



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SORUMLULUK DEĞERİ ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK KAZANIM
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

İhsan ONAY

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Yaşar ÇELİK

SAMSUN
2021

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**SORUMLULUK DEĞERİ ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK KAZANIM
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

İhsan ONAY

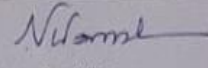
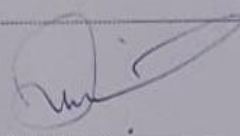
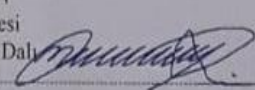
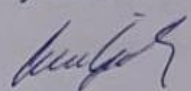
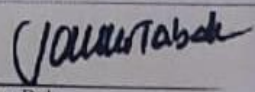
Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Yaşar ÇELİK

Bu tez çalışması Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) PYO.EGF.1904.16.001 kodlu proje ile desteklenmiştir.

SAMSUN
2021

KABUL VE ONAY

İhsan ONAY tarafından, **Dr. Öğrt.Üyesi Yaşar ÇELİK** danışmanlığında hazırlanan **“Sorumluluk Değeri Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Kazanım Düzeylerine Etkisi”** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 12.11.2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı	Adı Soyadı	Üniversitesi	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Necati TOMAL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Temel Eğitim Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Mustafa DAMAR	Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Temel Eğitim Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Sanem UCA TABAK	Ordu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

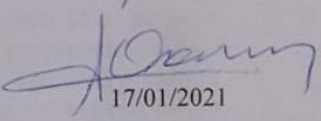
__/__/2021

Prof. Dr. Ali BOLAT

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.



17/01/2021

İhsan ONAY

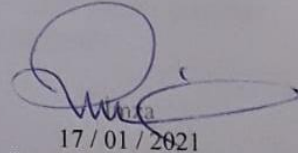
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : Sorumluluk Değeri Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Kazanım Düzeylerine Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 21.12.2020 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 16

Tek kaynak oranı : % 4 çıkmıştır.



17 / 01 / 2021

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK

ÖZET

SORUMLULUK DEĞERİ ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK KAZANIM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

İhsan ONAY

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Doktora, Ocak/2021

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Yaşar ÇELİK

Değer kavramı, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır. Değerlerin gelişiminde en etkili unsurlar, bireyin ailesi ve sosyal çevresidir. Sorumluluk değeri öğretilmesi gereken değerlerin başında gelmektedir. Çünkü diğer değerlerin öğrencilere kazandırılması, sorumlulukların yerine getirilmesiyle yakından ilişkilidir. Sorumluluk, bireyin içinde bulunduğu duruma uygun olarak kendisinin kabullendiği ya da çevresi tarafından kendisine yüklenen görevlerin bilincinde olması ve görevleri yerine getirmesi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda araştırmada sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeylerine etkisini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma deneysel araştırma desenlerinden ön test-son test-kalıcılık deney-kontrol gruplu desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 19 Mayıs İlçesi Cumhuriyet İlkokulu ve Atakum Adnan Kahveci İlkokulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerle 10 haftalık etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "sorumluluk değeri ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sorumluluk değeri ölçeği puanlarında gruplar arasında deney grubu son test lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Dolayısıyla uygulanan sorumluluk değeri etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinde cinsiyet faktörünün önemli bir faktör olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin sorumluluk değeri kazanımlarının birbirine benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerde etkinlik kapsamında amaçlanan kazanımlara önemli ölçüde ulaşıldığı ve etkinliklerin değer kazandırmada başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sorumluluk Eğitimi, Değer Eğitimi, Temel Eğitimde Sorumluluk Değeri, Sorumluluk Değeri, Temel Eğitim

ABSTRACT

THE EFFECT TO RESPONSIBILITY ACQUISITION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS OF RESPONSIBILITY VALUE ACTIVITIES

Ihsan ONAY

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Basic Education

Ph.D. Dissertation, January/2021

The concept of value is defined as the abstract measure, which is used to determine the importance of something, the value that something touches. The most influential factors in the development of values are the individual's family and social environment. The value of responsibility is one of the values that should be taught. Because gaining other values to students is closely related to fulfillment of responsibilities. Responsibility can be defined as the individual's awareness of the duties he / she accepts or the duties assigned to him / her by his / her environment and fulfilling the duties. In this context, the aim of this research is that to reveal the effect of responsibility value activities on the responsibility value acquisition levels of primary school 4th grade students. The research was designed as a pretest-posttest-permanence experiment-control group design among the experimental research designs. The working group of the research consists of 4th grade students of Cumhuriyet Primary School in 19 Mayıs District and Atakum Adnan Kahveci Primary School, affiliated to Samsun Provincial Directorate of National Education in the academic year of 2015-2016. 10-week activities were carried out with the students in the research. Research data were collected using the "responsibility value scale" developed by the researcher. As a result of the research, there was a significant difference between groups in the scores of the responsibility value scale in favor of the experimental group post-test. Therefore, it was concluded that the responsibility value activities applied contributed to the responsibility value acquisition levels of the students. It was revealed that gender factor is not an important factor in the students' responsibility value acquisition levels, and that the responsibility value gains of male and female students are similar to each other. As a result, it was concluded in the study that the students significantly achieved the objectives aimed within the scope of the activity and the activities were successful in gaining responsibility value.

Keywords: Responsibility Education, Value Education, Responsibility in Elementary Education, Responsibility Value, Elementary Education

ÖNSÖZ

İnsanlık tarihi boyunca değerler bireylerin yaşantısına ve davranışlarına yön veren önemli unsurlardan biri olmuştur. Değer bireylerin sahip oldukları kişisel özellikleri, duygu ve düşünceleri, aile yapıları ve çevresi, sosyo kültürel değişkenler ve tarihsel zamana göre şekillenmektedir. Dolayısıyla değerler bireysel, toplumsal ve bölgesel farklılıklar gösterebilmektedir. Bu bakımdan göreceli olarak kabul edilen değerlere karşılık, evrensel değerlerden de söz etmek mümkündür. Bu değerler bireylerde ve toplumsal yaşantılarda farklı düzeylerde görülmesine rağmen, bütün toplumlarda kabul edilmiş ve benimsenmiş değerlerdir. Örneğin sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, doğruluk, yalan söylememek gibi birçok değer evrenseldir ve dünyanın her yerinde benzer şekilde algılanmaktadır. Ancak değerlere ilişkin algılamalarda farklılıklar bulunabilmektedir. Bazı toplumlar değerleri daha fazla önemsemekte iken bazı toplumlarda değerlerin bireylere etkisi oldukça düşük düzeydedir.

Değerler bireylerin yaşantılarına yön vermektedir. Birey bir davranışı yapmak istediğinde bu davranışın sonuçlarını tahmin eder ve sonuçta bu davranışın çevresine uygun olup olmadığını değerlendirebilir. Uygun olan davranışlarını devam ettirebilir ve tekrarlayabilir, fakat uygun olmayan davranışların tekrar edilmesi zordur. Çünkü değerlerin toplumsal açıdan bireylere yaptırımı bulunmaktadır. Örneğin bir kişi yalan söylediğinde ya da emanete sahip çıkmadığında bunun hukukî sonuçları olmayabilir ancak çevresi tarafından dışlanmak suretiyle cezalandırılabilir. Bu bakımdan toplumsal açıdan desteklenmeyen ve kabul edilmeyen değerler, bireyler tarafından gösterilmez ya da tekrar edilmez. Dolayısıyla değerlerin şekillenmesinde toplumsal süreçlerin de etkin olduğu söylenebilir.

Değerler bireylere çocukluk döneminden itibaren öğretilmeye ve yaşantılar yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öncelikle bireye küçük yaşlarda ailesi tarafından öğretilen değerler, bireyin büyümesi ve sosyal çevreye sahip olmasıyla birlikte sosyal çevre tarafından, daha sonra da toplumsal yaşantılar ile kazanılmaya başlanır. Bireylerin sahip olduğu değerler, her aşamada tekrar gözden geçirilir, bireyin yetişkin haline gelmesi sürecinde var olan değerler, zamanla belirginleşir, daha kalıcı hale gelebilir ya da farklılaşabilir. Bu durum bireyin önem verdiği ve içinde bulunduğu yaşantılar yoluyla gerçekleşir.

Değerler içerisinde bireyin sahip olması gereken ve ilkököl eğitimi ile başlayan süreçte kazandırılması amaçlanan değerlerden biri de araştırmanın konusunu oluşturan sorumluluk değeridir. Sorumluluk bireylerin yerine getirmesi gereken iş, tutum ve davranışları ifade etmektedir. Birey aynı zamanda sergilediği davranışlarından da sorumludur. Sorumluluklar bireyin kendisine, ailesine, çevresine, topluma, diğer canlılara, bitki ve hayvanlara, doğaya karşı olabilir. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi öncelikle farkına varılmasıyla mümkündür. Sorumluluklarının farkında olan bireyler, sorumluluklarına odaklanacak ve yerine getirmek için motivasyona sahip olabilecektir. Ayrıca bireylerin sorumluluklarını yerine getirmeleri ya da getirmemeleri durumlarında nelerle karşılaşabilecekleri, sonuçlarının ve etkilerinin neler olabileceğinin bilinmesi önemlidir. Bu durumda bireyler sorumlulukları ertelemeden yapmak isteyebileceklerdir.

Günümüze kadar olan süreçte değerler ve değerlerin öğretilmesi ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Değerlerin kazandırılmasına yönelik yapılan bu çalışmalarda kuramsal değerlendirmeler, meta analiz çalışmaları ve deneysel çalışmalara yer verilmiştir. Ancak özellikle ilkököl düzeyinde değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Öğretim programlarında değerlerin kazandırılmasına ve önemine yönelik ifadeler bulunsa da değerlerin bir sistematik içerisinde öğrencilere kazandırmayı amaçlayan ve uygulanan bir resmi program bulunmamaktadır. Bu bakımdan bu araştırmada öğrencilere belirli amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda, plânlanmış etkinliklerle sorumluluk değeri kazanım düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmada giriş ve ilgili literatürün değerlendirildiği kuramsal kısım, araştırmanın yöntemi, bulgular, tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilere sorumluluk kazandırılması amacıyla etkinlikler hazırlanmış ve sorumluluk değeri kazanımlarının ölçülmesi için sorumluluk değeri ölçeği geliştirilmiştir.

Ocak, 2021

İhsan ONAY

TEŞEKKÜR

Akademik hayatın kendi içerisinde doktora eğitimi önemli bir yere sahiptir. Doktora, kişinin akademisyen kimliğini ortaya koyduğu, uzun bir eğitim sonrası birikimlerinin doygunluğa ulaştığı dönemdir. Doktora eğitimim süresince gerektiğinde kişisel gerektiğinde ise akademik bilgi ve deneyimleriyle yanımda olan, tez danışmanlığımı yürüten Dr. Öğretim Üyesi Yaşar ÇELİK'e, Doktora Tez izleme komitesinde yer alan Prof. Dr. Necati TOMAL ve Dr. Öğretim Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU hocalarıma,

Doktoraya henüz başlamışken tanıştığımız ve hayatımın ayrılmaz bir parçası olan eşim Kübra ONAY'a, birlikteliğimizin en güzel çiçeği olan hayatıma doktora tez aşamasında giren biricik oğlum Melikşah ONAY'a,

Bilgi ve tecrübeleriyle yanımda olan, bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma, küçük yaşlardan itibaren beni destekleyen, maddi ve manevi her imkânı hizmetime sunmaya çalışan aileme, aile büyüklerime ve eşimin ailesine sonsuz teşekkürler ediyorum.

Ocak, 2021

İhsan ONAY

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Değer	9
2.1.1. Değerlerin Gelişimini Etkileyen Faktörler	10
2.1.2. Değer Eğitimi	11
2.2. Değer Eğitiminin Önemi	12
2.3. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	14
2.3.1. Rokeach Değer Teorisi	14
2.3.2. Schwartz Değer Teorisi	15
2.3.3. Hofstede Değer Teorisi	15
2.3.4. Graves Değer Teorisi	16
2.3.5. Spranger Değer Teorisi	16
2.3.6. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Teorisi	17
2.4. Değer Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar	17
2.5. Değer Eğitiminde Gelişimsel Özellikler	20
2.6. Sosyal Gelişim	21
2.7. Duygusal Gelişim	23
2.8. Sosyo-Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler	24
2.9. Duyuşsal Eğitim	28
2.10. Sorumluluk Değeri	31
2.11. Öğrenciler İçin Sorumlulukların Boyutları	33
2.12. İlgili Yayın ve Araştırmalar	35
2.12.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	35
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
3. YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Deseni	50

3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	52
3.3. Veri Toplama Aracı.....	53
3.3.1. Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları	53
3.3.2. Araştırmanın Uygulama Süreci	62
3.3.3. Sorumluluk Değeri Etkinliklerinin Hazırlanması	64
3.4. Verilerin Toplanması.....	66
3.5. Verilerin Analizi.....	66
4. BULGULAR.....	70
4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	70
4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	71
4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	72
4.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kontrol Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	73
4.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Deney Grubu Son Test ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	74
4.6. Cinsiyete göre İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Kazanım Düzeylerine İlişkin Bulgular	76
5. TARTIŞMA.....	78
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	83
6.1. Sonuç.....	83
6.2. Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	103
EK1: Sorumluluk Değeri Ölçeği (İlkokul Formu)	103
EK2: Sorumluluk Değeri Kazanımları.....	104
EK3: Değer Düzeyi Ve İhtiyaç Belirleme Anketi.....	105
EK4: Sorumluluk Değeri Etkinlikleri	106
EK5: Öğrencilerle Gerçekleştirilen Sorumluluk Değeri Etkinliklerinden Örnekler	134
EK6: Samsun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez Konusu Çalışma İzin Belgesi.....	146
ETİK KURUL KARARI.....	147
ÖZGEÇMİŞ	148

SİMGELER ve KISALTMALAR

N	: Kişi Sayısı
S	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
AMOS	: Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Programı
SDÖ	: Sorumluluk Değeri Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
O1 ve O3	: Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri
O2 ve O4	: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri
Vd.	: Ve diğerleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Çocukların sorumlulukları	34
Şekil 3.1. Sorumluluk değeri ölçeği madde öz değeri	58
Şekil 3.2. Sorumluluk değeri ölçeği doğrulamalı faktör analizi sonuçları	60

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Graves değer teorisi düzeyleri	16
Tablo 2.2. Değer kuramları ve değer tanımları	17
Tablo 2.3. Değer eğitiminde yeni yaklaşımlar	19
Tablo 3.1. Araştırma kullanılan deneysel desen modeli	50
Tablo 3.2. Okullara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları	51
Tablo 3.3. Deney grubu ve kontrol grubu ön test puanlarının t testi ile analizi.....	51
Tablo 3.4. Sorumluluk değeri ölçeği madde korelasyonları	54
Tablo 3.5. Ölçeğin geçerliğine ilişkin KMO ve Bartlett's test sonuçları	56
Tablo 3.6. Ölçeğin geçerliğine ilişkin maddelerin faktör yapısı	58
Tablo 3.7. Sorumluluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	59
Tablo 3.8. Sorumluluk değeri ölçeği ve Abdi Golzar (2006) tarafından geliştirilen sorumluluk ölçeği puanları arasındaki ilişki.....	61
Tablo 3.9. İhtiyaç analizi anketine katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler.....	62
Tablo 3.10. Değerlere yönelik ihtiyaç belirleme anketi	63
Tablo 3.11. Sorumluluk değeri etkinliklerini geliştirme aşamaları.....	64
Tablo 3.12. Duyuşsal alan basamakları tablosu	65
Tablo 3.13. Sorumluluk değeri kazanımları.....	65
Tablo 3.14. Cumhuriyet İlkokulu “one-sample kolmogorov-smirnov” testi sonuçları.....	67
Tablo 3.15. Adnan Kahveci İlkokulu one-sample kolmogorov-smirnov testi sonuçları.....	68
Tablo 4.1. Deney grubu ön test ve son test puanlarının t testi ile analizi	70
Tablo 4.2. Deney grubu son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi ile analizi	71
Tablo 4.3. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarının t testi ile analizi.....	72
Tablo 4.4. Kontrol grubu son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi ile analizi	73
Tablo 4.5. Deney grubu ve kontrol grubu son test puanlarının t testi ile analizi	75
Tablo 4.6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre değer kazanımı puanlarına ilişkin t testi analizi	76

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

1.1.Problem Durumu

İyi bir toplumun geleceği, iyi yetiştirilmiş karakter sahibi, toplumsal değer ve hassasiyetlere sahip kişilerin varlığına bağlıdır. Bu kişilerin yetiştirilmesi sürecinde başta toplumsal eğitim kurumu olan okullar, toplumun dinamiğini oluşturan anne-babalar, sosyal çevre, sivil toplum kuruluşları, sosyal örgütler ve mevcut yapılar etkin role sahiptirler (Kart, Çalışkan, Torunoğlu ve Şahin, 2019).

Değer eğitimi genel olarak ele alındığında, değerlerin bir sınıf içerisinde, belirli derslerde ve teorik anlatımlarla gerçekleştirilmesinin, değerlerin kazanılmasının önündeki en büyük engellerden biri olduğu görülmektedir (Erbaş, 2020). Çünkü değer olgusu, göreceli bir kavram olmakla birlikte sosyal bir olgudur. Dolayısıyla değerlerin, sosyal ortamlarda ve belirli plânlı etkileşimlerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Değerlerin öncelikle, küçük yaşlarda aile ortamlarında, ilerleyen yaşlarda ise aile ve okul ortamlarında, sınıf içi-dışı etkinlikler yoluyla, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun şekilde plânlanarak kazandırılması gerekmektedir. Bu durumda değerler belirli bir dersin kapsamında ve teorik işlemden uzak olarak, diğer dersleri de kapsayıcı ve ders dışı etkinlikler yoluyla, daha kalıcı ve öğrencilerin yaşantılarına aktarılabilir olarak kazandırılabilir.

Türk Milli Eğitiminin temel ilke ve amaçlarında bireylerin sorumluluk bilinci kazanmaları ve diğer değerlere saygılı olmaları için formal ve informal eğitimin önemli olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Bu bakımdan, eğitimciler öğrencilerini hayata hazırlarken, öncelikle kendisine ve topluma karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlayarak, toplum için faydalı birer yetişkin haline gelebilmelerine uygun fırsatlar yaratmalıdırlar. Sorumluluk değeri bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerden bazıları öğrencilerin kişisel ve meslekî yeterliklerini artırmaları, geliştirdikleri bu yeterlikleri öğrencilerin faydasına sunabilmeleri ve rehberlik faaliyetlerine ek olarak fırsatlar sunmalarıdır (Koroğlu ve Göle, 2020).

Her insan dünyaya gelişinden itibaren fiziksel ve sosyal bir çevre içerisinde bulunmakta olup çevresine uyum sağlamak durumundadır. Çevresine uyum sağlayamayan bireylerde çeşitli rahatsızlıklar ve psikolojik sorunlar meydana gelmektedir (Perera, Salamanca-Sanabria, Caballero-Bernal, Feldman, Hansen, Bird ve Vallières, 2020). Bu bakımdan bireyin çevreye uyum sağlaması gerekmektedir. Uyum, bireyin beklenti ve kişisel özellikleri ile çevresindeki beklenti ve fiziksel özelliklerin etkileşimi neticesinde meydana gelen uzlaşı durumudur. Uyumun meydana gelmesinde ve bireyin dengeli bir yaşam sürdürebilmesinde hem kendisine hem de çevresine karşı birtakım sorumluluklara sahip olması gerekmektedir (Bayırlı, vd., 2020). Bu sorumluluklar bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen zaman diliminde ve yaşamın her alanında kendini göstermektedir. Bireyin sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi için sorumluluklarının bilincinde olması ve bunları yerine getirmek için belirli bir çaba göstermesi gerekmektedir. Dolayısıyla bireylerin yaşamın ilk yıllarından itibaren hayata hazırlanarak belirli sorumluluklar üstlenmesi noktasında eğitim sistemine, eğitimcilere ve ebeveynler önemli role sahiptir (Kart, vd., 2019). Bu sayede bireyler kendilerine, çevresine, ailesine, topluma ve insanlığa karşı hayatının tüm alanlarında ve yaşamın ileriki yıllarında meydana gelebilecek sorumluluklara hazırlıklı olmaları sağlanmalıdır. Aksi takdirde sorumluluklarının farkında olmayan, farkında olsa dahi yerine getirmek istemeyen ve toplumun beklentilerini karşılamaktan uzak, toplumla uyum problemleri yaşayan bireylerin ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır.

Bireyin yaşantısı açısından eğitim akademik bilgi ve becerilerin yanında değerlerin kazandırılmasını da amaçlamaktadır. Değerler eğitim sisteminin her kademesinde önemli olup, bireyin sahip olduğu değer yargılarının diğer gelişim alanları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Kayhan, vd., 2019). Günümüzde değerler öğrencilere okul öncesi dönemden itibaren kazandırılmaya başlamaktadır. Ancak öğrencilerinin bu değerlerin farkında olmaları ve anlamlandırmaları da gelişim dönemleri ile ilişkilidir. Çocukların somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş yaptıkları evrelerde değerlerin farkına varmaya başladıkları belirtilmektedir (Yaşartürk, 2019). Çünkü değerler soyut özelliklere sahiptirler. Bu bakımdan soyut işlemler yapabilen ve soyut kavramların farkında olabilen çocukların değerlerin farkında olmaları mümkündür.

Değerler eğitimi öğretim programı içerisinde yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerlerin eğitime yönelik bir yönerge hazırlanmış ve bu yönergede değerlerin öğrencilere sağladığı katkılar belirtilmiştir (Kart, vd., 2019). Ayrıca okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerinde öğrencilere değerlerin kazandırılmasına yönelik sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından etkinlikler gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere kazandırılacak değerler sorumluluk, aile birliğine önem verme, sevgi, saygı, adil olma, empati, temizlik, paylaşımcı olma, bağımsız ve özgür düşünme, kültürel mirasa sahip çıkma, doğruluk ve dürüstlük, özgüven, hoşgörü, selamlaşma ve iyimserlik şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2013). Ancak bu değerlerin öğrencilere kazandırılması ve amaçlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde önemli sorunlar olmakta, öğrencilere ayrılan sosyal etkinlik saatlerinde, yetiştirilemeyen konular işlenebilmektedir (Polat, vd., 2019). Dolayısıyla öğrencilerle gerçekleştirilmesi gereken değer etkinlikleri, yönetmeliklerde ve programlarda yer aldığı şekilde uygulanmamaktadır. Bu durum öğretim programındaki akademik bilgi ve becerilerin yoğun olması, öğretmenlerin öğretim programını yetiştirmeye çalışması, öğretim kademeleri arasında sınava dayalı geçişlerin olması, değer uygulama ve etkinliklerinin yapılması için ayrıca materyal ve zamana ihtiyaç duyulması gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır (Gündoğan, 2020; Kalın ve Nalçacı, 2017; Berkant, vd., 2014).

Değerler arasında yer alan ve bireylerin yaşamında önemli bir yere sahip olan sorumluluk değeri, öğretim programı içerisinde yer alan değerlerden biridir. Araştırmalarda, öğrencilerin sorumluluk değeri ve genel olarak değer düzeylerinin yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Erbaş, 2020). Ancak değerlerin öğrencilere kazandırılmasında izlenecek yol, etkinlik programları, değerlerin kazandırılmasının aşamaları, öğrencilerin hangi değerlere ihtiyaç duyduklarının belirtilmemiş olması, öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınıp alınmayacağı, öğretmenlerin bilgi ve becerileri, değer eğitimlerinin verilmesi plânlanan etkinliklerin nerede ve nasıl yapılacağı, ders içi ya da ders dışı etkinliklerin yapılıp yapılmayacağına belirtilmemiş olması gibi önemli sorunlar bulunmaktadır (Kart ve Çalışkan, 2019). Dolayısıyla değer eğitiminin yapılması gerektiği belirtilmiş ancak bu durum programlarda açık bir şekilde belirtilmemiştir. Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygılarınının da bulunması nedeniyle, değer etkinliklerinin

plânlanarak gerçekleştirilmediği görülmektedir (Yaşartürk, 2019). Bu bakımdan öğrencilere öğretim programında belirtilen değerlerin kazandırılması, önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir. Değer eğitiminde ortaya çıkan bu problem durumunun çözülmesinde, yapılacak araştırmaların ve hazırlanacak plânlı etkinliklerin öğretmenlere ve uygulayıcılara yardımcı olması beklenmektedir.

Yukarıdaki durumlar dikkate alındığında genel olarak değerlerin öğrencilere kazandırılmasında birtakım sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle araştırmada sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada sorumluluk değeri, herhangi bir derse bağımlı olmadan yalnızca plânlanmış etkinliklerle değerlerin öğrencilere kazandırılması bakımından yapılan diğer çalışmalardan farklıdır. Yine bu çalışma sayesinde sorumluluk değerinin kazandırılması ders dışı etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinlikler önceden belirlenmiş kazanımlar ve etkinliklere uygun yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere sorumluluk kazandırılması öncesinde ihtiyaç analizinin yapılmış olması da önemlidir. Dolayısıyla bu araştırma ihtiyaç analizi yapılarak, öğrencilerin eksik yönlerine uygun şekilde, önceden hazırlanmış kazanım ve etkinliklere dayalı olarak uygulamaların gerçekleştirilmesi bakımından literatürde yapılan araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırma bu yönüyle literatüre katkı sağlayacak ve uygulayıcılara/öğretmenlere yol gösterici olacaktır.

1.2.Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi “sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeylerine etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu temel problem doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri açısından deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri açısından deney grubu son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri açısından kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri açısından kontrol grubu son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri açısından deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim, öğrencinin yalnızca derslerde öğrenilen akademik bilgilere donatılması değil, aynı zamanda iyi bir insan ve örnek bir yurttaş olarak yetiştirilmesini de amaçlamaktadır. Bu durum amaçla sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük gibi değerlerin kazandırılması ile mümkündür. Bu değerlerin kazandırılmasıyla, tavır ve davranışlarıyla örnek olan, yaşadığı çevrede sevilen ve saygı gören, üretici, yaratıcı bireyler yetişir.

Eğitim sistemi içerisinde plânlı olarak gerçekleştirilen faaliyetler, öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini ve buna bağlı olarak meydana gelen akademik başarıları önemsemektedir. Ancak, eğitimin önemli bir kısmı olan duyuşsal öğrenmeler, bir başarı kriteri olarak alınmamakta, buna bağlı olarak da gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri içerisinde gerektiği ölçüde yer bulamamaktadır. Dolayısıyla duyuşsal alanla ilgili çalışmalar eğitim programında ve uygulamada ihmal edilmektedir. Öğrencilerin duyuşsal eğitiminde en önemli görevler öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenler, duyuşsal kazanımları teorik olarak öğrencilere aktarmaya çalışmanın ötesinde uygulamalı olarak vatanseverlik, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, saygı ve adalet gibi değerleri kazandırmaya çalışmalıdırlar. Bu değerler öğrencilere teorik olarak anlatılabilir. Ancak, bu durum öğrencilerin davranışlarının merkezinde değerlerin bulunması bakımından yetersiz kalabilir (Yalçın, 2019). Dolayısıyla değerlerin duyuşsal boyutunun ağırlıklı olduğunun farkında olarak, öğrencilerle birlikte ve öğrencilerin sürece dahil olduğu çalışmalar

gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda yalnızca ders içi değil ders dışı öğrenme ortamları da öğrenciler için kontrollü bir şekilde aktif hale getirilmelidir. Kontrolsüz bir çevre, çocukların öğrenmelerinde yanlış ve hatalı ürünlerin ortaya çıkmasına yol açacaktır (Elitok Kesici ve Yengin Sarpkaya, 2013). Bu durumda eğitim öğretim faaliyetlerinde plânlı ve tüm uygulamaların bir şekilde kontrol edilmesi durumu ortaya çıkarmaktadır. Ancak bu şekilde hem değerler öğrencilere daha sağlıklı bir şekilde aktarılabilir hem de öğrencilerin bu değerleri benimseyerek, gelecek nesillere aktarılması sağlanabilecektir. İlkokul çağındaki çocuklar, değerlerin kazandırılması amacıyla düzenlenen faaliyet ve etkinliklere gönüllü katılımı sağlama ve bu değerleri benimseme eğilimindedirler (McGovan ve Godwin, 1986). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalar, milli ve manevi değerlerin, öğretim programı ya da program dışı etkinlik ve uygulamalarla sürdürülebilirliğinin katkı saylayacaktır.

İlgili literatür incelendiğinde, öğrencilere değerlerin kazandırılmasına yönelik, nicel ve nitel olarak birçok araştırmanın yapıldığı (Çalışkan, vd., 2019; Yeşil, 2013; Yontar, 2013; Demirhan İşcan, 2007; Abdi Golzar , 2006; Akbaş, 2004; Kafkas, 2018; Öztekin Ağır, 2017; Ada, 2016; Yarar Kaptan, 2015; Aladağ, 2009; Hayta Önal, 2005; Öztekin Ağır, 2017; Dönmez, 2016; Apaçık, 2018), fakat yapılan çalışmaların bir kısmı değerlerin sınıf içerisinde bir ders olarak okutulması şeklinde, bir kısmı da değer eğitiminin önemini ve bunların ne kadar gerçekleştirildiğini ortaya koyan çalışmalar şeklindedir. Dolayısıyla sorumluluk değeri eğitimi ile ilgili deneysel uygulamaların yapıldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır (Öztürk ve Güven, 2020)

Bu araştırma, eğitimcilere iyi bir insan, örnek bir yurttaş yetiştirmek için konu alanlarına yönelik bilgi kazanımlarının yanında sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük gibi değerlerin de eğitim programlarına ek uygulamalarla kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım ortaya koyması bakımından önemlidir. Çünkü okullarda öğrencilerin bilişsel becerilerine yönelik eğitimlerin yoğunlaştığı, duyuşsal anlamda çocukların yeterince gelişemediği, yapılan araştırma bulgularından (Ugwuozor, 2020; Yalçın, 2019; İlker ve Yavuzay, 2020; Maaranen, 2019; D'Olimpio, 2019) ve ilgili alanyazından anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinde çocuklara değerlerin kazandırılmasına yönelik ek uygulamalar ya da eğitim programlarının da kullanılması gerekmektedir.

Bu araştırmada, sorumluluk değeri etkinlikleri sınıf ortamına ya da bir derse bağlı olmaksızın bağımsız etkinliklerle, plânlı ve kazanımlara uygun şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin öğrencilere yönelik hazırlanmış olması, gelişimsel özelliklere ve kazanımlara uygun etkinliklerin geliştirilmesi, etkinliklerin etkililik düzeyinin belirlenmesi için ölçek geliştirilmiş olması bu araştırmanın alana sağladığı katkılardır.

Araştırmada geliştirilen kazanımlar ve etkinlikler, farklı öğrenme düzeylerinde değer eğitime ilişkin kazanım ve etkinliklerin hazırlanabilmesi bakımından model niteliğindedir. Ayrıca benzer araştırmaların gerçekleştirilmesinde bu araştırmada kullanılan etkinlikler ve geliştirilen ölçek kullanılabilir. Ölçeğin geliştirilmesinde duyuşsal alan basamaklarının dikkate alınması nedeniyle, geliştirilen sorumluluk değeri ölçeği farklı sınıf düzeylerinde kullanılabilir özelliklere sahiptir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

1. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı,
2. Cumhuriyet İlkokulu ve Adnan Kahveci İlkokulu'nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri,
3. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorumluluk değeri etkinlikleri ve veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır;

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan sorumluluk değeri etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde hazırlanmıştır.
2. Araştırmada geliştirilen sorumluluk değeri ölçeği öğrencilerin sorumluluk kazanım düzeylerinin ölçülmesi için yeterlidir.
3. Öğrenciler araştırma sürecine gönüllü ve etkin katılım sağlamışlardır.

1.6.Tanımlar

Değer: İnsanların davranışlarını kontrol eden, bir durumun ya da davranışın doğru-yanlış ve önemli olduğuna ilişkin inançlar bütünüdür.

Değer Eğitimi: Değer eğitimi, bireyin yaşadığı toplumdaki olumlu değerlerin yeteneklerini, tutumlarını ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği eğitim sürecidir.

Öğretim Programı: Okul içi ya da dışında bireye kazandırılması plânlanan bir dersin öğretimiyle ilgili bütün etkinliklerin, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin önceden belirlenmiş olduğu programdır.

Sorumluluk Değeri Etkinlikleri: Öğrencilerin sorumluluk değer kazanım düzeylerinin artırılmasına yönelik hazırlanan, kazanımlara dayalı, belirli bir amaç, uygulama ve değerlendirme süreçleri bulunan etkinliklerdir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Formal ya da informal şekilde gerçekleştirilen eğitimin en önemli amacı istendik davranış değişikliklerin meydana gelmesini sağlamaktır. Fakat formal ya da informal eğitim yoluyla kazanılan kopya çekme, verilen görevi yerine getirmeme, kendisine yapılan eleştirilere katlanamama, yardıma ihtiyacı olana yardım etmeme gibi eğitimin istenmeyen yan ürünleri de ortaya çıkabilmektedir. Eğitimin amaçlarından biri de eğitim sürecinde meydana gelen istenmedik öğrenmeleri en aza indirmek, hatta ortadan kaldırmak ve istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktır (Senemoğlu, 2004).

Günümüzde meydana gelen sosyo kültürel değişiklikler ve teknolojik gelişmeler bireylerin ve toplumların yaşantısında olumlu ve olumsuz şekillerde etkiler ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda kültürel, toplumsal ya da bireysel açıdan en önemli olumsuzluğun ahlaki alanda meydana geldiği söylenebilir. Bu değişimlerle birlikte, yaklaşık 50 yıl öncesinde toplumda kabul görmeyecek birçok davranış kalıbı günümüzde normal olarak karşılanabilmektedir. Bunun sonucu olarak daha mutlu eşitlikçi barış ve huzur dolu bir yaşam şekli beklenirken, tam aksi gerçekleşmiş, insanlık küresel bağlamda sonucu kestirilemeyecek tarzda bir karışıklık içine girmiştir. Dolayısıyla insanlığın karşı karşıya geldiği bu ahlaki sorunlar, sadece ilgili birey ya da toplumlara değil, iletişim ve bilimin de etkisiyle tüm insanlığı tehdit eder hale gelmiştir (Köylü, 2006). Dolayısıyla dünyanın herhangi bir bölgesinde meydana gelen değişiklikler ve yenilikler, farklı yollarla dünyanın diğer bölgelerine transfer edilmekte, insanların yaşam anlayışları ve kültürler üzerinde etkilere neden olabilmektedir.

2.1. Değer

Değer kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). İnsanlar bir değer sisteminin içinde doğarlar. Bireyin içerisinde bulunduğu bu değer sistemi, değerlerin kazanılmasında ve aktarımında önemli role sahiptir. Bireylerin değerleri aile, arkadaş ve sosyal çevre bağlamında gelişir (Poyraz, 2006).

Değerler kişiden kişiye, toplumdan topluma farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle değerler göreceli olarak kabul edilmektedir (Kuçuradi, 2003). Değerler

bireylerin doğumundan itibaren öncelikle aile içerisinde öğrenilmeye başlanmaktadır (Akkoç, 2019). Aile kültürünün içerisinde kabul edilen tutum ve davranışlar yaşamın ilk dönemlerinden itibaren bireylerin zihinlerinde yer almaya başlar. Bireylerin toplumsal açıdan kabul edilen davranışları ödüllendirilmekte iken, kabul edilmeyen davranışlar ise cezalandırılmaktadır. İlerleyen süreçte bireyler değerleri ailesinin dışında sosyal çevresi tarafından da öğrenmeye başlar ve değerlerde değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler belirli bir süre hızlı meydana gelmekte iken, değerlerin bireyde belirginleşmesi sonucunda değerlerde meydana gelebilecek değişimler yavaşlamaya başlamaktadır (Aktürk, 2009).

Değerler bir bütün olarak bireylerin tutum ve davranışlarına etki etmektedir. Dolayısıyla davranışların arkasında bireylerin sahip olduğu tutum ve değer yargılarının olduğu söylenebilir. Bireylerin davranışlarının değişmesi ise tutum ve değerlerinin değişimi ile meydana gelmektedir. Tutum ve davranışlarını değiştirilmesinde öncelikle değerlerin değiştirmesinin daha etkili ve kalıcı olacağı söylenebilir (Aydın, 2003).

2.1.1. Değerlerin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Değerler, toplum içinde kazandırılır. Çünkü bireylerin sosyal değerlerinin gelişiminde en belirgin faktör, bireyin ailesi ve sosyal çevresidir (Thompson, vd., 2019). Değerlerin oluşturulması ya da şekillendirilmesinde ebeveynler, sosyal çevre, öğretmenler ve yöneticiler etkili olmaktadır (Hardy, Krettenauer ve Hunt, 2020). Çocuk ilk toplumsal davranışı aile üyeleri ile etkileşime girerek, onları taklit ederek öğrenir. Çocuğun aile içinde kazandığı bilgi, tutum ve değerler, diğer değerler ile uyumlu ise çocuk hem okulunda hem de toplumda daha uyumlu ve daha başarılı bir birey haline gelir. Ailevi değerlerle bireyin sahip olduğu çevredeki değerler arasında bir çatışma meydana geldiğinde ise birey bundan olumsuz yönde etkilenmektedir (Kenter, vd., 2019).

Günümüzde modern eğitim dünyasındaki en güncel temalardan biri olan değer eğitimi, eğitim sürecine katılan bütün katılımcıların, çocuklara ve gençlere değer eğitimi ve değerler aracılığı yaparak değerlerin önemini aktarımı anlamına gelmez. Thornberg'e (2008) göre değerler eğitimi, sorunlar meydana çıktığında uygulanmakta ve plansız işlemektedir.

Etkili bir karakter eğitiminin çocuklardan gerçekleştirilebilmesi için çocuğun çevresinde bulunan anne baba, öğretmen, okul ve sosyal çevrenin çocuğa model olması gerekmektedir (Lickona, 1991). Özellikle okullarda öğretmenlerin öğrencilere davranışlarında model davranışlar, sevgi ve saygı gibi değerler sergilendiğinde, çocukların başkalarına nasıl davranılması gerektiği ile ilgili model olunmaktadır. Benzer şekilde çocuğun sosyal çevresinde ve aile içerisindeki ilişkilerde kaba ifadeler yerine, sevgi saygı ve değer içeren ifadelerin kullanılması, çocukların bu davranışları göstermesi üzerinde etkili olmaktadır (Öztürk Samur, 2011).

Günümüzde teknolojik imkanlar bireylerin bilgiye ulaşma düzeylerine kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda okulların, bireylere bilgi aktarma görevi büyük ölçüde azalmaktadır. Bireyler bilgiye ulaşırken ihtiyaç duyduğu özellikler yalnızca ders kitapları, ödül ve ceza gibi davranışlar olmaktan çıkmıştır (Kohn, 1997). Bunun yanında bireylere değerlerin kazandırılmasında okulların bireylere sosyalleştirme, tutum ve değerlerin geliştirilmesi gibi özellikler daha fazla ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla okullar yalnızca bir öğretim kurumu olmanın yanında aynı zamanda bir eğitim kurumu haline de gelmiştir. Bireyin etkileşimde bulunduğu aile, öğretmenler, okul personeli, sosyal çevre ve medya gibi araçlar değerlerin kazandırılmasında etkili hale gelmiştir.

2.1.2. Değer Eğitimi

Bir ülkenin sahip olduğu doğal kaynakların en değerlisi insandır (Başaran, 1996). Bireylerin küçük yaşlardan itibaren sosyal birer varlık olarak toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmelerinde eğitim önemlidir. Bu eğitim sürecinde ise en önemli unsur değerler olarak kabul edilmektedir (Çağlar, 2005). Eğitim kurumlarında bireylerin toplumsal değerlere uyum sağlaması plânlı ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte eğitim kurumları önemli bir kontrol aracı konumunda yer alırlar (Kenter, vd., 2019). Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda, eğitimin toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemesi beklenmektedir (MEB, 2014). Eğitim sürecinde öğrencilerin kazanabilecekleri nitelikler, duygu ve düşüncelerini ifade etme, işbirliği yapma, öğrenme, düşünme ve araştırma becerisini geliştirme, üretici olma şeklinde sıralanabilir (Çitil ve Ataman, 2018). Eylemler, tutumlar, değerlendirmeler, ahlâki yargılar, kendini ifade etme gibi sosyal değerlerin

kazanılması bakımından eğitim süreci önem taşımaktadır (Baloğlu ve Balgalmış, 2005; Rokeach, 1973).

Bireyin davranışı sahip olduğu değerler doğrultusunda şekillenir (Turan ve Aktan, 2008). Birey herhangi bir olguya karşı tepkisini göstermeden, önceki yaşantılarından oluşan değerler çerçevesinde bir tutum geliştirir. Değerler genel yargılar iken, tutumlar özel olaylara ve durumlara karşı gösterilen tepkiler olarak ifade edilebilir (Bates, Chih Chen ve Hatcher, 2002). Bu bağlamda bireyler dış dünyayı anlamada ve değerlendirmede değerleri birer ölçüt olarak kabul ederler. Değerler bireylerin hangi davranışlarına yön vermesi bakımından önemli olup, belirli olay ya da durumlar karşısında bireyin davranışlarının tahmin edilebilmesine imkan sağlarlar (Turan ve Aktan, 2008; Yılmaz, 2006:). Aynı zamanda bireyler değerler sayesinde dış dünyanın, eylemlerin ya da yaşantıların ne anlama geldiğini anlamlandırabilir (Çağlar, 2005).

Değerlerin öğretiminin, bireylerin kişisel özellikleri, sosyal çevre ve sosyo kültürel birikimi kapsayan temellere sahip olması gerekir (Çağlar, 2005; Kuçuradi, 1998). Ryan ve Bohlin (1999) karakter ya da değerler eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri, makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Değerlerden kaynaklanan güç, insanı ezmeyen, küçültmeyen, insan onurunu yücelten bir güçtür. Davranışlara yön veren değerler toplumsal baskı olmadan bireyleri etkiler. Bireylerin davranışları, iç ya da dış etkenler tarafından zorunlu olarak belirli bir davranışın sergilenmesi şeklinde gerçekleşebilir. Ancak insanların davranışlarını ortaya çıkaran ve yönlendiren unsurların dış baskı, korku ya da zorunluluklara karşılık değerlerin olması gerekmektedir. Çünkü değerler bireylerin kendilerine ait bir disiplini olduğunu ve bu değerlerin korunması gerektiğini açıklamaktadır (Cüceloğlu, 1998). Kişilerarası ilişkilerde değerlerin önemi, değerler eğitimi konusunu da önemli hale getirmektedir.

2.2.Değer Eğitiminin Önemi

Toplumlar eğitim alanında sahip oldukları nitelikli, dengeli, ruh ve beden sağlığı yerinde olan bireyleri sayesinde toplumsal kalkınmayı gerçekleştirirler (Aytaç, 2000). Eğitimden, bireylere bilgi ve beceri kazandırmaktan ziyade, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek, hızla değişen dünyaya uyum

sağlayabilecek, çevresinde istenen değişiklikleri yapabilecek bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Ada ve Ünal, 2000; Park ve Peterson, 2006). Bu bakımdan okulların görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmektir.

Değerler bireylerin yaşantılarında önemli etkiye sahiptir (Bates, Chih Chen ve Hatcher, 2002). Bu nedenle bireyler herhangi bir sorgu ile karşılaşmadığı sürece kendi değerlerini doğru kabul ederler. Genellikle değerlerinin farkında olmamakla birlikte değerler, bireylerin davranışları, tercihleri, değerlendirmeleri, ilişkileri ve daha birçok toplumsal hareketleri belirlemede etkin role sahiptir (Yılmaz, 2008). Fichter'e (1990) göre değerlerin işlevleri şunlardır;

1. Başkalarının gözünde bireyin sahip olduğu sosyal algıların belirlenmesine katkı sağlar.
2. Bireylerin ya da başkalarının sosyal açıdan yargılanmasıyla, ödüllendirilmesini ya da cezalandırılmasını sağlar.
3. Başkalarının davranışlarının tahmin edilmesinde etkilidir.
4. Bireylerin dikkati, kültürel açıdan faydalı ve önemli kabul edilen öğeler üzerine odaklanır.
5. Toplumda kabul edilen davranış şemalarını açıklarlar.
6. Sosyal rollerin belirlenmesinde faydalıdır.
7. Değerler sosyal kontrol aracı olarak işlev görürler. Bu bağlamda bireylerin gelenek ve adetlere uymalarını sağlar.
8. Toplumda onaylanmayan davranışların önlenmesini sağlar.
9. İstenmeyen davranışlar gerçekleştirildiğinde, bireylerde utanma duyguları meydana getirirler.
10. Bireyler arasında dayanışmanın sağlanmasında, toplu yaşama uyum sağlamada ve birlikte yaşamada önemli rol oynarlar.

Değerlerin sahip olduğu önemli fonksiyonlarından anlaşılacağı üzere insanların davranışlarını etkileme, sosyal ilişkileri belirleme ve düzenleme, toplumsal uyumu ve birlikteliği sağlamada önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu nedenle değerlerin, eğitim sistemlerinde öğretmenler, öğretim programları ve veliler tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak öğretilmesi önemli görülmektedir (Akbaş, 2009). Günlük yaşamda meydana gelen hızlı değişimin etkileri nedeniyle yeni değerler ortaya çıkmakta ve bireyler açısından değerler arasında belirsizlikler meydana gelebilmektedir (Önder,

2003). Dolayısıyla değerlerin kazanılmasına küçük yaşlardan itibaren başlanması, sosyo kültürel değerlerin doğru ve etkili şekilde bireylere kazandırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

2.3. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

2.3.1. Rokeach Değer Teorisi

Rokeach değeri, bireysel veya sosyal anlamda tercih edilmesi beklenen spesifik bir davranış biçimi veya yaşam amacına olan sürekli bir inanç olarak, değer sistemini ise varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamıştır (Rokeach, 1973). Değerler süreklilik ve görecelilik özelliklerine sahiptir ve sosyal davranış olarak adlandırılan bütün davranış türlerinde (sosyal eylem, tutumlar, ideoloji, değerlendirmeler, ahlâki yargılar gibi) belirleyicidir. Ayrıca bireylerin sahip olduğu değerler sisteminin varlığına ilişkin bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bunlar;

- a. Her bireyin kendi değer sistemine sahiptir.
- b. Herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir.
- c. Değerler, bir değer sistemi içinde organize edilir.
- d. İnsanın sahip olduğu değerler kültür, çevre, toplum, kurumlar ve bireylerin kişiliğinin ortak bir ürünü olarak ortaya çıkar.

İki ana başlık altında toplanan değerler 18 alt kategoride incelenmektedir. Bu değerler genel olarak amaç ve araç değerler şeklinde ifade edilmiştir. Amaç değerler bireylerin yaşamının amacını ifade eden değerler olarak görülmüştür. Bunlar; barış, aile güvenliği, özgürlük, bilgelik, eşitlik, heyecan verici yaşam, başarılı olma, güzellikler dünyası, gerçek dostluk, dini olgunluk, kendine saygı, sosyal kabul, zevk, iç huzur, ulusal güvenlik, dini olgunluk şeklindedir. Bu değerlerden bazılarında meydana gelen değişiklikler diğer değerlerde de yükselme ya da açılmaları meydana getirebilmektedir. Dolayısıyla değerler birbirinden bağımsız olmayıp, birbirini etkilemektedir. Araç değerler olarak ifade edilen değerler ise amaç değerlere ulaşmayı sağlayan değer yargıları olarak açıklanmaktadır. Bunlar; temiz olma, yardımseverlik, kendine hakim olma, kendini kontrol edebilme, entelektüel olma, kibarlık, sorumluluk sahibi olma, yaratıcı olma, sevecen olma, hırslı olma, genç

görüflü olma, cesaretli olma, dürüst olma, itaatkar olma, bağımsızlık, mantıklı olma ve bağışlayıcı olma şeklindedir (Rokeach, 1973).

2.3.2. Schwartz Değer Teorisi

Schwartz değerleri, sosyal bir olayda yer alan kimselerin davranışlarını seçmelerinde, insanları, olayları ve davranışları değerlendirmelerine rehberlik eden kavram olarak tanımlamaktadır (Schwartz, 1992). Schwartz evrensel değerlerin olup olmadığını ve varsa bu değerlerin neler olduğunu tespit etmek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada evrensel değerlerin üç değişik insan ihtiyacıyla ilgili olduğunu varsaymıştır. Bunlar biyolojik, sosyal uyum ihtiyaçları ve grupların mutluluk ve hayatta kalmayla ilgili ihtiyaçlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda elli altı özel ve on evrensel değer olduğunu öne sürmüştür. Evrensel değerler şunlardır (Schwartz, 1994);

- Evrensellik,
- Yardımseverlik,
- Uyum,
- Güvenlik,
- Başarı,
- Güç
- Haz,
- Dürtü,
- Gelenek kendi kendini yönetebilme

2.3.3. Hofstede Değer Teorisi

Bireylerin olaylara ya da durumlara verdikleri tepkiler farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların oluşmasında bireysel değerler, algılar ve tutumlar etkili olmaktadır. Bireylerin tutumlarının şekillenmesinde kültür ve değer kavramları önemlidir. Bu bakımdan değerler, bireyin belirli bir durumu diğerine tercih etmesidir. Bireyin tercihleri sosyo kültürel ortamdan etkilenmektedir. Dolayısıyla bireylerin içinde bulunulan kültür özellikleri bakımından, belirli durumlarda verecekleri tepkilerin önceden tahmin edilebilmesi mümkündür. Bireyler bu açıdan kültürel dokulara sahip zihinsel programlara sahiptirler (Hofstede, 1980). Değerlere yönelik Hofstede'nin açıklamaları, toplumların karşılaştıkları durumlarla ilişkilendirilmiştir. Bu bakımdan kuramsal nitelik taşıyan değerler, sorunlara çözüm arama yaklaşımına

dayanmaktadır. Bu bakımdan Hofstede'nin değerlere yönelik açıklamaları, değerleri tanımlamadan ziyade değerlerin ilgili oldukları boyutların belirlenmesini amaçlamaktadır (Doğan, 2007).

2.3.4. Graves Değer Teorisi

Bireylerin değerlerini varoluşçu anlayışla değerlendiren Graves'a (1965, 1970) göre, değerler sabit bir düzeyden, sıçrayarak gelişmektedir. Her aşamada yeni özellikler göstermektedir ve yeni değerler oluşmaktadır. Yeni değerler oluştuğunda başarı durumu gerçekleşir, başarı ile birlikte denge oluşur ve bu aşamaya gelen birey bir üst değer basamağına geçebilir. Bireylerin dengede olduklarını gösteren psikolojik özellikler bulunmaktadır ve bu özellikler kendiliğinden meydana gelmektedir. Birey bir düzeyden diğerine geçerken sahip olduğu yeni değerler ve düşünce yapıları gelişmektedir. Bireyin yeni değerlere uyum sağlamasında güdü, tercih ve düşünceleri etkili olmaktadır. Bunlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 2.1. Graves değer teorisi düzeyleri

Düzye	Aşama	Özellikler
Birinci Düzey	Tepkisel var olma	Bireylerin temel gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini ifade eden düzeydir. Bu düzeyde değerler tepkilerle belirlenir. Acı veren şeyler yanlış iken, acıyı gideren davranış ve tutumlar iyi olarak tanımlanır
İkinci Düzey	Geleneksel var olma	Bireylerin var olma ihtiyacını ifade eden düzeydir. Varlıklarını devam ettirmek için, içinde buldukları yaşam şekillerine uyum sağlama ihtiyacı hissederler. Bu amaca uygun tutum ve davranışlar doğru kabul edilir.
Üçüncü Düzey	Ben merkezli olma	Birey kendinin farkına varır. Bireyi kendisi yapan tutum ve davranışların doğru kabul edildiği düzeydir. Değerler başkaları üzerinde bir baskı aracı olarak geliştirilir.
Dördüncü Düzey	Özverili var olma	İlahi kurallar tarafından konulan değerleri kabul etme ve uyma bu düzeyde gerçekleşir.
Beşinci Düzey	Materyalist var olma	Dünyanın keşfedilmesi ve yönetilmesi düşüncesi hakimdir. Bu nedenle materyalist değer ve tutumlar önemlidir.
Altıncı Düzey	Toplumsal var olma	Gerçekçi değerlerden ziyade insani değerlerin önem kazandığı düzeydir. Diğer insanların düşünceleri önemlidir. Bu düzeyde rasyonel değerlerden çok insani değerler öne çıkar.
Yedinci Düzey	Varoluş	Değerler bilgi ve gerçeklik üzerine kurulur. Toplumsal çıkarlar, bağımsızlık ve kendine güvenme önemli hale gelmiştir. Hoşgörü ve empati gelişmiş olup, ortak çıkarlar önemli hale gelmiştir.

2.3.5. Spranger Değer Teorisi

Spranger tarafından yapılan sınıflandırmada değerler altı grupta incelenmiştir. Bunlar; gerçeğin araştırılması ve eleştirel düşünmenin önemsendiği bilimse değerler, ekonomik amaçlara ulaşmada önemli olan ekonomik değerler, bireylerin tercih ve uyumlarını ifade eden estetik değerler, toplumsal ilişkileri ve sosyalleşmeyi ifade

eden sosyal değerler, liderlik ve güç gibi unsurları ifade eden politik değerler, evrenin bütün olarak algılanması ve evren hakkındaki genel inanışları ifade eden dini değerler şeklindedir (Spranger, vd., 2020).

2.3.6. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Teorisi

Değerler bireylerin yaşamlarını yönlendirmektedir. Yapılan araştırmalarda değerlerin bireysel farklılıklara göre değişiklikler gösterdiği belirtilmiş ve değerler altı kategoride incelenmiştir. Bu kapsamda değerler; bir nesne ya da olaya yönelik estetik özellikleri ve algıları ifade eden estetik değerler, gözlem ve rasyonel düşünceye dayalı teorik değerler, ahlaki özellikler ve evreni anlamaya yönelik dini değerler, başkalarının duygularını bastırma ve güce dayalı siyasi değerler, sevgi ve sosyal ilişkilerin önemli olduğu sosyal değerler, ekonomik fayda sağlamaya yönelik ekonomik değerler şeklindedir (Katić, vd., 2019).

Değer teorilerine yönelik yapılan açıklamalar doğrultusunda değerler ve kuramlarla ilişkileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.2. Değer kuramları ve değer tanımları

Rokeach'ın Değer Teorisi	Bireylerin sosyal ve bireysel açıda, kendilerinin beklenen özel davranış biçimlerine ilişkin inançlar
Schwartz'ın Değer Teorisi	Değerler bireylerin sosyal olaylara yönelik davranışlarını belirlemede ve davranışların değerlendirilmesine rehberlik eder.
Hofstede'nin Değer Teorisi	Bazı durumların başka durumlara tercih edilme durumlarıdır.
Graves'ın Değer Teorisi	Değerler, bireylerin sosyal alanda dengede kalmalarını sağlayan açık sistemlerdir.
Spranger Değer Teorisi	Bireylerin kabul ettikleri, tercihleri ve ilişkilerinin toplamıdır.
Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Teorisi	Bireysel farklılıklar gösteren değerler, bireylerin yaşam tarzlarını belirler ve altı kategoride değerlendirilir.

2.4. Değer Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar

Değer eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar ve farklı açıklamalar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar değer eğitimi veren kişi ve hedef kitleye göre farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir;

- **Telkin Yoluyla Değerlerin Öğretimi:** Bu yaklaşımda temel anlayış, değerlerin öğretilmesinde açık olarak söylenmesi, davranışların nasıl olması gerektiği konusunda sözlü uyarımların kullanılmasıdır. Bu amaçla teşvik edici hikayeler, biyografiler, masallar, anılar, filmler kullanılmaktadır. Çocukların bu kullanılan araçlardaki özelliklere uyumaları için ikna edilmeleri söz konusudur. Ayrıca çocuklar öğretilen değerlerle ilgili sorgulama yapmazlar ve bu değerleri anlamaya çalışırlar. Yine bu yaklaşımda öğretmenler ve anne-baba gibi bireyin yakın çevresinde yer alan büyükleri öneli rol oynamaktadır. Bu yaklaşım insanlık tarihi boyunca kullanılmakta olan geleneksel bir yaklaşımdır (Bairagya ve Dasgupta, 2017).
- **Davranışçı Yaklaşımla Değerlerin Öğretimi:** Bu yaklaşıma göre davranışçı kuramın varsayımları doğrultusunda değerlerin öğretilmesi gerekmektedir. Davranışçı öğrenme yaklaşımının değerler eğitimi alanına yansımalarıdır. Operant koşullanmaya bağlı olarak bireyin davranışlarını değiştirmeyi amaçlar. İstenen değerlere uygun davranış gerçekleştiren öğrencilerin ödüllendirilmesi ve bu şekilde değeri benimsemeleri amaçlanmaktadır (Shrivastava, 2017).
- **Değer Açıklama Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda temel anlayış, bireylerin kendi değerlerinin tam olarak farkında olmamalarına bağlı olarak, değerlerin farkında olmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım daha çok grupla çalışmaya uygun olup, belli değerleri empoze etmeden öğrencilerin değerlerini açığa vurmaları teşvik edilir. Belirli bir değer öğretilmesi için doğrudan bir çalışma yürütülmediği ve bireyin kendi değerlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için bu yaklaşım yansız bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Yusof, vd., 2018).
- **Ahlaki İkilem (Muhakeme) Tartışması Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda amaç, öğrencilere verilen ahlaki ikilem içeren hikayelerle ahlaki yargılarını geliştirmek ve değerlerini ortaya çıkarmaktır. Bu yaklaşım, bireyin karar vermesi gereken durumlarda, birden fazla etkeni düşünerek ve birden fazla etkenin arasında seçim yapmak durumunda kaldığında gerçek ahlaki durumunun ortaya çıkacağını savunmaktadır. Araştırmalarda aynı hikâyelere farklı yaş grubunda bulunan öğrenciler farklı yargılarda

bulunmaktadırlar. Kohlberg kuramında öğrencilerin gelişim dönemlerini 3 genel kategori altında, her bir kategoride iki aşama olmak üzere toplam altı kategoride açıklamaktadır. Bu yaklaşımda öncelikle bireylere ahlaki ikilem içeren bir olay/durum verilir ve bu duruma ilişkin olarak, Kohlberg'in kuramına uygun 6 yargı düzeyini ifade eden gerekçeli maddeler sunulur, kişinin bu maddeleri puanlaması istenir. Bu puanlamadan elde edilen toplam puan bireyin ahlaki yargı puanı olarak belirlenmektedir (Bialek ve Terbeck, 2016).

- Değer Analizi Yoluyla Değer Öğretimi: Bu yaklaşıma göre değerlerin öğretmende çocuklarda sorunu tanımlama, sorun hakkında farklı kaynaklardan bilgi elde etme, soruna yönelik çözüm yolları geliştirme, sorunların çözümü için sorgulama ve analiz etme yeteneğini kullanma, sorunlara duygusal çözümlerden daha çok mantıksal çözümler geliştirme gerekmektedir. Bu yaklaşımda incelenecek konular, ahlaki muhakemeyi harekete geçirebilecek özelliklere sahip ola bireysel özelliklere uygun gerçek dünyadan alınan durumlardır. Öğrenciler, somut durumlar üzerinden ahlaki düşünme ve bilimsel yolları kullanarak çözüm geliştirme çabası içindedirler. Değer eğitimindeki yeni yaklaşımlara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir (Lestari ve Mahardika, 2019).

Tablo 2.3. Değer eğitiminde yeni yaklaşımlar

Telkin Değerlerin Öğretimi	Yoluyla	Değerlerin öğretilmesinde açık olarak söylenmeli, davranışların nasıl olması gerektiği konusunda sözlü uyarımlar kullanılmalıdır
Davranışçı Değerlerin Öğretimi	Yaklaşımla	Operant koşullanmaya bağlı olarak bireyin davranışlarını değiştirmeyi amaçlar. İstenen değerlere uygun davranış gerçekleştiren öğrencilerin ödüllendirilmesi ve bu şekilde değeri benimsemeleri amaçlanmaktadır.
Değer Yaklaşımı	Açıklama	Bireylerin kendi değerlerinin tam olarak farkında olmamalarına bağlı olarak, değerlerin farkında olmalarını sağlamaktır.
Ahlaki (Muhakeme) Yaklaşımı	İkilem Tartışması	Bu yaklaşımda amaç, öğrencilere verilen ahlaki ikilem içeren hikayelerle ahlaki yargılarını geliştirmek ve değerlerini ortaya çıkarmaktır. Bu yaklaşım, bireyin karar vermesi gereken durumlarda, birden fazla etkeni düşünerek ve birden fazla etkenin arasında seçim yapmak durumunda kaldığında gerçek ahlaki durumunun ortaya çıkacağını savunmaktadır
Değer Analizi Değer Öğretimi	Yoluyla	Değerlerin öğretiminde öğrencilerin sorunu tanımlaması, sorun hakkında çeşitli kaynakları kullanarak bilgi toplaması, olası çözüm yollarını belirlemesi gibi bilimsel araştırma ve düşünce süreçlerinin değerler alanına uygulanmalıdır.

Bireylerin değer kazanımları, bireysel özellikler ve bireyin sosyo-kültürel ve duygusal gelişimi ile ilişkilidir (Yaşartürk, 2019; Gkargkavouzi, vd., 2019). Bu bakımdan bireylerin gelişim özelliklerinden sosyal gelişim ve duygusal gelişim kavramlarının açıklanması önemli görülmektedir.

2.5.Değer Eğitiminde Gelişimsel Özellikler

Değerler önemli olduğu kabul edilen ve öğretilmesi amaçlanan ilke ya da standartlar olarak tanımlanmaktadır. Değerler aynı zamanda bireyleri motive eden, davranışlara yön veren ve karar verme süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür. Günümüzde değerler aile, okul ve toplumsal alanlarda önemli görülmektedir (Akıtürk, vd., 2019). Değerlerin anlamı bireysel ve toplumsal açıdan ifade ettiği özellikler dikkate alındığında okullarda değerlerin öğretilmesi konusu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte değerlerin nasıl öğretilmesi gerektiği, eğitim kapsamında hangi değerlerin ve ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar değerlerin bireylere eğitimin başlangıcından itibaren verilmesi gerektiğini göstermektedir (Bolat, 2016). Ancak bireylerin eğitim yaşantısının okul öncesi dönemden itibaren başladığı dikkate alındığında, her öğretim kademesinde çocukların yaşantılarına ve gelişimsel özelliklerine uygun şekilde değerlerin kazandırılması gerekmektedir.

Değerler içerisinde ise benzer şekilde, sorumluluk değerinin çocukların gelişim özelliklerine ve sosyal kültürel özelliklerle uyumlu olarak sorumluluk değerinin kazandırılması gerekmektedir (Akran ve Yıldız, 2020). Okul öncesi ya da ilkokul düzeyindeki çocuklarda sorumluluk değerinin kazandırılması özellikle oyunlar ya da hikayeler ile gerçekleşmekte iken, daha üst düzey eğitim kademelerinde bu değerin kazandırılması farklı etkinlikler ile gerçekleştirilebilir. Bu durum aynı zamanda çocukların gelişimsel özellikleri ile de yakından ilişkilidir. Çünkü okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların, soyut bir kavram olarak değerleri algılaması ve anlamlandırması zor olmaktadır. Bu nedenle somut örnekler ve basit davranışlar ile sorumlulukların öğrencilere kazandırılması önem taşımaktadır (Serinsu ve Doğan, 2020). Gelişimsel özelliklere uygun şekilde sorumluluk değerinin çocuklara kazandırılmasında aşağıdaki ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir;

- Sorumluluklar somut davranış örnekleri ile çocuklara açıklanmalıdır.

- Sorumluluk gerektiren davranışların nedenleri ve sonuçları çocuklara açıklanmalıdır.
- Çocuklarla yapılan etkinliklerde, çocukların aktif bir şekilde eğitim sürecine katılmaları sağlanmalıdır.
- Etkinlikler sınıf ortamı ile sınırlı tutulmamalı, sınıf ve okul dışı etkinlikleri içermelidir.
- Sorumlulukların kazanılmasında bütüncül bir yaklaşım sergilenerek, okul ortamının yanında aile ve sosyal çevrenin desteği alınmalıdır.
- Her sınıf düzeyinde çocukların gelişim özellikleri farklılık göstereceği için etkinlikler çocuğa uygun olarak tasarlanmalıdır.
- Drama ve tiyatro gösterileri gibi çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerin eğitim süreçlerine dahil edildiği etkinliklere yer verilmelidir.

2.6.Sosyal Gelişim

Değer eğitimi, öğrencilerin sosyal gelişime çeşitli katkılar sağlamaktadır (Farisia, 2020; Arslan ve Özbey, 2019). Çocuklarda bireysel ve sosyo-kültürel farklılıklar çocukların gelişim özelliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuklar, gelişim süreçlerinde bazı sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu bakımdan çocuklarda sosyal ve duygusal problemlerin önceden farkedilmesi ve önleyici tedbirlerin alınması çocukların gelişimlerinin sağlıklı olmasına katkı sağlar (MEB, 2011). Dolayısıyla çocuklarda sosyal gelişimin desteklenmesi amacıyla değer kazanımlarına yönelik çalışmaların yapılması, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması önem taşımaktadır (Parke, vd., 2019).

Bireylerin toplumsallaşma süreci ve davranışların geliştirilmesi doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir. Dolayısıyla ile davranışlar bireylerde yaşantılar sayesinde kazanılmaktadır (Kuşin, 1999). Bu bağlamda bireylerin sosyalleşmesi dünyaya gelmesi ile başlamakta, eğitim kurumlarına kadar olan süreçte çeşitli sosyal beceriler anne babalar başta olmak üzere çocuğun sosyal çevresi tarafından öğrenilmektedir (Ergüden, Doğan ve Hastaoğlu, 2020). Yapılan araştırmalar çocuklarda sosyal kişiliğin gelişimi için sosyal çevreye ihtiyaç duyulduğu, değerlerin kadın olması için de sosyal çevrenin önemli etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Özguven, 2003). Toplumsallaşma süreci içerisinde, çocuklar sergiledikleri eylemler ve kişisel

tercihleri doğrultusunda kendini gerçekleştirme imkanı elde etmektedirler (Sartre, 1985).

Çocuklarda sosyalleşme, bir grubun üyesi olarak belirli davranışları öğrenme, grubun sahip olduğu değerlerin benimseme ve gösterme gibi süreçleri içermektedir (Filiz, 2020; Gander ve Gardiner, 1996). Bireylerin doğumundan itibaren başlayan bu süreç, başta ebeveynler olmak üzere, okul ve sosyal kültürel çevre ile gerçekleştirilen etkileşimler sayesinde bireyin yaşantısı süresince devam etmektedir. Çocuklar bir birey olarak yalnızca sahip oldukları belirli sosyokültürel çevrenin özelliklerine göre davranış ve değer yargıları geliştirmezler. Bununla birlikte sosyokültürel olarak farklı özelliklere sahip davranış ve değer örüntülerinin de kazanılması gerekmektedir. Evrensel değerler olarak ifade edilen bu değerler, bireylerde sosyal ve bilişsel gelişim için oldukça önemlidir (Cüceloğlu, 1998).

Çocuklar sosyal çevre ile etkileşimler gerçekleştirmeye başladıkları andan itibaren çeşitli kurallarla çalışmaktadırlar. Bu kurallar çocukların sosyal etkileşimleri anlamalarına ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Gelişim süreci bireylerde ilk olarak anne-baba-çocuk ilişkileri sayesinde ortaya çıkmakta olup, ilerleyen süreçlerde okul ve sosyal çevre etkili olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002). Bireyler, sosyalleşme sürecinde aynı zamanda duygusal özellikler açısından da gelişim göstermektedirler. Başkalarını anlama, yaşamı anlama, sosyal ilişkiler geliştirme ve yönetme, günlük süreçlerde meydana gelen sorunlara çözümler geliştirme ve uyum sağlama gibi becerilerin gelişmesi önemlidir (Elias, vd., 1997).

Çocuklarda dünyaya gelme ile başlayan süreçte, belirli yaşantıların gerçekleştirilmesini, sosyal kültürel çevre ile duygusal bağların kurulmasını gerektiren davranışların ve becerilerin kazanılması gerekmektedir. Dolayısıyla çocuklara yaşamın ilk dönemlerinden itibaren sosyal ve duygusal gelişimlerin desteklenmesini sağlayan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önemlidir. Çocuklarda bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesi aynı zamanda çocuklarda öz saygı ve özgüven gibi becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Çocukların okula başladıkları döneme kadar olan bu süreç, okullarda eğitim öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan sosyal ve duygusal hazır bulunuşluğun kazanılması bakımından önemlidir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Sağlıklı gelişimin bir parçası olarak öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır (Butts ve Cruzeiro, 2005). Çocuklarda sosyal beceri gelişimi geniş anlamda işbirliği, duyarlılık, sosyal sorumluluk üstlenme ve olumlu şekillerde davranmak yoluyla kişiler arası ilişkileri sürdürme yeteneği anlamına gelmektedir (Green ve Rechis, 2006). Sosyal beceri gelişimi sosyal uyum, sosyal bütünleşme, sosyal çatışmaların çözümü ve çatışmalardan kaçınma becerilerinin gelişmesini sağlar (Benson, 2003). Araştırmalarda çocukların sosyal ilişkilerinin ve duygusal gelişimlerinin, okula uyumu ve okul başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Cooper ve Farran, 1988; Kaya ve Akgün, 2016; Saitoğlu, 2020). Çocukların eğitim kurumlarında geliştirmesi gereken sosyal becerileri genel olarak üç başlık altında sıralamıştır. Bunlar;

- Dostluk kurma, sosyal etkileşimin temellerini anlamayı sağlayabilecek yakın ilişkiler kurma
- İşbirliği yapma ve gruptaki çatışmaları çözümlenme
- Empatik becerileri kazanma, karşındakine şefkatli olma, özen gösterme ve sevgi duyma (Samancı ve Uçan, 2017).

Değer eğitiminin öğrencilere bu becerileri de kazandırması beklenir. Değerler bireylerde davranışlara yön veren ve tercihleri etkileyen inançlardır (Farisia, 2020). Ayrıca değerler bireylerde tutum ve davranışları belirleyen, bireylerin düşüncelerini etkileyen sosyal gelişimin önemli bir unsurudur (Malony, 1971). Çocukların sosyal değerler açısından kendilerini yeterli olarak algılamaları, sosyal ortamlarda ve akademik ortamlarda geliştirilen ilişkiler ve bu ilişkilerdeki başarı düzeylerine bağlıdır (Mandez, McDermott ve Fantuzzo, 2002).

2.7.Duygusal Gelişim

Kelime hazinesinin kısıtlı olması nedeniyle okul öncesi dönemde, çocukların duyguları ve davranışları önemli işaretler olarak görülmektedir (Bektaş, 2020). Çocuklarda sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için, eğitimcilerin çocuğun gelişim özelliklerinin farkında olmaları, buna bağlı olarak da eğitim-öğretim süreçlerinde ve programlarda çocukların duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Çocuklarda duygusal gelişim, çocuğun dünyaya gelmesi ile başlamakta olup, eğitim öğretim süreçleri içerisinde okula uyum sağlama, sosyal ilişkiler geliştirme ve

akademik başarı gibi aktörler üzerinde etkili olmaktadır. Çocukların ilk ve orta çocukluk dönemlerinde meydana gelen bazı davranışlar sorunların temelinde sosyal duygusal becerilerin kazanılması süreçlerinde meydana gelen bazı eksikliklerin etkili olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; Denham, 1998).

Erken çocukluk döneminde genellikle akademik becerilerin desteklenmesinin öne çıkması nedeniyle, çocukların duygusal gelişimi ve sosyal duygusal öğrenme göz ardı edilmektedir. Buna karşılık sosyal ve duygusal olarak uyumlu olan çocuklar diğerlerine göre daha başarılıdır, kendine güvenleri yüksektir, iyi ilişkileri ve iyi iletişimleri vardır (Çetin, 2019). Bu çocuklar, zorlayıcı görevleri üstlenirler ve sürdürürler. Okul ortamı bu sosyal duygusal gelişimi artırmak için ideal bir ortamdır (Pahl ve Barrett, 2007). Eğitim programının bireylere kazandırmayı amaçladığı kendinin farkında olma durumu, sadece vücudunun ve duyularının farkında olmasını değil çocuğun duygularının farkında olmasını da kapsar (Özdemir ve Bacanlı, 2020). Dolayısıyla başarılı bir öğrenci için sağlıklı duygusal gelişim oldukça önemlidir. Çocukların duygularını keşfetme, açıklama ve paylaşımlarına yardım ederek hem kendilerini hem de başkalarını daha iyi anlamaları sağlanabilir. Okul öncesi eğitim yıllarında çocuklarda geliştirilmesi amaçlanan duygusal özelliklerden bazıları şunlardır (Şen ve Özbey, 2018);

- Özsaygı ve özgüven geliştirme,
- Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, sevinç gibi duygularını tanımlayabilme, betimleyebilme ve bu duygular ile ilgili konuşabilme
- Başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı olabilme
- Olumlu sosyal ilişkiler kurabilme
- Empati kurabilme
- Karşısındakine değer verme
- İşbirliği yapabilme

2.8.Sosyo-Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili literatürde çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Günümüzde araştırma literatüründe sıklıkla kullanılan kavramlardan olan sosyal ve duygusal gelişim kavramının kullanımı 20. yüzyılın sonlarına doğru olmuştur. Ancak duygular ve sosyal ilişkilerde zorluklar yaşayan kişiler için bu

kavramın kullanımı daha eskilere uzanmaktadır (Çağlayan, 2019; Salovey ve Mayer, 1990).

Sosyo-duygusal öğrenme ve akademik başarı arasında dinamik bir ilişki vardır. Sosyo-duygusal becerilerin gelişmesi yalnızca kişiler arası ilişkilerin kalitesinde değil aynı zamanda onların akademik başarısında da olumlu etkilere sahiptir. Bireylerin öğrenmeye hazır olmalarında sağlıklı bir sosyal duygusal gelişime ihtiyaçları vardır (Öztürk Samur, 2011). Triliva ve Poulou'ya (2006) göre sosyo-duygusal öğrenme becerileri dinamiktir ve bu beceriler arasında ilişkiler bulunmaktadır. Bireylerin sosyo-duygusal öğrenme becerilerini açıklayan özellikler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kişisel duyguları, güçlü yönleri ve değerleri tanıma ve ifade edebilme, ön yargılı olmayan ilişkiler kurabilme, uyum sağlayabilme, layları analiz edebilme, kendine ve başkalarına karşı sorumlu olma, etik karar verme, olumlu yöne odaklanma, kısa ve uzun süreli hedefler oluşturabilme, olayların çeşitli yönlerinin farkında olma, hataları kabul edebilme, iletişim becerilerini geliştirme, başkalarına değer verme ve saygı gösterme, ilişkilerde adaletli olabilme, sağlıklı ilişkiler kurabilme ve sürdürübilme, yardım isteyebilme şeklindedir.

Bireyin yaşantısının erken dönemlerinde elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde başarı durumunu artırmakta, sosyal ve duygusal gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Ergüden, Doğan ve Hastaoğlu, 2020). Bu kapsamda bireyin sosyal duygusal gelişimi çocuğun bireysel özellikleri, aile tutumu ve çevresel faktörler arasındaki çeşitli etkileşimlere bağlı olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminden yalnızca bir faktör sorumlu olamaz (Campbell ve James, 2007).

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından, anne babaların çocuklarıyla iletişimi önemlidir. Her anne baba sahip oldukları inanç ve değerler doğrultusunda çocuklarının gelişimine yönelik tutum sergilerler (Tekin, 2019). Bu bağlamda çocuklara yönelik çocuklarda hoşgörü ve sevgi, sorumluluk bilinci, öz saygı, özgüven, bağımsız kararlar alabilme, toplumsallaşma gibi değerlerin gelişiminde demokratik anne baba tutumunun bulunması önemlidir (Laurie, vd., 2019; Kulakçı-Altıntaş ve Ayaz-Alkaya, 2019). Otoriter anne baba tutumlarına maruz kalan çocuklarda ise baskıcı, işbirliğinden uzak, kavgacı, saygısız, boyun eğici, reddedici davranışlar görülebilmektedir. Çeşitli boyutları bulunan anne baba

tutumlarının çocuklar üzerindeki etkileri de farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Yalçın ve Törnükü, 2011). Dolayısıyla çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimler anne baba tutumları tarafından etkilenmektedir. Çocukların temel ihtiyaçları karşılandığında, çocuklara sevgi ve saygı gibi değerler gösterildiğinde demokratik değerlerin ve güven duygusunun gelişmesi mümkün olacaktır. Çocuklar güven duygusu kazandıklarında ise araştırmaya ve sosyal etkileşimleri açık hale gelir, bağımsız hareket edebilme becerileri kazanırlar. Çocukların sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinde, çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal kültürel çevrenin etkileşimleri önemlidir. Çünkü çocuğun sosyo-kültürel gelişiminde aile tek başına bir etken değildir. Ailenin görev dağılımı, sosyal ağlar, eğitim sistemi, sosyal çevre ilişkileri, akran ilişkileri, hukuk sistemi, toplum politikası, doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun gelişimini etkilemektedir (Campbell ve James, 2007).

Öğrencilerin sorunlu bazı davranışları akranlarının etkisiyle sosyo-kültürel çevre bağlamında meydana gelebilir. Akranların birbirleriyle ve çevreyle etkileşimleri bir bazı öğrencileri etkileyebilir (Carlson, Johnson ve Swift, 2000). Çocukların akranlarıyla geçirdikleri zaman göz önüne alındığında onların akranlarıyla kurdukları ilişkinin niteliği yaşam kalitesinin belirlenmesinde önemlidir. Akran ilişkileri, çocukların gelişimlerinde önemli bir role sahiptir ve temel sosyal becerilerin edinildiği ve geliştirildiği ortamlar oluşturmaktadır (Hartup, 1992; Dunn, 2004). Çocuklar akranlarıyla etkileşim içinde oldukları zamanlarda işbirliği, oyun ve çeşitli sosyal etkileşimler sergilemektedirler. Dolayısıyla oyunlar çocukların genel olarak gelişimlerinde, empati kurmada ve çatışma çözümünde önemli bir role sahiptir (Dunn, 2004).

Ebeveynler, bakıcılar ve öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkileri, çocukların gelişiminin desteklenmesi çocuklara gösterilen güvenli bakım ve ilgiyle sağlanmaktadır (Ünal, 2007). Öğretmenin sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikler, öğrencilerle ilişkilerin niteliğini belirlemede, öğrenme süreçlerinde öğrencinin sosyo-duygusal ve akademik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Öğretmen, bir yandan sınıfta öğrencilerin zihinsel gelişmeleri için gerekli akademik bilgileri sağlarken, aynı zamanda öğrenme süreçlerinde genel olarak bireyin sosyal gelişiminde etki meydana getirebilmektedir (Gök ve Okçabol, 1998). Öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki görevlerinden biri de çocuklarda benlik

kavramının gelişimini destekleme ve bu bağlamda çocuklara değerli olduğunu hissettirme, empati becerisini geliştirme, problem çözme becerilerini ve işbirliği içinde çalışabilmelerini sağlamaktır (Goleman, 1995).

Öğretmenler öğrencilerde sosyal becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla, öğrenme ortamlarını düzenlemek ve öğrencilerin okul içindeki ilişkilerini takip etmek durumundadır. Buna göre öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır (Öztürk Samur, 2011);

- Popüler olan ya da arkadaş bulmakta sorun yaşayan çocukların belirlenmesi
- Oyun oynarken çocukları gözlemleyerek hangi çocukların lider hangilerinin takipçi olduğunun belirlenmesi
- Çocuklar arasında var olan grupların belirlenmesi için hangi çocukların benzer ilgilere sahip olduğu, hangilerinin birlikte hareket ettiklerinin tespit edilmesi
- Sınıf ortamına yeni katılan çocuklara diğer öğrenciler arasından rehber öğrencilerin belirlenmesi
- Kendini yalnız hisseden çocuklar için sınıf ortamında bir köşeye oyuncak hayvan bırakılması ve bunun yalnızlık duygusuna sahip olan çocuk için arkadaş olacağını belirtilmesi
- Çocuklara sosyal etkinliklere katılabilecekleri becerilerin kazandırılması
- Öğrencilerin okuldan ayrılan arkadaşları için birbirlerini hatırlayacakları küçük hediyelerin verilmesinin sağlanması
- Okul ortamında arkadaşlarıyla oyun oynama, kibar davranma ve sıraya girme gibi durumlara ilişkin canlandırmalar yapılması
- Çocukların kukla ve küçük oyuncaklar ile senaryolar oluşturarak tartışma ortamlarına dahil edilmesi
- Anneye bağlılığı fazla olan çocuklar için sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla aile desteği de alınarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi
- Okuldan ayrılan ebeveynin arkasından çocuklara el sallama gibi becerilerin öğretilmesi şeklinde önerilere yer verilebilir.

2.9.Duyuşsal Eğitim

Ortaya çıkışı açısından duyuşsal eğitim, John Dewey'in ve Abraham Maslow'un yaşantısal eğitime ve hümanist eğitim anlayışına dayandırılabilir (Bacanlı, 2005). Bu eğitim sürecinde, öğrencilerin hisleri, duyguları, inançları ve tutumlarının kişiler arası ilişkileri ve sosyal becerileriyle etkileşim sağladığı kabul edilmektedir (Lang, 1998). Duygu, his ve ahlak gibi konuları kapsayan duyuşsal eğitim bireyin kişisel ve sosyal gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Martin ve Reigeluth, 1999). Dolayısıyla eğitim sürecinde bireylere kazandırılması amaçlanan duygular, değerler, ahlaki kurallar, güdüler duyuşsal eğitim alanına girmektedir (Kart, vd., 2019). Duyuşsal eğitim kapsamında ahlak eğitimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, insan ilişkileri eğitimi ve benzeri eğitim biçimleri uygulanmaktadır (Bacanlı, 2005).

Duyuşsal giriş davranışları, duyuşsal eğitim açısından önemli bir yere sahiptir. Duyuşsal eğitim alanında çalışmalar yapan Bloom, okuldaki öğrenmeyi belirleyen faktörleri, bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretimin niteliği olarak ele almıştır. Duyuşsal öğrenme süreçleri sonunda ortaya çıkacak öğrenme ürünleri ise öğrenme çeşidi ve düzeyi, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünler olarak ifade edilmiştir (Tekin, 2003; Senemoğlu, 2005). Bu modele göre, duyuşsal özelliklerin hem eğitim öncesinde hem eğitim sırası hem de eğitim sonrasında ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Okulda öğrenme modeline göre, duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi %25 oranında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla duyuşsal giriş özellikleri etkili bir şekilde kullanıldığında eğitimde başarının artması beklenmektedir (Senemoğlu, 2005). Benzer şekilde Özçelik (1998) de duyuşsal giriş özelliklerinin önemli ölçüde öğrenmeye katkı sağladığı, ancak her öğrencinin bilişsel giriş davranışlarının birbirinden farklı olduğu belirtilmektedir. Duyuşsal öğrenmenin temelini oluşturan özellikler, üç kategoride öğrenmelerin gerçekleştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Bunlar (Şimşek, vd., 2015; Lang,1998);

- Bireyler açısından bireyin benlik saygısının geliştirilmesi, duygusal farkındalıkların desteklenmesi, kariyer planının oluşturulması ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi,
- Grup etkileşimleri bakımından çocukların, içerisinde buldukları grubun niteliklerine ve özelliklerine uygun sosyal, duygusal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi,

- Kurumsal bakımdan, özellikle okullarda çocukların bazı sorumluluklar göstermeleri, okulun öğrenme ikliminin geliştirilmesi, çocukların öğrenme ihtiyaçları ve davranışlarına öncelik verilmesi, bir bütün olarak okulun öğrencilerde öğrenme davranışlarını desteklemek üzere tasarlanması ve okul personeli içerisinde bu bilincin geliştirilmesi şeklindedir.

Duyuşsal eğitime ilişkin belirtilen bu hedefler incelendiğinde, kısa ve uzun süreli hedefler olduğu görülmektedir. Bu hedefler daha iyi öğrenen bireylerin, öğrenci gruplarının ve etkili öğrenme ortamının oluşmasında etkili faktörlerdir (Lang, 1998). Duyuşsal davranışların kazandırılması, öğrencilere aktarılması ve amaçlanan değerlerin öğrencilere kazandırılması toplumlar ve devletler için son derece önemlidir. Ancak eğitim programlarının genel amaçlarında yer alan duyuşsal hedeflere ilişkin ifadeler özel amaçlara ve uygulama alanlarına inildikçe azalmakta ve bazen tamamen bilişsel amaçlara dönüşmektedir. Özellikle eğitim sürecinde dersler düşünüldüğünde, bilişsel kazanımların duyuşsal kazanımlara oranla ciddi bir şekilde baskın olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum eğitimde duyuşsal boyutun yeterince yer bulamadığı ve ihmal edildiği şeklinde açıklanabilir (Bacanlı, 2005). Main (1993) duyuşsal alan yeterliklerine ilişkin eğitimin amacı, öğrencilerin değer, inanç ya da tutumlarının değiştirilmesine yönelik güdülenmelerini sağlamaktır (Akt. Balaban-Salı, 2006). Duyuşsal eğitimin ve duyuşsal öğrenmelerin önemini açıklayan bu ifadeler karşılık, duyuşsal eğitimin önünde birtakım engel teşkil eden durumların bulunduğu kabul edilmektedir. Duyuşsal eğitim süreçlerini tehlikeye sokacak ve erozyona uğratacak bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar (Gömleksiz ve Kan, 2012):

Kültürel Faktörler: Bireylerde duygusal eğitimin desteklenmesi için, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal kültürel özelliklerin ve toplumsal ilişkilerin etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Toplumsal konuların, kültürel özellikleri büyük ölçüde içermesi nedeni ile duyuşsal öğrenmede kültürel özellikler oldukça önemlidir.

İndoktrinasyon: Eğitim bireylerde kendi yaşantıları ile davranış geliştirme sürecidir. Günümüzde demokratik toplumlarda kabul edilen bu anlayış, bireylere öğrenmelerini ve davranışlarını seçme özgürlüğü sunmaktadır. Bireylerin bu özgürlüklerinin uygulanmaması, inanç ve değerlerin istemsiz bir şekilde zorla kabul ettirilmesini gerektirmektedir. Bireylerde bu durum olumsuz etkilere neden

olmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerinde, özellikle duyuşsal öğrenmelerin desteklenmesi bakımından indoktrinasyondan kaçınılması gerekmektedir.

Sonuçların yakınlığı: Bazı bilgi yada becerilere yönelik unsurlar bireyler tarafından hızlı bir şekilde öğrenilmektedir. Buna karşılık belirli özelliklere yönelik tutumların geliştirilmesi ise uzun zaman alabilmektedir. Dolayısıyla kısa süre içerisinde duyuşsal öğrenme faaliyetlerinden kesin ve etkili sonuçlar beklenmemesi gerekmektedir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde, soyut olması bakımından bireylerde duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi ve ölçülmesi/değerlendirilmesinin zor görülmesi nedeni ile ihmal edilen özellikler arasında yer almaktadır. Bu durum eğitimde duyuşsal özelliklerin gelişigüzel öğrenilmesine neden olmaktadır (Bacanlı, 2005). Okullarda duyuşsal eğitimler kapsamında, öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedefler bulunmasa da, okul ortamı içerisinde örtük program ile bu özelliklerin kazanılabileceği vurgulanmaktadır. Bu durumda okulların, öğrencilerde duyuşsal özelliklerin geliştirilmesine yönelik sahip olduğu özellikler bakımından yeterlikleri önem kazanmaktadır (Akbaş, 2004). Bu durumda çocuklarda duyuşsal öğrenme özelliklerinin geliştirilmesinde, yalnızca öğretmenin sorumlu olmadığı ve okulun genel olarak sorumluluğunun bulunduğu söylenebilir.

Özellikle örtük programın önemli bir parçasını oluşturan okulun ortak etik ilkeleri ve buna benzer söylem ve görüşler, duyuşsal eğitim için temel öğeler konumundadır (Puurula, vd., 2001). Duyuşsal eğitime yönelik iki temel yaklaşım önerilmektedir (Şimşek, vd., 2015). Bunlardan birincisi konu alanı yaklaşımıdır. Bu yaklaşım duyuşu göz ardı ederek duyuşsal eğitimi, örtük programın sorumluluğuna bırakmaktadır. İkinci yaklaşım ise sosyal problemler yaklaşımıdır ve programın parçası olan sosyal problemlerle duyuşsal eğitim, programın bir parçası olarak görülmektedir (Bacanlı, 2005).

Duyuşsal eğitim etkili biçimde uygulandığında duyuşsal ve akademik açıdan önemli etkileri ortaya çıkabilmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde oluşturulması, çocuklarda etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlama, öğrenmenin etkili ve kalıcı gerçekleşmesi, olumlu öğrenme ürünlerinin ortaya çıkması, çocukların çeşitli sosyal ilişkiler geliştirerek birlikte hareket edebilme gibi olumlu etkiler meydana getirmektedir. Bu bakımdan

öğrenme ortamlarının, çocukların ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun şekilde tasarlanması önemlidir (Puurula, vd., 2001). Öğretmenlerin ve öğrencilerin duyuşsal eğitime bakışlarına ilişkin yapılan çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin, duyuşsal eğitimin gerçekleştirilebilmesi için eğitimcilerden olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, herkese öğrenme imkânlarının eşit bir şekilde sunulması, öğrencilerin zayıf oldukları alanların tespit edilerek geliştirilmeye çalışılması, velilerin eğitim ve öğretim süreçleri ile okul yaşamına dahil edilmesi şeklinde önemli beklentileri bulunmaktadır (Köroğlu ve Göle, 2020). Buna bağlı olarak duyuşsal eğitimin altyapısının oluşturulmasında okul, öğrenci ve aile olmak üzere üç ana unsurdan söz edilmektedir. Okullarda duyuşsal eğitim öğrencilerin eğitim ortamı ve günlük yaşam becerilerinde görev bilinci kazanmaları ile ilgilidir. Bu süreçte öğrenciler birtakım sorumluluklar kazanır ve değerler geliştirilir. Çocukların okullarda benlik saygısını geliştirmeleri ve iletişim becerilerinin geliştirilerek sosyal beceri kazanma süreçleri, olumlu okul ikliminin oluşturulması ile daha kolay hale gelebilir (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu nedenle duyuşsal eğitimde, öğrencilerin birtakım görevler üstlenmesi, sorumluluk bilincine sahip olmaları gerekmektedir.

2.10. Sorumluluk Değeri

Sorumluluk değeri öğretilmesi gereken değerlerin başında gelmektedir. Çünkü diğer değerlerin eğitimi, geliştirilmesi ve kazanımı sorumlulukların yerine getirilmesiyle yakından ilişkilidir (Cline ve Fay, 2020). Nitekim Değerler Eğitimi Merkezi (2015) yaptığı çalışmalarda sorumluluk değerini temel değer olarak almış ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında verilen Türkiye Değer Ödülleri “sorumluluk” temasıyla gerçekleştirilmiştir. Sorumluluk, bireyin başarılı olmasında ve yaşamındaki problemleri aşmasında en önemli dayanak noktasını oluşturmaktadır (Marchant, vd., 2019). Sorumluluk değerinin birçok tanımını yapmak mümkün olmakla birlikte, literatürde yapılan tanımlamalar şu şekildedir. TDK sözlüğünde (2014) sorumluluk “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlanmıştır. Yavuzer’e (1998) göre ise sorumluluk, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak yaşam görevlerini yerine getirmesi şeklinde ifade edilmiştir. Altınköprü (1999) sorumluluğu “çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan, onun ilk izlenimleriyle gelişen, kişinin kendini başkalarıyla paylaşması ve kendinden bazı ödünler vermesi” şeklinde tanımlarken, Doğan’a

(2001) göre sorumluluk, kişinin yüklendiği işten ötürü gerektiğinde hesaba çekilmesidir. Cüceloğlu'na (2002) göre ise sorumluluk, kişinin kendi sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve davranışlarından hesap vermeye hazır olması şeklinde tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlamalar incelendiğinde sorumluluk, bireyin içinde bulunduğu duruma uygun olarak kendisinin kabullendiği ya da çevresi tarafından kendisine yüklenen görevlerin bilincinde olarak, görevleri yerine getirmesi olarak tanımlanabilir. Sorumluluk sahibi olan birey, kendine ve başkalarına karşı saygılı ve görevlerinin bilincindedir. Bu kişi kendi işlerini kendi kendine yürütür, başkalarına yük olmaz, duygu, düşünce ve davranışlarından sorumlu kişi olarak görülür.

Sorumluluk değerinin bireylerde geliştirilmesi için, bireylerin sorumluluk alabileceği ortamlarda yetiştirilmesi gerekmektedir (Parke, vd., 2019). Bu ortamlar kişinin kendisi için seçim yapma ve yaptığı seçimin iyi ya da kötü sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilirse, sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağlar. Bu ortamlarda yetişmeyen bireylerin sorumluluk becerileri gelişmeyecektir. Örneğin; bir aile içerisindeki çocuğun, kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı verilmediği durumlarda, çocuklar olgunlaşamazlar ve sorumsuz olurlar (Cüceloğlu, 2002). Bilgiç (2003) sorumluluk sahibi çocukları; görevlerini kendisi yapan, yaptığı davranışlardan, kendini sorumlu tutan ve başkasını suçlamayan, hak etmediklerine sahip olmak istemeyen, başkalarının haklarına, duygu ve düşüncelerine saygılı olan, mutlu, uyumlu, çalışkan ve başarılı çocuklar olarak tarif etmiştir. Buna karşılık sorumlu olmayan çocukların ise görevlerinin farkında olmayan, onları yerine getirmek istemeyen ya da kendi işlerinin yapılmasını başkalarından bekleyen ve nihayetinde de davranışların sonuçlarından başkalarını sorumlu tutan davranış yapılarına sahip olduklarını belirtir (Farisia, 2020).

Öğrencilerde sorumluluğun geliştirilmesi okul disiplini alanına girmekte ve bunun için kullanılması gereken stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler oto kontrol, içsel konuşma, bedensel kontrol, sosyal beceriler, ders çalışma becerileri, grup becerileri, karar verme becerileri, çatışma çözüm becerileri, belirli değerlerin öğrenimi, ahlaki gelişim etkinlikleri, akran desteği becerileri ve öğrenme çevresinin kontrolüdür (Parke, vd., 2019; Marchant, vd., 2019; Duke ve Jones, 1985). Çocuklarda sorumluluk değerinin geliştirilmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir (Öncü, 2002). Bunlar:

- Çocuğun kendi seçimlerini yapmasına imkan verilmelidir.
- Çocuk bir sorunla karşılaştığında gerek kalmadığı sürece müdahale etmeden, kendi sorunlarına kendi çözümlerini üretebilmesi sağlanmalıdır.
- Sorumluluklarını yerine getirdiğinde ödüllendirmelidir.
- Çocuk sorumluluk almak istediğinde, hevesi kırılmadan olabildiğince imkan verilmelidir.
- Verilen sorumluluklar çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.

Sorumluluklarını yerine getirmesi noktasında cesaretlendirilmelidir.

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine etkinlikler yoluyla sorumluluk değeri kazandırılmaya çalışıldığından, yapılan literatür taraması sonucu, genel olarak 3-5. sınıf düzeyindeki çocuklarının okul ve ev ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrendikleri vurgulanmaktadır (Cline ve Fay, 2020; Marchant, vd., 2019; Richards, vd., 2019; Brownlee, vd. 2012). Dolayısıyla gelişimsel olarak her yaşın gerektirdiği farklı sorumluluklar olmasına rağmen, sosyal anlamda çocukların sorumluluk becerilerinin geliştirilmesi bakımından ilkokul 3. sınıf ve sonrası yapılan çalışmaların daha başarılı olacağı ortaya çıkmaktadır. Buna göre çocuklarda sorumluluk becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan çalışmaların, onların gelişim düzeylerine belirlenmesi gerektiğini, bu çocukların en önemli sorumluluklarının okula, arkadaşlarına ve kendilerine karşı olan sorumlulukları olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

2.11. Öğrenciler İçin Sorumlulukların Boyutları

Sorumluluk bir değer olarak bireylerin yaşamının bütün alanlarında görülebilmektedir. Bireyin doğumu ile birlikte başlayan sorumluluklar yaşamının sonuna kadar farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Hemy, vd., 2016). Yaşamın ilk dönemlerinde ve eğitim-öğretim süreçlerinde çocukların sahip olması gereken birtakım sorumluluklar bulunmaktadır. Bu sorumluluklar yerine getirildiğinde hem birey hem de çevresi bakımından olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde ise olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmekte ve bu durum bireyi rahatsız edebilmektedir. Öğrencilerin kendilerine, aile, okul ve çevreye karşı birtakım sorumlulukları bulunmaktadır (Luthar, vd., 2020).

Çocukların kendilerine karşı sorumlulukları kendinin farkında olma, yeteneklerini ve becerilerini geliştirme, yeni bilgi ve beceriler kazanma, kişisel temizliğini yapma, yalan söylememe, özgüven sahibi olma, kendi düşüncelerini değerli görme şeklinde ifade edilebilir. Çocukların öğrenmeye karşı istekli olma, beslenmeye dikkat etme, sağlıksız ürün ve gıdalardan kaçınma, zamanını verimli kullanma gibi sorumlulukları da bulunmaktadır (Farag ve Doheim, 2020).



Şekil 2.1. Çocukların sorumlulukları

Öğrencilerin aileye karşı sorumlulukları, aile içerisindeki rolünden kaynaklanmaktadır (Stewart, 2019). Ailenin küçük bir üyesi olarak çocuklar ebeveynlerin kendisi ile ilgili uyarılarını dikkate alma, temizliğine dikkat etme, odasını ve eşyalarını düzenli tutma, haklarını savunma, ev işlerine yardımcı olma, ödev ve çalışmalarını bağımsız olarak yapabilme, başkalarının haklarına saygı gösterme, ebeveynlere saygı gösterme, zamanında uyuma ve uyanma, yaptıkları ile ilgili ebeveynlere bilgi verme şeklinde ifade edilebilir (Hemy, vd., 2016).

Çocukların okul içerisindeki sorumlulukları ise okul eşyalarına zarar vermeme, okulu koruma, okulun bir eğitim ortamı olduğunun farkında olma, öğretmenleri tarafından verilen görevleri yerine getirme, ödevleri zamanında yapma, sosyal etkinliklere katılma şeklinde ifade edilebilir (Bettini, vd., 2019). Çocukların sorumluluklarından biri de öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşmaya çalışmalarıdır (Farag ve Doheim, 2020). Bunların yanında sınıf kurallarına uyma, okulun yönetimine katkı sağlama, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı davranma, kılık kıyafetlerini temiz ve düzenli tutma, dersin akışını bozacak tutum ve davranışlardan kaçınma ve okul eşyalarına zarar vermeme şeklinde sorumlulukların olduğu söylenebilir.

Çocukların çevreye karşı sorumlulukları ise çevreyi ve doğayı koruma, doğadaki canlıların haklarına saygı gösterme, israf etmeme, doğaya zarar veren bir kişiyi gördüğünde uyarma, doğal kaynakların ve yaşam için doğanın önemini farkında olma şeklindedir (Rusnayati, vd., 2018). Çocuklarda çevreye karşı sorumlulukların bilincinde olmalarının sağlanması öncelikle aile içerisinde ve okulda verilen eğitimlerle sağlanmalıdır. Ayrıca çevreye ve doğaya saygılı olan iyi örneklerin sunulması, anne-baba ve öğretmenlerin çocuklar için model olması önemlidir (Triana ve Rajjani, 2019).

2.12. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.12.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Kaya (2000) 15-16 yaş imam hatip lisesi öğrencilerinde sorumluluk ve dini sorumluluk düzeylerinin incelenmesi konusunda yaptığı çalışmada bazı değişkenlerin öğrencilerde sorumluluk ve dini sorumluluk düzeylerinde gelişmeye katkı sağlayıp

sağlamadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim durumu değişkeninin ve maddi durum değişkeninin öğrencilerde sorumluluk gelişiminde anlamlı farklılık meydana getirmediği tespit edilmiştir.

Özgüleç (2001) 7-11 yaşındaki çocukların ahlaki yargıların gelişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada çocukların herhangi bir problem durumunda varacakları ahlaki yargıyı saptayabilmek amacıyla Piaget'in geliştirdiği öykü ve problem durumları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların birinci öyküye verdikleri cevapların doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri arasında farklılık bulunmadığı, ikinci öyküde suçlunun kim olduğunu bulmaya imkan olmadığı hallerde bile yapılan şeyin cezasının çekilmesi gerektiğini düşünen çocukların yaşları arasında istatistiksel olarak bir ilişki bulunmakta iken doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri arasında farklılık meydana gelmediği, cinsiyet değişkenine çocukların iyi-kötü niyet ayrımı yapabilme düzeylerinin farklılaşmadığı, çocuğun doğum sırası ve cinsiyet değişkenlerinin ahlaki yargı üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olmadığı, yaş değişkeninin ise öykü ve problem durumlarının çoğunluğunda önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yeşil (2003) sınıf ve aile ortamlarının sorumluluk eğitimine uygunluğu ve bu ortamların öğrenci davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda sorumluluk bilincinin kazanılmasında aile ortamının sınıf ortamına göre öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin sorumluluk davranışlarını yeterince göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özkan (2004) çocukların aile içindeki sorumlulukları ve bu sorumlulukları yerine getirme düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmada, sorumluluk kazandırmak amacıyla ailelerin çoğunluğunun çocuklarına sorumluluk verdiği, çocuklara ev işlerinde daha çok yardımcı görevler sorumluluk olarak verildiği, verilen sorumlulukların daha çok hafta sonları ya da tatillerde verildiği, sorumlulukları yerine getirmede sorun yaşayan çocuklara ailelerin önemli bir kısmının sorumlulukları telafi hakkı verdiği, çocuklarına sorumluluk vermeyen bir kısım ailelerin en önemli gerekçesinin ise çocuğun eğitiminin aksamaması olarak ortaya çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hayta Önal (2005) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla eğitim programı hazırlamıştır. Araştırma sonucunda

uygulanan eğitim programının, öğrencilerin sorumluluk düzeylerine olumlu etkiye sahip olduğu, deney ve kontrol grupları karşılaştırması sonucunda ise öğrencilerdeki değişimin uygulanan eğitim programından kaynaklandığı, öğrencilerin cinsiyetlerinin sorumluluk eğitimi becerilerinde etkili bir değişken olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Abdi Golzar (2006) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada, sorumluluk ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin sorumluluk puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin sorumluluk ölçeği puanlarının akademik başarıları düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koç (2007) “ilköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi” isimli çalışmasında öğretim sürecinin, evrensel değerlere ilişkin tutumların oluşmasındaki etkisini belirlemek için 41 maddelik beşli Likert tipi “öğrencilerin evrensel değerlerine ilişkin tutum ölçeği” geliştirmiştir. Ölçek 7. sınıfta okuyan 40 öğrenciye ön test ve son test şeklinde öğretim sürecinin başında ve sonunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim sürecinin evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Demirhan İşcan (2007) ilköğretim düzeyinde evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel davranış düzeyleri kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olduğu, deney grubu öğrencilerinin duyuşsal niteliklere ilişkin puanları ile kontrol grubu öğrencileri puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği, deney grubunda yer alan öğrencilerin değer özelliklerini yansıtan çok sayıda ifade kullandıkları, kız öğrencilerin bilişsel davranışları ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından erkek öğrencilere göre puanlarının daha yüksek olduğu, derslerdeki başarı düzeyi ile değer düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin meydana geldiği saptanmıştır.

Dilmaç (2007) öğrencilerle gerçekleştirilen değer eğitimi uygulamalarının, öğrencilerde değer düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık meydana

gelmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık meydana gelmemiştir. Meydana gelen farklılıklar dostluk arkadaşlık, sorumluluk, saygı, hoşgörü, barışçı olma ve dürüstlük değerleri ile ilgilidir.

Yontar ve Yurtal (2007) sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluklarıyla ilgili durumlarda öğretmenlerin ceza içeren ve ceza içermeyen yollara başvurdukları, öğrencilere uygulanan yaptırımların çoğunlukla kısa süreli etki meydana getirdiği belirtilmiştir.

Gültekin (2007) yeni değer öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin hoşgörü değeri anlayışlarına etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarını kullanmıştır. Araştırma sonucunda hoşgörünün tanımına, hoşgörüsüzlüğün nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerde ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımlarının daha etkili olduğu, hoşgörü değerine ilişkin yargılarda değer açıklama yaklaşımının daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2008) yaptığı araştırmada sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının öğrencilerde ahlaki olgunluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen eğitimlerin öğrencilerin ahlaki düzeylerine olumlu katkı sağladığı, uygulanan programın öğrencilerde sorumluluk alma düzeylerini artırdığı ve sorumluluk konusunda bilinçlendirdiği, aynı zamanda uygulanan programın öğrencilerde yardımseverlik, fedakarlık ve cömertlik gibi değerlerin gelişimine katkı sağladığı, sonuç olarak öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamaların uygulamanın ve eğitim programının başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sezer (2008) sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun oldukları bölüm değişkenlerine göre sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri ve sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Balcı (2008) sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği konusunda gerçekleştirdiği araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi

uygulamasında ön test-son test sonucunda değerlerin gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve değerler eğitimine ilişkin algılamalarında farklı bir anlayış geliştirdiklerini vurgulamıştır.

Can (2008) sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sorumluluk değerini önemsedikleri ve bu değerın kazanılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Değer eğitiminde model olma, telkin, empati ve değer aydınlatma gibi çeşitli yaklaşımlar kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Tepecik (2008) sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin neredeyse tamamı sorumluluk değerinin öncelikle ailede verilmesi gerektiği, değer problemlerinin ailelerin değerleri yeterince aktaramamasından kaynaklandığı, okulda öğretilen değerlerin aile içinde çelişmesinin değer eğitiminde önemli bir sorun olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Akbaş (2009) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları etkinlikleri ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları değer eğitimi uygulamalarının eski ve yeni program yaklaşımlarına göre eşit oranda kullanıldıkları, örnekler vererek gerçekleştirilen değer eğitimi uygulamalarının azaldığı, buna karşılık değerlerin davranışa dönüştürülmesini amaçlayan etkinliklerin kullanılma oranlarında belirgin bir artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Aladağ (2009) sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisini araştırdığı çalışmada, uygulanan eğitim programı ile deney grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık meydana geldiği, deney ve kontrol grubunda öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın meydana gelmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık meydana geldiği, cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği, sorumluluk düzeyi ölçeğine göre öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anne eğitim durumu lise eğitimi olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık meydana geldiği, uygulanan eğitim programının faydalı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Kurtdere Fidan (2009) öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada, derslerin yapısının bilgi ağırlıklı gerçekleştirildiği, değerlerin öğretilmesinin akademik bilgi öğretimi kadar önemli olduğu, her bireyin farklı değerlere sahip olduğu bu nedenle bireyler arasında sorunların meydana geldiği, değerlerin öğretilmesinde en önemli faktörün değerlerin yaşanması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yiğittir (2009) 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma düzeylerini araştırdığı çalışmada, programda bilimsellik ve estetik değerleri önemli düzeyde kazandıkları, kız öğrencilerin değer kazanım düzeylerini daha yüksek olduğu, değer eğitiminde medya, aile ve sosyo kültürel çevrenin sorunlara neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çengelci (2010) sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, değer eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin yoluyla, soru yanıt ile, değer belirginleştirme ve örtük program şeklinde olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde değerlerin eğitiminde yalnızca ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının kullanıldığı, öğretmenlerin ifadelerinde sınıf dışında değer eğitiminin gerçekleştirilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahan (2011) yaptığı araştırmada 5. ve 8. sınıf ders programlarında sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerini sorumluluk sahibi olarak tanımladıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sorumlu oldukları, anne-baba eğitim düzeyleri, babanın mesleği ve gelir düzeyleri değişkenlerinde 5. sınıf öğrencilerinin daha yüksek sorumluluğa sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirhan İşcan (2011) yaptığı çalışmada değerler eğitimi süreci belirlenen amaçlara ulaşmada önemli role sahip olan öğretmenlere öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda değer eğitiminde öğretmenin öğrenciler için önemli bulduğu değerlere odaklanmasının yeterli olduğu, eğitim sürecinde öğrencilere kendi değerlerini geliştirilme becerilerinin eğitiminin verilmesinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Acar (2012) varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programı'nın ilköğretim öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada,

uygulanan eğitimlerin başarılı olduğu ve eğitime katılan öğrencilerin sorumluluklarında anlamlı bir gelişme meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdemir (2012) değerlere ilişkin Türkiye, Irak ve Suudi Arabistan örneklemindeki Türk öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada değerler sevgi, dürüstlük, özgürlük, yardımseverlik, barış, bilimsellik, vatanseverlik, saygı ve sorumluluk olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda en fazla kavramın yardımseverlik, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinde olduğu, bilimsellik değerine ilişkin kavram sayısının en az düzeyde kaldığı görülmüştür. Barış kavramı öğrencilerin ifadelerinde savaş, uzlaşma, kardeşlik, özgürlük ve sevgi kavramları ile tanımlanmıştır. Ayrıca bilimsellik ve sorumluluk gibi bazı değerlerde öğrencilerin oluşturdukları kavramlar sınırlı düzeyde kalmıştır. Sonuç olarak Türkiye, Irak ve Suudi Arabistan'da öğrenim gören Türk öğrencilerin değerleri algılama biçimleri bazı durumlarda kavramsal olarak farklılık göstermesine rağmen büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Elbir ve Balcı (2013) değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada, Türkiye'de değer eğitiminin gerektiği kadar önemsenmediğini, değer eğitimi sırasında öğretmenlerin kullanmaları gereken yöntem ve teknikler hakkında farklı yollarla bilgilendirilmeleri gerektiği, değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar sayesinde öğretmenlere bırakılmayarak programın içerisine yerleştirilmeleri gerektiği, öğretmen adaylarının değer eğitimi konusunda bilinçli bilinçlendirilmeleri gerektiği, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tahiroğlu (2013) ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımlaşma ve dayanışma konusunda verilen performans görevlerinin, öğrencilerin yardımseverlik değerine yönelik tutumlarına ve kazanım düzeylerine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda performansa dayalı değer eğitimi çalışmasının yardımseverlik değeri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşil (2013) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluklarını çoğunlukla yerine getirdikleri, bu sorumlulukların yerine getirilmesinde dışsal motivasyonun içsel motivasyona göre daha etkili olduğu, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe sorumluluklarını yerine

getirme düzeylerinde manidar bir azalmanın meydana geldiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluklarını daha fazla yerine getirdiği, dershaneye az ya da hiç gitmeyen öğrenciler sürekli giden öğrencilere göre daha fazla sorumluluk sahibi oldukları, genel liseye giden öğrenciler Anadolu lisesine giden öğrencilere göre daha fazla sorumluluk sahibi oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yontar (2013) sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunda yaptığı çalışmada, öğrencilerin ev ve okuldaki sorumluluklarının önemli bir kısmını yerine getirdiği, sorumlulukların hatırlatılmasına ihtiyaç duyulmadığı, empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin meydana geldiği, kız öğrencilerin empati ve sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündüz (2014) yaptığı araştırmada sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öz bakım sorumlulukları açısından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, görev bilinci açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, uygulanan proje tabanlı programın başarılı olduğu ve öğrencilerin sorumluluklarına olumlu katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akgül (2014) ilkokul öğrencilerine yönelik web tabanlı değer eğitimi uygulamalarının etkililiğini incelediği araştırmada yapılan uygulamaların, dürüstlük ve adalet değerlerini kazandırmada alternatif bir yöntem olabileceği, bireylerin var olan adalet ve dürüstlük değerlerinin gelişiminde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kasa (2015) ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada bir ilkokuldan seçtiği dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmayı yürütmüştür. Araştırma sonucunda değerlerin öğretiminde dinleme alanı ile ilgili olarak hikaye anlatma ve düz anlatım yöntemlerinin kullanılmakta olduğu, konuşma alanında soru-cevap ve örneklerin kullanıldığı, yazma alanında şiir ve mektup yazma etkinlikleri yapıldığı, görsel okuma ve görsel sunu alanında ise piyes, pano ve harita kullanıldığı görülmüştür.

Özyurt (2015) ilkokul öğrencilerine yönelik değer eğitim programı geliştirilmesinde okul temelli program geliştirme yaklaşımının etkililiğini araştırdığı çalışmada, değer eğitim programının öğretimsel değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerden tutumlu olmak değeri dışındaki değerlere yüksek düzeyde ulaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yarar Kaptan (2015) sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin bilgisayar destekli eğitimle dördüncü sınıf öğrencilerine kazandırmayı amaçladığı çalışmada, ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar meydana geldiği, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası hoşgörü değeri tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, etkinliklerin öğrencilere eğlenceli ve kalıcı bir öğretim süreci yaşattığı tespit edilmiştir.

Gülmüş (2015) yaptığı araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin değerleri davranışlar bütünü olarak tanımladıkları, en çok vatanseverlik değerini ifade ettikleri, değer öğretiminde drama etkinliklerini kullandıkları, materyal konusunda sıkıntılar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Metin (2015) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki değerleri kazanım düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin programda yer alan değerlere ulaşma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği, demokratik değerlere ulaşma düzeylerinin yüksek, gelneksel ve çalışma değerlerine ulaşma düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Pilatin (2016) ortaokul ders kitaplarındaki değerleri göstergebilim açısından incelediği çalışmada hoşgörü, sorumluluk barış, dayanışma ve vatanseverlik değerlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda 13 ders kitap kapağından 5 tanesinin değerlerle ilişkili olduğu, hoşgörü değerinin din kültürü ve ahlak bilgisi 8. sınıf ders kitabında, sorumluluk değerinin vatandaşlık ve insan hakları dersi 8. sınıf kitabında, dayanışma değerinin din kültürü ve ahlak bilgisi 5. sınıf kitabında yer aldığı görülmüştür.

Ada (2016) erken çocukluk döneminde yaratıcı dramının değer kazanımlarına etkisini incelediği araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test, ön test-kalıcılık ve son test-kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olduğu, deney

grubundaki öğrencilerin değer kazanımlarının daha yüksek olduğu, cinsiyet ve yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çoban (2016) sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin sorumluluğu kendilerine başkaları tarafından (anne, baba, büyükler) verilen görevler olarak ifade ettikleri, sorumluluk alanlarının aileye karşı-kişisel akademik-sağlıklı olmak ile ilgili sorumluluklar, kişiler arası sorumluluklar, doğal çevreye karşı sorumluluklar, dini sorumluluklar, kamusal sorumluluklar olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucun deney grubundaki öğrencilerde kişiler arası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk ve kamusal sorumluluklarının diğer gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çakmak (2016) ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri ile ilgili algıları konusunda yaptığı çalışmada çalışmada, öğrencilerin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve doğruluk değerlerine ilişkin ifadeleri sıklıkla vurguladıkları ve bu değerler arasında ise saygı ve dürüstlük değerlerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez (2016) sosyal bilgiler dersinde sosyal sorumluluk bilinci kazandırılmasına yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilere sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılmasında belirli gün ve haftaların etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık meydana geldiği, bu bağlamda kadın öğretmenlerin belirli gün ve haftaların öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırmada daha etkili olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda belirli gün ve haftaların, öğrencilere diğer kazandırmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Halat (2017) etkileşimli kitap okuma tekniklerinin 5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, işbirliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasına yönelik etkisini araştırdığı çalışmada, sorumluluk ve paylaşma davranışları arasında farklılık olmadığı, deney grubundaki öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerinin anlamdı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztekin Ağır (2017) din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk değeri kazanımlarının gerçekleşme düzeylerine yönelik yaptığı çalışmada, ön test son test

karşılaştırmaları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği, öğrencilerin cinsiyet ve şube değişkenleri bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir.

Kafkas (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi ve anne mesleği değişkenleri bakımından öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği görülmüştür. Diğer değişkenler olan okulun bulunduğu yer anne eğitim durumu ve baba mesleği değişkenlerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Apaçık (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerine adil olma ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasına ilişkinin gerçekleştirdiği araştırmada, adil olma ve sorumluluk değer düzeyleri bakımından deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği ve uygulamaların öğrencilerin değer düzeylerini artırmaya katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilere uygulanan oyun ve fiziki etkinliklerin değer eğitiminde kullanılmasının etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini somutlaştırmada etkili olduğu ve kalıcılık düzeylerinin artırıldığı ifade edilmiştir.

Altunok Çal (2018) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine yönelik uygulamalarını ve öğrencilerin sorumluluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin gerekli olduğuna inandıkları, araştırma değişkenleri olan cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve çalıştıkları okul öncesi eğitim kurum türü değişkenine göre farklılık meydana gelmediği ve öğretmenlerin bu tür uygulamalara çoğunlukla yer verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkene bakımından mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre, öğrencilerdeki sorumlulukları yerine getirme algı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük Turgut (2018) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanılmasına yönelik işbirlikli öğrenme modelinin etkisini araştırmıştır. Araştırmada uygulanan yöntemin yardımseverlik, hak ve özgürlüklere ilişkin değerler üzerinde etkili olduğu, ancak sorumluluk değeri bakımından etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışkan, vd. (2019) farklı kültürel yapılara mensup ailelerin çocuklarında sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin görülme düzeylerini incelemiştir. Araştırmada Türk, Kürt ve Arap kültürüne mensup çocuklarda değerlerin daha yüksek düzeyde görüldüğü, Roman ve Laz kültürüne sahip çocuklarda ise bu değerlerin görülme düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin hoşgörü ve sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Demir ve Merter (2019) hayat bilgisi dersi kapsamında değer aktarma yaklaşımının etkililiğini araştırdıkları çalışmada, uygulamaların öğrencilerde değer kazanımlarını olumlu yönde etkilediği, değer aktarma yaklaşımının olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Özbay (2019) Matematik öğretim programında ve sorumluluk eğitimi tasarımının etkililiğini araştırdığı çalışmada, matematik öğretim programıyla birleştirilerek gerçekleştirilen sorumluluk etkinliklerinin öğrencilerde değer kazanımına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin (2019) etkinlik temelli sorumluluk eğitimi uygulamalarının etkililiğini incelediği araştırmada, etkinliklerin öğrencilerde yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, bu nedenle de etkili ve kalıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ünlü (2020) ilkökul öğrencilerinde ahlaki (değer) ikilemlerin araştırıldığı çalışmada sorumluluk değeri üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda kişisel çıkarların değerleri kazanmada ve göstermede etkili olduğu, anne değişkeninin değerleri göstermede önemli olduğu, değer eğitiminde aile-okul-çevre etkileşiminin faydalı sonuçlar ortaya çıkarabileceği belirtilmiştir.

Aydın ve Can Aran (2020) ortaokul düzeyindeki ders kitaplarında değerleri inceledikleri çalışmada, ders kitaplarındaki değerlerin diğer bilgiler arasında %20 oranında yer aldığı ve genel olarak bu durumun değer eğitimi için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güleç ve Yalçın (2020) 5. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarına ilişkin yaptıkları araştırmada, gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda öğrencilerin sorumluluk değeri kazanımlarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özay Köse ve Gül (2020) biyoloji ders kitaplarındaki sorumluluk değerlerini inceledikleri çalışmada, ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin de

öğrencilere değer kazandırmada etkili olabileceği ve bu metinlerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Haris (1991) yaptığı çalışmada farklı iki okulda değer eğitimi stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda iki okulda da verilen değerler eğitiminin oldukça başarılı olduğu, bu başarının ise öğretmenlerin mesleki becerilerine, okul içerisindeki güçlü kültürel bağlara, herkesin okul yönetiminden kendisini sorumlu olarak kabul etmesine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Prencipe (2001) yaptığı araştırmada ahlak, manevi karakter, dini görüş, politik değerler ve vatanseverlik değerlerinin öğretilmesi ile ilgili çocukların görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda okulda ve ailede kabul gören değerlerin birbirinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim durumlarının değerlendirilmesinde temel alınan bazı değerlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Patrick (2003) Amerika Birleşik Devletleri'nin 48 eyaletinde gerçekleştirdiği çalışmada, vatandaşların nasıl olması ve nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda özellikle öğretmen eğitimi üzerinde durularak etkili öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesi konusunda yenilikler yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Applebaum (2005) ahlak üzerine sorumluluk, doğruluk ve sosyal adalet konusunda Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı çalışmada geleneksel ahlaki sorumluluk kavramını incelemiştir. Araştırma sonucunda ideolojilerin yoğun olduğu durumlarda ideoloji çatışmalarının yanında sosyal adaletsizliğin de ortaya çıktığını, birinin iyi olarak tanımlanabilmesi için yargı sistemi tarafından iyi görülmesi ve bunu sürdürmesinin önemli olduğu, öğrencilerde sosyal adalet sisteminin geliştirilmesi için bunun eğitimlerini almaları gerektiği belirtilmiştir.

Moore (2005) İlköğretim çağındaki öğrencilerin karakter eğitimine ilişkin algılarına yönelik geliştirilen eğitim programında ilköğretim öğrencilerinin değerleri kazanma düzeyleri incelemiştir. Araştırmada, eğitim programının saygı, sorumluluk ve şefkat değerlerini kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thornberg (2008) “değer eğitiminde profesyonel bilginin eksikliği” konusunda yaptığı çalışmada, İsviçre'deki 2 ilkokulda, 3 tanesi okul öncesi ve 10 tanesi de sınıf

öğretmeni olmak üzere toplamda 13 kişiyle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda değer eğitiminin plansız ve durumsal olarak meydana geldiği, günlük okul yaşamı içerisinde devam eden programa informal olarak eklendiği, öğretmenler tarafından çoğunlukla bilinçsizce gerçekleştirildiği, değer eğitiminin aynı zamanda bir davranış bilimi olarak soyut olduğu, değer eğitiminde profesyonel eğitim becerilerinin yetersizliği, değer eğitiminin okulun genel işleyişi içerisinde farkında olmadan ve gizil olarak gerçekleştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Covell ve Howe (2010) ahlaki eğitim üzerine haklar, saygı ve sorumluluk değerleri konusunda yaptığı çalışmada çocuklara bu değerlerin kazandırılmasını amaçlayan bir program hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öz saygı, akran ve öğretmen desteği, yüksek oranda hak ve saygı tutumlarının yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Brownlee, vd. (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğrencilerin ahlaki eğitim için kişisel bilgilerini ilkökul düzeyinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, ahlaki değerlerin öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecinde kişisel bilgi ve faktörler ile okulun genel değerlerinin birbiriyle ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Iyer (2013) değer temelli eğitim konusunda yaptığı inceleme çalışmasında öğretim programı içerisinde verilen değerlerin, öğrencilerin çevreye uyumlarını kolaylaştırdığını, eğitimin kalitesini artırarak bireyin bütüncül bir yaklaşımla gelişimine destek olunduğunu, sınıf içerisindeki değer eğitiminin hayati öneme sahip olduğunu, öğretmenlerin değer eğitiminin önemini kavrayarak buna yönelik etkili öğrenme ortamları oluşturmaları gerektiğini, daha iyi öğrenme çıktıları için değer eğitiminin uygulanması gerektiğini, eğitimin kalitesinin artırılması için değer eğitiminin gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Purnamasari, vd. (2019) sosyal bilgilerde hazırlanan öğrenme modülünün sorumluluk değeri eğitimine etkisini inceledikleri çalışmada, öğrenme modülünün uygulanması sonrasında öğrencilerde bilgi, beceri ve öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı etkiler meydana geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Santos (2019) yaptığı çalışmada öğrencilere sorumluluk kazandırmada öğretmen davranışlarının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluk kazanımının önemli belirleyicilerinden biri olarak öğretmen davranışlarının etkili olduğu görülmüştür.

Huda, vd. (2020) dini eğitimde öğrenmenin sorumluluğunu araştırdıkları çalışmada, öğrencilerin öğrenme kalitesinin öğrenme sorumluluğunu üstlenilmesiyle ilişkili olduğu, öğrencilerin sorumluluklarının farkında olmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lilian, vd. (2020) sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sorumluluk değeri kazanımlarında paydaşların etkisini inceledikleri araştırmada, okul yönetiminin öğrencilerin sorumluluk kazanmasındaki desteğinin yüksek düzeyde gerçekleştiği, ailenin sorumluluk kazanımında önemli olduğu ve sosyal çevrenin öğrenciler üzerinde orta düzeyde etkili olduğu belirtilmiştir.

Sorumluluk değeri eğitimi konusunda yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde gerçekleştirilen eğitimlerin başarılı olduğu görülmektedir. Ancak yapılan uygulamalar genel olarak ders içi etkinliklerle ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu durum ilkokul çağındaki öğrencilerin değerlendirilmesinde karşılaşılabilecek olası sorunlardan kaynaklanabilir. Çünkü bu dönemdeki öğrenciler okuma yazmayı henüz öğrenmiş olup anket, görüşme ve eğitsel uygulamaların gerçekleştirilmesinde üst sınıflara göre daha titiz bir çalışmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla bu dönem öğrencileriyle yapılmış çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır. İlkokul öğrencileriyle çalışmalar yapılması için amaca yönelik ve öğrenci düzeyine uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada sorumluluk değeriyle ilgili kazanımlar hazırlanmış, etkinlikler geliştirilmiş ve etkinliklerin etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla ölçme araçları geliştirilerek bundan sonraki araştırmalara katkı sağlanmıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulamaların dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması, herhangi bir ders içerisinde değil, uygulamaların kendisinin birer etkinlik olarak uygulanmış olması araştırmanın ayrı bir özelliğidir. Bu çalışmanın içerdiği etkinlikler ve ortaya konulan ölçme araçlarıyla, literatüre katkı sağlayarak gelecek araştırmalara ve eğitimcilere ışık tutması beklenmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Deseni

Araştırma deneysel araştırma desenlerinden ön test son test deney-kontrol gruplu desen olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desene (ÖSKD) ek olarak, deneysel desenler içerisinde Rasgele Solomon Dört Gruplu Desen (The Randomized Solomon Four-Group Design) olarak bilinen desen araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Bu desen içerisinde ikişer adet rasgele seçilen deney ve kontrol gruplarından oluşan toplam dört grup bulunmaktadır. Araştırmanın ön test ve son testleri bu dört gruba da uygulanır, sonrasında dört gruptan iki tanesi deney ve iki tanesi kontrol grupları olarak veriler birleştirilerek analiz edilirler (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu desen deneysel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. 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 (Lepping, 2019; Ano, vd., 2019; Büyüköztürk, 2014). Desenin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 3.1. Araştırma kullanılan deneysel desen modeli

Deney grubu	O1	X	O3
Kontrol grubu	O2		O4

O1 ve O3 : Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri

O2 ve O4 : Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri

X : Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişken

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 19 Mayıs İlçesi Cumhuriyet İlkokulu ve Atakum ilçesine bağlı Adnan Kahveci İlkokulu 4. sınıf öğrencileri arasından amaçlı atama yoluyla seçilmiş olan birer adet deney-kontrol grupları oluşturmaktadır. Araştırma grupları oluşturulurken ön test uygulanmış ve birbirine denk gruplar uygulamaya

dahil edilmiştir. Araştırma öncelikle 19 Mayıs ilçesinde uygulanmaya başlanmış, fakat hem araştırma sonuçlarının güvenilirliği hem de araştırma sürecinde meydana gelebilecek risk durumlarına karşı, Adnan Kahveci İlkokulu'nda etkinlikler uygulanmıştır. Daha sonra her iki okulda öğrencilerden elde edilen veriler birleştirilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler 10-11 yaşlarında olup, bu yaş düzeyinden itibaren ahlaki değerlerin bireylere kazandırılabilceği (Farisia, 2020; Cline ve Fay, 2020; Brownlee, vd., 2012) ile ilgili araştırma bulgu ve önerileri bulunmaktadır.

Tablo 3.2. Okullara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları

Gruplar	Cumhuriyet İlkokulu		Adnan Kahveci İlkokulu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Deney	22	47,83	22	47,83
Kontrol	24	52,17	24	52,17
Toplam	46	100	46	100

Araştırmaya katılan öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına göre incelendiğinde; Cumhuriyet İlkokulu'nda 22 (%47,83) öğrenci deney grubunda, 24 (%52,17) öğrenci kontrol grubunda yer almaktadır. Aynı şekilde Adnan Kahveci İlkokulu öğrencilerinden deney grubunda 22 (%47,83) öğrenci kontrol grubunda, 24 (%52,17) öğrenci yer almaktadır. İki okuldan toplamda 92 öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda birbirine denk sınıflar belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu ön test verileri analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney grubu ve kontrol grubu ön test puanlarının t testi ile analizi

Alt Boyutlar	Puanlar	N	\bar{X}	SS	t	sd	P
Teşvik Etme	Deney ön test	44	6,93	1,843	1,605	90	,165
	Kontrol ön test	48	6,64	1,480			
Temizlik ve Düzen	Deney ön test	44	7,69	1,389	-1,549	90	,176
	Kontrol ön test	48	7,94	1,515			
İstekli olma	Deney ön test	44	5,00	1,618	-,772	90	,865
	Kontrol ön test	48	5,07	1,647			
Zamanında Getirme	Yerine Deney ön test	44	7,16	1,429	-,894	90	,768
	Kontrol ön test	48	7,31	1,618			
Sorumluluk Ölçeği	Değeri Deney ön test	44	28,76	4,827	1,312	90	,384
	Kontrol ön test	48	28,37	3,984			
Toplam		92					

Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisine ilişkin ön test bulguları incelendiğinde;

Ölçeğin alt boyutlarından “teşvik etme” boyutunda deney ön test (N: 44; \bar{X} : 6,93; ss: 1,605) ve kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 6,64; ss: 1,480) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p:,165, p>,05; t: 1,605) görölmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Temizlik ve Düzen” boyutunda deney ön test (N: 44; \bar{X} : 7,69; ss: 1,389) ve kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 7,94; ss: 1,515) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p:,176 p>,05; t: -1,549) görölmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli Olma” boyutu deney ön test (N: 44; \bar{X} : : 5,00; ss: 1,618) ve kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 5,07; ss: 1,647) puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p:,865, p>,05; t: -,772) görölmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Zamanında Yerine Getirme” boyutunda deney ön test (N: 44; \bar{X} : : 7,16; ss: 1,429) ve kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 7,31; ss: 1,618) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p:,768, p>,05; t: -,894) görölmektedir.

Yine “sorumluluk değeri ölçeği” deney ön test (N: 44; \bar{X} : 28,76; ss: 4,827) ve kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 28,37; ss: 3,984) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p:,000, p>,05; t: 3,627) görölmektedir. Dolayısıyla ölçeğin ön test puanları bakımından 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk ön test düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarında yapılacak öğretimle ilgili olarak;

- Deney grubunda yer alan öğrencilere sorumluluk değeri etkinlikleri serbest zaman etkinlikleri dersinde uygulanmıştır.
- Kontrol grubu öğrencileri için mevcut ders programının işleyişine uygun olarak devam edilmiş, serbest zaman etkinlikleri dersi kapsamında sınıf öğretmeninin uygulamaları (ders ya da sosyal etkinlik) şeklinde devam etmiştir.

Deney ortamının düzenlenmesi ve uygulanması

- Geçerlik ve güvenilirlik çalışması aşamasında, uygulamanın yapılmayacağı bir okul seçilerek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Sonrasında deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla, ölçek Cumhuriyet İlkokulu ve Adnan Kahveci İlkokullarında uygulanarak, araştırmanın çalışma grupları oluşturulmuştur.

- Bu veriler doğrultusunda ölçekten elde edilen puanlar birbirine en yakın olan sınıflar deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Bu durum bulgular kısmında verilmiş olan ön test analizleri arasında anlamlı farklılığın olmamasından anlaşılmaktadır. Ön test sonuçları birbirine denk olan sınıflara farklı bir kriter uygulanmaksızın araştırmaya dahil edilmiştir.
- Deney grubunun belirlenmesinden sonra 10 hafta süresince öğrencilerle etkinlikleri gerçekleştirmek üzere plânlama yapılmıştır.
- Sorumluluk değeri etkinliklerinin uygulanmasının ardından her iki gruba da ölçekler son test olarak uygulanmıştır.
- Etkinliklerin uygulanması ve tamamlanmasının ardından 3 ay sonrasında aynı gruplara etkinliklerin kalıcılığına yönelik olarak sorumluluk ölçekleri yeniden uygulanmıştır.
- Elde edilen veriler araştırma problemleri ve alt problemler doğrultusunda analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sorumluluk değeri etkinlikleri sonrasında elde ettikleri kazanımları ölçmek amacıyla “Sorumluluk Değeri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada öncelikle sorumluluk değeri ölçeği geliştirilmiş, sonrasında deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesine yönelik öncelikle ilgili literatür taranmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra literatüre dayalı olarak 30 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanarak, 7 eğitim bilimci (2 ölçme değerlendirme, 2 program geliştirme, 1 rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 2 sınıf eğitimi alanında) tarafından incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin her bir maddenin amaca

ne kadar hizmet ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da geçmesi durumu arzu edilen düzeydir. Bu araştırmada ise $196/196+14= .93$ oranında uyum saptanmıştır. Alınan uzman görüşleri sonucunda 2 madde ölçekten atılarak 28 madde ile uygulanmasına karar verilmiştir. Yine uzman görüşleri doğrultusunda ve yapılan literatür incelemelerinde 4. sınıf öğrencilerine yönelik yapılacak ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri nedeniyle 3'lü derecelendirme şeklinde hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle ölçekte yer alan ifadeler; "her zaman", "bazen", "hiçbir zaman" olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin puanlanmasında ise "her zaman" için 3, "bazen" için 2, "hiçbir zaman" için 1 puan verilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan 3 madde (13-14-15 nolu maddeler) olumsuz madde olması nedeniyle, analiz aşamasında ters puanlanarak analiz edilmesi gerekmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin her bir alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Toplam korelasyonları 0,30'un altında olan 7 madde atılmış ve geriye kalan maddelerin tümüne ait güvenilirlik katsayısı ise 0,78 olarak bulunmuştur. Güvenirlik düzeyleri 0.70 ve üzerinde olması durumunda ölçme aracının araştırmalarda kullanılması için yeterli olduğu ifade edilmektedir (Hayashi, 2019; Vaske, 2019; Özgüven, 2003).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği kapsamında 3 farklı ilkokuldan toplamda 300 öğrenciye geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Fakat ölçeklerin analize hazırlanması sırasında düzgün doldurulmadığı tespit edilen 22 öğrenciden elde edilen bilgiler veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla toplamda 278 öğrencinin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 3.4. Sorumluluk değeri ölçeği madde korelasyonları

		Madde Korelasyonu	Aritmetik Ortalama	S
Tevfik Etme	1 Çevreyi kirleten arkadaşlarımı uyarırım	1,000	13,35	1,684
	2 Görevlerini yerine getirmeyen arkadaşlarımı uyarırım	,660	2,75	,455
	3 Arkadaşlarımın okuldaki görevlerini yerine getirmelerine destek olurum	,636	2,71	,476
	4 Arkadaşlarımın çevreyi kirletmesine karşı çıkarım	,684	2,66	,531
		,639	2,66	,537

	5	Öğretmenim bir arkadaşına görev verdiğiğinde, görevi yapması için arkadaşına yardımcı olurum	,634	2,56	,590
			1,000	19,58	1,451
2-Temizlik ve Düzen	6	Sınıfımı temiz tutarım	,468	2,86	,360
	7	Kişisel temizliğimi düzenli olarak yaparım (El yıkama, diş fırçalama, gibi)	,476	2,87	,332
	8	Öğretmenimin benden istediklerini yaparım	,328	2,94	,241
	9	Çalışma odamı temizlerim	,559	2,82	,406
	10	Özel eşyalarımı düzenli tutarım	,411	2,93	,254
	11	Sınıftaki eşyalarım düzenlidir	,471	2,88	,345
	12	Ailemin benden istediklerini yaparım	,482	2,86	,340
			1,000	7,19	1,360
İstekli Olma	13	Ailemin benden istediklerini yapmak bana zor gelir	,524	2,25	,808
	14	Çevremdeki canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyecek şeyler yaparım	,806	2,29	,915
	15	Öğretmenim sınıfta yaptıklarım için beni sık sık uyarır	,716	2,02	,761
			1,000	17,00	1,253
4-Zamanında Yerine Getirme	16	Öğretmenime karşı sorumluluklarımı yerine getiririm	,488	2,89	,313
	17	Çevreyi kirlettiğimde nasıl bir sonuçla karşılaşacağımı bilirim	,462	2,89	,356
	18	Ödevlerimi zamanında yaparım	,593	2,85	,355
	19	Görevlerimi zamanında yaparak arkadaşlarıma örnek olurum	,644	2,71	,475
	20	Ailem beni uyardıktan ödevlerimi yaparım	,590	2,73	,464
	21	Öğretmenim bir şey istediğinde onu yerine getirmek isterim	,445	2,89	,324

Sorumluluk değeri ölçeği madde korelasyonları incelendiğinde; ölçeğin birinci faktörü olan “teşvik etme” boyutunda “arkadaşlarımla okuldaki görevlerini yerine getirmelerine destek olurum” maddesinin,684 ile en yüksek korelasyona sahip olduğu, yine aynı faktör içerisinde yer alan “öğretmenim bir arkadaşına görev verdiğiğinde görevi yapması için arkadaşına yardımcı olurum” maddesinin,634 korelasyon puanıyla en düşük korelasyon değerine sahip olduğu, yine ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Temizlik ve Düzen” alt boyutunda “çalışma odamı temizledim” maddesinin,559 ile en yüksek korelasyona, “öğretmenimin benden istediklerini yaparım” maddesine ilişkin korelasyonun,328 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli olma” ile ilgili en yüksek korelasyona sahip olan maddenin 806 ile “çevremdeki canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyecek şeyler yaparım” maddesi, en düşük orana sahip olan maddenin,524 ile “ailemin benden istediklerini yapmak bana zor gelir” maddesi olduğu; Zamanında Yerine Getirme boyutuyla ilgili en yüksek korelasyona sahip olan maddenin,644 ile “görevlerimi zamanında yaparak arkadaşlarıma örnek olurum” maddesi olduğu, en düşük maddenin ise,145 ile “öğretmenim bir şey istediğinde onu yerine getirmek isterim” maddesinin olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli incelendiğinde en yüksek korelasyona sahip olan maddenin “çevremdeki canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyecek şeyler yaparım” maddesi, en düşük korelasyona sahip olan maddenin ise “öğretmenim benden

istediklerini yaparım” maddesi olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, ölçeğin 5 maddeden oluşan birinci alt boyutuna ait güvenilirlik kat sayısı olan Cronbach Alfa değerinin,81 olduğu; ölçeğin 7 maddeden oluşan ikinci alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerinin,76 olduğu; ölçeğin 3 maddeden oluşan üçüncü alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının,81 olduğu; ölçeğin 6 maddeden oluşan dördüncü alt boyutunun güvenilirlik katsayısının,71 olduğu görülmektedir. 21 maddeden meydana gelen ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı incelendiğinde, Cronbach Alpha katsayısının,78 olduğu görülmektedir.

3.3.1.1. Yapı geçerliliği

Sorumluluk değeri ölçeğinin geliştirilmesinde yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi ölçeklerin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Faktör analizi ile çok sayıda değişkenin bir araya getirilmesi ve bu değişkenlerden daha az sayıda ve anlamlı değişkenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2002). Ölçek geliştirme aşamasında yapılan faktör analizi açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi şeklinde iki aşamalı olarak uygulanmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde, geliştirilmekte olan ölçeğin maddeleri arasındaki ilişkilerin yapı geçerliliğinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde ise, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddelerin ve faktörlerin, doğruluğunun ve uygunluğunun test edilmesi amaçlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Araştırmada ölçek geliştirme süreçlerinde uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğe ilişkin gerekli uzman görüşleri ve değerlendirmeler sonrasında hazırlanan maddeler, araştırmanın çalışma grubu dışında üç farklı ilkokulda toplamda 300 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ölçeklerin analize hazırlanması sırasında düzgün doldurulmadığı tespit edilen 22 öğrencinin verisi veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla toplamda 278 4. sınıf öğrencinin verisi değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.5. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin KMO ve Bartlett's test sonuçları

Alt Boyutlar	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans
Teşvik Etme	12,231	12,231
Temizlik ve Düzen	10,892	23,123

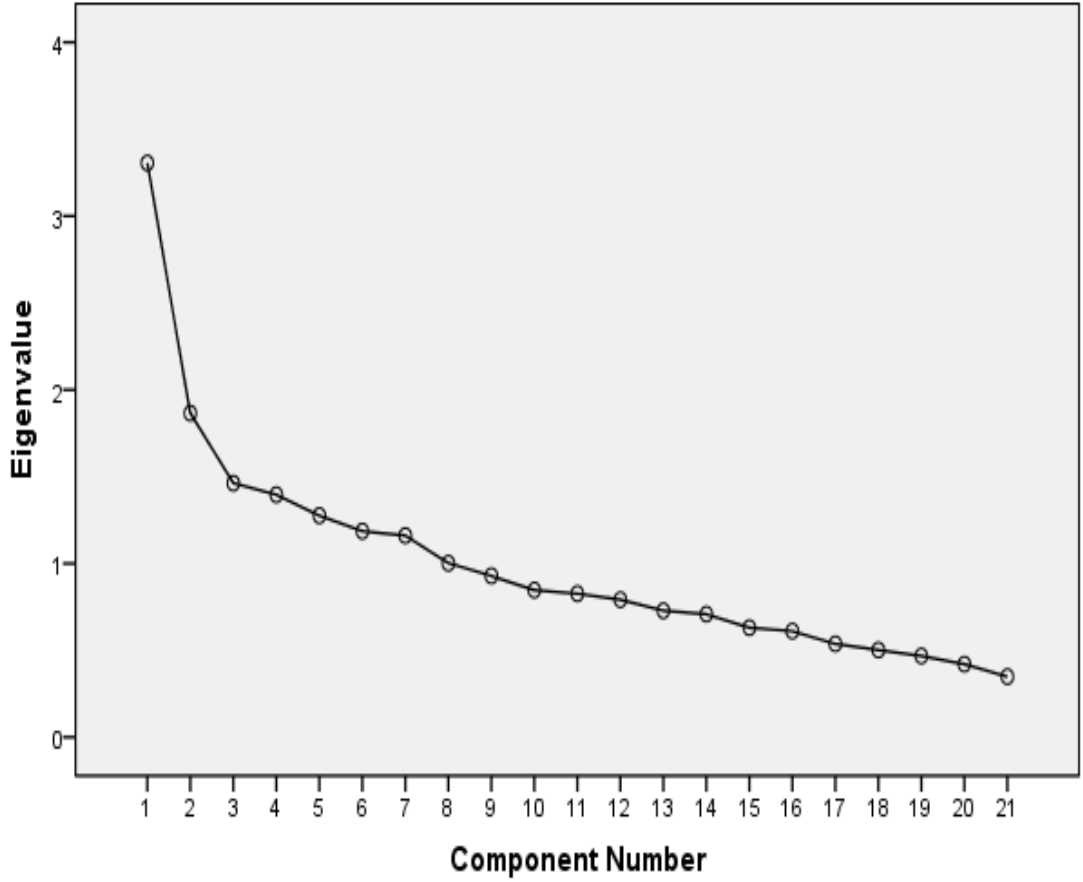
İstekli Olma	9,936	33,059
Zamanında Yerine Getirme	9,174	42,233
Toplam		42,233
KMO: ,766	Bartlett Testi Ki Kare: 854,486	
df: 210	p: ,000	

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin örneklem yeterliliğini ifade eden KMO değerinin,766 olduğu; KMO değerinin 1'e yaklaşması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir. Faktör analizi yapmanın gerekliliğini sınamak üzere Barlett Küresellik Testi (Barlett's Test of Sphericity) uygulanmış, analiz neticesinde faktör analizi yapmanın gerekli olduğu (854,486; sd: 210; p=,00) sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeğin 4 alt boyutunun olduğu; "Teşvik Etme" boyutunun açıkladığı varyansın 12,231; "Temizlik ve Düzen" boyutunun açıkladığı varyansın 10,892; "İstekli Olma" boyutunun açıkladığı varyansın 9,936; "Zamanında Yerine Getirme" boyutunun açıkladığı varyansın ise 9,174 olmak üzere, ölçeğin açıkladığı toplam varyans değerinin %42,233 olduğu tespit edilmiştir.

Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.30'dan büyük olması ve maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasını gerektiren, diğer bir ifadeyle iki madde arasındaki yük değeri farkının 0.10'dan büyük olması gerektiğinden, ölçütlere uymadığı tespit edilen maddeler analizden aşamalı olarak çıkartılmıştır (Schaubroeck ve Yu, 2017).

Faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax döndürme tekniği sonucunda ölçekte bulunan maddelerin 4 alt ölçekte toplandığı görülmüştür. Literatürde faktör analizi çalışmalarında, yüklerinin toplam varyansı açıklama oranının alt sınırını %40 olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994). Hazırlanan ölçekte ise açıklanan toplam varyans 42,233 olarak bulunmuştur.

Scree Plot



Şekil 3.1. Sorumluluk değeri ölçeği madde öz değerleri (eigenvalue), faktör yapısı (scree plot) ve madde numaraları (component number)

Şekil 1'den anlaşılacağı gibi ilk dört faktör için yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Dolayısıyla ölçekte, önemli faktör sayısının dört olduğu görülmektedir. Daha sonraki ivmelerin ifade ettikleri diğer faktörlerde grafiğin gidişi yatay olup önemli bir düşüş görülmemektedir.

Tablo 3.6. Ölçeğin geçerliğine ilişkin maddelerin faktör yapısı

Rotated Component Matrix ^a	Component			
	1	2	3	4
Çevreyi kirleten arkadaşlarımı uyarırım	,692			
Görevlerini yerine getirmeyen arkadaşlarımı uyarırım	,647			
Arkadaşlarımın okuldaki görevlerini yerine getirmelerine destek olurum	,626			
Arkadaşlarımın çevreyi kirletmesine karşı çıkarım	,567			
Öğretmenim bir arkadaşıma görev verdiğinde, görevi yapması için arkadaşıma yardımcı olurum	,558			
Sınıfımı temiz tutarım		,618		
Kişisel temizliğimi düzenli olarak yaparım (El yıkama, diş fırçalama, gibi)		,550		
Öğretmenimin benden istediklerini yaparım		,483		

Çalışma odamı temizlerim	,480
Özel eşyalarımı düzenli tutarım	,459
Sınıftaki eşyalarım düzenlidir	,445
Ailemin benden istediklerini yaparım	,423
Ailemin benden istediklerini yapmak bana zor gelir	,790
Çevremdeki canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyecek şeyler yaparım	,768
Öğretmenim sınıfta yaptıklarım için beni sık sık uyarır	,589
Öğretmenime karşı sorumluluklarımı yerine getiririm	,660
Çevreyi kirlettiğimde nasıl bir sonuçla karşılaşacağımı bilirim	,644
Ödevlerimi zamanında yaparım	,454
Görevlerimi zamanında yaparak arkadaşlarıma örnek olurum	,436
Ailem beni uyarmadan ödevlerimi yaparım	,410
Öğretmenim bir şey istediğinde onu yerine getirmek isterim	,355

Ölçeğin alt boyutlarına göre faktör yükleri incelendiğinde; ölçeğin birinci alt boyutun faktörleri,692 ile,558 arasında; ölçeğin ikinci alt boyutuna ilişkin faktör yükleri,618 ile,423 arasında; ölçeğin üçüncü alt boyutundaki maddelere ilişkin faktör yükleri,790 ile,589 arasında; ölçeğin dördüncü alt boyutuna ilişkin faktör yükleri,660 ile,355 arasında değişmektedir.

3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

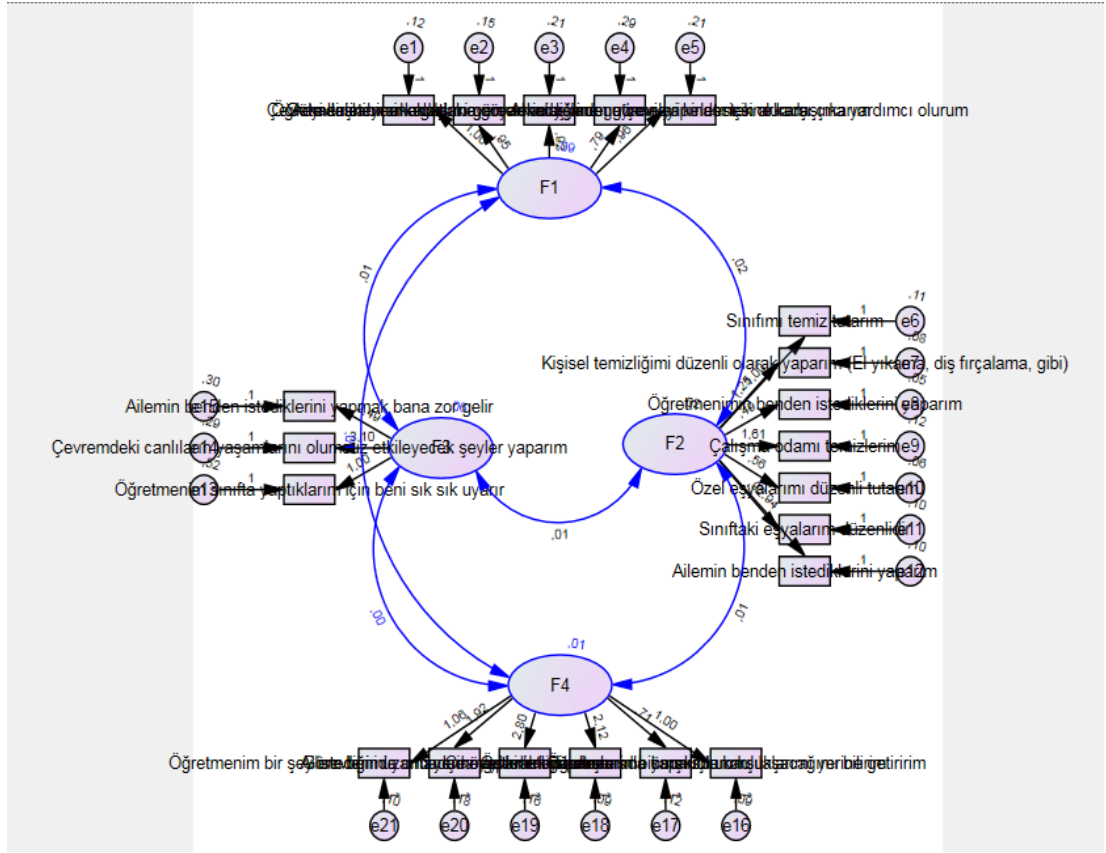
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapılarının uygunluğunu test etmek amacıyla AMOS 22 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları incelendiğinde t değerlerinin anlamlı olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010).

Tablo 3.7. Sorumluluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

N	Madde Sayısı	Faktör Sayısı	RMSEA	GFI	AGFI	RMR	NFI	TLI	CFI
281	21	4	,041	,929	,903	,014	,754	,879	,879

Yapılan analiz sonucunda t değerlerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer değerler incelendiğinde yüksek hata varyansına sahip değerlerin olmadığı ve analiz için hazırlanan 21 madde ve 4 faktörlü modelin uygun olduğu tespit edilmiştir. Modelin uygunluğuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler; ' χ^2/sd ' $\chi^2 = 303,981$ ve $sd=183$ anlamlılık düzeyi, $p:,000$, uyum indeksi (CMIN/DF)' $\chi^2/sd'= 1,661$ olarak bulunmuştur. Modelin uygunluğuna ilişkin diğer değerler incelendiğinde RMSEA değerinin,041; GFI değerinin,929; AGFI değerinin,903; RMR değerinin,014; NFI değerinin,754; TLI değerinin,879 ve CFI değerinin,879 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliğinde ilişkin DFA verileri

incelendiğinde, ölçeğin modelinin uygun olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).



Şekil 3.2. Sorumluluk değeri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında eşdeğer ölçek olan Abdi Golzar (2006) tarafından geliştirilmiş olan sorumluluk ölçeği ile de veriler toplanmıştır. Bu ölçek 24 madde ve tek faktörlü yapıdan oluşmakta olup 3 seçenekli likert tipi ölçektir. Her bir maddenin minimum 1 ve maksimum 3 puan alabileceği hesaplandığında, ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 24, en yüksek toplam puan ise 72'dir. Ölçeğin iç tutarlılığının saptanmasında, Cronbach Alfa katsayısı kullanılmış ve güvenilirlik değeri 0,83 olarak bulunmuştur. Bu işlemler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Sorumluluk Değeri Ölçeği'nin araştırmacı tarafından geliştirilmesi aşamasında iki ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Dolayısıyla güvenilirlik analizlerinde iki ölçek arasındaki korelasyona bakılmıştır. Araştırma kapsamında aynı özelliği ölçen iki farklı ölçeğin aynı anda ve aynı kişiler için kullanılması araştırmacının güvenilirliğini artıran yöntemlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen,

2006). İki ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda analizler yapılmış ve iki ölçeğin verileri arasındaki uyum (Korelasyon) incelenmiştir.

Tablo 3.8. Sorumluluk değeri ölçeği ve Abdi Golzar (2006) tarafından geliştirilen sorumluluk ölçeği puanları arasındaki ilişki

		\bar{X}	SS	N
Teşvik Etme		7,2278	1,82974	281
Temizlik ve Düzen		8,1032	1,55151	281
İstekli Olma		5,3488	1,70275	281
Zamanında Yerine Getirme		7,6121	1,83295	281
Sorumluluk Ölçeği (Abdi Golzar, 2006)		29,9110	5,43362	281

Alt Boyutlar		Teşvik Etme	Temizlik ve Düzen	İstekli Olma	Zamanında Yerine Getirme	Sorumluluk Ölçeği	
Sorumluluk Değeri Ölçeği	Teşvik Etme	r	1	,289*	,136*	,341*	,333*
		p		,000	,023	,000	,000
		N	281	281	281	281	281
	Temizlik ve Düzen	r	,289*	1	,092	,467*	,499*
		p	,000		,125	,000	,000
		N	281	281	281	281	281
	İstekli Olma	r	,136*	,092	1	,082	,143*
		p	,023	,125		,168	,017
		N	281	281	281	281	281
	Zamanında Yerine Getirme	r	,341*	,467*	,082	1	,477*
		p	,000	,000	,168		,000
		N	281	281	281	281	281
Sorumluluk Ölçeği	r	,333*	,499*	,143*	,477*	1	
	p	,000	,000	,017	,000		
	N	281	281	281	281	281	

*. Korelasyon değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen” Sorumluluk Değeri Ölçeği” ve Abdi Golzar tarafından geliştirilen “Sorumluluk Ölçeği” puanlarından elde edilen veriler doğrultusunda iki ölçeğin karşılıklı tutarlılığını ölçmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçeğin bütün alt boyutları ile Abdi Golzar Sorumluluk Ölçeği puanları arasında anlamlı ilişkinini bulunması, aynı zamanda uyum geçerliliğinin bulunduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Teşvik etme alt boyutu ile temizlik ve düzen ($p=,00$ ve $p\leq,05$; $r=,289$), istekli olma ($p=,02$ ve $p\leq,05$; $r=,136$), zamanında yerine getirme ($p=,00$ ve $p\leq,05$; $r=,341$) ve sorumluluk ölçeği ($p=,00$ ve $p\leq,05$; $r=,333$) puanları arasında,

Temizlik ve düzen alt boyutu ile zamanında yerine getirme ($p=,00$ ve $p\leq,05$; $r=.467$) ve sorumluluk ölçeği ($p=,00$ ve $p\leq,05$; $r=.499$) puanları arasında,

İstekli olma alt boyutu ile sorumluluk ölçeği ($p=,01$ ve $p\leq,05$; $r=.143$) puanları arasında,

Zamanında yerine getirme alt boyutu ile sorumluluk ölçeği ($p=,00$ ve $p\leq,05$; $r=.477$) puanları arasında, pozitif yönlü ve,05 düzeyinde anlamlı ilişkinin meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca analiz sonucunda, araştırmacı tarafından geliştirilen Sorumluluk Değeri Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının, Abdi Golzar (2006) tarafından geliştirilmiş olan Sorumluluk Ölçeği ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin meydana geldiği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilen sorumluluk değeri ölçeğinin uyum geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.2. Araştırmanın Uygulama Süreci

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak okulda eğitim öğretim görevinde bulunan sınıf öğretmenlerine ihtiyaç analizi anketi uygulanmıştır. Bu anket Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında okullarda değer eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan 30 adet değeri kapsamakta olup ayrıca öğretmenlerin öğretilmesini istedikleri farklı değerler olması durumunda bunları belirtmelerine olanak sağlayan açık uçlu soru sorulmuştur.

Öğretmenlere sorulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde değer listesi verilerek öğrencilerde gözlemlenme durumları öğretmenlere sorulmuş, ikinci bölümde ise yine aynı değer listesine göre öğrencilere öncelikli olarak kazandırılması gerekli olan değerler sorulmuştur. Ankette yer alan ifadelerden öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerde değerlerin gözlenme durumu ve öğretilmesi gereken öncelikli değerler 1-5 arasında derecelendirilmiştir.

Tablo 3.9. İhtiyaç analizi anketine katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	10	41,7
	Kadın	14	58,3
Kıdem	1-10 Yıl	4	16,7
	11-20 Yıl	7	29,2
	21-30 Yıl	11	45,8
	30 ve üzeri Yıl	2	8,3
Yaş	30-40 Yaş	9	37,5

Branş	40-50 Yaş	7	29,2
	50 ve Üzeri Yaş	8	33,3
	Sınıf Öğretmeni	18	75,0
	Branş Öğretmeni	6	25,0
	Toplam	24	100,0

Öğrencilerde değer ihtiyacının belirlenmesi amacıyla görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin %41'inin erkek, %58'inin kadın olduğu; kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %16'sının 1-10 yıl, %29'unun 11-20 yıl, %45'inin 21-30 yıl, %8'inin 30 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu; yaş değişkenine göre öğretmenlerin %37'sinin 30-40 yaş aralığında, %29'unun 40-50 yaş aralığında, %33'ünün de 50 ve üzeri yaşa sahip olduğu; branş değişkenine göre öğretmenlerin %75'inin sınıf öğretmeni olduğu, %25'inin ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Branş öğretmenleri 4. sınıf öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.10. Değerlere yönelik ihtiyaç belirleme anketi

Değerlerin Öğrencilerde Görülme Düzeyi					Öğrencilere Kazandırılması Öncelikli Olan Değerler		
No	Değer Listesi	N	\bar{X}	SS	Değer Listesi	\bar{X}	SS
1	Cesaret	24	3,88	,947	Sorumluluk	4,92	0,408
2	Yardımlaşma	24	3,63	,824	Empati	4,79	0,509
3	Doğruluk	24	3,54	,779	Temizlik	4,75	0,532
4	Liderlik	24	3,50	,978	Saygı	4,71	0,624
5	Dayanışma	24	3,50	,978	Doğruluk	4,71	0,464
6	Vatanseverlik	24	3,42	,974	Kültürel mirasa sahip çıkma	4,71	0,55
7	Çalışkanlık	24	3,38	,824	Çalışkanlık	4,67	0,482
8	İyilik yapmak	24	3,38	,970	Nazik olmak	4,67	0,482
9	Dürüstlük	24	3,38	,875	Dostluk	4,67	0,637
10	Özgüven	24	3,33	1,204	Hoşgörü	4,67	0,565
11	İyimserlik	24	3,33	,816	Bağımsız ve özgür olma	4,67	0,637
12	Paylaşımçı olmak	24	3,29	,751	Dayanışma	4,63	0,647
13	Misafirperverlik	24	3,29	,690	Vatanseverlik	4,58	0,654
14	Şefkat-merhamet	24	3,25	,847	Dürüstlük	4,58	0,584
15	Temizlik	24	3,25	,897	Yardımlaşma	4,58	0,654
16	Dostluk	24	3,25	1,032	Sevgi	4,54	0,884
17	Sevgi	24	3,17	,761	Şefkat-merhamet	4,54	0,509
18	Selamlaşma	24	3,13	1,076	Selamlaşma	4,54	0,509
19	Aile birliğine önem verme	24	3,08	,881	Fedakârlık	4,5	0,59
20	Adil olma	24	3,08	,830	Adil olma	4,42	0,654
21	Nazik olmak	24	3,00	,659	Alçakgönüllülük	4,42	0,584
22	Alçakgönüllülük	24	2,92	,881	Paylaşımçı olmak	4,42	0,654

23	Bağımsız ve özgür olma	24	2,79	,932	Aile birliğine önem verme	4,42	0,974
24	Hoşgörü	24	2,79	,833	Liderlik	4,38	0,711
25	Estetik duyguların geliştirilmesi	24	2,75	,737	İyilik yapmak	4,33	0,482
26	Empati	24	2,71	,751	Özgüven	4,25	0,847
27	Saygı	24	2,71	1,083	İyimserlik	4,25	0,676
28	Fedakârlık	24	2,63	,970	Estetik duyguların geliştirilmesi	4,21	0,884
29	Kültürel mirasa sahip çıkma	24	2,54	1,141	Cesaret	4,17	0,917
30	Sorumluluk	24	2,54	,884	Misafirperverlik	4,17	0,761

İhtiyaç düzeyi belirleme anketinden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenler (N=24), öğrencilerde en az düzeyde görülen değer sorumluluk değeri ($X=2,54$; $SS=,884$) olduğu ve en yüksek düzeyde görülen değer ise cesaret değeri ($X=3,88$; $SS=,947$) olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık öğretmenler, öğrencilere öğretilmesi öncelikli olarak gerekli olan değerler incelendiğinde en yüksek düzeyde sorumluluk değeri ($X=4,92$; $SS=,408$) olduğu en az düzeyde ihtiyaç duyulan değer ise cesaret değeri ($X=4,17$; $SS=,917$) olduğunu ifade etmişlerdir. İhtiyaç analizine ilişkin elde edilen verilerden hareketle öğrencilere kazandırılması gerekli olan öncelikli değer sorumluluk değeri olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin değer kazanım düzeylerine ilişkin faaliyetlerde sorumluluk değerinin esas alınarak faaliyetlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

3.3.3. Sorumluluk Değeri Etkinliklerinin Hazırlanması

Araştırma kapsamında sorumluluk değerinin ilkökul 4. sınıflarda kazandırılmasına yönelik etkinlikler hazırlanması amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

Tablo 3.11. Sorumluluk değeri etkinliklerini geliştirme aşamaları

1.	Okuldaki öğrencilerde görülen değer problemlerine ilişkin ihtiyaç analizi
2.	Sorumluluk değeri kazanımlarının hazırlanarak uzmanlar ve öğretmenler tarafından incelenmesi ve kazanımlara son halinin verilmesi
3.	Sorumluluk değeri kazanımlarına ilişkin olarak etkinliklerin hazırlanarak, hazırlanan etkinliklerin uzmanlar ve öğretmenler tarafından incelenmesi ve görüşlerin alınarak etkinliklere son halinin verilmesi
4.	Sorumluluk değeri etkinliklerinin pilot uygulamasının yapılması, uygulanması ve değerlendirilmesi

Bir eğitim etkinliğinin uygulanması değişik aşamalarda gerçekleşir. Yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin sonuçlarının değerlendirilmesi hem öğrenci hem

öğretmen hem de program açısından hayati öneme sahiptir (Newcomer, Hatry ve Wholey, 2015). Bir programın başarılı şekilde yürütülmesi, program aşamalarının ve gelişiminin ana hatlarının ortaya konulmasıyla mümkündür. Bu aşamalardan programların denenmesi ve değerlendirilmesi son aşamayı oluşturur (Demirel, 2012). Buradan hareketle, sorumluluk değeri etkinlikleri için plânlama, hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları kullanılarak geliştirilmiştir.

Tablo 3.12. Duyuşsal alan basamakları tablosu

Basamaklar	Özellikler	Örnek
Alma	Belirli bir nesne, fikir ve uyarıcının farkında olmak, almaya açıklık, kontrollü ve seçici dikkat.	Demokratik hayat tarzının farkında olabilme
Tepki verme	Belirli bir uyarıcıyla ilgilenme, bilinçli tepki verme, tepkide uysallık, isteklilik ve tepkide doyum.	Demokratik ilkelere uygun davranışlar oluşturabilme.
Değer verme	Bir olay veya olguyu kabullenme, tercih etme, değeri yeğleme, değere adanmışlık, değeri savunma, alışkanlık haline getirme.	Demokrasiyle ilgili toplantı, seminer ve panellere katılmada seçici davranma.
Örgütlenme	Yeni değerler, yeni duyuşsal örüntüler oluşturma, değeri kavramsallaştırma, değerler sistemi örgütlenme, kararlı davranma, formüle etme.	Gönüllü olarak demokratik kuruluş ve partilerde görev alma.
Kişilik Getirme	Haline Özümsemiş bir değeri, davranış ölçütü haline getirerek, bu değere uygun hayat felsefesi oluşturma, genellenmiş örüntü, nitelenmişlik, hizmet etme, değerle tanınma, sürekli yapma.	Toplumda, demokratik kişilik ve tutumlarıyla tanınabilme.

Yukarıdaki tabloda duyuşsal alan değer basamaklarına yönelik özellikler açıklanmıştır. Bu basamaklardaki değer yargılarına ilişkin uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan kazanımlar yine basamak düzeylerine göre aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.13. Sorumluluk değeri kazanımları

Basamaklar	Kazanımlar
Alma	1. Sorumluluk almaya istekli olur. 2. Sorumlu olduğu ve olmadığı şeyleri ayırt eder. 3. Sorumlu olduğu şeyleri yerine getirmediginde nelerle karşılaşacağını fark eder.
Tepkide Bulunma	4. Sorumluluklarıyla ilgilenir. 5. Sorumluluklarına itiraz etmeden yerine getirir. 6. Sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duyar.
Değer Verme	7. Sorumluluklarını kabullenir. 8. Sorumluluklarıyla ilgili eleştirilere açıktır. 9. Sorumluluklarını yerine getiren arkadaşlarını destekler.
Örgütlenme	10. Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir. 11. Sorumluluklarını yerine getirmede süreklilik gösterir. 12. Davranışlarıyla, görev ve sorumluluklarına bağlılığını gösterir.
Kişilik Getirme	Haline 13. Sorumlulukları yerine getirmeyi hayatının bir parçası sayar. 14. Arkadaşları arasında sorumluluklarının farkında olan biri olarak

tanınır.

15. Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.

Tablo incelendiğinde duyuşsal alan basamaklarına yönelik alma basamağında üç, tpkide bulunma basamağında üç, değer verme basamağında üç, örgütleme basamağında üç, kişilik haline getirme basamağında üç olmak üzere toplamda 15 adet kazanım belirlenmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanabilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 23.02.2015 tarihli izin yazısına (Ek7) istinaden 2014-2015 Bahar ve 2015-2016 eğitim öğretim yılı için okullarda araştırma yapma izni alınmıştır. Ayrıca uygulamaların öğrencilerle gerçekleştirilmesine yönelik araştırmada etik ilke ve kurallara dikkat edilmiştir. Bu kapsamda Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan uygunluk belgesi alınmıştır (EK6). Etkinliklerin uygulamasından önce okul müdürleri ve sınıf öğretmeni ile görüşülerek uygulama için uygun zaman hakkında görüşme yapılmış, bu amaçla salı ve çarşamba günleri 5. ders saati uygulama için uygun bulunmuştur. Öğrencilerle haftalık 2 saatlik toplamda 20 saatlik uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen bu uygulamalara karşılık, kontrol grubunda öğrencilerle herhangi bir ek uygulama gerçekleştirilmemiştir. Bu bağlamda kontrol grubunda serbest etkinlik ders saatlerinde gerçekleştirilen uygulamalar öğrenci ve öğretmenlerin tercihlerine bırakılmış olup, MEB'nin (2013) tavsiyelerine uygun şekilde gözlem, eğitsel faaliyetler, oyunlar, gösteri, müzik etkinlikleri, kitap okuma, tartışma, grup çalışmaları, müsamereler, kulüp faaliyetleri gibi çalışmalar yaptıkları belirtilmiştir.

Gerek ölçeklerin uygulanmasında gerekse etkinliklerin uygulanmasında araştırmacı bizzat uygulamayı gerçekleştiren kişi olmuştur. Bu şekilde uygulama sırasında dışarıdan araştırmaya karışması olası hataların en aza indirilerek, ölçeklerin güvenilir bir şekilde doldurulmasının yanında, etkinliklerin sağlıklı bir şekilde uygulanması sağlanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada sorumluluk değeri etkinliklerinin öğrenciler tarafından kazanılmasına yönelik, sorumluluk değeri ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın ön test verileri uygulama öncesinde, son test verileri uygulamalar

tamamlandıktan sonra, kalıcılık testi verileri ise son test uygulamasından 3 ay sonra yapılmıştır. Kalıcılık testi, öğrencilerde sorumluluk değeri etkinliklerinin etkisinin kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla 3 ay sonra hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanmıştır. Kalıcılık testinin 3 ay olarak belirlenmesinde uzman görüşleri ve ilgili çalışmalardan faydalanılmıştır (Kok, vd., 2020; Kaleli ve Nayir, 2020; Low, vd., 2019; Sönmez ve Sevim, 2019)

Verilerin analizinde SPSS24 ve AMOS 26 veri analiz programı kullanılmıştır. Veriler araştırma alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Nicel veri analizinin ön koşulu olan varyansların dağılımının eşit olup olmadığı Levene testi, Kolmogorv-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle test edilmiştir (Altunışık ve diğ., 2005). Levene istatistiği anlamlılık değeri (p değeri) 0.05'ten büyük ise varyansların eşit olduğuna, 0.05'ten küçük ise varyansların eşit dağılmadığına karar verilir (Şencan, 2005). Araştırmada Kolmogorv-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle analizler gerçekleştirilmiş ve varyansların dağılımının normal ($p > .05$) olduğu tespit edilmiştir. Normallik testi analizleri Cumhuriyet İlkokulu ve Adnan Kahveci İlkokulu'nda her bir deney, kontrol ve kalıcılık testi puanları için ve ölçeğin alt boyutları olan "Teşvik Etme, Temizlik ve Düzen, İstekli Olma, Zamanında Yerine Getirme" ve "Sorumluluk Ölçeği" için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda verilerin normallik dağılımına ilişkin Kolmogorv-Smirnov testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.14. Cumhuriyet İlkokulu "one-sample kolmogorov-smirnov" testi sonuçları

	Test		Teşvik Etme	Temizlik ve Düzen	İstekli olma	Zamanında Yerine Getirme	Sorumluluk Ölçeği
Deney Grubu Ön test	N		21	21	21	21	21
	Normal	6,7619	7,4762	5,3333	7,0952	29,4762	28,6818
	Parametersa,b	2,14254	1,28915	1,85293	1,51343	5,59123	4,06362
	K-Smirnov	Z	1,182	1,206	1,309	1,107	,958
	P		,122	,109	,065	,172	,317
Deney Grubu son test	N		22	22	22	22	22
	Normal	7,5000	9,0909	6,1818	8,0909	30,7273	32,1667
	Parametersa,b	2,01778	2,04495	1,59273	2,50541	6,81163	5,66965
	K-Smirnov	Z	,774	,987	1,066	1,216	,896
	P		,587	,285	,206	,104	,398
Deney Grubu Kalıcılık	N		22	22	22	22	22
	Normal	8,3182	8,8636	5,8636	8,2273	32,0909	31,5455
	Parametersa,b	1,72892	1,95900	1,58251	2,09152	9,08641	4,16021
	K-Smirnov	Z	1,143	1,225	,759	,825	1,454

Kontrol Grubu ön test	P		,146	,099	,611	,504	,209
	N		23	23	23	23	23
	Normal	6,5217	8,0870	5,0870	7,3913	29,2174	27,6786
	Parametersa,b	1,53355	1,78155	2,08704	1,40580	4,31653	3,62147
	K-Smirnov	Z	,898	1,657	1,057	1,047	,637
Kontrol Grubu son test	P		,395	,080	,213	,223	,812
	N		20	20	20	20	20
	Normal	7,4500	7,7000	4,9500	7,9000	28,8500	28,5000
	Parametersa,b	1,63755	1,08094	1,60509	1,86096	3,81514	4,71797
	K-Smirnov	Z	,588	1,527	,997	1,246	,824
Kontrol Grubu Kalııcılık	P		,880	,091	,273	,090	,505
	N		21	21	21	21	21
	Normal	8,0476	8,1905	6,3810	7,3810	32,3333	28,7857
	Parametersa,b	1,59613	1,86062	2,22432	1,71686	5,74746	4,11283
	K-Smirnov	Z	,920	1,605	,895	1,217	,966
	P		,365	,052	,400	,103	,308

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

$p > ,05$

Sorumluluk değeri ölçeği ve sorumluluk ölçeği ile ilgili uygulanan testler sonucunda Cumhuriyet İlkokulu'ndan elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarına ait puanlar için Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sorumluluk değer ölçeği alt boyutlarından teşvik etme, temizlik ve düzen, istekli olma, zamanında yerine getirme, sorumluluk ölçeği verilerinin ön test-son test-kalııcılık testi puanlarının $p > ,05$ olduğu ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3.15. Adnan Kahveci İlkokulu one-sample kolmogorov-smirnov testi sonuçları

	Test		Teşvik Etme	Temizlik ve Düzen	İstekli olma	Zamanında Yerine Getirme	Sorumluluk Ölçeği
Deney Grubu Ön test	N		22	22	22	22	22
	Normal	\bar{X}	6,9091	7,9091	4,6818	7,2273	28,6818
	Parametersa,b	SS	1,90010	1,47710	1,32328	1,37778	4,06362
	K-Smirnov	Z	1,075	,836	1,260	,734	,753
	P		,198	,487	,084	,655	,622
Deney Grubu son test	N		24	24	24	24	24
	Normal	\bar{X}	7,9167	8,7500	5,1250	8,7917	32,1667
	Parametersa,b	SS	2,20507	1,56733	1,72734	2,02117	5,66965
	K-Smirnov	Z	,586	1,323	,780	1,228	,808
	P		,883	,060	,577	,098	,532
Deney Grubu Kalıcılık	N		22	22	22	22	22
	Normal	\bar{X}	7,2273	8,1818	6,2273	7,8182	31,5455
	Parametersa,b	SS	1,92556	1,25874	1,74388	1,81623	4,16021

Kontrol Grubu ön test	K-Smirnov	Z	1,330	1,122	1,016	1,028	,966
	P		,058	,161	,253	,241	,308
	N		28	28	28	28	28
Kontrol Grubu son test	Normal	\bar{X}	6,7500	7,8214	5,0714	7,2500	27,6786
	Parametersa,b	SS	1,45615	1,27812	1,21499	1,79763	3,62147
	K-Smirnov	Z	1,041	1,836	1,258	1,288	,945
Kontrol Grubu Kalcılık	P		,229	,082	,084	,072	,334
	N		28	28	28	28	28
	Normal	\bar{X}	6,7857	8,0000	5,0357	7,2857	28,5000
Kontrol Grubu Kalcılık	Parametersa,b	SS	1,42354	1,21716	1,17006	1,78174	4,71797
	K-Smirnov	Z	1,109	1,323	1,198	1,282	,900
	P		,171	,060	,113	,075	,393
Kontrol Grubu Kalcılık	N		28	28	28	28	28
	Normal	\bar{X}	6,8929	7,3571	4,6429	7,1071	28,7857
	Parametersa,b	SS	1,70705	,78004	1,39348	1,39680	4,11283
Kontrol Grubu Kalcılık	K-Smirnov	Z	,867	2,446	1,102	1,485	,950
	P		,440	,120	,176	,074	,328

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

$p > .05$

Sorumluluk değeri ölçeği ve sorumluluk ölçeği ile ilgili uygulanan testler sonucunda Andan Kahveci İlkokulu'ndan elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarına ait puanlar için Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarından teşvik etme, temizlik ve düzen, istekli olma, zamanında yerine getirme, sorumluluk ölçeği verilerinin ön test-son test-kalcılık testi puanlarının $p > .05$ olduğu ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırma problemi doğrultusunda, öğrencilere yönelik veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları araştırmanın problemi doğrultusunda, alt problemlere cevap olacak şekilde sınıflandırılarak sunulmuştur.

4.1.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Araştırmada deney grubu ön test ve son test verileri analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney grubu ön test ve son test puanlarının t testi ile analizi

Alt Boyutlar	Puanlar	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Teşvik Etme	Deney ön test	44	6,93	1,843	-1,871	87	,065
	Deney son test	44	7,71	2,104			
Temizlik ve Düzen	Deney ön test	44	7,69	1,389	-3,549	87	,001
	Deney son test	44	8,91	1,799			
İstekli olma	Deney ön test	44	5,00	1,618	-1,772	87	,080
	Deney son test	44	5,63	1,730			
Zamanında Getirme	Yerine Deney ön test	44	7,16	1,429	-3,194	87	,002
	Deney son test	44	8,45	2,267			
Sorumluluk Ölçeği	Değeri Deney ön test	44	29,06	4,827	-2,032	87	,045
	Deney son test	44	31,47	6,213			
Toplam		88					

Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Ölçeğin alt boyutlarından “teşvik etme” boyutunda deney ön test (N: 44; \bar{X} : 6,93; ss: 1,843) ve deney son test (N: 44; \bar{X} : 7,72; ss: 2,104) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p:,065, p>,05; t: -1,871) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Temizlik ve Düzen” boyutunda deney ön test (N: 44; \bar{X} : 7,69; ss: 1,389) ve deney son test (N: 44; \bar{X} : 8,91; ss: 1,799) puanları arasında deney son test lehine anlamlı farklılığın (p:,001, p≤,05; t: -3,549) meydana geldiği görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli olma” boyutu deney ön test (N: 44; \bar{X} : 5,00; ss: 1,618) ve son test (N: 44; \bar{X} : 5,63; ss: 1,730) puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği (p:080, $p>,05$; t: -1,772) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Zamanında Yerine Getirme” boyutunda deney ön test (N: 44; \bar{X} : 7,16; ss: 1,429) ve deney son test (N: 44; \bar{X} : 8,45; ss: 2,267) puanları arasında anlamlı farklılığın (p:002, $p\leq,05$; t: -3,194) meydana geldiği ve bu farklılığın deney son test grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Yine “sorumluluk değeri ölçeği” deney ön test (N: 44; \bar{X} : 29,06; ss: 4,827) ve deney son test (N: 44; \bar{X} : 31,47; ss: 6,213) puanları arasında anlamlı farklılığın (p:045, $p\leq,05$; t: -2,032) meydana geldiği ve bu farklılığın deney son test grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir.

4.2.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Araştırmada deney grubu son test ve kalıcılık testi verileri analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney grubu son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi ile analizi

Alt Boyutlar	Puanlar	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Teşvik Etme	Deney son test	44	7,71	2,104	-,131	88	,896
	Deney kalıcılık testi	44	7,77	1,890			
Temizlik ve Düzen	Deney son test	44	8,91	1,799	1,067	88	,289
	Deney kalıcılık testi	44	8,52	1,663			
İstekli Olma	Deney son test	44	5,63	1,730	-1,162	88	,249
	Deney kalıcılık testi	44	6,04	1,655			
Zamanında Yerine Getirme	Deney son test	44	8,45	2,267	,972	88	,334
	Deney kalıcılık testi	44	8,02	1,946			
Sorumluluk Değeri Ölçeği	Deney son test	44	31,47	6,213	-,244	88	,808
	Deney kalıcılık testi	44	31,81	6,989			
Toplam		88					

Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Ölçeğin alt boyutlarından “teşvik etme” boyutunda deney son test (N: 44; \bar{X} : 7,71; ss: 2,104) ve deney kalıcılık testi (N: 44; \bar{X} : 7,77; ss: 1,890) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p: ,896, p>,05; t: -,131) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Temizlik ve Düzen” boyutunda deney son test (N: 44; \bar{X} : 8,91; ss: 1,799) ve deney kalıcılık testi (N: 44; \bar{X} : 8,52; ss: 1,663) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,289, p>,05; t: 1,067) meydana gelmediği görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli olma” boyutu deney son test (N: 44; \bar{X} : 5,63; ss: 1,730) ve deney kalıcılık testi (N: 44; \bar{X} : 6,04; ss: 1,655) puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği (p: ,249, p>,05; t: -1,162) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Zamanında Yerine Getirme” boyutunda deney son test (N: 44; \bar{X} : 8,45; ss: 2,267) ve deney kalıcılık testi (N: 44; \bar{X} : 8,02; ss: 1,946) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,334, p>,05; t: ,972) meydana gelmediği görülmektedir.

Yine “sorumluluk değeri ölçeği” deney son test (N: 44; \bar{X} : 31,47; ss: 6,213) ve deney kalıcılık testi (N: 44; \bar{X} : 31,81; ss: 6,989) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,808, p>,05; t: -,204) meydana gelmediği görülmektedir.

4.3.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Araştırmada kontrol grubu ön test ve son test verileri analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarının t testi ile analizi

Alt Boyutlar	Puanlar	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Teşvik Etme	Kontrol ön test	48	6,64	1,480	-1,370	97	,174
	Kontrol son test	48	7,06	1,535			
Temizlik ve Düzen	Kontrol ön test	48	7,94	1,515	,243	97	,809
	Kontrol son test	48	7,87	1,160			
İstekli Olma	Kontrol ön test	48	5,07	1,647	,258	97	,797
	Kontrol son test	48	5,00	1,352			
Zamanında Yerine Getirme	Kontrol ön test	48	7,31	1,618	-,659	97	,511
	Kontrol son test	48	7,54	1,821			

Sorumluluk Değeri Ölçeği	Kontrol ön test	48	28,37	3,984	-,327	97	,744
	Kontrol son test	48	28,64	4,324			
Toplam		96					

Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Ölçeğin alt boyutlarından “teşvik etme” boyutunda kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 6,64; ss: 1,480) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,06; ss: 1,535) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p: ,174, p>,05; t: -1,370) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Temizlik ve Düzen” boyutunda kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 7,94; ss: 1,515) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,87; ss: 1,160) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,809, p>,05; t: ,243) meydana gelmediği görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli olma” boyutu kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 5,07; ss: 1,647) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 5,00; ss: 1,352) puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği (p: ,797, p>,05; t: ,258) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Zamanında Yerine Getirme” boyutunda kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 7,31; ss: 1,618) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,54; ss: 1,821) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,511, p>,05; t: -,659) meydana gelmediği görülmektedir.

Yine “sorumluluk değeri ölçeği” kontrol ön test (N: 48; \bar{X} : 28,37; ss: 3,984) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 28,64; ss: 4,324) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,744, p>,05; t: -,327) meydana gelmediği görülmektedir.

4.4.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kontrol Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Araştırmada kontrol grubu son test ve kalıcılık testi verileri analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Kontrol grubu son test ve kalıcılık testi puanlarının t testi ile analizi

Alt Boyutlar	Puanlar	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Teşvik Etme	Kontrol son test	48	7,06	1,535	-,975	95	,332
	Kontrol kalıcılık testi	48	7,38	1,741			
Temizlik ve Düzen	Kontrol son test	48	7,87	1,160	,615	95	,540

	Kontrol kalıcılık testi	48	7,71	1,399	
İstekli Olma	Kontrol son test	48	5,00	1,352	-1,125 95 ,263
	Kontrol kalıcılık testi	48	5,38	1,977	
Zamanında Yerine Getirme	Kontrol son test	48	7,54	1,821	,929 95 ,355
	Kontrol kalıcılık testi	48	7,22	1,531	
Sorumluluk Değeri Ölçeği	Kontrol son test	48	28,64	4,324	-1,720 95 ,089
	Kontrol kalıcılık testi	48	30,30	5,140	
Toplam		96			

Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Ölçeğin alt boyutlarından “teşvik etme” boyutunda kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,06; ss: 1,535) ve kontrol kalıcılık testi (N: 48; \bar{X} : 7,38; ss: 1,741) puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p: ,332, $p > ,05$; t: -,975) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Temizlik ve Düzen” boyutunda kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,87; ss: 1,160) ve kontrol kalıcılık testi (N: 48; \bar{X} : 7,71; ss: 1,399) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,540, $p > ,05$; t: ,615) meydana gelmediği görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli olma” boyutu kontrol son test (N: 48; \bar{X} : : 5,00; ss: 1,352) ve kontrol kalıcılık testi (N: 48; \bar{X} : 5,38; ss: 1,977) puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği (p: ,263, $p > ,05$; t: -1,125) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Zamanında Yerine Getirme” boyutunda kontrol son test (N: 48; \bar{X} : : 7,54; ss: 1,821) ve kontrol kalıcılık testi (N: 48; \bar{X} : 7,22; ss: 1,531) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,355, $p > ,05$; t: ,929) meydana gelmediği görülmektedir.

Yine “sorumluluk değeri ölçeği” kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 28,64; ss: 4,324) ve kontrol kalıcılık testi (N: 48; \bar{X} : 30,30; ss: 5,140) puanları arasında anlamlı farklılığın (p: ,089, $p > ,05$; t: -1,720) meydana gelmediği görülmektedir.

4.5.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Deney Grubu Son Test ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu son test verileri analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney grubu ve kontrol grubu son test puanlarının t testi ile analizi

Alt Boyutlar	Puanlar	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Teşvik Etme	Deney son test	44	7,71	2,104	2,370	90	,035
	Kontrol son test	48	7,06	1,535			
Temizlik ve Düzen	Deney son test	44	8,91	1,799	3,243	90	,001
	Kontrol son test	48	7,87	1,160			
İstekli Olma	Deney son test	44	5,63	1,730	2,758	90	,037
	Kontrol son test	48	5,00	1,352			
Zamanında Yerine Getirme	Deney son test	44	8,45	2,267	3,359	90	,001
	Kontrol son test	48	7,54	1,821			
Sorumluluk Değeri Ölçeği	Deney son test	44	31,47	6,213	3,627	90	,000
	Kontrol son test	48	28,64	4,324			
Toplam		92					

Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Ölçeğin alt boyutlarından “teşvik etme” boyutunda deney son test (N: 44; \bar{X} : 7,71; ss: 2,104) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,06; ss: 1,535) puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği (p:,035, $p \leq 0,05$; t: 2,370) görülmektedir. Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, anlamlı farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk ölçeği teşvik etme düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Temizlik ve Düzen” boyutunda deney son test (N: 44; \bar{X} : 8,91; ss: 1,799) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,87; ss: 1,160) puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği (p:,001 $p \leq 0,05$; t: 3,243) görülmektedir. Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, anlamlı farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk ölçeği temizlik ve düzen düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli Olma” boyutu deney son test (N: 44; \bar{X} : : 5,63; ss: 1,730) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 5,00; ss: 1,352) puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık meydana geldiği (p:,037, $p \leq 0,05$; t: 2,758) görülmektedir. Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, anlamlı farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Buna göre deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk ölçeği istekli olma düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Zamanında Yerine Getirme” boyutunda deney son test (N: 44; \bar{X} : 8,45; ss: 2,267) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 7,54; ss: 1,821) puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği (p:0,001, p≤,05; t: 3,359) görülmektedir. Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, anlamlı farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk ölçeği zamanında yerine getirme düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Yine “sorumluluk değeri ölçeği” deney son test (N: 44; \bar{X} : 31,47; ss: 6,213) ve kontrol son test (N: 48; \bar{X} : 28,64; ss: 4,324) puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği (p:0,000, p≤,05; t: 3,627) görülmektedir. Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, anlamlı farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk ölçeği puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

4.6.Cinsiyete göre İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Kazanım Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre değer kazanım düzeylerine ilişkin veriler analizi edilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre değer kazanımı puanlarına ilişkin t testi analizi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Teşvik Etme	Kız	54	7,10	1,664	-1,142	279	,255
	Erkek	38	7,35	1,993			
Temizlik ve Düzen	Kız	54	8,07	1,355	-,321	279	,749
	Erkek	38	8,13	1,746			
İstekli Olma	Kız	54	5,28	1,782	-,649	279	,517
	Erkek	38	5,41	1,614			
Zamanında Yerine Getirme	Kız	54	7,44	1,522	-1,632	279	,104
	Erkek	38	7,79	2,112			
Sorumluluk Değeri Ölçeği	Kız	54	29,66	4,501	-,789	279	,431
	Erkek	38	30,17	6,306			
Toplam		92					

Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisine ilişkin bulgular cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde;

Ölçeğin alt boyutlarından “teşvik etme” boyutunda kız (N: 54; \bar{X} : 7,10; ss: 1,664) ve erkek (N: 38; \bar{X} : 7,35; ss: 1,993) öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p :.255, $p > .05$; t : -1,142) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Temizlik ve Düzen” boyutunda kız (N: 54; \bar{X} : 8,07; ss: 1,355) ve erkek (N: 38; \bar{X} : 8,13; ss: 1,746) öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılığın (p :.749, $p > .05$; t : -,321) meydana gelmediği görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “İstekli olma” boyutu kız (N: 54; \bar{X} : 5,28; ss: 1,782) ve erkek (N: 38; \bar{X} : 5,41; ss: 1,614) öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği (p :.517, $p > .05$; t : -,649) görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Zamanında Yerine Getirme” boyutunda kız (N: 54; \bar{X} : 7,44; ss: 1,522) ve erkek (N: 38; \bar{X} : 7,79; ss: 2,112) öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılığın (p :.104, $p > .05$; t : -1,632) meydana gelmediği görülmektedir.

Yine “sorumluluk değeri ölçeği” kız (N: 54; \bar{X} : 29,66; ss: 4,501) ve erkek (N: 38; \bar{X} : 30,17; ss: 6,306) öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılığın (p :.431, $p > .05$; t : -,789) meydana gelmediği görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde sorumluluk değeri etkinliklerinin uygulanması sonucunda elde edilen bulgularla ilgili literatürdeki bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Araştırmada sorumluluk değeri ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının ön test ve son test verileri karşılaştırılmıştır. Buna göre sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarından temizlik ve düzen ile zamanında yerine getirme alt boyutlarında ve sorumluluk değeri ölçeği puanlarında, deney grubu ön test ve son test puanları arasında deney grubu son test puanları lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Bu bulgudan hareketle araştırma kapsamında uygulanan sorumluluk değeri etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerine katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma bulgularına göre deney grubu son test ve deney grubu kalıcılık testi puanları arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarından teşvik etme, temizlik ve düzen, istekli olma, zamanında yerine getirme alt boyutlarında ve sorumluluk değeri ölçeği puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu bulgulardan hareketle araştırma kapsamında uygulanan sorumluluk değeri etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinin kalıcı nitelikte gerçekleştiği söylenebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda kontrol grubu ön test ve kontrol grubu son test puanları arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarında ve sorumluluk ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu bulgudan hareketle araştırma kapsamında, etkinlik gerçekleştirilmeyen grupta sorumluluk becerilerinin yeterince gelişmediği öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinin uygulanan test öncesi ve sonrasında birbirine benzer olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları doğrultusunda kontrol grubu ön test ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarından teşvik etme ve sorumluluk ölçeği puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmekte iken sorumluluk değeri ölçeğinin diğer alt boyutlarında farklılık meydana gelmemiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda kontrol grubu son test ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarında ve sorumluluk ölçeği puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu bulgudan hareketle araştırma kapsamında, etkinlik gerçekleştirilmeyen grupta sorumluluk becerilerinin yeterince gelişmediği

öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinin uygulanan test öncesi ve sonrasında birbirine benzer olduğu, öğrencilerdeki sorumluluk değeri düzeylerinin fark göstermeyerek kalıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda sorumluluk değeri etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinde anlamlı farklılık gerçekleştirerek, olumlu etki meydana getirdiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çeşitli araştırmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Lilian, vd., 2020; Güleç ve Yalçın, 2020; Santos, 2019; Çoban, 2016; Ada, 2016; Yarar Kaptan, 2015; Özyurt, 2015; Akgül, 2014; Hastie ve Buchanan, 2013; Acar, 2012; Covell ve Howe, 2010; Hayta Önal, 2005; Aydın, 2008; Aladağ, 2009; Sarı, 2007). Smith (2020) öğrencilerde sorumluluk, dürütlük, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin kazanılmasına yönelik sosyal duygusal öğrenme programı ve karakter eğitimi programının etkisini incelediği araştırmada, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve değer kazanımlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Güven (2020) sorumluluk eğitimine yönelik yapılmış çalışmaların meta analizini gerçekleştirdiği çalışmasında sorumluluk değeri ile ilgili yapılan uygulamalı çalışmaların az olduğu ve bu çalışmalarda yapılan uygulamaların öğrencilerde sorumluluk düzeylerini artırdığı belirtilmiştir. Koç (2007) çalışmasında, yaptığı uygulamaların öğrencilerin evrensel değerlere yönelik tutumlarında etkili olduğunu tespit etmiştir. Demirhan İşcan (2007) evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik uygulamaları sonrasında, verdiği eğitimin başarılı olduğu sonucunda ulaşmıştır. Dilmaç (2007) ve Balcı (2008) lise öğrencilerine uyguladığı değer eğitimi programı sonrasında, uygulanan programın başarılı olduğu, deney grubu ön test ve son testler arasında anlamlı farklılık meydana gelirken kontrol grubunda farklılaşmanın meydana gelmediğini tespit etmişlerdir. Yiğittir (2009) yaptığı uygulama sonucunda programda yer alan değerlerin önemli ölçüde kazanıldığını ifade etmiştir. Tahiroğlu (2013) gerçekleştirdiği uygulamaların, öğrencilerin yardımseverlik tutum puanlarını yükselttiğini ve verilen görevleri süresince olumlu davranışlar sergilediklerini ve görevlerden sonradan olumlu davranışlar sergilemeyi sürdürdüklerini, davranışlarını pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Gündüz (2014) deney grubundaki öğrencilerin öz bakım sorumlulukları açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre puanlarının anlamlı şekilde daha fazla yükseldiğini ortaya çıkarmıştır. Moore (2005) çalışmasında eğitim programının saygı, sorumluluk

ve şefkat değerlerini kazandırmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Küçük Turgut (2018) Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanılmasına yönelik işbirlikli öğrenme modelinin etkisini araştırdığı çalışmada, uygulanan yöntemin nicel veriler doğrultusunda yardımseverlik, hak ve özgürlüklere ilişkin değerler üzerinde etkili olduğu, ancak sorumluluk değeri bakımından etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada okuma yazma uygulama yönteminin yardımseverlik değeri üzerinde etkiye sahip olduğu, saygı ve sorumluluk değerlerin üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Apaçık (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerine âdil olma ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasına ilişkin gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında adil olma ve sorumluluk değer düzeyleri bakımından öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği ve uygulamaların öğrencilerin değer düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin ön test ve son test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğrencilere uygulanan oyun ve fiziksel etkinliklerin değer eğitiminde kullanılmasının etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini somutlaştırmada etkili olduğu ve kalıcılık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Dönmez (2016) Sosyal bilgilerde sosyal sorumluluk bilinci kazandırma konusunda yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilere sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılmasında belirli gün ve haftaların etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Halat (2017) 5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, işbirliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasına yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma tekniklerinin etkililiğinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin ve velilerin vermiş oldukları cevaplarda ön test son test karşılaştırmaları arasında anlamlı farklılıklar meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre verilen eğitimin çocukların iş birliği davranışlarını artırdığı öğretmenler tarafından verilen ifadelerde yer almıştır. Santos (2019) yaptığı araştırmada öğrencilere sorumluluk kazandırmada öğretmen davranışları ve eğitsel uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güleç ve Yalçın (2020) 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarına ilişkin yaptıkları araştırmada, gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda öğrencilerin sorumluluk değeri kazanımlarının artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Mefodeva, Markelova ve Yashina (2020) ilkokullarda çokkültürlü eğitim ile ilgili yaptıkları araştırmada, sorumluluk değerinin öğrencilerin eğitiminde ve gelişimlerinde önemli olduğu belirtilmiştir. Rusten, Grimsrud ve Eriksen (2020) yaptıkları araştırmada

öğrencilerde sosyal sorumluluk becerilerini geliştirilmesi için okulun diğer paydaşları ile işbirliğinin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Poursalim, Arefi ve Vajargah (2020) ilkokullarda vatandaşlık eğitiminin plânlanmasına ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerde sosyal değerlerin kazanılmasında programlarında yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sorumluluk değeri kazanımlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çünkü ilgili literatürde öğrencilerin cinsiyet değişkeninin değer kazanımında etkili olduğu (Çalışkan, vd., 2019; Yeşil, 2013; Yontar, 2013; Demirhan İşcan, 2007; Abdi Golzar , 2006; Akbaş, 2004) ve etkili olmadığı (Kafkas, 2018; Öztekin Ağır, 2017; Ada, 2016; Yarar Kaptan, 2015; Aladağ, 2009; Hayta Önal, 2005) yönünde sonuçlar ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda öğrencilerin sorumluluk değeri puanları arasında, öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarında ve sorumluluk ölçeği puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinde cinsiyet faktörünün önemli bir faktör olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin sorumluluk değeri kazanımlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yapılan bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeni ve diğer değişkenlerin, öğrencilerin değer ve sorumluluk değeri kazanımlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Güleç ve Yalçın, 2020; Çoban, 2016; Yarar Kaptan, 2015; Özyurt, 2015; Aladağ, 2009; Kaya, 2000). Fakat bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin değer kazanım düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır (Ugwuozor, 2020; Karataş, 2001; Özgüleç, 2001; Sezer, 2008). Akbaş (2004) yaptığı çalışmasında geleneksel değerler açısından öğrencilerin cinsiyetleri arasında farklılık bulunmadığı, demokratik değerlerde kız öğrenciler lehine farklılaşma meydana geldiği görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin sorumluluk değeri kazanımlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Abdi Golzar, 2006; Yiğittir, 2009; Şahan, 2011; Yontar, 2013). Demirhan İşcan (2007) evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik uygulamaları sonrasında, kız öğrencilerin bilişsel davranışları ve değerleri gösterme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztekin Ağır (2017) ilköğretim din kültürü ve ahlak

bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin yapmış olduğu araştırmasında, ön test son test karşılaştırmaları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği, öğrencilerin cinsiyet ve şube değişikliği bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşmıştır. Kafkas (2018) ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi ve anne mesleği değişkenleri bakımından öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer değişkenler olan okulun bulunduğu yer anne eğitim durumu ve baba mesleği değişkenlerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan, vd. (2019) farklı kültürel yapılara mensup ailelerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin hoşgörü ve sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Purnamasari, vd. (2019) sosyal bilgilerde hazırlanan öğrenme modülünün sorumluluk değeri eğitime etkisini inceledikleri araştırmada genel olarak öğrencilerin kazanım düzeylerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerde erkeklere göre daha yüksek düzeyde kazanımların görüldüğü belirtilmiştir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sorumluluk değeri etkinliklerinin uygulanması sonucunda ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuç

Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Sorumluluk değeri ölçeği puanlarında gruplar arasında deney grubu son test lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan sorumluluk değeri etkinlikleri, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerine katkı sağlamıştır.

Deney grubu son test ve deney grubu kalıcılık testi puanları arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarından teşvik etme, temizlik ve düzen, istekli olma, zamanında yerine getirme alt boyutlarında ve sorumluluk değeri ölçeği toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Buna göre sorumluluk değeri etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu ön test ve kontrol grubu son test puanları arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarında ve sorumluluk değeri ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu bulgudan hareketle araştırma kapsamında, etkinlik gerçekleştirilmeyen grupta sorumluluk değeri kazanım düzeylerinin, uygulanan test öncesi ve sonrasında birbirine benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu son test ve kalıcılık testi puanları arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarında ve sorumluluk değeri ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmeyerek ön testteki sorumluluk düzeylerinin genel olarak benzer düzeyde gerçekleştiği bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda gruplar arasında sorumluluk değeri ölçeği alt boyutlarında ve sorumluluk değeri ölçeği toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Buna göre deney grubu ile gerçekleştirilen sorumluluk değeri etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinde cinsiyet faktörünün önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmış, kız ve erkek öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Bu araştırmada, sorumluluk değeri etkinlikleri sınıf ortamına ya da bir derse bağlı olmaksızın bağımsız etkinliklerle, plânlı ve kazanımlara uygun şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin öğrencilere yönelik hazırlanmış olması, gelişimsel özelliklere ve kazanımlara uygun etkinliklerin geliştirilmesi, etkinliklerin etkililik düzeyinin belirlenmesi için ölçek geliştirilmiş olması bu araştırmanın alana sağladığı katkılardır. Araştırmada geliştirilen kazanımlar ve etkinlikler, farklı öğrenme düzeylerinde değer eğitime ilişkin kazanım ve etkinliklerin hazırlanabilmesi bakımından model niteliğindedir. Ayrıca benzer araştırmaların gerçekleştirilmesinde bu araştırmada kullanılan etkinlikler ve geliştirilen ölçek kullanılabilir. Ölçeğin geliştirilmesinde duyuşsal alan basamaklarının dikkate alınması nedeniyle, geliştirilen sorumluluk değeri ölçeği farklı sınıf düzeylerinde kullanılabilir özelliklere sahiptir.

Bu araştırma ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiş olup, sorumluluk değeri ya da farklı değerlerle ilgili benzer nitelikteki çalışmalar farklı öğrenim kademelerinde yapılabilir.

Araştırmada sorumluluk değeri amaçlı ve plânlı etkinliklerle verilmiş ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre öğretim programlarında vurgulanan ancak uygulama ve değerlendirme süreçlerine yer verilmeyen değerlerin, programda yeni yaklaşımlarla desteklenerek etkili bir şekilde yer alması sağlanabilir.

Araştırmada kazanımlara dayalı etkinliklerle gerçekleştirilen sorumluluk değeri uygulamalarına benzer şekilde, değerlerin sınıf içi ve dışı etkinliklerle gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan değer etkinlikleri bir ders ya da konudan bağımsız olarak etkinliklerle yapılabilir.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerininin gelişimsel özellikleri ve MEB öğretim programının hedefleri dikkate alınarak sorumluluk değeri etkinlikleri, kazanımlarla ilişkilendirilerek hazırlanmış ve uygulanmıştır. Benzer şekilde değer

eğitimi uygulamalarında çeşitli değerlerin öğrencilere kazandırılmasında, gelişimsel özellikler ve ihtiyaçlar dikkate alınarak uygulamalara yer verilebilir.

Araştırmada deneysel çalışma ile gerçekleştirilen uygulamaların, daha geniş kapsamlı olarak uygulanması ve okul genelinde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Öğretim programında, sorumluluk değeri başta olmak üzere öğrencilere kazandırılması amaçlanan bütün değerlerin eğitiminde etkinliklere dayalı ve uzun süreli uygulamaların gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Bu sayede değerlerin kalıcılık sürelerinin artırılması mümkün olabilir.

Sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılmasında, bu çalışmanın uygulamalarına benzer şekilde, içsel bir motivasyonla ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi Golzar, 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.
- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi, İstanbul.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim u. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:17 No:2 403-414.
- Akgül, İ. (2014). *İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akıtürk, H. K., ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Journal of Values Education*, 17(38), 267-294
- Akkoç, A. (2019). Tüketim toplumunun toplumsal değerler üzerindeki etkisi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 22(2), 1-25.
- Akran, S. K., ve Yıldız, V. (2020). Sosyal etkinlikler modülüyle öğrencilere kazandırılan değerler: öğrenci görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 569-593.
- Aktürk, Y. (2009). *Temel değerlerin sürdürülebilirliği ve performans değerlendirme ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır*, Ankara: Hayat Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. 4. Baskı, İstanbul: Sakarya Kitabevi,
- Altunok Çal, İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Altuntaş, İ. H. (2014). Pestalozzi ve eğitim devrimi, <http://ismailhakkialtuntas.com/2014/08/08/pestalozzi-ve-egitim-devrimi/> (Erişim: 19.12.2014).
- Ano, J., Assémian, A. S., Yobouet, Y. A., Adouby, K., and Drogui, P. (2019). Electrochemical removal of phosphate from synthetic effluent: A comparative study between iron and aluminum by using experimental design methodology. *Process Safety and Environmental Protection*, 129, 184-195.
- Apaçık, G. (2018). *İlkokul 4. sınıflarda adil olma ve sorumluluk değerlerinin oyun ve fiziki etkinlikler ile kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Applebaum, B. (2005). In the name of morality: moral responsibility, whiteness and social justice education, *Journal of Moral Education*, Vol: 34, No. 3, pp. 277–290.
- Arslan, K., ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 106-119.
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. Z., ve Özge, C. A. N. (2020). Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 733-751.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bairagya, S., and Dasgupta, S. A. (2017). Social values among school children through the teaching of value based contents in Bengali. *Journal Of Education And Development*, 7(14), 23.
- Balaban-Salı, J. (2006). “Tutumların öğretimi”, (Ed. Ali Şimşek), *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bates, R., Chih Chen, H., & Hatcher, T. (2002). Value priorities of HRD scholars and practitioners. *International Journal of Training and development*, 6(4), 229-339.

- Bayırlı, H., Doruk, O., ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894.
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benson, P. L. (2003). *Developmental assets and asset-building community: conceptual and empirical foundations*. In R. M. Lerner ve P. L. Benson (Eds.), *Development Assets and Asset-Building Communities: Implications for Research, Policy and Practice*, New York: Kluwer.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J., and Schutz, S. (2019). Special educators' experiences of roles and responsibilities in self-contained classes for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 40(3), 177-191.
- Bialek, M., and Terbeck, S. (2016). Can cognitive psychological research on reasoning enhance the discussion around moral judgments?. *Cognitive processing*, 17(3), 329-335.
- Bilgiç, N. (2003). *Sorumluluk eğitimi*, Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimini anlamak. *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 4(29), 322-348.
- Bozdağ, F. (1991), *Kırmızı havucu kim yiyecek?*. İstanbul: Nehir Yayıncılık,
- Brownlee, J., Syu, J.-J., Mascdri, J., Cobb-Moore, C., Walker, S., Johansson, E., Boulton-Lewis, G., and Ailwood, J. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: case studies in early years elementary education, *Teaching and Teacher Education* 28, 440-450.
- Butts, M. J. ve Cruzeiro, P. A. (2005). Student perceptions of factors leading to an effective transition from eighth to ninth grade, *American Secondary Education*, 34, 70-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Campbell, J. M. ve James, C. L. (2007). *Psychoeducational assessment of preschool children*, Fifth Edition, ED: Richard J. Nagle, *Assessment of Social and Emotional Development in Preschool Children*, New York: Routlage
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve besinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carey, Lau M. (1988). *Measuring and evaluating school learning*. Allyn and Bacon Publishing Company, USA.
- Carlson, S., Johnson, J. ve Swift, V. (2000). *Improving student social skills through character education*. ERIC Document Reproduction, Service No: ED444925.

- Cline, F., and Fay, J. (2020). *Parenting with love and logic: Teaching children responsibility*. NavPress Publishing Group.
- Cooper, D. H. ve Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1–19.
- Covell, K. and Howe, R. B. (2010). Moral education through the 3 rs: rights, respect and responsibility, *Journal of Moral Education*, 30:1, 29-41, DOI: 10.1080/03057240120033794.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. (8. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi,.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi (Ed: Ramazan Arı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çağlar, A. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç), Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çağlayan, M. (2019). *İki farklı sınıf öğretmenin oluşturduğu sınıf ortamı ve öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y., ve Kılınc, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 353-372.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, N. (2019). *Beş-altı yaş okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal-duygusal uyumu, anne babaların evlilik doyumu ve ego durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çitil, M., ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1), 185-231.
- Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- D'Olimpio, L. (2019). Moral education within the social contract: Whose contract is it anyway?. *Journal of Moral Education*, 48(4), 515-528.

- Değerler Eğitimi Merkezi. (2015). Türkiye Değer Ödülleri. <http://www.turkiyedegerodulleri.com/hakkinda> (Erişim: 30.07.2016).
- Demir, F., ve Merter, F. (2019). Değer aktarma yaklaşımına göre hayat bilgisi dersinde sorumluluk eğitimi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 20-38.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme 19. Baskı*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirhan İşcan, C. (2011). Values education and some suggestions to teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40:245-255.
- Denham, A. S. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, B., (2007). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Doğan, M. (2001). *Büyük Türkçe sözlüğü*. (1. Baskı), İstanbul: Vadi Yayınları.
- Dönmez, L. (2016). *Sosyal bilgilerde sosyal sorumluluk bilinci kazandırma: belirli gün ve haftalar ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duke, D. L. and Jones, V. F. (1985). What can schools do to foster student responsibility? *Theory into Practice*, 24(4), 277-285.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. oxford: blackwell publishing. relationships as educational contexts. ERIC Digest, Online: <http://ericee.org/pubs/digest/1992/hartup92.html>
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(1), 1321-1333.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elitok Kesici, A. ve Yengin Sarpkaya, P. (2013). Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12*.

- Erbaş, A. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde kullandıkları değerler eğitimi yaklaşımları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 926-941.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(61).
- Ergüden, N., Doğan, A., ve Hastaoğlu, Z. ř. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-314.
- Esra, Ö., ve şeyda, G. (2020). Ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabında sorumluluk değerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-15.
- Farag, A. A., and Doheim, R. M. (2020). Educating architecture students for sustainable and environmental responsibilities. In *Global Approaches to Sustainability Through Learning and Education* (pp. 120-136). IGI Global.
- Farisia, H. (2020). Nurturing religious and moral values at early childhood education. *Didaktika Religia*, 8(1), 1-27.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi) Konya Eğitim Fakültesi, Yayın No: 75, Selçuk Üniversitesi.
- Filiz, H. (2020). Kitle iletişim araçlarının standart içerikleri ekseninde oluşan tek tip bireyler. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 467-488.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Sixth Edition, McGraw-Hill Companies, New York.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1996). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur), (3. Baskı), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gkargkavouzi, A., Halkos, G., and Matsiori, S. (2019). Environmental behavior in a private-sphere context: Integrating theories of planned behavior and value belief norm, self-identity and habit. *Resources, Conservation and Recycling*, 148, 145-156.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence why it can matter more than IQ*. New York; Bantam Books.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Ankara: Eğitim-Sen..
- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme, *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Graves, C. W. (1965). *Value systems and their relation to managerial controls and organizational viability*. Presentation to the College of Management Philosophy, The Institute of Management Sciences, Jack Tar Hotel, San Francisco, California, February 3, 1965. http://www.clarewgraves.com/articles_content/1965/1965_1.html. (Erişim: 16.01.2015).
- Graves, C. W. (1970). *The levels of human existence and their relation to welfare problems*. paper delivered May 6, 1970, at the Annual Conference, Virginia State Department of Welfare and Distribution, Roanoke, Virginia.

http://www.clarewgraves.com/articles_content/1970/welfare.html (Erişim: 16.01.2015).

- Green, V. A. ve Rechis, R., (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: a literature review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, ISSN: 01933973, Vol: 27, Issue: 1, Date: January - February, 2006, 42-59.
- Güleç, S., ve Yalçın, A. (2020). The value of responsibility in the point of view of the 5th grade students. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 123-133.
- Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, 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.
- Gündoğan, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değer eğitiminin gerekliliği ve hayat bilgisi dersi bağlamında işlevselliği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 599-628.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, işbirliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hardy, S. A., Krettenauer, T., and Hunt, N. (2020). Moral identity development. *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*, 128.
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. ERIC Digest. Online: <http://ericece.org/pubs/digest/1992/hartup92.html>.
- Hastie, P. A. and Buchanan, A. M. (2013). Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hayashi Jr, P., Abib, G., and Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hemy, M., Boddy, J., Chee, P., and Sauvage, D. (2016). Social work students 'juggling' field placement. *Social Work Education*, 35(2), 215-228.

- Heng, M. A., and Marsh, C. J. (2009). Understanding middle leaders: a closer look at middle leadership in primary schools in Singapore, *Educational Studies*, 35 (5), 525-536.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequence*. Beverly Hills CA: Sage.
- Huda, M., Ninsiana, W., Ulfatmi, U., Siregar, M., Febriyanto, F., Hashim, A., ... and Maselena, A. (2020). Strengthening moral responsibility for learning quality in islamic education. In *Global Perspectives on Teaching and Learning Paths in Islamic Education* (219-243), IGI Global.
- Iyer, R. B. (2013). Value-based education: professional development vital towards effective integration. *IOSR Journal of Research and Method in Education (IOSR-JRME)*, 1(1), 17-20.
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İhsan, Ü. (2019). İlkokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin ahlaki ikilem hikâyeleriyle incelenmesi: sorumluluk değeri örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 265-287.
- İlker, D. ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 61-91.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491,525.
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaleli, Y. S., ve Nayir, A. E. (2020). Piyano eğitiminde öğrenme stilleri ve 5e modeline yönelik etkinliklerin başarı ve kalıcılığa etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2595-2615.
- Kalın, Z. T., ve Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 293-304.
- Karataş, F. (2001). *Ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kart, M., Çalışkan, D. N., Torunoğlu, H., ve Şahin, C. (2019). *İlkokul öğretim programlarında değerler (2005 VE 2017)*. EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı.

- Kasa, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katić, I., Knežević, T., Berber, N., Ivanišević, A., and Leber, M. (2019). The impact of stress on life, working, and management styles: how to make an organization healthier? *Sustainability*, 11(15), 4026.
- Kaya, F. (2000). *15- 16 yaş imam - hatip lisesi ergenlerinde sorumluluk ve dini sorumluluk seviyelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Ö. S., ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kayhan, E., Bağcı, Ö. A., ve Erişen, Y. (2019). Sıbyan mektepleri ile okul öncesi öğretim programlarında değerler eğitimi. *Elementary Education Online*, 18(3), 990-1013.
- Kenter, J. O., Raymond, C. M., Van Riper, C. J., Azzopardi, E., Brear, M. R., Calcagni, F., ... and Ives, C. D. (2019). Loving the mess: navigating diversity and conflict in social values for sustainability. *Sustainability Science*, 14(5), 1439-1461.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohn, A. (1997). *How not to teach values; A critical look at character education*, Phi Delta Kappan. February, 429-439.
- Kok, M., Komen, A., van Capelleveen, L., and van der Kamp, J. (2020). The effects of self-controlled video feedback on motor learning and self-efficacy in a Physical Education setting: an exploratory study on the shot-put. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 49-66.
- Köroğlu, A. Y., ve Göle, M. O. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 16-28.
- Köylü, M. (2006). “Küreselleşme ve ahlaki değerler”, *Küreselleşme ahlak ve değerler*, Mehmedoğlu, Yurdağül ve Mehmedoğlu, Ali Ulvi(ed.), İstanbul: Litera Yayıncılık, 51-107.
- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kulakci-Altintas, H., ve Ayaz-Alkaya, S. (2019). Parental attitudes perceived by adolescents and their tendency for violence and affecting factors. *Journal of interpersonal violence*, 34(1), 200-216.
- Kurtdere Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18.

- Kuşin, Ş. (1999). *Ruh sağlığı ve ahlâk gelişimi marmara üniversitesi anaokulu/ anasınıflı öğretmeni el kitabı*. (Ed: Rengin Zembat), (1. Baskı), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Küçük Turgut, B. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lang P. (1998). *Towards an understanding of affective education in a european context, affective education: A comparative view*, (Ed. Peter Lang, Yaacov Katz ve IsabelMenezes), Published by Continuum International Publishing Group, s. 3-16.
- Laurie, M. H., Warreyn, P., Uriarte, B. V., Boonen, C., and Fletcher-Watson, S. (2019). An international survey of parental attitudes to technology use by their autistic children at home. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(4), 1517-1530.
- Leppink, J. (2019). *Statistical methods for experimental research in education and psychology*. Springer International Publishing.
- Lestari, R. D., and Mahardika, R. Y. (2019). Character education value analysis in collection of students. *JLER (Journal of Language Education Research)*, 2(3), 89-96.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how schools can teach respect and responsibility*. New York, Bantam Books, 6-22.
- Lilian, G. K., Amollo, O. P., Jane, G. C., and Juliet, M. N. (2020). Stakeholders' support for social studies curriculum and enhancement of responsibility among learners in early years education Centres in Nairobi City county. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 5(2): 30-37.
- Low, S., Smolkowski, K., Cook, C., and Desfosses, D. (2019). Two-year impact of a universal social-emotional learning curriculum: Group differences from developmentally sensitive trends over time. *Developmental psychology*, 55(2), 415.
- Luthar, S. S., Kumar, N. L., and Zillmer, N. (2020). Teachers' responsibilities for students' mental health: Challenges in high achieving schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 119-130.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., and Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211-227.
- Malony, H. N. (1971). The contribution of Gordon Allport (1897-1967) to the Psychology of Religion. *JASA* 23: 99-104.
- Mandez, J., McDermott, P. ve Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with AFRICAN American Preschool Children: Developmental and Contextual Considerations. *Psychology in the Schools*, 39, 111-123.
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., ... and Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLoS one*, 14(5), e0212242.

- Martin, B.L., and Reigeluth, C.M. (1999). Affective education and the affective domain: implications for instructional design theories and models, In C.M. Reigeluth(Ed.), *instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory, (Volume II)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- McGowan, T. M., and Godwin, C. M. (1986). Citizenship education in the early grades: a plan for action. *Social Studies*, 30, s. 108-207.
- MEB. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi – erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitiminde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf (Erişim: 14.02.2014).
- MEB. (2013). Değer eğitimi yönergesi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf (Erişim: 19.11.2020).
- MEB. (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim: 25.12.2020).
- Mefodeva, M., Markelova, I., and Yashina, A. (2020). Distinguishing features of multicultural education in elementary school. *Евразийское Научное Объединение*, (1-5), 345-347.
- Metin, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler programı içinde ifade edilen değerlere ortaokul öğrencilerinin ulaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd. Edition), Sage Publications, London.
- 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.
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., and Wholey, J. S. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. John Wiley & Sons.
- Ngoc, N. T., and Huyen, N. T. T. (2020). Educating children's rights and responsibilities for elementary school students of tay-nung ethnic groups in the northern mountainous regions–Vietnam. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5425-5432.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum*, USA: Longman.
- Öncü, Ç. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 3, 14-17.
- Önder, A. (2003). *Eğitici drama*. İstanbul: Mopa Kültür Yayınları.
- Özbay, H. A. (2019). *Altıncı sınıf matematik öğretim programı ile sorumluluk değeri eğitim program tasarısının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*, (4.Baskı), Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Özdemir, N. K., ve Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşındaki çocukların ahlaki yarguların gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. (5. Baskı), PDREM Yayınları, Ankara.
- Özkan, M. A. (2004). *Çocukların aile içi sorumluluklarda yer alma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztekin Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A., ve Güven, S. (2020). Analysing studies conducted on responsibility education in Turkey: A meta-synthesis study. *Elementary Education Online*, 19(2), 865-888.
- Özyurt, M. (2015). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pahl, K. M. and Barrett, P. M. (2007). *The development of social-emotional competence in preschool aged children: the fun friends program*. Professor of Education, The University of Queensland, Psychology Department, Brisbane, Queensland, Australia.
- Park, N. and Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Parke, R. D., Roisman, G. I., and Rose, A. J. (2019). *Social development*. John Wiley & Sons.
- Patrick, J. J. (2003). *State standards for civic education*, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, ED479235, <https://eric.ed.gov/?id=ED479235> (Erişim: 11.10.201).
- Perera, C., Salamanca-Sanabria, A., Caballero-Bernal, J., Feldman, L., Hansen, M., Bird, M., ... and Vallières, F. (2020). No implementation without cultural adaptation: a process for culturally adapting low-intensity psychological interventions in humanitarian settings. *Conflict and health*, 14(1), 1-12.
- Pilatin, U. (2016). *Ortaokul ders kitaplarındaki değerlerin göstergebilimsel açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Polat, B., Kaya, İ. F., ve Yalçınkaya, E. (2019). The problems and solution proposals of social studies teachers in value education. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 266-285.
- Poursalim, A., Arefi, M., and Vajargah, K. F. (2020). Planning and validating a curriculum of global citizenship education in elementary schools of Iran's educational system. *International Journal of Modern Education Studies*, 4(2), 24-41.
- Poyraz, H. (2006). "Ahlakın dikatomisi iç ahlak/dış ahlak ", *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*, Mehmedoğlu, Yurdagül ve Mehmedoğlu, Ali Ulvi(ed.), İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Prencipe, A. (2001). *Children's reasoning about the teaching of value*. Master of Science in Education Thesis, University of Toronto.
- Purnamasari, H., Asrori, A., and Warneri, W. (2019). The development of learning module in social knowledge on economic activity based on living value education of responsibility value. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 4(2), 389-394.
- Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husbands, C., Lang, P., Yascov J., Romı, S., Menezes, I., and Vriens, L. (2001). Teacher and student attitudes to affective education: a european collaborative research Project. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 31/2, s.165-186.
- Richards, K., Ivy, V. N., Wright, P. M., and Jerris, E. (2019). Combining the skill themes approach with teaching personal and social responsibility to teach social and emotional learning in elementary physical education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 90(3), 35-44.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rusnayati, H., Masripah, I., and Suwarma, I. R. (2018). Measuring for enhancing high school students' cooperative attitude and responsibilities in learning closed electrical circuits through STEM approach. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1013, No. 1, p. 012054). IOP Publishing.
- Rusten, G., Grimsrud, G. M., and Eriksen, K. E. (2020). Corporate social responsibility, education, and job training. In *Social Entrepreneurship and Corporate Social Responsibility* (pp. 343-359). Springer, Cham.
- Ryan, K. and Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sabah. (2015). *Asi Nehri 42 ülkenin desteğiyle temizlenecek*. <https://www.sabah.com.tr/yesilekran/2015/02/21/asi-nehri-42-ulkenin-destegiyle-temizlenecek> (Erişim: 02.11.2015).
- Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(1).
- Santos, F. (2019). Tool for assessing responsibility-based education (tare) in the Portuguese context: In-strument adaptation and reliability assessment. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 14(2), 102-107.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek 'okul yaşam kalitesi' ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sartre, J. P. (1985). *Varoluşçuluk (Existentialisme)*. (Çev. Asım Bezirci), (8. Baskı), Ankara: Say Yayıncılık.
- Schaubroeck, J. M., and Yu, A. (2017). When does virtuality help or hinder teams? Core team characteristics as contingency factors. *Human resource management review*, 27(4), 635-647.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna(Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 25, 1-65, Orlando, FL: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50 (4): 19-45.
- Schwartz, S. H. and Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 550-562.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (9. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (12.Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serinsu, M. E., and Doğan, R. D. R. (2020). Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde 2-6 yaş dönemi çocuklar için ailede değer eğitimi ilkeleri. *Dini Araştırmalar*, 23(58 (Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı)), 151-170.
- Shrivastava, S. K. (2017). Promotion of moral values through education. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(6), 103-108.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London, Harper and Row.
- Smith, M. C. (2020). *A qualitative case-study of teachers' perceptions of character education in Texas middle schools*. Doctoral dissertation, Northcentral University.
- Sönmez, Ö. F., ve Sevim, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde anlamlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 447-457.
- Spranger, F., Schirdewahn, S., Kromm, A., Merklein, M., and Hilgenberg, K. (2020). On the influence of TiB₂, TiC, and TiN hard particles on the microstructure of localized laser dispersed AISI D2 tool steel surfaces. *Journal of Laser Applications*, 32(2), 022028.

- Stewart, E. M. (2019). Reducing ambiguity: Tools to define and communicate paraprofessional roles and responsibilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 52-57.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenlerle okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 39, ss: 458-474.
- Şen, B., and Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. (1. Baskı), Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., ve Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, T. ve Topal, Y. (2006). *Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31987> (Erişim: 15.12.2020)
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Sixth Edition, New York: Pearson.
- Tahiroğlu, M. (2013). İlkokul sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin geliştirilmesine yönelik performans görevi uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1843-1862.
- Taşdemir, A. (2012). Değerlere ilişkin Türkiye, Irak ve Suudi Arabistan örneklerindeki Türk öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yaz, 12 (3), 1707-1736.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK. (2014). *Büyük Türkçe sözlük*, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (Erişim: 22.01.2014)
- Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thompson, R. A., Laible, D., Padilla-Walker, L. M., and Carlo, G. (2019). *Early moral development and attachment theory*. The Oxford handbook of parenting and moral development, England: Oxford University Press, 21-35,
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791– 1798.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Edition), ASCD Publications.
- Triana, N., and Rajiani, I. (2019). Interprofessional education module in achieving ethics/values, roles, responsibilities, professional communication competencies, and team collaboration among the college of health students. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(1), 406-408.
- Triliva, S. and Poulou, M. (2006). Greek teachers “understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning”. *School Psychology International*, 27, 315.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2008, 6(2), 227-259.
- Ugwuzor, F. O. (2020). Students' perception of corporate social responsibility: Analyzing the influence of gender, academic status, and exposure to business ethics education. *Business Ethics: A European Review*, 29(4), 737-747.
- UNESCO. (2004). *Global education digest*. UNESCO Institute for Statistics, Montréal.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim*, 176.
- Vaske, J. J. (2019). *Survey research and analysis*. Sagamore-Venture. 1807 North Federal Drive, Urbana, IL 61801.
- Wiles, J. and Bondi, J. (2007). *Curriculum development: a guide to practice*. (7th ed.). UpperSaddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yalçın, F. ve Türnüklü, A. (2011). Algılanan ana-baba davranışları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 717-735.
- Yalçın, M. (2019). *Değişen (2017) 5. Sınıf sosyal bilgiler müfredatındaki değerler eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Sivas Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşartürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 175-183.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.

- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim. Cilt: 34, Sayı: 153, ss. 144-156*.
- Yusof, H., Noor, M. A. M., Jalil, N. A., Mansor, M., and Awang, M. (2018). Nurturing moral values in primary school. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 1144-1156.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: eğitimde saklı uygulamalar*. (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

EK1: Sorumluluk Değeri Ölçeği (İlkokul Formu)

Sevgili öğrenciler aşağıda günlük faaliyetlerimizle ilgili düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı (X) koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızı her zaman-bazen-hiçbir zaman olacak şekilde vermeniz gerekmektedir. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten ve özenle ifade etmeniz beklenmektedir. Teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

İhsan ONAY

	Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Sınıf / Şubeniz:	()	()	()
1	Çevreyi kirleten arkadaşlarımı uyarırım	()	()	()
2	Görevlerini yerine getirmeyen arkadaşlarımı uyarırım	()	()	()
3	Arkadaşlarımın okuldaki görevlerini yerine getirmelerine destek olurum	()	()	()
4	Arkadaşlarımın çevreyi kirletmesine karşı çıkarım	()	()	()
5	Öğretmenim bir arkadaşına görev verdiğinde, görevi yapması için arkadaşına yardımcı olurum	()	()	()
6	Sınıfımı temiz tutarım	()	()	()
7	Kişisel temizliğimi düzenli olarak yaparım (El yıkama, diş fırçalama, gibi)	()	()	()
8	Öğretmenimin benden istediklerini yaparım	()	()	()
9	Çalışma odamı temizlerim	()	()	()
1	Özel eşyalarımı düzenli tutarım	()	()	()
1	Sınıftaki eşyalarım düzenlidir	()	()	()
1	Ailemin benden istediklerini yaparım	()	()	()
1	Ailemin benden istediklerini yapmak bana zor gelir	()	()	()
1	Çevremdeki canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyecek şeyler yaparım	()	()	()
1	Öğretmenim sınıfta yaptıklarım için beni sık sık uyarır	()	()	()
1	Öğretmenime karşı sorumluluklarımı yerine getiririm	()	()	()
1	Çevreyi kirlettiğimde nasıl bir sonuçla karşılaşacağımı bilirim	()	()	()
1	Ödevlerimi zamanında yaparım	()	()	()
1	Görevlerimi zamanında yaparak arkadaşlarıma örnek olurum	()	()	()
2	Ailem beni uyarmadan ödevlerimi yaparım	()	()	()
2	Öğretmenim bir şey istediğinde onu yerine getirmek isterim	()	()	()

EK2: Sorumluluk Değeri Kazanımları

Sorumluluk Değeri Kazanımları	
1.	Sorumluluk almaya istekli olur.
2.	Sorumlu olduğu ve olmadığı şeyleri ayırt eder.
3.	Sorumlu olduğu şeyleri yerine getirmede nelerle karşılaşacağını fark eder.
4.	Sorumluluklarıyla ilgilenir.
5.	Sorumluluklarına itiraz etmeden yerine getirir.
6.	Sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duyar.
7.	Sorumluluklarını kabullenir.
8.	Sorumluluklarıyla ilgili eleştirilere açıktır.
9.	Sorumluluklarını yerine getiren arkadaşlarını destekler.
10.	Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir.
11.	Sorumluluklarını yerine getirmede süreklilik gösterir.
12.	Davranışlarıyla, görev ve sorumluluklarına bağlılığını gösterir.
13.	Sorumlulukları yerine getirmeyi hayatının bir parçası sayar.
14.	Arkadaşları arasında sorumluluklarının farkında olan biri olarak tanınır.
15.	Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.

Ek3: Değer Düzeyi Ve İhtiyaç Belirleme Anketi

Değerli meslektaşım,
İlkokullarda öğrencilerdeki değer düzeyleri ve size göre öğretilmesi gerekli olan değerlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sizden öncelikle, mevcut öğretim programının uygulanma düzeyini işaretlemeniz ve daha sonra aşağıdaki değerlerin öğrencilerdeki mevcut durumlarını 5 üzerinden değerlendirmenizi ve hangi değerlerin daha öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerektiği ile ilgili olarak 5 üzerinden değerlendirmeniz istenmektedir. Aşağıda MEB tarafından 2013 yılında Değerler Eğitimi kapsamında belirlenen değer listesi bulunmaktadır. Gerekli gördüğünüz değerlerden listede olmayanlar varsa, listenin altına eklemeyebilirsiniz. İlginiz için teşekkür eder, mesleğinizde başarılar dilerim.
İhsan ONAY – Omu Eğitim Fakültesi

Okul Adı:.....					Sınıf öğretmeniyseviz okuttuğunuz sınıf:									
Cinsiyet:		Kıdem:		Yaşınız:			Branş:			EğitimDüzeniniz:				
Bay <input type="checkbox"/> Bayan <input type="checkbox"/>					
Öğretim Programını <i>Uygulama Düzeyinizi</i> 10 puan					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
üzerinden derecelendirerek yan (X) tarafta belirtiniz.														
					Bu okul kapsamında, size göre aşağıdaki değerlerin öğrencilerde görülme düzeyleri					Bu okul kapsamında, size göre öğretilmesine ihtiyaç duyulma derecesini işaretleyiniz				
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Sevgi													
2	Sorumluluk													
3	Saygı													
4	Hoşgörü- duyarlılık													
5	Özgüven													
6	Empati													
7	Adil olma													
8	Cesaret													
9	Liderlik													
10	Nazik olmak													
11	Dostluk													
12	Yardımlaşma													
13	Dayanışma													
14	Temizlik													
15	Doğruluk													
16	Dürüstlük													
17	Aile birliğine önem verme													
18	Bağımsız ve özgür düşünmebilme													
19	İyimserlik													
20	Estetik duyguların geliştirilmesi													
21	Misafirperverlik													
22	Vatanseverlik													
23	İyilik yapmak													
24	Çalışkanlık													
25	Paylaşımçı olmak													
26	Şefkat – merhamet													
27	Selamlaşma													
28	Alçakgönüllülük													
29	Kültürel mirasa sahip çıkma													
30	Fedakârlık													
31	...													
32	...													

EK4: Sorumluluk Değeri Etkinlikleri

SORUMLULUK DEğERİ ETKİNLİKLERİ

İçindekiler

KAZANIM-ETKİNLİK BELİRTKE TABLOSU	107
ETKİNLİK PLANI 1	108
ETKİNLİK PLANI 2	110
ETKİNLİK PLANI 3	113
ETKİNLİK PLANI 4	118
ETKİNLİK PLANI 5	123
ETKİNLİK PLANI 6	124
ETKİNLİK PLANI 7	126
ETKİNLİK PLANI 8	128
ETKİNLİK PLANI 9	129
ETKİNLİK PLANI 10	131

KAZANIM-ETKİNLİK BELİRTKE TABLOSU

Sorumluluk Kazanımları Etkinliklere İlişkin Belirtke Tablosu										
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Sorumluluk almaya istekli olur.		X	X				X	X		
Sorumlu olduğu ve olmadığı şeyleri ayırt eder.	X			X	X	X				
Sorumlu olduğu şeyleri yerine getirmediğinde nelerle karşılaşacağını fark eder.	X	X				X				X
Sorumluluklarıyla ilgilenir.		X					X			X
Sorumluluklarına itiraz etmeden yerine getirir.			X				X	X	X	
Sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duyar.		X	X					X	X	
Sorumluluklarını kabullenir.	X	X				X	X			X
Sorumluluklarıyla ilgili eleştirilere açıktır.				X	X					X
Sorumluluklarını yerine getiren arkadaşlarını destekler.			X					X	X	X
Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir.				X	X	X	X			X
Sorumluluklarını yerine getirmede süreklilik gösterir.										
Davranışlarıyla, görev ve sorumluluklarına bağlılığını gösterir.						X		X	X	
Sorumlulukları yerine getirmeyi hayatının bir parçası sayar.						X		X	X	
Arkadaşları arasında sorumluluklarının farkında olan biri olarak tanınır.								X	X	
Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.				X	X		X	X	X	

ETKİNLİK PLANI 1

Etkinliğin Adı: *Sorumluluklarımın Farkındayım*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarını ifade etme, Sorumluluklarını ayırt etme*

Kazanımlar:

- *Sorumlu olduğu ve olmadığı şeyleri ayırt eder.*
- *Sorumluluklarını kabullenir.*
- *Sorumlu olduğu şeyleri yerine getirmediğinde nelerle karşılaşacağını fark eder.*

Materyaller: *Çalışma Kâğıdı, Görseller*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrencilere sorumluluk ile ilgili olarak konuşmaları için, sınıftan gönüllü 3-5 öğrenciye günlük düzenli olarak ne yaptıkları sorulur ve cevaplar alınır. Buna ek olarak anne ve babalarının düzenli olarak ne yaptıkları ve niçin yaptıkları sorulur. Öğrenciler bu konuda yeterince konuştuğuktan sonra konuşmalar sorumluluk değerine getirilir. Sorumluluk ve sorumluluklarımızın önemi ve yerine getirmede neler olabileceği ile ilgili tartışmalar yapılır ve her öğrenciden görüş istenir. Çalışma Kâğıdındaki görseller öğrencilere yorumlatılır. Cevaplar yeterince alındıktan sonra sorumlulukların çok çeşitli olduğu ve kendimize ait olanlar ile ailemize, okulumuza, çevremize ve topluma yönelik sorumluluklarımızdan bahsedilir. Bununla ilgili olarak kavram haritası öğrencilerle birlikte oluşturulur. Öğrencilere sorumluluklarını yazmaları istenen Çalışma Kâğıdı verilir ve doldurmaları istenir. Hazırlanan çalışma kâğıdı öğrencilere verilir ve bu sorumluluklarını bir dönem boyunca evdeki odalarına asmaları ve onları yerine getirmeleri ödev olarak verilir. Dönem sonunda çalışma kâğıtlarının geri getirmelerinin isteneceği, bu sorumlulukları ne kadar yerine getirdiklerinin sorulacağı ve kendilerine her bir sorumlulukla ilgili 1-5 aralığında olarak not vermeleri gerektiği öğrencilere bildirilir.

DEĞERLENDİRME

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Kendime Karşı Sorumluluklarım

Sorumluluklarım ✎	Yapmadığımda ✎	Puan
1.	☹	
2.	☹	
3.	☹	
4.	☹	
5.	☹	

Aileme Karşı Sorumluluklarım

Sorumluluklarım ✎	Yapmadığımda ✎	Puan
1.	☹	
2.	☹	
3.	☹	
4.	☹	
5.	☹	

Çevre ve Toplum Karşı Sorumluluklarım

Sorumluluklarım ✎	Yapmadığımda ✎	Puan
1.	☹	
2.	☹	
3.	☹	
4.	☹	
5.	☹	

ETKİNLİK PLANI 2

Etkinliğin Adı: *Temiz Olalım Sağlıklı Kalalım*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarını ifade etme, Sorumluluklarını yerine getirme*

Kazanımlar:

- *Sorumluluk almaya istekli olur.*
- *Sorumluluklarıyla ilgilenir.*
- *Sorumluluklarını kabullenir.*
- *Sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duyar.*
- *Sorumlu olduğu şeyleri yerine getirmediğinde nelerle karşılaşacağını fark eder.*

Materyaller: *Çalışma Kâğıdı, Görseller*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrencilere Çalışma kâğıdındaki resimler sırayla gösterilerek yorumlatılır ve resimleri anlatmaları istenir. Resimde görülen manzaralar ile ilgili olarak neden bu hale geldiği, ne gibi sonuçların ortaya çıkabileceği, bu manzara ile karşılaşmamak için kimlere ne gibi görevler düştüğü üzerine tartışmalar yapılır. Öğrencilere, “sizlere ve çocuklara ne gibi görevler düşüyor?” şeklinde sorular sorulur ve öğrencilerin düşünmeleri istenir. Daha sonra öğrenciler 3-5'erli gruplara ayrılır ve kendilerine düşen sorumluluklarla ilgili görüşlerini çalışma kâğıdına yazılı olarak ifade ederler. Daha sonra temiz olmak ve sağlıklı olmak arasında öğrencilere ilişki kurdurulur. Öğrencilerden bir hafta boyunca düzenli olarak gerçekleştirecekleri bir temizlik ödevi istenir. Öğrenciler yapacakları ödev kendileri karar verirler ve bunu sınıfta yazılı olarak not ederler. Bir hafta sonunda bu sorumluluklarının kontrol edileceği söylenir. Daha sonra sınıfça, sınıf içi temizlik ve okul çevresi temizlik etkinliği yapılır.

Kart gösterme tekniği ile etkinlik yapılır. Bu teknikte öğrencilere farklı renklerden 3-5 arasıkart dağıtılır. Her kartın bir anlamı vardır. Yeşil: Tümüyle katılıyorum; mavi: katılıyorum; beyaz: kararsızım; sarı: katılmıyorum; kırmızı: hiç

katılmıyorum gibi. Renkli Kartların sayısı öğrencinin düzeyine göre azaltılıp artırılabilir (Gerekirse üç-dört renk kullanılabilir). Bu teknikle; bir konu hakkında toplu olarak öğrencilerin fikirlerini almak istendiğinde ve öğrendiklerini gözden geçirmeleri, değerlendirme yapma ve karar verme yapmaları için kullanılabilir. Etkinlik sırasında öğrencilere önermeler sunulur ve bu önermeleri kendi düşünceleri doğrultusunda ifade edecekleri renkteki kartları göstermeleri istenir ve bunun üzerine konuşturulurlar. Önermeler konuyla ilgili olarak isteğe göre şekillenerek, sayıları öğretmen tarafından belirlenir. Örnek Önermeler (ihtiyaç halinde artırılabilir);

1. Yemek yedikten sonra ellerimizi yıkamaya gerek yoktur.
2. Sabah kalktığımda yatağımızı toplamalı ve odamızı düzenli tutmalıyız.
3. Piknik yaptığımızda yerlerde kalan çöpleri belediye görevlileri alacağı ve temizleyeceği için onları almamıza gerek yoktur.
4. Dişlerimizi iki günde bir fırçalamamız, sağlıklı dişlere sahip olmamız için yeterlidir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Temiz Olalım Sağlıklı Kalalım		
Sorumluluklarım	Yapmadığımda	Puan
1.	☹	
2.	☹	
3.	☹	
4.	☹	
5.	☹	

Temiz Olalım Sağlıklı Kalalım Etkinliği Sorumluluk Kontrol Listesi

	Adı Soyadı	Sorumluluk Etkinliği	Gerçekleşme Durumu
1.			☺☹☹
2.			☺☹☹
3.			☺☹☹
4.			☺☹☹
5.			☺☹☹
6.			☺☹☹
7.			☺☹☹
8.			☺☹☹
9.			☺☹☹
10.			☺☹☹
11.			☺☹☹
12.			☺☹☹
13.			☺☹☹
14.			☺☹☹
15.			☺☹☹
16.			☺☹☹

ETKİNLİK PLANI 3

Etkinliğin Adı: “Kırmızı Havucu Kim Yiyecek” drama etkinliği

Sınıf ve Süre: 4 / 40’

Temel Beceriler: Sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme

Kazanımlar:

Sorumluluk almaya istekli olur.

Sorumluluklarına itiraz etmeden yerine getirir.

Sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duyar.

Sorumluluklarını yerine getiren arkadaşlarını destekler.

Materyaller: “Kırmızı Havucu Kim Yiyecek?” adlı kitabı, bir adet havuç, resim kağıdı, boya kalemleri, tavşan, köpek, civciv ve kedi maskeleri

Değer: Sorumluluk

Süreç

Isınma çalışması: Öğrenciler, Barış Manço’nun “Kara Sevda” şarkısı eşliğinde halka oluşturur ve ritme uygun olarak bir süre serbestçe salınarak dans ederler. Müzik susunca, öğretmen, öğrencilere baharın geldiğini hatırlatır. Toprağa sebze ekmeyi isteyip istemedikleri sorar. Ardından ellerine hayali birer kazma alıp bahçeyi kazmalarını ister. Her öğrenci kendi ekeceği sebzeyi seçmekte özgür bırakılır. Sebze ekme işlemi tamamlandıktan sonra öğrenciler yüzleri öğretmene dönük olarak yarım ay biçiminde otururlar.



Uygulama

1. Aşama: Öğretmen, öğrencilere havucu gösterir. “Çocuklar, bugün size bir öykü okuyacağım. İşte şu elimdeki havucun öyküsünü. Dinlemek ister misiniz?” der. Ardından bir hatırlatmada bulunur. Ressam öykü kitabını resimlemeyi unutmıştır. Öğretmen, öğrencilerin bu kitabı resimlemek isteyip istemediklerini sorar. Olumlu cevap alırsa, öğrencilerden resim kâğıdı ve boya kalemlerini çıkarmalarını ister. Öykünün bitiminde öykü ile ilgili birer resim yapacaklarını söyler. Daha sonra öykü öğretmen tarafından doğal bir ses tonuyla okunur.

KIRMIZI HAVUCU KİM YİYECEK?

Tonton tavşan koşa koşa geldi. Kardeşlerine elindekini gösterdi:

Tonton: Bakın havuç tohumu buldum. Birlikte ekelim mi? dedi.

Kardeşleri: Saklambaç oynayacağız, ekemeyiz, dedi kardeşleri.

Tonton bahçeye koştu. Küçük çapayı aldı. Bir çukur kazdı. Tohumu ekti. Kardeşleri saklambaç oynuyordu. Ertesi gün tohumu sulayacaktı.

Tonton: Tohumu birlikte sulayalım mı?

Kardeşleri: Ağacın gölgesinde uyuyacağız. Sulayamayız

Tonton süzgeci aldı. Tohumu suladı. Kardeşleri ağacın gölgesinde uyuyordu. Aradan günler geçti. Havuç tohumu filizlendi. Yapraklarını yabancı otlar sardı.

Tonton: Yabancı otları birlikte temizleyelim mi?

Kardeşleri: Top oynayacağız

Tonton yabancı otları temizledi. Otları bahçenin bir kenarına yığdı. Günler geçti. Tonton tavşan her gün havucun yanına gitti. Onu suladı. Yabancı otları temizledi. Havucun yeşil yaprakları her gün biraz daha büyüdü.

Tonton: Havucu topraktan birlikte çıkaralım mı?

Kardeşleri: Gezmeye gideceğiz, çıkaramayız

Tonton tavşan havucun yapraklarını tuttu. Çekti. Fakat havucu topraktan çıkaramadı. Kardeşleri gezmeye gidiyordu. Tonton tavşan minik kediden yardım istedi. Minik kedinin adı Mırmır'dı. **Mırmır** geldi. Tonton'un arkasından tuttu. Tonton havucun yapraklarını tuttu. Çektiler. Havuç topraktan birazcık çıktı. Tonton tavşan şirin ördekten yardım istedi. Şirin ördeğin adı **Vakvak'tı**. Vakvak geldi. Mırmır'ın arkasından tuttu. Mırmır, Tonton'un arkasından tuttu. Tonton havucun yapraklarını tuttu. Hep birlikte çektiler. Havuç topraktan biraz daha çıktı. Tonton tavşan, küçük köpekten yardım istedi. Küçük köpeğin adı **Havhav'dı**. Havhav geldi. Vakvak'ın arkasından tuttu. Vakvak Mırmır'ın arkasından tuttu.

Mırmır, Tonton'un arkasından tuttu. Tonton havucun yapraklarını tuttu. Hep birlikte çektiler. Kırmızı havucun yarısı topraktan çıktı. Tonton tavşan sevimli civcivden yardım istedi. Sevimli civcivin adı Cıkcık'tı. **Cıkcık** geldi. Havhav'ın arkasından tuttu. Havhav Vakvak'ın, Vakvak Mırmır'ın, Mırmır, Tonton'un

arkasından tuttu. Tonton havucun yapraklarını tuttu. Hep birlikte çektiler. Sonunda havuç topraktan çıktı.

Cikcik: Çok büyük, dedi Cikcik

Havhav: Kırmızı renkli

Vakvak: Kokusu da güzel

Mırmır: Tadı da nefistir

Tonton tavşan dostlarına teşekkür etti. Arkadaşları evlerine gitmek üzere dağılıyorlardı.

Tonton: Gitmeyin havucu birlikte yiyelim, dedi.

Cikcik: Ben buğday tanesi yerim.

Havhav: Bana bir parça kemik yeter

Vakvak: Ben birkaç solucanla karnımı doyururum

Mırmır: Ben henüz süt içiyorum

Sonra hepsi yuvalarına gittiler. Tonton tavşan havucunu tertemiz yıkadı. Bu sırada kardeşleri gezmeden dönmüşlerdi. Havucu gördüler. Kocamandı. Kırmızı renkliydi. Mis gibi kokuyordu. Kim bilir ne kadar tatlıydı. Tonton, kardeşlerine havucu gösterdi.

Tonton: Kırmızı havucu kim yiyecek? diye sordu.

İki kardeşi de ellerini havaya kaldırdı. Sevinçle haykırdılar:

Kardeşleri: Ellerini havaya kaldırarak sevinçle haykırıp, Biz yiyeceğiz. Karnımız da çok açtı.

Tonton: Hayır

Kardeşleri şaşırdılar: **Kardeşleri:** Neden?

Tonton: –Tohumu ekerken saklambaç oynadınız. Sularken, ağacın gölgesinde uyudunuz. Yabani otları temizlerken top oynadınız. Topraktan çıkarırken gezmeye gittiniz. Doğrusu, hiç çalışmadınız. Havucu da yiyemezsiniz..

2. Aşama: Çocuklara roller dağıtılır ve okunan öykü dramatize edilir.

Canlı karakterler: Tavşan, İki kardeşi, Mırmır Kedi, Vakvak Ördek, Havhav Köpek, Cıkcık cıvciv. *Cansız nesnelere:* Havuç, Çapa, Süzgeç

3. Aşama: Dramatik oyunun ardından öykü üzerine tartışmalar yapılır.

1. *Öykümüzde hangi hayvanlar vardı?*
2. *Tonton, tohumu ekerken kardeşleri ne yapıyordu?*
3. *Tonton tohumu sularken kardeşleri ne yapıyordu?*
4. *Tonton'un kardeşleri yabancı otları temizlemeye niçin gitmediler?*
5. *Tonton havucu çıkarmaya giderken kardeşleri ne dedi?*
6. *Tonton önce kimden yardım istedi?*
7. *Tonton'a başka kimler yardım etti?*
8. *Havuç topraktan nasıl çıktı?*
9. *Mırmır kedi niçin havuç yemedi? Çünkü...*
10. *Vakvak ördek niçin havuç yemedi? Çünkü...*
11. *Havhav köpek niçin havuç yemedi? Çünkü...*
12. *Cıvciv niçin havuç yemedi? Çünkü...*
13. *Siz Tonton tavşanın yerinde olsaydınız ne yapardınız?*
14. *Siz tavşan kardeşlerin yerinde olsaydınız ne yapardınız?*
15. *Hadi öykünün sonunu değiştirelim. Öykümüzün sonu nasıl bitsin?*

3. Aşama: Öğrenciler öykü ile ilgili resim çizerler. Resimler panoda sergilenir.

Şimşek, T. Ve Topal, Y. (2006). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31987> (Erişim: 15.12.2020)

Bozdağ, Fahrettin (1991), Kırmızı Havucu Kim Yiyecek?, İstanbul: Nehir Yayıncılık

Etkinlik Değerlendirme Formu

Etkinliğin adı:

Etkinlikten öğrendiklerim:

Etkinlikte neleri iyi yaptım:

Zorlandığım yer ve nedeni:

Tekrar yapsaydım (Nasıl yapardın?):

ETKİNLİK PLANI 4

Etkinliğin Adı: *Sen Olsaydın*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarını fark etme, Sorumluluklarını yerine getirme*

Kazanımlar:

Sorumlu olduğu ve olmadığı şeyleri ayırt eder.

Sorumluluklarıyla ilgili eleştirilere açıktır.

Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir.

Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.

Materyaller: *Çalışma Kâğıdı, Görseller*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrencilere bir önceki derste neler işledikleri sorulur ve birkaç öğrenciden cevaplar alınır. Öğretmenin onlardan neler istedikleri, neler bekledikleri ve ne kadar zaman verdiği sorulur. Öğrencilerden yeterince cevap alındıktan sonra peki siz öğretmen olsaydınız öğrencilerinizden ne gibi sorumluluklar isterdiniz veya öğrencilerinizin ne yapmalarını ve neleri yapmamalarını isterdiniz şeklinde öğrencilere sorular yöneltilir. Öğrenciler 1-2 dakika düşündükten sonra cevaplar alınır. Hangi öğrencilerinizi ve nasıl davranan öğrencilerinizi ödüllendirmek isterdiniz? Diye sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır. Öğrencilerin, öğrencilerinden isteyecekleri şeyleri ve davranışları not etmeleri istenir.

Daha sonra öğrencilere konu hakkında konuşma halkası etkinliği yaptırılır. Bu tekniğin aşamaları şu şekilde gerçekleştirilebilir:

1. Sınıftaki bütün öğrencilerin daire şeklinde oturması sağlanır.
2. Yöntemin uygulanmasında uyulması gereken kuraları tahtaya ya da büyük bir kartona yazılıp sınıfın duvarına asılır ve tek tek okunur.

Kurallar

- Alaycı, aşağılayıcı ve kırıcı sözler kullanmayacağız.
- Kimsenin söylediğine gülmeyeceğiz.
- Konuşma nesnesi elimizde olmadan konuşmayacağız.
- Konuşan arkadaşımızın yüzüne bakacağız.
- Görüşlerimizin gerekçesini açıklamaya çalışacağız.

- Sınıfla ilgili konular konuşurken isim vereceğiz.
- Yalnızca sıramız geldiğinde konuşacağız.
- Söylenenleri çok dikkatli dinleyeceğiz.
- “arkadaşıma katılarak şunu söylemek istiyorum” ya da “arkadaşıma katılmıyorum, çünkü...” gibi cümleler kurabiliriz.

3. Konuşma sırası belirtecek bir cisim belirlenir. Bu cisim sırayla elden ele dolaşarak konuşma sırasını diğerini verir.

4. Konuşmayı başlatarak durumu anlatılır yada olayın canlandırılmasını sağlanır. Konuşmayı başlatacak materyal bir resim ise her öğrencide bulunacak şekilde resim çoğaltılır. Durumun, olayın anlaşılmasından emin olunur.

5. Konuşma nesnesi bir öğrenciye verilerek konuşmaya başlanır.

Konuşma halkası soru örnekleri

- Sizce...ne hissetmiştir?
- Sizce...ne düşünmüştür?
- Buna benzeyen bir durum yaşadınız mı?
- Ne hissettiniz?

6. Her turda yalnızca biri soru konuşulur. Diğerleri sonraki turda konuşulur.

7. Cismi eline alan öğrenci konuşmak istemezse geç diyerek yanındakine geçirebilir.

8. Konuşma sırasını belirleyen cisim en son size geldiğinde sizde cevabınızı verin, sonra da söylenenleri hedefleriniz doğrultusunda özetleyin.

Konuşma Halkası Etkinliği “Mülteci Hikayesi”

“Gaziantep-Almanya Çıkmazında Bir 'Mülteci' Hikayesi”

<http://www.haberler.com/gaziantep-almanya-cikmazinda-bir-multeci-hikayesi-7697307-haberi/> adresinden 16 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.

Ülkelerindeki iç savaştan dolayı dünyanın dört bir yanına dağılan Suriyelilerin dramı, Ege Denizi'nde boğularak hayatını kaybeden ve cesedi Ege sahillerine vuran 3 yaşındaki Aylan Kurdi'nin fotoğrafıyla daha net hissedilmeye başlandı. Savaştan kaçarak vatan topraklarını çocuklarıyla birlikte terk etmeye zorlanan insanların hikayeleri, 4 yıldır yürek burkuyor. Savaşın kanlı yüzü aileleri dağıtırken, adına şimdi mülteci denen bu insanlar yine de binbir umutla gelecek için güzel hayaller kurmaya çalışıyor.

Suriye'nin başkenti Şam'da mutlu bir hayat süren 3 çocuk sahibi Huda ve Eymen çifti de bunlardan biri. Eymen Almanya'ya 3 yaşındaki oğluyla geçmeyi başaramış. Eşi Huda ve iki kızı da resmi işlemleri halletmek için uğraşan Eymen'den gelecek mutlu haberi Gaziantep'te zor şartlar altında bekliyor. Onlar şimdi, 2 göz odalı ve 11 kişinin kaldığı evde umutlarının gerçeğe dönüşmesi için dua ediyor.

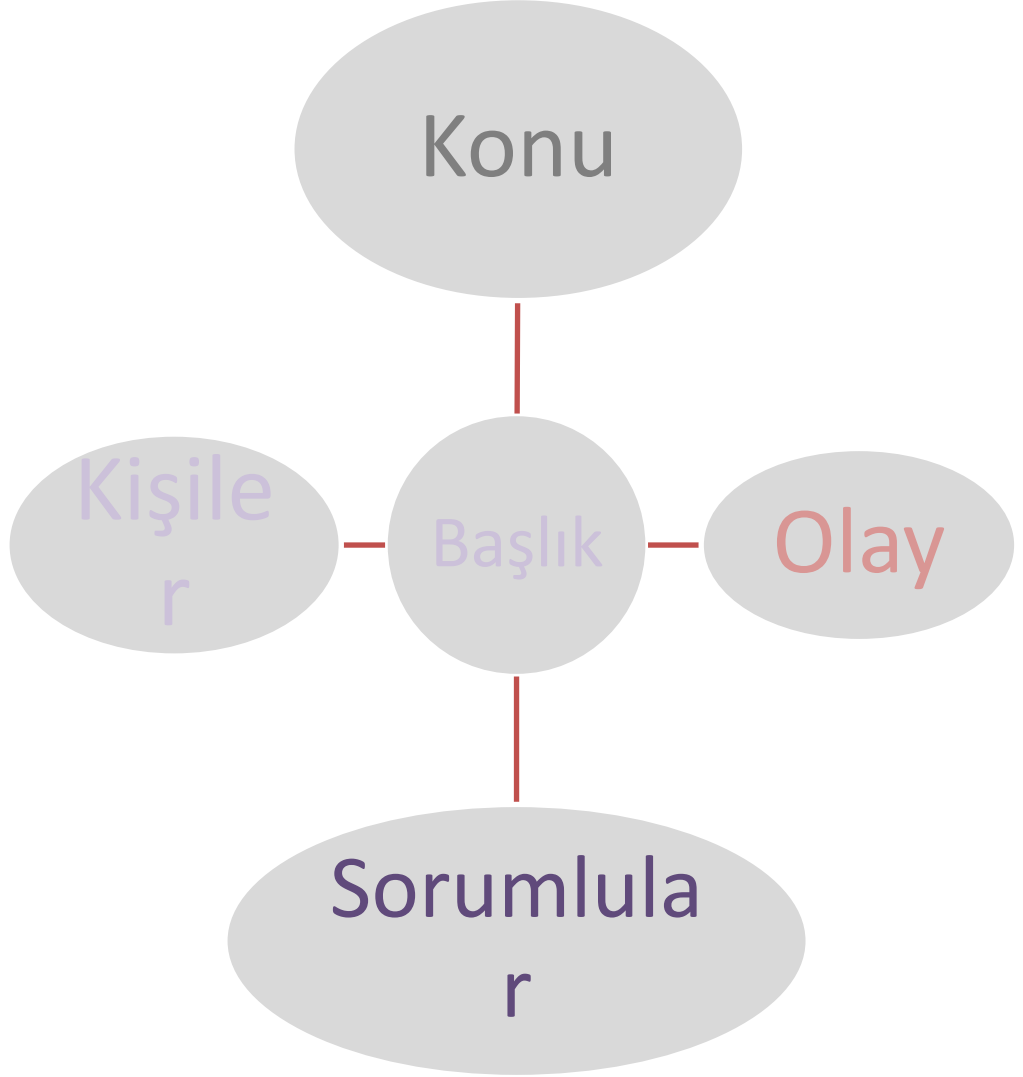
Eymen Hac, Şam'da Suriye'nin meşhur tatlılarını yapan bir usta. Ancak savaşın izleri ona yaptığı bu işi bıraktırmış. Ailesiyle birlikte daha iyi şartlarda hayat sürebilmek için ülkeden ayrılmayı plânlamış. Şam'da bir süre daha kaldıktan sonra kendisi 3 yaşındaki oğlu Emin'le Almanya'ya gitmiş. Halep'e giden eşi Huda Cemil ise savaşın soğuk yüzü onları burada da barındırmayınca iki kızıyla birlikte Gaziantep'e yerleşmeye karar vermiş. Şimdi Gaziantep'te Dumlupınar Mahallesi'nde iki kardeş aileden toplam 11 kişi iki göz odada yaşamlarını sürdürmeye çalışıyor. Huda'nın tek isteği, eşinden gelecek umutlu bir haber. Buna çok ihtiyaçları olduğunu ifade ederek, bir an önce dağılan ailesinin birleşmesini beklediğini anlatıyor.

Yaşadığı durumu anlatan Huda, şunları söylüyor: “Eşim tatlı işiyle uğraşrdı. Ancak savaştan dolayı yaşamak için rahat bir ortam bulamadık. Rahat diyebileceğimiz hiçbir şeyimiz kalmadı. Zaten eşim 2,5 yıldır hiç çalışmıyordu. O Almanya'ya gitti, biz de Halep'e geçtik. Oradan da Gaziantep'e geldik. Şimdi ablamın ailesiyle beraber oturuyoruz. Tek isteğimiz eşimin yanına gidebilmek.”

Geçim sıkıntısı yaşadıklarını dile getiren Huda, “Eşim burada yok. Kimse bana bakmıyor. Yaşamak için, ekmek için, çocuklarım için gitmem lazım. Burada hayat gerçekten çok zor. Ablamın ailesi 8 kişi. 3 kişi de biz eklenince 11 olduk. Hayat da çok pahalı. Avrupa'da imkanların daha iyi olduğunu duyduk. Şimdi tek beklentimiz eşimden gelecek bir haber. Aylan Kurdi ve ailesinin düştüğü duruma düşmek istemiyoruz. Biz o şekilde gitmeyeceğiz. Görüntüleri bizim yüreğimizi burktu. İnşallah yasal yollarla oraya yerleşmek istiyoruz.” ifadelerini kullanıyor. Huda'nın Siba ve Jana isimli kızları da Avrupa'ya gidebilmek için anneleriyle birlikte gün sayıyor.

ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

Ad Soyad:



ETKİNLİK PLANI 5

Etkinliğin Adı: *Sen Olsaydın*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarının fark etme, Sorumluluklarını yerine getirme*

Kazanımlar:

Sorumlu olduğu ve olmadığı şeyleri ayırt eder.

Sorumluluklarıyla ilgili eleştirilere açıktır.

Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir.

Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.

Materyaller: *Çalışma Kâğıdı, Görseller*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrencilere anne-babaları hakkında, onlara nasıl davrandıklarıyla ilgili sorular sorulur. Anne-babalarının görevlerinden ve düzenli olarak yaptıkları işlerle ilgili konuşmalar yapılır. Öğrencilerin anne-babalarının onlara davranışlarının arkasında sorumlu oldukları şeylerden dolayı onlara bu şekilde davrandıkları söylenir. Öğrencilerin anne babalarının sorumluluklarını anlamaları ve herkesin bir sorumluluğu olduğunun bilincinde olmaları için, siz anne-baba olsaydınız çocuklarınızdan ne gibi sorumluluklar isterdiniz veya onların ne yapmalarını ve neleri yapmamalarını isterdiniz şeklinde öğrencilere sorular yöneltilir. Öğrenciler 1-2 dakika düşündükten sonra cevaplar alınır. Nasıl bir çocuğunuzun olmasını isterdiniz? Diye sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır. Öğrencilerin, çocuklarından isteyecekleri şeyleri ve davranışları not etmeleri istenir. Kendilerinin, istedikleri çocuk özelliklerine sahip olup olmadıkları sorulur ve öğrencilerden cevaplar alınır. Öğrenciler 2'şerli gruplar halinde ayrılarak, çocuklarda istedikleri durum ve davranışlarla ilgili olarak hikayeler ve görseller hazırlamaları istenir. Öğrencilere "Tutumsuz ve Sorumsuz Çocuk (1. Bölüm)" adlı kısa film izlettirilir ve birkaç öğrenciye film özetletilir. (<http://www.unzilegundogar.com/index.php/video/video/tutumsuz-ve-sorumsuz-cocuk-1-boeluem>)

ETKİNLİK PLANI 6

Etkinliğin Adı: *Sorumluluk Kimde*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarını fark etme ve ayırt etme*

Kazanımlar:

Sorumlu olduğu şeyleri yerine getirmediğinde nelerle karşılaşacağını fark eder.

Sorumlu olduğu ve olmadığı şeyleri ayırt eder.

Sorumluluklarını kabullenir.

Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir.

Davranışlarıyla, görev ve sorumluluklarına bağlılığını gösterir.

Sorumlulukları yerine getirmeyi hayatının bir parçası sayar.

Materyaller: *Çalışma Kâğıdı, Görseller*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrencilere, bu derste bir olayı ve hikayeyi analiz edecekleri söylenir. Öğrencilere aşağıdaki hikaye okunur, okuma esnasında öğrencilerden önemli gördükleri yerleri not almaları istenir. Okuma esnasında duraklamalar yapılarak öğrencilere olay örgüleri hakkında yorumlar yaptırılır. Metin sonlandığında öğrencilerden metni özetlemeleri istenir ve yeterince özetlendiğinde not aldıkları şeyleri paylaşmaları istenir. Olaylar hakkında neden sonuç bağlamında açıklamalar yapmak üzere sorular sorulur.

Hatay Büyükşehir Belediyesi, Lübnan'ın Bekaa Vadisi'nde doğan, Suriye'den geçerek Hatay'ın Samandağ ilçesinde Akdeniz'e dökülen Asi Nehri'nin temizlenmesi ve ticaret merkezi haline getirilmesi için çalışma başlattı.

Hatay Büyükşehir Belediyesi, Lübnan'ın Bekaa Vadisi'nde doğan, Suriye'den geçerek Hatay'ın Samandağ ilçesinde Akdeniz'e dökülen Asi Nehri'nin temizlenmesi ve ticaret merkezi haline getirilmesi için çalışma başlattı. Antakya'yı ikiye ayıran, birçok ülkeden geçmesi nedeniyle sanayi, evsel ve tarımsal atıklardan kirlenen ırmağın temizlenmesi için 42 ülkenin iş birliği hedefleniyor. Büyükşehir Belediye Başkanı Lütfü Savaş, hemen her yıl Hatay'da akan kısmının temizliği yapılan ancak geçtiği ülkelerdeki atıklar nedeniyle yeniden kirlenen Asi Nehri için uluslararası birlikteliğin şart olduğunu söyledi. Nehrin Türkiye sınırında 88 kilometre yol katederek Akdeniz'e döküldüğünü ifade eden Savaş, bölgenin temizlenmesi ve güzel görünüme kavuşturulması için bazı ülkelere gelen katılımcıların da yer aldığı toplantı düzenlediklerini, buradan alınan örneklerin analizinde aşırı kirlenme sonucu ırmağın "kırmızı alarm" verdiğini kaydetti. Asi Nehri'ndeki kirliliğin, Akdeniz'e kıyısı olan ülkeleri de ilgilendirdiğini vurgulayan Savaş, şöyle konuştu: "Avrupa Birliği projesi hazırlayarak, 42 ülkenin iş birliğini de alıp Asi Nehri'ni Roma dönemindeki gibi ticaret merkezi haline getirmeyi amaçlıyoruz. Nehri, Akdeniz Havzası ve Güney Avrupa'yı da içine alacak şekilde projelendirerek birçok ülkenin de işbirliğiyle güzel görünüme kavuşturacağız. Bununla ilgili 42 ülkeyle çalışacağız. Hem Avrupa hem Ortadoğu'yu işin içine katarak bir çalışma yapmayı hedefliyoruz." (Kaynak: Sabah. (2015). Asi Nehri 42 ülkenin desteğiyle temizlenecek. <https://www.sabah.com.tr/yesilekran/2015/02/21/asi-nehri-42-ulkenin-destegiyle-temizlenecek>, Erişim: 02.11.2015)

Sorular

1. Metinde geçen konu genel olarak nedir?

2. Denizi ve okyanusların kirlenme nedenleri nelerdir?
3. Siz olsanız kirliliği nasıl önlerdiniz?
4. Kirliliğin olumsuz etkileri nelerdir?
5. Kirliliğin doğrudan etkileri ve dolaylı etkileri nelerdir?
6. Bu olay sizce nasıl olmalıydı? Bununla ilgili bir paragraf yazınız.

Etkinlikle ilgili olarak aşağıdaki resimler öğrencilere yorumlatılır. Neden, nasıl sorularıyla öğrenciler konu üzerinde tartıştırılır.

ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

Ad Soyad:



ETKİNLİK PLANI 7

Etkinliğin Adı: *Birlikte Öğreniyoruz*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarını fark etme ve yerine getirme, Eşyaların özelliklerini tanıma*

Kazanımlar:

Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.

Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir.

Sorumluluklarını kabullenir.

Sorumluluklarına itiraz etmeden yerine getirir.

Sorumluluklarıyla ilgilenir.

Sorumluluk almaya istekli olur.

Materyaller: *Kağıt, Kalem*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrencilerin; bireysel düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini önemseyerek dinleyebildikleri, öğrenme-öğretme etkinliklerinin daha etkili ve verimli olduğu ortamları tercih ettikleri bilinmektedir. Bu ortamları sağlayan öğretim yaklaşımlarının başında; işbirlikli, probleme dayalı, projeye dayalı ve sorgulamaya dayalı öğrenme modelleri gelmektedir. Bu modeller arasında günümüzde en fazla önemsenenlerden biri işbirlikli öğrenme modelidir. Çünkü işbirlikli öğrenme modelinin bireyleri; akademik, sosyal, psikolojik vb. yönlerde çok yönlü olarak geliştirmektedir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin; hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük heterojen gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, özgüvenlerini arttırdıkları, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirdikleri, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıkları bir öğrenme yaklaşımıdır.

Öğrenciler dersin başında 4-5 erli gruplara ayrılır. Grupların içerisinde birer kişi grup sözcüsü olarak belirlenir ve diğer öğrenciler görev paylaşımında bulunur. Gruplardan sırasıyla aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirmeleri istenir. Her faaliyet sırasıyla yapılır ve yapılan her faaliyet sonrası grup sözcüleri paylaşımlarda bulunurlar ve diğer gruplar bunları kendi çalışmalarına eklerler. Gerçekleştirilecek her faaliyet için en fazla 5 dakika süre verilir. Her grup öğretmen tarafından etkinlikte aktif görev alma durumlarına göre değerlendirilir.

Grup üyelerinin görev dağılımı: Grup lideri, grup sözcüsü, raportör, araştırmacı, gözlemci

Faaliyetler: Yaşadığı çevredeki sorunları yazma, Sorunların nedenlerini ortaya çıkarma, Sorunların çözülmesinde sorumlu olan kişileri tanımlama, Sorunlara çözüm yolları üretme, Raporlama

ETKİNLİK PLANI 8

Etkinliğin Adı: *Sorumluluklarımızı Paylaşıyoruz1*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarının fark etme, Sorumluluklarını yerine getirme*

Kazanımlar:

Sorumluluk almaya istekli olur.

Sorumluluklarına itiraz etmeden yerine getirir.

Sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duyar.

Sorumluluklarını yerine getiren arkadaşlarını destekler.

Davranışlarıyla, görev ve sorumluluklarına bağlılığını gösterir.

Sorumlulukları yerine getirmeyi hayatının bir parçası sayar.

Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.

Arkadaşları arasında sorumluluklarının farkında olan biri olarak

tanınır.

Materyaller: *Kalem, Kağıt*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Bu etkinlikte öğrencilere bir sonraki hafta için gruplar halinde diğer sınıflara giderek sorumluluklarını anlatacakları ve paylaşacakları yaklaşık 5 dakikalık bir etkinlik hazırlamaları istenir. Öncelikle öğrenciler 3'erli gruplara ayrılır. Her grup etkinlik için plan yapar ve hazırlıklara başlar. Etkinliği hazırlamaları için bir ders süresince öğrencilere rehberlik yapılır. Etkinlik içerisinde görseller ve şiirlerin de yer alması istenir. Ayrıca gerçekleştirilecek etkinlikte, grup içerisindeki tüm öğrencilerin aktif görev olmasına özen gösterilir. Öğrencilerle birlikte etkinlik plânlarına son şekilleri verilir. Öğrencilerden gelecek haftaya hazırlık için, hazırlanan etkinlikler üzerinde çalışmalar yapmaları istenir.

ETKİNLİK PLANI 9

Etkinliğin Adı: *Sorumluluklarımızı Paylaşıyoruz2*

Sınıf ve Süre: 4 / 40'

Temel Beceriler: *Sorumluluklarının fark etme, Sorumluluklarını yerine getirme*
Kazanımlar:

Sorumluluklarına itiraz etmeden yerine getirir.

Sorumluluklarını yerine getirmekten mutluluk duyar.

Sorumluluklarını yerine getiren arkadaşlarını destekler.

Davranışlarıyla, görev ve sorumluluklarına bağlılığını gösterir.

Sorumlulukları yerine getirmeyi hayatının bir parçası sayar.

Sorumlulukları yerine getirme konusunda başkalarını teşvik eder.

Arkadaşları arasında sorumluluklarının farkında olan biri olarak tanınır.

Materyaller: *Görseller, Şiirler, Maketler*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrenciler bir önceki hafta 3'er kişilik gruplar halinde diğer sınıflara gitmek ve sorumluluklarını anlatmak amacıyla etkinlikler hazırlamışlardı. Hazırlanan etkinlikler bu dersin başında 3-5 dakika gözden geçirilip incelenir. Daha sonra öğrenciler gruplar halinde belirlenen sınıflara gönderilir. Öğrencilerden yaptıkları etkinlikleri gittikleri sınıftan bir öğrenciye veya öğretmene video kaydı yaptırmaları istenir. Öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri incelemek amacıyla sınıflar gezilir. Etkinlikler bittiğinde öğrenciler sınıfa getirilir. Gerçekleştirdikleri etkinlikler hakkında nasıl olduğu, memnun kalıp kalmadıkları, mutlu eden ve etmeyen yönleri sorulur. Bu şekilde her gruba söz hakkı verildikten sonra etkinlik değerlendirme formunu doldurmaları istenir.

Gelecek Hafta İçin Hazırlık: Öğrencilere gelecek haftaki etkinlik için *Zıt Panel Etkinliği* gerçekleştirileceği söylenir ve konu hakkında kısa bilgi verilerek, etkinliğe hazırlıklı gelmeleri söylenir.

Münazara Etkinliği Hakkında Açıklayıcı Bilgi; Bu tekniğin uygulanması için tartışma konusu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları gerekir, Bunun için bu teknik genellikle daha önce öğrenilmiş konuları tekrar etme veya gözden geçirme amacıyla uygulanır. Kısmen tartışılmış fakat pek açıklığa kavuşturulamamış konular tartışılırken bu teknik kullanılmalıdır. Bunda amaç; yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamak yoluyla konuya ilgi uyandırmak, işlenen bölümleri tekrar etme fırsatı vermek, konuyu yeniden gözden geçirmek, yanlış anlamaları düzeltmektir. Uygulamasında; öğretmen liderleri seçer, sınıf ikiye bölünür. Her bir bölüm tekrar dört ya da altı kişilik küçük gruplara ayrılır. Tartışılacak konu sınıfa duyurulur. Soru soracak grup sorularını saptarken diğer grup ise sorulması muhtemel sorulara cevap hazırlarlar. Bu çalışma için sınıf içinde gruplara 10-15 dakika süre verilir. Süre tamamlanınca soru grubu hazırladığı soruları sorar cevap grubu da bunları cevaplar. Eğer cevap verilmez ise soru grubu kendi sorusunu cevaplayabilir. Hatta bu anda soru soran grup cevap veren, cevap veren grup da soru soran gruba geçebilir. Öğretmen yanıltıcı ve konu dışı soru sorulmasını ve hep aynı kişilerin soru sormasını ve cevap vermesini engellemelidir.

Etkinlik Değerlendirme Formu

Etkinliğin adı:

Etkinlikten öğrendiklerim:

Etkinlikte neleri iyi yaptım:

Zorlandığım yer ve nedeni:

Tekrar yapsaydım (Nasıl yapardım?):

ETKİNLİK PLANI 10

Etkinliğin Adı: *Münazara Etkinliği*

Sınıf ve Süre: *4 / 40'*

Temel Beceriler: *Sorumluluklarının fark etme, Sorumluluklarını yerine getirme*
Kazanımlar:

Sorumlu olduğu şeyleri yerine getirmediğinde nelerle karşılaşacağını fark eder.

Sorumluluklarıyla ilgilenir.

Sorumluluklarını kabullenir.

Sorumluluklarıyla ilgili eleştirilere açıktır.

Sorumluluklarını yerine getiren arkadaşlarını destekler.

Sorumluluklarını farklı değerlerle ilişkilendirir.

Materyaller: *Görseller, Tahta*

Değer: *Sorumluluk*

Süreç

Öğrenciler bir önceki haftadan sorumlulukları yerine getirme ve getirmemeyle ilgili olarak 5'er kişilik 2 grup oluşturulmuş ve bu konuda hazırlık yapmaları istenmişti. Bu etkinlikte ise öğrenciler oluşturulan gruplar halinde sınıf içinde diğer öğrencilerin rahatlıkla görebileceği şekilde yerleştirilir. Konu ile ilgili olarak öğrencilere münazara nasıl gerçekleştirileceği açıklanır ve öğrenciler arasından bir moderatör seçilerek tartışmaya başlanır. Ayrıca, tartışmaya katılmayan öğrencilerden, tartışmada geçen diyalogları not etmeleri ve tartışma esnasında izin alarak sorular sorabilecekleri belirtilir. Tartışma etkinliği yaklaşık 20-25 dakika sürdürülür ve sonrasında etkinlik öğrenciler tarafından değerlendirilir. Öğrencilerden bu etkinliği raporlamaları istenir.

Etkinlik Değerlendirme Formu

Etkinliğin adı:

Etkinlikten öğrendiklerim:

Etkinlikte neleri iyi yaptım:

Zorlandığım yer ve nedeni:

Tekrar yapsaydım (Nasıl yapardın?):

Günlük

Günler	Adı Soyadı:

Not: Size verilen sorumluluklara bağlı olarak, gün içerisinde yaptığınız sorumlulukları günlüğe not ediniz.

EK5: Öğrencilerle Gerçekleştirilen Sorumluluk Değeri Etkinliklerinden Örnekler

Sorumluluklarımın Farkındayım Etkinliği Çalışma Kâğıdı Örneği

ÇALIŞMA KÂĞIDI 2

Kendime Karşı Sorumluluklarım

Sorumluluklarım ☞	Yapmadığımda ☞	Puan
1. Borçları ödemek	☹ Kirlerinim	5
2. Ödevlerimi yapmak	☹ Başarıklanamam	5
3. İşlerini hıccalamak	☹ Dizi benim içinim	5
4. Tenzitlerim hıccamak	☹ Uzun ve hatii gününim	5
5. Ödeme toplamak	☹ Dağılım	4

Aileme Karşı Sorumluluklarım

Sorumluluklarım ☞	Yapmadığımda ☞	Puan
1. Aneme yardım etmek	☹ Yardım	5
2. Kardeşlerime yardım etmek	☹	5
3. Derslerimde başarılı olmak	☹	4
4.	☹	
5.	☹	

Çevrem ve Topluma Karşı Sorumluluklarım

Sorumluluklarım ☞	Yapmadığımda ☞	Puan
1. Çöpünü yere atmamak	☹ Doğru kirlerinim	5
2. Yolculara yardım etmek	☹ Zor durumda hıccamak	5
3. Hayvanlara yardım etmek	☹ Hayvanlara yardım gününim	5
4. Ağaçları korumak	☹ Ağaçları yok etmek	5
5. Engelli insanların yardım etmek	☹ Zor durumda hıccamak	5

5

Kırmızı Havucu Kim Yiyecek Etkinlik Değerlendirme Örneği

Etkinlik Değerlendirme Formu	
Etkinliğin adı:	Kırmızı Havucu Kim Yiyecek
Etkinlikten öğrendiklerim:	Yardımlaşma, dayanışma, slm teni.
Etkinlikte neleri iyi yaptım:	Kendi rolümü çok güzel yaptım.
Zorlandığım yer ve nedeni:	Zorlandığım yer kardeşlerim ve diğerlerine sorunlarını söylediğim.
Tekrar yapsaydım (Nasıl yapardın?):	Tekrar yapsaydım harikacısı üstüne yapardım.

Sen Olsaydın Etkinliği Çalışma Kâğıdı Örnekleri

Hayda 96

- 1- Saygılı
- 2- Dürüst
- 3- Akıllı
- 4- Çalışkan
- 5- Cesur

biri olmasını isterim.


İyi çalışkan olmasını istiyorum,
Dürüst olmasını istiyorum
Yürekliliğini istiyorum

Çalışkan
Selişçeli
- Uralı
- Çok iyi kalpli
- Büyüdüğüde, elleri
bir meslek sahibi
olmasını istiyorum.
- Yalan söylemesini


183 Zennur

Saygılı
Dürüst
Çalışkan
Kati söz söylemeye mek
Yalan söylemeye

Bir bir, bir erkek,
Türk etmez birine
Çalışkan olsun, dursa olsun.
Doğru olsun, dürüst olsun.

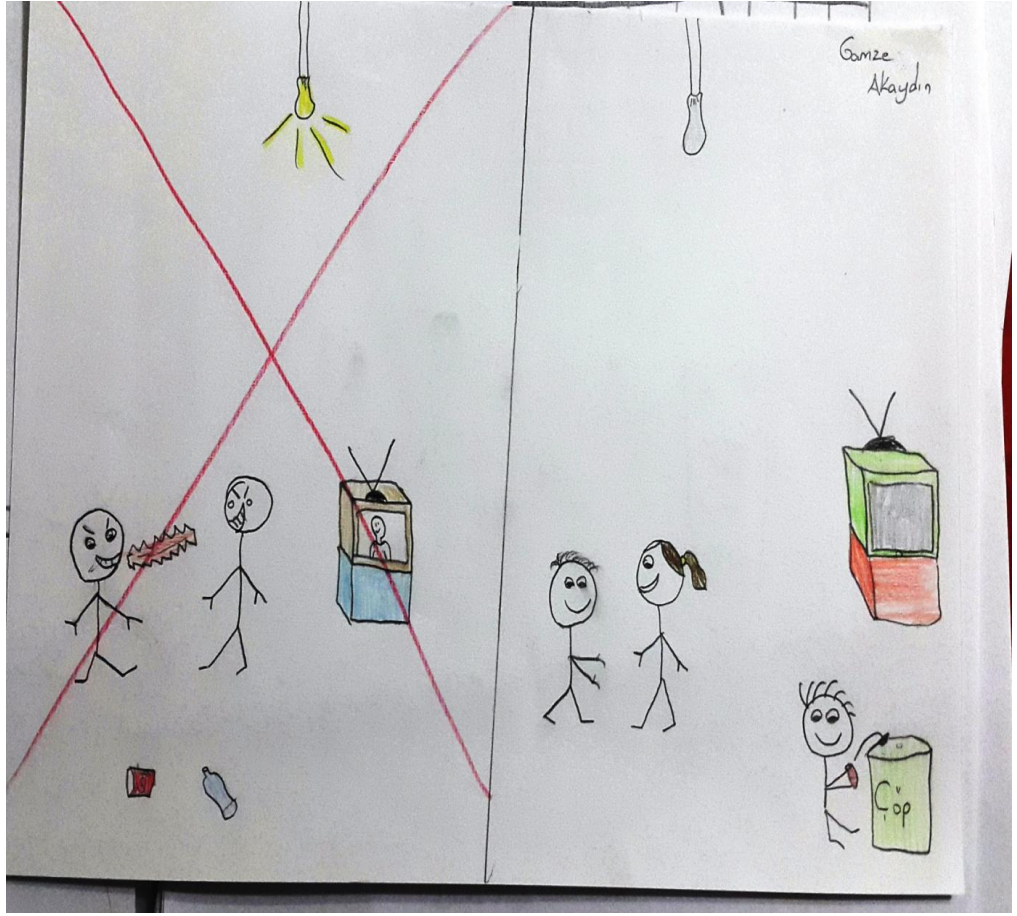


Düğüst, çalışkan
Benim gibi birine
etmesini istiyorum
Benim gibi olmasını
istiyordim



Bu dünyada tek,
Olsun benim için.
İğlice şiddet,
Kalksıncaşın içinde.

Sen Olsaydın Etkinliği alışma Kâğı Örneği



Birlikte Öğreniyoruz Etkinliği Çalışma Kağıdı Örneği

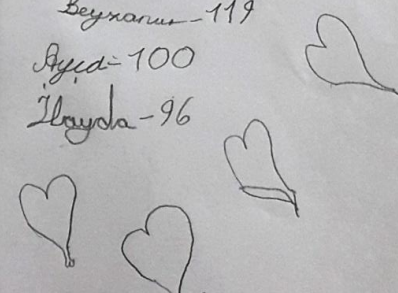
1- Sorunlar:
Çöpler, atık piller, pis olmak.
Bitkilere zarar vermek,
cam atıklara ve kıl ve
denizlere zarar vermek
hayatımızın sorunlarıdır.

2. İnşaatçı çöpleri atık da-
rız bulup yere atıyor-
lar. İnsanlardan kaselere
pis olmayı seviyor o-
lalılar. Bu yüzden çöp-
leri yere atıyorlar. Bu
yüzden etrafımız kirlen-
yor.

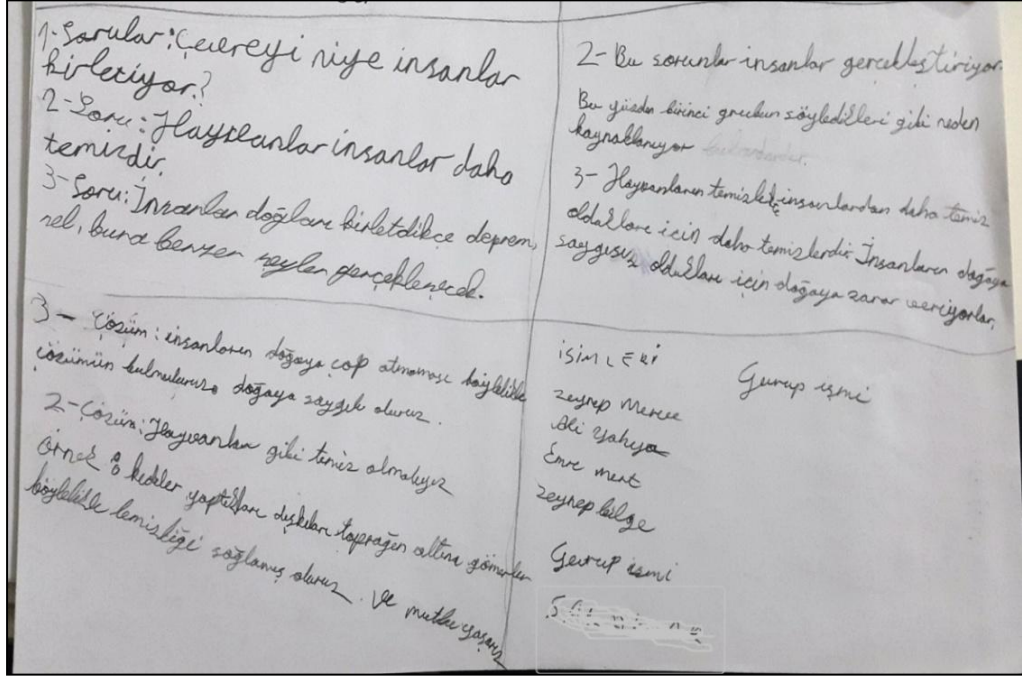
3. Çöpleri çözen insanlar
İnsanlara uyarak. İ
sevreyi temiz tutarak
mümkün olduğunda seve-
mizi korumak. Bu durumda
insanlara yardım etmek.
Bunun gibi eğlenceli
çalışmalar yaparak
insanları eğlendirerek
onların hayatını ko-
laylaştırıyoruz oluruz.

Fenare-183
Beyhanur-119
Ayca-100
İlayda-96

Bilginler



Sorumluluklarımızı Paylaşıyoruz Etkinliği Çalışma Kâğıdı Örnekleri



Münazara Etkinliği Değerlendirme Formu Örneği

Etkinlik Değerlendirme Formu	
Etkinliğin adı:	Tartışalım
Etkinlikten öğrendiklerim:	Her arkadaşım farklı konuları seçmiş ve savunmuş.
Etkinlikte neleri iyi yaptım:	Herseye kararlıydım bu nedenle konuşmadım.
Zorlandığım yer ve nedeni:	Zorlandığım yer yoktu basit bir etkinlikti ama arkadaşlarımız birbirine alıştı.
Tekrar yapsaydım (Nasıl yapardım?):	Aynı şekilde sorular sorardım ve konuları seven tarafta olurdum. Etkinliğin adı gibi tartışardım.

Münazara etkinliği öğrenci çalışmaları



Örnek Öğrenci Günlükleri

Günlük	
Günler	Adı Soyadı: [Redacted]
Cumartesi / Pazar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Odeu yaptım. 2. Masayı hazırladım. 3. Masayı kabul edtim. 4. Masaya sürahi koydum...
Pazartesi / Pazari	<ol style="list-style-type: none"> 1. Odamı topladım 2. Yatağımı serdim. 3. Kıyafetlerimi battırdım. 4. Fesihail yaptım. ...
Pazartesi / Pazari	<ol style="list-style-type: none"> 1. Odamı topladım 2. Yatağımı duşettim. 3. Ödeme yaptım ...
Salı	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yatağımı topladım. 2. Yatağımı serdim. 3. Odamı topladım...
Çarşamba	<p>Yatağımı topladım. Yatağımı serdim. Siyahıya gittim.</p>
Perşembe	<p>Hastahaneye gittim. Sağlık raporu aldım. Odamı duşettim</p>
Cumartesi	<p>Odamı duşettim. Yatağımı serdim. Odeu yaptım...</p>

Not: Size verilen sorumluluklara bağlı olarak, gün içerisinde yaptığımız sorumlulukları günlüğe not ediniz.

Günlük

Günler	Adı Soyadı:
Cumartesi	1. Elini yüzümü yıkadım 4. Kitap okudum 2. Duş aldı yaptım 5. Televizyon izledim 3. Elimi yıkadım ve dişlerimi fırçaladım 6. Yattım.
Pazar	1. Elini yüzümü yıkadım 5. Akşam yemeği yedim 2. Duş aldı yaptım 3. elini 6. Yattım ve dişlerimi fırçaladım 4. Akşam yemeği yaptım
Pazartesi	1. Elini yüzümü yıkadım 5. Eşim geldi. 2. Duş aldı yaptım 6. Oda yaptım 7. Ya- 3. Dişlerimi fırçaladım ra yedim 4. Akşam yemeği yaptım 8. Yattım
Salı	1. Elini yüzümü yıkadım 4. Eşim geldi 2. Duş aldı yaptım 5. Oda yaptım 3. Akşam yemeği yaptım 6. Yemek yedim 7. Yattım.
Çarşamba	1. Elini yüzümü yıkadım 4. Eşim geldi 2. Duş aldı yaptım 5. Oda yaptım 3. Akşam yemeği yaptım 6. Televizyon izledim 7. Yattım
Perşembe	1. Elini yüzümü yıkadım 5. Oda yaptım 2. Duş aldı yaptım 6. Televizyon izledim 3. Akşam yemeği yaptım 7. Duş aldım 4. Eşim geldi 8. Yattım
Cuma	1. Elini yüzümü yıkadım 4. Duş aldım 2. Duş aldı yaptım 5. Eşim geldi 3. Akşam yemeği yaptım 6. Yattım

Not: Size verilen sorumluluklara bağlı olarak, gün içerisinde yaptığımız sorumlulukları günlüğe not ediniz.

Günlük

Günler	Adı Soyadı: Ömer
Çarşamba	Ben esde ödevlerimi yapıyorum tunağımı kesiyorum biraz okuyorum anneme yardım ediyorum akşam çanta- mı hazırlıyorum salak ekibin karnesine de katkı
Perşembe	Okulda ders yaptım eve gelince üstümü değiştiriyorum elini yıkayıp yemeğini yiyorum. Anneme masajı toplamada yar- dım ettim. Ödevlerini yaptım akşam yemeğini yedin yaptım.
Cuma	Okulda ders yaptım keder dersinde 23 Nisan gösterimini yaptık eğlendik yakarlar aynadık. Eve geldim üstümü çıkarıp elini yıkayıp yemeğini yedin. Anneme yardım ettim.
Cumartesi	3. Salak ekibinden elimi yüzümü yıkadım pijanama çıkarıp yeni kıyafet giydim kahvaltı yaptım arkadaşım cenan geldi oyun oynadık.
Pazar	Ödevimi hemen bitirdim elini yüzümü ye- kadım üstümü değiştirdim kahvaltı yap- tım. Yazmaya gittik
Pazartesi	Okula gittim eğlendim keder de 23 Nisan gösterisi yaptık.
Salı	Salı günü okulda ders yaptım eve gelince üstümü çıkardım duş aldım yemeği yedin anneme yardım ettim.

Not: Size verilen sorumluluklara bağlı olarak, gün içerisinde yaptığınız sorumlulukları günlüğe not ediniz.

Günlük

Günler	Adı Soyadı: Özkan Özkan
Cumartesi	Uyandım. Elini yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Tablet ayıradım. Yarı- gene gittik. Eve geldik. Uyudum.
Pazartesi	Uyandım. Elini yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Tablet ayıradım. Ödevini yaptım. Akşam yemeği yedim. Uyudum.
Salı	Uyandım. Elini yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Okula gittim. Eve geldim. Ödevini yaptım. Akşam yemeği yedik. Uyudum.
Çarşamba	Uyandım. Elini yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Okula gittim. Eve geldim. Ödevini yaptım. TV izledim. Akşam yemeği yedik. Uyudum.
Perşembe	Uyandım. Elini yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Okula gittim. Eve geldim. Ödevini yaptım. Kitap okudum. TV izledim. Akşam yemeği yedim. Uyudum.
Cuma	Uyandım. Elini yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Okula gittim. Eve geldim. TV izledim. Kitap okudum. Akşam yemeği yedim. Kitabımı bitirdim. Uyudum.

Not: Size verilen sorumluluklara bağlı olarak, gün içerisinde yaptığınız sorumlulukları günlüğe not ediniz.

EK6: Samsun Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tez Konusu Çalışma İzin Belgesi



**T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 42276601/604.01/1963520
Konu : Tez Çalışması

23/02/2015

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17/02/2015 tarih ve 2622 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği doktora öğrencisi İhsan ONAY' ın 19 Mayıs İlçesi Cumhuriyet İlkokulu öğrencilerine uygulanmak üzere "**Değer Eğitimi Programının İlkokul Öğrencilerinin Değer Kazanımı Düzeylerine Etkisi**" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 20/02/2015 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu çalışmanın yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Aytekin GİRGİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

DAĞITIM :
Gereği :
19 Mayıs İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü

Güvenli Elektronik İmza ile
Aşk ile Ayrılır.
23.02.2015
Lale KARADİMBAN
Bef

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santral : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta: samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web http://samsun.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d462-3092-35e2-b9cc-cf56 kodu ile teyit edilebilir.

ETİK KURUL KARARI



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

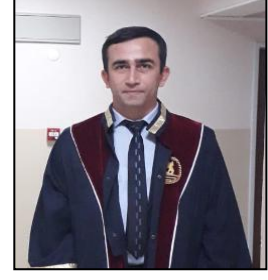
KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.08.2020	7	2020-487

KARAR NO: 2020/487
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Doktora Öğrencisi İhsan ONAY' ın Dr. Öğretim Üyesi Yaşar ÇELİK danışmanlığında "Sorumluluk Değeri Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Kazanım Düzeylerine Etkisi" isimli Doktora Tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 24867 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Doktora Öğrencisi İhsan ONAY' ın Dr. Öğretim Üyesi Yaşar ÇELİK danışmanlığında "Sorumluluk Değeri Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Kazanım Düzeylerine Etkisi" isimli Doktora Tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyad, Unvan : İhsan ONAY
Doğum Yeri ve Tarihi : Çarşamba –1986
Mail : onayihsan55@gmail.com



ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0077-5810>

Eğitim Bilgileri

2012 - 2017 Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD Doktora (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
2009 – 2012 İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Yüksek Lisans (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
2004 – 2008 Lisans Eğitimi Sınıf Öğretmenliği (KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi)
2001 – 2004 Lise (Çarşamba Yeşilirmak Lisesi)

Sınav Bilgileri ve Yeterlilikler

Lisans Akademik ortalama	:	2,68 (4'lük sistem) & 69,20
Yüksek Lisans Akademik ortalama	:	85
ÜDS (Mart 2012)	:	87,5
ALES (Mayıs 2012) EA	:	94,768
İngilizce	:	iyi Düzeyde
MS Windows	:	İyi Düzeyde
MS Office (word, excell, powerpoint)	:	İyi Düzeyde
NVivo Nitel Veri Analiz Programı	:	İyi Düzeyde
SPSS Nicel Veri Analiz Programı	:	İyi Düzeyde

Araştırmacı 2010-2016 yılları arasında araştırma görevlisi olarak çalışmış, 4 farklı bilimsel araştırma (BAP) projesinde araştırmacı olarak görev yapmıştır. Bu dönemde 15 tane kongre / sempozyum bildirisi, 9 bilimsel ve özgün makale yayınlamıştır.

