

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
“SORUMLULUK” DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BAKIŞ
AÇILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA AKSOY

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
OCAK-2022**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
“SORUMLULUK” DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BAKIŞ
AÇILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA AKSOY

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Doç. Dr. NİLGÜN DAĞ**

**MERSİN
OCAK-2022**

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN “SORUMLULUK” DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretime ilişkin bakış açılarını analiz etmektedir. Araştırmanın modeli olarak nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Hatay ili Antakya ilçesinde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılımda gönüllü olan 22 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden (purposeful sampling methods) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (convenience sampling method) tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri, açık uçlu yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, araştırmaya katılan 22 sınıf öğretmenin “sorumluluk” değerinin öğretim programda yer alma gerekçesini en fazla “bireysel ihtiyaç”, “bireysel değer” ve “karakter gelişimi” bağlamında açıkladıklarını göstermiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri “sorumluluk” değerini en fazla Hayat Bilgisi dersiyle ilişkilendirmişlerdir. Bu değer öğrencilerin günlük ve akademik hayatlarına sağlayacağı faydayı “süreç” ve “sonuç” odaklı olarak açıklamış; sorumluluk değerini kazanmanın akademik katkısını en fazla “başarı” kavramıyla izah etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından biri de sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerini edinmelerinin öğrencilerin günlük yaşamlarına katkılarını “kişisel” ve “sosyal” bağlamda açıklamaları olmuştur. Bu değerini kazanmanın öğrencilerin günlük yaşamlarına katkılarını en fazla “düzenli yaşam”la ilişkilendirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, “sorumluluk” değerinin öğretimini en fazla “görev ve sorumluluk verme” yoluyla gerçekleştirdiklerini ifade etmiş; bu değer öğretiminde en fazla “drama”yı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, “sorumluluk” değerinin öğretiminde en fazla “projeksiyon” ve “video-animasyon” araç-gereçlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, sınıf öğretmenleri sorumluluk değerine sahip olmayan bir bireyin karşılaşmasının muhtemel olduğu “içsel” ve “dışsal” sorunları ele almışlardır.

Anahtar Kelimeler: Değer, sınıf öğretmeni, sorumluluk.

Danışman: Doç. Dr. Nilgün DAĞ, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON TEACHING THE VALUE OF "RESPONSIBILITY"

This research analyzes primary school teachers' perspectives on teaching the value of "responsibility". The case study design, which is one of the qualitative research models, was used as the model of the research. The participants of the research consisted of 22 primary school teachers who were working in the Antakya district of Hatay province and volunteered to participate in the research. While determining the study group of the research, convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred. The data of the research were collected through an open-ended semi-structured interview form. Content analysis technique was used in the analysis and interpretation of the data. Data analysis was carried out in three stages. The results showed that the 22 primary school teachers who participated in the research explained the reason for the "responsibility" value to be included in the curriculum mostly in the context of "individual need", "individual value" and "character development". In addition, primary school teachers mostly associated the value of "responsibility" with the Life Studies course. He explained the benefit that this value will provide to students' daily and academic lives as "process" and "result" oriented; They explained the academic contribution of gaining the value of responsibility mostly with the concept of "success". One of the findings of the study was that the primary school teachers' acquisition of the value of "responsibility" explained the contribution of the students' daily lives in the "personal" and "social" context. They mostly associated the contribution of gaining this value to the daily lives of students with "regular life". Primary school teachers stated that they teach the value of "responsibility" mostly through "assigning duties and responsibilities"; They stated that they mostly used "drama" in teaching this value. In addition, primary school teachers stated that they mostly use "projection" and "video-animation" tools in teaching the value of "responsibility". Finally, primary school teachers discussed the "internal" and "external" problems that a person who does not have the value of responsibility is likely to encounter.

Keywords: Value, primary teachers, responsibility.

Advisor: Assoc. Prof. Nilgün DAĞ, Mersin University, Faculty of Education, Department of Primary and Early Childhood Education, Primary Education, Mersin.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecim boyunca bana olan güvenini her zaman yakından hissettiğim, benden yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yapıcı, sabırlı ve anlayışlı kişiliği ile kendimi geliştirmemde ve çalışmamı tamamlamamda yol gösteren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Nilgün DAĞ hocama sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın daha nitelikli hâle gelmesi adına katkılarını sunan tez savunma jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA ve Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Ahu TANERİ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca bilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Hakan AKDAĞ hocama, eğitim tedarikatından geçmiş olmaktan mutluluk duyduğum Sayın Doç. Dr. Fuat Serkan SAY hocama, her ihtiyaç duyduğumda problem çözmedekiengin deneyimlerinden faydalanma fırsatı bulduğum Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ hocama, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca akademik ve bilimsel olarak gelişimimde katkısı ve emeği olan Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR hocama ve eğitim hayatıma katkıda bulunan tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın her alanında beni daima destekleyen, her aşamada desteğini sonsuz hissettiğim güç kaynağım, eşim Merve Kübra AKSOY'a, ülkeme ve milletime faydalı bir birey olabilmem adına gecelerini gündüzlerine katarak benim için çaba gösteren kıymetli annem ve babam Şükran AKSOY ve Ali AKSOY'a, ne zaman ayağım takılsa elimden tutan ve desteklerini hep arkamda hissettiğim abilerim Osman Göktuğ AKSOY ve Gök Tolga AKSOY'a teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR ve SİMGELER LİSTESİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ARAŞTIRMALARI	5
2.1. Değer	5
2.2. Değer Öğretimi	8
2.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları	9
2.3.1. Değer Aktarma Yaklaşımı	11
2.3.2. Değer Açıklama Yaklaşımı	12
2.3.3. Değer Analizi Yaklaşımı	14
2.3.4. Değer Gelişimi Yaklaşımı	15
2.3.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı	16
2.4. Sorumluluk	17
2.4.1. Sorumluluk Türleri	18
2.4.1.1. Kişisel Sorumluluk	19
2.4.1.2. Sosyal Toplumsal Sorumluluk	19
2.4.1.3. Ahlaki Sorumluluk	19
2.4.1.4. Akademik Sorumluluk	20
2.4.1.5. Yasal Sorumluluk	20
2.4.1.6. Vatandaşlık Sorumluluğu	20
2.4.1.7. Dini Sorumluluk	21
2.4.1.8. Ulusal Sorumluluk	21
2.4.1.9. Evrensel Sorumluluk	21
2.5. Kuramsal Yaklaşımlar Açısından Sorumluluk	21
2.5.1. Psikoanalitik Yaklaşım Göre Sorumluluk	22
2.5.2. Gestalt (Bütünsel) Yaklaşım Göre Sorumluluk	22
2.5.3. Varoluşçu Yaklaşım Göre Sorumluluk	22
2.5.4. Seçim Teorisine Göre Sorumluluk	22
2.6. Sorumluluk Eğitimi	22
2.6.1. Sorumluluk Eğitiminde Aile	23
2.6.2. Sorumluluk Eğitiminde Okul ve Öğretmen	24
2.6.3. İlkokul Dönemindeki Öğrencilerin Özellikleri ve Değerler Öğretimi	25
2.7. İlgili Araştırmalar	26
3. YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	30
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	30

3.3. Veri Toplama Teknikleri	31
3.4. Veri Analizi	32
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	33
4. BULGULAR	34
4.1. Sorumluluk Değerinin Öğretim Programında Yer Alma Gereğesine İlişkin Bulgular	34
4.2. Sorumluluk Değerinin İlişkili Olduğu Derslere İlişkin Bulgular	35
4.3. Sorumluluk Değerinin Öğrencilerin Günlük ve Akademik Hayatına Sağlayacağı Pratik Faydalarına İlişkin Bulgular	36
4.4. Sorumluluk Değerinin Öğretiminin Nasıl Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular	40
4.5. Sorumluluk Değerinin Öğretime İlişkin Kullanılan Yöntem- Teknik, Araç - Gereç ve Materyaller	41
4.6. Sorumluluk Değerinin Bilgisine Sahip Olmayan Bir Bireyin Karşılaşabileceği Durumlara İlişkin Bulgular	44
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	47
KAYNAKLAR	52
EKLER	59
ÖZGEÇMİŞ	61

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 2.1. Rokeach'a Göre Değer Sınıflandırması	7
Tablo 2.2. Kök Değerler ile 2017 Programında En Sık Tekrarlanan Değerlerin Karşılaştırılması	9
Tablo 4.1. Sorumluluk Değerinin Öğretim Programında Yer Alma Gereğesine İlişkin Oluşturulan Kodlar	34
Tablo 4.2. Sorumluluk Değerinin İlişkili Olduğu Derslere İlişkin Bulgular ve Sıklık Durumu	35
Tablo 4.3. Sorumluluk Değerinin Öğrencilerin Günlük ve Akademik Hayatında Sağlayacağı Pratik Faydalarına İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	36
Tablo 4.4. Sorumluluk Değerini Edinmelerinin, Bilmelerinin, Öğrenmelerinin Öğrencilere Akademik Olarak Katkıların İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	38
Tablo 4.5. Sorumluluk Değerinin Kazanmanın Öğrencilerin Günlük Yaşamına Katkılarına İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	39
Tablo 4.6 Sorumluluk Değerinin Öğretiminin Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	40
Tablo 4.7 Sorumluluk Değerinin Öğretiminde Öğretmenlerin En Çok Tercih Ettiği Yöntem Ve Teknikler	42
Tablo 4.8 Sorumluluk Değerinin Öğretiminde Öğretmenlerin En Çok Tercih Ettiği Araç-Gereç Ve Materyaller	43
Tablo 4.9 Sorumluluk Değerinin Bilgisine Sahip Olmayan Bir Bireyin/Çocuğun Karşılaşabileceği Durumlar	44

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 4.1. Sorumluluk Değerinin Öğretim Programında Yer Alma Gereğesi	34
Şekil 4.2. Sorumluluk Değerinin Bilgisini Vermenin Pratik Faydası	37
Şekil 4.3. Sorumluluk Değerini Edinmelerinin, Bilmelerinin, Öğrenmelerinin Öğrencilere Akademik Olarak Katkıları	38
Şekil 4.4 Sorumluluk Değerinin Kazanmanın Öğrencilerin Günlük Yaşamına Katkısı	39
Şekil 4.5 Sorumluluk Değerinin Öğretiminin Gerçekleştirilmesi	40
Şekil 4.6 Sorumluluk Değerinin Bilgisine Sahip Olmayan Bir Bireyin/Çocuğun Karşılaşabileceği Durumlar	45



KISALTMALAR ve SİMGELER LİSTESİ

Kısaltma	Tanım
Akt	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
f	Frekans
%	Yüzde



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları ortaya konularak çalışmanın genel çerçevesine dönük tanıtıcı bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Son dönemlerde yaşanan iklim ve gıda krizinden orman yangınlarına, hava kirliliğinden göç ve bulaşıcı hastalığa kadar sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik ve çevresel bağlamdaki pek çok sorun hem bunlara kalıcı çözümler bulmayı hem de bulunan çözümleri sürdürülebilir kılmayı gerektirmektedir. Bunun için iyi eğitilmiş, bilinçli, nitelikli, duyarlı ve sorumluluk sahibi bireylere ihtiyaç vardır. Bu vasıflara sahip bireyleri yetiştirmek, okulların ve öğretmenlerin öncelikli görevleri ve mesuliyetleri arasındadır.

Bilindiği üzere eğitim, insanı biyolojik bir varlık olmaktan sosyal ve kültürel bir varlık hâline dönüştüren en önemli güçtür (Dağ ve Özdemir, 2019, s. 57) ve eğitimde işin özü “öğretmen”dir. Öğretmen, sağlıklı bir öğrenme ortamı geliştirmek için sınıfı ve öğrenme kaynaklarını düzenleyen, öğretimi planlayan ve hazırlayan, sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama çabasında olan; öğrencilerini etkili bir sunumla motive eden, onların devam kayıtlarını tutan, sınıf disiplinini sağlayan, sınıf içi tartışmalara rehberlik eden, öğrencinin çalışmalarını izleyen ve geri bildirimde bulunan, öğrencilerinin yeteneklerini, ilgilerini ve meraklarını gözeten önemli bir figürdür. Öğretmenin varlık sebebi ve yegâne misyonu, insan yetiştirmektir. Topçu (2017, s. 71), bu misyonu “Âdemoğlunu, beşikten alarak mezara kadar götürüp teslim eden, dünyanın en büyük mesuliyetine sahip insan muallimidir” sözüyle dile getirmektedir. Öğretmen, çok yönlü ve özel bir mekân olan sınıfın en önemli iki aktöründen (diğeri öğrencidir) biridir. Sınıftaki örnek kişi (rol model) olma mesuliyetinden öğrencilerinin duygu, düşünce ve eylem dünyasını besleyen ve onları her bakımdan dengeli ve yüksek ahlâkî meziyetlerle donatmaya kadar birçok sorumluluğun muhatabı olan kilit önemde bir aktördür (Dağ ve Özdemir, 2019, s. 58).

Öğretmenler, sorumluluğu hem deneyimleyen hem de deneyimleten kişilerdir. Öğretmenler, bir yandan öğrencilere bir amaç veren; onların potansiyellerini, becerilerini ve ilgi alanlarını geliştiren; iyi birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlayan, onlara hayatta başarılı olma yolunda ilham veren vb. meslek adamlarıdır. Ayrıca öğretmen bir yandan öğretim sürecini planlama, öğrencileri değerlendirme, ders anlatma, motivasyonu sağlama, ilham verme, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, eleştirme, denetleme, ödev verme, sınav yapma gibi bir dizi sorumluluğu da yerine getiren figürdürler. Açıktır ki “sorumluluk”, öğretmenlik mesleğinin merkezi kavramlardan biridir.

Sorumluluk, hayatın her aşamasında ve her alanında ihtiyaç duyulan bir kıymettir. Okula ya da işe zamanında gitmekten vergi ödemelerini düzenli yapmaya kadar birçok konuda gerekli

olan bir *yaşam becerisi*dir. Aynı zamanda da, öğrenilip, öğretilen bir beceridir. Üstelik yalnızca iyi ve başarılı bir öğrenci olmak için değil, nitelikli bir çalışan olmak için de önemli ve gerekli bir beceridir. Çünkü sorumluluk, kişiye amaç ve yön duygusu verir. Ki bu, kişinin bir şeye katkı sunmak üzere o şeyle bağlantı oluşturmasını sağlar. Bu yönüyle sorumluluk, *etik bir yönelim*dir de. Sorumluluk, yalnızca başarıya götüren araç değil, ahlâkî yönleri de olan bir gerekliliktir (Lickona, 1991). Ve elbette ki sorumluluk, hem kişinin hayatının her alanındaki eylemleri, sözleri ve performansı için gerekli olan bir *değer*dir; hem de kurumsallaşmış bir toplumsal düzenin en önemli erdemlerden biridir. Kısaca ifade etmek gerekirse sorumluluk, hayatın her alanında hem bireylerden hem de kurumlardan talep edilen bir değerdir (Dağ, 2021, s. 84).

Sorumluluk, kişinin belli bir konuda göstereceği tutum ve davranışlara karar vermesi ve ortaya çıkacak sonuçları da üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Erişti, 2017, s. 484). “Sorumluluk”, eğitimde sık kullanılan terimlerden biridir. Bu terim, eğitsel açıdan birçok bağlamda ele alınır. Bir yandan iyi bir öğretmenin sahip olması gereken temel bir özelliği niteler; bir yandan da öğrencilere kazandırılması gereken bir değeri imler. Yani öğretmen, hem dersin iyi anlatılmasından ve öğrencilerin konuyu kavramasından sorumlu bir meslek insanı olmalıdır hem de sorumluluğunun sınırlarının farkında olmalı ve bu sorumluluk sınırları içinde kalmaya özen göstererek enerjisini ve zamanı boşa harcamamalıdır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2017, s. 117).

Öğrenciler, sorumluluğun epistemik zeminini kazanma (bilişsel), sorumlu davranma/hareket etme (psikomotor) ve sorumluluk değerini içselleştirme (duyuşsal) noktasında öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için yeterliliklerinin ve yetkinlikleri ile sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik tutumlarının iyi düzeyde olması önem arz etmektedir. Bu etkenlerden yola çıkarak bu araştırmanın problemi, “Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretime ilişkin bakış açıları nasıldır?” sorusuna cevap aramaktadır.

Ulusal alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların büyük ölçüde “sosyal sorumluluk” (Özcan, 2021; Koçoğlu ve Soysal, 2019; Özgün ve Öztuzcu, 2016; Menteş, 2010) temalı olduğu görülmüştür. “Sorumluluk” değerinin öğretim boyutunun ise yeterince incelenmediği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretime ilişkin bakış açılarına odaklanılmıştır. Sorumluluk değerinin soyut niteliği nedeniyle araştırma nitel bir desende yürütülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretime ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın problemi, “Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretimine ilişkin bakış açıları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu kapsamında aşağıda bulunan alt problemler oluşturulmuştur:

1. Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretim programında yer alma gerekçesine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenleri “sorumluluk” değerinin ilkokuldaki hangi derslerle ilişkili olduğunu düşünmektedirler?
3. Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğrencilerin günlük ve akademik hayatına sağlayacağı pratik faydalar hakkındaki görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenleri “sorumluluk” değerinin öğretimini nasıl gerçekleştirmektedirler?
5. Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretiminde kullandıkları yöntem-teknik, araç-gereç ve materyaller nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin bilgisine sahip olmayan bir çocuğun karşılaşabileceği durumlara ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sorumluluk, öğrencilerin otonom duruma gelmelerini, yani kendi başlarının çaresine bakar hâle gelmelerini sağlayan, kendi işlerini yapabilmeleri ve buna uygun davranışlar gösterebilmeleri (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017) için kazanmaları gereken bir değerdir. Değerler aktarımında ve öğretiminde, öğretmenlerin derslerde uyguladıkları öğretim, yöntem ve tekniklerinin önemi büyüktür. Öğretmenler, sadece bilgi edinmede kolaylaştırıcı olarak değil, aynı zamanda değerlerin aşılayıcısı ve içsel varlığın dönüştürücüsü olarak da işlev görürler (Gul, 2017).

Değerler, bireylerin davranışlarının biçimlenmesinde önemlidir. Toplumlarda gün geçtikçe çoğalan uyumsuzlukların temel sebebi değerlerin kazandırılmamasıyla ve korunmasındaki yetersizlikle ilişkili olabilir (Nalçaçı, 2019, s.189). Sorumluluk eğitimi ile ilgili yapılan birçok araştırma, yazılan kitap ve raporlara, kullanılan öğretim model ve uygulamalara, teknolojik desteklere rağmen, bireylere sorumluluk bilinci ve duyarlılığını kazandırmada istendik sonuçlar ile karşılaşmadığı alanyazında dile getirilmiştir. Bu zıt durumun oluşmasında birçok faktör rol oynayabileceği gibi en önemli faktörün sorumluluk kazandırma eğitiminin teorik bilgileri ile pratikte uygulananın birbirinden farklılık göstermesi, yani bir diğer ifade ile uygulanması gereken ile uygulananın tutarsızlık göstermesi olduğu söylenebilir (Yeşil, 2014, s.283).

Şüphesiz ki yapılan her çalışma yeni araştırmalara ışık olmaktadır. Sorumluluk değeri, ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırma ve çalışmalarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Ulusal

alanyazın incelendiğinde, “sorumluluk”la ilgili çalışmaların daha ziyade sorumluluk eğitimi uygulamaları, programları ve modelleri (Altunok Çal, 2018; Kısa, 2009; B. Şahan, 2011; Yontar, 2007) ile sorumluluk temalı kazanımların değerlendirilmesine (Acar, 2012; Aydın, 2019; E. Şahan, 2011; Hayta Önal, 2005, Tepecik, 2008) odaklanıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerine ilişkin öğretim perspektiflerinin ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretime ilişkin bakış açılarını ortaya koyması; onların öğretim uygulamalarına anlam, yön ve gerekçe sağlayan birbiriyle ilişkili bir dizi faktöre ışık tutması bakımından önem arz etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesinde görev yapmakta olan 22 kişilik bir örneklemin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, görüşme için seçilen sınıf öğretmenlerinden elde edilen nitel verilerle sınırlıdır. Araştırmada örneklem olarak alınan görüşmeci sayısı 22 ile sınırlı olduğu için, tüm sınıf öğretmenleri üzerine bir genelleme yapmak mümkün değildir. Ancak çoğu hususta katılımcıların görüşleri uzlaşmakta ve genel bir fikir vermektedir.

1.6. Tanımlar

Değer: Değer, “davranışların iyi-kötü, doğru-yanlış, yararlı-zararlı olmaları yönünde karar verilmesini sağlayan; kişi, grup ya da toplum tarafından atfedilen, kabul edilen, beğenilen, istendik olan soyut ölçüt”tür (Kesici, 2018, s.967).

Öğretim: Öğretim, öğrencinin bilgi, duygu, tutum ve davranış potansiyelini değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Hem sanat hem bilimdir. Öğretim, yetenek ve yaratıcılığın kullanılmasını gerektirdiği için bir sanattır. Sistemik olarak çalışılabilen, tanımlanabilen ve geliştirilebilen bir teknikler, prosedürler ve beceriler repertuarını içermesi bakımından bilimdir (Rajagopalan, 2019). Öğretim perspektifi ya da öğretime ilişkin bakış açısı ise, davranış ve öğretim eylemlerinden oluşan bir repertuardan fazlasını kapsar (Pratt ve Collins, 2000).

Sorumluluk: Sorumluluk, “herhangi bir denetim olmadan bireyin amaçları doğrultusunda uygun davranış göstermesini, davranışlarından doğacak durumları kabul etmesini ve başka kişilerin de benzer şekilde davranması konusundaki hassasiyetini kapsayan bir terim”dir (Duke ve Jones, 1985, s.276).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili “değer”e, “değer öğretimi”ne ve “sorumluluk” değerine ilişkin bilgiler ile ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. Değer

Değer kavramı multidisipliner bir kavram olması yönüyle birçok alanda karşılık bulmuştur. İnsan davranışına olan etkisiyle psikolojinin, toplumların yaşayışlarına olan etkisiyle sosyolojinin, tartışmaya ve anlaşılmaya açık olmasıyla felsefenin, kültürel bir yapıya sahip olmasıyla antropolojinin hinterlandına giren bir kavramdır. Değerler, aynı zamanda eğitim disiplinin de uğraş alanına girmektedir. Eğitim ve eğitim kurumları, hem değerlerin aktarıcısı, hem de yaratıcısı ve dönüştürücüsüdür (Çetin ve Balanuye, 2015, s. 194-195). Dolayısıyla birçok alanda farklı şekilde değer tanımı karşımıza çıkmaktadır.

Değer, Türkçe Sözlük'te (1988, s. 345) “(1) Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; (2) Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, paha; (3) Yüksek ve yararlı nitelik; (4) Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse; (5) Kişinin isteyen, ihtiyaç duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey; (6) Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı.” şeklinde tanımlanır. Davranış Bilimleri Sözlüğü'nde (Güney, 1998, s. 65) ise şu şekilde tanımlanır: “Nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği. Ya da toplumca kabul edilen doğaüstü, simgesel veya maddi olabilen amaç. Kısaca, neyin doğru, saygıdeğer ve istenen olduğuna dair, geniş, soyut ve ortak ölçütlerdir”. Felsefe Sözlüğü'nde (Cevizci, 1999, s. 201) değer, “(1) Ahlâk ya da değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin, olana, olguya yüklediği nitelik.” olarak açıklanır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (UNESCO) (2005, s.13) göre değer, seçimlerimizi ve önceliklerimizi etkileyen, sürekli olarak yaşamımıza yön veren ideallerdir. Amoroso'ya (1995, s.62) göre, bireyin öz yargıları olmasından dolayı her birey tarafından farklı yorumlanan yapılardır. Kartarı'ya (2016, s.227) göre ise, başkalarına göre bireyin tercih ettiği, fikir, duygu, davranış ve durumdur. Turan ve Aktan'a (2008, s.228) göre değerler, kişinin düşüncelerinde, davranışlarında, ürettiklerinde, tutumlarında beliren kriterlerdir ve sosyal bütünlüğün değişmez bir parçasıdır. Tarhan'a (2012, s.20) göre, toplumun çoğunluğu tarafından kabul görmüş, ortak kavramlardır. Demirutku (2007, s.155) ise değerleri, “bireysel veya sosyal ihtiyaçların istenir olduğunu belirten, zaman içinde kalıcı olan ve davranışlarla durumlar içinden tercih yapmamızı sağlayan hiyerarşik olarak yapılanmış inançlar” olarak açıklar. Taşpınar'a (2009, s.25) göre değer, bir toplumun devamlılığını sağlayan, toplumu oluşturan bireylerin büyük

bir kısmı tarafından kabul edilmiş ortak yaşam biçimlerini oluşturan ve eğitim, sosyal, ekonomik, dini, ahlaki, psikoloji kaynaklı bir davranış tarzıdır.

Değerler, insanları ve olayları değerlendirmede kullanılan ölçütlerdendir. Bu yönüyle değerler, doğru ve sağlıklı kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkelerdir. Bunun yanı sıra ahlaki muhakemelerin, tutumların, düşünce tarzlarının esas belirleyicilerindedir. Bireylerin dış dünyayı anlamlandırmalarında önemli bir rol oynarlar (Avcı, 2013, s. 102). İnsanlar karşılaştıkları olay, olgu, kavram ve nesnelere ait düşünceleri değerleri çerçevesinde ele alarak, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi sınıflandırmaları değerler aracılığı ile oluşturmaktadır (Sezer ve Çoban, 2016, s.24).

Değerlerin üç boyutu (biliş, duyuş, davranış) vardır. Bilişsel boyut, değerın önemli olduğunu kabul edip, nerede kullanacağımızı kavramayı; duyuşsal boyut, o değerın iyi-kötü, olumlu-olumsuz olarak yargılamayı ve hissetmeyi; davranışsal boyut ise, o değerın davranışlarımıza yansımalarını içermektedir (Akbaşı, 2004, s.45; Tarhan, 2012, s.21). Daha açık bir ifadeyle, değerlerin örtüşen ve birbirini etkileyen üç boyutu vardır. Bilişsel boyut, değerlerin benimsenmesinin nedenlerini ve gerekçelerini rasyonel olarak düşünmeyi ve anlamayı içerir. Duyuşsal boyut, değerlerin içselleştirilmesini; davranışsal/psikomotor boyut ise, değerlerin yaşantı hâline getirilmesini ifade eder (Read, 2018, s. 18-19; Akt: Dağ, 2021, s. 16-17).

Bu tanımlar ve açıklamalar ışığında, değer'in mânâ ve muhtevasına ilişkin şu çıkarımlarda bulunulabilir:

- Değerler, soyut ölçütlerdir.
- Değerler, duyuş ve düşüncelere rehberlik eden niteliklerdir.
- Değerler, kişilerin düşüncelerine ve davranışlarına rehberlik eden ilkelerdir (Hawkes, 2009, s. 108).
- Değerler, bireyin gömülü soyut motivasyonlarıdır. Onu normları, tutumları ve eylemleri anlama, gerekçelendirme ve açıklama konusunda yönlendirir (Feather, 1995; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Akt: Toker-Gökçe, 2021, s. 2).
- Değerler, bir bilgi zemininde hareket ederler. Yani değerler, bilgi içerirler ve epistemik bir zeminleri vardır (Dağ, 2021, s. 17).
- Değerler, tutumları veya eylemleri motive eden veya yönlendiren temel inançlardır. Hem eylemlerin ve tutumların arkasındaki sebeptirler, hem de eylemlere ve tutumlara rehberlik eden yapıdırlar (Dağ, 2021, s. 17).
- Değerler bireyi doğruyu yapmaya teşvik ederek, toplumda onaylanmayan davranışları yapmasını engeller. Bireyin sosyal olarak üstlendikleri rollerin getirilerini kavrama ve yerine getirmesinde rehber olur. Bireyleri yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere yönlendirir. Bir birlik ve beraberlik aracı olarak aynı değerlere sahip bireyleri yakınlaştırır (Fichter, 2001, s.150).

- Değerler, toplumun daha yaşanılabilir bir yapı olması amacıyla insanoğlunun var olduğu günden bu yana güncelliğini her daim koruyan kıymetler olmuştur. Kültürden kültüre, nesilden nesile kazanılması gereken değerler önemini hiçbir zaman kaybetmemiştir. Değerler, bireyin ve toplumun sahip olması gereken nitelikler olması yönüyle, bir mihenk taşıdır denilebilir.

Değerleri Schwartz (1922), güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olarak; Spranger (1928), bilimsel, estetik, ekonomik, sosyal, politik ve dini olarak; Lickona (1991), ahlaki olan ve olmayan olarak; Ercan (2001), evrensel ve milli olarak; Canatan (2004), geleneksel ve modern olarak gruplandırmışlardır. Rokeach (1973, s.28) ve Tarhan (2012, s.21) ise değerleri, amaç değerler ve araç değerler olarak ikiye ayırmışlardır. Rokeach'ın Değer Sınıflandırması Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1.
Rokeach'a Göre Değer Sınıflandırması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkar
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Nazik
Kendine saygı	Kendine hakim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsaver
Zevk	Yaratıcı

Tarhan (2012, s. 21), değerleri amaç ve araç değerleri olarak kendi içinde gruplandırmıştır. Amaç değerler, bireyin hayatındaki soyut hedef; araç değer ise bu hedefe giden yoldur. Amaç değerleri aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

- Birinci grup sevgi ve güven erdemleri: sevmek, şefkatli olmak, iyilik yapmak,
- İkinci grup sosyal sınırları belirleyen erdemler: dürüst ve adil olmak, saygılı olmak, hayatında yalana yer vermemek,
- Üçüncü grup iletişim şeklini belirleyen erdemler: hoşgörülü, barışçıl, samimi ve anlayışlı olmak,

- Dördüncü grup iç disiplinemizi barındıran erdemler: paylaşımcılık, alçakgönüllü olmak, uzlaşmacı olmak, yardımseverliktir.

Araç değerler ise, motivasyon artırıcı ve teşvik edici özelliktedirler. Araç değerli ise aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

- Birinci grup düzenli ve intizamlı olmak, övgüde bulunmak, takdir etmek, onaylayıcı ve rahatlatıcı özellikler sergilemek, disiplinli olmak, işini iyi yapmaya çalışmak, cömert ve cesur olmak, kendini geliştirmek,
- İkinci grup kabullenici ve yumuşatıcı erdemler olan, nazik davranmak, doğru yorumlar yapmak ve negatif duyguları azaltan değerlerdir.

2.2. Değer Öğretimi

Değerler toplumsal hedeflere ulaşmada, toplumsal yapının korunmasında, kültürün diğer nesillere aktarımında ve model bireyler yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Yaylacı ve Beldağ, 2015, s.166).

Bireylerin kişilik gelişiminde sürekli bulunduğu ortamların etkisiyle kazanmış olduğu erdemlerin etkisi büyüktür. Yaşadığımız olaylar karşısında edindiğimiz kazanımlar, değerlerimizin temelini oluşturur. Bunlar kimi zaman duyularımızla, kimi zaman da akıl ve sezgiler yoluyla kazanılır ve düşünce tarzımızı etkileyerek davranışlarımızı oluşturur. Yani değerler, aile başta olmak üzere yaşanan ortamlarda pekiştirilerek şekillenir (Tarhan, 2012, s.24). Değerler, genetik olmayan, yaşantılar sonucu öğrenilen ve öğretilen olgulardır (Aydın,2010, s.6). Aktarım ve tekrar yolu ile değerler kalıcı hale gelmektedir (Kart ve Şimşek, 2020, s.12). Eğitim insan yetiştirmenin temel araçlarından biridir ve bu süreçte bilgi ve becerilerin yanı sıra değerler çok önemli bir yer edinmektedir. Nitelikli insan yetiştirmek değerler ile mümkün olacaktır (Kart ve Şimşek, 2020, s.11). Bu açıdan bakıldığında zaman, bireyin aileden sonra karşılaşmış olduğu ve çocukluk döneminin de büyük bir kısmını kapsayan en önemli kurum olan okulların da değerlerin kazanımında söz sahibi olduğunu söyleyebiliriz.

Her bireyin ve toplumun kendine ait değerleri olduğu gibi, her okulun da kendine ait değerleri bulunmaktadır. Birey kendi değer örüntüsü ile yaşamını devam ettirirken, buldukları toplumun ve okulun değerlerini de oluşturmaya etki eder. Aynı zamanda kendi değerlerini de zamanla toplumun ve okulun değerleri ile de değiştirebilmektedir (Turan ve Aktan, 2008, s.231).

Milli Eğitim Bakanlığı ise, eğitim sistemimizin temel amacını "değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş, bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek" olarak ele almıştır. Değerlerimizi de toplumumuzun maddi ve manevi köklerinden özümseyerek geçmişten geleceğe aktarılan mirasımız ve öğretim programlarının derinliğini oluşturan ilkelerin hepsi olarak açıklamıştır. Öğretim programlarında yer alan ve "kök değerler" olarak ele alınan on adet

değerden bahsetmiştir. Bunlar: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluktur (MEB, 2018, s.4).

Kart ve Şimşek (2020, s.30), Milli Eğitim Bakanlığının benimsediği kök değerler ile 2017 İlköğretim Programlarının kazanımlarında yer alan ve en çok tekrarlanan değerleri Tablo 2.2.'deki gibi kıyaslamıştır.

Tablo 2.2.

Kök Değerler ile 2017 Programında En Sık Tekrarlanan Değerlerin Karşılaştırılması

Kök Değerler	2017 Programlarında En Sık Tekrarlanan Değerler
Sorumluluk	Sorumluluk (92)
Saygı	Saygı (38)
	Sağlığa Duyarlılık (37)
Adalet	Adalet (26)
	Çalışkanlık (25)
	Kültürel Mirasa Duyarlılık (25)
	Özgürlük (18)
	Çevreye Duyarlılık (18)
Dürüstlük	Dürüstlük (16)
	Güven (16)
Dostluk	Dostluk (7)
Öz Denetim	Öz Kontrol (1)
Sabır	Sabır (10)
Sevgi	Sevgi (5)
Vatanseverlik	Vatanseverlik (15)
Yardımseverlik	Yardımseverlik (13)

Buna göre, kök değerlerin ilköğretim programlarındaki kazanımlarda en çok sorumluluk değeri tekrar etmektedir. Bu çalışmada da ilköğretim kademesinde kazandırılması önemli görülen sorumluluk değeri ele alınacaktır.

2.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları

Değer öğretimi incelendiğinde alan yazında farklı yaklaşımlarla ele alınan bir konudur. Bazı yaklaşımlar sunuş/doğrudan öğretim yöntemini ön plana alırken; bazı yaklaşımlar da kişinin kendi kendini sorguladığı, eleştirdiği, yansıtıcı düşünme yöntemlerini yani buluş/dolaylı öğretim yöntemini ön plana almıştır. Bu yaklaşımlar öğretim programlarında bazen açık ve örtük, bazen de etkinlik olarak yer bulmuştur (Doğanay, 2012, s. 236; Kurtdede Fidan, 2015, s. 255).

Amerika'da 1950'lili yıllarda iki değer eğitimi yaklaşımı gündeme gelmiştir. Biri Kholberg'in ahlak eğitiminin bilişsel gelişimsel görüşü, bir diğeri de değerlendirme süreci ve değer analizidir. Halstead ve Taylor (2005, s. 8-9), İngiltere ve Amerika eğitim yaklaşımlarını karşılaştırmıştır ve iki değer eğitimi yaklaşımı olduğundan bahsetmişlerdir. Bunlardan ilki değerlerin öğrencilere aşılama yöntemi, diğeri de öğrencilerin kendilerinin değerleri keşfederek bireysel olarak değerleri öğrenmeleridir.

Değer öğretim yaklaşımlarının, değerlerin öğretimi sürecinde dikkate alınması belirlenen kazanım hedeflerine ulaşmada etkili olması beklenilir. Bu yaklaşımların, değer eğitimi sürecinde uygulanacak yöntem ve teknikler, materyaller, öğretmen ve öğrencinin rolü gibi konular açısından dikkat edilmesi gereken noktalarda kullanışlı olması beklenir. Değerler eğitimine ilişkin görüşler farklılaştıkça değer öğretimi yaklaşımları da çeşitlenmiştir. Aşağıda çeşitli yaklaşımlarla ilgili sınıflamalar ele alınmıştır.

Akbaş (2014, s. 351 – 358), Kirscheanbaum'un (1995) değerleri ve ahlaki gelişimi ele aldığı çalışmasını incelemiştir ve değer eğitimi ve değer öğretimi aşağıdaki gibi sınıflamıştır.

Değer eğitim akımları:

- Değer gerçekleştirme,
- Karakter eğitimi,
- Vatandaşlık eğitimi,
- Ahlak eğitimi.

Değer öğretim yaklaşımı:

- Değeri telkin etmek (aktarmak),
- Değer açıklamak,
- Ahlaki muhakeme,
- Değer analizi.

Doğanay (2012, s. 236- 247), değer öğretimi yaklaşımını altı başlıkla ele almıştır. Bunlar:

- Doğrudan öğretim,
- Değer belirginleştirme,
- Değer analizi,
- İkilem tartışması,
- Bütüncül yaklaşım (Kohlberg Adı Topluluk Okulları),
- Karakter eğitimi.

Kaymakcan ve Meydan (2016, s. 168), değerler eğitim yaklaşımlarını üç yaklaşımla ele almıştır. Bunlar:

- Tümdengelimci değer aktarım yaklaşımları (sunuş yoluyla öğretim),
- Tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımı (buluş yoluyla öğretim),
- Bütüncül yaklaşımlar (sunuş ve buluş yolunun birlikte kullanımı ile öğretim).

Superka, Ahrens ve Hedstrom (1976, s. 18), ise değer öğretim yaklaşımlarını beş yaklaşımla ele almışlardır.

- Değer aşılama,
- Ahlaki gelişim,

- Değer analizi,
- Değer açıklama,
- Eylemle öğrenme.

Bu çalışmada değer öğretimi yaklaşımları, aşağıda belirtilen şekilde ele alınmıştır:

- Değer aktarma yaklaşımı,
- Değer açıklama,
- Değer analizi,
- Değer gelişimi,
- Davranış öğrenme.

2.3.1. Değer Aktarma Yaklaşımı

Değer aktarma yaklaşımı diğer adı ile telkin yaklaşımı, değer öğretiminde en eski ve geleneksel yaklaşımdır. İstendik hedeflere ulaşmada sıklıkla kullanılan, klasik eğitim anlayışına dayanan bir yaklaşım türüdür (Bazarkulov, 2008).

Telkin etme, Blanchette (1970) ve Bensley (1974) tarafından geliştirilmiştir ve bu yaklaşım öğrencilere değerlerin aşılmasını ve onların değerleri içselleştirilmesini sağlayarak, öğrencilerin istenen değerleri daha iyi şekilde yansıtmasına ve var olan değerleri değiştirmelerine odaklanır (Yel ve Aladağ, 2009, s.127). Değer aktarma, öğretmenler ve yetişkinler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yolu ile öğrenmeleri ve öğrenmemeleri gereken şeyleri ifade eden bir süreçtir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s.71). Çünkü temel olarak çocukların davranışlarının geliştirilmesinde yetişkinler aktiftir ve yetişkinlerin ahlaki değerleri doğrudan öğretmekle yükümlü olduğu inancı bu yaklaşımda yer edinmiştir (Gaikward, 2004, s.8 ve Halsted ve Taylor, 2000, s. 181).

Değer aktarımında sırayla takip edilmesi gereken altı basamak bulunmaktadır (Dilmaç, 2007: 36; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 173). Bunlar:

- Değeri belirleme,
- Değer seviyesini belirleme (Kabul etme, cevaplayarak gereğini yapma, değere dönüştürme, kendi değer sistemine uydurma, karakter haline getirme),
- Davranışsal hedefleri belirleme,
- Yöntemleri belirleme,
- Yöntemleri uygulama,
- Sonuçları değerlendirme.

Doğrudan değer aktarımı sürecinde rol oynama, model olma, buluş yoluyla öğretme benzetimler kullanma, pekiştirme, alternatifleri düzenleme kullanılmalıdır. Ancak öğretilen değerler öğrencilere dikte edilir veya aşılır. Sürekli olarak öğretilecek olan tekrar edilerek,

öğrencinin sorgulamasına fırsat verilmeden, ezberlenerek, baskıyla öğretilir (Akbaş, 2004, s. 72; Aktepe, 2010, s.98; Doğanay, 2006, s. 268; İşcan, 2007, s.34). Gerekli olduğu düşünülen temel değer belirlendikten sonra, program üzerinden etkinlikler ile kazandırılmaya çalışılır. Efsanevi kahramanlar, töresel oyunlar, kahramanlık şarkıları, öyküler ile telkin edilerek, dikteyle öğretilir (Doğanay, 2012, s.236). Öğretmenler, öğrencilerin üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler. Bu anlamda öğretmenin öğrenciye söyleyecekleri, yaptıkları, verecekleri ödüller ve cezalar, mimikler ile önemli buldukları değerleri aslında öğrenciye ifade ederler (İşcan, 2007, s.51).

Değer aktarma yaklaşımının özelliklerini Oser ve Althof bu yaklaşımın özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır (Akt. Çiftçi, 2003, s.367-368):

- Doğrudan aktarma yoluyla öğretilen değerler ve tutumlar test edilebilir ve ölçülebilir.
- Görecelik kavramı değer için değil, kültür için benimsenir. Değerlerin göreceliği red edilir, her kültürün kendine has kabul ettiği değerler aktarılacaktır.
- Eğitim hedefi, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin temelini belirleyecek ideallerin özümsemesidir. Eğitim sonunda öğrenci erdemli ve ahlaki değerlere sahip olması beklenir.

Değer aktarma yaklaşımında değerlerin korunması esastır. Sorgulandığı zaman olabilecek göreceliğin değerlere zarar vereceği düşünülür. Bu sebepten değerlerin normları ve doğruluğu sorgulanamaz. Bu durum, "normatif didaktik" olarak adlandırılır (Çiftçi, 2003, s. 368). Öğrencilerin kendilerine telkin edilen değerleri, düşünmeden, sorgulamadan kabul etmelerinden ve duygusal yönlerin göz ardı edilmesinden dolayı bu yaklaşım eleştirilmiştir (Doğanay, 2012, s. 238; Kupchenko ve Parsons, 1987, s.1).

Oser ve Althof de doğrudan değer aktarımını eleştirmişlerdir ve değer öğretiminde dayanılan temelin yanlış olduğunu aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır (Akt. Çiftçi, 2003, s. 368):

- Değerler, buldukları kültürlere göre değişiklik gösterebileceğinden dolayı, evrensellik kazanamazlar. Yani her kültürün kendine has değerleri vardır. Ancak temel ahlaki ilkeler ise kültürlerden bağımsızdır. Örneğin, adalet ilkesi gibi. Adalet ilkesini her kültürün mevcut koşullarına göre düzenlememiz uygun olmaz.
- Eğitimin başarı göstergesi öğrencilerin doğrudan aktarılan değerlere uygun davranması ile ölçülemez.
- Öğrenciler öğrendikleri değerleri olduğu gibi almayı, kendi algılayışına göre alır ve benimserler.
- Öğrenciler değerleri zorla, dayatma ile kabullenirler.

2.3.2. Değer Açıklama Yaklaşımı

Değer belirginleştirme olarak da adlandırılan bu yaklaşım, değer belirginleştirme olarak da ifade edilmektedir (Aktepe, s. 2014, s. 81). Bu yaklaşım temelini hümanistik psikoloji ve eğitim

savunucuları olan Allport (1955), Maslow (1970) ve Rogers (1969)'ın görüş ve kuramlarından almaktadır (Huitt, 2004). Daha sonrasında bu yaklaşım Louis Rath, Merrill Harmin ve Sidney Simon'un kitabı Values and Teaching kitabı ile ele alınmıştır (Bacanlı, 2006: 37; Ulusoy ve Dilmaç, 2015).

Değerlerin aşılmasına tepki olarak ortaya çıkan (Stanley, 1983, s. 243) bu yaklaşım, öğrencinin kendi inançlarının, önem verdiklerinin, duygularının, değerlerinin sonuçları üzerinde mantıksal olarak düşünmeye teşvik eder. Bu yaklaşım öğretmenin ya da yetişkinin, öğrencinin yaşamına rehber olacak bilgi, beceri ve davranışları öğrenmesini, farkındalığının artmasını amaçlar (Hall, 1973, s.51; Kirschenbaum, 1995, s.16).

Değer açıklama yaklaşımı, Kirschenbaum'a (2013, s.20) göre bireyin,

- amaçlarını, ilgilerini ve önemsediklerini tanımak ya da oluşturmak amacıyla,
- hedeflerine ulaşmasını sağlamak için seçim yapmasını ve karar vermesini sağlamak amacıyla,
- seçimlerini ve kararlarını uygulayarak, hedeflerini ve önceliklerine ulaşmada danışmanlık yapan bir yaklaşımdır.

Değer açıklama yaklaşımına göre değer öğretiminde "seçme, ödüllendirme ve davranma" olarak üç aşama yer almaktadır. Bu aşamalar da kendi içlerinde adımlara ayrılmışlardır. Bu yaklaşımla, değerlerin oluşma sürecine odaklanılır. Öğrenci bu süreç içinde değer ve davranışları hakkında farkındalık kazanacaktır (Lipe, 1995, s. 6- 7). Süreç aşağıdaki gibidir:

1. Seçme:

- Özgür olarak seçme,
- Alternatifler içinden seçme,
- Her alternatifi ve bu alternatiflerin sonuçları değerlendirdikten sonra seçme.

2. Ödüllendirme:

- Seçilen değeri önemseme ve pekiştirme,
- Seçimin diğerleri tarafından onaylanması.

3. Davranma:

- Özgür olarak seçilen değere göre davranma,
- Davranışı devam ettirme, kalıcılığı sağlama.

Değer açıklama yaklaşımında, öğrenci aktiftir ve öğrencinin değerlerini kendilerinin oluşturmalarını ve farkındalıklarını oluşturulması istenmektedir. Dolayısıyla öğrenciye ait görevler vardır. Bunlar: etkinliklere katılım gösterme, düşüncelerini ifade etme, durum hakkında değerlendirme yapma, farklı düşünceleri dinleme ve kendi düşünceleri ile karşılaştırmadır (Kupchenko ve Parsons, 1987, s. 14-15). Ayrıca öğretmenin de bu değer öğretimi sürecinde kullanacağı yöntemler vardır. Bunlar: rol yapma, duyarlılık çalışmaları, drama, benlik analizi, sınıf

dışı etkinlikler, küçük grup tartışmaları, tümevarım ve problem çözme gibi yöntemlerdir (Kaymakcan ve Meydan, 2016, s. 180).

Değer açıklama yaklaşımı, ahlaki olan ve ahlaki olmayan konuları ayrıştırılmadığından, var olan bütün değerleri aynı olarak ele almasından, istedik yönde davranış değişikliği sağlayamadığından, aile ve öğrenci gizliliğini ortadan kaldırıp, öğretmeni terapist rolüne sokmasından dolayı eleştirilmiştir (Doğanay, 2012, s.24; Lipe, 1995, s.15; Yazıcı, 2006, s. 511).

2.3.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, ilk olarak sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin karşılaştıkları değerler ile ilgili soru ya da sorunları, mümkün oldukça duygusallıktan uzak, bilimsel araştırmayla ve akıl yürüterek inceleyip karar verme amaçlanır (Elkatmış, 2009, s. 350; Huitt, 2004, 6). Değer öğretiminde dikkati, ayırt etmeyi, düşünceyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Aydın ve Gürler, 2014, s.78).

Değer analizinde en belirgin özellik, sosyal problem içeren olayları direkt ya da öykülerle ifade etmesidir. Bu olaylardaki benzerlik ve farklılıklar analiz edilerek, “neden”, “nasıl”, “niçin” soruları yöneltilir. Öykülerdeki olaylar mantıklı ve sistemli olarak incelenerek yargılara ulaşılır. Bu yargılama sürecinde kanıtlar ele alınarak değerlere ulaşılmaya çalışılır (Aktepe, 2010, s. 105). Bir diğer deyişle, değer analizi yaklaşımı, öğrencilere bir değer nesnesini değerlendirmeyi öğretirken, söz konusu değer nesnesi hakkında en mantıklı karara nasıl varacaklarını gösterir (Bacanlı, 2005, s.34).

Bu değer öğretimi yaklaşımı gerçek bir problem veya örnek problemle karşılaşıldığında uygulanan bir yaklaşımdır (Bazarkulov, 2008, s. 81). Değer analizi yaklaşımı da problem çözme basamaklarıyla benzer yedi aşamada ele alınır (Kaymakcan ve Meydan, 2016, s.179; Akbaş, 2014, s.44). Bunlar:

- Sorunu tespit etme ve tanımlama,
- Sorunun ve alternatif yolların açıklaması,
- Soruna ve alternatif yollara uygun bilgi ve kanıtlar toplama, kanıtların doğruluğunu değerlendirme,
- Olası çözüm yollarını öngörme,
- Değerlendirme,
- Alternatif çözüm yolları arasından seçim yapma,
- Karar doğrultusunda davranışa geçme, davranışa yansıtma.

Chadwick ve Meux'da öğretmenlere değer analiz etmek için aşağıdaki basamakları önermiştir (Bacanlı, 2005, s. 35-36). Bunlar:

- Konu seçimi,
- Kaynak ve materyal sağlama,

- Uygun ortamı sağlama,
- Olumlu ve olumsuz ifadeleri not etme ve puanlama,
- Sınıf tartışmaları,
- Uygun çözüm yollarını formülleştirme,
- Soru – cevap,
- Gözlem ve öneriler.

Değer analizi yaklaşımı desteklenen ve az eleştiri alan bir yaklaşımdır (Bazarkulov, 2008, s.82). Çocuğun ve ailenin özel hayatının gizliliğini ihmal etme ihtimali, ilköğretim düzeyine uygun olmaması (Whitney, 1986, s.79); duyguların ön planda olması gereken değer öğretiminde bilişsel süreçlerin çok ön planda olması (Kaymakcan ve Meydan, 2016, s.180) yönüyle eleştirilir.

2.3.4. Değer Gelişimi Yaklaşımı

Bu yaklaşımın kurucusu Kohlberg'tir. Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi, ahlaki gelişim yaklaşımının mantığını açıklamak için en çok kullanılan yaklaşımdır. Bu yaklaşım Piaget'in (1962), çocuklardaki ahlaki yargı ve kültürlerarası kapsamlı klinik çalışmalar değerlendirilerek geliştirilmiştir. Yaklaşım 3 kategoriden ve altı aşamadan oluşmaktadır (Kohlberg, 1975, s. 671; Onur, 1995, s. 41). Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. *Düzy - Gelenek öncesi düzey:* Bu düzeyde birey, kültürel kuralları "doğru - yanlış" , "iyi-kötü" olarak tanımlar. Gelenek öncesi düzey iki aşamaya ayrılmaktadır.
 1. *Aşama - Ceza ve itaat yönelimi (4-6 yaş):* Kişi ceza almamak için kuralları uygular.
 2. *Aşama- Araçsal ilişkiler yönelimi (6-9 yaş):* Kişi ödül almak için kuralları uygular.
2. *Düzy - Geleneksel düzey:* Bu düzeyde birey, ailesinin, bulunduğu grubun, ulusunun beklentiler, kendininkinden daha çok önemser. Burada kişisel, toplumsal beklentilerin de yanında, sadık bir şekilde verilen emri yapma, destekleme ve haklı görmesi de gerekmektedir. Birey içinde bulunduğu sosyal yapıyla özdeşleşir. Geleneksel düzey iki aşamaya ayrılmaktadır.
 3. *Aşama - Kişilerarası uyum (iyi çocuk- güzel kız) (10-15):* Kişi onaylanmak için kurallara uyar.
 4. *Aşama- Kanun ve düzen (15-18 yaş):* Kişi, otoriteye, normlara, kanunlara dışlanmamak ve suçlu olmamak amacıyla uyar.
3. *Düzy - Gelenek sonrası düzey:* Bu düzeyde kişi, çevresindeki grupların, kişilerin yetkisinden ve grupların bağlantılarından ayrı olarak geçerli olan ahlaki değerleri ve ilkeleri açıklamak için bir çaba gösterir.

5. *Aşama – Sosyal sözleşme: Doğru* denilen şey, genel insan hakları ve standartlarında olduğu gibi, eleştirel olarak değerlendirip bütün toplum için anlaşmaya varılmış olandır.
6. *Aşama- Evrensel ahlak ilkeler: Doğru olan şey*, insan hakları, özgürlük, demokrasi gibi ahlaki ilke ve vicdana uygun, bütün insanlığın yararı için olan şeydir.

Kohlberg'in oluşturduğu ahlaki gelişim evreleri evrenseldir, basamaklıdır ve bütünseldir. Bu evrelerin sıralaması değiştirilemez, kültürel olarak değerlendirilemez (Kağıtçıbaşı, 1985, s. 256).

Kohlberg, kuramı üzerindeki 30 yıllık bir çalışmanın ardından, 1970 yılından sonra eğitsel uygulamalar üzerinde çalışmalar yapmıştır. Kohlberg'in bu kuramı eğitim kurumlarında üç şekilde kullanılabilir (Doğanay, 2012, s. 244):

1. Öğrencilerin, ahlaki akıl yürütme düzeylerinin tespitinde.
2. Bu düzeylerinin geliştirilmesinde.
3. Adil toplum okullarının oluşumunda.

Ahlaki gelişim kuramında öğrencilerin kendi değerlerini fark etme ve geliştirmede iki alternatif yer almaktadır. Bunlar, "*ahlaki ikilem*" ve "*adil topluluk*" yaklaşımlarıdır. Ahlaki ikilemde, öğrencilere ahlaki ikilem sunularak, tartışılır ve mevcut seviyelerini üst aşamaya taşımaktır. Adil toplum yaklaşımında ise öğrencilerin bir topluluğa ait hissetme ve topluluk kuralları içerisinde ahlaki davranış geliştirmelerine katkıda bulunulur (Berkowitz ve Bier, 2005: 8; Halstead ve Taylor, 2005: 9).

Ahlaki gelişim kuramı da bazı noktaları ile eleştirilmiştir. Gelişim evrelerinde, farklı evrede bulunan kişiler, benzer davranabilirken, aynı evrede bulunan kişiler farklı davranabilir. Yada bireylerin söylemleri ve yaptıkları örtüşmeyebilir. Bu anlamda Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının netliği ve evrenselliğinin tam olmayışı eleştirilir (Senemoğlu, 1997, s.67).

2.3.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı

Eylem öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin değerleri davranışa aktarması önemlidir. Bir değer davranış olarak ortaya çıkmıyorsa, değer bir kıymeti ve önemini ifade etmemiştir (Huitt, 2004, s. 8-10). Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin kendi değerlerini ifade etmeleri için, buldukları sosyal ve kişisel ortamlarda davranışlarını geliştirmeleri gerekir. Bu sayede öğrencilerin toplumsallaşma duygusu zenginleşir. Değerlerin kaynağı salt toplum ya da kişi değil, toplum ve kişi arasındaki iletişimdir. Dolayısıyla bu süreçte birey çevresi ile etkileşim kurar ve kendini gerçekleştirir. Toplumsal etkinlikler ve grubun etkisiyle kendini gerçekleştirme sağlanır (Andres ve Andres, 1994, s. 114).

Eylem öğrenme yaklaşımında, belirlenen amaçlara ulaşmada eylem projeleri, deneyime dayalı yöntemler, mantıksal tartışma, vaka analizi, araştırma, küçük grup tartışmaları, rol yapma, benzetim oyunları kullanılabilir (Andres ve Andres, 1994, s 114).

Eylem öğrenme yaklaşımı, değer açıklama ve değer analizi yaklaşımına benzer, farklı olan yanı ise uygulanabilmesidir. Değer telkini, açıklama, analiz ve ahlaki ikilem yaklaşımları gerekli yer ve zamanda kullanılarak, sahip olunan duygu ve düşünceler toplumsal konularda eyleme geçirilir (Huitt, 2004, s. 9-10).

Eylem öğrenme yaklaşımı daireseldir, yani işlem basamakları aşağı - yukarı hareket edebilir. Bunu Superka, Jhonsan ve Ahrens (1975, s. 36-37), aşağıdaki gibi aşamalandırmıştır:

- Sorunun farkına varma,
- Sorunun anlaşılması ve kişisel duruş sergileme,
- Eyleme geçip geçmeme konusunda karar verme,
- Strateji belirleme ve davranış adımlarını planlama,
- Stratejileri uygulama ve davranışa geçme,
- Sonraki adımları planlama, düşünme.

2.4. Sorumluluk

Değerlere ilişkin yapılan araştırmalar, en çok önem verilen değerlerin “saygı” ve “sorumluluk” değerleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Can, 2008, s.59). Birey insanlara saygı gösterdiğinde aslında onlara değer de vermiş olur. Değer vermek, onların iyiliği için sorumluluk hissetmeyi de gerektirmektedir. Sorumluluk, saygının daha geniş hâlidir. Saygıda çoğunlukla ne yapmamız gerektiğine odaklanılır. Sorumlulukta ise, neden yapmamız gerektiğine odaklanılır. (Lickona, 1992, s.44).

Okul hayatımızda, iş hayatımızda olduğu gibi gündelik yaşantımızda da önemli rol oynayan ve her alanda karşımıza çıkan değerlerden biri, sorumluluktur (Sezer, Çoban ve Akşit, 2017, s.123). Sorumluluk, insanın davranışlarının sonuçlarını üstlenmesidir.

Sorumluluk sahibi kişi, kendi öz değerlerinin bilincindedir. Duygu, düşünce ve davranışlarından sorumlu olarak kendisini bilir, yaşam amaçlarını kendi yaptıkları ile orantılar ve haksız kazanç sağlamaktan kaçınır. Çalışkan bir birey, aynı zamanda iyi bir ebeveyn ve iyi bir komşudur (Özen,2015, s.8).

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'e (2021) göre sorumluluk, “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlanmıştır. Karaman Kepenekçi'ye (2003, s.283) göre sorumluluk, bireyin davranışlarının olası sonuçlarını kabul etmesidir. Hayta Önal'a (2005, s.16-17) göre sorumluluk, bireyin hür iradesi ile görevlerini yerine getirmesi, yanlışlarının ve davranışlarının sonuçlarını kabul etmesi durumudur. Özen (2015, s.8) sorumluluk değerinin erken çocukluk döneminde (0-

6 yaş arası) başladığını ve bu dönemde bulunan çocuklardan gelişim dönemlerine uygun verilen görevlere göre davranmasının da bir sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sorumluluğun, kişinin ödevlerini sonuna kadar yerine getirmesi ve ödevleri ile ilgili hesap verebilmesine odaklanan bir duygu olduğunu ifade etmektedir. Cüceloğlu'na (2000, s. 189-190.) göre, bir bireyi sorumlu tutabilmek için, o kişinin sorumlu olduğu konu hakkında farkındalığının ve bilincinin olması gerekmektedir. Ayrıca sorumluluk almış kişi, bilinci, gücü ve eylemleri sınırında sorumlu olduğu konuya sahip çıkar, hesap verir. Glasser'e (1990, s.13) ise sorumluluğu, başka kişilerin kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını engellemeyecek şekilde, bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneği olarak ifade etmiştir.

Sorumluluk ile ilgili yapılan tanımlamalardan yola çıkacak olursak sorumluluk, bireyin kendi davranışlarını sonucu ne olursa olsun kabullenme ve gerektiğinde hesap vermekten kaçınmama durumu olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla sorumluluk sahibi bireyin eğitim hayatı boyunca da davranışlarının olumlu ya da olumsuz getirilerini kabul etmekten kaçınmaması beklenebilir. Doğrudan gözlenebilmesi ve davranışa dönüştürülebilmesi açısından küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilmesi (Sezer ve diğerleri, 2017, s.123) sorumluluk eğitiminin yaş olarak küçük gruplarda kazanımını önemli ve kolay hale getirmektedir. Bu anlamda sorumluluğun kazandırılması için okulöncesi ve ilkökul döneminde verilecek olan değer eğitimi sürecinin önemli olduğu söylenebilir.

2.4.1. Sorumluluk Türleri

Boven (1998, s.165'den akt. Özen, 2015, s.12), sorumluluğu sınıflandırmıştır ve beşli bir sınıflandırmanın doğru olacağını belirtmiştir. Sorumluluğun "hiyerarşik sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, profesyonel sorumluluk (uzmanlık sorumluluğu) ve vatandaşlık sorumluluğu (sivil sorumluluk)" olmak üzere beş farklı türüne değinmiştir. Bu sınıflandırmalara göre sorumluluğun kişiye, nesneye ya da kurumlara göre durumu bakımından farklılaştığı belirtilmiştir. Hiyerarşik sorumlulukta sadakat duyulan kişi, nesne ya da kurum "üstler" ve "kurallar"; kişisel sorumlulukta sorumluluğun öznesi "bilisler" ve "kişisel etik" ; sosyal sorumlulukta sadakat gösterilenler "akranlar" ve "sosyal normlar" ; profesyonel sorumlulukta sorumluluk gösterilen kişi, nesne ya da kurumlar "uzmanlık" ve "uzmanlık etiği" ; vatandaşlık (sivil) sorumlulukta sadakat gösterilen değerler "vatandaş ve vatandaşlık değeri" dir.

E. Şahan (2011, s.19-32) yapmış olduğu alanyazın taraması ile sorumluluğu yedi ana gruba ayırmıştır. Bunlar, "Kişisel sorumluluk", "Sosyal Toplumsal Sorumluluk (Ortak Sorumluluk, Kurumsal Sosyal Sorumluluk)", "Ahlaki Sorumluluk", "Akademik Sorumluluk (Öğrenme Sorumluluğu)", "Vatandaşlık Sorumluluğu", "Dini Sorumluluk", "Yasal Sorumluluk"tur. Altunok Çal (2018, s.5) ise yapmış olduğu alanyazın taramasında E. Şahan'ın

(2011) yapmış olduğu gruplandırmalara ek olarak “Ulusal Sorumluluk” ve “Evrensel Sorumluluk” türlerini de eklemiştir. Bu sorumluluk türleri aşağıda ele alınmıştır.

2.4.1.1. Kişisel Sorumluluk

Bireyin yaşamında bir hedef belirlemesi ve bu hedefe ulaşmaya yönelik olabilen tüm sorumlulukları kabul etme isteği kişisel sorumluluktur. Böylece birey hedeflerine ulaşmada karşılaşacağı olumsuzluklardan dolayı başka kişileri değil kendini sorumlu tutar (Özen, 2011, s.13).

2.4.1.2. Sosyal Toplumsal Sorumluluk

Bireyin kendine olduğu kadar yaşadığı toplumdaki diğer insanlara karşı da sorumlukları vardır ve bu durum sosyal sorumluluk kavramı olarak ele alınır. Kişinin içinde bulunduğu içtimai ve politik toplum düzeninde, sosyal beceri ve yetkinleri ile aktif olması ve sorumlu davranışlar sergilemesi, sosyal sorumluluktur (E.Şahan, 2011, s.21).

Ortak Sorumluluk: Savaşlar, ekonomik krizler, küresel ısınma, salgın hastalıklar gibi bütün insanlığı etkileyen, küresel birçok sorunla karşılaşmaktayız. Bu sorunlar karşısında herkesin kendini sorumlu hissetmesi ve çözümünü için hep birlikte hareket etme ihtiyacına ortak sorumluluk denilebilir. Bu noktada eğitim kurumlarının öğrencilerde ortak sorumluluk bilincini oluşturabilme ve toplumda ortaya çıkan sorunların daha kolay çözümlenebilmesi adına etkinlikler ve uygulamaları müfredatında bulundurmasının gerekli olduğu düşünülebilir (E. Şahan, 2011, s.23).

Kurumsal-Sosyal Sorumluluk: Kayalar ve Özmutaf (2007, s.110) kurumsal ve sosyal sorumluluğu, “ Yasal, ekonomik, etik, işletmenin iç ve dış çevresindeki birey ya da kurumlar bağlamındaki olumlu beklentilerin karşılanmasına yönelik stratejik ve politik bir süreç” olarak tanımlamışlardır.

Küresel ısınma dediğimiz doğal düzeni bozan olumsuz durum dünya genelindeki kurumların, Çernobil reaktör kazası da bir kurumun tüm dünyayı ne kadar büyük ve yıkıcı bir etki altında bırakabileceğine birer örnektir. Dolayısıyla kendini topluma karşı sorumlu hissetmeyen her kurum içinde bulunduğu topluma, devlete, tüm insanlığa zarar verebilmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılması çok önem arz etmektedir (E. Şahan, 2011, s.25)

Belli bir statüye kavuşmuş olan bazı kurum ve kuruluşlar, eylemsel hareketlerinden dolayı toplumlar üzerinde direkt ya da dolaylı olarak etkileme gücüne sahip olduklarından dolayı, sadece eğitim kurumları ya da aileler değil bu kurumlar da tüm evrene karşı sorumluluk sahibi olmakla yükümlüdürler.

2.4.1.3. Ahlaki Sorumluluk

Çırak (2006, s.7) ahlaki gelişim düzeyinin üst aşamasında olan kişilerin sorumluluk alabilme, bireysel karar alma, dürüst olma ve saygılı olma gibi niteliklere sahip olabileceğini belirtmiştir. E. Şahan (2011, s.26) ahlaki sorumluluğu, "ahlaki fikirler sonucunda ortaya çıkan yerine getirilmesi gereken sorumluluklar" olarak tanımlamıştır. Bunun yanında ahlaki sorumluluğun kazandırılmasında bireylere ahlaki sorumluluk bilincini kazandırmada okulların önemli bir rolünün olduğunu belirtmiştir.

2.4.1.4. Akademik Sorumluluk

Akademik sorumluluk, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde kendilerinden beklenen sorumlulukları gerçekleştirme ve bu süreçteki faaliyetleri kendi sorumluluk alanlarında görmesidir (E. Şahan, 2011, s.27). Akademik sorumluluk bilincinin öğrencilerin tüm eğitim-öğretim hayatını doğrudan etkilediği söylenebilir. Akademik sorumluluklarının farkında olan bireylerin eğitim öğretim süreci boyunca başarılı olmak ve bu başarıyı sürdürebilmek için hangi yöntemleri izlemesi gerektiğinin de farkında olması öngörülebilir.

Öğrenme Sorumluluğu: Eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerinin üstlenmeleri gerektiği sorumluluk türüdür (E. Şahan, 2011, s.28). Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabilmelidir (Sünbül, 2010, s.19). Yapısalcı öğrenme, yeniden yapısalcılık gibi yaklaşımları benimseyen yeni Türk eğitim sisteminde, öğrenme sorumluluğu denilen öğrencinin bilgiyi öğrenmede aldıkları sorumluluklar önemli hale gelmiştir. Bu sorumluluk bilincine sahip kendi kendine öğrenebilme yeterliliğine sahip olacak ve öğrenci akademik, mesleki, sosyal çevre gibi alanlarda öncelikli olacaktır. Bu sebeple eğitim programlarının ana hedeflerini, öğrenme sorumluluklarını alan bireyler yetiştirilmek üzere düzenlenmesi önemlidir (E. Şahan, 2011, s.29).

2.4.1.5. Yasal Sorumluluk

Bireylerin uymakla yükümlü oldukları yasa ve kurallar onların yasal sorumluluklarıdır. Ayrıca yasal sorumluluk, bireylere yasalara uyma gerekliliği de yüklemektedir. Dolayısıyla yasal sorumluluklara sahip olan bireyler bu sorumluluklara uymadıklarında oluşabilecek olumsuz sonuçları da kabul etmekte yükümlüdürler (E. Şahan, 2011, s.32).

Bayar'a (2008, s.13) göre insanların kendine ve topluma karşı sorumluluklarının yanında yaşadığı devlete karşı da sorumlulukları bulunmaktadır ve yasal sorumluluklarına uyararak bunu yerine getirmektedir.

Yasa ve kurallara uygun davranmak, bireyin kendisine ve toplumun yararına olduğu bilinci öncelikli tutulmalıdır. Dolayısı ile eğitim ortamlarında öğrencilere yasal sorumluluk bilinci oluşturmaya yönelik çalışmalara yer vermek önemlidir (E. Şahan, 2011, s.33).

2.4.1.6. Vatandaşlık Sorumluluğu

Her bireyin farklı sorumluluk alanlarının yanında yaşadığı devlete ve milletine karşı olan sorumlulukları da bulunmaktadır. E. Şahan (2011, s.29) vatandaşlık sorumluluğunu, “bireyin, içinde yaşadığı toplum ve devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi” olarak tanımlamıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda vatandaşlık sorumluluğu kapsamında “... insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek. ’genel amaç olarak yer almaktadır. (MEB, 1973, s.5101). Vatandaşlık sorumluluğu okullarda “Hayat Bilgisi”, “Sosyal Bilgiler” ve “İnkılap Tarihi” gibi derslerin içeriğinde kazanımlar şeklinde yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilere vatandaşlık sorumluluğu kavramının toplumsal ve devlet boyutunda önemini kavratmada önemli bir rol üstlenmektedir (E. Şahan, 2011, s.30).

2.4.1.7. Dini Sorumluluk

İnsanların var olan dini inançları davranışlarını belirlemede önemli bir yere sahiptir. Dini inancının gereği olarak birtakım düşüncelere sahip olan insan, davranışlarını da ona göre belirlemektedir. Dinin gereği insanların yapmaları gereken bazı davranışlar olduğu gibi, birçok din insanların düşünce ve davranışlarından kendilerini sorumlu tutar. Dolayısıyla dinler, insanda sorumluluk farkındalığının gelişmesinde ve aldığı sorumlulukla hareket etmesinde önem verir. Dini sorumluluk, sorumluluk eğitiminde üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında öğrencilere ahlaki ve toplumsal sorumluluklar başta olmak üzere, öğrencilere sorumluluk bilinci öğretilmeye çalışılmaktadır (Altunok Çal, 2018, s.6; E. Şahan, 2011, s.32).

2.4.1.8. Ulusal Sorumluluk

Tüm ulusların kendilerine ait bir geçmişi vardır ve bireyler millet tarihinden örnek alarak yapılan hataları tekrarlamayarak toplumunu geliştirir. Bütün uluslar kendi sorumluluklarını alarak, insanlığa hizmette bulunmayı temel ilke olarak belirlemelidir (Abdel- Nour, 2003, s.695).

2.4.1.9. Evrensel Sorumluluk

Yeryüzünde olan sistemler ve bütün canlılar belli bir düzendedir ve bu düzeni devam ettirecek şekilde bireyde evrensel sorumluluk duygusunun olması gerekmektedir. Yaşanabilecek olumsuzlarda her insanın evrensel sorumluluk çerçevesinde üzerine aldığı görevler bulunmaktadır (Altunok Çal, 2018, s.6).

2.5. Kuramsal Yaklaşımlar Açısından Sorumluluk

2.5.1. Psikoanalitik Yaklaşım Göre Sorumluluk

Freud'un yapısal kuramına göre kişilik id, ego ve süperego'dan oluşmaktadır ve davranışlar bu yapının ilişkisi üzerine şekillenmektedir. Ergenlikle birlikte toplumsal kuralları temsil eden süperego oluşmaya başlar. Süperego-toplumun sorumluluk ile ilgili belli bir bilincinin olması gerekmektedir. Bireyin vicdani ve ahlaki gelişimi sorumluluklarını yerine getirmesi yönünde gelişmesi beklenir (Hayta Önal, 2005).

2.5.2. Gestalt (Bütünsel) Yaklaşım Göre Sorumluluk

Gestalt (Bütünsel) yaklaşım psikolojik danışma alanında yer almıştır. Gestalt yaklaşımında sorumluluk almaktan kaçınma davranışını engellemek amaçlanır. Bir problemle karşılaşıldığında, problem durumuyla çalışmak yerine, bu durumun nasıl olduğu ve bireyin kendisinin etkisinin ne olduğu önemlidir. Kısaca problem durumu ile ilgili sorumluluğu kişi üstlendiğinde gelişim başlamaktadır (Özen, 2001, s.6)

2.5.3. Varoluşçu Yaklaşım Göre Sorumluluk

Varoluşçu yaklaşım da psikolojik danışmanın terapötik uygulamasını etkileyen bir felsefi yaklaşımdır ve insan olmanın anlamı üzerine temellendirilmiştir (Corey, 2005, s. 149-154). Bu yaklaşıma göre, insan hariç tüm varlıklar ne olarak var oldularsa öyle kalırlar, çünkü kendi varoluşlarına etkileri yoktur. Ancak insan kendi özgür seçimleri ile varlığını şekillendirebilir. İnsanın yapısını ve davranışlarını, çevre ya da genetik faktörler değil, özgür seçimleri belirler. Dolayısıyla varoluşçu yaklaşımda, sorumluluk alma kişinin seçimini ve davranışını etkileyen önemli bir olgudur (Dökmen, 2011, s.34- 49).

2.5.4. Seçim Teorisine Göre Sorumluluk

Seçim teorisine göre hayatımızda olan her şey kendi seçimlerimizdir (Özen, 2001, s.8). İnsan, yetiştiği çevrede seçim yapma ve yapmış olduğu seçimlerin sonuçlarından sorumlu olma imkanı alamamışsa, sorumluluk duygusunu geliştiremez (Cüceloğlu, 2000, s. 193).

2.6. Sorumluluk Eğitimi

Eğitim sürecinde insan davranışlarının değiştirilmesi, davranış oluşturma veya davranışa yöneltme amaç edinilmektedir. Eğitim ile birey yeni davranışlar kazanabilir, davranışlarını geliştirebilir ya da değiştirebilir (Şen, 1997, s.599).

Sorumluluk ile eğitim kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve bu iki kavramın sıklıkla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu iki kavram arasındaki ilişki ise alanyazında karşımıza sorumluluk eğitimi olarak çıkmaktadır.

Sorumluluk hakkında konuşularak değil, aktif uygulamalar ile kazandırılacak bir değerdir (Yontar ve Yurtal, 2009, s. 147). Glasser (1999, s.27), sorumluluğun durum değerlendirilmesi yapılarak, kişinin kendisine ve başkasına yönelik yardım yollarını düşünerek öğrenilebileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca okulöncesi dönemden itibaren sorumluluk eğitimi verilen çocuk, toplumsal olayların bilincinde, sorumluluk sahibi bir birey olabileceğinden bahsetmektedir.

Sorumluluğun öğrenilen bir beceri olduğunu düşünürsek, küçük yaşlardan başlayarak çocuğa uygun sorumluluklar kazandırılabilir. Bu nedenle sorumluluk eğitimi kazandırmada okul öncesi ile başlayan ve ilkokul ile devam eden temel eğitim sürecinin ve eğitim öğretim programlarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Hayta Önal (2005, s. 7), bireylere verilecek sorumluluk eğitiminin önemli olduğuna dair görüşlerini, aşağıdaki maddelerdeki gibi gerekçelendirmiştir:

- Yaşam biçimlerinin kaliteli olması,
- Davranışlarını kabullenerek, sonuçlarını düzeltmeye çalışmaları,
- Başarılarından hoşnutluk duyma, başarısızlıklarını kabullenerek düzeltmeleri,
- Karar verme becerilerinin geliştirilmesi,
- Sorumlu olunan davranışın geliştirilerek, öğrenme düzeyinin artırılması,
- Okul ve toplum kurallarına uyma,
- Aile ve toplumsal hayata uyum sağlama, alınan görevleri gerçekleştirme ve arkadaşlarıyla olumlu sosyal ilişki sağlama, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi nedeniyle sorumluluk eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.6.1. Sorumluluk Eğitiminde Aile

İlk değer öğrenimlerini ailelerinde almış ve temel atılmış çocuklar için değer öğreniminin devam edeceği en önemli yer okuldur. Okula başlayan çocuk, aile dışında yeni kişiler ile tanışır, iletişime geçer. Yeni olan bu ortam değerleri de uygulama olanağı yaratır. Bu ortamda diğer kişilere saygı göstermesi, hoşgörülü olması, sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Aile ve okul, bu temel değerlerin kazanımında çocuğun bulunduğu çevreyi, gelenek ve görenekleri, inançları, toplumsal normları dikkate alması gerekmektedir (Saygılı, Gündüz ve Gülsoy, 2015, s.241).

Eğitimin, başından sonuna kadar sadece eğitim kurumları tarafından hazırlanan programların uygulanması ile değil; aile, çevre gibi bireyi yakından ilgilendiren farklı faktörlerin de katılımında bulunduğu bir süreç olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, sorumluluk eğitiminin de bu sürecin bir parçası olduğunu göz önüne aldığımızda yine ailenin bu süreçte önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Aileler, çocuklarına önem sırasına göre değerleri öğretirler. Çocuk çevresindeki kişileri örnek alır ve davranışlarını biçimlendirir. Bu nedenle çocuğun çevresini oluşturan kişiler, en başta aile, davranışları ve tutumlarıyla doğru, iyi ve güzel olanın öğretimi ile sorumludur ve çocuğa rol modellerdir (Hökelekli, 2013, s.289). Bireyin hayatındaki ilk eğitimcileri anne babadır ve dolayısıyla çocuğun sorumluluk duygusunun temelini oluşturan kişiler ebeveynleri olmaktadır. Çocuğun sorumluluk duygusu, anne babasını gözlemlemesiyle ve onların olumlu ya da olumsuz dönütleri ile gelişmeye başlamaktadır (Kısa, 2009, s.2). Değerler, ilk olarak ev ortamında deneyimlenerek öğrenilir (Yaman, 2014, s.129).

Cüceloğlu (2000, s.193), bireyin sorumluluk alabileceği bir ortamda bulunmasının öneminden bahsetmiştir. Çocuk, gelişiminin gerçekleştiği ortamda seçim yapabildiği ve yapmış olduğu seçimlerin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı ile büyümelidir. Aksi takdirde çocukta sorumluluk duygusu gelişmeyecek ve kendi düşüncelerini paylaşamadığı için olgunlaşamayacaktır.

Kısacası aile, çocuğun sorumluluk duygusunu kazanmasında, eğitim hayatına başladığında üstleneceği sorumlulukların farkında olmasında ve hayatı boyunca bulunacağı her ortamda sorumluluk sahibi bir birey olarak yer almasında en temelde yer alan birimdir.

2.6.2. Sorumluluk Eğitiminde Okul ve Öğretmen

Okul, kendi değerleri olan ve bunları da hizmet verdiği kişilere yansıtan bir kurumdur. Okul toplumdan ayrı tutulamaz. Toplumun yapılanmasında eğitim kurumları önemli bir yer almaktadır. Dolayısıyla devlet ve halk okulların değerlerinin ne olması gerektiği hakkında görüşlere sahiptir. Okullarda işlenen değerler her okulda standart olmakta olup, merkez değerler belirlenerek bunlara uygun ders işlenmektedir (Akbaş, 2004, s.79).

Okul, aileden sonra çocuğun toplumsal bağımsızlık kazanmasına yardım eder. Okul aracılığıyla bireye toplumda kabul gören değerlerin öğretilmesi, dolayısı ile sosyalleşmesi gerçekleşir (Şen, 1997, s.600). Okulöncesi dönemin de yaygınlaşması ile birlikte birey çok küçük yaşta itibaren eğitim kurumları bünyesine dahil olmaktadır. Özellikle okulöncesi ve ilköğretim seviyesinde öğrencilere bilişsel olduğu kadar duyuşsal alanda da davranışlar kazandırılmaktadır (Akbaş, 2004, s.80). Okulun, çocuğun aile ortamından ayrıldığı ilk ortam olduğunu düşünürsek, sorumluluk eğitiminin gelişiminde de ailesinden sonra gelen en önemli kurum olduğu söylenebilir. Çocuk okula başladığı zaman ilk karşılaşacağı ve muhtemelen dört yıl boyunca birlikte olacağı sınıf öğretmeni de sorumluluk eğitiminin ve gelişiminin değerli bir parçası olacaktır. Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru'ya (2014, s.309) göre de okullar davranış geliştirmek, pekiştirmek ve beceri öğretmek sorumluluğundadırlar. Dolayısıyla sorumluluk eğitiminde okul ve okuldaki her personelin de etkisinden bahsetmek mümkün olmaktadır.

Sorumluluk eğitiminin kazandırılmasında temel amaç, öğrencilerin sadece akademik ve mesleki yönden iyi gelişim gösteren bireyler olmaları değil; aynı zamanda da özünde iyi davranışlar sergileyen bireyler olmalarını sağlamaktır. Bu anlamda, okullar doğrudan öğretim ve model olma yoluyla sosyal kuralları çocuklara öğretmekle sorumlu birer yetişkin olmalarında etkin rol oynamaktadır (Sezer ve Çoban, 2016, s.26). Öğretmenlerin, çocukların kendilerine en çok model aldıkları kişiler olduklarını düşünürsek, öğretmenlerin sosyal kuralların, değerlerin öğretiminde etkin rol oynadıklarını söyleyebiliriz. Özgan ve Öztuzcu (2016, s.2) da bir toplumda kendine güvenen, iletişim becerileri gelişmiş ve toplumsal olaylara karşı duyarlılığı yüksek çocukların yetişebilmesi için bu bahsedilen özelliklere sahip öğretmenlerin sorumluluklarının önemli olduğundan bahsetmiştir.

Öğrenci, kendi öğrenme sorumluluğunu bilmeli ve sınıf düzeyine göre sorumluluklarının farkında olmalıdır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s.52). Sorumluluk eğitiminde, çocuğun yapamadıklarına değil; yapabildiklerine odaklanmak ve pekiştirmek önemlidir. Çocuğa yapılan yardım ve işin öneminden bahsetmek ve teşvik etmek daha etkili olacaktır.

İlkokul dönemi, bireylerin kişilik, zihinsel, sosyal, bedensel ve ahlaki gelişiminin en aktif ve hızlı olduğu dönemdir. Dolayısıyla ilkokul döneminde sorumluluk kazanımı ve bu kazanımda etkili olan okul ve öğretmenin de kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.6.3. İlkokul Dönemindeki Öğrencilerin Özellikleri ve Değerler Eğitimi

İlkokul, ilköğretim kademesinin ilk basamağı olan ilk dört yılı kapsayan süredir. Öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan eğitim sürecine ilkokul denilebilir. Yaklaşık olarak ilkokul çağındaki öğrenciler 5-10 yaş aralığına denk gelmektedir. Bu yaş aralığındaki çocukların belli gelişimleri mevcuttur.

İlkokul bilişsel, fiziksel, sosyal ve ahlaki açıdan gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemdeki ahlaki değerlerin şekillenmesinde okul, sosyal çevre ve aile önemlidir (Yaşartürk, 2019, 1).

İlköğretimin birinci dönemi, öğrenme ve sosyal beceri kazanma açısından çocuğun çabaları öne çıkmaktadır. İlkokul çağı, Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinden latent (gizil) döneme, Erikson'un psikososyal gelişim evrelerinden ise başarıya karşı yetersizlik karmaşasının olduğu döneme denk gelmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin çocuğun ilgi ve yeteneklerine göre başarı kimliğini geliştirecek imkan ve fırsatlar oluşturması, yetersizlik yerine başarıya duyusunu tatmasına yardımcı olması önemlidir. Aynı zamanda ilköğretim öğretmenleri, ahlaki açıdan da öğrencilere kendi dışlarında oluşturulan kuralların ortak bir anlayış ile değiştirilebileceği, kendi dışındaki olaylara başkalarının bakışı ile de yaklaşabileceği yönünde çalışmalar yapmalıdır. Bu amaçla öğretmen, sınıf içinde öğrencilere toplumsal ilişkilerle ilgili bazı kurallar oluşturmaları, ahlaki ikilemleri beraber tartışarak olası çözümler üretebilmeleri

yönünde uygulamalar yapabilirler. Öğretmen sınıf içinde rol model olmasından dolayı öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklerken kendi ahlaki gelişimini kendinin ve öğrencinin gözünden değerlendirmesi gereklidir (Can, 2013, s.149-150).

Sınıf öğretmenleri öğrencilere değerlerin kazandırılması konusunda önemli bir yere sahiptirler ve her sınıf öğretmenin birer değer eğitimcisi olması beklenir. Öğrenciler, öğretmenleri örnek alırlar ve bu süreçte öğretmen ne kadar öğrenciye karşı empati kurabilir ve saygılı olursa o kadar rol model olur. Somut işlemler döneminde olan ilköğretim öğrencilerine soyut kavramları kazandırabilmek için yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi temelli etkinlikler yapmak gerekmektedir (Aktepe, Keser ve Şeref, 2020, s. 899).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “sorumluluk” değeri ile ilgili eğitim alanında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002), ilköğretim öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarında, öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranış seviyeleri ile iç denetimsel sorumluluk ile dış denetimsel sorumluluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmalarının sonucuna göre, öğrencilerde sorumluluk seviyeleriyle iç denetim odağı arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Dış denetimli öğrencilerin sorumluluk almaktan kaçındıkları; iç denetimli öğrencilerin ise karar alma sürecinden eylemi tamamlayana kadar sorumluluk bilinciyle davrandıklarını tespit etmişlerdir.

Karaman Kepenekçi (2003) araştırmasında, ilköğretim kurumlarında insan hakları ve sorumluluk eğitimini Türk eğitim sistemine göre mevcut durumunu ele almıştır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarını içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. İncelemesinin neticesinde, genel olarak ders kitaplarında sorumluluk değerinden çok insan hakları konusunun yer aldığı; ancak alt sınıflarda sorumluluk eğitiminin, üst sınıflarda ise insan hakları eğitiminin yoğunluk gösterdiğini tespit etmiştir.

Yeşil (2003), araştırmasında okul ve ailenin sorumluluk bilincinin gelişmesine olan etkisini ele almıştır. Aile ortamının sorumluluk eğitimi bakımından sınıf ortamına göre daha uygun olduğunu; ortamın sorumluluk boyutunun, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunda, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince davranışa yansıtmadıkları sonucuna varmıştır.

Yurtal ve Yontar (2006), araştırmalarında sınıf öğretmenlerine göre, öğretmenlerin öğrencilerinden beledikleri sorumlulukların ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemlerin neler olduğuna ilişkin görüşlerini ele almıştır. Öğretmenlerin öğrencilerden

bekledikleri sorumluluklar bakımından en fazla; ödev-proje, bireysel ve grup çalışmalarını yerine getirme; kulüp faaliyetleri, nöbet tutma, sınıf başkanlığı gibi öğretmenin verdiği görevleri üstlenme; derste derse odaklanma, materyalleri düzenli ve tam getirme ve koruma, derse hazırlıklı ve vaktinde gelme; arkadaş çevresine ve öğretmene saygılı olma, onları dinleme, sınıfa düzenine önem verme, öz bakıma ve sınıf temizliğine dikkat etme davranışlarını öğrencilerden beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yapmadığı sorumlulukların da öğrencilerde olması beklenen temel sorumluluklar ile aynı olduğunu belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ve velilerle bireysel görüşme, görev listeleri, olumlu örnekleri vurgulayarak pekiştirme, sözlü ikaz, not çizelgeleri oluşturma gibi yöntemleri sorumlulukları aksamamak için kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Yontar (2007), sınıf öğretmenlerinin sorumluluk kazandırmada ceza içeren yaptırımları kullanma durumlarını ve bunun sonuçlarını öğrenci ve öğretmen görüşleri bağlamında araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içermeyen yöntemlerin yanında ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, cezalar içinde ise en çok sözel olumsuz cezaları kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilere göre öğretmenlerin uyguladıkları yaptırımlar genel olarak etkili olmakla birlikte bazen bu etkinin kısa süreli olduğu ortaya çıkmıştır.

Kısa (2009), okul öncesi öğretmenlerinin 6 yaş grubu çocukların sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerini, okul öncesi öğretmenlerinin ve altı yaş grubu çocuklarının görüşleri bağlamında araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş grubu çocuklarından; öz-bakım becerileri ve sosyo-duygusal alan becerileri ile ilgili sorumlulukları yerine getirmesini beklediği, yerine getirilmeyen sorumlulukların da yine bu gelişim alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik başvurduğu disiplin yöntemlerinin; eğitsel yöntemler, ödül ve sözel pekiştirme ve ceza içeren yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tay ve Yıldırım, (2009), araştırmalarında sosyal bilgiler dersinde öğretilen değerleri ebeveynler bakımından ele almışlardır. Öğretilmesine ihtiyaç duyulan 19 değerden bahsedilen araştırmada ebeveynlerin en çok dürüstlük, vatanseverlik, aile dayanışması, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerine önem verdiklerini tespit etmiştir.

B. Şahan (2011), araştırmasında okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerini veli ve öğretmen görüşüne göre ele almıştır. Araştırmaya göre; okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin sorumluluk gerektiren davranışları üstlenmelerinden dolayı memnun olduklarını, öz bakım becerilerinde de öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin, mezun oldukları okulun türüne ve

mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin sorumluluk gelişimine ait fikirlerinde anlamlı farklılıklar görüldüğü, ancak cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmediğini tespit etmiştir.

E. Şahan (2011), araştırmasında ilköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarında öngörülen sorumluluk eğitime dönük kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kendilerini, tüm faktörlerde, öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde sorumlu gördükleri; beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarında kişisel sorumluluk ve yasal sorumluluk faktörlerinde kızlar lehine farklılaşma olurken sekizinci sınıf düzeyinde ise farklılaşmanın ortaya çıkmadığı; beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarının; anne ve babalarının eğitim düzeylerine, babalarının mesleklerine, ailelerinin gelir düzeylerine göre bazı faktörlerde anlamlı farklılaşmaların ortaya çıktığı; sekizinci sınıf öğrencilerinin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinde ise yalnızca ekonomik durum değişkeninde farklılaşmaların ortaya çıktığı; öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise; cinsiyet, branş ve mesleki kıdeme bağlı olarak bir farklılaşmanın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Acar (2012), varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.

Aydoğan ve Gündoğdu (2015), araştırmasında ilkokul öğrencilerine uygun hazırlanan bir sorumluluk programını ele almıştır. Araştırması sonucunda, öğrencilerin gönüllüğü olduğu görevleri daha istekli uyguladıklarını ve daha sorumlu davrandıklarını, bu bakımdan öğrencilere verilen sorumluluğun niteliğinin mühim olduğu görülmüştür. Programın uygulanma süreci öncesinde sorumluluk almakta problem yaşayan öğrencilerin süreç sonunda gelişim gösterdiği; süreç boyunca mutlu oldukları ve istenmeyen davranışlarda azalma olduğu; aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerin de bu sürece olgun baktıkları, kıskanç davranmadıkları; ancak tüm bu olumlu sonuçlara rağmen, yine bu dört öğrencide temizlik alışkanlığı gibi bazı noktalarda değişme görülemediği.

Yeşil (2015), araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim uygulamaları çerçevesinde sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamalarının niceliğini ve niteliğini araştırmıştır. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi kapsamında en çok ev ödevi vererek bu ödevleri kontrol ettiklerini, en az ise öğrencilerin sorumluluk almalarını gerektiren sınıf içi oyunların oynatılmasına yer verdiklerini tespit etmiştir.

Altunok Çal (2018), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamalarının ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerinin belirlenmesini ele almıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sorumluluk eğitimini gerekli bulduklarını; öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul türü, eğitim seviyesi, çalışılan okul öncesi eğitim kurumunun türü ve daha önce sorumluluk değerinin eğitimi konulu bir eğitim alıp almadıkları durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenleri sorumluluk eğitimi konulu uygulamalarını sıklıkla yaptıklarını ifade etmişlerdir ve bağımsız değişkenlerin bu uygulama sıklığına etkisi olmadığı görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğrencileri iyi düzeyde bulduklarını ifade etmişlerdir ve bağımsız değişkenlerin bu görüşlerinde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler daha çok sosyal sorumluluk ağırlıklı uygulamalara yer verdiklerini, okul öncesi eğitim programının sorumluluk değerinin eğitimi bakımından yeterli olduğunu, aile kaynaklı problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemlerle öğrenci ağırlıklı uygulamalar yaparak çözüm aradıklarını ifade etmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Doğal ortamlarda oluşan olgu, olay ya da davranışlara odaklanmak nitel araştırmaların en öne çıkan özelliğidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.245). Sınıf öğretmenlerinin sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin farkındalıklarını araştırmayı hedefleyen bu araştırmada nitel araştırma modelinin uygun olacağı düşünülmüştür. Nitel araştırma ile katılımcıların araştırılan konuyla ilgili deneyim ve düşüncelerine ulaşım sağlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.410). Bu nedenle araştırmacının konuyla ilgili olarak neler olup bittiğini derinlemesine anlayabilmesine imkân sağlaması da bu tercihe yönelten nedenler arasındadır.

Araştırma, durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırma konusu olan olay ya da olguyu, birçok açıdan ele alarak, çeşitli yanlarını ortaya çıkararak, derinlemesine araştıran bir yaklaşımdır. Durum çalışmasına dayalı araştırmalar için en uygun sorular “nasıl” ve “neden” sorularıdır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.414). Bu sebeple bu araştırma, “Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretimine ilişkin bakış açıları nasıldır?” sorusu üzerine bina edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay ili Antakya ilçesinde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılımda gönüllü olan 22 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği, ulaşılabilmesi pratik ve araştırmaya katılım göstermekte gönüllü olan kişilerle yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s.122).

Araştırma grubunun oluşturulmasında, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla tercih edilen, olasılığı bilinmeyen örnekleme tekniklerinden biridir. Bu teknik araştırmaya katılmada ulaşılması kolay ve gönüllü olan kişilerle yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122; Gürbüz ve Şahin, 2018, s.132).

Araştırmanın çalışma grubunu 22 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların 13’ü kadın 9’u erkektir. En düşük kıdeme sahip olan öğretmen 2 yıl, en fazla kıdeme sahip olan öğretmen ise 19 yıldır görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden en genç olanı 24, en yaşlı olanı ise 43 yaşındadır. Kadın öğretmenlerden 7’si bekâr, 6’sı evli; erkek öğretmenlerden ise 5’i evli, 4’ü bekâr olmak üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’i evli 11’i bekardır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Durum çalışmasına dayalı araştırmalarda veri kaynakları “belgeler, arşiv kayıtları, görüşmeler, gözlemler (doğrudan veya katılımcı) ve fiziksel eserler”dir (Yin, 2003, s.57). Bu araştırmada kullanılan temel veri kaynağı ise, görüşmedir. Görüşme tekniği, araştırma sürecinin istenilen bir aşamasında kullanılabilmesi, katılımcıların olası sorularına anında dönüt sağlanabilmesi ve karmaşık yönergelerin araştırmacı tarafından açıklanabilmesi, araştırmacı ve katılımcı arasında işbirliği sağlanabilmesi ve güven ortamı oluşturarak hassas konuların ele alınması açısından avantajlı bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2016, s.153). Bu çalışmada görüşme tekniğinin tercih edilmesi nedeni, sınıf öğretmenlerinin tecrübelerine dayalı olarak belirttikleri görüşler üzerinden bakış açılarını tespit etmektir.

Araştırmanın verileri, açık uçlu yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla online görüşme yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazın taraması yapılarak ve ulusal ve uluslararası alanyazın yer alan verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların açık, anlaşılır ve tam anlamıyla kapsayıcı olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan form, ikisi sınıf eğitimi alan uzmanı ve üç sınıf öğretmenin görüşleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Sınıf eğitimi alan uzmanları ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda soruların anlaşılır olduğuna dair fikir birliğine varılmıştır. Beş sınıf öğretmeniyle bir pilot uygulama yapılmış ve uygulama sonucunda değerlendirme yapılarak görüşme sorularının uygunluğu ve anlaşılabilirliği denenmiştir. Görüşmelerde sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorulardan bazıları şu şekildedir:

1. “Sorumluluk” değerinin öğretim programında yer almasının gerekçesi sizce nedir?
2. “Sorumluluk” değerinin ilkokuldaki hangi derslerle ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
3. “Sorumluluk” değerinin öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
 - a. Derslerinizde sorumluluk değerinin türlerinden bahsediyor musunuz? Hangi sorumluluk türlerini konu ediyorsunuz?
 - b. Bu değer öğretiminde hangi değer öğretimi yaklaşımını kullanıyorsunuz?
 - c. Bu değer öğretiminde hangi yöntem-teknikleri kullanıyorsunuz/tercih ediyorsunuz?
 - d. Öğretimde yardımcı olması için kullandığınız araç-gereç ve materyal var mı? Hangileri? Peki bunları nasıl kullanıyorsunuz?
4. Sizce “sorumluluk” değerinin bilgisini vermenin pratik faydası nedir?
5. “Sorumluluk” değerini edinmelerinin/bilmelerinin/öğrenmelerinin öğrencilerinize akademik olarak katkıları nelerdir?

6. Bu değeri kazanmanın öğrencilerinizin günlük yaşamına ne gibi katkıları olabileceğini/olduğunu düşünüyorsunuz?
7. “Sorumluluk” değerinin bilgisine sahip olmayan bir bireyin/çocuğun karşılaşılabileceği durumlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Bu soruların yanı sıra toplanan verilerin derinliğini arttırmak amacı ile sondaj sorular da eklenmiştir. Veri toplama süreci, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ortalama -yaklaşık- 35 dakika sürmüştür.

3.4. Veri Analizi

Durum çalışmasına dayalı araştırmalarda elde edilen verileri analiz etmek için sistematik kurallar yoktur. Ancak, analizin arkasında bir mantık ve bir çerçeve olmalıdır (Yin 1998). Bu araştırmada veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

İçerik analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen tekniklerden biridir ve genellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılmaktadır. Bu yöntem belirli kurallara dayalı olarak oluşturulan kodlamalarla bir metindeki kelimelerin daha küçük içerik kategoriler ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, s.250).

Verilerin analizi, üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı hâle getirilmiştir. İkinci aşamada, veri kümesini kategorilere ayırmak için kodlar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, açık kodlama ile başlanılmıştır. Açık kodlama, verilerin ilk toplanması sırasında yapılan kodlamadır. Herhangi bir veri parçasını belirlemede istenildiği kadar geniş düşünerek kodlama yapılmasıdır. Kritik terimlerin, merkezi önemdeki kişilerin, kilit olayların saptanmasıdır. Kodlamanın ikinci aşamasında, verilerin üzerinden ikinci kez geçmek suretiyle eksenli kodlama yapılmıştır. Eksenli kodlama, bir ayrıntılandırma işlemidir. Eksenli kodlamada, mevcut kategoriler eğer lüzumluysa alt kategorilere ayrılabilir; birbiriyle yakından ilişkili olanlar birleştirilebilir, bazı temalar analiz dışında bırakılabilir veya bazı temalar daha derinlemesine düşünülebilir. Kodlamanın üçüncü ve son aşamasında ise, seçici kodlama yapılmıştır. Yani, veriler son kez ele alınarak ana kategoriler belirlenmiştir (Merriam, 2013; Neuman, 2014).

Ardından verilerin analizi sürecinin son aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, kodlanan ham veriler birbirleriyle ilişkisi kurulan kavramsal öğelere, yani kategorilere ayrılmıştır. Veri analizi sürecinin üçüncü ve son aşamasında ise, tüm veriler gözden geçirilerek ilgisiz veriler ayıklanmış ve raporlaştırma yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerine ilişkin bakış açıları bulgularla ilişkilendirilerek kategorilere ayrılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı olarak ve doğrudan alıntılar şeklinde rapor edilmiştir. İç geçerliğin nitel araştırmalardaki karşılığı inandırıcılıktır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için araştırmacı katılımcılarla görüşmeleri bizzat yapmış, katılımcıların görüşmelerle ilgili önyargılarını azaltmaya çalışmış, karşılıklı güven oluşturacak samimi ve dostça bir ortam oluşturmuştur.

Güvenirliği arttırmak içinse teyit incelemesi yapılmıştır. Araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kayıtlarıyla ilgili iki haftalık bir ön çalışma yapmış; kodları ve kategorileri tespit etmişlerdir. Ön çalışmada ortaya çıkan kategoriler, odak grup toplantılarında tartışılarak değerlendirilmiş ve fikir birliğine ulaşılmıştır. Elde edilen kategoriler, alanda uzman bir başka araştırmacı tarafından da kodlanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$] kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmada uyuşum yüzdesi .91 olarak hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, veri toplama aracından elde edilen verilerin güvenilir kabul edildiği (Miles ve Huberman, 1994) anlamına gelmektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretime ilişkin bakış açılarının tespit edilmesine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt sorularına göre sunulmuştur.

4.1. “Sorumluluk” Değerinin Öğretim Programında Yer Alma Gereğesine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcılara yöneltilen “Sorumluluk değerinin öğretim programında yer almasının gereğesi sizce nedir?” şeklindeki soruya verilen cevaplar, “toplumsal gereklilik” ve “bireysel gereklilik” şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 4.1.’de, bulgular ise Şekil 4.1.’de sunulmaktadır.

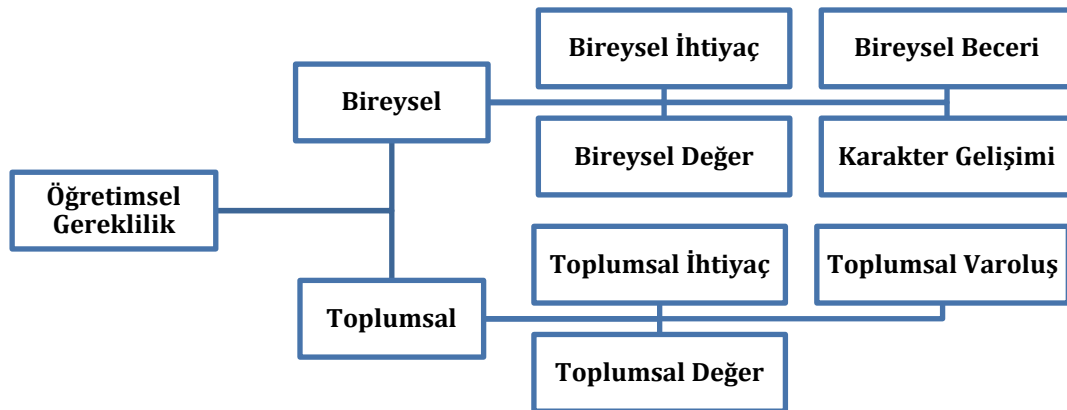
Tablo 4.1.

“Sorumluluk” Değerinin Öğretim Programında Yer Alma Gereğesine İlişkin Oluşturulan Kodlar

Kodlar	f	%
Toplumsal İhtiyaç	1	4
Toplumsal Varoluş	3	12
Toplumsal Değer	1	4
Bireysel İhtiyaç	7	27
Bireysel Beceri	2	8
Bireysel Değer	6	23
Karakter Gelişimi	5	19

*f: frekans

Katılımcılardan 7’si, sorumluluk değerinin öğretim programında yer alması gereğesine “bireysel ihtiyaç” şeklinde cevap vermiştir. 6’sı “bireysel değer”, 5’i “karakter gelişimi”, 3’ü “toplumsal varoluş”, 2’si “bireysel beceri”, 1’i “toplumsal değer”, 1’i de “toplumsal ihtiyaç” cevabını vermiştir. Katılımcılar, “sorumluluk” değerinin öğretim programında yer alma gereğesini “bireysel” ve “toplumsal” bağlamda açıklamışlardır.



Şekil 4.1. “Sorumluluk” Değerinin Öğretim Programında Yer Alma Gereğesi

Katılımcıların “sorumluluk” değerinin öğretim programında yer almasının gerekçesiyle ilgili söylemlerinden bazıları şu şekildedir:

[KÖ5]: “Öğrencilerin her anlamda bağımsız olarak yaşayabilmeleri için sorumluluk bilincinin bütün bireylere aşılması gerektiğini düşündüğümden sorumluluk değer öğretiminin programlarda yer alması gerekmektedir.”

[KÖ10]: “Sorumluluk sahibi olmayan bir bireyin hayatı boyunca sağlıklı bir karar verebileceğini düşünmediğim ayrıca toplumda var olmanın şartlarından biri olduğu için sorumluluk değeri öğretim programında yer almalıdır.”

[KÖ14]: “Sorumluluk almayan, alamayan bireyler hayatları boyunca bir şeyi başarma duygusuna erişme problemi yaşayacaktır ve özgürlüğün ne demek olduğunu istediği her şeyi yapmak zannedecektir ve aslında sorumluluk alabildiği kadar özgür olduğunu bilmeyecektir. Bu yüzden öğretim programında mutlaka yer almalıdır.”

[KÖ15]: “Sorumluluk, bireylerin gerçek hayatta ne yaptığını bilen ve yaptıklarının sonuçlarına katlanabilen birer vatandaş olabilmeleri için kazanmalarını gereken en temel duygulardan biridir. Bu yüzden öğretim programında yer alması elzemdir.”

[KÖ20]: “Sorumluluğun olduğu yerde özgürlüğün başlar kısacası insan sorumlu olduğu için özgürdür. Eğer çocukların özgürlüğe olan inancını arttırmak istiyorsak kendi gelişim düzeylerinde ki sorumluluğunun farkına vardırmalıyız.”

4.2. Sorumluluk Değerinin İlişkili Olduğu Derslere İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcılara yöneltilen “Sorumluluk değerinin ilkokuldaki hangi derslerle ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklindeki soruya verilen cevaplar sıklıkları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.
Sorumluluk Değerinin ilkokuldaki Hangi Dersler ile İlişkili Olduğuna İlişkin Bulgular ve Sıklık Durumu

Dersler	f	%
Tüm Dersler	10	32
Hayat Bilgisi	14	45
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	10
Resim	1	3
Türkçe	1	3
Beden Eğitimi	1	3
Matematik	1	3

Buna göre, katılımcılardan 14’ü sorumluluk değerini “Hayat Bilgisi” dersiyile ilişkilendirmişlerdir. 10’u ise, bu değerini “tüm dersler”le; 3’ü “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersiyile; 1’i “Resim”, 1’i “Türkçe”, 1’i “Beden Eğitimi”, 1’i de “Matematik” dersiyile ilişkili bulduklarını belirtmiştir. Katılımcılara sorumluluk değerini neden bu derslerle ilişkili bulduklarını sorulduğunda ise, bu değerini “pratik yaşamda gerekli olması”, “istendik davranışlar için ön koşul niteliğinde bir değer ve beceri olması” ve “tüm derslerde ihtiyaç olması” ile açıklamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin sorumluluk değerinin hangi dersler ile ilişkili olduğuna dair kendilerine yöneltilen soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

[KÖ11]: “Tüm derslerle ilgili olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenmelerin sağlanması için öncelikle hazırbulunuşluğun sağlanması açısından öğrencide sorumluluk bilincinin olması gerekmektedir.”

[KÖ13]: “Bence tüm derslerle ilgili çünkü her dersin kendince bir öğretimi, hayata hazırlayışı ve ödevler kaynaklı bir sorumluluk yükleyişi var. Bu yüzden tüm derslerin sorumluluk değeriyle ilgili olduğunu düşünüyorum.”

[KÖ16]: “Sorumluluk değerinin ilköğretimde hayat bilgisi dersiyle ilişkili olduğunu düşünüyorum çünkü bu derste hayata, kendine, çevreye ve değerlerine karşı sorumluluğu ile ilişkili kazanımlar mevcut.”

[KÖ17]: “Tüm derslerle ilişkili bence. Çocuğun ödevi bir sorumluluktur, gittiği spor, yaptığı resim, çaldığı enstrüman hepsi birer sorumluluk içerir.”

[KÖ18]: “Bütün derslerle ilişkilidir. Her ders öğrenci için sorumluluktur. Dersin gereklerini yerine getirmek ve başarı elde etmek disiplin ve sorumluluk gerektirir.”

[KÖ20]: “Sorumluluk kavramını birkaç ders ile ilişkilendirmenin uygun olmayacağını düşünüyorum. Sorumluluk bir ara disiplin gibi bütün ders programların içinde yer almalıdır.”

[KÖ21]: “Hemen hemen tüm derslerle dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Fakat daha çok Hayat Bilgisi dersi ile ilişkili olduğu kanısındayım. Çünkü gerçek yaşamla daha çok ilişkili.”

[KÖ22]: “İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları ile alakalı olduğu için Hayat Bilgisi dersi ile daha çok ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu dersin kazanımları ile daha çok örtüşüyor.”

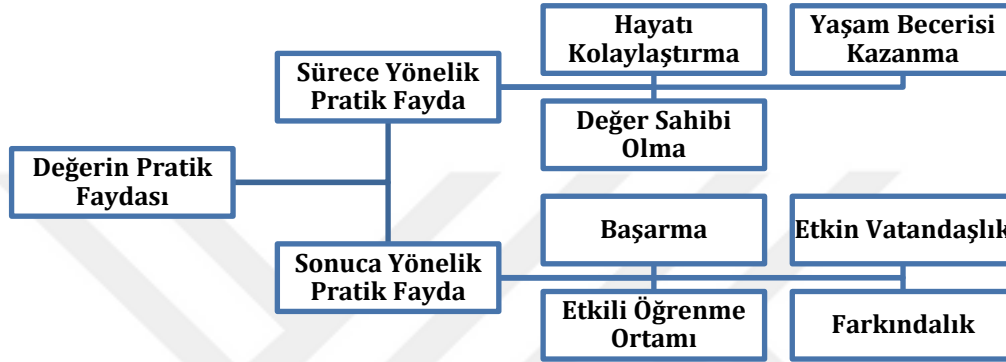
4.3. Sorumluluk Değerinin Öğrencilerin Günlük ve Akademik Hayatına Sağlayacağı Pratik Faydalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcılara sorumluluk değerinin öğrencilerin günlük ve akademik hayatına sağlayacağı pratik faydalarına ilişkin bazı sorular da yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar “sürece yönelik fayda” ve “sonuca yönelik fayda” olarak kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 4.3.’de, bulgular da Şekil 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.
Sorumluluk Değerinin Bilgisini Vermenin Pratik Faydasına İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	f	%
Hayatı Kolaylaştırma	2	9
Yaşam Becerisi Kazanma	5	22
Değer Sahibi Olma	6	26
Başarma	1	4
Etkin Vatandaşlık	3	13
Etkili Öğrenme Ortamı	3	13
Farkındalık	3	13

Buna göre, katılımcıların 6'sı sorumluluk değerinin öğrencilerin günlük ve akademik hayatına sağlayacağı pratik faydayı "değer sahibi olma" ile ilişkilendirerek açıklarken; 5'i "yaşam becerisi kazanma", 3'ü "etkin vatandaşlık", 3'ü "etkili öğrenme", 3'ü "farkındalık", 2'si "hayatı kolaylaştırma", 1'i "başarma" ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Görüldüğü üzere katılımcılar, sorumluluk değerinin bilgisini vermenin pratik faydasını sürece ve sonuca yönelik faydalarla ilişkilendirmişlerdir.



Şekil 4.2. "Sorumluluk" Değerinin Bilgisini Vermenin Pratik Faydası

Sınıf öğretmenlerinin sorumluluk değerinin bilgisini vermenin pratik faydasına ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

[KÖ6]: "Öğrencilerin ödevlerini aksatmadan yapmaları derse zamanında gelmeleri, dersin akışını bozmamaları ve bu sebeplerden dolayı verimli bir eğitim öğretimin gerçekleşmesine fayda sağlar."

[KÖ10]: "Bunun kişisel bir faydadan çok toplumsal bir yarar olduğunu düşünüyorum sonuçta sorumluluğunu bilen bireylerin olduğu bir toplumda yaşamak her bakımdan daha avantajlı ve rahattır."

[KÖ15]: "Sorumluluk değerini kazanmış bir birey kendi hayatında bağımsız kararlar alıp sonuçları ile başa çıkabilir. Zorluklara karşı direnip, kendi hayatını kolaylaştırabilir."

[KÖ20]: "Aslında bu pratik faydayı sorumluluk kavramının tanımında görebiliyoruz. Herkesin belirli zamanda ve şartlarda yapmak zorunda olduğu iş için hem kendine hem de çevreye hesap verebilmesidir. Bu sayede eleştirilere açık ve özeleştiri yapabilen bireyler ortaya çıkardığını düşünüyorum."

[KÖ21]: "Neyi niçin yaptığının daha çok farkında olmasına katkı sağlayabilir."

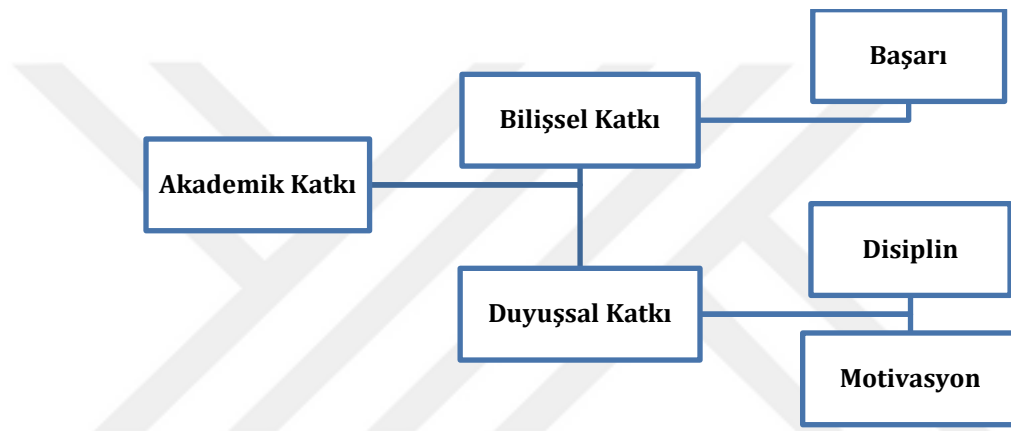
Katılımcılar, sorumluluk değerini edinmelerinin öğrencilerine olan akademik katkılarını "başarı", "disiplin" ve "motivasyon" kavramlarıyla açıklamışlardır. Katılımcıların verdikleri cevaplar "bilişsel katkı" ve "duyuşsal katkı" kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların

görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 4.4.'de, bulgular da Şekil 4.3.'de sunulmaktadır.

Tablo4. 4.
Sorumluluk Değerini Edinmelerinin, Bilmelerinin, Öğrenmelerinin Öğrencilere Akademik Olarak Katkılarına İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	f	%
Başarı	13	62
Disiplin	5	24
Motivasyon	4	19

Buna göre, sorumluluk değerini edinmelerinin öğrencilerine akademik olarak katkılarına katılımcıların 13'ü "başarı", 5'i "disiplin" ve 4'ü "motivasyon" yanıtı vermiştir. Katılımcılar, bu değeri edinmenin öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir.



Şekil 4.3. Sorumluluk Değerini Edinmelerinin, Bilmelerinin, Öğrenmelerinin Öğrencilere Akademik Olarak Katkıları

Katılımcıların sorumluluk değerini edinmelerinin öğrencilerine akademik olarak sağlayacağı katkılara ilişkin söylemlerinden bazıları şu şekildedir:

[KÖ3]: "Sorumluluk sahibi olan bir öğrenciye hiçbir konuda baskı yapmaya, ödev vermeye, öğrenciyi uarmaya gerek yoktur. Olayı içselleştiren bir öğrenci kendiliğinden yapması gerekenleri fark edip yapacaktır."

[KÖ8]: "Akademik hayatta başarılı olmak ya da olmamak kendi sorumluluklarımız sonucunda ortaya çıkar. Sorumluluk sahibi birey başarılı sonuçlar alabilir."

[KÖ15]: "Akademik hayat kendi sorumluluklarımız sonucunda şekillenir. Akademik hayatta aldığımız eğitimler geleceğimizi şekillendirir. İyi bir işte çalışmak akademik hayatta aldığımız kararlar sonucunda ortaya çıkar. İşte bu yüzden sorumluluk bilinci yüksek birey akademik hayatta da sorumluluklarının ve sonuçlarının farkında olarak yaşar."

[KÖ19]: "İşlerinin plan programlamasını yaparak neyi nerede kullanacağını bilir. Akademik kariyerinde sorumlulukları çokça olacaktır. Bu nedenle elzem derecede önemlidir."

[KÖ20]: "Sorumlulukların farkına varılması ile birlikte öğrenme artık dışarıdaki insanların kural ve baskıları ile değil, öğrenme üstüne aldıkları bir iş ve bu iş için gerektiğinde kendisine ve çevresine hesap verebilir bir gerçeklik halini alır. Öğrenci öğrenmenin bir zorunluluk değil, bir ihtiyaç olduğunu farkına varır."

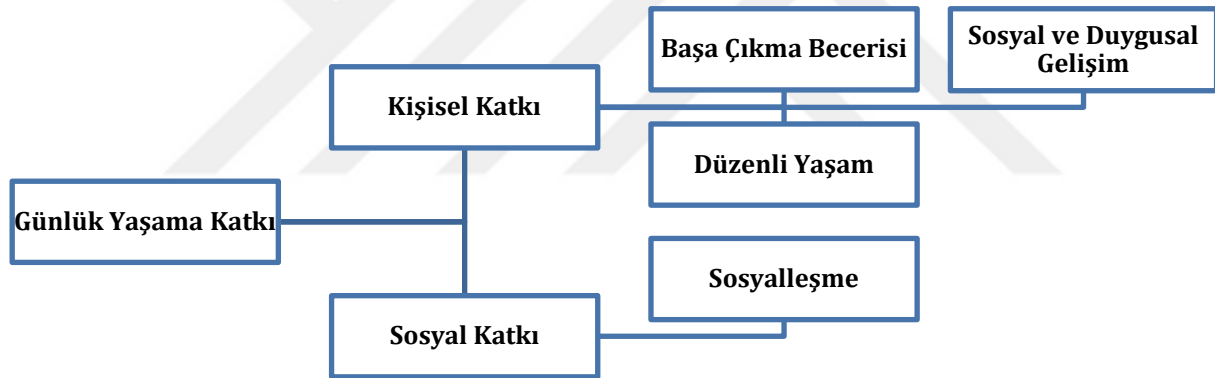
Katılımcıların sorumluluk değerini kazanmanın öğrencilerin günlük yaşamına katkılarına ilişkin olarak belirttikleri görüşler ise, “kişisel katkı” ve “sosyal katkı” kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 4.5.’de, bulgular da Şekil 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Sorumluluk Değerini Kazanmanın Öğrencilerin Günlük Yaşamına Katkılarına İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	f	%
Düzenli yaşam	8	36
Sosyalleşme	4	18
Başa Çıkma Becerisi	6	27
Sosyal ve Duygusal Gelişim	4	18

Katılımcıların sorumluluk değerini kazanmanın öğrencilerin günlük yaşamına katkılarına ilişkin cevapları incelendiğinde, katılımcılardan 8’inin “düzenli yaşam”, 6’sının “başa çıkma becerisi”, 4’ünün “sosyalleşme”, 4’ünün de “sosyal ve duygusal gelişim” bağlamında açıklamalar getirdiği saptanmıştır. Katılımcılar, bu değeri kazanmanın öğrencilerin günlük yaşamlarına “kişisel” ve “sosyal” yönden katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir.



Şekil 4.4. Sorumluluk Değerini Kazanmanın Öğrencilerin Günlük Yaşamına Katkısı

Sınıf öğretmenlerinin sorumluluk değerini kazanmanın öğrencilerin günlük yaşamına katkılarına ilişkin söylemlerinden bazıları şu şekildedir:

[KÖ3]: “Sorumluluk hayatın doğrudan kendisi ile alakalı olduğundan dolayı buna cevap vermek aslında çok basit. En basitinden sokak hayvanlarının dolu olan su ve mama kaplarını devirmemek, devirenleri uyarmak bile sorumluluk bilinci ile alakalıdır.”

[KÖ7]: “Hayat boyu bilinci yüksek bireylere dönüşmeleri ve en önemlisi de kişinin kimsenin onlara bir şey söylemeden kendi sorumluluklarını yerine getirmeleridir. Benim için en önemli gelişim budur.”

[KÖ10]: “Sorumluluk sahibi olan bireyler ne zaman, nerede, ne yapması gerektiğini bilen bireyler haline dönüşüyor. Her şeyi zamanında yapmalarına ve zaman kullanımını çok iyi yapmalarına olanak sağlamaktadır.”

[KÖ16]: “Karar alırken seçenekleri düşünür ve ileriye görebilir. Kendine güvenir, kararlarını kendisi verir. Kendi başına yapabileceği işleri yardım almadan yapar.”

[KÖ18]: “Düzenli uykudan sağlıklı beslenmeye, ev içi bireylere düşen vazifeleri yerine getirmekten çevre ve doğaya karşı üstüne düşeni yapmaya kadar geniş bir aralıkta olumlu katkıları olacağını düşünüyorum.”

[KÖ20]: “Topluma, ailesine, arkadaşlarına, iş arkadaşlarına "Ben üstlendiğim eylemlerin farkındayım ve hesabını da vermeye hazırım" mesajı ile özeleştiriyeye açık ve güvenilir bir kimlik ortaya koyar bu sayede toplumsal ilişkilerde ya da diğerlerinde oluşabilecek kaotik durumları minimuma indirebilirler.”

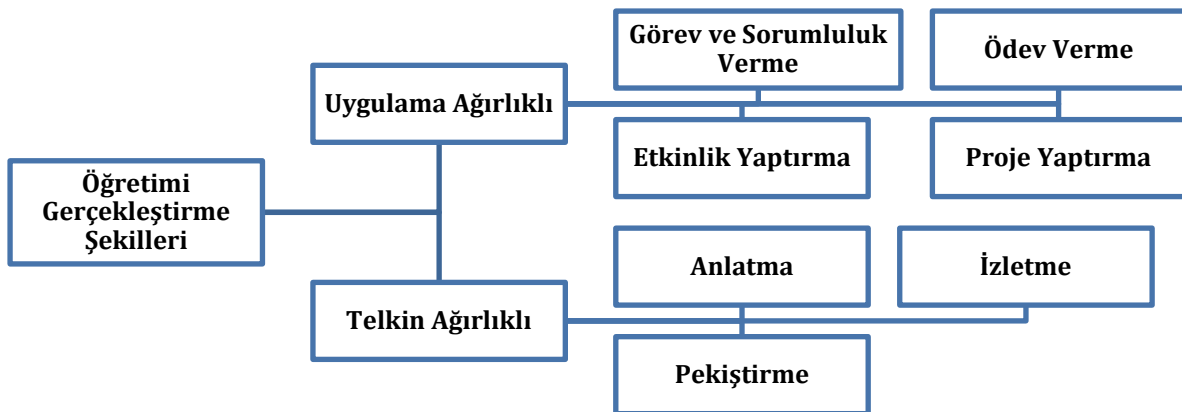
4.4. Sorumluluk Değerinin Öğretiminin Nasıl Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular

Araştırmada, katılımcılara yöneltilen “Sorumluluk değerinin öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?” soruya verilen cevapların “uygulama ağırlıklı” ve “telkin içerikli” kategorileri altında toplandığı saptanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 4.6.’da, bulgular da Şekil 4.5.’de sunulmuştur.

Tablo 4.6.
Sorumluluk Değerinin Öğretiminin Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	f	%
Görev ve Sorumluluk Verme	9	32
Ödev Verme	5	18
Etkinlik Yaptırma	7	25
Proje Yaptırma	2	7
Anlatma	3	11
İzletme	1	4
Pekiştirme	1	4

Buna göre, katılımcıların 9’u sorumluluk değerinin öğretimini “görev ve sorumluluk verme”, 7’si “etkinlik yapma”, 5’i “ödev verme”, 3’ü “anlatma”, 2’si “proje yaptırma”, 1’i “izletme”, 1’i ise “pekiştirme” yoluyla gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar, “sorumluluk” değerinin öğretiminde uygulama ağırlıklı ve telkin içerikli bir öğretim gerçekleştirmektedirler.



Şekil 4.5. Sorumluluk Değerinin Öğretiminin Gerçekleştirilmesi

Katılımcıların sorumluluk değerinin öğretiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

[KÖ3]: “Çocuğun belli bir süre ilgilenmesi gereken, ilgilenmediğinde başarısız olacağı etkinlikler yaptırıyorum. Mesela çim adam, yumurtayı kırmadan 15 gün boyunca okula getirip götürme gibi etkinlikler.”

[KÖ5]: “Çocuklara yapabilecekleri küçük görevler verilerek gerek okul içi gerek okul dışı bu görevleri yerine getirmeleri sağlanarak sorumluluk bilinci kazanmalarını destekliyorum. Okul kitaplığının düzenlenmesi, sınıflarındaki sıraların tertip ve düzeninden sorumlu olduklarını bilmeleri, kişisel bakımlarının sağlıkları açısından önemli olduğunu bilmeleri ve bunun sorumluluğunun kendilerinde olmasını bilmelerini sağlamak gibi uygulamalar yapıyorum.”

[KÖ7]: “Aslında bunlar birinci sınıf Türkçe derslerinde verdiğimiz çizgi çalışmaları ile başlıyor, Fen bilgisi derslerinde yaptığımız fasulye deneylerine kadar pek çok ödevle devam ediyor. Öğrenci eve gittiğinde öğretmeni tarafından verilen ödevlerin kendisi tarafından yapılması gerektiğini biliyor ve annesine ödevlerini yapması gerektiğini öğretmenin kontrol edeceğini söylüyor. Bizlerde ertesi gün okula geldiğinde kontrol ettiğimizde bu sorumluluk onlar için artıyor.”

[KÖ10]: “Çocukların seviyesine göre öncelikle küçük küçük sevebilecekleri etkinlikler, ödevler, projeler vererek sorumluluk değerini aşlamaya çalışıyorum.”

[KÖ13]: “Sınıf içi sorumluluklar veriyorum. Sınıfı temiz ve düzenli tutma, eşyalarına ve kitaplarına sahip çıkma, ihtiyacı olan arkadaşlarına yardım etme, verilen ödevleri zamanında okula getirme gibi.”

[KÖ20]: “Öğrencilere sahip olduğu bilgi becerilere uygun bireysel veya grupsal etkinlikler ve oyunlar kurguluyorum. Onlara belirli bir zaman ve ortamda yapmaları gereken görevler veriyorum genellikle yapabilme duygusunu fark ettirmek ile beraber grup etkinlikleri ile sorumluluğun hem kendimize karşı hem de içerisinde olduğumuz gruba karşı olduğunu fark ettirmeye çalışıyorum.”

4.5. Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Kullanılan Yöntem- Teknik, Araç - Gereç ve Materyaller

Araştırmada katılımcılara yöneltilen “Sorumluluk değerinin öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo4.7.
Sorumluluk Değerinin Öğretiminde Öğretmenlerin En Çok Tercih Ettiği Yöntem ve Teknikler

Yöntem ve Teknikler	f	%
Drama	8	17
Anlatım	6	13
İstasyon	6	13
Yaparak-yaşayarak	3	6
Rol oynama	3	6
Gösterip yaptırma	3	6
Doğrudan öğretim	2	4
Proje	2	4
Soru cevap	2	4
Beyin fırtınası	2	4
Örnek olay	2	4
İşbirlikçi öğretim	1	2
Problem çözme	1	2
Gezi gözlem	1	2
Aktif öğretim	1	2
Oyun	1	2
Gözlem	1	2
Altı şapkalı öğretim	1	2
Tartışma	1	2

Buna göre, katılımcıların 8'i "drama", 6'sı "anlatım", 6'sı "istasyon tekniği"ni kullandığını belirtmiştir. "Yaparak-yaşayarak öğrenme", "rol oynama" ve "gösterip yaptırma" tekniklerinin 3'er katılımcı; "doğrudan öğretim", "proje", "soru cevap", "beyin fırtınası" ve "örnek olay" tekniklerinin ise 2'ser katılımcı tarafından tercih edildiği; "işbirlikçi öğretim", "problem çözme", "gezi- gözlem", "aktif öğretim", "oyun", "gözlem", "altı şapkalı öğretim" ve "tartışma" tekniklerinin de 1'er katılımcı tarafından kullanıldığı görülmüştür.

Katılımcıların sorumluluk değerinin öğretiminde en çok tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin neler olduğuna ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

[KÖ5]: "İstasyon tekniği, drama yöntemi, rol oynama yöntemi gibi sorumluluk almayı ve kendisine verilen görevi yerine getirmeyi gerektiren yöntem ve teknikleri kullanıyorum."

[KÖ7]: "Anlatım tekniğini kullanıyorum genellikle daha önce bahsettiğim gibi. Ben biraz hem geleneksel hem de demokratik sınıf yönetimi kullanan bir öğretmenim. İşlediğimiz konu ve sınıfın o an ki paylaşımına yatkınlık durumuna göre değişiyor."

Araştırmada katılımcıların "Sorumluluk değerinin öğretiminde yardımcı olması için kullandığınız araç-gereç ve materyal var mıdır?" sorusuna verdikleri cevaplar ve sıklıkları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.
Sorumluluk Değerinin Öğretiminde Öğretmenlerin En Çok Tercih Ettiği Araç-Gereç ve Materyaller

Araç - Gereç ve Materyaller	f	%
Projeksiyon	5	14
Video-animasyon	5	14
Kırtasiye	4	11
Kostüm	4	11
Kitap	4	11
Pano	2	5
Kullanmayan	2	5
Bilgisayar	2	5
Çiçek	1	3
Afiş	1	3
Mama	1	3
Tahta	1	3
Pekiştireç	1	3
Çöp torbası	1	3
Akıllı tahta	1	3
3 boyutlu materyaller	1	3
Her şey	1	3

Buna göre, sorumluluk değerinin öğretiminde katılımcıların 5'i "projeksiyon", 5'i de "video-animasyon"dan yararlandıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan 4'ü "kırtasiye malzemeleri"nden, 4'ü "kostüm", 4'ü de "kitap"tan faydalandığını söylerken; 2'si "pano", 2'si "bilgisayar" kullandığını belirtmiştir. Araç- gereç ve materyal kullanmadığını belirten 2 katılımcı olmuştur. "Çiçek", "afiş", "mama", "tahta", "pekiştireç", "çöp torbası", "akıllı tahta", "3 boyutlu materyaller" cevabını veren 1'er katılımcı vardır. Katılımcılardan 1'i de "her şey" cevabını vermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sorumluluk değerinin öğretiminde en çok tercih ettiği materyal ve araç-gereçlerin neler olduğuna ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

[KÖ1]: "Birçok materyal kullanıyorum. Kırtasiye araç gereçleri işimize çok yarıyor."

[KÖ3]: "Drama için çeşitli kostümler. Yapararak yaşayarak öğrenmede ise akla gelebilecek herhangi bir materyal olması mümkündür."

[KÖ5]: "Evet var. Projeksiyon cihazı, drama kostümleri, görevi yaptıklarında onları ödüllendirmek için küçük pekiştireçler kullanıyorum."

[KÖ6]: "Kitaplar, çiçekler her öğrenci bir hafta sınıf kütüphanesinden sorumlu oluyor alınan kitapları not ediyor. Her öğrencinin sınıfta kendi çiçeği var ona bakıyor su veriyor."

[KÖ7]: "Projeksiyon cihazları en güçlü silahlarımız onun dışında evde hazırlayarak sınıfımıza götürdüğümüz pano ve afislerin etkili olduğunu düşünüyorum."

[KÖ10]: "Evet tabi ki var ama bunları genel olarak verdiğim proje ya da anlatmaya çalıştığım konulara göre farklılık gösteriyor. Genel olarak daha çok somut ve renkli materyaller kullanmayı tercih ediyorum."

[KÖ17]: "Tabi ki var. Hayvanları beslemek için mamalar, çevremizi temizlemek için çöp torbaları vs."

[KÖ18]: “Akıllı tahta. 3 boyutlu model ve numuneler. Öğrencilerimi olabildiğince aktif tutmaya çalışıyorum.”

[KÖ20]: “Sorumluluk bilinci hayat boyu devam eden bir süreçtir bazen bir kalem bazen kağıt bazen deney araçları kısacası hayatın içinde olan her şey sorumluluk öğretimi için bir materyal halini alabilir.”

4.6. Sorumluluk Değerinin Bilgisine Sahip Olmayan Bir Bireyin Karşılaşabileceği Durumlara İlişkin Bulgular

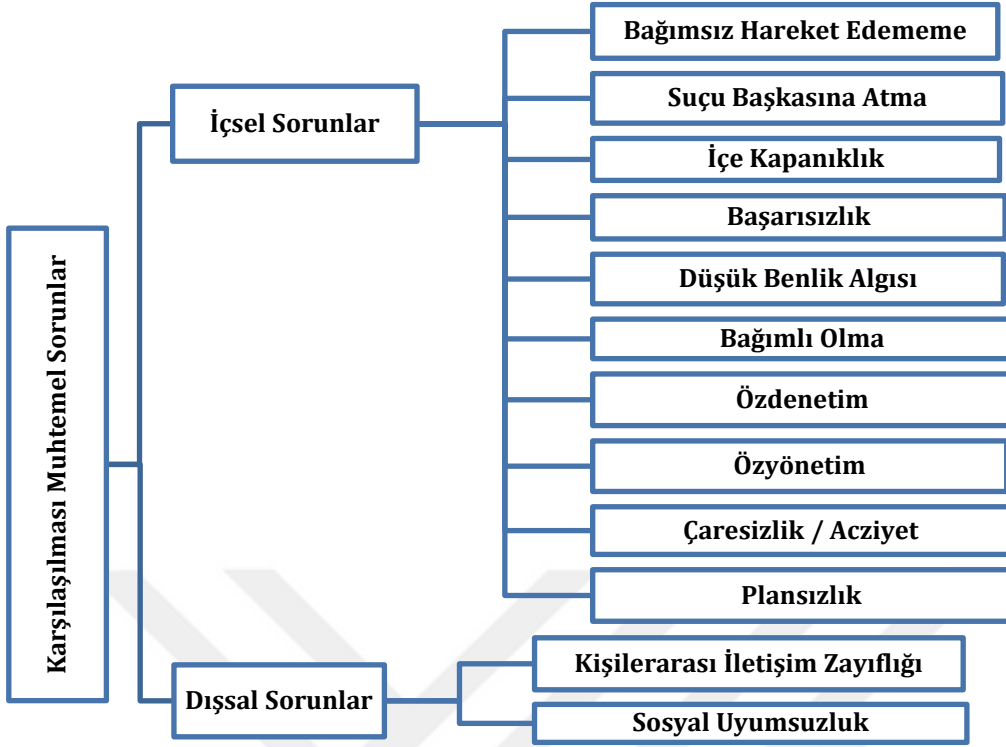
Araştırmada katılımcılara yöneltilen “Sorumluluk değerinin bilgisine sahip olmayan bir bireyin karşılaşabileceği durumlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çözümlendiğinde, katılımcıların açıklamalarının “dışsal sorunlar” ve “içsel sorunlar” kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo. 4.9.’da, bulgular da Şekil. 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Sorumluluk Değerinin Bilgisine Sahip Olmayan Bir Bireyin/Çocuğun Karşılaşabileceği Durumlar

Karşılaşılması Muhtemel Sorunlar	f	%
İçe Kapanıklık	1	4
Suçtu Başkasına Atma	3	13
Başarısızlık	4	17
Düşük Benlik Algısı	1	4
Bağımlı Olma	2	8
Öz denetim	1	4
Öz yönetim	1	4
Çaresizlik/Acziyet	3	13
Plansızlık	2	8
Kişilerarası İletişim Zayıflığı	2	8
Sosyal Uyumsuzluk	3	13
Dışlanma	1	4

Buna göre, katılımcıların 4’ü sorumluluk değerinin bilgisine sahip olmayan bir bireyin “başarısızlık” yaşayacağını belirtirken; katılımcılardan 3’er katılımcı “suçtu başkasına atma”, “çaresizlik/acziyet”, “sosyal uyumsuzluk”; 2’şer katılımcı “bağımlı olma”, “plansızlık”, “kişilerarası iletişim zayıflığı”; 1’er katılımcı ise “içe kapanıklık”, “düşük benlik algısı”, “özdenetim”, “özyönetim” ve “dışlanma” sorunu ile karşılaşabileceği cevabını vermiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar, sorumluluk değerinin bilgisine sahip olmayan bir bireyin içsel ve dışsal sorunlarla karşılaşabileceğini düşünmektedirler.



Şekil 4.6 Sorumluluk Değerinin Bilgisine Sahip Olmayan Bir Bireyin/Çocuğun Karşılaşabileceği Durumlar

Sınıf öğretmenlerinin sorumluluk değerinin bilgisine sahip olmayan bireyin ya da çocuğun karşılaşabileceği durumlara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

[KÖ1]: Sorumluluk sahibi olmayan bir çocuk hiçbir zaman kendi ayakları üzerinde dimdik duran bir birey olamayacak maalesef. Hayat bir sorumluluktur ve herkes herkese karşı sorumlu olmalıdır. Bu değer olmazsa sosyal iletişimi de zayıf olacaktır. Birçok eksisi vardır.

[KÖ3]: Bu kişiler çevresi tarafından sürekli uyarılmak zorunda kalacaklardır. Sorumluluklarını uzun süre yerine getirmeyen bir kişi çevresinden uzaklaşacaktır.

[KÖ6]: Günlük hayatlarında olumsuz deneyimler yaşayabilirler, topluma ayak uydurmakta zorlanabilirler, toplumda dışlanabilirler.

[KÖ10]: Zamanında yapılamayan bir sürü görev yığını karşısında çaresizliğe kapılmış bir zihinden öteye gidebileceklerini düşünmüyorum.

[KÖ15]: Sorumluluk sahibi olmayan birey her olumsuz sonuçta suçu başkalarında arar. Kendi yaptıklarını asla kabul etmez ve yaşama karşı direnci düşük olur.

[KÖ16]: Başkaları tarafından güdülenen, üzerine düşen görevleri gerektiği gibi yapmayan, sosyal yönü zayıf bir birey olabilir.

[KÖ17]: Bir yere gittiğinde yalnız kaldığında dışarı çıktığında ne yapacağını bilemeyen, kendisine karşı özgüveni olmayan insanlar olacaklardır.

[KÖ18] Hayatta karşısına çıkan her engelde tökezleyecek her vazifeden kaçacak, çözüm odaklı olmak yerine problem odaklı olacaktır.

[KÖ19]: İlgisiz aile tutumlarında yetişen bir çocuğun bir bireyin sorumluluk sahibi olması güçtür ve bu değerden yoksun bir birey hayatın her güçlüğünde neler yapması gerektiğini bilemez ve zorlanır. Kimi zaman pes eder.

[KÖ20]: Toplumsal kuralların hukuk ve ahlak kurallarının sadece yazılı bir kurallar olduğunu yaptırımı olmayan her şeyin yapılabileceğini düşünen bireyler ortaya çıkabilir. Yaptığı eylemlerde sorumluluğun her şeyden önce kendisinin üstlenememesi ve bunu herkesin başaramaması durumunda kaotik ortamların arttığı özgürlüğün kısıtlandığı durumlarla karşı karşıya kalabiliriz.

[KÖ21]: Okulda, ilerideki hayatında, evinde ve işinde pek çok problem yaşayabileceğini düşünüyorum.

[KÖ22]: Okul başarısının düşüklüğü, sosyal çevreden izole olma gibi pek çok olumsuz durumla karşılaşabilir.



5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretime ilişkin bakış açılarını ortaya koyma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri analiz edildiğinde şu sonuçlar açığa çıkmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretim programında yer alma gerekçesini en fazla “bireysel ihtiyaç”, “bireysel değer” ve “karakter gelişimi” bağlamında açıklamışlardır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin sağlıklı bir karakter ve kişilik gelişimi için sorumluluğu merkezi önemdeki bireysel değer ve ihtiyaç olarak gördüklerini göstermektedir. Sorumluluk, özü itibarıyla kişinin davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi (Karaman ve Kepenekçi, 2003, s.283; Hayta-Önal, 2005: 9) bakımından bireysel bir mânâ ve muhtevaya sahiptir ve sadece aileye, işe, okula karşı değil; evvel emirde kişinin kendisine karşı sorumluluğudur (Gençtan, 1998). Sorumluluk bir değer, tutum, sosyal norm, karakter ve kişilik özelliğidir (Golzar, 2006). Nitekim Gençtan (1998) da sorumluluğun güçlü bir benlik gelişimi ve nitelikli kişilerarası ilişkiler açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Özen’e (2015, s.13) göre kişisel sorumluluk, kişinin kendi benliğini güçlü kılmak adına emeklerini, başkalarıyla kişisel sınırlar içinde ve saygı temelli iletişimi sağlamasını, kendi karar ve seçimlerinden sorumlu olmasını, hayatını yönlendirmesini, fiziksel ve duygusal açıdan iyi oluşa sahip olması gibi öğeleri barındıran bir kavramdır. Araştırmaya göre de sınıf öğretmenleri benzer gereklilikleri ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre sorumluluk yaşamsal bir beceridir; bireysel ve toplumsal bir ihtiyaçtır. Sınıf öğretmenleri, bağımsız ve özgür olabilme; özgüven, özsaygı, özdüzenleme gibi kişisel benlikleri ile ilgili olumlu yanlarını güçlendirme ile karakter gelişimleri açısından sorumluluk değerinin kazanımını önemli bulmuşlardır. Çal’ın (2018) araştırmasında da öğretmenler öğrencilerin yaşamsal beceri kazanması ve özgürce davranması açısından sorumluluk eğitiminin önemli ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Sorumluluk ve özgürlüğün birbirinin tamamlayıcısı ve bireyin sorumluluklarının bilincinde olmasının özgür hissedebilmesinin ön koşulu olması (Cüceloğlu, 2000; Sezer, 2008), sorumluluk değeri bireyin bağımsız ve özgür olabilmesi açısından öğretimsel bir gerekliliktir. Sorumluluk odaklı karakter eğitiminin, öğrencilerin ahlaki açıdan olgunluk düzeylerini (Aydın, 2008); insani değerlerin gelişiminin öğrencilerin sorumluluk düzeylerini (Dilmaç, 2007) ve sorumluluk almanın öğrencilerin benlik saygısını (Gizir ve Baran, 2003) geliştirdiğine dair araştırma sonuçları bu değer öğretimsel açıdan önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinden üçü, “sorumluluk” değerinin öğretim programında yer alma gerekçesini “toplumsal varoluş”la da ilişkilendirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde, bu öğretmenlerin sorumluluğu toplumda var olmanın şartlarından biri olarak nitelendirdiği anlaşılmıştır. Sosyal sorumluluk sahibi olabilmek için önce bireysel sorumluluk duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir (Filiz ve Demirhan, 2015). Aldığı kararlar sonucunda

olabileceklerden kendini sorumlu tutan bireyler yetiştirebilmek; adalet bilincinde ve haklarının farkında olan toplumlar kurmanın gereğidir (Luckner, 1994; Glasser, 1999). Sorumluluğun bireysel olarak kazanılması ve geliştirilmesi, toplumsal ve ulusal kalkınma ve ilerlemenin ve diğer toplumlarla ve uluslarla rekabet edebilmenin de ön koşulunu oluşturmaktadır (Tozlu, 1997, s. 133-134).

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 14'ü "sorumluluk" değerini en fazla Hayat Bilgisi dersiyle, 10'u ise Hayat Bilgisi dahil tüm derslerle ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerine bu değeri neden bu derslerle ilişkilendirdikleri sorulduğunda, bu değer "pratik yaşamda gerekli olması", "istendik davranışlar için önkoşul niteliğinde bir değer ve beceri olması" ve "tüm derslerde ihtiyaç olması" ile açıklamışlardır. Bu sonuç, Hayat Bilgisi'nin temel eğitim döneminin mihver dersi olması, ilk üç sınıf boyunca okutulması, değer eğitiminin gerçekleştiği ilk ders olması (Kurtde Fidan, 2015) ve sorumluluğun Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki on kök değerden biri olmasıyla izah bulabilir. Nitekim Esemen'in (2020) araştırması da Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarıyla en fazla ilişkili olan değerlerin "sorumluluk" ve "vatanseverlik" olduğunu ve en fazla "sorumluluk" değeri ile ilgili kazanım olduğunu göstermiştir. Yaşaroğlu (2013) ise, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımların değerlerle ilişkisini incelediği araştırmasında ikinci sınıf kazanımlarının en çok "sorumluluk değeri" ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güzel Candan ve Ergen'in (2014) araştırmasına göre ise, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en çok "sorumluluk" ve "sevgi" değerlerinin yer aldığını tespit etmiştir. Gündoğan'ın (2020) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerinin çoğunlukla işlenmesi gereken değerlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, "sorumluluk" değerinin öğrencilerin günlük ve akademik hayatlarına sağlayacağı faydayı "süreç" ve "sonuç" odaklı olarak açıklamışlardır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin sorumluluğu bir yaşam becerisi olarak gördüklerini göstermektedir. Sorumluluk çocukların yaşam boyu başarılı olmalarında etkili bir yaşam becerisidir (Taşdemir ve Dağistan, 2014, s.51; Yontal ve Yurtal, 2009, s. 146). Calp ve Edis'in (2020) araştırmasında da sınıf öğretmenleri, öğrencilerin öncelikli olarak kazanmaları gereken yaşam becerilerini ele almışlardır ve sosyal becerilerde sorumluluk olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, sorumluluk değerini kazanmanın akademik katkısını en fazla "başarı" kavramıyla izah etmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalar da (Golzar, 2006; Gündüz, 2014) sorumluluk değerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu görüşü, öğrencilerin sınavlara hazırlanma, ödev yapma ve ders çalışma gibi sorumlulukları yerine getirmemeleri, akademik görevlerini ertelemeleri ve dolayısıyla akademik başarılarının düşmesiyle açıklanabilir. Yapılan araştırmalarda, sorumluluk düzeyinin azalması ile akademik erteleme davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir (Bulut, 2014; Moon ve Illingworth, 2005; Scher ve Osterman, 2002).

Araştırmanın bulgularından biri, sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerini edinmelerinin öğrencilerin günlük yaşamlarına katkılarını “kişisel” ve “sosyal” bağlamda açıklamaları olmuştur. Yontar (2007), yapmış olduğu çalışmada dışsal denetimli uygulamalar yerine içsel denetimi artırıcı uygulamaların, öğrencilerin sorumluluk değerini edinmelerinde etkili bir yol olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, “Marshall Sorumluluk Kazandırma” yönteminin temelinde, çocuğun özkontrol becerisini geliştirip, çevresine uyum sağlamasına yönelik bir disiplin anlayışı yatmaktadır (Marshall, 2005, s.51). Dolayısıyla bu yöntemle göre de sorumluluk değerini kazanan öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal yönden bir kazanımları olacağı görülmektedir.

Ayrıca, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları”nın ikinci maddesinde şöyle denmektedir: “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı *sorumluluk* duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek...” (MEB, 1973). Buna göre, bireyin öncelikle devletine, daha sonra da toplumuna karşı sorumluluklarının olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla eğitimin bir amacı da bir vatandaş olarak bir bireyin sorumluluklarını yerine getirmesidir. Birey yalnız, fiziksel çevresine değil, içinde yaşadığı sosyal çevresine karşı da sorumludur (Özen, 2015, s.29). Sınıf öğretmenlerine göre sorumluluk değerine sahip birinin toplumsal hayatta düzeni ve toplumda var olma şartlarını sağlamada, toplumsal rolleri üstlenebilmede ve kendine yer bulmada sıkıntı yaşamayacağını belirtmişlerdir. Gündoğan (2020) da, sınıf öğretmeni adayları ile yapmış olduğu araştırmada toplumsal düzeni sağlamak, bireylerin topluma uyumlarını kolaylaştırmak, topluma ait hissetmek, yozlaşmanın önüne geçmek ve geleceğe yön vermek için okullarda değer eğitime gerek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri, “sorumluluk” değerini kazanmanın öğrencilerin günlük yaşamlarına katkılarını en fazla “düzenli yaşam”la ilişkilendirdikleri görülmüştür. Korkut Owen ve Demirbaş Çelik (2018) çalışmalarında iyilik hali, sağlıklı yaşam gibi günlük hayat kalitesini arttıran konularda bireyin sorumluluk almasının öneminden bahsetmişlerdir. Sorumluluk bilinci yüksek bireyin düzenli bir yaşama sahip olması, günlük yaşamda karşılaşacağı her görevi ertelemeyen yerine getirmesi ile de açıklanabilir.

Sınıf öğretmenleri, “sorumluluk” değerinin öğretimini en fazla “görev ve sorumluluk verme” yoluyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretiminde uygulama ağırlıklı bir yol izlediklerini göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, “etkinlik yaptırma”, “ödev verme”, “anlatma”, “proje yaptırma”, “izletme” ve “pekiştirme”yi de bu değerinin öğretiminde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerde sorumluluk geliştirme yollarından biri, “ödev”dir (Güneş, 2014, s.4). Alanyazındaki

çalışmalarda (Yeşil, 2015; Yurtal ve Yontar, 2006) öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada görev ve ödev verme yöntemini kullandıkları görülmüştür. Sezer ve diğerlerinin (2017) araştırmasına göre, öğretmenler “sorumluluk” değerinin öğretiminde daha çok “model alma” ve “telkin” yöntemini kullanmaktadırlar. Yine Gündüz (2014) de “sorumluluk” değerinin öğretiminde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayacak ortamlarının oluşturulması ve aktif katılımlarının sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretiminde en fazla “drama”yı kullandıklarını belirtmeleri olmuştur. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin “sorumluluk” değerinin öğretimini en fazla “görev ve sorumluluk verme” yoluyla gerçekleştirdikleri şeklindeki bulgu ile paralellik göstermektedir. Drama, öğrencinin aktifliğini gerektiren bir öğretim metodudur/teknisidir. Gündoğan (2020) ile Yıldırım Turan’ın (2015) çalışmalarında, değer eğitiminde en çok kullanılan yöntemlerden birinin “drama” olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca sorumluluk değeri öğretiminde “drama yöntemi”nin oldukça etkili bir yöntem olduğuna yönelik araştırma bulguları da (Calp ve Aydın, 2019; Özçelik, 2019) dikkat çekmektedir.

Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri, “sorumluluk” değerinin öğretiminde “anlatım” ve “istasyon” tekniğini de sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “yaparak-yaşayarak öğrenme”, “rol oynama”, “gösterip yaptırma”, “doğrudan öğretim”, “proje”, “soru cevap”, “beyin fırtınası”, “örnek olay” yöntem ve tekniklerini de kullanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin sorumluluk değerinin öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanmaları değer öğretiminde farklı yöntem ve teknik kullanımının öneminden kaynaklıdır. Nitekim Yalçın’ın (2021) araştırmasında da çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile oluşturulan sorumluluk değeri etkinliklerinin ilgi çekici, zevkli, eğlenceli ve pozitif bir ortam sunduğundan bahsetmiştir. Sezer ve diğerlerinin (2017) yapmış oldukları çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin en çok model alma ve telkin yöntemini kullandıklarını belirtmeleri araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, “sorumluluk” değerinin öğretiminde en fazla “projeksiyon” ve “video-animasyon” araç-gereçlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca “kırtasiye malzemeleri”, “kostüm” ve “kitap” en fazla kullanılan materyaller olarak belirtilmiştir. Birçok duyu organına hitap eden görsel materyaller ve farklı malzemeler sorumluluk değerinin öğreniminde etkin rol oynamaktadır. Tepecik’in (2008) araştırmasında da sorumluluk değeri öğretiminde öğretmenlerin çoğunlukla görsel materyaller kullanması, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenleri, “sorumluluk” değerinin bilgisine sahip olmayan bir bireyin karşılaşabileceği durumları “içsel” (başarısızlık, suçu başkasına atma, çaresizlik/acizyet, bağımlı olma, plansızlık, içe kapanıklık, düşük benlik algısı, özdenetim, özyönetim) ve “dışsal” (kişiler arası iletişim zayıflığı, sosyal uyumsuzluk, dışlanma) bağlamda açıklamışlardır. Sorumluluk

değerinin doğası gereği bireyin özüne ve çevresine ait sorumluluklarının varlığı düşünülürse, bu değere sahip olmayan bir bireyin bu alanlarda problemler yaşaması kaçınılmaz olacaktır. Araştırmamızdaki sorumluluk değerinin kazanılmasındaki gerekliliğinin ve faydaları yönündeki bulgular göz önüne alındığında da içsel ve dışsal sorunların tersi yönde benzerlik gösteren bulgular olduğu dikkat çekmektedir.



KAYNAKLAR

- [1]. Abdel-Nour, F. (2003). National responsibility. *Political Theory*, 31 (5), 693-719.
- [2]. Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- [3]. Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademede ki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [4]. Akbaş, O. (2014). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi içinde* (s. 343-370). Ankara: Pegem Akademi.
- [5]. Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [6]. Aktepe, V. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı içinde* (s. 77-94). Ankara: Pegem Akademi.
- [7]. Aktepe, V., Keser, H. ve Şeref, Ş. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler ve değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (4), 897-918
- [8]. Altunok Çal, İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- [9]. Amoroso, V. (1995). For kids' sake, let's teach values. *Vocational Education Journal*, 70(6), 62.
- [10]. Andres, T. Q. D. ve Andres, P. C. I. (1994). *Values education strategies and techniques for the development of intrapersonal relationships*. Quezon City: Rex Printing Company.
- [11]. Avcı, N. (2013). Hilmi ziya ülken'de muhafazakârlığın temeli: bilgi ve değer. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 9 (39), 101-115.
- [12]. Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [13]. Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış, Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6 (18),16-19: 18
- [14]. Aydın, K. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okul sorumluluklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- [15]. Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [16]. Aydoğan, R., ve Gündoğdu, K. (2015). İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sorumluluk programının yansımaları bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1061-1088.
- [17]. Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [18]. Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [19]. Bayar, D. (2008). Mali sorumluluk nedir? *Maliye Dergisi*, 54, 12-28.
- [20]. Bazarkulov, S. (2008). *Değer öğretimi ve dinden öğrenme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [21]. Berkowitz, M. ve Bier, M. (2005). *What Works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington: Character Education Partnership.
- [22]. Bulut, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- [23]. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [24]. Calp, Ş. ve Aydın, K. (2020). İlkokulda sorumluluk eğitimine yönelik bir model önerisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6 (3), 63-82 .

- [25]. Calp, Ş. ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10 (2), 549-565.
- [26]. Can, G. (2013). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlak gelişimi). B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim içinde* (125-163). Ankara: Pegem.
- [27]. Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [28]. Canatan, K. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde değerler yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 41-63.
- [29]. Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- [30]. Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayınevi.
- [31]. Cüceloğlu, D. (2000). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- [32]. Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2017). *Öğretmen olmak: Bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- [33]. Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2005 programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264.
- [34]. Çetin, N. ve Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 24,191-203.
- [35]. Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- [36]. Çırak, G. K. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [37]. Çiftçi, N. (2003). Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi", Gençlik Dönemi ve Eğitimi-II, Tartışmalı İlmi Toplantı, 18-20 Nisan 2003, Bursa, Editör Hayati Hökelekli, Ensar Neşriyatı, İstanbul, 347-392.
- [38]. Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi, *DED*, 1(1), 43-77.
- [39]. Dağ, N. (2021). *Değerlerin düşündürdükleri*. Ankara: İlahiyat Yayınevi.
- [40]. Dağ, N. (2019). *Aylak kelimeler*. Ankara: Yayınevi Yayınları.
- [41]. Dağ, N. ve Özdemir, S. M. (2019). Sosyal, kültürel, ahlâkî ve etik yönleriyle öğretmenlik mesleği. *Eğitimde ahlâk ve etik* (s. 50-71), Ankara: PegemA Yayınları.
- [42]. Demirutku, K. (2007). *Çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [43]. Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [44]. Doğanay, A. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Değer eğitimi içinde* (s. 255-286). Ankara: Pegem Akademi.
- [45]. Doğanay, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Değerler eğitimi içinde* (s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- [46]. Dökmen, Ü. (2011). *Evrenler uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- [47]. Duke, D. L. ve Jones, V. F. (1985). What can schools do to foster student responsibility? *Theory into Practice*, 24 (4), 277-285.
- [48]. Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretimi. B. Tay (Ed.). *Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi içinde* (s. 335-365). Ankara: Maya Akademi.
- [49]. Ercan, İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- [50]. Erişti, B. (2017). Development of a learning responsibility scale. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(1), 481-503.
- [51]. Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma modeli*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- [52]. Esemem, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 16-29.
- [53]. Fichter, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi). Ankara: Atilla Kitapevi.
- [54]. Filiz, B. ve Demirhan, G. (2015). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS-Ö) Türk diline uyarlanma çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 51-64.
- [55]. Gaikward, P. (2004). Curriculum, pedegogy and values: revealing the invisible. *Adventist International Institute of Advanced Studies*, 7(2), 5-16.
- [56]. Gençtan, E. (1998). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- [57]. Gizir, Z., Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 118-133.
- [58]. Glasser, W. (1990). *Reality therapy*. U.S.A.: Harper ve Row, Publishers, Inc.
- [59]. Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev. K. Teksöz). Ankara: Beyaz Yayınları.
- [60]. Gul, S.B.A. (2017). Teacher and value education: An exploratory study. *Inquiry*, 37.
- [61]. Golzar, F.A. (2006). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- [62]. Gündoğan, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değer eğitiminin gerekliliği ve hayat bilgisi dersi bağlamında işlevselliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 599-628.
- [63]. Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [64]. Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 1-25.
- [65]. Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara.
- [66]. Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- [67]. Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- [68]. Hall, B. P. (1973). *Value clarification as learning proces*. New York: Paulist Press.
- [69]. Halstead, J. M. (2005). Values in education and education in values. J.M.Halstead and M.J. Taylor (Ed.). *Values and values education in schools* içinde (2-13). London, Washington D. C.: Routledge Falmer Taylor and Francis Group.
- [70]. Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- [71]. Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- [72]. Hawkes, N. (2009). Values and quality teaching at West Kidlington primary school. In T. Lovat and R. Toomey (Ed.), *Values education and quality teaching: The double helix effect* içinde (105-120), Dordrecht, Netherlands: Springer.
- [73]. Huitt, W. (2004). "Values", Educational Psychology Interactive, Valdosta, GA: Valdosta State University, 2004, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html>, 3 Aralık 2021 tarihinde erişilmiştir.
- [74]. Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitim*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- [75]. İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [76]. Kağıtçıbaşı, C. (1985). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Beta Basım Yayımlar A.Ş.
- [77]. Karaman Kepenekçi, Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 280-299.
- [78]. Kart, M. ve Şimşek, H. (2020). Türk eğitim sisteminde değer arayışı: yenilenen (2017) ilköğretim programları hangi değerleri kazandırıyor? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 9-44.
- [79]. Kartarı, A. (2016). *Kültür, farklılık, iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- [80]. Kayalar, M. ve Özmutaf, N. M. (2007). Kurumsal sosyal sorumluluk ve yönetim kültürü bağlamında etkileşim. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 107-119.
- [81]. Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- [82]. Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 965-985.
- [83]. Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn ve Bacon Company.
- [84]. Kirschenbaum, H. (2013). *Value clarification in counseling and psychotherapy*. New York: Oxford University Press.
- [85]. Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *The Phi Delta Kappan*, 56 (10), 670-677.
- [86]. Kısa, D. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- [87]. Koçoğlu, D. ve Soysal, A. N. (2019). Sosyal sorumluluk projelerine yönelik tutum ve proje sahibi kurumların bilinirliği: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (1) , 29-40
- [88]. Korkut Owen, F. ve Demirbaş Çelik, N. (2018). Yaşam boyu sağlıklı yaşam ve iyilik hali. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(4), 440-453.
- [89]. Kupchenko, I. and Parsons, J. (1987). *Ways of teaching values: an outline of six values approaches*. Guides - Classroom Use - Guides: Viewpints. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf> adresinden 8 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- [90]. Kurtdede Fidan, N. (2015). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. M. Gültekin (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (a. 249- 266). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- [91]. Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., ve Yıldırım Doğru, S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 307-322.
- [92]. Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. NY: Bantam Books.
- [93]. Lickona, Thomas. (1992). *Educating for character (how our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- [94]. Lipe, D. (1995). *A critical analysis of values clarification*. Apologetics Press.
- [95]. Luckner, J. (1994). Developing Independent and responsible behaviors in students who are deaf or hard of hearing. *Teaching Exceptional Children*. 26 (2), 13-17.
- [96]. Marshall, M. (2005) "Discipline without stress, punishments or rewards" *The Clearing House*, 79, 1.
- [97]. Menteş, A. (2010). Sosyal sorumluluk uygulamalarında yakınsama. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 35-43.
- [98]. Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [99]. Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- [100]. Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- [101]. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1973). Milli eğitim temel kanunu 1739 R.Gazete: Tarih:24/6/1973 Sayı: 14574. 25 Ocak tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- [102]. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- [103]. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). Değerler eğitimi toplantısı. 18 Ocak 2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/degerler-egitimi-toplantisi/haber/15302/tr> adresinden erişildi.
- [104]. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- [105]. Moon, S., ve Illingworth, A., (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- [106]. Nalçacı, A. (2019). Değer eğitiminde aile, çevre ve okul. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s. 189-206). Ankara: Pegem Akademi.
- [107]. Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri I-II*. İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- [108]. Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- [109]. Özcan, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (1), 291-302.
- [110]. Özçelik, E. (2019). *Temel eğitimde drama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [111]. Özen, Y. (2011). Öğrenmede kişisel sorumluluğu arttırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(4), 109-132.
- [112]. Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- [113]. Özen, Y., Gülaçtı, F., ve Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 45-58.
- [114]. Özgan, H., ve Öztuzcu, R. (2016). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderliğe ilişkin algılarının incelenmesi. *Qualitative Studies*, 11(3), 1-12.
- [115]. Öztekin Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [116]. Pratt, D.D. ve Collins, J.B. (2000). The teaching perspectives inventory: Developing and testing an instrument to assess teaching perspectives. *Adult Education Research Conference*, e. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68>
- [117]. Rajagopalan, O. (2019). Concept of teaching. *Shanlax International Journal of Education*, 7(2), 5-8.
- [118]. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- [119]. Saygılı, G., Gündüz, M. ve Gülsoy, H. T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminin daha çok nerede verilmesi gerektiğine yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu-I*, s. 237-251. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- [120]. Scher, J.S. and Osterman, N.M., (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school- aged children, *Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398.
- [121]. Schwartz, S., (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna (Ed.) *In advances in experimental social psychology içinde* (25-65). San Diego: Academic Press.
- [122]. Senemoğlu, N. (1997). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- [123]. Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [124]. Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.

- [125]. Sezer, A., Çoban, O. ve Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 122-144.
- [126]. Spranger, E. (1928). *Types of men: The psychology and ethics of personality*, Niemeyer.
- [127]. Superka, D. P., Johnson, P. L. ve Ahrens, C. (1975). *Value education: approaches and materials*. Broadway: Social Science Education Consortium.
- [128]. Superka, D., Ahrens, C., ve Hedstrom, J. (1976). *Values Education Sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium, Inc.
- [129]. Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- [130]. Şahan, B. (2011). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerden sorumluluk kazanma düzeylerinin öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- [131]. Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- [132]. Şen, H. Ş. (1997). Demokratik değerlerin benimsenmesinde eğitimin rolü. *Yeni Türkiye Dergisi*, 3, 599-601.
- [133]. Tarhan, N. (2012). *Güzel insan modeli, ailede, toplumda, siyasette değerler psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- [134]. Taşdemir, M., ve Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin bhtg yaklaşımını uygulama durumları: bir durum çalışması. *International Periodical for The Languages Literature And History of Turkish or Turkic*, 47-71.
- [135]. Taşpınar, M. (2009). *Eğitimde örtük program ve değerler eğitimi. 1. iyilik sempozyumu*. Elâzığ: Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- [136]. Tay, B., ve Yıldırım, K. (2009). Parents' Views Regarding the Values Aimed to be Taught in Social Studies Lessons. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1529-1542.
- [137]. Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [138]. Toker Gökçe, A. (2021). Core values in education from the perspective of future educators. *SAGE Open*, 11 (22), 1-14.
- [139]. Topçu, N. (2017). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- [140]. Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [141]. Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 227-259.
- [142]. Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük (2021). 21 Ocak 2021 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- [143]. Türkçe Sözlük 1: A-J (1988). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- [144]. Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [145]. UNESCO. (2005). *Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world*. L. R. Quisumbing and J. Leo (Ed.). Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC.
- [146]. Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee*, (Unpublished doctorate thesis). Tennessee State University.
- [147]. Yalçın, A. (2021). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- [148]. Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi, eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [149]. Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.
- [150]. Yaşaroğlu, C. (2013), Türkiye'deki "hayat bilgisi" ile Singapur'daki "vatandaşlık ve ahlak eğitimi" derslerinin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1453-1461.

- [151]. 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, Sakarya.
- [152]. Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- [153]. Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522.
- [154]. Yel, S., ve Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 119-150). Ankara: Pegem Akademi.
- [155]. Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 175-183.
- [156]. Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitim stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 282-294.
- [157]. Yeşil, R. (2015). Lise öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 630-652.
- [158]. Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437
- [159]. Yin, R.K. (1998). The abridged version of case study research. L. Bickman, D.J. Rog (Ed.), *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks CA: Sage.
- [160]. Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.
- [161]. Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [162]. Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 144-156.
- [163]. Yurtal, F., ve Yontar, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.