulaşma düzeyinde farklılıklara neden olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri onların geleneksel değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin, demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilerden daha üst düzeyde ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, geleneksel değerler ve çalışma-iş değerlerine ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olduğu görülmüştür. Öğretmenin öğrenci değerlerine ilişkin puanları, öğrencilerin değer ölçeklerinden aldıkları puanlardan daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, değer öğretiminde öğretmenlerin sözel iletişime dayalı bir yol takip ettiği, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği, okul aile işbirliğinin olmadığı da belirtmiştir.

Thompson (2002), “Karakter Eğitiminin Öğrenci Davranışına Etkisi” adlı doktora çalışmasında, Amerika Birleşik Devletlerinde 1990’lardan sonra okullarda artan şiddet olaylarının karakter eğitiminin önemini bir kez daha ortaya koyduğunu belirtmiştir. Çalışmada, karakter eğitiminin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrenci davranışlarını gözlemlemiş, öğretmen, öğrenci ve velilerle karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi hakkındaki görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonucunda karakter eğitim programlarının öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan velilerin tamamı ve öğrencilerin yarısı davranışlarındaki olumlu değişikliğin nedeni olarak sınıfta uyguladıkları etkinlikleri belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı karakter eğitim programının öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmada karakter eğitim programlarının ilköğretim okullarında uygulanması ile ilgili önerilere de yer verilmiştir. Bu önerilerin en önemlisi karakter eğitiminin ayrı

bir ders olarak değil diğer derslerle bütünleştirilerek verilmesi gerektiğidir. Ayrıca karakter eğitiminin yalnızca akademik derslerde değil resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerde de yer alması gerektiğini belirtmiştir. Sınıf kuralları karakter eğitimine göre düzenlenmelidir. Öğretmenler iyi karaktere açısından öğrencilere model olmalıdır. Ayrıca, karakter eğitimi okul, kurum ve toplumlarla işbirliği halinde verilmelidir. Bu öğrencilerin programı benimsemesini sağlar ve öğrenci davranışlarının olumlu yönde gelişimine yardım eder.

Bulach (2002), “Bir Karakter Eğitimi Programını Uygulama ve Öğrenci Davranışı Üzerindeki Etkisini Değerlendirme” isimli çalışmasında, kimin değerleri öğretilmeli ve karakterin tam olarak nasıl ölçülebileceği sorularına cevap aramıştır. Araştırma Atlanta’da yapılmıştır. Araştırmada, toplumda karakter özelliklerine daha çok değer verildiğini belirlemek amacıyla, ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda önemli bulunan değerler belirlenmiş ve önem sırasına göre sıralanmıştır. Önem sırasına göre ele alınan değerler şunlardır: Sorumluluk, doğruluk, şefkat, bağışlama, azim, empati, nezaket, vatanseverlik, hoşgörü, alçakgönüllülük. Daha sonra bu değerlere ilişkin davranış listesi hazırlanmış ve bu liste likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçek, karakter eğitimi programı uygulayan ve uygulamayan 220 okuldaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, karakter eğitimi programına katılan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanın daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacı karakter eğitimi programının başarılı olması halinde şiddetin azalacağını, bu programlar sayesinde öğrencilerin daha hoşgörülü, kibar ve merhametli olacağını belirtmiştir.

Prencipe (2001) “Çocukların Değerlerin Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri” adlı yüksek lisans çalışmasında, ahlak, manevi karakter, dini görüş, politik değerler ve vatanseverlik değerlerinin öğretiminde çocuklar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sürecine, 4 yaş grubundan (8, 10, 13 yaşındaki çocuklar ve yetişkinler olarak) katılmıştır. Katılımcılardan değerleri ve kuralları; toplumun olumlu bulduğu veya ret ettiği ilişkisi içerisinde (iyi kural veya kötü kural) olarak sınıflamaları istenmiştir. Her iki değerde toplumca kabul görmüş değerlerdir. Okulda veya ailede kabul görülen sosyal paylaşım değerlerindeki farklılığın sistemden kaynaklı olduğu öğrenildi. Sonuçta, çocukların eğitimini değerlendirmede sosyal kabul değerleri ve bazı özel değerlerin etken olduğu görülmüştür. . Bu ayrımla, çocukların, sosyal ve ahlaki akıl ile

ilgili olarak nasıl bir bağlamla fikir ve ahlaki etkileşim geliştirileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, değer eğitiminde, karakter eğitimi yaklaşımları ve bilişsel gelişim arasında teorik olarak bulguların olduğunu ifade etmektedir.

Germaine (2001), “Değerler Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerin Öz Saygısı Üzerine Etkisi” isimli doktora çalışmasında, müfredat programı çerçevesinde okullarında resmi olarak özel değerler öğretilen ilkokul öğrencileri ile bu öğretime maruz kalmayan öğrencilerin özsaygı düzeyleri arasındaki farklılıklarını belirlenmeye çalışmıştır. Bu çalışma için Kanada bölgesinde bir okul seçilmiş ve uzlaşma neticesinde 16 değer belirlenmiştir. Araştırmada, yarı-deneyssel araştırma tasarımından faydalanılmıştır. Deney grubunda 4. sınıftan 7. sınıfa kadar olan 4 yıllık periyotta resmi müfredatta yer alan değerler öğretilmiş, kontrol grubunda ise değerlerin resmi bir şekilde öğretimi yapılmamıştır. Araştırmada, bağımsız değişkenler (sınıf puan ortalaması, vatandaşlık puanı, cinsiyet, grup üyeleri) ile bağımlı değişken (öz saygı) arasındaki ilişkiyi belirleme için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Özsaygı Reasoner ve Gilbert (1992) tarafından geliştirilen öğrenci özsaygı envanteri yoluyla ölçülmüştür. Her 2 grup için deney öncesi özsaygı ölçümlerinin hesaplanması için en iyi regresyon modeli kullanılmıştır. Regresyon analizi, özsaygıdaki değişim ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek için tekrar kullanılmıştır. Araştırmacının sonuçları, istatistiksel anlamlılık, özsaygı ve akademik başarı arasında, akademik başarı ile davranış ve tutumun birleşmesinin özsaygı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişkiyi göstermiştir. Ayrıca sonuçlar özsaygı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak göstermiş ve kızların erkeklerden çok az düşük değerlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Dilmaç (1999) da yapmış olduğu “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması” isimli yüksek lisans çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermek ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile bu programın etkiliğini sınamaktır. Bu araştırmada kullanılmak üzere bir Ahlaki Olgunluk Ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçekte bir alt amaç olarak kabul edilmiştir. Araştırma İstanbul İli Kadıköy İlçesi Küçükyalı Çocuk Esirgeme Kurumunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada bu kurumda kalan 18’i deney ve 18’i de kontrol grubu olmak üzere 36 kişi yer almıştır. Deney grubunda yer alan 18 öğrenciye 36 oturum süren İnsani Değerler

Eđitimi verilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi eğitim verilmemiştir. Uygulama sonucunda, 4 ve 5. sınıf oğrencilerinde deney ve kontrol grubunun son test ołçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür. Cinsiyet değişkeni ačısından ise deney ve kontrol grubunda yer alan kız oğrencilerin son test ołçüm sonuçlarında deney grubunda yer alan kız oğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, İnsani Deđerler Eđitimi programının ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Harris (1991), doktora çalışmasında, iki ortaokulda değerler eğitimi stratejilerini tanımlamak ve araştırmak için Lincoln ve Guban'ın doğalcı araştırma surecini kullanmıştır. Belgeler, röportajlar ve gözlemlerden alınan bilgileri en üst düzeye getirmek amacıyla kullanışlı örneklemler kullanılmıştır. Bu bilgiler toparlanıp, içerik kartlarına dönüştürölmüştür. Araştırmada, triangulation, farklı analiz yöntemleri kullanılarak eylem araştırması geliştirilmiştir. Ayrıca her bir okul için durum çalışması yapıldı. Araştırmacı, kullanılan metodolojinin, eğitimcilerin araştırılan içeriklerde gömölü olduğu göröldüğu üzere olan değerler eğitiminin tüme dayalı boyutunu daha iyi anlamasına olanak sağlayacağını ifade etmektedir. Bu çalışma günümüz değerler eğitimini ilgilendiren felsefi, politik ve eğitsel konulara bir ışık tutmaktadır. Araştırmacı, bu iki okuldaki değerler eğitiminin başarısının sonuç olarak etkili oğretmenlere, güçlü kültürel bağlamlara, diğerlerini de yetkilendiren yönlendirilmiş liderliğe dayanmakta olduğunu vurgulamaktadır.

Deđerler eğitimi konusunda daha önce yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, uygulanan programların başarılı olduğu sonucuna ulaşıldığı görölmektedir. Diđer yandan yapılan literatür çalışması sonunda, ilköğretim I. kademe oğrencilerine yönelik sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında, değer eğitimi yaklaşımlarının etkililiğine ilişkin deneysel çalışmaların çok fazla olmadığı görölmektedir. Ayrıca çalışmalarda, ilköğretim birinci kademe seviyesinde, değer eğitimi ile ilişkin ołçme araçlarına ilişkin bir sıkıntının var olduğu, bu seviyede çok fazla ołçme aracının olmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı, konuya ilişkin şimdiye kadar ölkemizde yapılan çalışmaların çok fazla bulunmaması, bu araştırmanın hem konu hem de kullanılan ołçme araçları bakımından literatüre yeni katkılar sağlaması ümit edilmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, kullanılan deneysel desen, deneysel işlemler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değerler eğitimi programı uygulama sürecine katılacak öğrencilerin, uygulama sürecine katılmayan öğrencilere göre değerleri kazanma ve gösterme düzeylerine etkisinin ve bu sürecin öğrenciler üzerindeki katkısının incelendiği bu araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneme modelindedir. Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesi ile ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001). Karasar’a (2003) göre deneme modellenen araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma vardır, araştırmacının kontrolü altında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır. Deneysel modelde araştırmacı durumu değiştirebilir, kontrol altına alır ve durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilir.

Ön test-son test kontrol gruplu desen, sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Ön test-son test kontrol gruplu desen, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2001).Aşağıdaki şekil 2’de ön test-son test kontrol gruplu desen sembolize edilmiştir.

Şekil 2:

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen
ÖNTEST **SONTEST**

G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Yukarıdaki şekildeki sembollerin anlamı aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R , deneklerin gruplara yansız atandığını; O_1 ve O_3 , deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O_2 ve O_4 , kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Desenin mantığı şu şekilde özetlenebilir:

1. R , ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları yaratır.

2. $O_1 - O_2$, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.

3. $O_2 - O_4$, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.

4. $(O_1 - O_3) - (O_2 - O_4)$, deney değişkeninin etkisini gösterir.

Aşağıda araştırmada uygulanan olan deneysel desen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1:
Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Sorumluluk Ölçeği	Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre yürütülen öğretim	Sorumluluk Ölçeği
	Bilişsel Düzey Ölçeği		Bilişsel Düzey Ölçeği
	Duyuşsal Düzey Ölçeği		Duyuşsal Düzey Ölçeği
Kontrol Grubu	Sorumluluk Ölçeği	Var olan normal süreç	Sorumluluk Ölçeği
	Bilişsel Düzey Ölçeği		Bilişsel Düzey Ölçeği
	Duyuşsal Düzey Ölçeği		Duyuşsal Düzey Ölçeği

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ve aralarında nicel verilere dayalı karşılaştırılmalarının yanı sıra, katılımcılardan daha derinlemesine veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma desenleri de kullanılmıştır. Araştırmada, veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinde çeşitlemeye (triangulation) gidilmiştir. Çeşitleme (triangulation), farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünüdür (Yıldırım ve şimşek, 2006).

Ayrıca, araştırmada algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenmiştir. Bu durum çalışmanın, nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları evre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda “kuram oluşturma”, toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Glaser, 1978; Akt: Yıldırım ve şimşek, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, 2008–2009 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ile merkezinde bulunan ve eğitim-öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütölmekte bir ilköğretim okulunun 5. sınıfları oluşturmuştur. Araştırma için bu okulun seçilmesinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin istekliliği ve araştırmacı bakımından çalışma imkânlarının diğer okullara oranla daha uygun olması etkili olmuştur. Seçilen okul, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okuldur. Araştırma, okulda bulunan iki beşinci sınıf şubesi ile yürütölmüştür. Grupların denklikleri incelendikten sonra bu şubelerden birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu seçim, yansız atama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın uygulandığı okulda 5/F sınıfı deney grubunu, 5/D sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine (5/F sınıfı) 8 hafta boyunca değer öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretimi yapılmış, kontrol grubunda (5/D sınıfında) ise sadece var olan süreç gözlemlenmiştir.

Araştırmada, değer eğitime dayalı öğretimin yapılacağı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulanacağı kontrol grubu birbirlerine denk olarak seçilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla;

1. Deney ve kontrol grubunun, öğrenci sayıları, sınıflarda bulunan öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin özellikleri bakımından birbirlerine denk olmasına önem verilmiştir. Her iki sınıfta da 30’ar öğrenci bulunmasına rağmen, araştırma boyunca yapılan çalışmalara düzenli olarak katılamadıklarından dolayı, deney grubundan üç, kontrol grubundan ise iki öğrenciye ait veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sayıları, cinsiyetleri de belirtilerek Tablo 2’de gösterilmiştir. Her iki grubun öğretmenlerinin cinsiyet ve kıdem özellikleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2:
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Gruplar	N	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Deney Grubu	27	14	51,9	13	48,1
Kontrol Grubu	28	12	42,9	16	57,1

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenci sayılarının birbirlerine denk olduğu görülmektedir. Deney grubunda kızların ve erkeklerin sayıları birbirine yakın iken, kontrol grubunda erkek öğrencilerin sayılarının kız öğrencilerin sayılarından fazla olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olması grupların atanmasında dikkate alınmıştır.

Tablo 3:
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

Gruplar	Cinsiyet	Kıdem
Deney Grubu	Kadın	24 Yıl
Kontrol Grubu	Erkek	22 Yıl

Tablo 3'e bakıldığında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kıdemlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

2. Denk grupların belirlenmesinde ayrıca okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu yetkililer, genel başarıları bakımından iki sınıf arasında bir fark olmadığı sözlü olarak belirtmişlerdir.

3. Öğrencilerin birinci dönem Sosyal Bilgiler dersine ait not ortalamaları okul yöneticilerinden alınarak karşılaştırılmış ve birbirlerine en yakın not ortalamasına sahip sınıflar araştırmada deney ve kontrol grubu olarak kullanılmıştır (Tablo 4). Değerler eğitimi programı 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulandığı için öğrencilerin sadece bu derse ait karne notları dikkate alınmıştır.

Tablo 4:
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	27	80,37	14,04	53	0,303	0,817
Kontrol Grubu	28	79,57	11,26			

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin karne notlarının ortalamalarının 80,37 iken, kontrol grubu öğrencilerinin ise 79,57 olduğu görülmektedir. Ortalamaların birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. İki grubun birinci dönem Sosyal Bilgiler dersi karne notları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonunda t değeri, 0,303 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç iki grup arasında 0,05 düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi karne notları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

4. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki durumlarının ve denkliklerinin araştırılması amacıyla, her iki gruba da uygulanan ön testlerin sonuçları da karşılaştırılmıştır. Ancak öncelikle çalışma grubunun küçük olması sebebiyle, grupların normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Bu test sonucunda çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği ($p>0,01$) görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5: Kolmogorov – Smirnov Sonuçları

ÖLÇEK	P
Sorumluluk Ölçeği	0,150
Bilişsel Düzey Ölçeği	0,818
Duyuşsal Düzey Ölçeği	0,946

5. Gruplar arasında ön test sonuçları bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkisel gruplar için t testi yapılarak incelenmiştir. Bu testin sonuçları, Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

ÖN TEST	GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sorumluluk Ölçeği	Deney Grubu	27	60,74	2,62	53	0,473	0,638
	Kontrol Grubu	28	61,14	3,58			
Bilişsel Düzey Ölçeği	Deney Grubu	27	10,52	2,80	53	0,220	0,827
	Kontrol Grubu	28	10,68	2,58			
Duyuşsal Düzey Ölçeği	Deney Grubu	27	35,74	5,17	53	0,098	0,922
	Kontrol Grubu	28	35,89	6,23			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu değerler Sorumluluk Ölçeği için: $t_{(53)} = 0,473$; $p > 0,01$, Bilişsel Düzey Ölçeği için $t_{(53)} = 0,220$; $p > 0,01$ ve Duyuşsal Düzey Ölçeği için ise $t_{(53)} = 0,098$; $p > 0,01$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın söz konusu gruplarla yürütülmesi uygun görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın deneysel niteliğinden dolayı bu çalışmada, çalışma grubundaki öğrencilerin çalışma sürecindeki durumlarının belirlenmesi amacıyla farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte kullanılacaktır. Nicel veri toplama araçları olarak; sorumluluk ölçeği, bilişsel ve

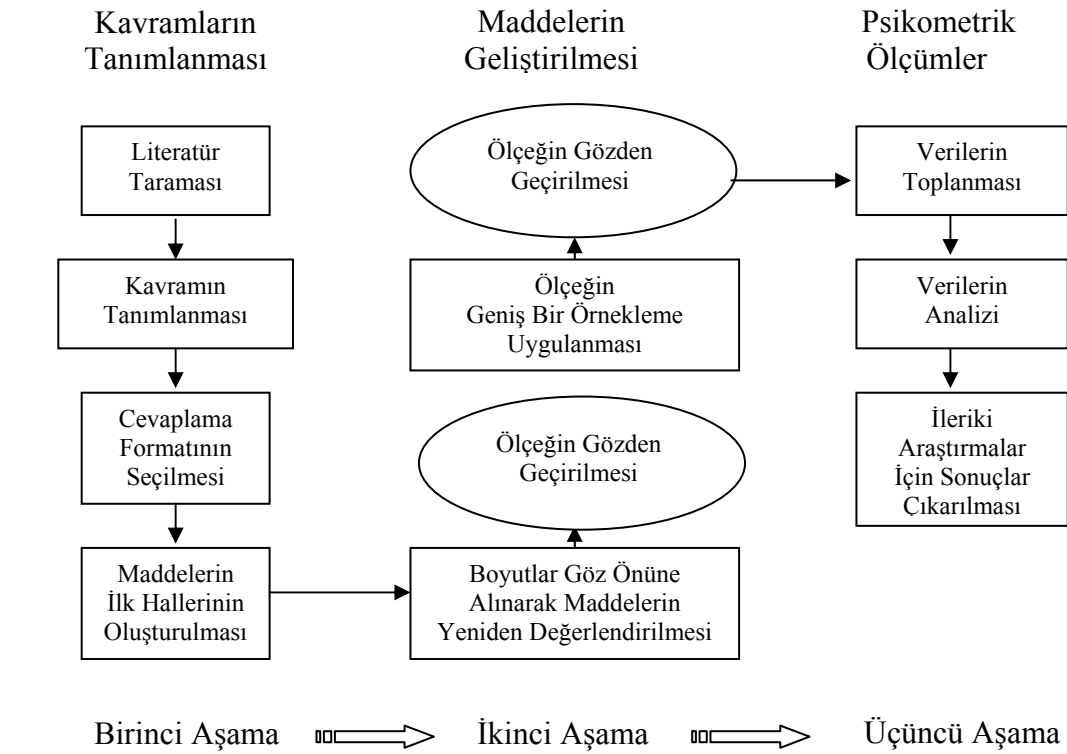
duyuşsal özellikleri kapsayacak şekilde, açık uçlu ve ikilemli hikâyelerden oluşan sorular formu geliştirilmiştir. Nitel veri toplama araçları olarak ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, “sorumluluk” değeri ile ilgili ön test ve son test olarak kullanılan Bilişsel ve Duyuşsal Düzey ölçeklerinin geliştirilmesinde, Tracy ve Gibson (2005) tarafından ortaya konulan üç aşama kullanılmıştır (Şekil 3):

Birinci aşama: Literatür taraması yoluyla değer eğitimi ile ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmalar incelenmiş, değer eğitimi kavramı ve değerlendirilme süreci tanımlanmıştır.

İkinci aşama: Bu aşamada ölçeğin maddeleri geliştirilmiştir. Bu işlem beş aşamada gerçekleştirilmiştir: Bunlar; cevap formatları belirlenmiştir, maddelerin ilk hallerinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur, kapsam geçerliliğini sağlamak için her bir madde ölçek boyutları göz önüne alınarak yeniden değerlendirilmiştir, her bir madde sorunun içeriğindeki herhangi bir belirsizliğin belirlenmesi amacıyla ele alınmıştır, maddeler geniş bir örneklem üzerinde denenmiştir.

Üçüncü aşama: Bu aşamada veri analizleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir: Bunlar; ölçeğin geçerlik çalışması analizi yapılmıştır, ölçeğin güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Şekil 3:
Ölçek Geliştirme Yöntem Bilgisi



Kaynak: Tracy ve Gibson (2005)

2.4. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın nicel alt problemleri için kullanılan Bilişsel Düzey Ölçeği, Duyuşsal Düzey Ölçeği, Sorumluluk Ölçeği ve Veli anketinin geliştirilme süreci, bu ölçeklerin geliştirilirken hangi aşamalardan geçtiği, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından bahsedilmiştir.

2.4.1. Bilişsel Düzey Ölçeği

Öğrencilerin “sorumluluk” değerine ilişkin bilgilerini ölçmek için araştırmacı tarafından bilişsel düzey ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek, “sorumluluk” değeri ile ilgili 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır (EK-1). Ölçekte öğrencilerden “sorumluluk” ile ilgili sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Ölçek geliştirilirken şu süreçten geçmiştir. Açık uçlu sorular araştırmacı tarafından yazıldıktan sonra (Eğitim alanı

uzmanı, dil alanı uzmanı, psikoloji alanı ve ölçme değerlendirme alanı uzmanları) uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar bu soruları; amaç, düzey ve dil bakımından incelemişlerdir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra örnekleme olmayan fakat benzer özellikteki 5. sınıf öğrencilerine (118 öğrenci) ön uygulama yapılarak, öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda ölçekteki eksikler giderilmiş ve tekrar uzman görüşüne başvurularak ölçeğe son hâli verilmiştir.

Bu araştırmada, ölçeğin uygulanması ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak farklı iç tutarlılık katsayılarından faydalanılmıştır. Birincisi her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanmış olan Cronbach-Alfa katsayısıdır. Cronbach-Alfa katsayısı ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının, homojenliğinin bir ölçüsüdür (Tezbaşaran, 1996). Tavşancıl’a (2002) göre Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının düşük olması ölçeğin birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü gösterebilir. Çünkü elde edilen alfa değeri, testin homojenliğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayısı için de genel kabul en az 0.70 olmasıdır.

Öğrencilerin Bilişsel Düzey ölçeğinden almış oldukları puanlar kullanılarak elde edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7:
Bilişsel Düzey Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayıları	N	α
Cronbach-Alfa	118	0,84
Spearman-Brown	118	0,83
Guttman	118	0,81

Tablo 7 incelendiğinde, cronbach-alfa güvenilirlik katsayısının (0,84), Spearman-brown güvenilirlik katsayısının (0,83), Guttman güvenilirlik katsayısının ise (0,81) olduğu görülmektedir. Hesaplanmış olan tüm katsayılar 0,70’in üzerindedir. Bu bakımdan bilişsel düzey ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları göz önüne alındığında güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Açık uçlu sorulardan oluşan bu ölçek, uygulama yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler, ölçekteki “sorumluluk” değerine ilişkin 5

adet açık uçlu soruya yazılı olarak cevap vermişlerdir. Öğrencilerin cevapları değerlendirilirken, literatüre ve uzman görüşlerine başvurularak bir puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan oluşan bu ölçekte yer alan maddelerin puanlandırılmasında, Tablo 8’deki derecelendirmeli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin cevapları bu puanlama anahtarına dayanarak 2 farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu şekilde değerlendirme sürecinde objektiflik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 8: Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı

	Puan	
Bilişsel Düzye Ölçeği Puanlama Anahtarı	4	Öğrenci, sorulan soruyu tam olarak anlamıştır. İstenen cevabı tam olarak vermiştir.
	3	Öğrenci, sorulan soruyu anlamıştır. Fakat verdiği cevap, istenen cevabı tam olarak karşılamamaktadır.
	2	Öğrenci, sorulan soruyu kısmen anlamıştır. Dolayısıyla vermiş olduğu cevap, kısmen doğrudur.
	1	Öğrenci sorulan soruyu anlamamıştır. Dolayısıyla verdiği cevap yanlıştır.
	0	Öğrenci her hangi bir cevap verme teşebbüsünde bulunmamıştır.

2.4.2. Duyuşsal Düzye Ölçeği

Öğrencilerin “sorumluluk” değerini duyuşsal düzyede ne derece kazandıklarını ve bu değeri ne kadar içselleştirdiklerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “Duyuşsal Düzye Ölçeği” hazırlanmıştır. Bu ölçek, “sorumluluk” değeri ile ilgili 6 adet kısa ikilemli hikâyeden oluşmaktadır. Her hikâyenin içinde hikâyedeki durumla ilgili, kendileri ile ilgili ve hikâyedeki değeri içselleştirmeleri ile ilgili olmak üzere 3 tane açık uçlu soru bulunmaktadır (EK-2). Öğrencilerden bu ölçekte yer alan hikâyeleri dikkatlice okumaları ve her bir hikâyenin altındaki soruları cevaplamaları istenmiştir.

Ölçek oluşturulmadan önce gerekli literatür taraması yapılarak bu konudaki araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından “sorumluluk” değerini kapsayan 9 adet ikilemli hikâye ve bu hikâyelerle ilgili sorulardan oluşan ölçek formu

geliştirilmiştir. Ölçek oluşturulduktan sonra uzmanların (Eğitim alanı uzmanı, dil alanı uzmanı, program geliştirme uzmanı, psikoloji alanı ve ölçme değerlendirme alanı uzmanları) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçeği; hikâyelerin “sorumluluk” değerini içermesi, hikâyelerin öğrencide ikilem oluşturması, hikâyelerin ve soruların amaca uygun olması, öğrencinin seviyesine uygunluğu, dil bakımından açık ve anlaşılır olması gibi birçok yönden incelemeleri istenmiştir. Ölçek uzmanlar tarafından incelendikten sonra, onlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçekte gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra güvenirlik çalışması yapmak amacıyla, örnekleme olmayan fakat benzer özellikteki 5. sınıf öğrencilerine (112 öğrenci) uygulanmıştır. Tekin’e (2000) göre güvenirlik ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri ne derece bir kararlılıkta ölçmekte olduğunun göstergesidir. Bir ölçeğin güvenirlik düzeyini kestirmek için birden çok teknik bulunmaktadır. Tezbaşaran (1996), bunlardan hangisinin izleneceğine madde puanlarının doğasına, ölçek hakkındaki sayılıtlara, araştırma koşullarına ve amaçlarına bağlı olarak karar verileceğini belirtmektedir. Güvenirlik çalışması yapmak amacıyla, ölçek iki defa uygulanarak elde edilen değerler doğrultusunda aynı kişiler arasındaki ilişkiye bakmak için test tekrar tekniği kullanılmıştır.

Aynı testin, aynı gruba, farklı zamanlarda, iki defa uygulanması ile elde edilen iki puan dizisi arasındaki ilişki, testlerden elde edilen puanlar sürekli değişken olarak ele alındığı için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenebilir. Bu katsayı test-tekrar test güvenirliğinin bir kestiricisi ve güvenirlik katsayısı olarak kullanılır (Atılgan ve diğerleri, 2006). Test-tekrar test güvenirlik çalışması amacıyla Duyuşsal Düzey ölçeği, deneme uygulaması yapılmış olan 112 öğrenciden tesadüfi olarak seçilmiş olan 56’sına 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin iki uygulamadan almış oldukları puanlar için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0, 84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenirliğine de sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak farklı iç tutarlılık katsayılarından faydalanılmıştır. Öğrencilerin Duyuşsal Düzey ölçeğinden almış oldukları puanlar kullanılarak elde edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9:
Duyuşsal Düzey Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayıları	N	α
Cronbach-Alfa	112	0,86
Spearman-Brown	112	0,81
Guttman	112	0,78

Tablo 9 incelendiğinde, cronbach-alfa güvenirlik katsayısının (0,86), Spearman-Brown güvenirlik katsayısının (0,81), Guttman güvenirlik katsayısının ise (0,78) olduğu görülmektedir. Hesaplanmış olan tüm katsayılar 0,70’in üzerindedir. Bu bakımdan duyuşsal düzey ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları göz önüne alındığında güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılan güvenirlik çalışmalarından sonra ölçeğe son hâli verilmiş ve ölçek bu hâliyle tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Bu şekilde ölçeğin kapsam geçerliği de sağlanarak 6 kısa hikâyeden ve her bir hikâye ile ilgili 3 sorudan oluşan Duyuşsal Düzey ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçek daha sonra öğrencilere uygulamadan önce ve uygulama sonrası olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Öğrenciler ölçekte yer alan 6 adet kısa hikâyeyi okuyarak hikâyelerin altında yer alan soruları cevaplandırmışlardır. Öğrencilerin cevapları değerlendirilirken uzman görüşlerine başvurularak bir derecelendirmeli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Değerlendirmede bu puanlama anahtarı kullanılmıştır (Tablo 10). Öğrencilerin cevapları bu puanlama anahtarına dayanarak 2 farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu şekilde değerlendirme sürecinde objektiflik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 10: Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı

	Puan	
Duyuşsal Düze Ölçeğ Puanlama Anahtarı	3	Öğrenci metinde vurgulanmak istenen değeri tam olarak fark etmiş ve değeri tam olarak içselleştirmiştir. Cevabı tam olarak yansıtmıştır.
	2	Öğrenci metinde vurgulanmak istenen değeri fark etmiş, ancak değeri tam olarak içselleştirememiştir. Dolayısıyla verdiği cevap bu değeri tam karşılamamaktadır. Vermiş olduğu cevap kısmen doğrudur.
	1	Öğrenci metinde vurgulanmak istenen değeri fark edememiş ve değeri içselleştirememiştir. Dolayısıyla cevap yanlıştır.
	0	Öğrenci her hangi bir cevap verme teşebbüsünde bulunmamıştır.

2.4.3. Sorumluluk Ölçeği

Bu araştırmada, araştırma kapsamındaki öğrencilerin sorumluluk düzeylerini belirlemek için Golzar (2006) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır (EK-3). Bu ölçek, 24 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden her bir maddenin karşısında yer alan (3) Her zaman, (2) Bazen ve (1) Hiçbir zaman seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Bunlar öğrencinin evde veya okulda, kendine veya topluma karşı sorumluluğunu ifade eden cümlelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 24, en yüksek toplam puan 72'dir. Ölçekten düşük puan alınması, sorumluluk düzeyinin düşük olduğunu, yüksek puan alınması sorumluluk düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçek hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 20 dk. dır.

Sorumluluk ölçeğini geliştirmek amacıyla Golzar (2006) tarafından dört aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Birinci aşamada, sorumlu öğrenci özelliklerinin neler olduğu, 2005 -2006 öğretim yılında, Ankara ilinde, ilköğretim 5. sınıfta görev yapan 70

öğretmen ve 70 öğrenci velisine açık uçlu sorular hâlinde sorulmuştur. Daha sonra sorumlulukla ilgili kaynaklar taranmıştır. Öğretmenler ve velilerden elde edilen yanıtlar ve ilgili kaynaklara dayanarak 49 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, 13 uzmandan araştırma kapsamında hazırlanan 49 maddelik ölçek taslağı hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen görüşler incelenmiş, sonuçta 38 maddeden oluşan bir ölçek taslağı elde edilmiştir. Üçüncü aşamada, 38 maddeden oluşan ölçek 253 öğrenciye uygulanmıştır. Önce temel bileşenler analizi, sonra tek boyutlu faktör analizi yapıp Minres faktör çıkarma yöntemi kullanılmıştır. İzleme grafiği ve özdeğerlerden boyut sayısı saptanmış ve geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilir düzeyde olan 24 madde tespit edilmiştir.

Yapı geçerliliği amacıyla gerçekleştirilen faktör analizi çalışmaları ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilebileceği biçiminde yorumlanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla, Ahlaki Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Bu amaçla, Sorumluluk Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeği, 207 öğrenciye uygulanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,53 olup olumlu yönde ve 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır (Golzar, 2006). Ölçeğin uygulanması ile ilgili gerekli izinler araştırmacıdan alınmıştır.

2.4.4. Veli Anketi

Bu anket, öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur (EK-4). Araştırmanın alt problemleri kapsamında sorumluluk değerine ilişkin ölçeklerden elde edilen puanların öğrencilerin ailelerinin özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bu anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu anket; araştırmanın amacı, kapsamı, alt problemlerle ilgili olarak hangi bilgilerin gerekli olduğu ya da olmadığı, öğrencilerin özelliklerini belirleme ve soru biçimi gibi birçok farklı değişken dikkate alınarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Anket hem açık uçlu, hem de kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Soruların amaca uygun ve istenen cevabı verecek içerikte olmasına özen gösterilmiştir. Anket oluşturulduktan sonra uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, ankette yer alan soruları; amaca

uygunluk, alt problemlerle elde etmek istediğimiz sonuçlara ulaşma ve soruların anlaşılabilirliği açısından incelemiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda, ölçekte gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son hâli verilmiştir. Anket hazır hale geldikten sonra, uygulama sürecine geçilmeden önce velilere uygulanmıştır.

2.5. Puanlayıcı Güvenirliği

Araştırmacı tarafından, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arasındaki farkı tespit etmek amacıyla geliştirilen Bilişsel ve Duyuşsal Ölçeklerinin puanlanması, puanlama anahtarlarına göre iki farklı puanlayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Puanlayıcı güvenirliliği, farklı puanlayıcıların benzer puan verme olasılığıdır. Öğrencilerden toplanan verileri puanlayan öğretmenler arasında tutarlılık yoksa bu bilgiler güvenilir olmayacaktır. Değerlendirme yapan öğretmenlerin puanlama konusunda önceden eğitilmesi güvenirliliği sağlama açısından önemlidir (Kan, 2007). Puanlayıcılar birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmede bulunmuşlardır. Wragg (2001), puanlayıcıların birbirinden habersiz olarak verdikleri puanlardaki uyumluluğun güvenirliliği sağlamanın bir yolu olduğunu belirtir. Bu araştırmada da iki farklı puanlayıcının puanlamaları arasında tutarlılığa bakmak için SPSS programında Pearson Correlation ve Cronbach Alpha analizleri yapılmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların ortalama ve standart sapmaları, puanlar arasındaki pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11:
Puanlayıcıların Bilişsel ve Duyuşsal Düzey Ölçeklerine Göre Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyon, Puanların Ortama ve Standart Sapmaları

Ölçek Türü	1.Puanlayıcı		2.Puanlayıcı		Pearson Korelasyon Katsayısı
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Bilişsel Düzey Ölçeği	10,53	2,788	10,44	2,693	,837(**)
Duyuşsal Düzey Ölçeği	35,49	6,140	35,71	5,503	,884(**)

Tablo 11’de görüldüğü gibi, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuş olması, puanlayıcıların güvenilirliğini desteklemektedir. Cronbach Alpha değeri; Bilişsel Düzey Ölçeği için 0,91, Duyuşsal Düzey Ölçeği için ise 0,93 bulunmuştur.

2.6. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın nicel alt problemlerini nitel verilerle desteklemek için geliştirilen öğrenci, öğretmen ve veli görüşme formlarının geliştirilme süreci, bu ölçeklerin geliştirilirken hangi aşamalardan geçtiği, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından bahsedilmiştir.

2.6.1. Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşme Formları

Araştırmada uygulanan değer eğitimi programının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci, öğretmen ve velileri kapsayan görüşme formları hazırlanmıştır (EK-5,6,7). Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bunun nedeni, bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır. Bu yönüyle yazmaya veya doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde var olan sınırlılığı ve yapaylığı ortadan kaldırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar, tepkiler gibi gözlenemeyenler anlaşılmaya çalışılır.

Görüşme, temel boyutları açısından özel bir eğitimi gerektiren veri toplama yöntemidir. Bu temel boyutları; görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin ayarlanması, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi oluşturur. Bunların her biri, dikkatle üzerinde durulması gereken, geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli yeri olan aşamalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Görüşme soruları hazırlanmadan önce konu ile ilgili yazılı kaynaklar incelenmiştir. Bu çalışmalara dayanarak bir görüşme taslağı geliştirilmiştir. Görüşme

soruları hazırlanırken; amaca uygunluğuna, alt problemleri destekleyecek nitelikte olmasına, anlaşılabilir olmasına, kazandırılmak istenen değeri karşılmasına ve ihtiyacı karşılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme başlamadan önce, amacın ne olduğu, ne gibi bir bilgi edinilmek istendiği, nasıl bir davranışın kurulmak istendiği gibi temel konular tespit edilmiştir. Görüşme taslağı, bazı öğretim üyelerinin ve eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurmak suretiyle oluşturulmuştur. Ayrıca örnekleme olmayan fakat benzer özellikteki 5. sınıf öğrencileri (3 öğrenci) üzerinde denenerek eksikleri giderilmiştir. Soruların bazıları değiştirilerek, bazıları ise çıkarılıp yerine yeni soru yazmak suretiyle taslak yeniden düzenlenmiş ve görüşme formuna son hâli verilmiştir. Görüşme zamanı ve yeri kesinleştirilmiş; görüşmeye başlamadan önce, uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar kaynaklardan faydalanılarak öğrenilmiş ve katılımcılar da bu hususta bilgilendirilmiştir. Görüşme sürecinde, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunması sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşme sırasında veri zenginliğini sağlamak amacıyla sondalara da yer verilmiştir. Sondalar, görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan önemli etkenler olarak görülür. Sondalar görüşülen bireye hangi noktalarda ek veri vermesi gerektiği, verilen ayrıntının yeterli olup olmadığı ve tam olarak anlaşılmayan açıklamalara ek açıklamalar getirmesi gerektiği konusunda bir geri bildirim özelliği de taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Görüşme sürecinde katılımcıların hiçbir şekilde yönlendirilmemesine dikkat edilmiş, araştırmacı yansızlığını korumuştur. Uygulama esnasında ses kaydı yapılarak ve uygulamadan hemen sonra elde edilen veriler düzenlenerek veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

2.6.2. Katılımcı Profilleri

Katılımcıların kullanmış oldukları isimlerin hepsi kodlanmış bir şekildedir. Öğrencilerin ve velilerin gerçek isimleri çalışma etiği ve ahlaki açıdan uygun olmayacağı düşünüldüğünden kullanılmamıştır. Öğrenciler gruplarına göre; D.1 öğrenci, D.2. öğrenci... veya K.1. öğrenci, K.2. öğrenci... şeklinde isimlendirilmişlerdir. Veliler ise Veli 1., Veli 2.,... şeklinde isimlendirilmiştir.

Öğrencilerin hepsi Ankara ili, Yenimahalle ilçesi, Yeşilevler İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencisidir.

D.1. öğrenci: 5/F sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve lise mezunudur. Baba ise esnaf ve lise mezunudur. Orta gelirli bir ailenin çocuğu ve iki kardeşler. Evde daha çok dersleriyle anne ilgilenmektedir. Daha çok çizgi film ve belgesel seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarını bazen yerine getirmekte. Okulda başarılı bir öğrenci ve büyüyünce doktor olmak istiyor.

D.2. öğrenci: 5/F sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve ilkokul mezunudur. Baba, polis memuru ve üniversite mezunudur. Orta gelirli bir ailenin çocuğu ve üç kardeşler. Evde daha çok dersleriyle anne ve baba ilgilenmektedir. Daha çok spor, dizi film ve sinema seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarını genelde yerine getirmekte. Sınıfta çok başarılı değil ve büyüyünce polis olmak istiyor.

D.3. öğrenci: 5/F sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve ilkokul mezunudur. Baba, askeri personel ve üniversite mezunudur. Orta gelirli bir ailenin çocuğu ve üç kardeşler. Evde daha çok dersleriyle daha çok ağabeyi ilgilenmektedir. Daha çok çizgi film, spor ve dizi film seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarını bazen yerine getirmekte. Derslerde çok iyi değil ve büyüyünce futbolcu olmak istiyor.

D.4. öğrenci: 5/F sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve ilkokul mezunudur. Baba, emekli ve lise mezunudur. Dar gelirli bir ailenin çocuğu ve üç kardeşler. Evde daha çok dersleriyle anne ilgilenmektedir. Evdeki sorumluluklarını bazen yerine getirmekte. Dersleri iyi olan bir öğrenci ve büyüyünce doktor olmak istiyor.

D.5. öğrenci: 5/F sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve lise mezunudur. Baba, özel sektörde çalışıyor ve üniversite mezunudur. Dar gelirli bir ailenin çocuğu ve evin tek çocuğudur. Evde daha çok dersleriyle anne ilgilenmektedir. Daha çok çizgi film, spor ve dizi film seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarını bazen yerine getirmekte. Dersleri çok iyi değil ve büyüyünce öğretmen olmak istiyor.

K.1. Öğrenci: 5/D sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve lise mezunudur. Baba, işçi ve lise mezunudur. Dar gelirli bir ailenin çocuğu ve üç kardeşler. Evde daha çok dersleriyle baba ilgilenmektedir. Daha çok çizgi film ve belgesel seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarını yerine getirmekte. Dersleri iyi ve büyüyünce doktor olmak istiyor.

K.2. Öğrenci: 5/D sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve ilkokul mezunudur. Baba, tesisatçı ve lise mezunudur. Dar gelirli bir ailenin çocuğu ve üç kardeşler. Evde

daha çok dersleriyle anne ilgilenmektedir. Daha çok çizgi film, dizi ve belgesel seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarını genelde yerine getirmekte. Dersleri normal ve büyüyünce öğretmen olmak istiyor.

K.3. Öğrenci: 5/D sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve lise mezunudur. Baba, şoför ve lise mezunudur. Orta gelirli bir ailenin çocuğu ve üç kardeşler. Evde daha çok dersleriyle anne ilgilenmektedir. Daha çok çizgi film, dizi, sinema, yarışma programı ve belgesel seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarını yerine getirmemekte. Derslerde başarılı değil ve büyüyünce subay olmak istiyor.

K.4. Öğrenci: 5/D sınıfı öğrencisidir. Anne, ev hanımı ve ilkokul mezunudur. Baba, esnaf ve lise mezunudur. Orta gelirli bir ailenin çocuğu ve dört kardeşler. Evde daha çok dersleriyle annesi ve ablası ilgilenmektedir. Daha çok çizgi film seyretmeyi seviyor. Evdeki sorumluluklarının bazılarını yerine getirmemekte. Dersleri çok iyi değil ve büyüyünce polis olmak istiyor.

Veli 1. : Lise mezunu, iki çocuk sahibi, çalışmıyor, orta gelirli bir aile, evde çocuklarının dersiyle kendi ilgileniyor.

Veli 2. : İlkokul mezunu, üç çocuk sahibi, çalışmıyor, evde çocuklarının dersiyle kendi ilgileniyor.

Veli 3. : İlkokul mezunu, üç çocuk sahibi, çalışmıyor, evde çocuklarının dersiyle kendi ilgileniyor

2.7. Araştırma Sürecinde Yapılan Uygulamalar

Bu bölümde, 2008–2009 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde yürütülen bu araştırmanın deneysel işlem öncesinde ve sürecinde yapılan uygulamalar ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.

1. Hazırlık süreci

Uygulamaya başlamadan önce, değer eğitimi ile ilgili literatür taraması yapılmış ve incelenen literatürler de değer eğitimin ayrı bir ders olarak veya diğer derslerle bütünleştirildiği görülmüştür. Buna bağlı olarak değer eğitiminin ayrı bir ders olarak değil de Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra uzmanların görüşü alınarak değer eğitimin yapılacağı ilköğretim düzeyi tespit edilmiştir.

Uzmanların da görüşleri doğrultusunda ilköğretim 5. sınıfta uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamanın yapılacağı hedef kitle belirlendikten sonra ilköğretim 4 ve 5. sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Programı incelenmiş ve programda verilmek istenen değerler tespit edilmiştir. Daha sonra uygulama sürecinde çalışmada yer alacak değer tespit edilmiştir. Değerin tespit edilmesi sürecinde 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programında yer alan değerlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almak için öğretmenlere anket uygulanmıştır (EK-8). Öğretmenlerden programda yer alan değerleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Bu süreçte 85 sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Öğretmenlerden gelen cevapların “sorumluluk” değeri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerden gelen sonuçların neticesi daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda “sorumluluk” değeri üzerine çalışılmaya karar verilmiştir.

Değer tespit edildikten sonra “sorumluluk” değeri ile ilişkili 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait üniteler belirlenmiştir. Ünite belirlenirken söz konusu değer verileceği üniteler tespit edilmiştir. Uygulama yapılacak sınıfların öğretmenleri ile görüşülerek ünitelerin yerleri değiştirilmiştir. Araştırmanın uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığından gereken izinler alınmıştır. Bu izin belgelerinin bir örneği ekler bölümünde sunulmuştur (EK-9). Uygulamaya başlamadan önce, araştırmada kullanılacak ölçme araçları ve formlar geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarının ön uygulamaları yapılmış, ön uygulamalardan sonra ölçeklere son hali verilmiş ve ölçekler hazır hâle gelmiştir. Araştırmaya başlamadan önce, uygulama yapılacak ilköğretim okulu, bu okuldaki 5. sınıflardan oluşacak deney ve kontrol grupları tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde öğrenci mevcutları, karne notları, öğretmen özellikleri gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol grubu atanmadan önce, gruptaki öğrenci ve öğretmenler hakkında bilgi sahibi olmak için kısa bir gözlem yapılmıştır.

2. Deneysel işlem süreci

Uygulama 8 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Uygulama ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütülmüştür. Deney grubunda Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere “sorumluluk” değerini kazandırmak amacıyla değer eğitimi yaklaşımlarına göre ders planlanmıştır. Buna göre ders materyalleri ve ders planı

hazırlanmıştır (EK-10). Deney grubunda yürütülen tüm etkinliklerin planlanması uzman kanılarına da başvurmak suretiyle araştırmacı tarafından yapılmıştır. İçerik düzenlenirken daha önce yapılmış, başarılı sonuçlar veren araştırmalar örnek alınmıştır. Kontrol grubunda ise normal müfredat takip edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce deney grubunda 2 ders saatinde o grupta kullanılacak öğrenme stratejisi örnek olarak uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilere uygulanacak değer eğitimi stratejisi hakkında açıklamalar yapılmış ve ilave örnekler gösterilmiştir. Değer eğitimi ile ilgili bilgi verilmiş ve öğretim sürecinde yapılacaklar kısaca tanıtılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce deney grubu öğretmeni ile görüşülerek, süreç hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenden uygulama sürecinin dışında kalan zamanlarda öğrencileri gözlemlemesi istenmiştir. Bunun nedeni de uygulama sonrası öğretmen ile uygulama sürecinde öğrencilerdeki olumlu veya olumsuz değişimler konusunda görüşme yapılacak olmasıdır. Ayrıca uygulama öncesi öğrencilerin velileri uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırma kapsamında, bazı öğrenci velileri ile süreç sonunda yapılan uygulamanın öğrenci üzerindeki etkililiğini daha iyi ortaya koymak için görüşme yapılacağı onlara bildirilmiştir. Bu velilerden uygulama sürecinde öğrencileri evde gözlemlmeleri istenmiştir.

Araştırma süreci boyunca yapılacak uygulamaların deney ve kontrol gruplarının derslere kendi sınıf öğretmenleri ile devam etmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir. Deney grubunda yapılacak uygulamaların araştırmacı tarafından yürütülmesi durumunda, araştırmacı yanlılığı olabileceği ve öğrencilerin alışık oldukları düzenin bozulabileceği gerekçeleri ile bu uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmamıştır. Uygulamalar sınıf öğretmeni tarafından yürütüleceği için öğretmenin çeşitli konularda bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte toplam 6 saat olmak üzere araştırmacı tarafından öğretmene uygulama hakkında eğitim verilmiştir. Eğitim sürecinde öğretmen; değer eğitimi sürecinde yapılması ve dikkat edilmesi gerekenler, araştırma süreci boyunca yapılacak uygulamalar gibi konularda bilgilendirilmiştir.

Araştırma sürecinde, deney grubunda sınıf öğretmeni tarafından Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına göre ders işlenmiş ve bu süreç, hem araştırmacı hem de tarafsız bir gözlemci tarafından gözlenmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir müdahalede bulunulmamış, sadece araştırmacı ve gözlemci tarafından var olan süreç

gözlenmiştir. Deney grubunda uygulama sürecinde, değer eğitimi yaklaşımlarından ahlaki ikilem yaklaşımı, değerleri belirginleştirme (values clarification) yaklaşımı ve değer analizi yaklaşımları ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Zaman zaman telkin yoluyla da değer verilmeye çalışılmıştır.

Ahlaki ikilem yaklaşımının en temel tekniği, daha sonra küçük gruplarda da tartışılarak, gerçek veya kurmaca bir ikilemli hikâyenin öğrencilere sunulmasıdır. Kısa bir öykü okuma, film şeridi veya film boyunca, öğrencilere bir veya daha fazla karakterin ahlaki ikilemde kalmış hikâyesi sunulur. Öğrencilerden, hikâyedeki kişinin ne yapması gerektiği, bunun sebepleri ve bu sebepleri diğerleriyle tartışmaları istenmektedir. Uygulama sürecinde, ahlaki muhakeme yapma becerilerini ve muhakeme düzeylerini geliştirmek için ahlaki ikilem hikâyeleri kullanılmıştır. Burada öğrenci ikilemli bir durumla karşı karşıya bırakılmış, hikâyedeki kişinin ne yapması gerektiği sorulmuş, cevabını sebepleriyle birlikte açıklaması istenmiştir. İlk önce ikilemli bir durumu yansıtan öykü öğrenciye tanıtılmış, öyküdeki durumu anlamaları için yardımcı olunmuştur. Öğrencinin hikâyedeki ikilemli olayı fark edip, bu durumu ifade etmesi istenmiştir. Sonra öğrenciden bu durum ile ilgili uygun olan cevabı vermesi, bu cevabı nedenleriyle birlikte açıklaması istenmiştir. Bu şekilde hikâyedeki muhakemenin öğrenci tarafından test edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ahlaki ikilem yaklaşımı düzeylerindeki sorularla ikilemli durumla bağlantılı nedenler incelenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, kendileri için en uygun cevabı ve kendi duygularını ifade eden nedenleri seçerek muhakemelerini yansıtmaya çalışmışlardır. Daha sonra öğrenciden ikilemli hikâyedeki kişinin yerine kendisini koymasını istenmiş ve kendisinin bu durumda ne yapacağına ilişkin cevapları alınmıştır. Kendi cevabına inanıp inanmadığı, böyle bir şeyi gerçekten yapıp yapmayacağı sorulmuş ve nedenleriyle birlikte açıklamalarına fırsat verilmiştir. Bu şekilde öğrencinin değeri ne kadar tanıdığına, bu değeri yerine getirip getirmediğine, içselleştirip içselleştirmediğine bakılmıştır. Süreç içerisinde öğrencilere ikilemli bir durumu içeren örnek üzerinde drama yaptırılmıştır. Bu duruma örnek bir uygulama aşağıda verilmiştir.

Hasan'ın yarın okulda arkadaşlarıyla yapacağı bir proje sunumu vardır. Bu yüzden, Hasan'ın sunum için gerekli olan hazırlıklarını bugün evde tamamlaması gerekiyor. Hasan, eve gittiğinde uzundur görmediği, çok sevdiği bir arkadaşı onu arar ve dışarı çıkıp görüşmelerinin mümkün olup olmadığını sorar. Hasan eğer arkadaşı için

*dışarı çıkarsa yarın ki sunumunu tamamlayamayacaktır. Eğer arkadaşını görmeye gitmezse arkadaş ona küsecektir. **Hasan bu durumda ne yapmalıdır? Nedenleri ile belirtiniz.***

Değeri belirginleştirme, bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, alternatifleri ve muhtemel sonuçlarını inceledikten sonra, özgürce kendisinin değer hakkında karar vermesi esasına dayanmaktadır. Öğrenciler böylece kendisinin ve başkasının değerlerinin farkında olurlar. Alternatifler arasından seçim yaparlar. Bu yaklaşımda, rol oynama, düşünce kâğıtları, açık uçlu sorular, otobiyografi, oylama, görüşme, alıntılama, öğrenci raporları vb. gibi pek çok öğretim tekniği kullanılabilir. Ayrıca, büyük ve küçük grup tartışmaları, kişisel ve grup çalışmaları, sahte, yapmacık ve gerçek ikilemler, zorlanmış tercihler, duyarlılık ve dinleme teknikleri, şarkılar ve resimler, oyun ve taklitler, kişisel haber ve röportajlar gibi teknikler kullanılmaktadır. Değerleri belirginleştirme yaklaşımı süreç içerisinde uygulanırken şu hususlar dikkate alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin birçok alternatif arasından özgürce seçim yapması sağlanmıştır. Öğrenciler bu konuda cesaretlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapmış olduğu seçimlere değer vermesi ve tercihini diğerlerine açıklaması için fırsatlar sağlanmıştır. Daha sonra öğrencinin yapmış olduğu seçimle ilgili davranışta bulunmasına, seçimi ile ilgili bir şeyler yapmasına yardımcı olmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerde değer gelişmesine yardımcı olmak hedeflenmiş, onlar tercihleri konusunda cesaretlendirilmiş, birçok seçenekle karşılaştıklarında mantıksal düşünmeyi kullanarak seçim yapmasına yardım edilmiş, daha çok neye değer verdikleri konusunda cesaretlendirilmiş, kendi seçeneklerini başkalarına anlatmaları için ortam sağlanmış, bunu davranışa dönüştürmeleri için cesaretlendirilmiştir. Bu yaklaşım uygulanırken öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Örneğin, “niçin böyle bir tercihte bulundun, değer verdiğin başka şeyler var mı, tercihini özgür bir şekilde yapabildin mi, yapmış olduğun tercihten dolayı mutlu musun, bunu tercih ederken etkilendiğin bir şeyler var mı, tercihten dolayı neler hissediyorsun, başka seçenekleri de düşündün mü, düşünceni başkalarıyla da paylaşmak ister misin, tercihinle ilgili davranış boyutunda bir şeyler yapıyor musun, yoksa bu sadece düşüncede mi kalıyor, bu tercih senin için neden önemli” gibi sorularla öğrencinin seçmiş olduğu değer ile ilgili farkında olmasına ve değer üzerinde konuşmasına yardım edilmeye çalışılmıştır.

Değer analizi yaklaşımında, değer ile ilgili konularda öğrencilerin mantıksal düşüncelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına yardımcı olma, öğrencilerin değerlerini kavramsallaştırmalarında ve bunlar arasında birbiriyle bağlantı kurmalarında mantıklı ve analitik süreçler kullanmalarına yardımcı olmak vardır. Yapılandırılmış mantıklı tartışma, test prensipleri, benzer durumların analizi, tartışma, araştırma gibi yöntemler bu yaklaşımda kullanılmaktadır. Süreç içerisinde bu yaklaşım uygulanırken değer analizi yaklaşımında kullanılan 8 aşama dikkate alınmıştır. Buna göre sınıf içerisinde etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere “sorumluluk” değerini içeren ilişkin film ve çizgi film seyrettirilmiştir. Burada vurgulanmak istenen değer üzerinde öğrencilerle konuşulmuş ve öğrencilere değer analiz ettirilmeye çalışılmıştır. Süreç içerisinde sorumluluk değeri ile ilgili hikâyelerden yararlanılarak, hikâyede verilmek istenen değer sorularla öğrencilere analiz ettirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere söz konusu değer analizi yaptırılırken, güncel kanıtlar, medya haberleri, biyografik kişiler v.b. örneklerden yararlanılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “sorumluluk” değerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen bu iki düzeye yönelik ölçme araçları kullanılmıştır. Aynı şekilde her iki gruba Golzar (2006) tarafından geliştirilen sorumluluk ölçeği de uygulanmıştır. Aynı ölçme araçları uygulama sonrası da hem deney grubuna hem de kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinin yanı sıra nitel veriler elde edilmiştir. Bu şekilde nicel verilerle elde edilen bulguların nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmıştır. Farklı veri kaynaklarının kullanılması araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yöneliktir. Uygulama sonunda deney grubundan 5 öğrenci, kontrol grubundan ise 4 öğrenci ile uygulanan programın etkililiğini ortaya koymak için görüşme yapılmıştır. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin öğretmeni ve velileriyle de görüşme yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler çözümlenerek yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

2.8. Uygulama Güvenirliği

Araştırma sürecinde deney grubunda yapılan öğretimin değerlendirilmesi ve öğretmen tarafından uygulamanın ne ölçüde gerçekleştirildiği tespit etmek amacıyla

uygulama güvenilirliğine başvurulmuştur. Uygulama güvenilirliği sağlayacak gerekli verileri toplamak için araştırmacı tarafından Öğretmen Gözlem Formu (Ek-11) oluşturulmuştur. Bu form ile deneysel uygulamanın planlandığı biçimde işleyip işlemediğini belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamaların gözlem sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenliği alanında doktora öğrenimine devam eden bir öğretim elemanından yardımcı gözlemci olarak destek alınmıştır. Uygulamaların gözlem sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenliği alanında doktora öğrenimine devam eden bir öğretim elemanından yardımcı gözlemci olarak destek alınmıştır. Öğretmen tarafından yapılan uygulamalar, araştırmacı ve yardımcı gözlemci tarafından dönüşümlü olarak gözlenmiş ve gözlem formu çerçevesinde değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde, araştırmacı tarafından 7 ve yardımcı gözlemci tarafından 5 defa gözlem yapılmıştır.

Uygulama güvenilirliğinin hesaplanmasında, öğretmenden beklenen davranışların hangi yüzdede gösterildiğinin ifade edilmesi amacıyla; Yıkılmış (1999) tarafından ifade edilen, “**Uygulama Güvenirliği** = Gösterilen davranış sayısı / Toplam davranış sayısı x 100” formülünden yararlanılmış, elde edilen veriler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12:
Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulama Güvenirliğine Ait Veriler

Uygulama Güvenirliği* (Araştırmacı)	Uygulama Güvenirliği* (Yardımcı Gözlemci)	Ortalama Uygulama Güvenirliği
93,5	94,9	94,2

* Deneysel işlem süresince yapılan gözlemlerden elde edilen uygulama güvenilirliği puanlarının ortalamasıdır.

Tablo 12’deki uygulama güvenilirliği sonuçları deney grubunda gerçekleştirilen değer eğitime dayalı öğretim stratejisinin çok büyük bir ölçüde planlandığı gibi yürütüldüğünü göstermektedir.

2.9. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel veri toplama araçları olan ölçekler deney-kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön test- son test olarak uygulanmıştır. Ölçeklerin cevaplandırılma süresinin belirlenmesi için ölçek benzer özellikte öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan “Bilişsel Düzeyi Ölçeği” ve “Duyuşsal Düzey Ölçeği” için soruların uzun olması ve okuma hızının dikkate alınması gibi nedenlerden dolayı,

cevaplandırılma süresinin birer oturum hâlinde gerçekleştirilmesine, her oturumun da birer ders saati 40 dk. olmasına karar verilmiştir. Ayrıca “Sorumluluk Ölçeğinin” cevaplandırılma süresine ise 20 dk. olarak karar verilmiştir.

Ölçeğin uygulanmasına başlamadan önce öğrencilere maddeleri nasıl cevaplandıracakları hakkında genel bilgiler verilmiş, ölçeğin amacı ve elde edilen verilerin ne şekilde kullanılacağı açıklanmış, sonra ölçek dağıtılmaya başlanmıştır. Hiçbir öğrenciye ek süre tanınmamıştır. Bu işlem uygulama süreci öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grupları için tekrarlanmıştır.

Ayrıca deney grubunda uygulanan programın etkililiğini ortaya koymak ve elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla, deney gruptan tespit edilen 5 öğrenci, kontrol grubundan ise 4 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öğretmeni ve velileri ile deneysel işlemin sonunda görüşme yapılmıştır.

2.10. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizinde aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır.

2.10.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel alt problemleri ile ilgili verilerin analizinde ise SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu yer aldığı için, öncelikle bu grupların denklikleri araştırılmış ve ön test toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla, yüzde frekans, bağımsız örneklem için t testi (*Independent Samplest-Test*) kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemlerine cevap bulabilmek amacıyla, uygulanan deneyin etkililiğini incelemek için, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (*ANOVA*) kullanılmıştır. Diğer yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiler, her bir grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (*One-Way Anova*) kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel

analizlerde farkın anlamlılığı (p) 0,01 ve 0,05 düzeylerinde test edilmiştir. Ayrıca grupların normal dağılım gösterip göstermediği, parametrik testler uygulanmadan önce, Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir.

2.10.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorulara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılarak, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmıştır.

Betimsel analiz Yıldırım ve Şimşek'in (2006)) ifade ettikleri gibi 4 adımda gerçekleştirilmiştir;

1. Araştırma sorularından ve görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.

2. Bu çerçeveye göre veriler islenmiştir. Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlama amacıyla seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu aşamada, sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.

3. Bulgular ve organize edilmiş veriler tanımlanmıştır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4. Bulgular yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkileri açıklanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Verileri toplama araçlarının uygulanması ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, bu bölümde araştırmanın amacında yer alan alt amaçlara dayalı olarak tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 1: İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeylerine ilişkin;

- a. Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.a. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeylerine ilişkin; “Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen durumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Sorumluluk Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	60,74	2,62	27	66,96	2,12
Kontrol Grubu	28	59,30	3,58	28	61,64	3,38

Tablo 13'te görüldüğü üzere, değer eğitimi programına katılan öğrencilerin uygulama öncesi sorumluluk ölçeği ortalama puanı 60,74 iken, bu değer uygulama sonrasında 66,96 olmuştur. Değer eğitimi programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin aynı ortalama puanları uygulama öncesi 59,30 iken uygulama sonrası 61,64'dür. Buna göre değer eğitimi programına göre öğretim yapan deney grubu öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde ciddi bir artış gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarında çok küçük bir artış olduğu görülmektedir.

İki ayrı uygulamaya maruz kalan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 14 'de verilmiştir.

Tablo 14:
Öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

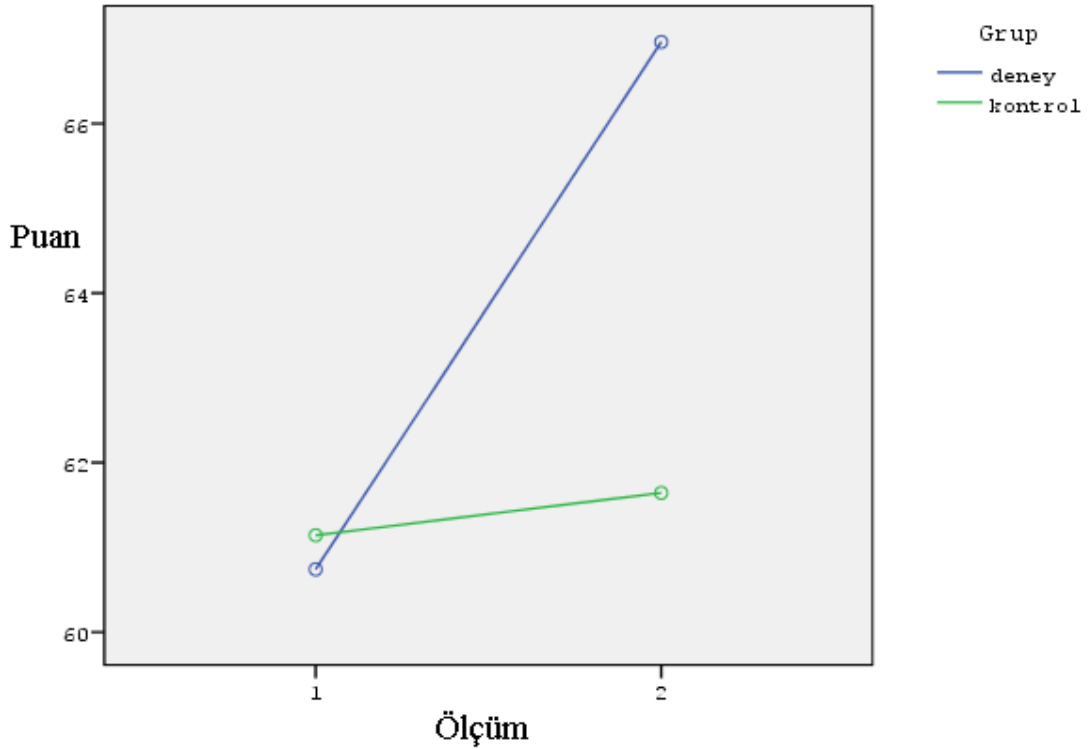
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	η^2	p
Deneklerarası	799,400	54				
Grup(D/K)	166,228	1	166,228	13,91	,208	,000
Hata	633,172	53	11,947			
Denekleriçi	854,438	55				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	310,567	1	310,567	51,62	,493	,000
Grup*Ölçüm	225,039	1	225,039	37,40	,414	,000
Hata	318,832	53	6,016			
Toplam	1653,838	109				

Tablo 14'deki ANOVA analizi sonuçlarına göre, iki ayrı programa katılan öğrencilerin (deneklerin) sorumluluk düzeylerinin uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin sorumluluk düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin deney grubu lehine anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 53)} = 37,40$; $p < 0,01$]. Bu bulgu, deney grubunda ve

kontrol grubunda yürütülen öğretim programına katılmanın, öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlardan, Sorumluluk Ölçeği puanlarında, uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden değer eğitimi yaklaşımlarına göre uygulanan etkinliklerin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla, öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki durumlarının değişim grafiği ise, Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4:
Deney ve Kontrol Gruplarının Sorumluluk Ölçeği Puan Durumlarındaki Değişim Grafiği



Şekil 4'te görüldüğü üzere, deney grubunda uygulama sonrası öğrencilerin puanlarında başlangıca göre ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrenci puanlarında önemli bir artış gözlenmemektedir.

Araştırmanın birinci alt amacında, değer eğitimi programının uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, sorumluluk değerine ilişkin ön test Sorumluluk Ölçeği puanları arasında anlamlı bir

farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deneysel çalışma öncesi grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Deneysel işlem sonrası uygulanan son test Sorumluluk Ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Deneysel işlem sonrasında deney grubunda elde edilen bu başarı araştırmacının uyguladığı yöntemin, uygulanmayan gruba göre etkililiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç, değer eğitimi yaklaşımlarına ile planlanan ve uygulanan sosyal bilgiler derslerinin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundan elde edilen nitel veriler de bu sonucu desteklemektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmede, öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili kendilerine yöneltilen sorulara vermiş olduğu cevaplar da bu bulgularla tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda velilerin ve sınıf öğretmenin uygulanan programla ilgili görüşleri, öğrencilerin sorumluluk değerini yeterince içselleştirdiğini göstermektedir. Bu sonuca göre, değer eğitiminin okullarda doğru ve etkili bir şekilde yapıldığı zaman bireyin gelişimine önemli katkıları bulunmakta olduğu söylenebilir. Lickona (1991) değer eğitiminin okullarda verilen eğitimin en önemli konularından biri olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç, Karma ve Kahil (2005) in daha önce değer eğitimi üzerine yapmış olduğu araştırma tarafından desteklenmektedir. Karma ve Kahil (2005), çalışmalarında, “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı” ile ilköğretim öğrencilerinin davranış ve tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Uygulama sonrası, uygulamış oldukları değerler eğitimini programının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

1.b. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeylerine ilişkin; “Sorumluluk Ölçeği puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde, Sorumluluk Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15:
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ön test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sorumluluk Ölçeği	Deney	Kız	14	60,36	2,43	25	0,782	0,442
		Erkek	13	61,15	2,85			
	Kontrol	Kız	12	60,92	2,57	26	0,284	0,779
		Erkek	16	61,31	4,27			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, uygulama öncesi hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puan ortalamaları 61,15 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 60,36; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puan ortalamaları 61,31 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 60,92’dir. Başlangıçta hem deney grubunda hem de kontrol grubunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16:
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Son test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sorumluluk Ölçeği	Deney	Kız	14	67,43	1,55	25	1,193	0,244
		Erkek	13	66,46	2,57			
	Kontrol	Kız	12	61,92	2,84	26	0,365	0,718
		Erkek	16	61,44	3,81			

Tablo 16 incelendiğinde, uygulama sonrası hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puan ortalamaları 66.46 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 67,43; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puan ortalamaları 61,44 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 61,92’dir. Başlangıçta hem deney grubunda hem de kontrol grubunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden fazla olmasına rağmen uygulama sonrası her iki grupta da kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Deney grubunda kız öğrencilerin puanlarındaki değişim uygulama öncesine göre uygulama sonrası erkek öğrencilerden daha fazla artış göstermiştir. Kontrol grubunda da deney grubuna nazaran az da olsa kız öğrencilerin puanlarında erkek öğrencilere göre artış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında, değer eğitimi programının uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, sorumluluk değerine ilişkin ön test ve son test Sorumluluk Ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesi deney grubunda kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden düşük iken uygulama sonrası kız öğrencilerin puan ortalamalarında ciddi artış olduğu ve puan ortalamalarının erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları birbirine yakındır. Araştırma sonunda, uygulanan programın kız öğrenciler üzerinde daha fazla etki ettiğini, kız öğrencilerin söz konusu değeri benimseme düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce bu

konuda, bu sonucu destekleyici çalışmalar da bulunmaktadır. Golzar (2006) tarafından yapılmış olan araştırmada da ilköğretim 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden almış oldukları puan ortalaması erkek öğrencilerin aldığı puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 2: İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerine ilişkin;

- a. Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.a. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerine ilişkin, “Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel düzeylerinde, deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen durumlarının, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği'nden aldıkları ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Bilişsel Düzey Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	10,52	2,80	27	14,63	2,73
Kontrol Grubu	28	10,68	2,58	28	10,54	2,09

Tablo 17’de görüldüğü üzere, değer eğitimi programına katılan öğrencilerin uygulama öncesi Bilişsel Düzey Ölçeği ortalama puanı 10,52 iken, bu değer uygulama sonrasında 14,63 olmuştur. Değer eğitimi programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin aynı ortalama puanları uygulama öncesi 10,68 iken uygulama sonrası 10,54’dür. Buna göre değer eğitimi programı ile öğretim yapan deney grubu öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerinde ciddi bir artış gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarında artış görülmemektedir.

İki ayrı uygulamaya maruz kalan öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin olarak bilişsel düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo18’de verilmiştir.

Tablo 18:
Öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

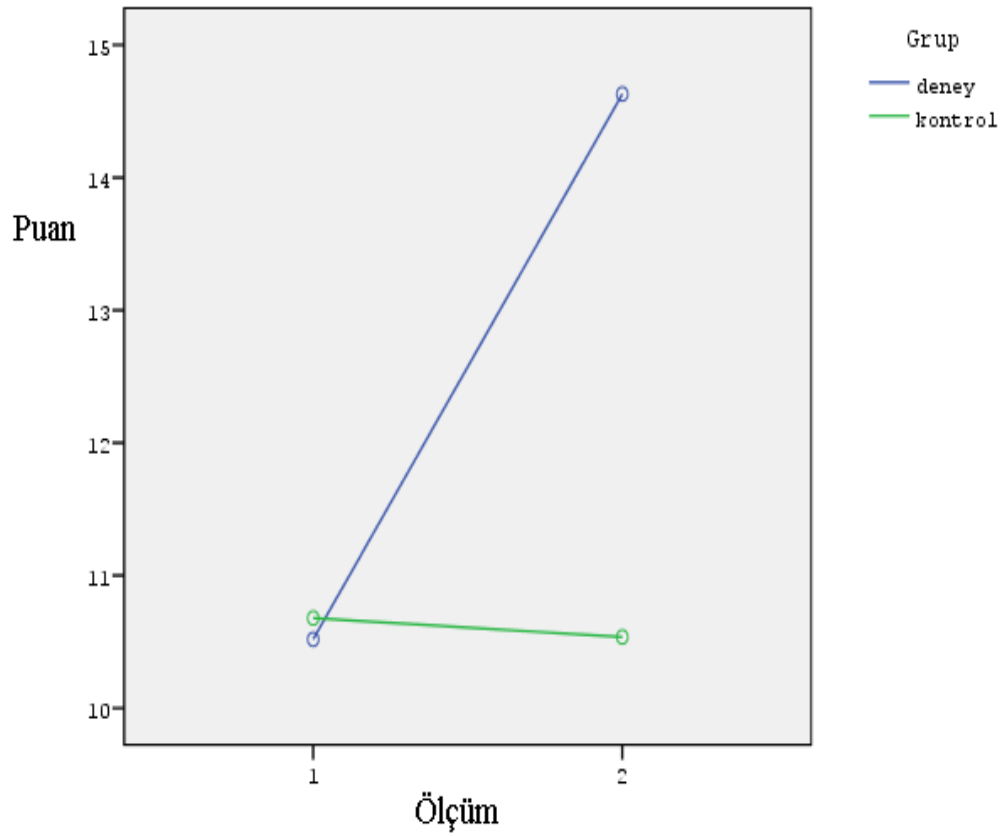
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	η^2	p
Deneklerarası	646,418	54				
Grup(D/K)	106,357	1	106,357	10,43	,165	,002
Hata	540,061	53	10,190			
Denekleriçi	380,644	55				
Ölçüm (Öntest- Sontest)	108,225	1	108,225	36,29	,406	,000
Grup*Ölçüm	124,371	1	124,371	41,70	,440	,000
Hata	158,048	53	2,982			
Toplam	1027,062	109				

Tablo 18’deki ANOVA analizi sonuçlarına göre, iki ayrı programa katılan öğrencilerin (deneklerin) sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilişsel düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 53)} = 41,70$; $p < 0,01$]. Bu bulgu, deney grubunda ve kontrol grubunda yürütülen öğretim programına katılmanın, öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Elde

edilen bu sonuçlar, Bilişsel Düzey Ölçeği puanlarında, deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden değer eğitimi yaklaşımlarına göre uygulanan etkinliklerin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki durumlarının değişim grafiği ise, Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5:
Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Düzey Ölçeği Puan Durumlarındaki Değişim Grafiği



Şekil 5'de görüldüğü üzere, deney grubunda uygulama sonrası öğrencilerin puanlarında başlangıca göre ciddi bir oranda artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrenci puanlarında çok az da olsa başlangıca göre bir azalma söz konusudur.

Araştırmanın ikinci alt amacında, değer eğitimi programının uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, sorumluluk değerine ilişkin ön test Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deneysel çalışma öncesi grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Deneysel işlem sonrası uygulanan son test Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Deneysel işlem sonrasında deney grubunda elde edilen bu başarı araştırmacının uyguladığı yöntemin, uygulanmayan gruba göre etkililiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç, değer eğitimi yaklaşımlarına ile planlanan ve uygulanan sosyal bilgiler derslerinin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Aynı zamanda uygulama sonrası, deney ve kontrol grubundan elde edilen nitel veriler de bu sonucu desteklemektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmede, öğrencilerin “sorumluluk” değerinin bilişsel boyutuna ilişkin kendilerine yöneltilen sorulara vermiş olduğu cevaplarda bu bulgularla tutarlılık göstermektedir. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç, Karma ve Kahil (2005) ve İşcan (2007) ın daha önce değer eğitimi üzerine yapmış olduğu araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Karma ve Kahil (2005), değer eğitimi üzerine yapmış oldukları deneysel çalışmalarında, uygulama sonrası son test puanlarında bilişsel alanda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. İşcan (2007) de yapmış olduğu doktora çalışmasında, bazı derslerle bütünleştirip uyguladığı değerler eğitimi programı sonrası deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.b. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerine ilişkin, Bilişsel Düzey Ölçeği puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerinde, Bilişsel Düzey Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19:
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ön test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilişsel Düzey Ölçeği	Deney	Kız	14	11,07	3,12	25	1,065	0,297
		Erkek	13	9,92	2,39			
	Kontrol	Kız	12	10,36	2,53	26	0,651	0,520
		Erkek	16	11,00	2,68			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, uygulama öncesi hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puan ortalamaları 9,92 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 11,07; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puan ortalamaları 11,00 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 10,36’dır. Başlangıçta deney grubunda kız öğrencilerin ortalamaları, kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin puan ortalamalarının fazla olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20:
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Son test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilişsel Düzey Ölçeği	Deney	Kız	14	15,07	3,10	25	0,867	0,394
		Erkek	13	14,15	2,30			
	Kontrol	Kız	12	10,71	2,24	26	0,443	0,661
		Erkek	16	10,36	2,01			

Tablo 20 incelendiğinde, uygulama sonrası hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puan ortalamaları 14,15 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 15,07; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puan ortalamaları 10,36 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 10,71'dir. Elde edilen bu sonuçlara göre, deney grubunda hem uygulama başlamadan önce hem de uygulamadan sonra kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu, kontrol grubunda ise uygulamadan önce ve sonra erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalardaki bu fazlalık her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında, değer eğitimi programının uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, sorumluluk değerine ilişkin ön test ve son test Bilişsel Düzey Ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, deney grubunda hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası kız öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kız öğrencilerin uygulama sonrası kız öğrencilerin değeri bilişsel düzeyde erkek öğrencilere oranla biraz daha fazla kavradığını göstermektedir. İşcan (2007) da araştırmasında, deney grubunda kız öğrencilerin, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 3: İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerine ilişkin;

- a. Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3.a. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerine ilişkin, “Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen durumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği’nden aldıkları ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Duyuşsal Düzey Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	35,74	5,17	27	44,30	5,35
Kontrol Grubu	28	35,89	6,23	28	36,04	7,91

Tablo 21’de görüldüğü üzere, değer eğitimi programına katılan öğrencilerin uygulama öncesi Duyuşsal Düzey Ölçeği ortalama puanı 35,74 iken, bu değer uygulama sonrasında 44,30 olmuştur. Değer eğitimi programının uygulanmadığı yapan kontrol grubu öğrencilerinin aynı ortalama puanları uygulama öncesi 35,89 iken uygulama

sonrası 36,04'tür. Buna göre, değer eğitimi programı ile öğretim yapan deney grubu öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeylerinde ciddi bir artış gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarında fazla bir artış görülmemektedir.

İki ayrı uygulamaya maruz kalan öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin olarak duyuşsal düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

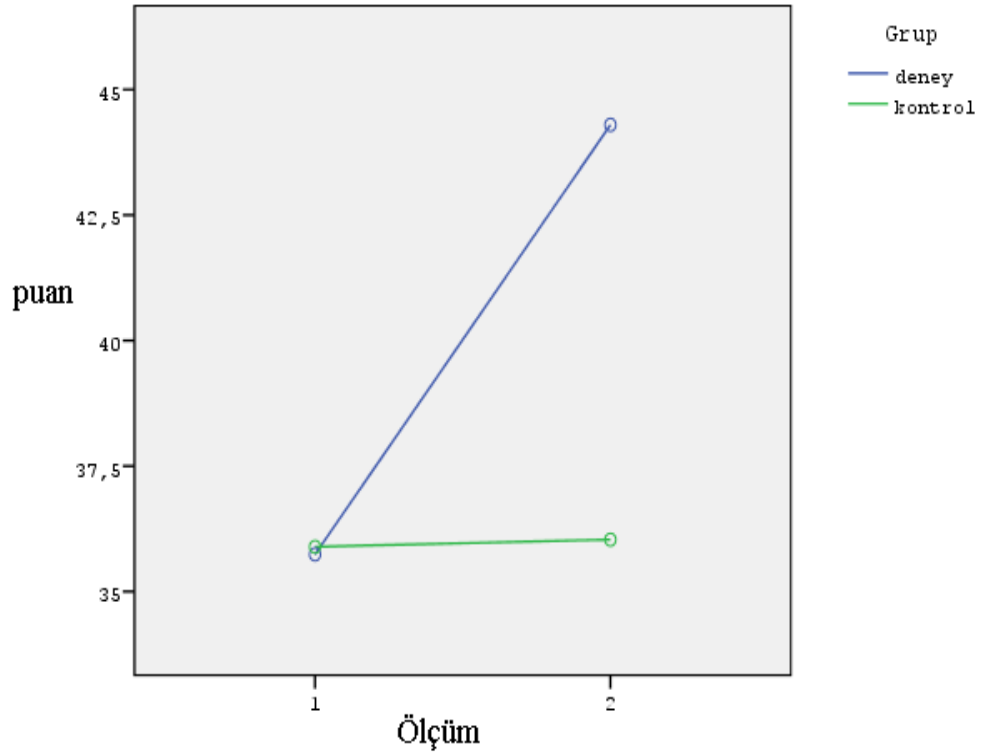
Tablo 22:
Öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	η^2	p
Deneklerarası	3404,273	54				
Grup(D/K)	451,863	1	451,863	8,11	,133	,006
Hata	2952,410	53	55,706			
Denekleriçi	2240,452	55				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	520,007	1	520,007	22,33	,296	,000
Grup*Ölçüm	486,407	1	486,407	20,89	,283	,000
Hata	1234,048	53	23,284			
Toplam	5644,725	109				

Tablo 22'deki ANOVA analizi sonuçlarına göre, iki ayrı programa katılan öğrencilerin (deneklerin) sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerinin uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin duyuşsal düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 53)} = 20,89$; $p < 0,01$]. Bu bulgu, deney grubunda ve kontrol grubunda yürütülen öğretim programına katılmanın, öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlardan, Duyuşsal Düzey Ölçeği puanlarında, uygulama öncesine oranla daha fazla kazanç elde eden değer eğitimi yaklaşımlarına göre uygulanan etkinliklerin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerini artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki durumlarının değişim grafiği ise, Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6:
Deney ve Kontrol Gruplarının Duyuşsal Düzey Ölçeği Puan
Durumlarındaki Değişim Grafiği



Şekil 6'da görüldüğü üzere, deney grubunda uygulama sonrası öğrencilerin puanlarında başlangıca göre ciddi bir oranda artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrenci puanlarında çok az da olsa başlangıca göre önemli bir artış gözlenmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında, değer eğitimi programının uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, sorumluluk değerine ilişkin ön test Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deneysel çalışma öncesi grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Deneysel işlem sonrası uygulanan son test Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Deneysel işlem sonrasında deney grubunda elde edilen bu başarı araştırmacının uyguladığı yöntemin, uygulanmayan gruba göre etkililiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç, değer eğitimi yaklaşımlarına ile planlanan ve

uygulanan sosyal bilgiler derslerinin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulamada elde edilen nitel veriler bu sonucu destekler niteliktedir. Veliler ve sınıf öğretmeni ile uygulama sonrası yapılan görüşmelerde, öğrencilerin sorumluluk değerinin özelliklerini göstermeleri konusunda olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Aynı zamanda velilerin ve sınıf öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin sorumluluk değerini yeterince içselleştirdiğini göstermektedir. Thompson (2002), “Karakter Eğitiminin Öğrenci Davranışına Etkisi” adlı doktora çalışmasında, karakter eğitiminin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda karakter eğitim programlarının öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan velilerin tamamı ve öğrencilerin yarısı davranışlarındaki olumlu değişikliğin nedeni olarak sınıfta uyguladıkları etkinlikleri belirtmişlerdir. Karma ve Kahil (2005) de okullar için değer eğitimi ve sosyal beceri programı uygulamanın öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri açısından hayati önem taşımakta olduğunu ifade etmektedir. İşcan (2007) ise yapmış olduğu çalışmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin, ön uygulama sonuçlarına göre, son uygulamada değerlere ilişkin maddelerde olumlu görüşleri seçtiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda İşcan (2007), öğrencilerin değerler eğitimi programında yer alan değerlerle ilgili duyuşsal özelliklerini belirlemek amacıyla nicel veriler elde etmesinin yanı sıra, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrasında, hikâyelere dayalı görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde, deney grubu lehine, değerlere ilişkin zengin veriler elde etmiştir. Görüşmeler sonrası elde ettiği veriler doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin programda ele alınan değerler açısından duyuşsal alanda, kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde gelişmiş olduklarını ifade etmiştir.

3.b. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerine ilişkin, Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeylerinde, Duyuşsal Düzey Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23:
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ön test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duyuşsal Düzey Ölçeği	Deney	Kız	14	36,79	4,83	25	1,092	0,285
		Erkek	13	34,62	5,48			
	Kontrol	Kız	12	35,50	6,57	26	0,284	0,779
		Erkek	16	36,19	6,17			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, uygulama öncesi hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği puan ortalamaları 34,62 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 36,79; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği puan ortalamaları 36,19 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 35,50'dir. Başlangıçta deney grubunda kız öğrencilerin ortalamaları, kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin puan ortalamalarının fazla olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24:
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey  l eği Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Son test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duyuşsal Düzey �l�eği	Deney	Kız	14	46,36	2,02	25	2,228	0,035
		Erkek	13	42,08	6,88			
	Kontrol	Kız	12	38,33	7,41	26	1,350	0,189
		Erkek	16	34,31	8,07			

Tablo 24 incelendiğinde, uygulama sonrası deney grubundaki  ğrencilerin Duyuşsal Düzey  l eği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Deney grubundaki erkek  ğrencilerin Duyuşsal Düzey  l eği puan ortalamaları 42,08 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 46,36'dır. Bu bulgu, uygulama sonrası deney grubunda öğrencilerin duyuşsal düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda uygulama sonrası ise  ğrencilerin Duyuşsal Düzey  l eği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Kontrol grubunda başlangıca göre kız öğrencilerin puan ortalamalarında bir artış gözlenirken, erkek öğrencilerin ortalamalarında bir azalma söz konusudur.

Araştırmanın        alt amacı kapsamında, değer eğitimi programının uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği yapılan kontrol grubu  ğrencilerinin, sorumluluk değerine ilişkin son test Duyuşsal Düzey  l eği puanları ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerler  zerine yapılan daha önceki çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, çoğunlukla kızların lehine bir farkın olduğu görülmektedir. Akbaş (2004) araştırmasında, kız öğrencilerin, demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilerden daha üst düzeyde ulaştığı sonucuna ulaşmıştır. İşcan (2007)  alışmasında, kız öğrencilerin, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilmaç (1999) da yapmış olduğu araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin son test ölçüm sonuçlarında deney grubunda yer alan kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 4: İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları;

- a. Anne- baba eğitim düzeyine göre,
- b. Ailenin gelir durumuna göre,
- c. Annenin çalışıp çalışmadığına göre,
- d. Ailedeki çocuk sayısına göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.a. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak “Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Sorumluluk Ölçeği puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği ön test puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25:
Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,562	2	0,281	0,038	0,963	
Gruplar içi	178,623	24	7,443			
Toplam	179,185	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ön test puanlarına göre sorumluluk düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir

[$F_{(2-24)} = 0,038$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 60,91$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X} = 60,57$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X} = 60,67$) olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği son test puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26:
Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Son Test Puanlarının
Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	47,042	2	23,521	5,149	0,014	4-2
Gruplar içi	109,625	24	4,568			
Toplam	156,667	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin son test puanlarına göre sorumluluk düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-24)} = 5,149$; $p < 0,05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, anne eğitim durumu lise düzeyinde ($\bar{X} = 67,44$) olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin eğitim durumu ilkokul düzeyinde ($\bar{X} = 64,36$) olanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Bilişsel Düzey Ölçeği puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği ön test puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27:
Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Ön Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	21,252	3	7,084	1,032	0,397	
Gruplar içi	157,933	23	6,867			
Toplam	179,185	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ön test puanlarına göre sorumluluk düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-23)} = 1,032$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, baba eğitim durumu ilkokul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 59,00$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X} = 61,50$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X} = 60,27$) ve üniversite mezunu olanların da ($\bar{X} = 62,00$) olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği son test puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28:
Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	25,650	3	8,550	1,501	0,241	
Gruplar içi	131,017	23	5,696			
Toplam	156,667	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ön test puanlarına göre sorumluluk düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-23)} = 1,501$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu sonuçlar da, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası elde ettikleri puanlarının baba eğitim durumu bağlı olarak anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında, baba eğitim durumu ilkokul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 68,50$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X} = 64,75$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X} = 66,07$) ve üniversite mezunu olanların da ($\bar{X} = 64,83$) olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olanların ortalaması yüksek olduğu halde bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Deney grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği ön test puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29:
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,130	2	0,565	0,067	0,936	
Gruplar içi	203,610	24	8,484			
Toplam	204,741	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ön test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-24)} = 0,067$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeyleri, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 10,27$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X} = 10,71$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X} = 10,67$) olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30:
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7,979	2	3,989	0,514	0,605	
Gruplar içi	186,317	24	7,763			
Toplam	194,296	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin son test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-24)} = 0,514$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeyleri, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 15,00$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X} = 13,71$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X} = 14,89$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar da bize,

öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerinde hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası elde ettikleri puanlarının anne eğitim durumu bağlı olarak anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği ön test puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31:
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının
Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5,307	3	1,769	0,204	0,893	
Gruplar içi	199,433	23	8,671			
Toplam	204,741	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ön test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-23)} = 0,204$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeyleri, baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, baba eğitim durumu ilkökul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 9,00$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X} = 10,50$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X} = 10,73$) ve üniversite mezunu olanların da ($\bar{X} = 10,50$) olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32:
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Son Test Puanlarının
Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,130	3	0,377	0,045	0,987	
Gruplar içi	193,167	23	8,399			
Toplam	194,296	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin son test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-23)} = 0,045$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin

sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeyleri, baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, baba eğitim durumu ilkökul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X}=14,00$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=14,50$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X}=14,67$) ve üniversite mezunu olanların da ($\bar{X}=14,83$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar da bize, öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerinde hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası elde ettikleri puanlarının baba eğitim durumu bağlı olarak anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33:
Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının
Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	21,560	2	10,780	0,383	0,686	
Gruplar içi	675,625	24	28,151			
Toplam	697,185	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ön test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-24)} = 0,383$; $p > 0.01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeyleri, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, anne eğitim durumu ilkökul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X}=36,64$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=35,86$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X}=34,56$) olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34:
Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Son Test Puanlarının
Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	71,188	2	35,594	1,267	0,300	
Gruplar içi	674,442	24	28,102			
Toplam	745,630	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin son test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-24)} = 1,267$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeyleri, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, anne eğitim durumu ilkökul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 44,45$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X} = 46,57$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X} = 42,33$) olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ortaokul mezunu olanların ortalaması diğerlerine oranla yüksek olsa da, öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeylerinde hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası elde ettikleri puanlarının anne eğitim durumu bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığını görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35:
Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test Puanlarının
Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	82,119	3	27,373	1,024	0,400	
Gruplar içi	615,067	23	26,742			
Toplam	697,185	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ön test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-23)} = 1,024$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeyleri, baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, baba eğitim durumu ilkökul mezunu olanların ortalaması ($\bar{X} = 36,50$), ortaokul mezunu

olanların ($\bar{X}=33,00$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X}=37,13$) ve üniversite mezunu olanların da ($\bar{X}=33,83$) olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36:
Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Son Test Puanlarının
Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	170,863	3	56,954	2,279	0,106	
Gruplar içi	574,767	23	24,990			
Toplam	745,630	26				

Analiz sonuçları, öğrencilerin son test puanlarına göre sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-23)} = 2,279$; $p > 0,01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeyleri, baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara bakıldığında, baba eğitim durumu ilköğretim mezunu olanların ortalaması ($\bar{X}=44,50$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=45,00$), lise düzeyinde olanların ($\bar{X}=45,93$) ve üniversite mezunu olanların da ($\bar{X}=39,67$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar da bize, baba eğitim durumu üniversite mezunu olanların ortalaması diğerlerine oranla düşük olsa da öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin duyuşsal düzeylerinde hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası elde ettikleri puanlarının baba eğitim durumu bağlı olarak anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir.

4.b. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Sorumluluk Ölçeği puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanlarının ailenin gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37:
Deney Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Gelir	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sorumluluk Ölçeği	Ön Test	1500 TL den az	16	60,63	2,02	25	0,271	0,788
		1500 TL ve üstü	11	60,91	3,41			
	Son Test	1500 TL den az	16	66,56	2,33	25	1,193	0,244
		1500 TL ve üstü	11	67,55	1,69			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puanları ile ailenin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Elde edilen bu sonuçlara göre, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası, geliri 1500 TL ve üstü olan aileden gelen öğrencilerin puan ortalamaları, gelir durumunu 1500 TL’den az olan aileden gelen öğrencilerin puan ortalamalarından çok azda olsa fazla olduğu görülmektedir. Fakat ortalamalar arasındaki bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Bilişsel Düzey Ölçeği puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanlarının ailenin gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38:
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Gelir	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilişsel Düzey Ölçeği	Ön Test	1500 TL den az	16	11,13	3,16	25	1,378	0,181
		1500 TL ve üstü	11	9,64	2,01			
	Son Test	1500 TL den az	16	15,50	2,16	25	2,126	0,04
		1500 TL ve üstü	11	13,36	3,07			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, uygulama öncesi öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Bilişsel Düzey Ölçeği puanları ile ailenin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Uygulama sonrasında ise, öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puanları ile ailenin gelir durumu arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Uygulama sonrasında, geliri 1500 TL'den az olan aileden gelen öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{X}=15,50$, 1500 TL ve üstü gelire sahip aileden gelen öğrencilerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=13,36$ 'dir. Elde edilen bu sonuçlara göre, öğrencilerin bilişsel düzeyleri ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Duyuşsal Düzey Ölçeği puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanlarının ailenin gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39:
Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Gelir	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duyuşsal Düzey Ölçeği	Ön Test	1500 TL den az	16	36,94	4,55	25	1,481	0,151
		1500 TL ve üstü	11	34,00	5,74			
	Son Test	1500 TL den az	16	45,25	3,92	25	1,122	0,273
		1500 TL ve üstü	11	42,91	6,92			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları ile ailenin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Elde edilen bu sonuçlara göre, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası, geliri 1500 TL'den az olan aileden gelen öğrencilerin puan ortalamaları, gelir durumunu 1500 TL ve üstü olan aileden gelen öğrencilerin puan ortalamalarından fazla olduğu görülmektedir. Fakat ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.c. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları annenin çalışıp çalışmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Sorumluluk Ölçeği puanlarının annenin çalışıp çalışmadığına göre ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanlarının annenin çalışıp çalışmadığına göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40:
Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Ön Test ve Son Test
Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi
Sonuçları

Ölçek	Test	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sorumluluk Ölçeği	Ön Test	Ev Hanımı	19	60,58	2,95	25	0,486	0,631
		Çalışıyor	8	61,13	1,72			
	Son Test	Ev Hanımı	19	66,63	2,36	25	1,266	0,217
		Çalışıyor	8	67,75	1,16			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puanları ile annenin çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Elde edilen bu sonuçlara göre, annesi çalışan öğrencilerin puan ortalamaları çalışmayanlara nazaran kısmen fazla olduğu görülmektedir. Fakat ortalamalar arasındaki bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Bilişsel Düzey Ölçeği puanlarının annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanlarının annenin çalışma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41:
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilişsel Düzey Ölçeği	Ön Test	Ev Hanımı	19	10,79	2,84	25	0,767	0,450
		Çalışıyor	8	9,88	2,80			
	Son Test	Ev Hanımı	19	15,26	2,37	25	1,954	0,062
		Çalışıyor	8	13,13	3,09			

Tablo 41 incelendiğinde, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Bilişsel Düzey Ölçeği puanları ile annenin çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Uygulama sonrasında annesi çalışmayan öğrencilerin puan ortalamaları çalışmayanlara göre çok daha fazla olsa da bu fazlalık istatistiksel anlamlı bulunmamaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Duyuşsal Düzey Ölçeği puanlarının annenin çalışıp çalışmadığına göre ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanlarının annenin çalışıp çalışmadığına göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42:
Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duyuşsal Düzey Ölçeği	Ön Test	Ev Hanımı	19	35,47	5,32	25	0,406	0,688
		Çalışıyor	8	36,38	5,09			
	Son Test	Ev Hanımı	19	44,05	6,06	25	0,358	0,723
		Çalışıyor	8	44,88	3,39			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları ile annenin çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Elde edilen bu sonuçlara göre, annesi çalışan öğrencilerin puan ortalamaları çalışmayanlara nazaran az da olsa fazla olduğu görülmektedir. Fakat ortalamalar arasındaki bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.d. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Sorumluluk Ölçeği puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanlarının çocuk sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43:
Deney Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sorumluluk Ölçeği	Ön Test	İki ve altı	15	61,00	2,69	25	0,566	0,576
		İkiden fazla	12	60,42	2,61			
	Son Test	İki ve altı	15	66,73	2,54	25	0,621	0,540
		İkiden fazla	12	67,25	1,48			

Yapılan t testi sonuçlarına göre, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin olarak Sorumluluk Ölçeği puanları ile ailedeki çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Bilişsel Düzey Ölçeği puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanlarının çocuk sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44:
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Düzey Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilişsel Düzey Ölçeği	Ön Test	İki ve altı	15	10,20	3,14	25	0,652	0,520
		İkiden fazla	12	10,92	2,39			
	Son Test	İki ve altı	15	14,60	3,22	25	0,062	0,951
		İkiden fazla	12	14,67	2,10			

Tablo 44 incelendiğinde, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Bilişsel Düzey Ölçeği puanları ile çocuk sayısı

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin olarak bilişsel düzeyleri ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Duyuşsal Düzey Ölçeği puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile test edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanlarının çocuk sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45:
Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Düzey Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duyuşsal Düzey Ölçeği	Ön Test	İki ve altı	15	34,93	6,28	25	0,903	0,375
		İkiden fazla	12	36,75	3,33			
	Son Test	İki ve altı	15	44,33	6,37	25	0,039	0,969
		İkiden fazla	12	44,25	4,00			

Tablo 45 incelendiğinde, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları ile çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,01$). Elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin olarak bilişsel düzeyleri ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt amacında, değer eğitimi programına dayalı öğretimin yapıldığı, deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanlarının sosyo-ekonomik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırmada sadece, öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği son test puanları ile anne eğitim düzeyi arasında ve Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları ile ailenin gelir

durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada, anne eğitim durumu lise düzeyinde olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin, eğitim durumu ilkokul düzeyinde olanlardan daha olumlu olduğu ve geliri 1500 TL'den az olan aileden gelen öğrencilerin, geliri 1500 TL ve üstü gelire sahip aileden gelen öğrencilerden bilişsel düzeyde daha yüksek puan elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların nedenini tam olarak ailenin sosyo ekonomik durumuna bağlamamak gerekir. Böyle bir sonucun nedeni, öğrencilerin bireysel farklılıklarından da kaynaklanıyor olabilir. Diğer değişkenler arasında fark çıkmaması bunun göstergesi sayılabilir. İşcan (2007) da yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin değerleri kazanma düzeyi puanları ile sosyo-ekonomik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

3.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 5: İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak görüşleri nelerdir?

Uygulama sonrası deney grubundan 5, kontrol grubundan 4 öğrenci ile sorumluluk değerine ilişkin görüşme yapılmıştır. Öğrencilere sorumluluk değeri ile ilgili olarak 5 tane soru sorulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Her bir soruya ilişkin analiz sonuçları aşağıdadır.

1. *Sorumluluk deyince ne anlıyorsun?*

Bu soruyla ilgili deney grubunda cevap veren 5 öğrencide de genel olarak sorumluluk değerini, tanımına uygun şekilde örnek vererek açıklamıştır. Kontrol grubundan 2 öğrenci sorumluluk ile ilgili tanımı açıklamaya çalışmıştır. Diğer 2 öğrencinin ise bu değere ilişkin tam olarak bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları aşağıdadır.

D.1.Öğrenci: Sorumluluk kişinin kendine verilen görevi güzel ve eksiksiz bir şekilde yerine getirmesidir. Sorumluluk kişinin görevlerini bilip, onu yerine getirmesidir. Kişinin hak ve ödevini bilmesidir.

D.2.Öğrenci: Sorumluluk bir kişinin üstüne aldığı görevleri eksiksiz ve tam olarak yerine getirmesidir.

D.3.Öğrenci: Sorumluluk bize verilen görevi eksiksiz yerine getirmektir. Örneğin okuldaki sorumluluğumuz okulun eşyalarına zarar vermemektir. Ödevimizi yapmak, derslerimize çalışmak, başarılı olmak bizim sorumluluklarımızdır.

D.4.Öğrenci: Sorumluluk deyince benim aklıma, verilen bir görevi tam olarak zamanında yapmak geliyor. Örneğin, ben öğrenci olarak öğretmenin verdiği ödevi zamanında yaparsam, anemin ya da babamın bana verdiği bir işi yerine getirirsem sorumluluğumu yerine getirmiş oluruz.

D.5.Öğrenci: Sorumluluk bize verilen görevi eksiksiz kusursuz bir şekilde yapmak. Örnek olarak, azimli olmak, planlı olmak, okul kurallarına uymak, çevreye karşı duyarlı olmak, ders çalışmak, evdeki görevlerimizi eksiksiz yapmak, odamızı toplamak sorumluluktur.

K.1.Öğrenci: Sorumluluk kişinin kendine verilen ve kendisini belli etmesini gösteren görev. Sorumluluk insanın öz disiplinli olması, ciddiyet ve eminlilik, güven, ilgi falan göstermesi.

K.2.Öğrenci: Üzerime düşen görev olduğunu anlıyorum. Mesela annemize yardım ederken sorumluluk oluyor. Babamıza yardım ederken sorumluluk oluyor. Kardeşimizin ödevlerine yardım ederken sorumluluk oluyor. Yatağımızı toplarken, ödev yaparken sorumluluk oluyor.

K.3.Öğrenci: Bence sorumluluk bir verilen görevin bir zorluğudur. Mesela örnek vereyim bir tane. Diyelim ki evdesiniz. Evde yalnız başınıza kaldınız. Birde yanınızda kardeşiniz var. Kardeşiniz çok acıktı. Bir yeri arayamıyorsunuz. Yemek yapmayı da biliyorsunuz. Mesela ben biliyorum. Mesela evde tek başıma kardeşimle kaldığım için kardeşime bakmak görev. Kardeşimin ihtiyaçlarını gidermekte görevimin bir parçası olduğu için oda zorluluğu, o da bir çeşit sorumluluk oluyor.

K.4.Öğrenci: Sorumluluk deyince aklımıza bize verilen görevler geliyor. Görevler bizim yapacağımız işler. Bize verilen görevler mesela bir şey, bir hata yaptığımızda onu üstlenmek, kabul etmek, çevreye duyarlı olmak, büyüyünce oy vermek sorumluluğumuzdur.

Öğrencilerin sorumluluk değerinin tanımına ilişkin vermiş olduğu cevaplarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin genel olarak sorumluluk değerini özellikleriyle açıkladıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilgi düzeyinde doğru bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin sorumluluk değerinden ne anladıklarına dair sorulan soruya vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, bu değerle ilgili bilgi düzeyinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Araştırmanın nicel alt problemlerinden biri olan sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeyde iki gruptaki öğrenci son test puanları arasında deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının daha fazla olduğu, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşme sorusuna vermiş olduğu cevaplar da bu bulguyu destekler niteliktedir.

2. Sorumluluk duygusuna sahip insanlar ne tür davranışlar gösterirler?

Bu soruyla ilgili deney grubunda cevap veren 5 öğrenci, sorumluluk sahibi insanların özelliklerine ilişkin genel olarak doğru cevap vermişlerdir. Kontrol grubunda öğrencilerin ise sorumluluk sahibi insanların özellikleriyle yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Sadece bir öğrenci vermiş olduğu cevapta sorumluluk duygusuna sahip insanların özelliklerini doğru bir şekilde yansıtmaya çalışmıştır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları aşağıdadır.

D.1.Öğrenci: *Sorumluluk sahibi insanlar başarılı olur, azimli olur, çalışkan olur, hak ve sorumluluklarını bilir, çevresine karşı duyarlı olur. Sonra saygılı olur, ne yapması gerektiğini bilir, hatalarını kabul eder, yanlışlarını kabul eder, kendisine verilen görevleri güzel ve eksiksiz biçimde yerine getirir.*

D.2.Öğrenci: *Sorumluluk sahibi insanlar başkasına karşı duyarlı olurlar. Herkese karşı sevgi doludurlar. Çevreye zarar vermezler. Bir olay başarısında kendini sorumlu hissederler. Verilen bir işi başarıyla yerine getirmeye çalışırlar. Bir söz verdiklerinde onu tutarlar. Bir görev verildiğinde onu eksik yapmazlar. Tam yaparlar. Topluma faydalı olmaya çalışırlar. Ailesine faydalı olurlar.*

D.3.Öğrenci: *Çalışkan olurlar. Saygılı olurlar. Öğretmenlerini can kulağıyla dinleyip derslerine daha iyi çalışırlar. Ödevlerini zamanında yaparlar. Arkadaşlarıyla kavga etmezler. Arkadaşlarıyla iyi geçinirler. Üzerine düşeni*

görevi yaparlar. Ayrıca bir işi düzgünce yaparlar. Kendisinden küçüklere örnek olurlar. Onlara yardım ederler. İyi bir öğrenci olurlar.

D.4.Öğrenci: *Sorumluluk sahibi insanlar üzerine düşen görevleri zamanında yaparlar. Görevlerini güzel ve tam yaparlar. Örnek olurlar. Düzenli olurlar. Çalışkan, başarılı olurlar. Bir hata yaptığında onu bilir. Hatasını kabul eder. Çevresine karşı duyarlıdır. Büyüklerine saygılı olurlar. Ödevlerini zamanında yaparlar. Kurallara her zaman uyarlar. Örneğin öğretmen bir grup projesi verdiğinde orada verilen görevi yapar. Birisi yardım istediğinde elinden geleni yapar. Devlete yararlı biri olmaya çalışırlar. Ayrıca çevresine zarar vermezler.*

D.5.Öğrenci: *Planlı, azimli olurlar. Her zaman başarılı olurlar. Herkese örnek olacak davranışlar sergilerler. Büyüklerine karşı saygılı olurlar. Sorumluluk sahibi insanlar kendilerine verilen görevleri güzel yapmaya çalışırlar. Görevlerini tam zamanında yaparlar. Ayrıca eksik yapmazlar. Bir haksızlık gördüğünde tepkili olurlar. Öğretmenin verdiği ödevleri zamanında yaparlar. Çalışkan olurlar. Yasalara uyarlar. Bugünün işini yarına bırakmazlar.*

K.1. Öğrenci: *Sorumlu insanlar en ufak bir şeyde kavga ve kargaşa gibi şeyler çıkarmazlar. Sorunlarını konuşarak gidermeye çalışırlar. Sorumluluk sahibi insanlar kendilerine verilen görevleri hemen yapmaya çalışırlar. Gidecekleri yere geç kalmazlar. Her zaman zamanında giderler.*

K.2.Öğrenci: *Çevresine saygılı olurlar. Çevreyi temiz tutarlar. İnsanlara hoşgörü ve sevgiyle yardım ederler. Yardım yaparken karşılıksız yardım ederler. Kendisine bir iş verildiğinde onu iyi yapmaya çalışırlar.*

K.3.Öğrenci: *Etrafa tükürmezler. Haksızlık yapılan kişiye haklarını aramalarına yardım ederler. Derslere çalışırlar. Ödev yaparlar. Hiçbir şeyde haksızlık yapmazlar. Herkese eşit davranırlar. Adaletlidirler. Başka çalışan olurlar. Odalarını toplarlar.*

K.4.Öğrenci: *Sorumluluk sahibi insanlar çalışkan olur. Verilen bir görevi eksiksiz yapar. Devlete yararlı bir vatandaş olmaya gayret eder. Ödevlerini zamanında yapar. Kurallara her zaman uyarlar. Başka insanların haklarına saygı gösterirler. Her zaman örnek olmaya çalışırlar. Görevlerini yapmadıkları zaman rahatsız olurlar. İşlerini planlı, programlı yaparlar.*

Öğrencilerin sorumluluk sahibi insanların özellikleriyle ilgili soruya vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin genel olarak sorumluluk sahibi insanların özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin sorumluluk duygusuna sahip insanların özelliklerinin ne olduğuna ilişkin

vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın nicel alt problemlerinden biri olan sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeyde iki gruptaki öğrenci son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı olan farklılığı desteklemektedir.

3. Bir öğrenci olarak okuldaki sorumlulukların nelerdir?

Bu soruyla ilgili deney grubunda cevap veren öğrencilerin, bir öğrenci olarak kendi sorumluluklarının neler olduğunu genelde cevaplarına yansıttıkları görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin bazıları verdiği cevaplarla değeri yansıtmış, bir kısmı ise söz konusu değerle ilgili bu soruya ait tam bilgi verememiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları aşağıdadır.

D.1.Öğrenci: Okuldaki sorumluluklarım, okula zamanında gelip gitmek, sonra okul malına zarar vermemek, ödevlerini yapmak. Sonra koridorlarda koşmamak, grup çalışmalarında kendisine verilen görevleri yerine getirmek, öğretmenine karşı saygılı olmak, düzenli olmak, arkadaşlarımızla güzel bir şekilde iletişim kurmak, onlarla kavga etmemek, grup çalışmalarında üzerine düşen görevi eksiksiz yapmak, öğretmenimizin verdiği görevleri yerine getirmek. Sonra öğretmenimize saygılı olmak, planlı olmak, düzenli olmaktır.

D.2.Öğrenci: Okuldaki eşyalara zarar vermemek, okuldaki tuvaletleri temiz tutmak, öğretmenimizin verdiği ödevleri yapmak, öğretmenimizi dinlemek, okula gelmek, derse zamanında gelmek, okul kurallarına ve sınıf kurallarına uymak, koridorlarda koşmamak, sınıfımızı kirletmemek, grup olarak yaptığımız ödevlerde aldığımız görevleri yapmak.

D.3.Öğrenci: Öğretmenimizi dinlemek, okul eşyalarına zarar vermemek, okul eşyalarını korumak, arkadaşlarımızla kavga etmemek, onlarla iyi geçinmek, sıraları karalamamak, okul kurallarına uymak, sınıf kurallarına uymak, öğretmenimizi can kulağıyla dinlemek, öğretmenin verdiği sorumlulukları yerine getirmek, ödevlerimizi yapmak, başka düzenli bir öğrenci olmak bizim okuldaki sorumluluğumuzdur.

D.4.Öğrenci: Öğrenci olarak birçok sorumluluğumuz vardır. Önce çalışkan, başarılı bir öğrenci olmamız gerekir. Ödevlerimizi düzenli yapmalıyız. Düzenli bir şekilde okula gelip gitmemiz gerekir. Okuldaki kurallara uygun davranmamız lazım. Öğretmenimizin verdiği görevleri tam olarak yapmamız gerekir. Grup çalışmalarında sorumluluğumuzu yerine getirmeliyiz. Sınıfımızı temiz tutmalıyız. Örnek bir öğrenci olmalıyız. Derse başladığımız anda dışarıyla

ilişkimizi kesmeliyiz. Derste konuşmamalıyız. Okuldan en son çıkıyorsak ışıkları söndürmeliyiz.

D.5.Öğrenci: *Öğretmenlerime saygılı olmak, okul mallarına zarar vermek, onlara kendi malımız gibi sahip çıkmak, yerlere çöp atmamak, bize verilen ödevleri yerine kusursuz şekilde getirmek, koridorda koşturmak, tuvaletleri pisletmemek, temiz tutmak, dersimize çalışmak, iyi bir öğrenci olmak, sorumluluklarımız bunlardır.*

K.1. Öğrenci: *Kamu mallarına zarar vermemek, dersleri zamanında yapmak, okula zamanında gelip, derse zamanında girip, zamanında gitmek, defter ve kitaplarımızı getirmek, dersi dinlemek, öğretmeni dinlemek, büyüklerine karşı sorumlu olmak, okul eşyalarına zarar vermemek, derslerine çalışmak, ödevini yapmak.*

K.2.Öğrenci: *Okuldaki eşyaları korumak, öğretmenin verdiği ödevleri yapmak, okula gelmek, okuldaki eşyaları düzenli temiz kullanmak, okuldaki eşyalara zarar vermemek, sınıfı ve okul temiz tutmak, öğretmenimizi dikkatli dinlemek, başkada yok.*

K.3.Öğrenci: *Okulda sıraları dağıtmamak, sıraları çok bozuyorlar. Çöp atmamak etrafa, sağa sola öğretmenim bazen böyle isimler falan yazıyorlar, onlar yapmamak. Çöp atmamak, temiz tutmak, böyle mesela sıra bozarlarsa, onları diyelim ki bir yeri karalıyorken gördün ne yaparsın dersiniz. Ben de derim öyle yapıyorsunuz ama sizin haberiniz olmasa bile, her yerde kamera var. Oradan sizi görürler. Evinize gelirler. Sizi yine bulurlar derim. Sonuçlarını söylerim. Ayrıca okula gelip zamanında gitmek, dersi dinlemek, kurallara uymak ta sorumluluktur.*

K.4.Öğrenci: *Davranışlarımıza dikkat etmeliyiz. Koşturmamalıyız. Yavaş yavaş yürümeliyiz. Sorumluluklarımızı bilmeliyiz. Okul araç ve gereçlerini düzenli kullanmalıyız. Ödevlerimizi düzenli yapmalıyız. Bunlar bizim sorumluluklarımızdır.*

Öğrencilerin söz konusu değerle ilgili öğrenci olarak sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin yukarıda vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin genel olarak yeterli bilgiye sahip oldukları, bunu da cevaplarına yansıttıkları görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu soruyla ilgili öğrencilerin bir kısmının yeterli cevabı verdiği, bir kısmının ise tam bilgi veremediği görülmektedir. Sonuçlar araştırmadaki nicel alt problemlerini desteklemektedir.

4. Evde ne tür sorumlulukların var, bunların neler olduğunu örnek vererek açıkla mısın?

Deney grubundaki sadece bir öğrencinin bu soruya vermiş olduğu cevap tam olmamakla birlikte genelde öğrencilerin evdeki sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin vermiş olduğu cevaplar da bu değerle ilgili özellikleri yansıttıkları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler de bu soruya vermiş oldukları cevaplarda genel olarak evdeki sorumluluklarının neler olduğunu yansıtmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları aşağıdadır.

D.1.Öğrenci: *Evde iş bölümü yapmak, anne ve babamıza yardım etmek, eğer kardeşimiz varsa onun ödevlerinde yardımcı olmak, yapamadığı işlerde ona yardım etmek, sonra ev işlerinde yardım etmek, sonra markete veya bakkala gitmek, annemizi verdiği görevleri yerine getirmek, babamızı verdiği görevleri yerine getirmek ve onlara yardım etmek, yatağımı düzenli olarak toplamak, dişlerimi yemeklerden sonra ve yatmadan önce fırçalamak, bunlar evde yapmamız gereken sorumluluklarımızdır.*

D.2.Öğrenci: *Bakkala ve ya markete gitmek, evimizi kirletmemek, mesela annem temizlik yapıyor. Yardım istiyor. Bende ona yardım ediyorum. Kendi odamı toplarım, yatağımı toplarım. Bunları düzenli olarak yapıyorum. Dişimi fırçalıyorum. Kirli çamaşırlarımı ortaya bırakmıyorum. Onları çamaşır sepetine koyuyorum. Ödevlerimi düzenli olarak yapıyorum.*

D.3.Öğrenci: *Evdeki sorumluluklarımız, yatağımızı toplamak, dolabımı düzenli tutmak, ondan sonra ödevlerimi zamanında yapmak, annemize babamıza yardımcı olmak, onların verdikleri sorumlulukları yapmak, evimize zarar vermemek, eşyalara zarar vermemek, televizyona kanepelere, yerlere... Ondan sonra dişlerimizi düzenli olarak fırçalamak, temizliğimizi yapmak, örneğin sabah kalktığımızda yüzümü yıkamak, sofradan kalkınca elimizi yıkamak gibi...*

D.4.Öğrenci: *Benim evdeki sorumluluklarım, ev işlerinde aileme yardım etmek, kendi özel eşyalarımı toplamaktır. Ayrıca yatağımı düzenli bir şekilde toplarım. Temizliğimi yaparım. Her zaman yemek yedikten sonra dişlerimi fırçalarım. Okuldan gelince kıyafetlerimi düzgün bir şekilde yerine koyarım. Çantamı ortaya atmam. Annemin ya da babamın verdiği bir işi onların istediği şekilde yapmaya çalışırım. Onları hiçbir zaman üzmemeye çalışırım. Örneğin bir yere gideceğim zaman onlara haber veririm. Onlardan habersiz bir şey yapmam. Eve zamanında gelirim. Anne ve babama yalan söylemem. Sorumluluklarımı yerine getiririm. Benim söyleyeceğim bu kadar.*

D.5.Öğrenci: *Odamı toplamak, ev işlerine yardım etmek, çöp atmak, markete ya da bakkala gitmek, evdeki sorumluluklarım bunlardır.*

K.1. Öğrenci: *Evdeki sorumluluklarım, kardeşimin yapamadığı ödevlerine yardım etmek, ödevlerimi yapmak, odamı toplamak, anneme yapamadığı işlerde yardım etmek, ev işlerine yardım etmek, saatinde ve erken yatmak.*

K.2.Öğrenci: *Annemize babamıza yardım etmek, kardeşimiz varsa eğer onun ödevlerine yardım etmek, eğer annemizin işi varsa kardeşimize bakmak, bakkala gitmek ya da markete gitmek, annemizin ya da babamızın verdiği sorumlulukları yerine getirmek, dişlerimizi fırçalamak, çamaşırlarımızı düzenli ve temiz kullanmak, yatağımızı toplamak.*

K.3.Öğrenci: *Evde, evi dağıtmamak, evi toplayabildiğimiz kadar toparlamak, sofrayı kurmakta yardım etmek, sofrayı toparlamak, mesela ben çamaşırları da seriyorum. Odamızı toplamak, yatağımızı uyandıığımızda düzeltmek, dişlerimizi fırçalamak, babama yardım ediyorum.*

K.4.Öğrenci: *Eşyalarımı toplarım. Yatağımı toplarım. Saatinde ve erken yatarım. Bazen anneme yardım ediyorum. Babama yardım ediyorum. Bana söyleneni yerine getiriyorum. Ödevlerimi yapıyorum. Derslerime çalışıyorum. Sabah kalktığımda yüzümü yıkıyorum. Kardeşime derslerinde yardım ediyorum. Annem ya da babam bir görev verdiğinde onu yerine getiriyorum.*

Öğrencilerin söz konusu değerle ilgili evdeki sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin yukarıda vermiş olduğu cevaplara bakıldığında iki grup öğrencilerinin de genel olarak yeterli bilgiye sahip oldukları ve bunu da cevaplarına yansıtıkları görülmektedir.

5. Bir vatandaş olarak sorumlulukların nelerdir?

Deney grubundaki öğrencilerin bir vatandaş olarak sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin vermiş olduğu cevaplar da genelde bu değerle ilgili özellikleri ortaya koydukları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler de bu soruya vermiş oldukları cevaplarda, genel olarak bir vatandaş olarak sorumluluklarının neler olduğunu kısmen yansıtmışlardır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

D.1.Öğrenci: *Vatandaş olarak oy kullanmak, askere gitmek, ilköğretimi bitirmek, büyüklerimize saygılı olmak, vergimizi vermek, çevremize karşı duyarlı olmak, ülkemizi temiz tutmak, ülkemizi korumak, devletimize faydalı olmak,*

yasalara ve kurallara uymak, kamu mallarına zarar vermemek, çok çalışmak, çevremizi temiz tutmak sorumluluklarımızdır.

D.2.Öğrenci: *Çevreyi kirletmemek, yerlere tükürmemek, kamu mallarına zarar vermemek, oy vermek, askere gitmek, büyüdüğümüzde vergi vermek, başkalarına karşı saygılı olmak, başkalarının hakkı yenildiği zaman onlara yardım etmek, topluma faydalı biri olmak, vatanımızı korumak, insanlara elimden bir şey geliyorsa onu yapmak, onlara yardım etmek gereksiz yere israf etmemek, ülkemizin ekonomisine katkı sağlamak.*

D.3.Öğrenci: *Çevreyi kirletmemek, vergi vermek, askere gitmek, ondan sonra yerlere tükürmemek, çöplerimizi çöp kutusuna atmak, ağaçları kesmemek, israf etmemek, bilinçli bir tüketici olmak, çevremize zarar vermemek, büyüklerimize saygılı olmak, büyüklerimize otobüste yer vermek, hastanede sıramızı beklemek, öne falan geçmemek, ekmek alırken ekmek sıramızı beklemek, başka yaşlılara, hamilelere metroda falan yer vermek, çevreye zarar verenleri uyarmak.*

D.4.Öğrenci: *Bizim vatandaş olarak sorumluluklarımız; yasalara uymak, kuralları çiğnememek, örneğin trafikte kırmızı ışıkta geçmemek gibi, çevremize sahip çıkmak, duyarlı olmak, verilen görevleri en iyi şekilde yapmak, kamu mallarını korumak, çünkü onda herkesin hakkı olduğu için, ülkemiz için çok çalışmak, bir iş yapıyorsak onun vergisini vermek, fakirlere yardım etmek, bir olay karşısında duyarlı olmak, örnek verecek olursak, sokakta yürürken biri yaralanmış. Bu durumda bana ne dememeliyiz. Hemen o insana yardım etmeye çalışmalıyız. Gerekirse polise haber vermeliyiz. Çünkü öyle yaparsak sorumluluğumuzu yerine getirmemiş oluruz. Bu da vatandaş olarak sorumluluktur. Bunları sayabiliriz.*

D.5.Öğrenci: *Askere gitmek, oy vermek, vergi vermek, kamu mallarına zarar vermemek, çevremizi korumak, temiz tutmak, duyarlı bir vatandaş olmak, vatandaş olarak sorumluluklarımız bunlardır.*

K.1. Öğrenci: *Çevreye karşı duyarlı olmak, yerlere tükürmemek, başka vergi vermek, yaşımız geldiğinde askere gitmek, bu kadar.*

K.2.Öğrenci: *Vergi vermek, askere gitmek, yasalara uymak, kamu mallarına zarar vermemek, yerlere çöp atmamak, yerlere tükürmemek, çevreye karşı duyarlı olmak, hakkını aramak, devletimizi korumak.*

K.3.Öğrenci: *Büyüklerle saygı küçüklerle sevgi göstermeliyiz. İnsanlara yardım etmeliyiz. Haksızlık yapılan kişiye haklarını aramalarına yardım etmeliyiz. Adaletli olmalıyız. Haksızlık yapmamalıyız. Yerlere tükürmemeliyiz. Tükürenleri uyarmalıyız. Çevreyi kirletmeliyiz. Bunlar bizim vatandaşlık görevimizdir.*

K.4.Öğrenci: *Askerlik yapmak vergi vermek, bayrağımıza saygı duymamız, pisliklerimizi çöp kutusuna atmak, vatandaşlık görevini yerine getirmek, bir vatandaş olarak eğer yolun ortasında silahlı bir insan gördüğümüzde 155 imdatı aramak sorumluluktur.*

Öğrencilerin söz konusu değerle ilgili vatandaş olarak sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin yukarıda vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin genel olarak yeterli bilgiye sahip oldukları, bunu da cevaplarına yansıttıkları görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin bu soruyla ilgili kısmen yeterli cevabı verdiği, cevabı tam olarak yansıtmadıkları görülmektedir. Sonuçlar araştırmadaki nicel alt problemlerini desteklemektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacında, uygulama sonrası, nicel verileri desteklemek ve uygulanan programın etkililiğini kontrol etmek amacıyla, programın uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sonucunda, programın uygulandığı grupta yer alan öğrenciler kendilerine yöneltilen sorulara genelde olumlu cevaplar vermişlerdir. Programın uygulandığı gruptaki öğrencilerin cevapları neticesinde, sorumluluk değeri ile ilgili genel olarak doğru bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Kontrol grubunda ise görüşmeye katılan öğrencilerin söz konusu değerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bu sonuçlar, uygulanan programın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuç araştırmanın nicel verilerini de desteklemektedir. İşcan’da (2007) çalışmasında, öğrencilerle yaptığı görüşmelerde benzer sonuçlara ulaşmıştır.

3.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Amaç 6: İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeylerine ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?

Uygulama sonrası deney grubundan 3 öğrencinin velisi ile öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme konusunda görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

1. Uygulamanın başlangıcından bugüne çocuğunuzda; ev içi veya ev dışındaki sorumluluklar, sizin veya eşinizin vermiş olduğu bir iş veya görevi yerine getirmesi bakımından ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar geçen sürede öğrencinin ev içi veya dışı sorumluluklarını, verilen bir görevi yerine getirme açısından velilerin ortaya koyduğu görüşlere bakıldığında, bu görüşlerin genelde olumlu olduğu görülmektedir. Veliler gözlemleri neticesinde çocuklarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu beyan etmişlerdir. Velilerin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıda verilmiştir.

Veli. 1: Özellikle son bir ayda A.'da bir takım değişimler olduğunu gördüm. Önceleri eve gelir gelmez eşyalarını ortaya bırakırdı. Okul önlüğünü çıkardığı yere bırakırdı. Ama şimdi okuldan gelir gelmez eşyalarını odasına düzenli bir şekilde yerleştiriyor. Önlüğünü çıkarınca hemen düzgün bir şekilde dolabına asıyor. Daha derli toplu biri oldu. Ellerini yıkamadan yemeğe oturmuyor. Yemeklerden sonra zaman zaman unutsa da genelde dişlerini fırçalıyor. Herhangi bir iş verildiği zaman onu yapıyor. Daha önceleri biz söylemeden derslerine çalışmazdı. Şimdi biz söylemeden kendisi benim dersim var diyor. Onu ya yapmam gerekiyor diyerek hemen odaya geçiyor. Son zamanlarda daha duyarlı bir çocuk oldu. Önceleri dışarıda çok oyun oynardı. Oynamayı severdi. Bazen onu yemeğe çağırdığımızda oyunu bırakıp gelmeyi istemezdi. Derslerin hep geç yapardı. Televizyonda sevdiği bir şey varsa, ben oğlum dersin yok mu, onu yapsana, hadi geç odana dersine çalış dediğimde, tamam yapacağım deyip umursamazdı. Ama şimdi öyle değil. Şimdi sorumluluklarını biliyor. Onu yapıyor.

Veli. 2: Bazı değişiklikler oldu. Şimdi evdeki sorumluluklarını daha çok yerine getirmeye çalışıyor. Yapacağı işlerde kendini daha çok sorumlu görüyor. Önceden D. çok dağınık biriydi. Kıyafetlerini falan çok toplamazdı. Ortalığa atardı. Şimdi buna dikkat ediyor. Kıyafetlerini düzenli bir şekilde dolabına yerleştiriyor. Ev işlerinde daha çok yardımcı olmaya başladı. Derslerine daha çok çalışıyor. İşlerini daha çok önemsiyor. Son zamanlarda genelde olumlu şeyler gözledim. Yapması gereken işleri biz kendisine söylemeden yapıyor.

Veli. 3: E.'de birçok olumlu değişiklik oldu. Son zamanlarda E.'nin çok fazla olumsuz bir davranışını görmedim. Okuldan eve geldiğinde çantasını ve önlüğünü düzenli bir şekilde yerleştiriyor. Odasını topluyor. Sabah kalktığında yatağını topluyor. Öyle bırakmıyor. Biz kendisine söylemeden ödevlerini yapıyor. Kardeşine yardımcı oluyor. Kendisine bir iş verdiğimde onu hemen yapmaya çalışıyor. Kendisinden istenenleri yerine getiriyor. Olumlu şeyler gördüm.

Velilerin söz konusu değerle ilgili öğrencinin ev içi veya dışı sorumluluklarını, verilen bir görevi yerine getirme açısından yukarıda vermiş olduğu cevaplarına bakıldığında, öğrencilerin genel olarak sorumluluklarını yerine getirmesi bakımından olumlu davranış ortaya koydukları görölmektedir. Velilerin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar araştırmadaki nicel alt problemlerini destekler niteliktedir.

2. Uygulamanın başlangıcından bugüne çocuğunuzda; kişisel bakım (yatağını, odasını toplama ve temiz tutma, el yüz yıkama, diş fırçalama gibi...) ve temizliğini yapma bakımından ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar geçen sürede öğrencinin kişisel bakım (yatağını, odasını toplama ve temiz tutma, el yüz yıkama, diş fırçalama gibi...) ve temizliğini yapma bakımından velilerin ortaya koyduğu görüşlere bakıldığında, genelde öğrencilerin olumlu davranışlarda bulunduğu görölmüştür. Veliler gözlemleri neticesinde çocuklarının olumlu yönde davranış geliştirdiğini beyan etmişlerdir. Velilerin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıda verilmiştir.

Veli. 1: *Az öncede söylediğim gibi çok olumlu değişikler olduğunu gördüm. A. temizlik alışkanlıklarını düzenli olarak yapmaya başladı. Önceden bunları ara sıra yapardı. Biz söylemeden yapmazdı. Şimdi ise yatağını artık kendi düzenli olarak topluyor. Eşyalarını ortalıkta bırakmamaya başladı. Odasını kendi topluyor. Önceden dişlerini biz söylemeden fırçalamazdı. Ara sıra fırçalardı. Artık her gün yemekten sonra ve yatmadan fırçalıyor. Bu söylediklerinizi çoğunlukla yerine getiriyor.*

Veli. 2: *D.'de söylediğiniz şeyler ile ilgili olumlu değişiklikler olmuştur. Önceden bu söylediklerinizin birçoğunu tam olarak yerine getirmezdi. Şimdi bunları düzenli bir alışkanlık haline getirdi. Dişlerini fırçalıyor. Yatağını kendi topluyor. Odasını dağınık bırakmıyor. Çalışma masasını düzenli bırakıyor. Temizliğini düzenli olarak yapıyor. Bunları düzenli olarak yapmaya çalışıyor. Söyleyeceklerim bu kadar.*

Veli. 3: *Olumlu değişikler gözlemledim. E. bunları önceden düzenli olarak yerine getirmezdi. Şimdi düzenli olarak dişini fırçalıyor. Yatağını ve odasını topluyor. Kirli çamaşırlarını ortaya atmıyor. Onları çamaşır sepetine bırakıyor. Dışardan terlemiş olarak gelmiş ise hemen üstünü çıkarıp, banyoya giriyor. Duşunu yapıyor. Temizlik alışkanlıklarını düzenli olarak yerine getiriyor. Bu görevlerini artık düzenli olarak yerine getiriyor. Çok olumlu değişikler olduğunu gördüm.*

Velilerin söz konusu değerle ilgili öğrencinin kişisel bakım (yatağını, odasını toplama ve temiz tutma, el yüz yıkama, diş fırçalama gibi...) ve temizliğini yapma bakımından yukarıda vermiş olduğu cevaplarına bakıldığında, öğrenciler genelde bu sorumluluklarını yerine getirmesi bakımından olumlu davranış ortaya koymuştur.

Araştırmanın altıncı alt amacında, uygulama sonrası uygulanan programın öğrenci üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, velilerle görüşme yapılmıştır. Veliler yapılan görüşmelerde, programın öğrenci üzerinde olumlu etkilerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Veliler gözlemleri neticesinde, çocuklarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu, öğrencilerin genel olarak sorumluluklarını yerine getirmesi bakımından olumlu davranış ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, uygulanan programın başarılı olduğunu göstermektedir. Thompson (2002), karakter eğitiminin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini belirlememek amacıyla yaptığı çalışmada velilerle görüşmüştür. Görüşmeye katılan velilerin tamamı, öğrencilerin davranışlarındaki olumlu değişiklikler gözlemlediklerini, bunun nedeninin ise sınıfta uygulanan etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Moore (2005), “İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Karakter Eğitimi Nasıl Algıladıkları ile İlgili Bir Durum Çalışması” adlı araştırmasında, durum çalışması yapmıştır. Araştırmada veliler ile görüşmüştür. Araştırma sonucunda katılımcılar, karakter eğitim programını saygı, sorumluluk ve şefkat değerlerinin kazanılması için etkili bir yol olarak algılamışlardır. Karma ve Kahil (2005)’in çalışmasında da veliler, uygulanan değer eğitimi programı sonucunda öğrencilerin anne babaları ve kardeşleriyle iletişimde olumlu yönde değişiklik olduğunu belirtmişlerdir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Amaç 7: İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşü nelerdir?

Uygulama sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmeni ile uygulanan programın etkililiği ve öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme hususunda

gözlemlerini yansıtmaları istenmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Görüşmeden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1.Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar sınıfınızda yer alan öğrencilerde, sınıf veya okul ortamındaki sorumluluklarını yerine getirmeleri bakımından ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıklar mısınız?

Sınıf öğretmeni ile uygulamanın başlangıcından bugüne kadar öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine ilişkin yapılan görüşmeden elde ettiğimiz cevaplara bakıldığında, öğretmenin genel olarak uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda olumlu görüşler ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda olumlu izlenimlerde bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevap aşağıdadır.

Öğretmen: *Sınıfımdaki öğrencilerde sorumluluklarını yerine getirme açısından genel olarak olumlu yönde değişimler olduğu ortadadır. Özellikle birkaç öğrencide bu değişimi gözlemledim. E. isimli öğrencide bunu belirgin olarak gördüm. Çünkü bu öğrenci sorumluluk düzeyi zayıf bir öğrenciydi. Bu öğrencide çok olumlu gelişmeler gördüm. Önceden ödevlerini ihmal ettiği olurdu. Aslında zeki bir öğrenci ama biraz vurdumduymaz. Derslerde çok ilgisiz davranırdı. Derslerde devamlı ikaz ettiğim öğrencilerden biridir. Ders esnasında başka şeylerle ilgilenir. Yanındakiyle konuşur. Çok ilgisiz bir öğrencidir. Ailesiyle de bu durumu birçok kez konuştum. Onlar da şikâyetçiydiler. Şimdi daha derli toplu bir öğrenci oldu. Ödevlerini yapıyor. Sorumluluklarını yerine getirmeye gayret ediyor. Ama bu süreçte sorumluluklarını yerine getirmeye gayret ettiğini fark ettim. Bu açıdan uygulanan programı başarılı buluyorum. Diğer öğrencilerde üzerinde de uygulanan program etki etmiştir. Öğrencilerin üzerinde olumlu etki yapmıştır.*

Sınıf öğretmenin öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki sorumluluklarını yerine getirme bakımından yukarıda vermiş olduğu cevabı incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin sorumluluk değerini olumlu yönde davranışlarına yansıttığı görülmektedir. Bu sonuçta bize, öğrencilerin sorumluluk değerini içselleştirdiğini göstermektedir.

2. Uygulanan programı nasıl değerlendiriyorsunuz, programın etkililiği konusundaki görüşleriniz nelerdir, açıklar mısınız?

Sınıf öğretmeni ile uygulanan program ve uygulamanın etkililiği hakkında yapılan görüşmeden elde edilen cevaba göre, öğretmenin genel olarak programı olumlu olarak değerlendirdiği görülmüştür. Uygulanan programın öğrenciler üzerinde pozitif yönde etki ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu soruya ilişkin vermiş olduğu cevap aşağıdadır.

Öğretmen: *Genel olarak uygulanan programı başarılı buluyorum. Öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki ettiğini düşünüyorum. Derslerde özellikle bu tür uygulamalara sıklıkla yer verilmesi kanaatindeyim. Derslerde öğrencilere bilgi, beceri kazandırmaya çalışırken bunun yanında özellikle bir takım değerleri de kazandırmamız gerekir. Onun için uygulamış olduğunuz programın veya benzer uygulamaların sadece sosyal bilgiler dersinde değil, diğer derslerde de sıklıkla uygulanması gerekir diye düşünüyorum. Sonuç olarak uygulanan programı gayet başarılı bulduğumu söyleyebilirim. Başarılar dilerim.*

Yukarıda öğretmenin uygulanan programının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu vermiş olduğu cevaptan anlaşılmaktadır. Öğretmen uygulanan programla ilgili pozitif değerlendirmelerde bulunmuştur. Sonuç olarak sınıf öğretmenin görüşlerine göre uygulanan programın başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt amacında, uygulama sonrası uygulanan programın öğrenci üzerindeki etkisini belirlemek ve uygulanan programın değerlendirmesini yapmak amacıyla, uygulama yapılan sınıfın öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan görüşme neticesinde, öğretmenin uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda genel olarak olumlu görüşler ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen, öğrencilerin sorumluklarını yerine getirmeleri konusunda olumlu izlenimlerde bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, uygulanan programın öğrenci üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Thompson (2002) çalışmasında, öğretmenlerin tamamı karakter eğitim programının öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Moore (2005) un yaptığı çalışmada, benzer sonuca ulaşmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen verilerin analizi sonunda ortaya konulan bulgular göz önüne alındığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt amacı, “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk düzeylerine ilişkin;

- a. Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada, iki ayrı programa katılan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin sorumluluk düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin deney grubu lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, Sorumluluk Ölçeği puanlarında, uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden değer eğitimi yaklaşımlarına göre uygulanan etkinliklerin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, uygulama sonrası hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puan ortalamaları 66.46 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 67,43; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği puan ortalamaları 61,44 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 61,92'dir. Başlangıçta hem deney hem de kontrol grubunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden fazla olmasına rağmen uygulama sonrası her iki grupta da kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Deney grubunda kız öğrencilerin puanlarındaki değişim uygulama öncesine göre uygulama sonrası erkek öğrencilerden daha fazla artış göstermiştir.

2. Araştırmanın ikinci alt amacı, “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerine ilişkin;

- a. Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**
- b. Bilişsel Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.**

Araştırmada, iki ayrı programa katılan öğrencilerin (deneklerin) sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilişsel düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, Bilişsel Düzey Ölçeği puanlarında, deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden değer eğitimi yaklaşımlarına göre uygulanan etkinliklerin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilişsel düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Ayrıca araştırmada, uygulama öncesi ve sonrası hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puan ortalamaları 14,15 iken, kız

öğrencilerin puan ortalamaları 15,07; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği puan ortalamaları 10,36 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 10,71'dir. Elde edilen bu sonuçlara göre, deney grubunda hem uygulama başlamadan önce hem de uygulamadan sonra kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

3. Araştırmanın üçüncü alt amacı, “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerine ilişkin;

- a. Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**
- b. Duyuşsal Düzey Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.**

Araştırmada, iki ayrı programa katılan öğrencilerin (deneklerin) sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerinin uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin duyuşsal düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, Duyuşsal Düzey Ölçeği puanlarında, uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden değer eğitimi yaklaşımlarına göre uygulanan etkinliklerin, değer eğitimi yaklaşımlarına göre öğretim yapılmayan gruba oranla, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak duyuşsal düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından, uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubundaki erkek öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği puan ortalamaları 42,08 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 46,36'dır. Bu bulgu, uygulama sonrası deney grubunda öğrencilerin duyuşsal düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bu anlamlılığının kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda

uygulama sonrası ise öğrencilerin Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanları arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4. Araştırmanın dördüncü alt amacı, “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları;

- a. Anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. Annenin çalışıp çalışmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d. Ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada, sadece deney grubunda öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği son test puanlarına göre sorumluluk düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, anne eğitim durumu lise düzeyinde ($\bar{X}=67,44$) olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin eğitim durumu ilköğretim düzeyinde ($\bar{X}=64,36$) olanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal düzeyleri ile anne- baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, uygulama sonrasında öğrencilerin son test puanları açısından Bilişsel Düzey Ölçeği puanları ile ailenin gelir durumu arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Uygulama sonrasında, geliri 1500 TL’den az olan aileden gelen öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{X}=15,50$, 1500 TL ve üstü gelire sahip aileden gelen öğrencilerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=13,36$ ’dır. Elde edilen bu sonuçlara göre, öğrencilerin bilişsel düzeyleri ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Sorumluluk

Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeği puanları ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları ile annenin çalışıp- çalışmama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerinin uygulamadan önce ve sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğine ilişkin puanları ile çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

5. Araştırmanın beşinci alt amacı, “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “sorumluluk” değeri ile ilgili olarak görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama sonrası deney grubu ve kontrol grubundan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, deney grubu öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, öğrencilerin değeri içselleştirdiği görülmüştür. Uygulanan programın, öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda başarılı olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevapların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

6. Araştırmanın altıncı alt amacı, “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeylerine ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Veliler ile yapılan görüşme neticesinde, öğrencilerin genel olarak sorumluluklarını yerine getirmesi bakımından olumlu davranış ortaya koydukları görülmüştür. Veliler, uygulanan programın öğrenci üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

7. Araştırmanın yedinci alt amacı, “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, değer eğitimi yaklaşımlarına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşü nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşmede sınıf öğretmenin, uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkililiği konusunda genel olarak olumlu görüşler ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda olumlu izlenimlerde bulunduğunu ve süreç içerisinde öğrencilerin sorumluluk değerini olumlu yönde davranışlarına yansıttığını ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretmenin görüşlerine göre uygulanan programın başarılı olduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Araştırma ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Ancak kullanılan değer eğitimi stratejilerinin diğer yaşlarda ve sınıf düzeylerinde de etkili olacağı düşünüldüğünden, çeşitli öğretim kademelerinde de stratejinin denenmesi faydalı olacaktır.

2. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değer eğitimi temel öğeleri arasında olarak kabul edilmesine rağmen programın içeriğinde bu uygulamalara yeteri kadar bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretiminin gelişimi açısından önemli görülmektedir.

3. Bu araştırma, sadece sosyal bilgiler dersi ile ilgili sınırlı tutulmuştur. Değer eğitiminin sosyal bilgiler dersinin dışındaki diğer derslerdeki etkisinin de incelenmesi, faydalı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Ayrıca değer eğitimi ile ilgili uygulamaların yalnızca akademik derslerde (sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi, matematik...) değil resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerde de yer alması gerekir.

4. Bu araştırmada yalnızca “sorumluluk” değerini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Başka çalışmalarda diğer değerlere yönelik uygulamalar yapılabilir.

5. Yapılan araştırmalarda değer eğitimine yönelik uygulamaların öğrencilerin belli değerleri kazanmasında önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıflarda uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla, bu konuda bilgilendirilip yeni yaklaşımlardan haberdar edilmesi, henüz mezun olmamış ğretmen adaylarına müfredatta yapılacak etkin değişikliklerle öğretilmesi önerilmektedir.

6. lkemizde değerler eğitimi konusu ile yapılan çalışmalara ve uygulamalara sık rastlanmamaktadır. Bu konuya ilişkin yapılacak deneysel çalışmalar artırılmalı ve araştırmacılar bu konuda desteklenmelidir.

7. Değer eğitimi sürecinde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler, yeni çalışmalarda da uygulanarak, bu yöntemlerin hangisi veya hangilerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin daha başarılı olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

8. Değer eğitiminin davranış değişikliğini hedeflemesi nedeniyle buna uygun lme-değerlendirme araçları dikkatle hazırlanmalı ve sonuçlar, süreçleri yeniden düzenlemeye katkı sağlayacak şekilde ortaya konmalıdır.

9. Bu araştırma, sekiz haftalık bir süre dilimi içerisinde yapılmıştır. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda zaman dilimi uzun tutulursa, değer eğitimi ile ilgili daha iyi veriler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- AKBABA ve ALTUN, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. İstanbul: EDAM. C. 1; 1 (7–18).
- AKBABA, S. (2008). Eğitim psikolojisi. Y. Özbay ve S. Erkan (Editörler). *Ahlak ve gelişimi*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayınları. ss.165-203'deki makale.
- AKBAŞ, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- AKBAŞ, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mayıs 2009, Cilt: 17, No: 2, 403–414.
- ALTINKÖPRÜ, T. (1999). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır*. Ankara: Hayat Yayıncılık.
- ATILGAN, H., KAN, A. ve DOĞAN, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Anı Yayınları.
- AYTAÇ, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BACANLI, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BACANLI, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BARTH, J. L. ve A. DEMİRTAŞ. (1996). *İlköğretimde sosyal bilgiler öğretimi*. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Eğitiminde Kullanılmak Üzere Hazırlanan Üniteler, Ankara.

- BİLEN, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BİLGİÇ, N. (2003). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- BİLSKY, W. and SCHWARTZ, S, H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, Vol. 8, 163–181.
- BOLAY, S. H. (2005). Eğitim, din ve değer. G.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, yıl 1, sayı 1 Mayıs 2004, Ankara, 2004.
- BULACH. C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behaviour. *Clearing House*. November/December, 76(2), 79-83.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yay.
- CANATAN, K. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde değerler yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı:(7-8), ss. 41-63, İstanbul.
- ÇELİKKAYA, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- CÜCELOĞLU, D. (2002). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- DEREOBALI, N. (2005). *Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpe Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- DİLMAÇ, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DİLMAÇ, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- DOĞAN, İ. (2004). *Türk eğitim sisteminde değer sorunu*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 26-28 Kasım 2004, İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007.
- DOĞAN, M. (2001). *Büyük Türkçe sözlüğü*. 1. Baskı, Vadi Yayınları
- DOĞANAY, A. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Birinci Baskı C. Öztürk. (Editör). *Değerler eğitimi*. Ankara. PegemA Yayınları. ss.255-286'daki makale.
- ERCAN, İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- EKŞİ, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (1), 79-96.
- FİDAN, N. ve ERDEN, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- GERMAİNE, R.W. (2001). *Values education influence on elementary students' self-esteem*. Ph.D Thessis, University of San Diego.
- GÜLTEKİN, F. (2007). *Tarih I Dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GOLZAR, A. F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÜNGÖR, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

- HALSTEAD, J.M., TAYLOR, M. (2000). Learning and teaching about values: A Review of recent research. *Cambrige Journal Of Education*. Jun2000, Vol.30, Issue 2, 169-202.
- HARMIN, M., KIRSCHENBAUM, H., ve SIMON; S, B. (1973). *Clarifying values through subject matter: Applications for the classroom*. Minneapolis: Winston Pres, Inc.
- HARRIS, E.L. (1991). *Identifying integrated values education approaches in secondary school*. Ph.D Thessis.Texas A&M University.
- HILL, B, V. (2004). Values Education in schools: Issues and Challenges. *Primary &Middle Years Educator*. 14476436. Vol:2, Issue 2.
- HUITT, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*, Voldosta State University, April.
- İŞCAN DEMİRHAN, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkiliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KALE, N. (2004). *Nasıl bir değerler eğitimi*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 26-28 Kasım 2004, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007, İstanbul.
- KAN, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.32, ss.133-144
- KARASAR, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARMA, E., H. & KAHİL, R. (2005). The Effect of “Living Values: An Educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33, No. 2, October.

- KESKİN, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 VE 2004 programlarının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KIRSCHENBAUM, H. (2000). *From values clarification to character education: A personal journey. Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*. September 2000, Vol. 39 Issue 1, p 4- 17.
- KUŞDİL, M., E. ve KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, S.45, ss.59-76.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Alkım Yayınevi.
- LEMING, J. (1999). *Teaching Values in Social Studies Education Past Practices and Current Trends*. 03.05.2007 tarihinde internetten elde edilmiştir.
http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm
- LICKONA, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- MEB. (1998). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. Sayı:2487.
- MEB. (2000). *İlköğretim okulu ders programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MOORE, A., L. (2005), *A Case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education*. Ph.D Thesis. The University of Wyoming.

- NAYLOR, D. T. and DIEM, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (NCSS). (1994). *Curriculum standards for social studies*. Washington, DC.
- ÖZENSEL, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217–239.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- ÖZTÜRK, C ve OTLUOĞLU, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- ÖZTÜRK, C. ve DİLEK, D. (2004). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- PRENCİPE, A. (2001). *Children's reasoning about the teaching of values*. Master of Science in Education Thesis, University of Toronto.
- RİCHERT, P. L. (2005). *Teacher attitudes regarding the teaching of morals and values in the curriculum*. Master of Science in Education Thesis, California State University.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press, New York.
- ROS, M., SCHWARTZ, S. H., ve SURKISS, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*. 0269994X, Database: Academic Search Premier. January. Vol. 48. Issue 1.
- SAFRAN, M. (2008). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. B. Tay ve A. (Editörler). Öcal. *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayınları. ss. 1-19'daki makale.

- SARI, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt: 3, Sayı 10, ss 73-87.
- SELÇUK, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- SÖNMEZ, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUPERKA, D. P., AHRENS, C., HEDSTROM, J. E., FORD, L. J. & JOHNSON, P. L. (1976). *Values education sourcebook: Conceptual approaches, material analyses and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science Education.
- ŞEN, Ü.(2005). *Millî eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TAVŞANCIL, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK. (2009). *Büyük Türkçe Sözlük*. 22.01.2009 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/> internet sayfasından elde edilmiştir.
- TEKİN, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınevi.
- TEZBAŞARAN, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Özyurt Matbaası, 26-28.
- TEZGEL, R. (2006). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında insan hakları ve değer eğitimi*. 11. Uygulamalı Etik Kongresi, 18-20 Ekim 2006, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- THOMPSON, G. W. (2002). *The effects of character education on student behavior*. Ph.D Thesis, East Tennessee State University.
- TOZLU, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- TILLMAN, D. (2000). *Living values activities for young adults*. Health Communications, Inc.
- TOKDEMİR, M.A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- TOZLU, N. ve TOPSAKAL, C. (2004). *Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde değerler eğitimi*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 26-28 Kasım 2004, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007, İstanbul.
- TRACY, L. & GIBSON, B. A. (2005). *Development of an instrument to assess student attitudes toward educational process in an undergraduate core curriculum*. Doctorate thesis, University of Arkansas.
- UYSAL, V. (2004). *Yetişkinlerde dindarlık ve değerler: dini hayat, değer tercihleri ve kadına bakış eğilimleri*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 26-28 Kasım 2004, İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007, İstanbul.
- WHITNEY, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee*. PhD Thesis, Tennessee State University.
- WRAGG, E. C., (2001). *Assessment and learning in the primary school*. London: Routledge Flamer.
- VEUGELERS, W.(2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*. Vol.52, No:1. University of Amsterdam, The Netherlands.

- YAVUZER, H. (1998) *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- YAZICIOĞLU, S., SEMERCİ, N. ve SEMERCİ, Ç. (2000). *Duyuşsal boyutun ölçülmesi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt, 1, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- YEL, S. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler 4-5 programının değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunuldu, Kök Yayıncılık, s.436-441, Ankara.
- YIKMIŞ, A. (1999). *Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin ekililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İnternet Adresleri

degerleregitiimi@envar.k12.tr

MEB (2008). <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>

EKLER

EK-1: BİLİŞSEL DÜZEY ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda “sorumluluk” değeri ile ilgili bilgilerinizi ölçmek için sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevaplarını, soruların altındaki boşluğa yazmanız istenmektedir. Soruları içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek()

Anne Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

1. Sorumluluk nedir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sorumluluk duygusuna sahip olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler? Aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Bir öğrenci olarak okuldaki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

[illegible]

4. Evdeki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

[illegible]

5. Bir vatandaş olarak sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

[illegible]

EK-2: DUYUŞSAL DÜZEY ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Size kısa aşağıda hikâyeler verilmiştir. Hikâyelerin altında o hikâye ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sizden sorular ile ilgili olarak size en uygun gelen cevabı vermeniz istenmektedir. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

1. Burak ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir. Matematik öğretmeni, Burak ve arkadaşlarına grup çalışması olarak bir proje ödevi verir. Gruptan projelerini yarına kadar tamamlayıp sınıfta sunmalarını ister. Grupta yer alan bütün üyeler kendi aralarında görev paylaşımı yaparlar ve herkes okul çıkışı eve gittiğinde üzerine düşeni yapacaktır. Burak da proje ile ilgili kendine düşen görevi alır. Burak okul çıkışı eve giderken yolda çok sevdiği ve bir süredir görüşemediği arkadaşı Mert'le karşılaşır. Mert, Burak'a bugün doğum günü olduğunu ve arkadaşlarıyla bir yerde bunu beraberce kutlayacaklarını söyler. Burak'ın da doğum gününe katılması için çok ısrar eder. Eğer gelmezse çok üzüleceğini söyler. Burak eğer Mert'in doğum gününe katılırsa proje ödevi ile ilgili üzerine düşen görevi yerine getiremeyecek, doğum gününe katılmazsa çok sevdiği arkadaşını üzümüş olacak.

Burak bu durumda ne yapmalı?

.....

.....

.....

.....

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

.....

.....

.....

.....

Neden?

.....

.....

.....

.....

2. Elif ve Seda çok iyi iki arkadaşlırlar. Bir gün birlikte markete alışverişe giderler. Alışverişlerini yaptıktan sonra ücreti ödemek için kasaya gelirler. Market sahibi o an çok dalgındır. Seda, market sahibinin bir anlık dalgınlığından faydalanarak ücreti eksik verir. Elif, arkadaşının ücreti eksik ödediğinin farkındadır ve arkadaşını uyarmak istemektedir. Market sahibi daha sonra ücretin eksik olduğunun farkına varır, Elif ve Seda tam marketten çıkmak üzereyken onlara ücretin eksik olduğunu söyler. Seda ise ücreti tam olarak verdiğinde ısrarcıdır. Ancak Elif bu durumun farkındadır. Doğruyu

söylemek istiyordur ama diğer taraftan da çok sevdiği arkadaşı Seda' yı zor durumda bırakmak istemiyordur.

Elif, bu durumda ne yapmalı?

.....

.....

.....

.....

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

.....

.....

.....

.....

Neden?

.....

.....

.....

.....

3. Gizem lise son sınıf öğrencisidir ve bir gün sonra matematik dersinden son yazılı sınava girecektir. Gizem'in daha önceki yazılı imtihan puanları düşük olduğu için bu sınava çok iyi şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ancak eve gittiğinde büyük bir sürprizle karşılaşır. Uzun zamandır görmediği ve başka bir şehirde öğretmen olan ablası onları ziyarete gelmiştir ve yarın sabah geri dönecektir. Ablası ile görüşebilmesi için tek vakti bu akşamdır. Gizem uzun zamandır görmediği ablası ile vakit geçirirse yarın ki sınavına çalışamayacaktır.

Gizem bu durumda ne yapmalı?

.....

.....

.....

.....

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

.....

.....

.....

.....

Neden?

.....

.....

.....

.....

4. Ali arkadaşı Emre ile birlikte teneffüste okul kantinine gider. Kantinden ikisi de kendilerine yiyecek bir şeyler alırlar. Ali kendisine aldığı şeylerin parasını öder. Emre ise parasını ödemedi oradan ayrılır. Ali arkadaşının aldığı şeylerin parasını ödemedi oradan ayrıldığını görür. Kantinci, Ali'ye arkadaşının parasını ödemediğini, bu durumu öğretmenine anlatacağını söyler. Kantinci, Ali'den bu durumu öğretmenine anlatırken yanında olmasını ve bunu doğrulamasını istemektedir. Öğretmen Ali'ye olayın doğru olup olmadığını sorar. Ali bu olay karşısında ne yapacağını şaşırır. Eğer arkadaşının bu olayı yaptığını söylerse arkadaşı belki bir daha onunla konuşmayacaktır.

Ali, bu durumda ne yapmalı

.....

.....

.....

.....

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

.....

.....

.....

.....

Neden?

.....

.....

.....

.....

5. Öğretmeni Ahmet'e sınıf başkanı olmasından dolayı sınıflar arası bilgi yarışmasında sınıfı temsil etmek üzere iki kişiyi seçmesi için görev verir. Bu yarışma için sınıftan en uygun olan iki arkadaşını seçmesini ister. Ahmet, önce birinci kişiyi seçer. İkinci kişiyi seçerken çok zorlanır. Çünkü hem çocukluk arkadaşı hem de sıra arkadaşı olan çok sevdiği arkadaş Sinan'da bu yarışmaya çok katılmak istemektedir. Diğer taraftan Ahmet, bu yarışmaya sınıfı daha iyi temsil edeceğini düşündüğü Uğur'u seçmeyi düşünmektedir. Ama bu yarışma için Uğur'u tercih ederse çok sevdiği arkadaş olan Sinan'ı kendisine kırılacaktır. Ahmet, Sinan'ın arkadaşlığını kaybedeceğinden de korkmaktadır.

Ahmet, bu durumda ne yapmalı?

.....

.....

.....

.....

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

.....

.....

.....

.....

Neden?

.....

.....

.....

.....

6. Ayşe'nin sabah ilk derste önemli bir sınavı vardı. Gece geç vakte kadar ders çalıştığı için sabah geç uyandı. Derse geç kalmıştır. Aceleyle evden çıkar. Tam okulun önünde karşıdan karşıya geçmek için beklerken öğretmenler ziline çaldığını duyar. Trafik ışığına baktı kırmızı ışık yanmaktadır. Yola bakar ve yolda araba yoktur. Ayşe eğer kırmızı ışıkta geçse kurallara uymamış olacaktır. Diğer taraftan geçmese sınava geç kalacaktır.

Ayşe bu durumda ne yapmalı?

.....

.....

.....

.....

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

.....

.....

.....

.....

Neden?

.....

.....

.....

.....

EK-3: SORUMLULUK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki ankette sorumluluk değeri ile ilgili 24 madde vardır. Sizden bu anketteki her bir madde ile ilgili karşısında yer alan kutuların içerisine size en uygun gelen cevabı işaretlemeniz istenmektedir. İşaretlemenizi her cümle için ilgili kutunun içine (X) işaretini koyarak yapınız ve lütfen hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız. Anketi içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

No	MADDE	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1.	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.			
2.	Yapmam gerekenleri kimse söylemeden fark ederim.			
3.	Gitmem gereken yerlere zamanında yetişirim.			
4.	Verdiğim sözü tutarım.			
5.	Özel eşyalarımı temiz tutarım.			
6.	Temizlik alışkanlıklarımı (diş fırçalama, yüz yıkama) kimse hatırlatmadan yerine getiririm.			
7.	Okuldan eve döndüğümde okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.			
8.	Kirli çamaşırlarımı kirli sepetine koyarım.			
9.	Özel eşyalarımı özenle korurum.			
10.	Yaptığım yanlışları kabul ederim.			
11.	Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.			
12.	Gerektiğinde hatalarım için özür dilerim.			
13.	Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.			
14.	Yaptığım işlerin sonuçlarını kabullenirim.			
15.	Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.			
16.	İhtiyaçlarımı giderirken diğerlerini engellemem.			
17.	Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.			
18.	Bir karşılık ve kazanç beklemeden ailem ve arkadaşlarıma yardım ederim.			
19.	Bana yapılan haksızlık karşısında kabalığa başvurmadan hakkımı savunurum.			
20.	Ailem ve arkadaşlarımı kötülüklerden korumaya çalışırım.			
21.	Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.			
22.	Elimde olan imkânlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım.			
23.	Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.			
24.	Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.			

EK-4: VELİ ANKETİ

Sevgili veli;

Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta sorumluluk değerini kazandırmak için bir program uygulanacaktır. Bu uygulama kapsamı içinde sizin bir takım bilgilerinize ihtiyaç vardır. Bunun için aşağıdaki ankette yer alan sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Ankette vermiş olduğunuz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma kapsamı haricinde kullanılmayacaktır. Samimiyetinize ve ilginize şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Anketi Dolduran: Anne () Baba () Diğer (.....)

Anne Mesleği :

Baba Mesleği :

Anne Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul ()

Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul ()

Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Aylık Geliriniz: 550 TL ‘den az () 550 TL -1000 TL arası ()

1000 TL- 1500 TL arası () 1500 TL- 2500 TL arası ()

2500 TL’den fazla ()

Çocuk Sayısı :

Oturduğunuz Ev: Kira () Kendimize ait ()

Oturduğunu evin oda sayısı:

Evde çocuklarınıza ya da çocuğunuza ait çalışma odası var mı?

Evde çocuklarınızın ya da çocuğunuzun dersleriyle en çok kim ilgileniyor?

.....

Eve günlük gazete alıyor musunuz?

Şayet her gün gazete almıyorsanız hangi sıklıkta alıyorsunuz belirtiniz?.....

Ailece sinema, tiyatro, konser v.b gibi her hangi bir etkinliğe katılıyor musunuz?

Şayet katılıyorsanız hangi sıklıkta yapıyorsunuz?.....

Çocuğunuz günde kaç saat televizyon izliyor?.....

Çocuğunuz televizyonda daha çok hangi programları izliyor (çizgi film, dizi film, sinema, yarışma, haber, spor. Belgesel v.b. gibi)?

Çocuğunuz günde kaç saat ders çalışıyor?.....

Çocuğunuz düzenli olarak temizlik alışkanlıkları (dişini fırçalama, el ve yüz yıkama gibi) yerine getiriyor mu?

Yatağını her gün düzenli olarak topluyor mu?.....

Bir görev verdiğinizde yerine getiriyor mu?.....

Derslerini zamanında yapıyor mu?.....

Bir hata yaptığında hatasını kabul ediyor mu?.....

EK-5:

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih: / /

Saat:

Kişisel Bilgiler:

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Sınıfı:

Değerli Öğrenci,

Kısaca kendimi tanıtayım. Benim adım Soner ALADAĞ. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisiyim. Aynı zamanda Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde değer eğitimi üzerine bir araştırma yapıyorum. Sizinle bu konuda “sorumluluk” değeri üzerine görüşme yapmak istiyorum. Görüşlerinizin araştırmam için önemli katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bulunacağın katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye geçmeden önce birkaç şey hatırlatmak istiyorum. Yapacağımız görüşme gizli kalacaktır. Bu konuda, öğretmenin veya bir başkası konuştuklarını kesinlikle bilmeyecek, bundan emin olmanı belirtmek isterim. Konuşulanlar benim ve bazı araştırmacı arkadaşlarım arasında kalacak. Araştırma raporlaştırılırken isimleriniz kesinlikle belirtilmeyecektir. Konuşmaları, herhangi bir veri kaybına yol açmamak için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Bunun senin için her hangi bir sakıncası var mı? Sormak istediğin herhangi bir şey var mı, soracağın bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. *Sorumluluk deyince ne anlıyorsun?*
2. *Sorumluluk duygusuna sahip insanlar ne tür davranışlar gösterirler?*
3. *Bir öğrenci olarak okuldaki sorumlulukların nelerdir?*
4. *Evde ne tür sorumlulukların var, bunların neler olduğunu örnek vererek açıkla mısın?*
5. *Bir vatandaş olarak sorumlulukların nelerdir?*

EK- 6:**VELİ GÖRÜŞME FORMU****Tarih:** / /**Saat:****Kişisel Bilgiler:**

Adı- Soyadı:

Değerli Veli,

Kısaca kendimi tanıtayım. Benim adım Soner ALADAĞ. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisiyim. Aynı zamanda Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde değer eğitimi üzerine bir araştırma yapıyorum. Sizinle bu konuda daha önce kısa bir görüşmemiz olmuştu. O görüşmede çocuğunuzun bulunduğu sınıfta bir uygulama yapacağımı bilgilendirmiştim. Sizden çocuğunuzun bir takım sorumluluklarını yerine getirmesi konusunda gözlem yapmanızı istemiştim. Uygulama sonrası sizinle bu konuda görüşeceğimi belirtmiştim. Sizinle bu konuda kısa bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşlerinizin araştırmam için önemli katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bulunacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye geçmeden önce birkaç şey hatırlatmak istiyorum. Yapacağımız görüşme gizli kalacaktır. Bir başkası konuştuklarını kesinlikle bilmeyecek, bundan emin olmanızı belirtmek isterim. Konuşulanlar benim ve bazı araştırmacı arkadaşlarım arasında kalacak. Araştırma raporlaştırılırken isimleriniz kesinlikle belirtilmeyecektir. Konuşmaları, herhangi bir veri kaybına yol açmamak için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Bunun sizin için herhangi bir sakıncası var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı, soracağınız bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uygulamanın başlangıcından bugüne çocuğunuzda; ev içi veya ev dışındaki sorumluluklar, sizin veya eşinizin vermiş olduğu bir iş veya görevi yerine getirmesi bakımından ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıkla mısınız?

2. Uygulamanın başlangıcından bugüne çocuğunuzda; kişisel bakım (yatağını, odasını toplama ve temiz tutma, el yüz yıkama, diş fırçalama gibi...) veöyleye temizliğini yapma bakımından ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıkla mısınız?

3. Bunların dışında başka ekleyeceğiniz herhangi bir şey var mı?

EK- 7:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih: / /

Saat:

Kişisel Bilgiler:

Adı- Soyadı:

Kıdemi:

Değerli öğretmenim,

Kısaca kendimi tanıtayım. Benim adım Soner ALADAĞ. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisiyim. Aynı zamanda Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde değer eğitimi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu çalışma, değer eğitimi yaklaşımlarıyla “sorumluluk” değerini öğrencilere kazandırmaya yönelik bir çalışmadır. Sizinle bu konuda uygulamaya geçmeden önce bir görüşmemiz olmuştu. O görüşmede, sizden öğrencilerinizi belli kriterler doğrultusunda gözlemlemenizi istemiştım. Uygulama sonrası sizinle bu konuda görüşeceğimi belirtmişim. Sizinle bu konuda kısa bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşlerinizin araştırma için önemli katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bulunacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye geçmeden önce birkaç şey hatırlatmak istiyorum. Yapacağımız görüşme gizli kalacaktır. Bir başkası konuştuklarını kesinlikle bilmeyecek, bundan emin olmanızı belirtmek isterim. Konuşulanlar benim ve bazı araştırmacı arkadaşlarım arasında kalacak. Araştırma raporlaştırılırken isimleriniz kesinlikle belirtilmeyecektir. Konuşmaları, herhangi bir veri kaybına yol açmamak için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Bunun sizin için herhangi bir sakıncası var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı, soracağınız bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uygulamanın başlangıcından bugüne kadar sınıfınızda yer alan öğrencilerde, sınıf veya okul ortamındaki sorumluluklarını yerine getirmeleri bakımından ne gibi değişiklikler gözlemlediniz, açıkla mısınız?

2. Uygulanan programı nasıl değerlendiriyorsunuz, programın etkili ği konusundaki görüşleriniz nelerdir, açıkla mısınız?

3. Bunların dışında başka ekleyece ğiniz herhangi bir şey var mı?

EK-8: ÖĞRETMEN DEĞER ANKETİ

Değerli Öğretmenim,

Sizlerden aşağıdaki ankette İlköğretim Sosyal Bilgiler programında verilmek istenen temel değerlerden gelecekte Türk çocuklarının sahip olması gerektiğini düşündüğünüz değer veya değerlerin hangisi olduğu ve eğitim sistemi içinde bunların hangisinin öğretimine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğinin önem sırasına göre belirtmeniz, aynı zamanda da değer eğitimi ile ilgili aşağıdaki size sorulan açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Her değer için önündeki boşluğa, o değer için önemini gösteren (en az 1, en fazla 7 olmak üzere) rakamın altındaki kutucuğu (x) ile işaretleyiniz. Samimiyetinize ve ilginize teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Kıdem: 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11 –15 Yıl () 16- 20 Yıl ()

20 Yıl ve Üzeri ()

Mezuniyet Durumu: Eğitim Fak: () Fen-Edb. Fak () Diğer ()

DEĞERLER	1	2	3	4	5	6	7
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							
Yardımseverlik							

EK-9: İZİN YAZILARI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 77777
KONU : Araştırma İzni
Soner ALADAĞ

29 04/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İLGİ : a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16/04/2009 tarih ve 00-3329 sayılı yazısı.

b) 27/04/2009 tarih ve 36632 sayılı Valilik Oluru.

Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Soner ALADAĞ,'İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Değerleri Kazanma ve Gösterme Düzeylerine Etkisi' isimli tezi ile ilgili uygulamalarını 2008-2009 Eğitim –Öğretim yılı bahar döneminde Ankara İline bağlı Yenimahalle İlçesinde bulunan **Yeşilevler İlköğretim Okulunda** uygulama yapma isteği ilgi (b)Valilik Oluru ile uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (6 sayfa'dan oluşan)ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Erol ORTAKAYA
Müdür a
Müdür Yardımcısı

EKLER_____:

- 1 : Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2 : Anket (6 sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 36632
KONU : Araştırma İzni
Soner ALADAĞ

27.11/2009

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik
İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16/04/2009 tarih ve 00-3329 sayılı
yazısı .

Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Soner ALADAĞ, 'İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Değerleri Kazanma ve Gösterme Düzeylerine Etkisi' isimli tezi ile ilgili uygulamalarını 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Ankara İline bağlı Yenimahalle İlçesinde bulunan Yeşilevler İlköğretim Okulunda uygulama yapma isteği, İlgi(a)yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, 6 sayfa'dan oluşan anketin gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kamil ALDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
24.11/2009
Ufuk SEÇİLMİŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
Veri Toplama Araçları :
EK-1 : Bilişsel Deney Ölçeği (5 sayfa)
EK-2 : Sorumluluk Öz Değerlendirme (1 sayfa)

EK-10: DERS PLANI ÖRNEĞİ

DERS	: SOSYAL BİLGİLER
SINIF	: 5
YAKLAŞIK SÜRE	: 40'+ 40'
ÖĞRENME ALANI	: BİREY VE TOPLUM
ÜNİTE	: HAKLARIMI ÖĞRENİYORUM.
TEMEL BECERİLER	: Karar verme, eleştirel düşünme.
KAZANIMLAR	: İçinde bulunduğu gruplar ve gruplara ait rolleri ilişkilendirir. Katıldığı gruplarda aldığı roller ve rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.
MATERYALLER	: Formlar, Sorumlulukla ilgili hikâye.
DEĞER	: Sorumluluk

SÜREÇ

Öğrencilere “ sorumluluklarınızı yerine getirmediğiniz zaman kendinizi nasıl hissedersiniz, hangi duygulara sahip olursunuz?” diye sorularak öğrencilerin konuya dikkati çekilir. Sonra “sorumluluk” değerini içeren hikâyenin bir kısmını içeren form 1 öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden hikâye ile ilgili soruları cevaplamaları ve kendi görüşlerini diğerleriyle paylaşmaları istenir. Sonraki süreçte hikâyenin devamı olan form 2 öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden daha önceki vermiş oldukları cevaplarla hikâyenin sonucunu karşılaştırmaları istenir.

Sonra “sorumluluk” değeri ile ilgili aşağıdaki ikilemli bir durum öğrencilere sunulur. Bu durumu anlamaları için yardımcı olunur. Öğrencilerin ikilemli olayı fark edip, bu durumu ifade etmesi istenir. Sonra öğrenciden bu durum ile ilgili uygun olan cevabı vermesi, bu cevabı nedenleriyle birlikte açıklaması istenir. Bu şekilde hikâyedeki muhakemenin öğrenci tarafından test edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğrenciden ikilemli durumdaki kişinin yerine kendisini koyması istenir ve kendisinin bu durumda ne yapacağına ilişkin cevapları alınır. Kendi cevabına inanıp inanmadığı, böyle bir şeyi gerçekten yapıp yapmayacağı sorulur ve nedenleriyle birlikte açıklamalarına fırsat verilir.

Ali'nin öğretmeni, bir gün sonra sınıfta arkadaşlarıyla birlikte sunacağı bir grup ödevi vermiştir. Grup içerisinde görev dağılımı yapıldıktan sonra okul çıkışı

herkes eve gittiğinde üzerine düşeni yapması gerekmektedir. Ali ise uzun zamandır o akşam bulunduğu şehirde yapılacak sirk gösterisi gitmeyi çok istemektedir. Yarına yapması gereken ödevi olmasına rağmen, bu gösteriyi kaçırmak istemiyordur. Ali eğer gösteriye giderse yarın ki derste sunacakları grup ödevini tamamlayamayacaktır. Eğer gösteriye gitmezse uzun zamandır beklediği bir şeyi kaçırmış olacak ve çok üzülecektir. Ali bu durumda ne yapmalıdır? Nedenleri ile belirtiniz.

Daha sonra bu durum, öğrenciler tarafından sınıf içi drama çalışması yapılır. Drama çalışmasından sonra, öğrencilere “sorumluluk” değerinin önemini fark etmeleri için form 3 dağıtılır ve bunu doldurmaları istenir. İfadeler tahtaya yazılarak sınıftaki tüm öğrencilerin görüşleri seçeneklere uygun şekilde tablolaştırılır ve öğrencilere niçin bu tercihi yaptığını içeren gerekçelerini ifade etmeleri için fırsat verilir.

Sonra form 4 kullanılarak öğrencilerin “sorumluluk” değerini belirginleştirmeleri için değerler hiyerarşisindeki yeri fark ettirilmeye çalışılır ve öğrencilerden değerleri sıralamaları istenir. Bazı öğrencilerden değer önem sıralarını sınıfla paylaşması istenir ve bununla ilgili açıklama yapmalarına fırsat verilir.

FORM 1

BİR HİKÂYE

Vaktiyle her türlü maddi imkâna sahip olmasına rağmen can sıkıntısından, hayatın yaşanmaya değmez olduğundan yakınan bir prens vardı. Kardeşleri, arkadaşları gezer, ava gider, eğlenirken o odasına kapanır, sürekli düşünürdü. Oğlunun bu haline hükümdar babası çok üzülüyordu Bir gün hükümdar, ülkesinin en bilge kişisini sarayına çağırıp ona oğlunun durumunu anlattı ve buna bir çözüm bulmasını istedi. Bunun için bilgeye bir hafta mühlet verdi. Bir hafta içinde bir formül bulamazsa bunun hayatına mal olabileceğini de hatırlattı.

Yaşlı bilge üç beş gün düşünüp taşındı; aklına hiç bir çözüm gelmedi. Bu nedenle canını olsun kurtarmak için ülkeyi terk etmeye karar verdi. Üzgün, dalgın bir şekilde ülkeyi terk ederken, bir köyün yakınında koyunlarını, keçilerini otlatan küçük yaşta bir çobanla bir süre ahbaplık etti. Bundan cesaret alan küçük çoban yaşlı dostuna; "Amca şu hayvanlarıma biraz göz kulak oluver de, ben de şu görünen köyden azık alıp geleyim, bugün azık almayı unutmuşum." dedi. Bilge de zevkle kabul etti. Bilge, kafası, karşılaştığı olaylarla meşgul bir halde hayvanlara göz kulak olurken, bir keçi yavrusu kenarında oynamakta olduğu uçurumdan aşağı yuvarlanıverdi. Aşağı inip onu kurtarmadıkça kendi kendine kurtulması da mümkün değildi. Bilge, küçük çobana verdiği sözü doğru dürüst tutabilmek için kuzuyu kendisi kurtarmaya karar verdi. Bu amaçla uçurumun dibine indi.

Aşağıdaki soruları cevaplandırdıktan sonra hikâyenin devamını okuyunuz.

Prensin mutsuzluğunun sebebi sizce ne olabilir?

.....

.....

Hikâyedeki kişilerin davranış seçenekleri nelerdir?

.....

.....

Bilge kişinin yerinde olsaydınız nasıl bir çözüm yolu bulurdunuz?

.....

.....

Hikâyenin sonucu ile nasıl bir çıkarımda bulunabilirsiniz?

.....

.....

FORM 2

Önce kuzuyu sırtına bağladı, sonra tırmanmaya başladı. Birkaç tırmanma başarısızlıkla sonuçlandı. Ama bilge yılmadı; uğraştı, didindi, zorlandı ama sonunda kuzuyu yukarı çıkarmayı başardı. Küçük dostuna verdiği sözü tutabilmek, bunun için de kuzuyu uçurumdan çıkarmak bir süre kafasını öyle meşgul etti ve kendini bu işe o kadar verdi ki başından geçmekte olan olayı, canını kurtarabilmek için ülkeyi terk etmekte oluşunu unuttu.

Fakat bu durum onun kafasında bir şimşek çakmasına sebep oldu. Şöyle düşündü: "Bir kimse ciddi olarak bir işle meşgul olur, bir girişimde bulunup onu başarı ile sonuçlandırmak arzusu benliğini tam olarak kaplarsa, o kimse için can sıkıntısı, eften püften olayları kafasına takmak diye bir şey söz konusu olamaz." Bu gerçek herkes, dolayısıyla hükümdarın oğlu için de geçerlidir. Bilge artık kaçma fikrinden vazgeçip hemen geri döndü ve hükümdarın huzuruna çıkarak şu çözümü sundu:

"Hükümdarım, eğer oğlunuzun can sıkıntısından kurtulmasını, hayata bağlanmasını istiyorsanız ona bir sorumluluk yükleyin, zamanını kaplayıcı bir meşguliyet verin. Can sıkıntısının, yaşamaktan şikayet etmenin ana sebebi başıboşluktur. Oğlunuza yükleyeceğiniz sorumluluk ne derece ciddi, sonucu ne derece ağır olursa, kendini o ölçüde can sıkıntısından kurtaracak, yaşama mücadele ve azmi o derece artacaktır".

Önceki değerlendirmeniz ile hikâyenin sonucu karşılaştırdığınızda benzerlik var mıdır?

.....

.....

.....

Hikâyede hangi tür davranış üzerine vurgu yapılmaktadır?

.....

.....

.....

Sorumluluk sahibi olmak nasıl bir duygudur?

.....

.....

*Siz sorumluluklarınızı yerine getirmediğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
Açıklayınız.*

.....

.....

FORM 3

Aşağıda verilen ifadelere katılıp katılmadığınızı seçeneklerin bir tanesine (x) işaret koyarak belirtiniz.

İFADELER	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Sorumluluk sahibi olmak benim için önemlidir.			
2. Bir görev verildiğinde onu zamanında yapmak gerekir.			
3. Bir görev verildiğin zaman onu eksiksiz olarak yerine getirmek gerekir.			
4. Sorumluluklarımı kimse hatırlatmadan yerine getiririm.			
5. Yapmam gerekenleri kimse söylemeden fark ederim.			
6. Toplumsal kurallara uymak her zaman gereklidir.			
7. Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.			
8. Hak ve ödevlerimi bilirim.			
9. Elimde olan imkânlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım.			
10.Sorunlar karşısında duyarlı olurum.			
11.Sorumluluklarımı yerine getirdiğimde kendimi mutlu hissederim.			
12. Kendi problemlerimi üstlenir ve çözmeye çalışırım.			
13. Grup çalışmasında birlikte çalıştığım arkadaşlar için sorumluluğu üstlenmek konusunda örnek olurum.			
14.Yaptığım işlerde bireysel ve toplumsal çıkar gözetirim.			

FORM 4

Aşağıda verilen değerleri sizin için en önemli olan değerden önemsiz olana doğru önem dercesine göre sıralayınız.

Nazik olmak	Uyumlu olmak
Tutumlu olmak	Sorumluluk sahibi olmak
Başarılı olmak	Alçak gönüllü olmak
Saygılı olmak	Çalışkan olmak
Açık fikirli olmak	Temiz olmak

Önem Sırası

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

EK-11: ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**DEĞERLERİ BELİRGİNLEŞTİRME YAKLAŞIMINA GÖRE
ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**

MADDE		HAYIR	EVET
1.	Derse başlamadan önce öğrencilerinin dikkatini çekiyor.		
2.	Dikkat çekme sürecinden sonra öğrencileri derse güdüyor.		
3.	Öğrencilere kullanmaları gereken stratejileri hatırlatıyor.		
4.	Çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtıyor.		
5.	Öğrencilerin alternatifler arasından seçim yapmasını sağlıyor.		
6.	Öğrencilerin keşfetmelerine, incelemelerine ve elde edilebilir değerler arasından düşünerek seçim yapmalarına yardımcı oluyor.		
7.	Öğrencilerin her bir seçeneğin üzerinde düşünmelerine, düşünerek alternatiflere ağırlık vermelerine yardım ediyor.		
8.	Öğrencileri özgürce seçim yapması için teşvik ediyor.		
9.	Söz konusu yaklaşım uygulanırken öğrencilere çeşitli sorular yöneltilerek öğrencinin seçmiş olduğu değer ile ilgili farkında olmasına ve değer üzerinde konuşmasına yardım ediyor.		
10.	Öğrencilerin yapmış olduğu seçimlere değer vermesi ve tercihini diğerlerine açıklaması için fırsatlar sağlıyor.		
11.	Öğrencileri kendi değerlerini açıklamaları konusunda cesaretlendiriyor ve teşvik ediyor ve öğrencilerden kendi değer yargılarını savunmalarını istiyor.		
	TOPLAM		

Gözlemci	
Sınıf	
Tarih/Saat	
İmza	

**AHLAKİ İKİLEM YAKLAŞIMINA GÖRE
ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**

MADDE		HAYIR	EVET
1.	Derse başlamadan önce öğrencilerinin dikkatini çekiyor.		
2.	Dikkat çekme sürecinden sonra öğrencileri derse güdülüyor.		
3.	Öğrencilere kullanmaları gereken stratejileri hatırlatıyor.		
4.	Çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtıyor.		
5.	İkilemli bir durumu yansıtan öyküyü öğrenciye tanıtıyor ve öyküdeki durumu anlamaları için yardımcı oluyor.		
6.	Öğrencinin hikâyedeki ikilemli olayı fark edip, bu durumu ifade etmesini sağlıyor.		
7.	Ahlaki ikilemde yer alan durum için öğrencinin muhakemeyi test etmesini sağlıyor.		
8.	Öğrencilerin ikilem hakkındaki muhakemelerini ortaya çıkarmak için ek sorular sorarak, ikilemli durumla bağlantılı nedenleri incelemeye çalışıyor.		
9.	Öğrencilerin kendileri için en uygun cevabı ve kendi duygularını ifade eden nedenleri seçerek muhakemelerini yansıtmaya çalışıyor.		
10.	Öğrencilere bu ikilem için seçtiği cevaba inanıp inanmadığını sorguluyor.		
11.	Öğrencileri ahlaki ikilem hakkında ulaştığı nedeni kesin olarak ifade etmesi için yönlendiriyor.		
	TOPLAM		

Gözlemci	
Sınıf	
Tarih/Saat	
İmza	

**DEĞER ANALİZİ YAKLAŞIMINA GÖRE
ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**

MADDE		HAYIR	EVET
1.	Derse başlamadan önce öğrencilerinin dikkatini çekiyor.		
2.	Dikkat çekme sürecinden sonra öğrencileri derse güdülüyor.		
3.	Öğrencilere kullanmaları gereken stratejileri hatırlatıyor.		
4.	Çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtıyor.		
5.	Öğrencilerin mantıksal düşünmelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına yardımcı oluyor.		
6.	Öğrencilerin değerlerini kavramsallaştırmalarına ve bunlar arasında bağlantı kurmalarında mantıklı ve analitik süreçler kullanmalarına yardımcı oluyor.		
7.	Öğrencilere, bir değer hakkında belli bir şekilde değerlendirmeyi öğrenmelerine yardımcı oluyor.		
8.	Öğrencilerin, söz konusu değer hakkında en akılcı yargıya ulaşmalarına yardım ediyor.		
9.	Öğrencilerin en akılcı yargıya ulaşmayı öğrenmelerine yardımcı oluyor.		
10.	Yaklaşım için uygun yöntem ve teknikleri uyguluyor.		
11.	Yaklaşımında kullanılan 8 aşamayı dikkate alıyor.		
	TOPLAM		

Gözlemci	
Sınıf	
Tarih/Saat	
İmza	

EK-12. DUYUŞSAL ÖLÇEĞE VERİLEN CEVAPLARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ÖRNEKLERİ

Deney Grubu-1

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda size kısa hikayeler verilmiştir. Hikayelerin altında o hikaye ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sizden sorular ile ilgili en uygun gelen cevabı vermeniz istenmektedir. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı: S-F

1. Burak ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir. Matematik öğretmeni, Burak ve arkadaşlarına grup çalışması olarak bir proje ödevi verir. Grupları projelerini yarına tamamlayıp sınıfta sunmalarını ister. Grupta yer alan bütün üyeler aralarında görev paylaşımı yapar ve herkes okul çıkışı eve gittiğinde üzerine düşeni yapacaktır. Burak'da proje ile ilgili kendine düşen görevi alır. Burak okul çıkışı eve giderken yolda çok sevdiği ve bir süredir görüşemediği arkadaşı Mert'le karşılaşır. Mert, Burak'a bugün doğum günü olduğunu ve arkadaşlarıyla bir yerde bunu beraberce kutlayacaklarını söyler. Burak'ında doğum gününe katılması için çok ısrar eder. Eğer gelmezse çok üzüleceğini söyler. Burak eğer Mert'in doğum gününe katılırsa proje ödevi ile ilgili üzerine düşen görevi yerine getiremeyecek. Doğum gününe katılmazsa çok sevdiği arkadaşını üzümüş olacak.

Burak bu durumda ne yapmalı?

Burak bu durumda doğum gününe gitmemeli projede olduğu gibi yerine getirmelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben olsaydım proje ödevimi gizli bir şekilde yerine getirecektim.

Neden?

Çünkü üzerine düşen görevi yerine getirmezsem hem arkadaşlarıma ve öğretmenime karşı sorumluluğumu yerine getirmemiş olurum.

2. Elif ve Seda çok iyi iki arkadaşlardır. Bir gün birlikte markete alışverişe giderler. Alışverişlerini yaptıktan sonra ücreti ödemek için kasaya gelirler. Market sahibi o an çok dalgındır. Seda, marketçinin bir anlık dalgınlığından faydalanarak ücreti eksik verir. Elif, arkadaşının ücreti eksik ödediğinin farkındadır ve arkadaşını uyarmak istemektedir. Marketçi daha sonra ücretin eksik olduğunu farkına varır. Onlar tam marketten çıkmak üzereyken ücretin eksik olduğunu söyler. Seda ise ücreti tam olarak verdiğinde ısrarcıdır. Ama Elif bu durumun farkındadır. Doğruyu söylemek istiyordu ama diğer taraftan da çok sevdiği arkadaşı Seda'yı zor durumda bırakmak istemiyordu.

Elif, bu durumda ne yapmalı?

Elif bu durumda arkadaşını zor durumda bırakmak yerine doğruyu söylemelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben olsaydım bu durumda doğruyu söylerdim.

Neden?

Çünkü her durumda doğruyu söylemek gereklidir.

3. Gizem lise son sınıf öğrencisi olup bir gün sonra matematik dersinden son yazılı sınava girecektir. Gizem'in daha önceki yazılı imtihanları düşük olduğu için bu sınava iyi bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ancak eve gittiğinde büyük bir sürprizle karşılaşır. Uzun zamandır görmediği, başka bir şehirde öğretmen olan ablası onları ziyarete gelmiştir ve yarın sabah geri dönecektir. Ablası ile görüşebilmesi için tek vakti bu akşamdır. Gizem uzun zamandır görmediği ablası ile vakit geçirirse yarın ki sınavına çalışamayacaktır.

Gizem bu durumda ne yapmalı?

Gizem bu durumda sınavına çalışmalıdır. Matematik yazılı var. Ota

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben olsaydım. İshavima çalışırdım. arım

Neden?

Çünkü bu sınav benim için de ha önemlidir. Sınav benim yapmam. gerçekten bir sorumluluğumdur.

4. Ali arkadaşı Emre ile birlikte teneffüste okul kantinine giderler. Kantinden ikisi de kendilerine yiyecek bir şeyler alırlar. Ali kendisine aldığı şeylerin parasını öder. Emre ise parasını ödemedi oradan ayrılır. Ali arkadaşının aldığı şeylerin parasını ödemedi oradan ayrıldığını görür. Kantinci, Ali'ye arkadaşının parasını ödemediğini, bu durumu öğretmenine anlatacağını söyler. Kantinci, Ali'den bu durumu öğretmenine anlatırken yanında olmasını ve bunu doğrulamasını istemektedir. Öğretmen Ali'ye olayın doğru olup olmadığını sorar. Ali bu olay karşısında ne yapacağını şaşırır. Eğer arkadaşının bu olayı yaptığını söylerse arkadaşları belki bir daha onunla konuşmayacaktır.

Ali, bu durumda ne yapmalı?

Ali bu durumda doğruyu söylemelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben olsaydım ar. arkadaşım. bir daha konuşmasa bile doğruyu söyledim

Neden?

Çünkü bu başkasına haksızlık yapmak doğru bir davranış değildir.

5. Öğretmeni Ahmet'e sınıf başkanı olmasından dolayı sınıflar arası bir yarışmada sınıfı temsil etmek üzere iki kişiyi seçmesi için bir görev verir. Bu yarışma için sınıftan en uygun olan iki arkadaşını seçmesini ister. Ahmet, önce birinci kişiyi seçer. İkinci kişiyi seçerken çok zorlanır. Çünkü hem çocukluk arkadaşı olan hem de sıra arkadaşı olan çok sevdiği arkadaşı Sinan'da bu yarışmada olmak istemektedir. Diğer taraftan bu yarışmada sınıfı daha iyi temsil edeceğini düşündüğü Uğur'u seçmeyi düşünmektedir. Ama bu yarışma için Uğur'u tercih ederse çok sevdiği arkadaşı olan Sinan'ı kıracağını düşünmektedir. Sinan'ın arkadaşlığını kaybedeceğinden de korkmaktadır.

Ahmet, bu durumda ne yapmalı?

Ahmet, bu durumda arkadaşını seçse bile Uğur'u seçmeli dir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben olsaydım Uğur'u tercih ederdim.

Neden?

Çünkü Uğur'un sınıfı iyi temsil edeceğini düşündüğüm için onu seçerdim. Bu görev bana verilmiştir. Bende görevimi duygusalsızca yerine getirmeliyim.

6. Ayşe'nin sabah ilk derste önemli bir sınavı vardı. Gece geç vakte kadar ders çalıştığı için sabah geç uyandı. Derse geç kalmıştır. Aceleyle evden çıkar. Tam okulun önünde karşıdan karşıya geçmek için beklerken öğretmenler ziline çaldığını duyar. Trafik ışığına baktı kırmızı ışık yanmaktadır. Yola bakar ve yolda araba yoktur. Ayşe eğer kırmızı ışıkta geçse kurallara uymamış olacaktır. Diğer taraftan geçmese sınava geç kalacaktır.

Ayşe bu durumda ne yapmalı?

Ayşe bu durumda kırmızı ışıkta geçmemelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben olsaydım sınavıma geç kalsam bile yeşil ışığın yanmasını beklerdim.

Neden?

Çünkü kurallara uymak her vatandaşın yapması gereken görevidir. Kimse kurallara uymadığı zaman toplum da düzen olmaz.

Deney Grubu-2

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda size kısa hikayeler verilmiştir. Hikayelerin altında o hikaye ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sizden sorular ile ilgili en uygun gelen cevabı vermeniz istenmektedir. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı: 5-F

1. Burak ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir. Matematik öğretmeni, Burak ve arkadaşlarına grup çalışması olarak bir proje ödevi verir. Gruptan projelerini yarına tamamlayıp sınıfta sunmalarını ister. Grupta yer alan bütün üyeler aralarında görev paylaşımı yapar ve herkes okul çıkışı eve gittiğinde üzerine düşeni yapacaktır. Burak'da proje ile ilgili kendine düşen görevi alır. Burak okul çıkışı eve giderken yolda çok sevdiği ve bir süredir görüşemediği arkadaşı Mert'le karşılaşır. Mert, Burak'a bugün doğum günü olduğunu ve arkadaşlarıyla bir yerde bunu beraberce kutlayacaklarını söyler. Burak'ında doğum gününe katılması için çok ısrar eder. Eğer gelmezse çok üzüleceğini söyler. Burak eğer Mert'in doğum gününe katılırsa proje ödevi ile ilgili üzerine düşen görevi yerine getiremeyecek. Doğum gününe katılmazsa çok sevdiği arkadaşını üzümüş olacak.

Burak bu durumda ne yapmalı?

Sunumunu yapması gerekir. Çünkü görev daha önemlidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben sunumumu yapardım. Proje ödevimi yapardım.

Neden?

Bana göre görev çok önemlidir. Arkadaşım kırsa bile sorumluluk çok önemlidir.

2. Elif ve Seda çok iyi iki arkadaşlırlar. Bir gün birlikte markete alışverişe giderler. Alışverişlerini yaptıktan sonra ücreti ödemek için kasaya gelirler. Market sahibi o an çok dalgındır. Seda, marketçinin bir anlık dalgınlığından faydalanarak ücreti eksik verir. Elif, arkadaşının ücreti eksik ödediğinin farkındadır ve arkadaşını uyarmak istemektedir. Marketçi daha sonra ücretin eksik olduğunu farkına varır. Onlar tam marketten çıkmak üzereyken ücretin eksik olduğunu söyler. Seda ise ücreti tam olarak verdiğinde ısrarcıdır. Ama Elif bu durumun farkındadır. Doğruyu söylemek istiyordu ama diğer taraftan da çok sevdiği arkadaşı Seda'yı zor durumda bırakmak istemiyordu.

Elif, bu durumda ne yapmalı?

Elif arkadaşına söyleyip eksikğini tamamlamasını istemeli.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben arkadaşım parayı tamamlamasını isterdim.

Neden?

Haksızlık olması istemezdim.

3. Gizem lise son sınıf öğrencisi olup bir gün sonra matematik dersinden son yazılı sınava girecektir. Gizem'in daha önceki yazılı imtihanları düşük olduğu için bu sınava iyi bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ancak eve gittiğinde büyük bir sürprizle karşılaşır. Uzun zamandır görmediği, başka bir şehirde öğretmen olan ablası onları ziyarete gelmiştir ve yarın sabah geri dönecektir. Ablası ile görüşebilmesi için tek vakti bu akşamdır. Gizem uzun zamandır görmediği ablası ile vakit geçirirse yarın ki sınavına çalışamayacaktır.

Gizem bu durumda ne yapmalı?

Gizem...sınava çalışmalı...

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

...Sınava çalışmalıydım...

Neden?

Gelecek daha önemlidir. Sorumluluğunu yerine getirmelidir.

4. Ali arkadaşı Emre ile birlikte teneffüste okul kantinine giderler. Kantinden ikisi de kendilerine yiyecek bir şeyler alırlar. Ali kendisine aldığı şeylerin parasını öder. Emre ise parasını ödemedi oradan ayrılır. Ali arkadaşının aldığı şeylerin parasını ödemedi oradan ayrıldığını görür. Kantinci, Ali'ye arkadaşının parasını ödemediğini, bu durumu öğretmenine anlatacağını söyler. Kantinci, Ali'den bu durumu öğretmenine anlatırken yanında olmasını ve bunu doğrulamasını istemektedir. Öğretmen Ali'ye olayın doğru olup olmadığını sorar. Ali bu olay karşısında ne yapacağını şaşırır. Eğer arkadaşının bu olayı yaptığını söylerse arkadaşı belki bir daha onunla konuşmayacaktır.

Ali, bu durumda ne yapmalı?

Öğretmenine söylemelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben öğretmenine söyledim.

Neden?

Söylemezse aynı şeyi tekrar yapabilir. Sorumluluğunu hiçbir zaman öğrenemezdi. Sorumluluğunu öğrenmesi için söyledim.

5. Öğretmeni Ahmet'e sınıf başkanı olmasından dolayı sınıflar arası bir yarışmada sınıfı temsil etmek üzere iki kişiyi seçmesi için bir görev verir. Bu yarışma için sınıftan en uygun olan iki arkadaşını seçmesini ister. Ahmet, önce birinci kişiyi seçer. İkinci kişiyi seçerken çok zorlanır. Çünkü hem çocukluk arkadaşı olan hem de sıra arkadaşı olan çok sevdiği arkadaşı Sinan'da bu yarışmada olmak istemektedir. Diğer taraftan bu yarışmada sınıfı daha iyi temsil edeceğini düşündüğü Uğur'u seçmeyi düşünmektedir. Ama bu yarışma için Uğur'u tercih ederse çok sevdiği arkadaşı olan Sinan'ı kıracağını düşünmektedir. Sinan'ın arkadaşlığını kaybedeceğinden de korkmaktadır.

Ahmet, bu durumda ne yapmalı?

İyi temsil ederek kişiyi seçmelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben sınıfımı iyi temsil ederek don kişiyi seçerdim.

Neden?

Çünkü sınıfı temsil edebilecek kişiyi seçmeli ki sınıfları iyi temsil olabilsin. Arkadaşı küseirse kıssın ona temsil etmek önemlidir.

6. Ayşe'nin sabah ilk derste önemli bir sınavı vardı. Gece geç vakte kadar ders çalıştığı için sabah geç uyandı. Derse geç kalmıştır. Aceleyle evden çıkar. Tam okulun önünde karşıdan karşıya geçmek için beklerken öğretmenler ziline çaldığını duyar. Trafik ışığına baktı kırmızı ışık yanmaktadır. Yola bakar ve yolda araba yoktur. Ayşe eğer kırmızı ışıkta geçse kurallara uymamış olacaktır. Diğer taraftan geçmese sınava geç kalacaktır.

Ayşe bu durumda ne yapmalı?

Kırmızı ışıkta geçmemelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben de trafik kurallarına uymalıdır.

Neden?

Trafik kuralları daha önemlidir. Sınava geç kalsa bile öğretmenine söyleye bilir. Onları anlatırsa öğretmen bence as en güzel kurtulur.

Kontrol Grubu-1

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda size kısa hikayeler verilmiştir. Hikayelerin altında o hikaye ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sizden sorular ile ilgili en uygun gelen cevabı vermeniz istenmektedir. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı: 5/10

1. Burak ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir. Matematik öğretmeni, Burak ve arkadaşlarına grup çalışması olarak bir proje ödevi verir. Gruptan projelerini yarına tamamlayıp sınıfta sunmalarını ister. Grupta yer alan bütün üyeler aralarında görev paylaşımı yapar ve herkes okul çıkışı eve gittiğinde üzerine düşeni yapacaktır. Burak'da proje ile ilgili kendine düşen görevi alır. Burak okul çıkışı eve giderken yolda çok sevdiği ve bir süredir görüşemediği arkadaşı Mert'le karşılaşır. Mert, Burak'a bugün doğum günü olduğunu ve arkadaşlarıyla bir yerde bunu beraber kutlayacaklarını söyler. Burak'ında doğum gününe katılması için çok ısrar eder. Eğer gelmezse çok üzüleceğini söyler. Burak eğer Mert'in doğum gününe katılırsa proje ödevi ile ilgili üzerine düşen görevi yerine getiremeyecek. Doğum gününe katılmazsa çok sevdiği arkadaşını üzmüş olacak.

Burak bu durumda ne yapmalı?

Ödevini yapmadı.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Doğum gününe giderdim.

Neden?

Pasta yemek için.

2. Elif ve Seda çok iyi iki arkadaşlardır. Bir gün birlikte markete alışverişe giderler. Alışverişlerini yaptıktan sonra ücreti ödemek için kasaya gelirler. Market sahibi o an çok dalgındır. Seda, marketçinin bir anlık dalgınlığından faydalanarak ücreti eksik verir. Elif, arkadaşının ücreti eksik ödediğinin farkındadır ve arkadaşını uyarmak istemektedir. Marketçi daha sonra ücretin eksik olduğunu farkına varır. Onlar tam marketten çıkmak üzereyken ücretin eksik olduğunu söyler. Seda ise ücreti tam olarak verdiği ısrarcıdır. Ama Elif bu durumun farkındadır. Doğruyu söylemek istiyordur ama diğer taraftan da çok sevdiği arkadaşı Seda'yı zor durumda bırakmak istemiyordur.

Elif, bu durumda ne yapmalı?

Paranın eksik olduğunu söylemeli.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Bende aynı işi yapardım.

Neden?

Yalan söylemenin kötü bir şey olduğu için.

3. Gizem lise son sınıf öğrencisi olup bir gün sonra matematik dersinden son yazılı sınava girecektir. Gizem'in daha önceki yazılı imtihanları düşük olduğu için bu sınava iyi bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ancak eve gittiğinde büyük bir sürprizle karşılaşır. Uzun zamandır görmediği, başka bir şehirde öğretmen olan ablası onları ziyarete gelmiştir ve yarın sabah geri dönecektir. Ablası ile görüşebilmesi için tek vakti bu akşamdır. Gizem uzun zamandır görmediği ablası ile vakit geçirirse yarın ki sınavına çalışamayacaktır.

Gizem bu durumda ne yapmalı?

Ablasına benim yazılılar var demesi gerekir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Yazılıya çalışırım.

Neden?

Sınavda kayıt net olmamak için.

4. Ali arkadaşı Emre ile birlikte teneffüste okul kantinine giderler. Kantinden ikisi de kendilerine yiyecek bir şeyler alırlar. Ali kendisine aldığı şeylerin parasını öder. Emre ise parasını ödmeden oradan ayrılır. Ali arkadaşının aldığı şeylerin parasını ödmeden oradan ayrıldığını görür. Kantinci, Ali'ye arkadaşının parasını ödemediğini, bu durumu öğretmenine anlatacağını söyler. Kantinci, Ali'den bu durumu öğretmenine anlatırken yanında olmasını ve bunu doğrulamasını istemektedir. Öğretmen Ali'ye olayın doğru olup olmadığını sorar. Ali bu olay karşısında ne yapacağını şaşırır. Eğer arkadaşının bu olayı yaptığını söylerse arkadaşları belki bir daha onunla konuşmayacaktır.

Ali, bu durumda ne yapmalı?

Doğruyu söylemeli.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Doğruyu söylerim.

Neden?

Sıyak yememek için.

5. Öğretmeni Ahmet'e sınıf başkanı olmasından dolayı sınıflar arası bir yarışmada sınıfı temsil etmek üzere iki kişiyi seçmesi için bir görev verir. Bu yarışma için sınıftan en uygun olan iki arkadaşını seçmesini ister. Ahmet, önce birinci kişiyi seçer. İkinci kişiyi seçerken çok zorlanır. Çünkü hem çocukluk arkadaşı olan hem de sıra arkadaşı olan çok sevdiği arkadaşı Sinan'da bu yarışmada olmak istemektedir. Diğer taraftan bu yarışmada sınıfı daha iyi temsil edeceğini düşündüğü Uğur'u seçmeyi düşünmektedir. Ama bu yarışma için Uğur'u tercih ederse çok sevdiği arkadaşı olan Sinan'ı kıracağını düşünmektedir. Sinan'ın arkadaşlığını kaybedeceğinden de korkmaktadır.

Ahmet, bu durumda ne yapmalı?

Uğur'u seçmeli.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Uğur'u seçerim.

Neden?

İyi temsil etmesi için.

6. Ayşe'nin sabah ilk derste önemli bir sınavı vardı. Gece geç vakte kadar ders çalıştığı için sabah geç uyandı. Derse geç kalmıştır. Aceleyle evden çıkar. Tam okulun önünde karşıdan karşıya geçmek için beklerken öğretmenler ziline çaldığını duyar. Trafik ışığına baktı kırmızı ışık yanmaktadır. Yola bakar ve yolda araba yoktur. Ayşe eğer kırmızı ışıkta geçse kurallara uymamış olacaktır. Diğer taraftan geçmese sınava geç kalacaktır.

Ayşe bu durumda ne yapmalı?

Beklemelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Beklerim.

Neden?

Çarpmı vereceğim yerde sınava geç kalırım.

Kontrol Grubu-2

Sevgili öğrenciler,
Aşağıda size kısa hikayeler verilmiştir. Hikayelerin altında o hikaye ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sizden sorular ile ilgili en uygun gelen cevabı vermeniz istenmektedir. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı: 5-D

1. Burak ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir. Matematik öğretmeni, Burak ve arkadaşlarına grup çalışması olarak bir proje ödevi verir. Gruptan projelerini yarına tamamlayıp sınıfta sunmalarını ister. Grupta yer alan bütün üyeler aralarında görev paylaşımı yapar ve herkes okul çıkışı eve gittiğinde üzerine düşeni yapacaktır. Burak'da proje ile ilgili kendine düşen görevi alır. Burak okul çıkışı eve giderken yolda çok sevdiği ve bir süredir görüşemediği arkadaşı Mert'le karşılaşır. Mert, Burak'a bugün doğum günü olduğunu ve arkadaşlarıyla bir yerde bunu beraberce kutlayacaklarını söyler. Burak'ında doğum gününe katılması için çok ısrar eder. Eğer gelmezse çok üzüleceğini söyler. Burak eğer Mert'in doğum gününe katılırsa proje ödevi ile ilgili üzerine düşen görevi yerine getiremeyecek. Doğum gününe katılmazsa çok sevdiği arkadaşını üzmüş olacak.

Burak bu durumda ne yapmalı?

Arkadaşının doğum gününe gitsin.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Arkadaşımın doğum gününe giderdim.

Neden?

Çünkü arkadaşımın kalbini kırar.

2. Elif ve Seda çok iyi iki arkadaşlardır. Bir gün birlikte markete alışverişe giderler. Alışverişlerini yaptıktan sonra ücreti ödemek için kasaya gelirler. Market sahibi o an çok dalgındır. Seda, marketçinin bir anlık dalgınlığından faydalanarak ücreti eksik verir. Elif, arkadaşının ücreti eksik ödediğinin farkındadır ve arkadaşını uyarmak istemektedir. Marketçi daha sonra ücretin eksik olduğunu farkına varır. Onlar tam marketten çıkmak üzereyken ücretin eksik olduğunu söyler. Seda ise ücreti tam olarak verdiği ısrarcıdır. Ama Elif bu durumun farkındadır. Doğruyu söylemek istiyordur ama diğer taraftan da çok sevdiği arkadaşı Seda'yı zor durumda bırakmak istemiyordur.

Elif, bu durumda ne yapmalı?

Marketçiye gerçeği söylemeli.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Doğruyu söylerim.

Neden?

Çünkü benim kalbimi kırar kötülik yapmak.

3. Gizem lise son sınıf öğrencisi olup bir gün sonra matematik dersinden son yazılı sınava girecektir. Gizem'in daha önceki yazılı imtihanları düşük olduğu için bu sınava iyi bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ancak eve gittiğinde büyük bir sürprizle karşılaşır. Uzun zamandır görmediği, başka bir şehirde öğretmen olan ablası onları ziyarete gelmiştir ve yarın sabah geri dönecektir. Ablası ile görüşebilmesi için tek vakti bu akşamdır. Gizem uzun zamandır görmediği ablası ile vakit geçirirse yarın ki sınavına çalışamayacaktır.

Gizem bu durumda ne yapmalı?

Abla ile görüşmelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ablamla görüşür sabaha kadar uyumaz ders çalışırım.

Neden?

Çünkü Ablamı seviyorum.

4. Ali arkadaşı Emre ile birlikte teneffüste okul kantinine giderler. Kantinden ikisi de kendilerine yiyecek bir şeyler alırlar. Ali kendisine aldığı şeylerin parasını öder. Emre ise parasını ödemedi oradan ayrılır. Ali arkadaşının aldığı şeylerin parasını ödemedi oradan ayrıldığını görür. Kantinci, Ali'ye arkadaşının parasını ödemediğini, bu durumu öğretmenine anlatacağını söyler. Kantinci, Ali'den bu durumu öğretmenine anlatırken yanında olmasını ve bunu doğrulamasını istemektedir. Öğretmen Ali'ye olayın doğru olup olmadığını sorar. Ali bu olay karşısında ne yapacağını şaşırır. Eğer arkadaşının bu olayı yaptığını söylerse arkadaşı belki bir daha onunla konuşmayacaktır.

Ali, bu durumda ne yapmalı?

Emreyi söylenmelidir.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ben emreyi söylerdim.

Neden?

Çünkü arkadaşının hakkını yemeyi istemiyordum.

5. Öğretmeni Ahmet'e sınıf başkanı olmasından dolayı sınıflar arası bir yarışmada sınıfı temsil etmek üzere iki kişiyi seçmesi için bir görev verir. Bu yarışma için sınıftan en uygun olan iki arkadaşını seçmesini ister. Ahmet, önce birinci kişiyi seçer. İkinci kişiyi seçerken çok zorlanır. Çünkü hem çocukluk arkadaşı olan hem de sıra arkadaşı olan çok sevdiği arkadaşı Sinan'da bu yarışmada olmak istemektedir. Diğer taraftan bu yarışmada sınıfı daha iyi temsil edeceğini düşündüğü Uğur'u seçmeyi düşünmektedir. Ama bu yarışma için Uğur'u tercih ederse çok sevdiği arkadaşı olan Sinan'ı kıracağını düşünmektedir. Sinan'ın arkadaşlığını kaybedeceğinden de korkmaktadır.

Ahmet, bu durumda ne yapmalı?

Uğur'u seçmeliyim.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Ber uğur'u seçerim.

Neden?

Çünkü o daha iyidir.

6. Ayşe'nin sabah ilk derste önemli bir sınavı vardı. Gece geç vakte kadar ders çalıştığı için sabah geç uyandı. Derse geç kalmıştır. Aceleyle evden çıkar. Tam okulun önünde karşıdan karşıya geçmek için beklerken öğretmenler zilinin çaldığını duyar. Trafik ışığına baktı kırmızı ışık yanmaktadır. Yola bakar ve yolda araba yoktur. Ayşe eğer kırmızı ışıkta geçse kurallara uymamış olacaktır. Diğer taraftan geçmese sınava geç kalacaktır.

Ayşe bu durumda ne yapmalı?

Geçmeli.

Sen olsan bu durumda ne yapardın?

Geçerdim.

Neden?

Sınava daha zaman!

EK-13. BİLİŞSEL ÖLÇEĞE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERDEN ÖRNEKLER

Deney Grubu-1

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda "sorumluluk" değeri ile ilgili bilgilerinizi ölçmek için sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevaplarını soruların altındaki boşluğa yazmanız istenmektedir. Soruları içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı: 5-F

Cinsiyeti: Kız (X) Erkek ()

Anne Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul ()

Üniversite () Lisans üstü () (Lise) (X)

Baba Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul ()

Üniversite () Lisans üstü () (Lise) (X)

1. Sorumluluk nedir ? Açıklayınız.

Sorumluluk insanların yapması gereken iş ve görevlerdir. Üzerine düşen görevleri yerine getirmesi. Sorumluluk doğru bir şeyi demektir. Kendi yetki alanında olan işleri sonuçlarını kabul etmektir. Görevlerini istenilen biçimde yerine getirmeye çalışır ve duyarlıdır.

2. Sorumluluk duygusuna sahip olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler? Aşağıya yazınız.

Bencil davranmazlar.
Akla mantığa önem gösterirler.
Akıllı fikirler olurlar.
Basarılı olurlar.
İşbirlikçi olurlar.
Sırdas olurlar.
Görevlerini yerine getirirler.
Sorguludurlar.
Kendine düşen görevi yerine getirirler.
Planlı olurlar.
Azimli olurlar.

3. Bir öğrenci olarak okuldaki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

Okul malına zarar vermemek
Öğretmenimizin verdiği görevleri yerine getirmek
Sınıf içinde ve dışında disiplinli olmak
Saygılı olmak
Okulda kavgaya atılmak
Grup çalışmalarında eksiksiz yapmaya çalışmak
Okul zamanında gelmek
Sınıfı temiz tutmak
Kamu mallarına zarar vermemek

4. Evdeki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

Özel eşyalarımızı korumak
Evimizi temiz tutmak
Odamızı düzenli tutmak
Annemize yardım etmek
Babamıza yardım etmek
Sofra hazırlarken yardım etmek
Ailecek kullanılmayan alandaki temiz ve düzenli kullanmak

5. Bir vatandaş olarak sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

Kurallara uymak
Parklarda düzenli kullanmak
Parklardaki eşyalara zarar vermemek
Hak ve görevlerimizi bilmek
Büyüklerimize saygılı olmak
Yargı vermek
Gereğe duymak
Yarılara dikkat etmek
Toplumsal kuralları bilmek ve uymak
Görevimizi korumak
Gereğe sahip olmak

Deney Grubu-2

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda "sorumluluk" değeri ile ilgili bilgilerinizi ölçmek için sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevaplarını soruların altındaki boşluğa yazmanız istenmektedir. Soruları içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek (x)

Anne Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul (x)

Üniversite () Lisans üstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul ()

Üniversite (x) Lisans üstü ()

1. Sorumluluk nedir? Açıklayınız.

Sorumluluk... görevlerini yerine getirmektir.
1. Kendi ve karı sorumlulukları.
2. Kendi için sorumlulukları.
3. Kendi karı sorumlulukları (örnek).
4. Yere çöpmek.
5. Kendi için sorumlulukları (örnek).
6. Görevlerini yapmak.

2. Sorumluluk duygusuna sahip olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler? Aşağıya yazınız.

1. Planlı olurlar.
2. Saygılı olurlar.
3. Varsa görevlerini yerine getirmek.
4. Temizlikten zevk alırlar.
5. Görevlerini itidil yapar.
6. İşlerini ois alırlar.
7. Yasalara Tükünmez.
8. Yasalara çarp. atılmak.
9. Yasalara uyarlar.
10. Toplumal kurallara uyarlar.
11. Kurallara örnek.
12. Başkalarına saygılı olurlar.

3. Bir öğrenci olarak okuldaki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

1. Yoldaşı ve p. atmak
2. Sınıfı ya da yazı yazmak
3. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak ya da
4. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
5. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
6. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
7. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
8. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak

4. Evdeki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

1. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
2. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
3. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
4. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
5. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak

5. Bir vatandaş olarak sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

1. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
2. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
3. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
4. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak
5. Okulda maddeleri ya da yazı yazmak

Kontrol Grubu-1

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda "sorumluluk" değeri ile ilgili bilgilerinizi ölçmek için sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevaplarını soruların altındaki boşluğa yazmanız istenmektedir. Soruları içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı: 5-10

Cinsiyeti: Kız () Erkek (X)

Anne Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul (X) Ortaokul ()

Üniversite () Lisans üstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul (X) Ortaokul ()

Üniversite () Lisans üstü ()

1. Sorumluluk nedir ? Açıklayınız.

Sorumluluk : Bir kimsenin yapması gereken iş veya görevler. sorumluluk denir.

2. Sorumluluk duygusuna sahip olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler? Aşağıya yazınız.

Daha yavaş olarak bazen sinirli olabilirler ama sevdiklerini bir iş onun sorumluluğundaysa and daha neşeli karşılarlar.

3. Bir öğrenci olarak okuldaki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

1- Dersimize çalışmak 2- Okul eşyalarına zarar vermemek 3- Öğretmene dinlemek 4- Tüm derslere katılmak

4. Evdeki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

1- Odamı toplamak 2- Dersime çalışmak

5. Bir vatandaş olarak sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

1- Saygılı bir vatandaş olmak 2- Askere gitmek 3- Vergi vermek 4- Çevreye duyarlı olmak

Kontrol Grubu-2

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda "sorumluluk" değeri ile ilgili bilgilerinizi ölçmek için sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevaplarını soruların altındaki boşluğa yazmanız istenmektedir. Soruları içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Soner ALADAĞ

Adı Soyadı:

Sınıfı: 5/D

Cinsiyeti: Kız () Erkek (X)

Anne Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul (X) Ortaokul ()

Üniversite () Lisans üstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul (X)

Üniversite () Lisans üstü ()

1.

Sorumluluk nedir ? Açıklayınız.

Yani sorumluluk...sana bir görev verildiğin o görevi
sorumluluk senin

öğretmenin...sana anlattığı ve sorumluluk onun

2. Sorumluluk duygusuna sahip olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler? Aşağıya yazınız.

O sorumluluğu yerine getirir her görevi
yaparak

İnsanlar...istedikleri

3. Bir öğrenci olarak okuldaki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

Öğretmeniminizi dinlemek Okulda kurallara uy-
mak derslerimi sorumlu tutmamak

4. Evdeki sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

Annenimin söylediklerine görevlerde sorumluluk
almak evde ki kurallara sorumluluk

5. Bir vatandaş olarak sorumluluklarınız nelerdir? Açıklayınız.

Kesirime dnyanın almak Toplum içinde
sorumluluk almak Hayvanlara zarar vermemek