



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK,
YARDIMSEVERLİK, HAK ve ÖZGÜRLÜKLERE
SAYGI DEĞERLERİNİN KAZANIMINDA
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME MODELİNİN ETKİSİ**

Birgöl KÜÇÜK TURGUT

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

2018

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK, YARDIMSEVERLİK, HAK ve
ÖZGÜRLÜKLERE SAYGI DEĞERLERİNİN KAZANIMINDA İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME MODELİNİN ETKİSİ**

(The Effect of Cooperative Learning Method on the Acquisition of Responsibility,
Helpfulness, Respect of Rights and Freedoms Values in Social Studies Lesson)

DOKTORA TEZİ

Birgül KÜÇÜK TURGUT

Danışman: Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

Erzurum
Ekim, 2018

KABUL ve ONAY TUTANAĞI

Birgöl KÜÇÜK TURGUT* tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerlerinin Kazanımında İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkisi” Başlıklı Çalışması 14 / 09 / 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Danışman: Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

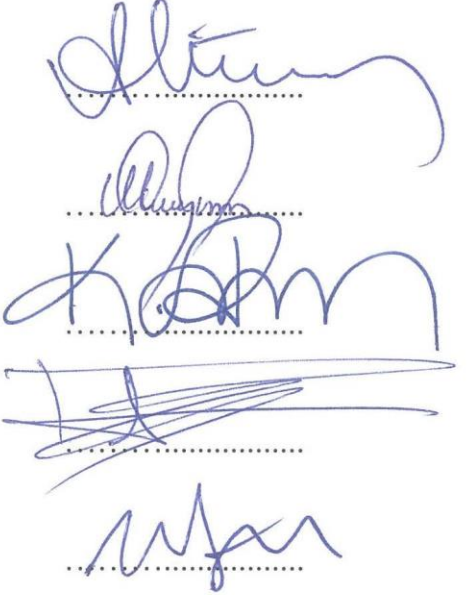
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

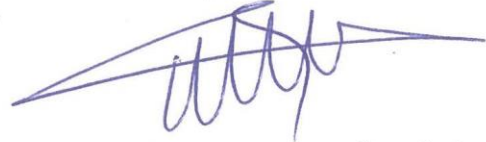
Atatürk Üniversitesi



Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../... tarih ve..... sayılı
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

15 Ekim 2018



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerlerinin Kazanımında İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

14 / 09 / 2018


Birgül KÜÇÜK TURGUT

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin her aşamasında bana rehberlik eden, beni yönlendiren, bilgi vetercrübelerini paylaşan, zor zamanlarımda yanımda olan ve beni cesaretlendiren kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Tuncay CEYLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a,

Araştırmama katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN'a, Sayın Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ'a, Sayın Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK'e,

Araştırmamda benden yardımlarını esirgemeyen Sayın Doktor Öğretim Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN'a, Sayın Figen GEDİK CEVGER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu araştırma 2013-438 No'lu Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Araştırmamın yürütülmesinde verdiği desteklerden dolayı Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Birgül KÜÇÜK TURGUT

ÖZ
DOKTORA TEZİ
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK, YARDIMSEVERLİK, HAK ve
ÖZGÜRLÜKLERE SAYGI DEĞERLERİNİN KAZANIMINDA İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ETKİSİ

Birgül KÜÇÜK TURGUT

Ekim 2018, 182 sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin etkili olup olmadığını araştırmaktır.

Yöntem: Araştırmada deneme modellerinden olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model tercih edilmiştir. Araştırmada nicel veriler kullanılarak deney grupları ile kontrol grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Ancak, daha derinlemesine bilgiler elde edilmesi amacıyla nitel veriler de toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması, araştırmada öğrencilerin değerlerle ilgili olarak asıl görüş ve davranışlarını ortaya koymada ve gerekçelerini anlamada gerekli görülmektedir.

Bulgular: Deney grupları ile kontrol grubu arasında sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri açısından öntest puanları arasında fark olmadığı, sontest puanları açısından ise sorumluluk değer düzeyinde jigsaw deney grubu lehine; yardımseverlik değer düzeyinde jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama deney grupları lehine; hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyinde jigsaw ve grup araştırması deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin değer düzeyleri üzerinde hangi yöntemin daha etkili olduğu konusundaki bulgulara göre ise jigsaw yönteminin grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemine göre sorumluluk ile hak ve özgürlüklere saygı değerleri üzerinde daha etkili olduğu, yardımseverlik değeri üzerinde her üç yöntemin de etkilerinin benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli uygulama sonrası öğrencilerin adı geçen değerlerle ilgili açıklamalarının nitelik yönünden daha zenginleştiği görülmüştür.

Sonuç: İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımı üzerinde daha etkilidir.

Anahtar Kelimeler: Değer, sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı, işbirlikli öğrenme modeli, jigsaw, grup araştırması, okuma yazma uygulama

ABSTRACT
DOCTORAL THESIS
**THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON THE ACQUISITION
OF RESPONSIBILITY, HELPFULNESS, RESPECT OF RIGHTS AND FREEDOMS
VALUES IN SOCIAL STUDIES LESSON**

Birgöl KÜÇÜK TURGUT

October 2018, 182 pages

Purpose: The aim of this study is to investigate whether jigsaw, group investigation and reading writing presentation methods of cooperative learning model are effective on values of responsibility, helpfulness and respect for rights and freedoms.

Methods: In this study, pretest-posttest control group quasi-experimental model was preferred. The pre-test and post-test scores of the experimental groups and the control group were compared by using the quantitative data. However, in order to obtain more in-depth information, qualitative data were also collected. The collection of qualitative data is necessary in the research to reveal the main opinions and the students' behaviors about the values and to understand the reasons.

Results: There was no difference between pre-test scores in terms of responsibility, helpfulness, respect for rights and freedoms between experimental groups and control group; in favor of jigsaw, group investigation and reading writing presentation experiment groups in the level of helpfulness; a significant difference was found in favor of the jigsaw and group investigation experimental group in the level of respect for rights and freedoms. According to the findings about which method is more effective on the students' levels of value, jigsaw method has been found to be more effective on the values of responsibility and respect for rights and freedoms. In addition, it was observed that the explanations of the students after the cooperative practice were enriched in terms of quality.

Conclusion: The jigsaw method of cooperative learning is more effective acquiring on the responsibility, helpfulness, respect for rights and freedoms values.

Keywords: value, responsibility, helpfulness, respect for rights and freedoms, cooperative learning model, jigsaw, group investigation, reading writing presentation

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY TUTANAĞI	i
ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	1
Problem Cümlesi	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Varsayımları	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Değer ve Değer Eğitimi	8
Değer nedir?	8
Felsefede değer.....	11
Sosyolojide değer.	14
Psikolojide değer.....	16
Eğitimde değer.	18
Değerlerin işlevleri.....	19
Değerler eğitimi.	24
Sosyal bilgilerde değer eğitimi.....	27
İşbirlikli Öğrenme Modeli	44
İşbirlikli öğrenme nedir?	44
İşbirlikli öğrenme nasıl dizayn edilir?.....	49

İşbirlikli öğrenme için gerekli temel koşullar.	52
İşbirlikli öğrenme yöntemleri.....	56
İşbirlikli öğrenme modelinin faydaları.....	63
İlgili Araştırmalar	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....75

Yöntem	75
Araştırmanın Modeli	75
Çalışma Grubu.....	76
Veri Toplama Araçları.....	77
Nicel verilere ilişkin ölçme araçları.	77
Nitel verilere ilişkin ölçme araçları.....	86
Uygulama	86
Jigsaw yönteminin uygulanması.	88
Grup araştırması yönteminin uygulanması.	90
Okuma yazma uygulama yönteminin uygulanması.	92
Deneysel İşlem	95
Verilerin Analizi	96

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....97

Bulgular ve Yorum	97
Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	97
Jigsaw yönteminin uygulandığı J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve yorumlar.	97
Grup araştırması yönteminin uygulandığı GA deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve yorumlar.	100
Okuma yazma uygulama yönteminin uygulandığı OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve yorumlar.	102
Sorumluluk, yardımseverlik hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri üzerinde jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulamalarından hangisinin sontest puanları açısından daha etkili olduğuna ilişkin bulgular ve yorum.	105
Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107

BEŞİNCİ BÖLÜM.....	126
Sonuç ve Öneriler	126
Sonuçlar	126
Öneriler	132
 KAYNAKÇA.....	 134
EKLER	149
EK 1. Sorumluluk Değeri Ölçeği	149
EK 2. Yardımseverlik Değeri Ölçeği	150
EK 3. Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Ölçeği	151
EK 4. Sorumluluk Değeri İle İlgili Örnek Olay	152
EK 5. Yardımseverlik Değeri İle İlgili Örnek Olay	153
EK 6. Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri İle İlgili Örnek Olay	154
EK 7. Araştırma İzin Belgesi	155
EK 8. Uygulamaya Yönelik Resimler.....	158
ÖZ GEÇMİŞ	168

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Jigsaw Tekniklerinden Bazılarının Geliştirildiği Tarihler ve Tekniği Geliştiren Araştırmacılar	57
Tablo 2. Uygulamaya Katılan Öğrencilerinin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	76
Tablo 3. Sorumluluk Değeri Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Maddelerin Faktör Yüklerinin Dağılımı	81
Tablo 4. Yardımseverlik Değeri Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Maddelerin Faktör Yüklerinin Dağılımı.....	83
Tablo 5. Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Maddelerin Faktör Yüklerinin Dağılımı	85
Tablo 6. Ülkemizin Kaynakları, Ülkemiz ve Dünya Demokrasinin Serüveni Ünitelerinde Yer Alan Konular ve Ayrılan Ders Saatleri.....	87
Tablo 7. Deneysel İşlem Süreci	95
Tablo 8. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler ve Değerlendirilen Özellikler	96
Tablo 9. Jigsaw Yönteminin Uygulandığı J Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	97
Tablo 10. Jigsaw Yönteminin Uygulandığı J Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	99
Tablo 11. Grup Araştırması Yönteminin Uygulandığı GA Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	100
Tablo 12. Grup Araştırması Yönteminin Uygulandığı GA Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	101
Tablo 13. Okuma Yazma Uygulama Yönteminin Uygulandığı OYU Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	103
Tablo 14. Okuma Yazma Uygulama Yönteminin Uygulandığı OYU Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	104

Tablo 15. Jigsaw, Grup Araştırması ve Okuma Yazma Uygulama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	105
Tablo 16. J Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Örnek Olayıyla ilgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları.....	109
Tablo 17. J Deney Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları.....	110
Tablo 18. J Deney Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları	112
Tablo 19. K Grubunun Sorumluluk Değeriyle İlgili Örnek Olaydaki Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları.....	113
Tablo 20. K Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeriyle İlgili Örnek Olaydaki Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları.....	114
Tablo 21. K Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeriyle İlgili Örnek Olaydaki Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları	115
Tablo 22. Grup Araştırması Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdiği Cevapların İçerik Analiz Sonuçları.....	117
Tablo 23. GA Deney Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları	118
Tablo 24. GA Deney Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları	119
Tablo 25. OYU Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları ..	121
Tablo 26. OYU Deney Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları	122
Tablo 27. OYU Deney Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları.....	124

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Jigsaw yönteminin uygulandığı sınıfta gruplarının oluşturulması	90
Şekil 2. Grup araştırması yönteminde sunum ve sorgu gruplarının oluşturulması	92
Şekil 3. Okuma yazma uygulama yönteminin uygulama aşamaları.....	94
Şekil 4. J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının aritmetik ortalaması.	98
Şekil 5. J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı sontest puanlarının aritmetik ortalaması.	99
Şekil 6. Deney grupları ile K grubundaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının aritmetik ortalaması	101
Şekil 7. GA deney grubu ile K gruplarındaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı sontest puanlarının aritmetik ortalaması.....	102
Şekil 8. OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi öncesi sorumluluk, yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının aritmetik ortalaması.	103
Şekil 9. OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi sonrası sorumluluk, yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı sontest puanlarının aritmetik ortalaması.....	105
Şekil 10. Deney gruplarındaki öğrencilere uygulanan jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı sontest puanlarının aritmetik ortalaması.	107

KISALTMALAR DİZİNİ

GA	: Grup Araştırması
HVÖSDÖ	: Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Ölçeği
HVÖSDÖO	: Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Örnek Olayı
J	: Jigsaw
K	: Kontrol
KG	: Kontrol Grubu
OYU	: Okuma Yazma Uygulama
SDÖ	: Sorumluluk Değeri Ölçeği
SDÖO	: Sorumluluk Değeri Örnek Olayı
YDÖ	: Yardımseverlik Değeri Ölçeği
YDÖO	: Yardımseverlik Değeri Örnek Olayı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Günümüzde meydana gelen gelişmeler kimi zaman birey ve toplumların yaşam standartlarını yükseltirken, kimi zaman da bireylerin ve toplumların sağlığını bozan olumsuzluklara sebep olabilmektedir. Bu gelişmeler, eğitimin birey ve toplum açısından önemini daha da artırmıştır. Bu noktada eğitim, söz konusu gelişmelerin birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerini olumlu yöne çevirmede hayati bir rol oynamaktadır. Bu olumsuzlukların asgariye indirilmesi, bunların bireylere ve topluma zarar vermeyecek şekilde yönlendirilmesi eğitime bağlıdır (Keskin, 2008, s. 1). Çünkü eğitim toplumsal değişmelerin doğurduğu bazı sorunların üstesinden gelerek, bu değişmeler sonunda insanları yeni durumlara uyarlamak ve değişmelerin gerekli kıldığı insan tipini yetiştirmek için bir araç olarak görülmektedir (Şişman, 2006, s. 197). Özellikle kültür ve medeniyetin çok hızlı değiştiği bir ortamda bu konu daha da önem kazanmaktadır. Toplum, tutum ve davranışlarında uyumlu ve ahenkli bireyler ister. Ancak böyle bir toplum huzur bulabilir. Eğitim de, bireylere içinde yaşadığı toplumun değer hükümlerine uygun tutum ve davranışlar ortaya koyabilen bir kişilik kazandırmayı hedeflemektedir (Ayhan, 2011, s. 83).

Farklı biçimlerde tanımlanan eğitim kavramı genel olarak, insanı erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline getirme süreci olarak ele alınabilir. Verilecek eğitimin bireyi iyi yönde geliştirmesi beklenir. Eğitim sadece insanı geliştirmek değil aynı zamanda onun insani bir hayat sürmesini de amaçlamaktır. Bu yönüyle eğitim, bireylerde değer oluşturma ve bireyleri bu değerler doğrultusunda iyi ve güzele sevk etme işidir (Şişman, 2006, s. 2).

Eğitim bireylerin yaşamlarını toplumun değerlerine ve ideallerine uygun olarak sürdürmelerini sağlayan zorunlu bir süreçtir. Eğitim, bireylerin veya toplumların kültürünü, bilgisini, inancını, değerlerini ve sanatını kendisinden sonra gelenlere aktarma süreci olmasının yanı sıra yeni bilgi ve değerlerin üretilmesi sürecidir (Çüçen, 2011, s. 363). Genç kuşakları topluma ve geleceğe kazandırmak için bir araç olan eğitimde her zaman birey ve toplum çıkarlarını gözetken yüksek amaçlar olmalıdır (Ergün, 2009, s. 3). Sokrates'e göre eğitimin amacı, dogmatik ve önyargılı olmayan, zihni açık, erdemli ve evrensel değer ve doğruların olduğuna inanan bireyler yetiştirmektir. Platon'a göre; eğitimin amacı, iyi ve doğru vatandaş yetiştirmek suretiyle, adaletli bir topluma ve devlete ulaşmaktır. John Locke eğitimin

amacının, toplumun mutluluğu ve refahını ileri götürecek insanlar yetiştirmek olduğunu ileri sürer (Çüçen, 2011, s. 374-381). Durkheim'e göre eğitimin amacı, “bireyde hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin ait olduğu çevrenin kendinden istediği fiziksel, entelektüel ve ahlaki yetenekleri oluşturmak ve geliştirmektir” (Durkheim, 1956, s. 71'den akt. Doğan, 2009, s. 229). Aristo, eğitimi, bireyin ahlaki davranışlar kazanma süreci olarak görmektedir (Şişman, 2006, s. 5). W. Dilthey tarafından ortaya atılan yaklaşıma göre ise eğitim sistemi, toplumun belirlediği değerlerin ve politik yapının istediği mevcut yapıyı devam ettirmeyi sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir. J. Dewey de eğitim sistemini toplumsal değişimin bir aracı olarak görmüştür (Hoşgörür, 2009, s. 136).

Değerler toplumsal birlikteliğin devamı açısından olması gereken unsurların başat unsuru olarak sayılabilir. Değerler bireyleri ve toplumları bütünleştirmede çimento görevi görmektedir (Şimşek, S. 2016, s. 34). Bir toplumun rastgele bir yaşayıştan çıkarak, birlik içinde yaşamalarını sağlayan başlıca unsur, manevi değerlere sahip çıkmak ve bu değerlerin benimsenen değerler olarak canlı tutulmasını sağlamaktır. Bu manevi ortaklıkların zaman içinde kaybolmaması yetişmekte olan nesillere eğitim vasıtasıyla kazandırmakla olacaktır. Savaşlara, ölümlere, ekonomik sıkıntılara rağmen tarih boyunca varlığını devam ettiren milletler bunu değerlerin gücünün yanısıra bilinçli yapılan eğitim faaliyetlerine borçludur (Ayhan, 2011, s. 23-24).

Eğitim ve insan yetiştirme düzeni belli bir insan anlayışı ve düşüncesinden yola çıkar, toplumların beklentilerine ve taleplerine uygun hedefleri gerçekleştirmeye çalışır. Bireyleri “iyi insan ve iyi vatandaş” olarak yetiştirme düşüncesi her toplumda ve her çağda var olan bir hedeftir (Hökelekli, 2010, s. 6; Hökelekli, 2011, s. 288). “İyi vatandaş”ın ne olduğu elbette ki önemli bir sorudur. “İyi vatandaş” insan ilişkileri becerilerine sahip ve bunları etkin kullanabilen, insanlarla işbirliği yapabilen, olaylara farklı perspektiflerden ve evrensel bakış açısıyla bakabilen kişidir. Bireylerin iyi vatandaş olabilmeleri için onlara nasıl yardım edilmesi, neyin, nasıl öğretilmesi gerektiği sorulması gereken sorulardır (Conard, 1988, s. 283). Bu da ancak değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür (Hökelekli, 2010, s. 6; Hökelekli, 2011, s. 288). Değerlerin olmadığı bir eğitim anlayışı olamaz. Değerlerin korunması, yaşatılması ve bireylere kazandırılması noktasında eğitime önemli görevler düşmektedir (Dilmaç, 1999, s. 26). Eğitim kavramının tanımı içerisinde değer kavramı daima, toplumsal olarak ihtiyaç duyulan değerlerle yeni yetişen nesilleri donatmak şeklinde anlamsal olarak yer almaktadır (Reboul, 1991). Eğitimin en temel işlevi toplumun zaman içerisinde oluşturduğu değerleri kendisinden sonra gelenlere aktarmaktır (Cemiloğlu, 2006, s. 260).

Uluslararası arenada ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve etik eğitimi gibi farklı isimlerle anılan değer aktarma işlemi günümüzde, eğitimin ve etiğin çok yönlü birleşimi anlamına gelen değerler eğitimi olarak bilinmektedir (Topçu, 1998, s. 119; Carbone & Peter, 1991, s. 3; Lovat & Toomey, 2009, s. xi). Her değişken birbirinden anlamca az da olsa farklılık arz etse de, bu ufak farklılıkların üzerine çıkan ortak bir tema vardır: Günümüzde, bireysel ve toplumsal değerler dünyasına girmek öğretmenlerin ve okulların üstlenmesi gereken meşru ve hatta son derece gerekli bir görevdir. Eğitim ve okul konusunda yapılan güncel uluslararası araştırmaların sonuçlarına göre eski inanışlar, yani değerlerin okuldan önce aileler ve dini kurumlar tarafından verilmesi gereken bir hizmet olduğu ve okulların değer-siz (değerlerde taraf tutmadan) formatta çalışarak fonksiyonlarını en iyi şekilde icra edebileceklerine dair inanışlar, artık baş aşağı çevrilmiştir (Lovat & Toomey, 2009, s. xi).

Değerlerin eğitimdeki yeri eski devirlerde de tartışılmış ve değerler eğitimle, bilhassa hazırlanan programlarla kazandırılmaya çalışılmıştır (Akbaba-Altun, 2003, s. 10).

2004 yılında hazırlanan öğretim programlarında değerler eğitimine özel bir yer verilmiş, öğrencilerin birtakım değerleri kazanmaları amaçlanmıştır. Bu da hazırlanan öğretim programları vasıtasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da değerler, bilgi, beceri ve kavramların yanısıra bu programın ayaklarından biri olmuştur. Değerlere öğretim programlarında yer verilmesi kadar bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı da önemli bir husustur.

Eğitimciler eğitimin amaçlarına ulaşmasında, takip edilen yöntemin belirleyici bir etkiye sahip olduğu konusunda hemfikirdirler. (Yeşil, 2004, s. 2). Bu genel kabul, değer eğitiminde uygulanacak yöntemin birtakım özellikleri bünyesinde barındırması gerektiğini ortaya koymaktadır (Yeşil & Aydın, 2007, s. 72).

Değerler eğitimi, bir Çin atasözü olan “iştirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yapar ve anlarım” yaklaşımı üzerine temellendirilebilir. Değerler eğitimi dinleme ve gösterileni olduğu gibi tekrarlamaktan ziyade sorun çözme, eleştirel düşünme ve aktif katılımı gerektirir (Chapman vd. 1997, s. 366; Dewey, 1996, s. 43’ten akt. Yeşil & Aydın, 2007, s. 75). Bu nedenle değer eğitiminde; öğrenciye tercih yapma olanağı sağlayan ve bu konuda ona yardımcı olan yöntemler seçilmelidir. Öğrencilere mümkün olduğunca gözlem ve deney yapma, yaşama, düşündürme, ortak araştırma ve inceleme yapma olanağı sağlayan aktiviteler düzenlenmelidir (Yeşil & Aydın, 2007, s. 75).

Etkin bir değer eğitimi için kazandırılması hedeflenen değerlerin hakim olduğu bir eğitim ortamı, bu değerlere sahip eğitimciler ve yine eğitim ortamında bu değerleri görme ve yaşama fırsatı veren öğretim yöntemleri gerekmektedir. Bundan dolayı değerler eğitiminde

kullanılacak yöntemler yaşantıya dönük, ürüne değil sürece önem veren ve uygulama ağırlıklı yöntemler olmalıdır (Yeşil & Aydın, 2007, s. 76-77). Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, kazandırılmak istenilen değerlerin, öğrenciler tarafından özümsemesini kolaylaştırabilir. Bu noktada en çok kullanılabilecek yöntemlerden biri de işbirlikli öğrenme yöntemleridir (Halstead, 1996'dan akt. Yazıcı, 2006, s. 509).

Yaparak ve yaşayarak öğrenme hem bilişsel alanda, hem de ahlâk ve değerler gibi duyuşsal alanda kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir. Öğrenciler en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler. (Hökelekli, 2010, s. 9). Günümüzde eğitim alanında çok rağbet gören işbirlikli öğrenmeye değerlerin kazanımı açısından bakılacak olunursa; mevcut program aracılığıyla dersin konusu ve kullanılacak öğretim materyallerinin ön plana çıktığı görülürken, işbirlikli öğrenmede eğitim süreci ön plana çıkarılarak değer kazanımı yapılabildiği görülmektedir (Kaymakcan & Meydan, 2014, s. 252). “Öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün ivmelendiği, eğitim-öğretim sürecine öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımı” (Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005, s. 61) olan işbirlikli bir öğrenme grubunda da öğrenciler, gerçek hayat durumlarıyla karşı karşıya kalarak, temel değer ihtiyaçları hakkında daha pratik tecrübeler edinirler (Hökelekli, 2010, s. 9). Bu noktada gruba yapılan etkinliklerin tüm insanî değerleri geliştirebildiği söylenebilir (Dilmaç, 2002, s. 12).

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi “İşbirlikli öğrenme modelinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımı üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Jigsaw deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyi, değer ölçekleri öntest-sontest puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Grup araştırması deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyi, değer ölçekleri öntest-sontest puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okuma yazma uygulama deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyi, değer ölçekleri öntest-sontest puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Deney gruplarındaki öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri üzerinde jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinden hangisi son test puanları açısından daha etkilidir?
5. Jigsaw deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleriyle ilgili ön testte ve son testte belirttikleri görüşler arasında fark var mıdır?
6. Grup araştırması deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleriyle ilgili ön testte ve son testte belirttikleri görüşler arasında fark var mıdır?
7. Okuma yazma uygulama deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere değerleriyle ilgili ön testte ve son testte belirttikleri görüşler arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin etkili olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla deney gruplarında işbirlikli öğrenme modelinin üç farklı yönteminden herbiri (jigsaw, grup araştırması, okuma yazma uygulama), herbir deney grubunda uygulanmış, kontrol grubunda ise normal etkinlik akışına devam edilip, deney grupları ile kontrol grubu arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Değerler, bireylerin hayatını düzenleyen, onların yaşamlarını kolaylaştıran, bireyleri ve toplumları bütünleştirmede çimento görevi gören toplumsal davranış kalıplarıdır. Dünya üzerinde bulunan toplumların benimsediği değerlerde de farklılıklar görülmektedir. Değerler toplumsal olarak farklılık gösterse de yapı, mantık ve işlev bakımından aynı özellikleri göstermektedir. Çünkü değerler tüm toplumlar için aynı amacı taşımaktadır. Değerlerin bazıları evrenselidir. Bu evrensel değerler tüm toplumlar için önemlidir. Evrensel değerlerin korunup yaşama geçirilmesi yönünde insanlara ve eğitime önemli görevler düşmektedir. İnsanların bu evrensel değerleri benimsemesi tüm dünyada düzenin, barışın sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmaya konu olan sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı gibi değerler de evrensel değerlerdendir. Bilindiği gibi eğitimin amaçlarından birisi de amacı, dogmatik ve önyargılı olmayan, açık zihinli, erdemli ve evrensel değer ve doğruların olduğuna inanan bireyler yetiştirmektir. Eğitimin bir diğer amacı ise değerleri sonraki nesillere aktarmaktır. Bu aktarım, hazırlanan programlar yoluyla açık

veya örtük bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte hangi değerlerin aktarılacağı, ne şekilde aktarılacağı, eğitimcilerin bunu gerçekleştirirken nasıl davranacağı, hangi yöntemleri kullanacağı üzerinde durulması gereken konulardır. İşbirlikli öğrenme modeli de içerisinde birçok yöntemi barındıran, süreç içerisinde değerlerin kazandırılabilmesi, yaşantı merkezli bir modeldir. Eğitim bireysel ve yarışmacı olursa, yetişen bireyler de kendini düşünen, benmerkezci kişiler olarak yetişebilirler. İşbirliği içinde öğrenen öğrencilerde biz duygusu daha çok gelişir ve böylelikle değerlerin kazanımı artar. Bunun için hem akademik hem de duyuşsal özelliklerin kazanımında önemli etkileri olduğu kanıtlanmış işbirlikli öğrenme, değer eğitiminin de önemli bir parçası olmalıdır.

İlgili literatür incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında işbirlikli öğrenme modelinin duyuşsal alan öğrenmeleri üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırmanın olduğu tespit edilmiştir (Gömlüksiz, 1993; Gömlüksiz & Özyürek, 1994; Yeşilyaprak, 1995; Jordan & Metais, 1997; Erdem & Morgil, 2002; Şimşek vd., 2004; Santos Rego & Del Mar Lorenzo Moledo, 2005; Küçük, 2008; Şimşek vd., 2009; Yeşilyurt, 2009; Şimşek, 2013; Yılar, 2015). Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde değerlerin kazandırılmasına yönelik deneysel çalışmaların olduğu (Dilmaç, 1999; Hayta-Önal, 2005; Dilmaç, 2007; Aydın, 2008; Balcı, 2008; Demirtaş, 2009; Katılmış, 2010; Acar, 2012; Boztaş, 2013; Kaya, 2013; Tarakçı, 2013; Gündüz, 2014; İpek, 2014; Yetim, 2015; Ada, 2016; Gümüş, 2016; Taş, 2016; Halat, 2017) fakat değerlerin Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir şekilde nasıl kazandırılabilmesini ortaya koyan araştırmaların sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.

Bu noktadan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme modelinin duyuşsal alanın önemli bir parçası olan değerler eğitimi üzerindeki etkisini inceleyen deneysel araştırmalara duyulan ihtiyaç bu araştırmanın gerekçesi olarak görülmüştür. Ayrıca bu araştırma ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerin bilimsel literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

- Öğrencilerin değer ölçekleri ön test ve son test puanları, gerçek değer düzeylerini yansıtmaktadır.
- Araştırmada kullanılan ölçekler, öğrencilerin değer düzeylerini ölçmektedir.
- Öğrenciler ölçekleri yanıtlarken samimi görüşlerini yansıtmışlardır.
- Araştırmada kullanılan örnek olaylar öğrencilerin görüşlerini yapılandırmaya yeterlidir.
- Öğrenciler örnek olaylardaki açık uçlu soruları yanıtlarken samimi görüşlerini yansıtmışlardır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma bir ortaokuldaki 6-A, 6-B 6-C ve 6-D sınıflarında öğrenim gören 108 öğrenci ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 14 hafta ile sınırlıdır.
- Bu araştırma öğrencilerin yanıtlayacağı değer ölçeklerinde yer alan maddeler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma öğrencilerin örnek olaylardaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Bu araştırma işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler: “Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” (Erden, 1996, s. 9) olarak tanımlanabilir.

Yöntem: “Hedefleri gerçekleştirmek için, tekniklerin, içeriğin, araç-gereçlerin birbiriyle ilişkili olarak kullanıldığı bir öğretme yoludur” (Nas, 2001, s.111).

Grup: “Birbirleriyle ilişkide bulunan en az iki veya daha fazla kişiden oluşan, belirli beklenti ve amaçları paylaşan insanlardır”(Özkalp, 2009, s. 103).

İşbirlikli Öğrenme: “Öğrencilerin hem kendilerinin hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla oluşturulan küçük grupların öğretimsel amaçlarla kullanılmasıdır” (Johnson vd, 2016, s. 3).

Değer: “Bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlakî ilke ve inançlar olarak tanımlanmaktadır” (MEB, 2005)

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Değer ve Değer Eğitimi

Değer nedir?

Değer kavramı yüzyıllar boyunca üzerinde durulan bir alan olmuş, felsefi tartışmalar yapılmış, bireylerin yargılarıyla, yaşamlarıyla, inançlarıyla ve ahlaki ilkeleriyle ilişkilendirilmiş, değerlerle ilgili teorik ve ampirik çalışmalar yapılmış, farklı şekillerde tanımlanmış, fakat üzerinde uzlaşa sağlanmış bir tanımla yapılamamıştır (Akbaba-Altun, 2003, s. 9; Sutrop, 2015, s. 194). Çünkü reel bir şeyi dile getirmeyen bir söz, diğer bir deyişle genel ve soyut bir kavramın adı, kullananların kafasında açıklık kazanmamış olduğu için, sıklıkla farklı anlamları ifade etmek için kullanılmakta, bu nedenle aynı sözle farkına varılmadan farklı şeyler kastedilmektedir (Kuçuradi, 2013, s. 8).

Sosyal bilimlere ilk defa Znaniecki tarafından kazandırılan ve genel olarak bir şeye önem kazandıran ölçü olarak tanımlanan değer, Latince’de kıymetli olmak ve güçlü olmak anlamına gelen “valare” kökünden türemiştir. İngilizce’ye “value”, Fransızca’ya “valeur”, Almanca’ya “wert” olarak geçmiştir. Hemen hemen bütün dillerde hem kıymet veya bir şeyin ederi olarak hem de insan hayatının anlamlandırılması ve günlük yaşamın biçimlendirilmesi için başvuru bir inanç temeli olarak kullanılmaktadır (Patil, 2015, s. 12, Cevizci, 2005, s. 433; Bilgin, 1995).

Değmek’ten gelen değer kavramı Türkçe sözlükte; “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık ya da kıymet” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2011, s. 607). Uluslararası Sosyal Bilimler Ansiklopedisi’nde (1968, akt. Patil, 2015, s. 14), değerler bireysel ya da sosyal grupların davranışlarını bir rehber gibi yönlendiren ve düzenleyen bir ilkeler dizisi olarak tanımlanır. Good (1959, s. 636) değerleri psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik düşünceler açısından önemli sayılan özellikler şeklinde tanımlar. Ülken’e (1965, s. 15) göre ise değer bir eylem, bir etkinliktir. Değer, somut ya da soyut her türden varlığı karşılayan kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimidir. Canlı ve cansız varlıkların, olaylarının, olguların durumunu, önemini anlatan sözcüktür (Köknel, 2007, s. 17). Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır, yani idrak, duygu ve bilginin bir terkididir (Güngör, 2010, s. 27).

Değerler, bireylerin beğenilerine göre tercih ettikleri şeyler olmaktan ziyade bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan az çok kesin ve sistematik fikirler (Veugelers & Vedder, 2003, s. 379); insanların değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranışlarına yön veren köklü inançlar (Oğuzkan, 1981, s. 45); insanların yaşamlarında kıymetli gördükleri ilkeler (Gill, 2003, s. 313); bireysel davranışlar ile grup davranışlarının yargılandığı standartlar ve kriterler (NCSS Task Force on Scope and Squance, 1989, s. 378), belirli durumları diğerlerine tercih etme eğilimi (Hofstede, 1984, s. 18; Akt, Özen 1996, s. 12); içselleştirilmiş normatif inançlar (Wiener, 1988, s. 535); bireylerin özel önem ya da öncelik attıkları ve hayatlarını o doğrultuda organize etme eğiliminde oldukları inançlar (Hill, 1991, s. 4'ten akt. Ling & Stephenson, 2005, s. 3) şeklinde de tanımlanmaktadır.

Değer problemine ilk kez Nietzsche açıklık getirmiş ve değer kavramını somut olarak göstermiştir. Ona göre “değerler insanın yapıp-etmelerine yön verirler, onun yapıp etmelerini yönetirler. Eğer değerler insanın yapıp etmelerinin akışından dışarıya atılırlarsa, o zaman doğal niteliklerini yitirirler ve skolastik bir görüşün eline düşerler. O zaman değerler hayattan kopmuş, idealize edilmiş olurlar ve değerler yapıp etmelerimizi yönetecek yerde, yapıp etmelerimizi mahkum ederler” (Mengüşoğlu, 1988, s. 99).

İlk kez Nietzsche'nin ortaya koyduğu değer fenomenini Max Scheler ele almış ve onu Nietzsche anlamında şöyle tanımlamıştır: “Değerler kendilerini gerçekleştiren aktarlarda görünüş alanına çıkarlar” (Mengüşoğlu, 1988, s. 100). Değerler akıl yoluyla değil, duygusal edimlerle anlaşılabilir şeylerdir. Scheler'e göre insan değer koymaz, değer *a priori*¹ bir öz olarak zaten vardır, bundan dolayı insan ancak değerın arkasından gider. O değerleri dirimsel, duygusal, tinsel ve mutlak olarak dörde ayırmıştır (Cevizci, 2005, s. 1461).

Değer problemi üzerine ciddi çalışmaları olan Hilmi Ziya Ülken de değeri herşeyden önce bir varlığın tespitine dayandırmakta ve ancak sezgi ile kavranabileceğini, kavramlarla ve önermelerle ifade edileceğini belirtmektedir. Fakat herhangi bir varlığa ait bir değerin belirlenebilmesi için, önceden bu kavramlar ve önermeler sistemine ihtiyaç yoktur. Değerde asıl olan değer mantığı ve değer üzerinde hüküm değil; sezgidir, değerin varlığıdır. Kavramlardan önce bir değer sezgisi vardır. Değer hakikat cinsinden ifade edilince bir değer mantığı halini alır. Ayrıca bir şey ne kadar somut olursa o kadar değer özelliğini kazanır, ne kadar soyutlaşırsa o kadar değer olmaktan uzaklaşır. Soyut kavramların değeri yoktur, hakikati vardır. Bununla birlikte soyut olan hükümlerin objesini teşkil eden bu şeylerden soyutlamalar yapılabilir. Bu soyutlamalarla değerler, hakikat türünden ifade edilir, yani bir

¹ Priori: Önsel, deney öncesi, deneyle elde edilmemiş olan

değerler mantığı kurulmuş olur. O halde değerlerin kendisi mantık değil, sezgi alanıdır (Ülken, 2001, s. 195-196).

Ayrıca Ülken'e göre değerde başlıca iki temel vardır. Bunlar bilgi ve inançtır. Yani değerler bir bakıma bilgiye, bir bakıma inanca dayanmaktadır. Hangi değerlerin yalnızca bilgiye ait olduğu, hangilerinin yalnızca inanca ait olduğu sorusuna gelince bütün değerlerde çeşitli oranlarda bilgi ve inanç payının olduğu söylenebilir (Ülken, 1965, s. 8).

Ahmet Cevizci de değeri “ahlak ya da değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguyla, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin olana, olguya yüklediği nitelik” olarak tanımlamaktadır. Değer bir ölçü olarak ele alındığında olanla olması gerekenin ayrımını içerir ve her zaman olumlu veya olumsuz bir şey olarak görünür (Cevizci, 2005, s. 432).

Kuçuradi'ye göre “değer ile değerler farklı şeylerdir”. Değer, yani bir şeyin değeri, onun kendisiyle aynı cinsten olan şeyler arasındaki yeridir. Değerler ise var olan şeylerdir, var olan imkânlardır, insanın değeri başka, insanların değerleri başkadır. Değerler, insana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşır (Kuçuradi, 2013, s. 40). Diğer bir ifade ile “değer”i bir objenin, eylemin vesairenin indirgenemez iyilik ve kötülükleri olarak belirlemek mümkündür (Smith, 2010, s. 100).

Hangi kaynaktan çıkarsa çıksın, bütün değerler mutlaka bir inanca bağlanırlar (Topçu, 2010: 84). Değerler, hayata anlam katan, hayatı yaşanır hale getiren, insanın elde etmek için peşinden koştuğu, arzu ettiği, önem verdiği, ihtiyaçlarını karşıladığı, inanç konusu olan şeylerdir. Mesela “ben inanıyorum ki arkadaşım yalan söylemez” dediğimiz zaman arkadaşımızın hiç yalan söylemediğine ve söylemeyeceğine olan inancımız bir değerdir. “Ben biliyorum ki arkadaşım yalan söylemez yahut söylemedi” değişimiz ise bir bilgidir, inanç değildir; dolayısıyla değer de değildir (Bolay, 2013, s. 22).

Parsons değerlerin toplumda iç bütünlük ve düzeni sağlamada bir tür zamlık görevi gördüğünü vurgular. Değerler, normlar veya davranış kuralları ile ifade edilirler. Örneğin, bireylerden yaşlı anne ve babalarına bakmaları, onlara iyi muamelede bulunmaları, onları ihmal etmemeleri beklenir (Layder, 2006, s. 19).

Williams'a göre (1979, s. 20'den akt. Lietz & Matthews, 2006, s. 2) değerler ilgilere, isteklere, hedeflere, ihtiyaçlara ve tercih standartlarına işaret etmektedir.

Değerler, toplum tarafından en iyi, en doğru, en faydalı ve en yararlı olduğu kabul edilen şeylerdir. Bunlar, bireysel istekler ya da beğeniler olmayıp, grupların veya toplumların

kabul ettikleri, herkes için iyi, arzulanır olma özelliğine sahip ve toplumlar arası geçerliliği olan özelliklerdir (Silah, 2005, s. 275).

Felsefede değer.

Felsefe tarihine bakıldığında Sokrat'tan önceki filozoflarda felsefi araştırmanın temelini tabiat metafiziğinin teşkil ettiği görülmektedir. Ancak sofistler ve Sokrat'tan itibaren insan ve değer problemi ortaya çıkmıştır. Değer felsefesi zımnen Sokrat'la hatta sofistlerle başlar denilebilir. Sokrat'ın fikirleriyle kendi fikirlerini karıştıran Platon değer felsefesine en çok önem veren ilk düşünürdür. Platon'un pekçok diyalogu çeşitli değerlere ayrılmıştır. Platon hakikat, güzellik ve iyilik değerlerini bütün olarak görmüştür. Ona göre bütün idealar güzel, doğru ve iyi ideasında; o da "Bir" ideasında erir. Herşey Bir'de birleşir. Böylece idealar birtakım değerleri ifade etmek açısından birlik veya yetkinlik ideasında toplanırlar. Büyük bir sınıflayıcı olan Aristo da eserlerinde değer probleminin kısımlarına ayrı ayrı cevap vermiştir. Platon'da hakikat ve gerçek problemleri birleşir, Aristo'da ise gerçek ve değer problemleri hakikat probleminden çıkar ve mantık temel olur. Modern felsefede Spinoza temel kitabına "Etika" demekle bütün problemleri ahlakın içinde toplamıştır. Leibniz de değeri menfi değerden noksanlıktan, yanlıştan, ızdıraptan çıkarmış, bir değer teorisi temeli kurmuştur. Modern düşüncede değeri, ilk defa bağımsız olarak ortaya koyan Kant'tır. Kant ruh yetilerinin sınıflandırılması ile işe başlamıştır. Ona göre insan aklının tasavvur, arzu ve his olmak üzere üç yetisi vardır. Tasavvur yetisine karşılık saf akıl, arzu yetisine karşılık pratik akıl veya ahlak, his yetisine karşılık hüküm gücü yani değer hükmü bulunmaktadır (Ülken, 2001, s. 186-188).

İlkçağlardan beri filozoflar değer tanımı yapmaya, değer nesnel mi, yoksa öznel mi olduğunu, değer kaynağının ne olduğunu anlamaya, değer yapısını ortaya koymaya çalışmışlardır. Sokrates ile birlikte insanın felsefenin konusu ve problemi haline gelmesiyle birlikte değer konusu da felsefenin temel problemlerinden biri olmuştur. Değer sorunu daha ziyade onun kaynağı, öznel mi yoksa nesnel mi olduğu açısından ele alınmış, değer-olgu arası ilişki araştırılmıştır. Değer nedir? Olgunun kendisinde değer içerilmekte midir, yoksa olgunun kendisi değer taşımadığı halde ona atfedilen bir şey midir? Değer öznel midir, yoksa nesnel midir? Değer kaynağı olgunun kendisi midir, yoksa onu algılayan ve anlamlandıran insan mıdır? Değer zaman ve mekan ile bağlantılı mıdır, yoksa zaman ve mekan ile kayıtlı olmayıp aşkın bir özelliğe mi sahiptir? Bu ve benzeri sorular filozoflar tarafından rasyonel olarak sorgulanmış ve farklı görüşler ortaya konulmuştur. Değerin ne olduğu ve kaynağı konusunda genel olarak iki farklı anlayışın olduğu görülmektedir. Bunlardan biri öznelci diğeri ise nesnelci yaklaşımdır. Öznelci yaklaşıma göre değer yargıları ile olgu yargıları aynı şey

değildir. Değer yargıları öznenin ilgi, ihtiyaç, inanç ve tutumları tarafından belirlenir, öznenin nesneye yüklediği anlamdan başka bir şey değildir. Nesnelci yaklaşıma göre ise nesne ya da olgu kendisinde değer içermekte olup öznenin ona yüklediği bir şey değildir. Öznenin rolü nesnenin kendinde bulunan değeri keşfetmektir, ona değer yüklemek değildir. Öznelci yaklaşıma göre değerler görece olduğu halde nesnelci yaklaşıma göre evrenselidir (Gündoğan, 2011, s. 55). Öznelci yaklaşımı savunanlar, farklı toplumların ve çağların aynı ‘değer’den başka başka şeyler anlaması veya aynı ‘şeye’ bazen ‘iyi’ deyip herkesçe yapılmasını beklemesi, bazen da ‘kötü’ deyip yasaklaması nedeniyle, değerlerin görece olduğunu ve değişmez bir değer olmadığını belirtirler (Kuçuradi, 2013, s. 9-10). Rokeach ve Williams’a göre de, değerler değişime açık yapılardır, zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için değer öncelikleri değişmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000, s. 60).

Değerlerin öznel olduğunu savunanlar, nesnelere bireylerin yüklediği değerlerle onların gerçekten nesnel olan nitelikleri arasında bir ayrım yaparlar. Örneğin bir cismin ağırlığı ve şekli herkes için aynı olmasına rağmen altın olan bir cismin Azteklerle İspanyollar için aynı değere sahip olmamış olduğu, tarihsel bir gerçektir. Buna karşılık aynı şeylerin normal koşullarda aynı değere sahip olduğu söylenemez (Arslan, 2002, s. 111-112). Buna göre iyilik, doğruluk, güzellik gibi değerlerin objektif bir gerçeklikleri yoktur; kişisel duygu ve tavırlardan başka bir şey değildir. Değerler kültürden kültüre farklılık arz etmektedir. Değerler bireyin çevresi, kültürü ve mizacı tarafından belirlenen bireysel ve sosyal tercihlere izafidir (Cevizci, 2005, s. 433). Şüpheli filozoflara göre inançlar ve ahlaki doğrular toplumdan topluma, çağdan çağa değişmektedir. Pascal’in dediği gibi, Pirenelerin öteki tarafında doğru olan, bu tarafında yanlıştır (Arslan, 2002, s. 111-112). Ayrıca değerlerin öznel olduğunu savunanlar farklı kültürlerin genellikle farklı ahlaki kodları benimsediklerini belirterek, herhangi bir kültür başka bir kültürle karşılaştırıldığında değerleri, inançları ve uygulamaları bakımından haklı veya üstün olabileceğini de reddederler (Horner & Westacott, 2011, s. 143).

Bu tartışmanın yanısıra değerlerin evrensel olduğunu, hangi çağda olursa olsun, her kültürde bir takım değerlerin olduğunu kabul eden görüşler de mevcuttur. Sokrates, Platon ve Aristoteles değerlerin nesnelliğini savunmuşlardır. Sokrates’e göre, cesaret, adalet ve cömertlik gibi değerlerle ilgili olarak insanlar arasında bir görüş birliği bulunmaktadır. O, insanların bu tür kavramlar veya değerler üzerinde ilk bakışta farklı görüşleri olmakla birlikte, sıkı bir sorgulamadan geçirilince onların, aslında benzer, hatta aynı görüşlere sahip oldukları görüşündedir. Bundan dolayı Sokrates bu tür kavramları ele alacak bir ahlak biliminin mümkün olduğu sonucuna varmıştır (Arslan, 2002, s. 110). Platon’a göre her türlü değer,

özellikle ahlaki bağımsız ve mutlak olarak “doğru” ya da “yanlış”tır. Aristoteles’teki değer de varlığa içkindir, nesnel yönü söz konusudur (Özlem, 2002, s. 207; Arslan, 2002, s. 110).

Evrensel bir ahlak sisteminin varlığını savunan filozoflara göre kültürlerin bazı değerleri ortaktır. Onlara göre kültür farklılaşmaları yanlış anlaşılmamalıdır. Ahlak sistemlerinin ne kadar farklı olduğunu göstermek için Locke ilk defa antropolojik bilgiden faydalanmış, yine de ahlak ilminin kurulabileceğini ileri sürmüştür. Çünkü kültürlerin çeşitliliği veya farklılıklarıyla kültür değerlerinin relativizmi ayrı şeylerdir. Locke ahlak sistemleri ne kadar farklı olursa olsun ahlakın relativ olmadığını, her kültürde ortak evrensel değerlerin bulunabileceğini savunur. H. Spencer da farklılıklar üzerinde çok durmuş olmasına rağmen bir ahlak ilminin kurulabileceğine inanan filozoflardan biridir (Güngör, 2010, s. 21).

Değerlerin nesnel olduğunu savunanlar şu gerçeğin farkındadırlar: “Değerler farklı gruplara göre değişir veya farklı zamanlarda, farklı insanlar tarafından, farklı şeyler değerli olarak görülür”. Ama bunu “değişen şey değerler değil, onları algılayan gruplar veya bireylerdir” şeklinde yorumlamak eğilimindedir (Arslan, 2002, s. 111).

İnsan eylemi sözkonusu olduğunda değer daha farklı bir anlam kazanır. İnsan eylemi meşruiyetini değere borçludur. Eğer değer yargıda bulunan öznenin bağımsız olarak düşünülmez ise görecelik kaçınılmazdır. Bu da değer karmaşasına, hatta nihilizme kapı aralar. Zaman ve mekan ekseninde anlamını kaybetmesiyle değer, yok sayılır. Bu durum insan yaşamı açısından kabul edilebilir değildir. Çünkü değer insan eyleminin ve insanlar arası ilişkilerin hem rehberi hem de normu olma özelliğine sahiptir. Dolayısıyla değerlerin göreceliği kaosa, yokluğu ise hayatın çökmesine yol açar (Gündoğan, 2011, s. 56).

Değerlerin yapısı hakkında üçüncü bir görüş de mevcuttur. Bu görüş değer ne salt olarak nesneler veya olayların kendilerinin bir özelliği olduğunu, ne de salt olarak insanlar tarafından oluşturulduğunu ileri süren görüştür. Bu görüşe göre değerli bir şeyde hem nesnel hem de öznel olan bir yan vardır. Değer nesnelerin nitelikleri ile bu niteliklere ihtiyacı olan, onları beğenen veya arzulayan öznenin özellikleri arasındaki bir ilişkiden kaynaklanmaktadır. Ne nesnel olarak, ne de öznel olarak var olan birşey olmayıp özne ile nesne arasındaki ilişkiden dolayı var olan, ilişkisel bir şeydir (Arslan, 2002, s. 112-113).

Değerin kaynağı bireysel veya toplumsal olarak düşünüldüğünde bireyler ve toplumlar, kendi değerler sistemine meşruiyet kazandırmakta güçlük çekmediği gibi her eylemin, ahlâk açısından meşruiyeti savunulabilecek bir anlamla yüklü olduğu kabul edilebilir. Çünkü bireyler, eylemlerinin anlam garantisini kendi anlam dünyalarında, toplumlar da kendi anlam dünyalarında temellendirir (Gündoğan, 2011, s. 56).

Ülken (2001) ise değerlerin bir ihtiyaç süreci içinde ortaya çıktığını, bu ihtiyacın psikolojik, biyolojik ve sosyal hayata uzanan ve insanla evren arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlayan temeller olduğunu belirtir. Ona göre değerlerin ortaya çıkma süreci bir etkinlik sürecidir. Bu süreçte değerleri belirleyen etkinlikler iki yönde gelişir: 1- tecrübi-akli 2- akıldışı. İnsanların duyu organları vasıtasıyla ve tecrübe yoluyla kavradığı değerler tecrübi-akli değerler; akıl yoluyla açıklanamayan, irrasyonel olan değerler ise (örneğin ölüm) akıldışı değerler olarak adlandırılmıştır. Akıl dışı değerlerde tecrübe araç olarak rol oynamış olsa bile, onlar tecrübe sınırını aşarlar (Ülken, s. 201-204).

Sosyolojide değer.

Değerlerin sosyolojinin konusu olup olamayacağı sosyologların uzun süren tartışma konularının başında yer almaktadır. Sosyologlar pozitivist sosyoloji okulların etkisiyle, değerleri uzun süre incelemekten kaçınmışlar ve onların, hiçbir sosyal gerçekliğinin olmadığı, değerlerin bir kişinin kişisel değerleriyle ilgilenmeksizin incelenemeyeceği, sosyal bilim çalışmasının dışında birer psikolojik ve etik olgu olduğu, bilimsel açıdan incelenemeyecekleri, öznel ve ahlaki kriterlerle ele alınabilecekleri görüşündedirler. Fakat özellikle Weber'in "verstehende" (anlayıcı) sosyolojisinin ve post-testan ahlaki tezinin etkisinden sonra değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu kabul edilmiş, bilimsel analizinin ve incelemesinin yapılabileceği üzerinde durulmuş ve son zamanlarda toplumsal değer araştırmaları sosyolojinin önemli bir inceleme alanı haline gelmiştir (Fichter, tarihsiz, s. 141-142; Özensel, 2003, s. 248-219).

Sosyolojide değerlerin açıklaması, ortaya çıkışı; değerlerin toplumsal olgularla, kurumla ve süreçlerle olan etkileşimleri, ve somut durumlarda rastlanan değer çatışmaları gibi konular ele alınmaktadır.

Değerler, sosyolojide, bireylerin, grup veya toplumun, örüntülerin, hedeflerin ve sosyo-kültürel nesnelerin önemliliği üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütlere göre tanımlanabilir (Fichter, tarihsiz, s. 142). Bu noktadan hareketle, değer, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart (ölçüt) sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleridir (Theodorson, 1969, s. 455). Collins (1991, s. 1694) de değerleri bireylerin veya sosyal grupların kabul ettiği standartlar, inançlar ya da moral ilkeler şeklinde tanımlamaktadır.

Sosyolojik açıdan, insanların istenilen hedefler ve sonuçlara dair vardıkları standart yargılar şeklinde de tanımlanabilecek olan değerler, kendimiz ve öteki insanlara dair yargılarımızın genel ölçütlerini oluşturur (Newman, 1958, s. 19). Tezcan'a göre de sosyolojik

olarak değerler, bireylerin, grupların veya toplumların, kalıpların, amaçların ve diğer sosyokültürel şeylerin önemlerini ölçmeye yarayan ölçütlerdir. (Tezcan, 2010, s. 243) Değer, belli bir kişi veya grubun, bilinen belli eylem ve davranış seçenekleri arasından açıkça veya kapalı biçimde tercih edileni ifade eden bir kavramdır” (Güvenç, 1976, s. 29-30). Değerler ideal olarak toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenen, süreklilik gösteren normatif yargılar olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, değerler “temel normlardır” (Turan & Aktan, 2008, s. 233). Her ne kadar bu yaklaşım değerleri temel normlar olarak kabul etse de norm değerın cisimleştirilmiş şeklidir, ideal boyutun reel boyuta dönüşmesidir. Değer içeriktir, özdür. Norm ise çerçevedir. Normlar değerlere göre şekillenir.

Değer kavramının önemli boyutlarını Gökçe (1994, s. 20-25) şu şekilde sistematize eder:

- Sosyo-kültürel bağlamda değerler bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdürler.
- Değerlerin kültür üzerinde yönlendirici etkisi vardır.
- Sosyalleşme sürecinde değerler bireyler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Bundan dolayı değerler bireyin kişiliğinin bir parçası olarak görülmektedir.
- Değerlerin, hem zihinsel (arzu ve eylem boyutunu belirten) hem de duygusal yönü bulunmaktadır

Değerlerin kökeni toplumsal ve toplum üstü olmak üzere iki kaynaktan gelir. Genel pozitivist sosyoloji yaklaşımı (bu bağlamda ünlü sosyolog Durkheim) ekonomik, sosyal, siyasal her türlü beşeri olgu gibi değerlerin toplumsal kökenli olduğunu savunur. Yani burada değerler insan birlikteliği içinde, bir etkileşim sürecinin sonunda toplumsal bir ürün olarak ortaya çıkarlar. Fakat toplumlardaki bütün değerler toplumların veya grupların sadece kendi içlerindeki etkileşimlerin bir ürünü değildirler. Bu ikinci gruptaki değerlerin kaynağı toplumsal içkin değil, toplumüstü aşkın (müteal, transcendental)dır (Aydın, 2011, s. 40-41).

Değer araştırmaları sosyoloji açısından önemli bir işleve sahiptir. Çünkü toplumun yapısının çözülmesine katkı sağlayacak en önemli unsur, o toplumun değer yargılarının tespiti olacaktır. Nitekim Weber’in, sanayi toplumunun oluşmasında Protestan ahlakının oynadığı rolü incelediği eseri (Weber, 2011) değerlerin sosyolojik işlevlerinden hareketle yapılan ilk toplumsal yapı analizi çalışması olması bakımından anlamlıdır. Bu eser, değerlerde meydana gelen değişimin toplumsal yapının birçok ögesinde değişikliğe sebep olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, mevcut değerlerden ve onların değişiminden hareketle toplumsal değişimin yönünü anlamının mümkün olabileceğini de ortaya koymaktadır (Özensel, 2007, s. 743). Durkheim’in kurduğu sosyoloji okulunun görüşüne göre bütün

değerlerin kaynağı sosyal hayatın bizzat kendisidir. Ayrıca Karl Marx da bütün değerlerin ekonomik hayattan fıskırmış olduğunu ileri sürer ve ekonomik değerlere diğerleri arasında ilk olmak üstünlüğünü verir (Topçu, 2013, s. 208).

Sosyolojide kullanılan toplumsal değerler kavramı toplumların üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan, toplumların iyiliğine ve esenliğine yönelik olduğu varsayılan ideal paylaşım ölçütleri olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal değerler hiçbir zaman mutlaklık içermezler. Toplumsal değerler, toplumlar arasında farklılık gösterebileceği gibi aynı toplum içerisinde zamanla farklı anlamlar da alabilmektedir. Toplumsal değerler ulusal değerlere hayat verir, günlük hayatı belirler ve organize eder. Toplumsal değerler her zaman bireylerin ulaşabileceklerinden daha yukarıdadırlar. Davranış ile değer arasındaki açıklık tümüyle kapanmaz. Aslında bireylerin her zaman başarabileceklerinden daha çoğunu istediklerini söylemek, her zaman toplumsal problemlerin çıkacağını da söylemektir. Bu anlamda ele alındığında toplumsal değerler toplumsal problemlerin sebebi olmaktadır. Bir toplumda kabul edilmiş olan en yüksek değerler arasında ne kadar güçlü fikir birliği sağlanmış olursa olsun, yine de bir diğeriyle çatışan pek çok değer bulunabilir. Değer çatışmaları, daha çok çeşitli grup üyelerinin sadakatini sağlamaya çabaladıklarında ve etkilerini tüm toplumda hissettirmeye uğraştıklarında ortaya çıkmaktadır. Temel toplumsal problemlerin birçoğu değer çatışması olarak görülür (Doğan, 2009, s. 321; Özensel, 2003, s. 234-235).

Değerler normları etkiler ve toplumdaki kurallar ve normlar değerlerin etkisi ile ortaya çıkar (Özkalp, 2005, s. 100). Diğer yandan, toplumsal yapıyı oluşturan temel toplumsal kurumların hepsinin kendisine ait değerleri bulunmaktadır ve bu kurumlar kendisine ait değerlerin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli rollere sahiptir (Özensel, 2007, s. 743).

Bireyler sahip oldukları değerler sayesinde topluma uyum sağlarlar. Bu bağlamda değerler, bireylerin bilinçli ve amaçlı davranışları ve istekleri için temel atıf noktası görevi görmektedir (Özensel, 2003, s. 230-231). Ayrıca değerler, bireylerin sosyal ilişkilerinin gelişmesinde ve sürdürülmesinde, toplum ve kültürlerin anlaşılmasında da etkin rol oynarlar (Avcı, 2007, s. 3).

Psikolojide değer.

İnsanın zihinsel süreçleri ve davranışları karmaşık ve dinamik bir yapı olarak ilkçağdan beri merak edilen bir alan ve çeşitli disiplinlerin ilgi odağıdır. 19. yy'ın sonlarına doğru Modern Psikoloji biliminin gelişmesiyle zihinsel süreçler ve davranışlar bilimsel yaklaşımla ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmalar yapıldıkça, zihinsel süreçler ve davranış

üzerinde etkili birçok etmene rastlanmıştır. Günümüze kadar incelenen pekçok etmen içinde, değer ve kişilik özelliklerinin de zihinsel süreçler ve davranış üzerindeki etkisi, araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Çalışkur, 2010, s. 9).

Psikoloji, insan davranışlarını ve zihinsel süreçlerini inceleyen bilim olması yönüyle, değeri insan tarafından oluşturulmuş olarak ve insanı etkileyip şekillendiren bir durum veya olgu olarak ele almaktadır. Değerin nasıl oluşturulduğu ve kazandırıldığı, birey ve toplumdan nasıl etkilendiği ve birey ve toplumu nasıl etkilediği konusu psikolojinin incelediği konulardandır. Psikolojik olarak değerlerin ilkönce bir uyarılma sorunu olduğu belirtilmelidir. Yerleşmiş toplumsal değerler herbirimiz için herşeyden önce uyarılardır; bireyin kalıtsal gelişimi sırasında dışsaldırlar. Öğrenilmeleri nedeniyle duygusal hayatın merkezi araçları olurlar. Değerlerin özümsemesi, çevredeki duygu yüklü nesneler, davranışlar ve durumlara tavır alışın gelişimini içerir (Şerif, 1985, s. 105).

Değerlerin psikolojik boyutunu ön plana çıkaran tanımlarda değerler, bireylerin hayatının gayeleri, hatta başkalarının da hayatının gayeleri (Güngör, 2010, s. 84); birşeyi arzu edilebilir veya yararlı kılan özelliği ve niteliği; birşeye bağlanan ruhsal enerji miktarı; belli bir toplumda neyin iyi, neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış, neyin arzu edilir neyin arzu edilemez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlar (Budak, 2003, s. 195) şeklinde tanımlanmaktadır

Kluckhohn'a göre değer, doğayı, insanın doğaya yerleşimini, arzu edilen veya arzu edilmeyeni belirleyip davranışı etkilemek suretiyle, insanın çevreyle ve insanın insanla ilişkilerini düzenler. Kluckhohn, değer kavramını, "arzu kavramı" ve "ahlak kavramıyla" bağdaştırır. Değerleri açıklamada "doğru", "yanlış", "daha iyi" ve "daha kötü" kelimelerine vurgu yapar (Smith, 1969'dan akt. Çalışkur, 2010, s. 9).

Güngör'e göre psikolojide değerın önemi, onun objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı roldedir. Bu bakımdan psikologlar değeri inanç olarak alırlar ve değer bir inanç olduğu için bireylerin dünyalarının belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bilgilerinin bir terkididir. Ayrıca değer inancın spesifik bir şekli olmak itibariyle ondan daha yukarı bir zihin organizasyonudur. Özellikle ahlaki davranış konusunda da değer bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir (Güngör, 2010, s. 28).

Değerler bireylerde heyecan uyandırabilir ve onları harekete geçirebilir. Değerlere karşı bireylerde duygusal bir yakınlık veya karşıtlık hissi oluşabilir. Bu yönüyle değerlerin davranışlar üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Değerler hem bireyin

kendisini başkalarına ifade etmesinde etkin olma yönüyle hem de diğerlerini değerlendirme aracı olma yönüyle birer karşılaştırma standartlarıdır (Rokeach, 1973, s. 13).

Her davranışın belli bir değer alanı ile ilişkili olduğu doğru olmakla birlikte, herhangi bir davranış alanının tek bir değer alanına göre belirlendiği söylenemez. Değer alanları arasında bir uyumun bulunması nedeniyle, belli bir davranışın da birden fazla değer alanı ile ahenk içinde olması beklenir. Bir insan özgürlüğe çok değer veriyorsa otoritaryanizme de aynı şekilde değer veremeyeceği gibi, özgürlüğe verdiği değerle birlikte sanata da değer vermesi kaçınılmazdır (Güngör, 2010, s. 74-76).

Eğitimde değer.

Bir zamanlar eğitim programlarının önemli bir parçası olan değerlerin ve erdemlerin, eğitim programlarında değerini nasıl yitirdiği sorusunun cevabı için bazı uzmanlar konuyu Descartes ve Newton'la başlayan “mekanik düşünce”ye kadar, bazıları da Aguste Comte’ un pozitivizmine kadar götürür. 19. ve 20. yy. başlarında modern eğitim anlayışının oluşum sürecinde etkili olan pozitivizm, gerçeklik ve değer arasında radikal bir ayrım yapmıştır. Bilimsel olarak varlığı kanıtlanabilen ve objektif olarak bilinebilen şey, sadece gerçektir. Değerler ise subjektif duyuların bir ifadesidir ve bilimsel olarak kanıtlanamaz. Bundan dolayı modern okul, değerleri eğitimin dışında bırakmayı yeğlemiştir (Kenan, 2007, s. 29).

Modern anlamda eğitim başarı ve ilerleme odaklıdır. İnsanı eşya konumuna düşüren bu süreç, meddesel şeylerin nasıl daha mükemmel hale getirilebileceği konusundaki bilgi ve uygulamalar temel unsur olmuştur. Bu durum, insanı tek boyutlu bir hayata mahkûm etmiştir. Geleneksel eğitim anlayışlarının hedefi ise erdemli, iyi insan, olgun (kâmil) bireyler yetiştirmektir. Bunların en önemli amacı, insanı olumlu kişilik ve karakter sahibi, kendisiyle bütünleşmiş, toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilecek bir bilinçle donatmaktır. Bu gerçeği Yunus Emre şöyle dile getirir:

“İlim ilim bilmektir/ İlim kendin bilmektir/

Sen kendini bilmezsen/ Bu nice okumaktır.” (Hökelekli, 2010, s. 4).

20. yüzyılın sonları ile 21. yüzyılın başına damgasını vuran olaylar, yaşanan çağı bir çıkmaza sürüklemiştir. Gelineen noktada Batılı toplumlar, insan yetiştirme düzenindeki yetersizliği fark etmekle birlikte, evrensel insani ve ahlaki değerlerden beslenen olumlu, iyi bir karakter yapısı geliştirme yönünde düzenlemeler yapmayı eğitimin bir parçası olarak görmeye başlamışlardır. Bu paradigma değişikliği eğitimde yeni bir anlayış ve uygulamanın yolunu açmıştır (Hökelekli, 2010, s. 4). Ayrıca değerler doğuştan kalıtsal olarak bireyle birlikte gelmeyip yaşamın içinde kazanılmaktadır. Bu nedenle bireyin belirli değerlerin

farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve bunları kişiliğine mal ederek davranışa dönüştürmesi başlı başına bir eğitim sorunudur (Yeşil & Aydın, 2007, s. 71). Eğitimin bu noktadaki görevi değerlerin korunması, yaşatılması, bireylere kazandırılması, toplumun zaman içerisinde oluşturduğu değerleri sonraki nesillere aktarması, iyi vatandaş olmaları için bireyleri değerlerle donatması (Dilmaç, 1999, s. 26; Reboul, 1991; Cemiloğlu, 2006, s. 260). bireylerin belirli değerler çerçevesinde davranışlar sergilemesi için gerekli yaşantıları sunması şeklinde sıralanabilir. Belirli değerler çerçevesinde davranışlar sergileme, hem olgunlaşma ile hem de öğrenme ile ilişkilidir. Olgunlaşmanın buradaki etkisi, bireyin öğrenebilme yeterliğine ulaşması ile sınırlıdır. Asıl önemli olan ise öğrenmedir (Güngör, 2010, s. 24). Olgunlaşma düzeyi bireylerin değerleri algılamasına ve anlamasına, öğrenme ise değerleri benimsemesine ve davranışlarına aktarmasına izin verir (Yeşil & Aydın, 2007, s. 71). Değerlerin doğuştan kalıtsal olarak gelmeyip öğrenilme sonucu kazanılması ve bu sayede davranışa dönüşmesi eğitim ortamında değerleri kazandırmaya yönelik faaliyetlere duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Nitekim ülkemizde de 2005 yılında değerler eğitimi, öğretim programlarında yer almıştır. Değerler belirli derslerin öğretim programları ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca okullarda yürütülen “Değerler eğitimi projesi” de yapılan çalışmaları desteklemek amacındadır.

Değerlerin işlevleri.

Her sistem, inanç, felsefe, yaşam biçimi belirli değerler üzerine kuruludur ve insana mutluluk vermek üzere ortaya çıkmıştır. Bu sistemler için değer yapısı, mantığı ve işlevi aynıdır. Bunların hepsi için değer, davranışlara yön verme gücüne ve soyut özelliklere sahip ve herbirinin kendini tanımlarken sıklıkla kullandığı ölçütler düzeneğidir (Yeşil & Aydın, 2007, s. 68). Bu anlamda değerler toplumsal bütünlüğün ayrılmaz bir ögesini oluştururlar. Toplumların yaşamında herşey değerlere göre algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır (Tolan, 1996, s. 233).

İnsanın en önemli özelliklerinden biri değer var eden bir varlık oluşudur. Bu, belki de onu diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliğidir. Çünkü doğada salt olarak değere rastlamak mümkün değildir. İnsan kendisine verilen üstün düşünme ve tecrit gücüyle içerisinde yaşadığı çevrede bir dünya oluşturur. O halde değerler, kültür dünyası içinde oluşturulurlar ve bir defa oluştuklarında giderek insanlığı çepeçevre kuşatırlar. Toplumların hem birbirini etkilemesi, nüfuzlarını dünyanın her tarafına ulaştırmaları (Tozlu, 1992, s. 52), hem de özgünlüklerini ve varlıklarını koruyup sürdürmeleri, dayandıkları ya da sahip oldukları değerler sayesinde (Tozlu, 2003, s. 84).

Değerler, insanın hem kendi iç dünyasının hem de kâinatın kurulup işlendiği ve değerlendirildiği temel ölçüler durumundadır. İnsandan kâinata giden her türlü yol değerlerle çıkış yapmakta, her türlü etkileniş bu süzgeçlerden geçerek insana sinmektedir. Bu yüzden değer sarsıntısı içerisindeki toplumlar ve bireyler sağlıklı bir gelişim gösteremezler (Tozlu, 1992, s. 52) .

Değerlerde bir araya gelmiş birçok insanın ortak formu vardır. Bu forma katılım, zorlama veya boyun eğmeyle değil, bilinçli bir arzuyla ve bir ait olma fikriyledir. Bu yüzden aynı değerleri paylaşanlar bunları bilinçli bir şekilde yayma, koruma ve üstün tutma gayreti içerisinde oldukları (Tozlu, 1992, s. 53). Çünkü değerler yaşamsal öneme sahip olup, yalnızca bireyin günlük eylem ve davranışlarına rehberlik eden ilke ve ölçütler değil, onun bütün hayatını kuşatan ve genel yaşam tarzını belirleyen kılavuz ölçütlerdir. Değerler, hayatı anlamlı ve onu yaşamaya değer kılan inanç ve tutumları ifade eder. Aynı zamanda değerler, kimliğin ve kişiliğin temel kurucu unsurlarıdır. Öyleyse değerler, hem bireysel hem de toplumsal yaşam açısından vazgeçilmezdir (Ceylan & Küçük, 2013, s. 104).

Değerler hayata denge kazandırıp, anlam katarak, bireylerin birlikte yaşamasını olanaklı kılarlar (Bostrom 1991' den akt. Akbaş, 2004, s. 44). Değerler bireylere veya toplumlara, bir bakış açısı kazandırır, varlığı ve bulunduğu yer hakkında onları bilinçlendirir. Bireylerin sahip oldukları değerler, onların çevresindeki olgu ve olayları anlamlandırmalarına, onlara önem atfetmelerine, değer biçmelerine, kendine konum belirlemelerine yardım eder (Yeşil & Aydın, 2007, s. 67).

Özen (1996, s. 12)'ya göre, değerler inançların “özel bir hali” dir ve bu hal değerlere, normatif kalıplar sunar. Bu nedenle bireylerin belirli durumlar, bireyler ve nesnelere karşı gösterilebileceği davranış biçimleri arasında belirli bir davranış biçimini tercih etmesini etkiler. Bir değer, eylem veya davranış biçimleri arasında seçim yapmamıza yardım eden bir davranış standardı olarak tanımlanabilir. Çünkü bir tek standart farklı kişilere göre daha fazla veya daha az önemli olabilir. Bu farklılıklara karşı duyarlılık hayati bir önem taşımaktadır (Silah, 2005, s. 281).

Değerler; olgun, uyumlu, üretken ve iyi bir vatandaş olmanın en önemli şartıdır. Değerler, insanların ne olduğu ve ne olması nasıl gerektiği konusunda onların yolunu aydınlatır. Kendi değerlerinin farkında olan bireyler karşılaştığı olaylarda daha çabuk ve doğru kararlar verirler. Diğer yandan, sağlam bir değerler bütününe sahip olmak mutluluğun kaynaklarından biridir (Hökelekli, 2011, s. 287-288).

Bireylerin sahip olduğu değerler onların yaşamındaki olayların yönünü etkilemekte ve bireye yön verebilmektedir (Pachella, 1986, s. 143). “Doğru ve yanlış arasındaki farkın ne

olduğu ve yaşamın anlamının ne olduğu gibi soruların yanıtlanmasında rolü olan değerler, bireylere yaşamlarında seçim yapmaları için rehberlik eder (Bradshaw vd. 2001, s. 127); eylemlerini, yargılarını, anlık hedeflerini daha üst hedeflere taşıyarak bireyin nasıl olması, nasıl davranması gerektiğini kendisine bildirir (Doğan, 2009, s. 318). Bireylerin davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 2011, s. 366). Her zaman olmamakla birlikte değerler, davranışta birer bağımsız değişken rolü oynar. Mesela bir insanın resim sergisine gitmesi, eğer prestij kazanmak gibi bir sosyal değer uğruna değilse, onun estetik değerle yakınlığı hakkında bir bilgi verir (Güngör, 2010, s. 74).

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerde sahip olan değerler davranış tercihlerinde kıstas olarak rol oynadıkları gibi aynı zamanda hüküm vermede ve tercih yapmada da ölçüt görevi üstlenebilirler. Değer hükümlerinin kullanılması bilgi ve inanç sistemleri ile birlikte işlemektedir, zira bu sistemler bir şeyin ‘ne’ olduğundan ziyade ne ‘olması’ gerektiğine karar vermekle ilgilidir. Bu nedenle değerlerdeki değişiklikler realite (gerçeklik) kavramlarını etkileyebilir. Farklı sosyal gruplar genelde oldukça farklı değer modellerine sahiplerdir. Bu fark, değerlerin hiyerarşik düzenlenmesinde, önem sıralamalarında ve birbirleriyle olan ilişkilerinde ortaya çıkabilmektedir (Lietz & Matthews, 2006, s. 3).

Değerlerin kaynağı açısından işlevlerine bakacak olursak: İnançlar ve tutumlar çok güçlü ve sağlam bir yapıya sahip olduğundan pratikte aşkın değerlerin içkin değerlerden daha etkin ve işlevsel olduğu söylenebilir. Çünkü aşkın değerlerin eylemleri denetimi ve yaptırımı içkin değerlere göre daha etkindir. Aşkın değerler içkin değerlere göre daha yüksek düzeyde içselleştirilmiş değerler olup, içkin değerlerin içselleştirilmesinde de büyük bir rol oynar (Aydın, 2011, s. 41).

Bireylerin yaşamlarında değerler vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bireylerin gruplar oluşturabilmeleri, bir arada yaşayabilmeleri, sosyal ortamlarda var olabilmeleri ve biz bilincine sahip olabilmeleri için, anlamlı bulduğu birtakım amaçlarının ve değerlerinin olması gerekir. Hiçbir değere sahip olmamak, bireyleri boşluğa götürebilir. Birey sahip olduğu değerleri onun sosyal yaşamını düzenler, diğer bireylerle arasındaki bağılılığı artırır, nerede nasıl davranacağı konusunda ipuçları alır (Dökmen, 2017, s. 280-281).

Değerlerin sınıflandırılması.

Değerlerle ilgili birçok sınıflandırma yapılmıştır. En çok bilinen ve kabul edilen sınıflandırmalar; Rokeach, Spranger, Schwartz ve Nelson’a ait olanlardır. Bunların yanısıra Güngör, Ülken ve Mengüşoğlu’nun sınıflandırmaları da kayda değer niteliktedir.

Rokeach (1973, s. 7) değerleri “amaç değerler” (terminal values) ve “araç değerler” (instrumental values) olarak ikiye ayırmış, bu iki başlık altında da onsekiz değer gruplamıştır.

Amaç değerler, hayatın amacını belirleyen ve buna hizmet eden değerlerdir. Barış, eşitlik, mutluluk, erdem, başarılı olma, kendine saygı, özgürlük, aile güvenliği, ulusal güvenlik vb. Amaç değerleri “kişisel” ve “sosyal” değerler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kişisel değerler benmerkezli (birey odaklı) değerlerdir, sosyal değerler ise başkaları-merkezli (başkaları odaklı) değerlerdir. Kişisel değerler kişinin kendi zihninde oluşan yaşam amaçlarıyla ilgilenir, sosyal değerler ise kişiler arası yaşam amaçlarıyla ilgilidirler. (Rokeach, 1973, s. 7-8).

Araç değerler, amaca ulaşmada kullanılan aracı değerlerdir. Cesaretli, mantıklı, sorumluluk sahibi, kibar, dürüst, hırslı, yardımsever neşeli, sevecen vb. Rokeach araç değerleri de “ahlaki ve yeterlilik” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Ahlaki değerler yaşamın amacıyla ilgili olmaktan ziyade davranış biçimleriyle ilintilidir. Özellikle davranışın kötü ve yanlış olarak nitelendirilen sosyal boyutunu içerir. Yeterlilik değerleri ise sosyal olmaktan çok bireyseldir (Rokeach, 1973, s. 8).

Spranger’in bilimsel, ekonomik, sosyal, estetik, politik ve dini olmak üzere altı temel kategoriye ayırdığı değer sınıflandırması Allport, Vernon ve Lindzey tarafından ölçeğe dönüştürülmüş ve denenmiştir. (Aktepe, 2010, s. 60).

Schwartz, spesifik değerleri geniş bir güdülenme bölümü içinde sınıflandırmayı önermiştir. Bu değerler modeli, etkileşim ve yaşamın devamı için bireysel ve grup ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Birey ve grup ihtiyaçlarına zıt olarak, değer tiplerini bireycilik eğilimi ve bunların toplulukçu yönelimle birleşmesine uzanan bir değer tipleri sınıflandırması yapmıştır. Farklı bir nedensellik yaklaşımıyla diğer psikokültürel süreçleri ve bunların sonucunda benzer değer yapılarının gelişimini betimlemiştir. Ayrıca bu model, farklı bir kültürel çerçevede kişilerarası yapıların ortaya çıkışına ait alternatif ve kullanışlı bir açıklama olarak görülebilir (Çalışkur, 2010, s. 19).

Schwartz, birey düzeyindeki değerler ile toplumsal düzeydeki değerleri bireylerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ayırmıştır. Birey düzeyindeki değerler ile toplumsal düzeydeki değerleri ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdülenmeye dayalı amaç tipidir (Çalışkur, 2010, s. 19).

Değer tipleri arasındaki bütünlüğün doğasının, bitişik değer tiplerinin “paylaşılan güdüsel yönelimleri arasında görülebildiğini belirten Schwartz; paylaşılan yönelimleri dairesel bir yapı içinde güdüsel döngü halinde yapılandırmıştır. Örneğin; güç ve başarının her

ikisi de sosyal üstünlüğü vurgular; başarı ve hazcılığın her ikisi de benmerkezciliği vurgular. Bunun tersine, karşılıklı konumdaki değer tiplerine ait güdüsel hedefler, daire içinde aynı zamanda birbirini izlemez. Örneğin; başarı değerlerinin takibi, iyilikseverlik değerleriyle çatışabilir; kendi için başarı arayan biri, başkalarının mutluluğunu artırarak yardımları engelleyici davranışlarda bulunabilir ve yenilik ve değişimin takibi gelenekleri baltalayabilir. Birbiriyle çatışan değerler olabileceği gibi birbirini destekleyen değerler de bulunmaktadır (Çalışkur, 2010, s. 20).

Nelson, değerleri bireysel, grup ve sosyal değerler olmak üzere üçe ayırmıştır.

Bireysel değerler: Bireylerin seçimler yapmalarında ve satın aldığı ürünlerde, hobilerinde olduğu gibi diğer kişisel tercihleriyle ilgilidir.

Grup değerleri: Belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir.

Sosyal değerler: Bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarayan değerlerdir. Adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerler sosyal değerlerdir (Yazıcı, 2006, s. 501-502)

Güngör, değer sınıflamasında klasik değer sınıflarının dışına çıkmamış, bunlara sadece ahlaki değerleri eklemiştir. Güngör'ün değer sınıflaması estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal, dini ve ahlaki değerler şeklindedir (Güngör, 2010, s. 95).

Ülken değerleri içkin, aşkın ve normatif değerler olmak üzere üç gruba ayırmıştır:

- İçkin değerler; kavramlar, duygular ve eşya ile ilişkiden doğan ve bilinçle çevrelenen, “inanma”dan çok “bilme”nin hâkim olduğu değerlerdir. “Biliyorum” şeklinde ifade edilirler.
- Aşkın değerler; Tecrübeye dayanmayan, onu aşan, bilgiden çok inanma üzerine kurulu olan “biliyorum” ile değil “inanıyorum” ile ifade edilen değerlerdir. Ahlaki ve dini değerler bu değer türüne örnek olarak gösterilebilir.
- Normatif değerler ise kişilerarası ilişkilerden doğan ve sözler, şeyler ve eylemler arasındaki değişimlere, dolaşımlara aittir. Fikrin fikirle, sözün sözle, hareketin hareketle, eşyanın eşya ile değişiminden ibaret olan değerlerdir. Bunlar aslında kendi başlarına değer değillerdir. Diğer bir deyişle ya içkin değerlere ya da aşkın değerlere dayanırlar. (Ülken, 1965, s. 6-8).

Takiyettin Mengüşoğlu “İnsanın Varlık Yapısı ve Nitelikleri” adlı eserinde “Antropoloji Bakımından Değerlerin Sınıflandırılması” başlığı altında değerleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Yüksek Değerler: Sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük, masumluk, saflık, dostluk, hak, adalet, güvenilirlik, inanma, söz verme, şeref ve bilgi olarak sıralanabilir.
- Araç Değerler: Çıkar, yarar değerleri, ilgi sferinin değerleri, her türlü maddesel varlık değerleri, ekonomik, teknik vb. değerler bu gruba girerler.
- Davranış Değerler: Bu değer grubunun içine modanın, zevklerin, alışkanlıkların, geleneklerin, sosyal davranış şekillerinin değerleriyle, sorumsuz sferin değerleri, bütün otomatlaşan eylemleri yöneten değerler girerler (Mengüşoğlu, 1988, s. 102).

Değerler eğitimi.

Bireyler değerleri çok küçük yaşlarda ilk olarak ailelerinden, daha sonra yazılı ve görsel basından, akranlarından, oyun guruplarından, yerel toplumdan ve diğer gruplardan öğrenmeye başlarlar. Bireylerin doğumlarını izleyen ilk iki sene içinde muhtemelen ahlak anlayışı edindiklerini gösteren araştırmalar mevcuttur ve edinilen bu ahlak anlayışı çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri ile çok yakından ilişkilidir (Halstead & Taylor, 2000, s. 169). Bu durumda bireyler okula başladıklarında okul öncesinde edindikleri birbirinden farklı değerlerle sıralara otururlar. Buna göre okulun görevi ikiye ayrılır: bireylerin hali hazırda geliştirmeye başladıkları, toplumca kabul edilen bu değerler üzerine eklemeler yapmak (bireyler için eşit fırsatlar ya da farklılıklara saygı gibi) ve bireylerin bu değerler üzerinde düşüncelerine, anlamlarını kavramalarına ve kendilerine özgü değerlerine tatbik etmelerine yardımcı olmak. Küçükahmet, okulların, bireyin ailesi, komşuları, çevresi gibi doğal eğitimcilerinin ona öğrettiği eksik ve hatalı şeyleri gerçek eğitimciler vasıtasıyla düzelttiğini, birey üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri bertaraf ederek onu yeniden toplumsallaşma sürecine soktuğunu, bu sürecin ise, topluma yeni katılan bireyin toplumsal değerler aracılığıyla topluma faydalı hale getirilmesi olduğunu belirtir (Küçükahmet, 2002, s. 3). Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesinin, ancak toplumdaki değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkün olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla içerisinde değerlerin olmadığı bir eğitim anlayışı olamaz (Ulusoy & Arslan, 2014, s. 10).

Değerler eğitimi kavramı öncelikli tercih edilen inanç, tutum ile sosyal, siyasal, kültürel, estetik, teknik, ahlakî ve dinî değerlerin kazanımına işaret eder. Taylor değerler eğitimi kavramının, genel eğitim-öğretim programını uygulamada göreceli bir şemsiye kavram olduğunu ve bunun karakter eğitimi, ahlak eğitimi, erdemlerin eğitimi ve sosyal gelişmeyi de kapsadığını söylemektedir. (Bazarkulov, 2008, s. 43).

Lickona'ya göre değerler eğitimi, öğrencilerde temel ahlakî değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme sürecidir (Bazarkulov, 2008, s. 42). Değerler eğitiminden bireylerin ahlaki ve insani yönden olgunlaşmış, bütünleşmiş bir

karakter ve kişiliğe sahip bireyler, iyi insanlar, iyi vatandaşlar olarak yetişmeleri beklenir (Hökelekli, 2011, s. 294). Değerler eğitimi, pratik olarak yurttaşlık ve ahlaki değerlerdeki eğitime belirli bir vurgu yapan eğitim olarak görülmektedir (Halstead & Taylor, 2000, s. 169).

Lovat and Toomey (2009, s. xiv)’e göre “değerler eğitimi, dar bir şekilde ahlak ya da yurttaşlık kavramlarıyla sınırlandırmanın çok ötesine geçen bir güç olarak giderek daha fazla kabul görmektedir. Kabul gören yeni anlayışa göre, adanmış her öğretmenin ve okulun eğitim vasıtasıyla elde etmeyi hayal ettiği her şeyin temelinde aslında değerler eğitimi yatmaktadır. Bu açıdan değerler eğitimini kaliteli eğitimde “eksik olan halka”olarak tanımlamakta ve hatta eğitimle arasında bir “ikili sarmal” ilişki olduğunu iddia etmekte hiçbir sakınca bulunmamaktadır”.

Değerler eğitimi öğrencilerin değerleri bilmesini ve anlamasını teşvik etmek ve öğrencilerin üyesi oldukları topluma özgü değerleri uygulayan bireyler olarak yetişmeleri adına gereken becerileri ve yetenekleri aşlamak amacıyla yapılan her türlü açık ve ya örtük okul tabanlı faaliyettir (DEST, 2003, s. 2’den akt. Lovat & Toomey, 2009, s. xii).

Kirschenbaum’a (1995) göre, değer eğitimi bireylerin değer geliştirmelerine ve tatmin edici bir yaşam kurmasına yardım eder. Değer eğitiminin doğasında diğerlerine yardımcı olma vardır. Değer eğitiminin iki hedefi vardır. Birinci hedef, bireylerin daha karakterli bir hayat sürmesi ve hayatından memnun kalmasını sağlamaktır. Yetişkin birey, hayatın bazı zorluklar, fırsatlar, hatta trajedilerden meydana geldiğini bilir. Amaç, bireyin bu deneyimler sonucunda başarı veya tatmin duygusuna ulaşmasıdır. İkinci hedef ise, toplumun iyiliğine katkı sağlamaktır. Bu ise insanlar ve diğer yaşam grupları için şefkat ve iyiliği temel alır. Sosyal yapı olarak mutluluğu izlemek, yaşam ve özgürlüğün değerlerini desteklemek için davranmadır. Amaç bunları sadece kendi için değil herkes için istemektir.

Altan (2011, s. 55)’e göre değerler eğitiminin amacı iyi karakter örnekleri sergileyen, ahlâkî değerlere sahip, sorumluluk duygusu içinde hareket eden vatandaşlar yetiştirmektir. Bu açıdan, değerler eğitimi bireylerde; saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve bireysel disiplin gibi çok önemli ahlâkî ve medeni değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Değerler eğitiminin uzun vadeli amacı ise toplumda giderek büyük bir problem haline gelen ahlâkî, etik ve akademik konularda bireye yardımcı olmak ve dünyanın daha güvenilir ve yaşanılır hale gelmesine katkı sağlamaktır.

Toplumun varlığı, birliği, beraberliği, bütünlüğü, işleyişi ve devamlılığı için, toplumun hemen hemen tamamı tarafından kabul edilmiş temel kurallar olan değerler, toplumdaki ideal düşünce ve davranış kalıplarını ortaya koyar. Değerler, hem toplum yaşamının ilham kaynağı hem de anlamıdır. Toplumda güzel düşüncelerin ve davranışların yaygınlaştırılması, kötü ve

olumsuz düşünce ve davranışların ise, iyi ve olumlu düşünce ve davranışlara dönüştürülmesi değerler eğitimi ile olmaktadır (Ulusoy & Arslan, 2014, s. 5).

Aydın ve Gürler (2012, s. 16)'ya göre değerler eğitiminde bireyin kendisine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanandırmak, doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak, kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır. Bu nedenle, bireylere ahlaki ve ahlaki olmayan özellikler hakkında doğru bilgiler verilmeli, sağlam kanaatler oluşturulmalıdır. Bu şekilde, onlar iyi eğilimlerini geliştirmeyi, kötü eğilimlerine teslim olmamayı denerler ve böylece karakterleri olumlu yönde gelişirler. Değerler eğitimi; sorumluluk, sevgi ve karakter eğitimini desteklerken girişimci değerleri kazandırmayı, kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler yetiştirmeyi, etkili bir okul kültürü yaratmayı, toplumsal düzeni korumayı da kapsar.

Değerler eğitiminin önemi hususunda, bilgi ve değer arasındaki dengeden de söz etmek gerekir. Birey bilgiyle donanımlı hale gelir, ama onun olgunluğa erişmesi insani, ahlaki, sosyal, kültürel değerler vasıtasıyla gerçekleşir. Bilgi nesnel bir yapıdadır ve özünde iyiden ve olumludan yanadır. Ama değerden yoksun olan bilgi, mutsuzluk kaynağı olabilir. Örneğin atomu parçalama gücüne sahip olan beyin bir anda milyonlarca insanın da ölümüne sebep olabilmektedir. İnsanlığın mutluluğunda bilgi ve değer birbirini tamamlayan iki öğedir. (Aydın & Gürler, 2012, s. 17).

Değerler eğitimi, bilginin yanısıra bireyin iyi bir kişiliğe sahip olmasını, sahip olduğu kişiliği geliştirmesini, topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesini de içinde barındırır. Her toplum kendi değerlerini bilen, tanıyan, yaşayan ve yaşatan bireyler yetiştirmek ister. Değerler eğitimi bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını, sosyalleşmesini ve kültürel anlamda aidiyet duygusuna sahip olmasını sağlar (Ulusoy & Arslan, 2014, s. 7).

Değerlerin birey ve toplum açısından önemi ve işlevi, yapı ve özellikleri göz önüne alındığında değerler eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hem bireyin davranışsal özellikleri hem de her toplum ya da sosyal sistemin varlığını koruma ve devam ettirme arzusu değerler eğitimini gerektirmektedir. Ancak burada önemli olan, verilecek değer eğitiminin amacına hizmet etmesi veya hedeflerine ulaşmasıdır. Bu da “nasıl bir değerler eğitimi?” sorusunu ön plana çıkarmaktadır (Yeşil & Aydın, 2007, s. 72). Bailey (2000), demokratik bir toplumda değerler eğitiminin “*Akıl Yürütme ve Mantıklılığı Teşvik Etme, Empati Geliştirme, Özsaygı Geliştirme ve İşbirliği Geliştirme*”den oluşan dört genel süreci kapsamı gerektiğini belirtmektedir (Doğanay, 2011, s. 234-235).

Lickona (1993, s. 7) değer kazanımında başarı için öğretmenlere şunları önermiştir:

1. Öğretmen model ve yetiştirici olmayı kendine gerçekten vazife edinmelidir.
2. Sınıfta ahlaki bir topluluk yaratmalıdır.
3. Öğretmen sorumluluklar vererek disiplini elinde tutmalıdır.
4. Demokratik bir sınıf yaratmalıdır.
5. Eğitim programları vasıtasıyla değer öğretimi yapılmalıdır.
6. İşbirlikli öğrenme kullanılmalıdır.
7. Ahlaki yansımaları için öğrencileri desteklemelidir.
8. Anlaşmazlıkların nasıl çözülmesi gerektiği öğretilmelidir.
9. Sınıf dışında da hızlı gelişim için olumlu modeller kullanılmalıdır.
10. Okulda olumlu bir ahlaki kültür yaşatılmalıdır.

Değerler eğitiminin hedefi, bireyin yetilerini en üst seviyeye ulaştırarak, “iyi hayat” yaşamasını sağlamaktır (Kale, 2007, s. 319). Değerler eğitimi, içselleştirmeyi, duyarlılık geliştirmeyi ve bunları eyleme geçirmeyi kapsar. Değerler hem bireyi hem de toplumu kuşatıcılık özelliğine sahip olduğu için, değerler eğitimi birey ile toplum arasında bir denge kurmayı amaçlar (Ceylan & Küçük, 2013, s. 105).

Sosyal bilgilerde değer eğitimi.

Eğitim alanında öğretim programları vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin hangi değerler olacağı konusu değerler eğitiminin tartışmaya açık noktalarından biridir. Küreselleşmenin getirdiği değerler modern toplumun değer ilişkilerine yeni boyutlar kazandırmaktadır. Bu da dünyanın her yerinde olduğu gibi bizim de eğitim sistemimize yansımaktadır. Değişim ile geleneksellik, yani yerellik ile küreselleşme tartışmaları devam edip gitmektedir. Eğitimde bir yandan geleneksel değerler korunmaya çalışılırken bir yandan da birtakım eğitim programlarıyla ülkelerin eğitimleri küreselleşen değerlere açılmaktadır.

Küreselleşme ve onun değerler üzerindeki etkileri dikkate alındığında, nasıl bir değerler eğitimi vermek gerektiği, geleneksel/yerel değerlere mi, yoksa evrensel değerlere mi ağırlık verilmesi gerektiği veya bu ikisi için orta bir yol bulunup bulunamayacağı sorularına verilen cevaplar üç grupta toplanmaktadır:

1. Geleneksel yaklaşım.
2. Küresel/evrensel yaklaşım.
3. Değerler eğitiminde hem küresel hem de geleneksel ve yerel değerlerin bir arada ve bir uyum içinde verilmesi gerektiğini savunan karma yaklaşım (Keskin, 2008, s. 43-44).

Eğitim sisteminde 2004 yılından itibaren başlayan değişiklikten Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da etkilenmiştir. Bu programda değerler eğitimine doğrudan yer verilmiş ve karma yaklaşım benimsenmiştir. Karma yaklaşım değerler eğitiminde geleneksel ve küresel, yerel ve evrensel değerlerin bir uyum/birliktelik içerisinde programda birlikte yer alması esasına dayanır (Keskin, 2008, s. 46).

“Sosyal Bilgiler, iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır” (Erden, 1996, s. 9). “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı” (Öztürk, 2011, s. 4) olarak tanımlanan Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile öğrencilere sosyal bilimlerin temel bilgilerini ve geleceğin vatandaşları olarak onlara sahip olmaları gereken beceri ve değerleri de kazandırmak amaçlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için sürecin anlamlı, bütünleştirici, değer temelli ve etkin olması gerekmektedir. Bu derste öğretme-öğrenme sürecinin değer temelli olması, konuların etik boyutlarının ve sosyal değerlerin sürece yansıtılması anlamına gelmektedir. Öğrenciler bu derste arkadaşlarıyla sosyal etkileşimde bulunurken onların haklarına saygılı olmayı, temel demokratik kavramları ve ilkeleri karar verme süreçlerine katılım sağlamayı öğrenmelidir (NCSS, 1992)

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları incelendiğinde, vatanını ve milletini seven, temel değerleri benimsemiş, yaşadığı topluma uyum sağlayan, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren etkin birer vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi; çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci, yurdunu ve ulusunu seven, görev ve sorumluluk sahibi, bilimsel düşünebilen, hoşgörülü ve demokrat, tutumlu, üretken, yasalara uyan, insana ve çevreye saygılı, yardımsever bireyler yetiştirilmesini sağlar (Otluoğlu, 2004, s. 295). Bu bağlamda 2004 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı değerlere açıkça yer vermekte ve öğrencilere belli değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Programda öğrenme alanları kapsamında belirlenen her üniteye doğrudan verilecek bir değer tespit edilmiş, bu yolla her ünite içinde bir değer aktarılması amaçlanmıştır. Programda yer alan bu değerlerden araştırmamıza konu olan sorumluluk, yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı değerlerine aşağıda değinilmiştir.

Sorumluluk.

En önemli değerlerden bir tanesi olan ve hayatın her alanında “bireyin üstlenmesi gereken önemli bir vazife” olan sorumluluk (Aladağ, 2009, s. 36) birçok yazar ve araştırmacı tarafından bireyin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması ve davranışları ile durumlarının sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlamaktadır (Özen, 2014, s. 15). “Sorumluluk, bireyin özgür bir biçimde yapması gereken görevleri” gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu hatalarının, davranışlarının sonucunu üstlenmesi durumudur” (Önal, 2005, s. 18). Cüceloğlu da sorumluluk için; kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması demektedir (Cüceloğlu, 2002, s. 198). Sorumluluk bireyin, davranışları veya üzerine aldığı işlerin sonucunu üstlenmesi halidir. Özgürlükten ayrı düşünülmeyecek bir kavram olan sorumluluk, yapılan işin sonuçlarından doğrudan etki altında olma, sonuçları üstlenme bilincidir. Taşınılamaması durumunda kötü sonuçlara yol açan bir gerekliliktir (Helik Karakter Okulu Aile Kitabı, 1 Sorumluluk).

Sorumluluk kavramı felsefe ve psikolojinin çalışma alanlarında farklı şekillerde yer almaktadır. Cevizci, Felsefe Sözlüğü’nde sorumluluğu; “kişinin, ahlaki öznenin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilmesi; yaptığı, gerçekleştirdiği şeyi tam bir bilinçle, özgürlükle yapabilecek ehliyetle olan kişinin durumu” olarak tanımlar. Ona göre sorumluluk, bireyin, oluşumundan psikolojik olarak sorumlu olduğu sonuç ve gelişmeleri üzerine almayı, vicdani bir ödev sayması haline karşılık gelir (Cevizci, 1999, s. 786). Bireyin davranışlarında özgür oluşu, ahlaki mecburilik yani ödev doğurur. Ödev de sorumluluk yaratır. Sorumluluk, hareketlerinin doğurduğu sonucu kabullenmek, kendi üzerine almaktır (Topçu, 2010, s. 177).

Felsefi açıdan sorumluluk ve sorumlu davranışın ne olduğu tartışmalarını Aristo’ya kadar götürmek mümkündür. Aristo’nun sorumluluk konusundaki görüşü, bireyin hareketlerindeki gönüllülüğü temel almakta ve bunun sonucunda gurur ya da pişmanlık yaşayıp yaşamama durumunu gözönünde bulundurmaktadır. Gönüllülük ise iki koşula göre incelenmektedir. Birinci koşul, bireyin bir davranış ya da duruma ilişkin kontrolünün olup olmadığını inceler. Haliyle kontrol dışı bir durumda, gösterilen davranışta sorumluluk arnamayacaktır. İkinci koşul ise bilgisel koşuldur. Bireyin yapıp ettiğinin farkında olup olmadığıdır. Ahlak felsefecisi Bradley de sorumluluğun bazı kriterler temelinde değerlendirileceğini belirtmektedir. Bu kriterlerden ilki bireyin bütüncül, sağlıklı bir kimliğinin olması gerektiğidir. İkincisi, eylem, hareket gerçekten o bireye ait olmalıdır. Üçüncüsü ise bireyin yaptığı davranışın, ahlaki açıdan uygunluğunun bilinmesi gerektiğidir. Determinizm anlayışı da herşeyin bir sebebioldüğünü, bireyin yanlış yapmasının ve sorumsuz davranışında bir nedeni olduğunu savunmaktadır. Böylece bireyin davranışları üzerindeki

sorumluluğu azalmakta ve sorumluluk dış etkenlere yüklenmektedir. Varoluşçu felsefenin öncülerinden olan Sartre de sorumluluğun bir olayın veya şeyin yaratıcısı olduğumuzu kabul etmemiz anlamına geldiğini belirtmektedir (Glover, 1970; akt. Özen, 2014, s. 13-16).

Sorumluluk konusundaki tartışmaları Psikoloji bilimi Felsefeye göre çok daha yakın zamanlarda ele almaya başlamıştır. Psikolojide sorumluluk, daha çok Sosyal Psikoloji'nin konusu olarak, bir de kişilik özelliği olarak ele alınmıştır. Bu konudaki ilk çalışmaların 1950'li yıllarda yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar insanların hangi koşullarda birbirlerine karşı daha sorumlu davrandığı, sorumlu davranışla hangi kişilik özelliklerinin bir arada bulunduğu, hangi araçlarla sorumluluğun ölçülebileceği gibi konuları içermektedir (Özen, 2014, s. 16).

James, kişisel bütünlüğe sahip olmayı, bir şeyin nedeni ya da kaynağı olmayı, güvenilir veya bağlanabilir olmayı sorumluluk olarak ifade etmiştir. Ona göre bireyin yaptıkları, seçimleri ile ifade edilir. Bireylerin yaptıkları seçimler kendi sorumluluklarıdır (James, 1999, s. 27). Ayrıca bireyin yetiştiği ortamda, kendine seçim yapma ve seçimin sonuçlarından sorumluluk alma fırsatı verilmelidir. Aksi taktirde, sorumluluk duygusu gelişemez (Özen, 2014, s. 37).

Sorumluluk, saygının genişlemiş şeklidir. Birey diğer insanlara saygı gösterdiğinde onlara değer verir. Onlara değer vermek, onların iyiliği için sorumluluk hissetmeyi gerektirir (Lickona, 1992, s.44).

Sorumluluğun temeli özgürlüktür. İnsan bir şeyi yapıp yapmamakta serbest olduğu zaman onun için sorumluluk söz konusu olabilir. Özgürlük ise kişinin karşısında gerçek alternatiflerin bulunması demektir. Özgür olduğumuz prensip olarak kabul edilse bile, her yol bize her zaman ve eşit derecede açık olmaz. İşte sorumluluk derecesini tayin ederken en çok düşünülecek olan ve bizi en fazla güçlüğü düşüren noktalardan biri de budur. Gerek ahlaki gerekse hukuki sorumluluk, herhangi bir durumda kendisinden bekleneni yapmayan birey için vardır. Herhangi bir kişi bir durumda yapması gereken şeyi yapmazsa, sorumlu tutulur. O halde, sorumluluk bir çeşit görevdir. Görevini yapmaktan kaçınan kişi, sorumluluğunu yerine getirmemiş demektir (Güngör, 1997, s. 126-130).

Nurettin Topçu (2010, s. 178-179)'a göre sorumluluğun iki şartı vardır:

- 1- Bilgi: Sonucu önceden bilinen davranışlarda ve hareketin iyi veya kötü olduğunun bilinmesi durumunda sorumluluk aranır.
- 2- Özgürlük: İnsan ancak özgür olarak yaptığı hareketlerden sorumludur. Bir hareketi yapıp yapmamak bireyin elinde değilse, ondan sorumlu olmaz.

Suçlu ile sorumluluğu birbirinden ayırmak gerekir. Herkes her an şu veya bu şeyden sorumludur. Ancak bireyler her zaman sorumluluğunun gereğini yapmaz. Buna rağmen günlük hayatta sorumluluk, daha çok bu ikinci ve menfi anlamıyla kullanılmaktadır. Sorumlu birey denince, daima beklenenin aksine davranmış bir birey akla gelir. Sorumluluğun karşısında bir ahlaki veya hukuki ceza vardır (Güngör, 1997, s. 126).

Sorumlulukta başlıca iki kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi “beklenen davranış”, öteki ise bir şeyi yapmak veya yapmamak yolundaki “tercih”tir.

1. Beklenen Davranış: Toplum herkesten rolünü kusursuz oynamasını ister. Bir kimseden beklenen davranışla onun gerçek davranışı arasında farklılık varsa kişi bu farklılığın derecelerine göre sorumlu tutulur, yaptığıının cezasını ödemek zorunda kalır.
2. Tercih: İnsanın tercih yapması için sadece birden fazla seçeneğin bulunması ve bunların normal bir kafa ile görülmüş olması yetmez. İnsan bu seçeneklerden hangisini isterse yapabilecek durumda olmalıdır ki; bekleneni yapacak yerde, beklenmeyi yaptı diye sorumlu tutulabilsin. Kaynağı aynı olduğu halde her hareketimiz bize aynı derecede sorumluluk yüklemeyiz. Her davranış, meydana getirdiği zararın derecesine göre bir sorumluluk doğurur (Güngör, 1997, s. 126–138).

Sorumluluk bireyin ödül ve ceza ile yaptığı görevleri olmamalıdır. Ödül ve ceza olmadığı zaman, bireyin iç denetimi ile mesuliyetindeki görevleri gerçekleştirmesine sorumluluk denir (Hayta Önal, 2005, s. 15). Sorumluluğun kaynağı toplum, çevredir. Çocuk birçok şeyi çevresinden öğrenir. Kuralları toplum koyar, toplumun ve hukukun kurallarına göre kişiler bazı konularda sorumlu tutulur ve yaptıklarından ödül, yapmadıklarından ceza alırlar. Fakat dıştan kontrol insanı çepeçevre kuşatamaz. Sorumluluğun sağlam kaynağı, insanın iç kontrolüdür (Öner, 2005, s. 131). Dış kontrol ortadan kalktıktan sonra birey yapmaması gereken bir davranışı gerçekleştiriyorsa; bu sorumluluk değildir. Bireyin kendi iradesini kullanarak hareket etmesi gereklidir. Bilişsel gelişim bireyin dış kontrol ile yaptıklarını kontrol kalktıktan sonra iç kontrol ile yapması durumudur.

Karakterin en önemli öğelerinden biri sorumluluktur (Ekinci, 2018, s. 139). Sorumluluk duygusu ya küçük yaşta insanın çevresi sayesinde ya da daha sonra verilen eğitimle kazandırılır. Sorumsuz birey, sürekli başkaları tarafından güdülenen bireydir (Bulut, 2013, s. 72; Kızıler & Canikli, 2018, s. 175-176). Sorumlu birey ise, üzerine düşen görevleri zamanında ve istenilen şekilde yerine getiren ve bu işi en iyi biçimde yapmayı yüklenip kendiliğinden harekete geçen, davranışlarının hesabını yapan ve sonucunu kabul eden, duygu,

düşünce ve davranışlarından sadece kendini sorumlu tutan, kendine ve başkalarına karşı saygılı, dürüst, öz kontrollü olan bireydir (Helik Karakter Okulu Aile Kitabı, 1 Sorumluluk; Akkuş vd. 2013, s. 86-87; Bulut, 2013, s. 73-74). Bu özelliklere sahip bireyler hem yaşadığı çevreyi, ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren olaylara ve sorunlara karşı duyarlıdırlar hem de içinde yaşadıkları toplumun kalkınmasında lokomotif görevi görürler (Akkuş vd., 2013, s. 86-87).

Yardımseverlik.

Yardımsever sözlükte; “yardım yapmaktan hoşlanan kimse, hayırsever” diye tanımlanırken, yardımseverlik; “yardımsever olma hali, hayırseverlik” olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 1988, s. 1158). İlgili davranmak, bağlılık göstermek ve iyilikseverlik olarak da adlandırılan, karşıdaki kişinin mutluluğuyla içtenlikle ilgilenmek biçiminde tanımlanabilecek (Rempel vd., 1985, s. 8) yardımseverlik, zor durumda olana hiçbir fayda beklemeksizin gönüllü olarak maddi ya da manevi destekte bulunma durumudur. Kendi güç ve imkânlarını başkalarının iyiliği için kullanmaktır. Herhangi birinin sıkıntısını gidermek, o kişiye karşılaştığı zorluklarda yardımcı olmak, yükünü paylaşmaktır. Güç duruma düşene istekle ve içtenlikle yardım etmektir (Helik Karakter Okulu Aile Kitabı, 1 Yardımseverlik).

Aktepe (2010, s. 67)’ye göre yardımseverlik; olanaklarını başkaları için işe koşmak, güç durumda olan kişilere yardımcı olmak, ihtiyacı olan bireylere yardımda bulunmak, toplumsal kuruluşlara bağışta bulunmak ayrıca zorlama olmaksızın, isteyerek yapılan, duyarlılığa sahip bireylerin yaptığı, gerek maddi ve gerekse manevi olarak yapılabilen, zengin olmayan insanların da yapabildiği, işbirliğinin ve aidiyet duygusunun ortaya çıkardığı bir durum, faaliyet olarak tanımlanmıştır.

Günlük hayatta yardım etme davranışı, farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu da onun tek bir davranış olarak incelenmesinin güç olduğunu göstermektedir. Bazı insanlar yardımı kendisinin ihtiyacı olmadığı şeyleri bir başkasına vermek olarak tanımlarken, bazı insanlar da kendi ihtiyaçlarından vazgeçerek başkasına yardım etmeyi tercih etmektedirler. Bir başka durum ise insanın neden yardım ettiği sorusudur. Bazı insanlar, kendilerinin de bir gün yardıma muhtaç olabilecekleri düşüncesiyle yardım ederken, bazı insanlar ise ettikleri yardımın karşılığında herhangi beklenti içine girmeden yardım etme davranışında bulunurlar. Yardım etme davranışı "toplum yanlısı veya başkasının yararını gözetken davranış" olarak ifade edilen prososyal davranış grubuna girer. Prososyal davranış; karşılıklı veya karşılıksız olarak başkası yararına hareket etmenin ve iyilikseverliğin bütün formlarını kapsar (Demir, 2017, s. 2-3).

Yardım etme davranışı, farklı özellikleri ve farklı boyutları olan bir davranıştır. Yardım etmenin çok boyutlu yapısı içerisinde, iki eşit taraf arasındaki yardımlaşmayı içeren "dayanışma" ve "iş birliği" ve gönüllü olarak herhangi bir hayır kurumunda çalışma olduğu gibi, "diğergam davranış" olarak nitelendirilebilecek karşılıksız yardım etme eylemi de yer almaktadır (Demir, 2017, s. 8).

İnsanlar birbirlerinin gücüne, parasına, fikrine muhtaç olarak yaratılmıştır. İnsanların birbirlerine muhtaç olmaları karşılıklı olarak yardımlaşmaları zorunluluğunu doğurmuştur (Kızıler & Canikli, 2018, s. 193). Yine insanın sosyal bir varlık olması, tek başına yaşayamaması ve toplumdaki işbölümü, onu diğer insanlarla yardımlaşmaya itmektedir. İlk insandan beri insanlar toplu yaşamak ve yardımlaşmak gereği duymuşlardır (Özgül, 2006). Ancak insanın günümüz dünyasındaki alışlagelmiş maddeci ve bencil ölçütler dışında kalarak, kendisini yepyeni tutum ve davranışlar ile yine bu bencil ölçüler dışında ayrımcılıktan uzak, kısıtlamasız, yardımlaşmaya yönelmesi çok büyük ve üstün nitelikler gerektirir. Yardımlaşmada en önemli husus gerçek anlamı ile hiçbir beklenti içinde bulunulmadan, hiçbir çıkar hesabı yapılmadan salt iyi niyetle yapılmış olmasıdır (Benazus, 2009, s. 12). Yardımın güler yüzle yapılması, başa kakılmaması, herkese duyurulmaması; böylece hem gösteriştan uzak olunması hem de yardımda bulunulan kişiyi rencide etmekten kaçınılması bize öğretilenlerdir. Gerçek bir yardımsever yaptığı iyilik karşısında hiç kimseden herhangi bir ödül ya da iltifat beklemez (<https://www.edam.com.tr/urunler/sample-pages/perese-reg-degerler-egitimi-ogretmen-kitabi-2-yardimseverlik-yardimseverlik-uzerine-.pdf>).

Bir toplumun devamlılığını sağlayabilmesi, bu toplum içindeki dayanışmaya; dolayısıyla bireylerin yardımseverlik değerini sergileyerek bunu davranışa dönüştürmelerine bağlıdır. Bu değeri yalnızca maddi ölçütler olarak algılamamak gerekir. Bazen olumsuz bir duyguyu paylaşmak, bir sorunu veya sıkıntıyı dinlemek ve umut vermek de yardımseverlik duygusunun ifadesidir. Yardımseverlikte ölçüt verilen şeyin miktarı değil, içtenlikle ve isteyerek verilmesidir. Yardımseverlik dayanışmanın ve bağlılığın sonucu olarak ortaya çıkar. Bireyler arasında bağlılığı güçlendirir, eksiklikleri giderir, boşlukları doldurur.

İyilik, cömertlik, dayanışma, fedakârlık, merhamet, sosyal sorumluluk, paylaşmak ve gönüllülük gibi özellikleri içinde bulunduran yardımseverlik değeri toplumu bir arada tutan değerlerden birisidir. Bu değer, toplumdaki üyelerin bağlılığının ve dayanışmasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Zor durumda olanlara yardım etmek toplumun her üyesinin sahip olması gereken bir değerdir. İhtiyaç sahibi olan insanlara yardımcı olmak veya bu amaçla kurulmuş çeşitli sosyal örgütlere bağışta bulunmak, oralarda gönüllü olarak çalışmak, başkalarına yardım etmekten çekinmemek, yardımı karşılık beklemeden yapmak, yardım

etmeyi istemek, bireyleri birbirlerine yardım etmesi için teşvik etmek yardımseverlik duygusunun bir göstergesidir. Yardımseverlik, yardımı sevmektir (Kolukısa vd., 2007; 213).

Hak ve özgürlüklere saygı.

Hak kavramı, sözlükte "gerçek, sabit ve doğru olmak, gerekmek, bir şeyi gerçekleştirmek" anlamları yanında "buyurmak, bir kanunla sabit hale getirmek; Tanrı veya insanlara karşı, ödev, hukuk, imtiyaz" anlamlarına da gelmektedir (Coşkun, 2006, s. 105). "Hak, kişinin toplumdan isteyebileceği, talep edebileceği ve kullanabileceği yetkililerdir" (Çüçen, 2013, s. 44).

Hak kavramı hem günlük dilde, hem felsefi-ahlaki söylemde, hem de hukuk terminolojisinde yaygın olarak kullanılan, hem ahlaki hem de hukuki bir kavramdır. Her iki alanda da hak; bir kişi, bir kurum ve ya bir şey üzerindeki gerekçelendirilmiş bir iddia veya talebi ifade eder (Orend, 2002, s. 17'den akt. Erdoğan, 2007, s. 7).

Hak, özgürlüğü de içeren kapsamlı bir kavramdır. Hak; özgürlükleri, kimi yasakları ve yararlanma istemlerini içeren bir kavramdır. Aynı zamanda bir meşruluk iddiasıdır. Belli bir somut durumda başkasının özgürlüğüne müdahale edebilmek için ahlaken yetkili olduğunun kısaltılmış formülüdür. Hukukun koruduğu menfaattir, hukuk tarafından tanınan bir yetkidir (Bozkurt, 2003, s. 8).

"Özgürlük, kişinin başkalarına zarar vermeden düşündüğü veya dilediği herşeyi yapabilmesidir" (Çüçen, 2013, s. 84). "İnsanın doğuştan getirdiği veya sonradan kazandığı yetenek ve olanakları istediği gibi geliştirme olanaklarına kavuşmasıdır" (Çüçen, 2013, s. 51). "Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme ve davranma, herhangi bir koşula bağlı olmama durumudur" (Altunya, 2003, s. 7). "İçten veya dıştan, iradeye, yabancı hiçbir kuvvet tarafından zorlanmaksızın, iradenin kendi seçimi ile yine kendisini belli bir harekete zorlayabilmesidir" (Topçu, 2010, s. 67). "Engellenmemiş olma, zorlanmamış olma, her türlü iç ve dış etkidenden bağımsız olma" anlamına gelen bir kavram olan özgürlük daha geniş anlamda zorlamanın yokluğu diye ifade edilebilir. Bu bağlamda özgürlükten değil, özgürlüklerden söz etmek daha uygun olacaktır. Çünkü baskı ve zorlamanın olmadığı yerlerde, özgürlükler var demektir. Özgürlük, bireyin keyfine göre davranması, isteklerini, içgüdülerini dilediğince doyurma imkânı bulması değildir. Buna göre özgürlüğün ölçütü seçim yapma olmaktadır. Ama bu seçme, zorlama ya da baskı altında yapılmış olmamalıdır (Çınar, 2013, s. 17-18). O halde seçme özgürlüğün temel öğelerinden biridir. Seçme rastlantıdan farklıdır ve işin içerisinde bilinç vardır. İnsan bazı akıl yürütmelerden sonra seçim

yapar. Öyleyse özgürlük akli bir şey olmalı ki, birey bilinçle seçsin ya da seçmeyi irade etsin (Öner, 2005, s. 16-17).

Özgürlüğün bireysellik ile yakın bir ilişkisi vardır. İnsan ahlaki sorumluluğun muhatabı olabilmek için, bireysel olarak ve kendini özgür hissederek eylemde bulunabilmeli ki, bu eylemin iyi ya da kötü bir değeri olabilsin. Öner, özgürlüğün daha çok duygusal bir hissediş ve insan tecrübesiyle ortaya çıkan bir fenomen olduğunu öne sürmektedir (Filiz, 1998, s. 61; Öner, 2005, s. 16).

Hak ve özgürlük kavramları arasındaki ilişki özetlenecek olursa, hak ile özgürlük kavramları arasında çok yakın bir ilişki olduğu görülür. Günlük dilde hak ve özgürlük kavramları genellikle “hak ve özgürlükler” şeklinde bir arada kullanılmaktadır. Çünkü bazen hakla özgürlüğü ayırmak kolay olmamaktadır (Altunya, 2003, s. 51). Özgürlüğü sağlamak için bireylere hukuk tarafından verilen yetkiye hak denir. Hakları kullanmak ise özgür olunduğunu gösterir (Çüçen, 2013, s. 44). Bu iki kavram birlikte kullanılmakla beraber, birbirine eşit ve denk kavramlar değildir (Kocaoğlu & Kocaoğlu, 2007, s. 106). Kubalı’nın belirttiği gibi hak ve özgürlük bir hukuki gerçeğin iki yönüdür. Özgürlük bir haktır ve hak özgürlükte gerçekleşir. Bunlardan biri olmadan diğeri olmaz. Gerçekleştirilecek bir hak yoksa özgürlüğün anlamı olmayacağı gibi özgürlük yoksa hakkın da bir anlamı ve değeri yoktur. Hak, özgürlüğün temeli ve konusu, özgürlük ise hakkın gerçekleştirilme vasıtasıdır” (Kubalı, 1964, s. 318).

Toplum hayatında özgürlüklerin kullanılmasına gelince, “insan hareketlerinde özgürdür” demek her istediğini yapabilir demek değildir. Her bireyin özgürlüğü başka insanların özgürlükleriyle sınırlandırılmıştır. Bireylerin özgürlükleri çatışınca, kamunun faydası uğrunda bireyin kendi özgürlüğünden fedakârlık yapması gerekecektir. Aşağı olan bireysel istekler, daha üstün isteklere ve toplumun iyiliği uğrunda daima feda edilmelidir (Topçu, 2010, s. 71).

Bireylerin sorumluluklarını bilen, kullanan, çevresindeki insanlara yardım eden, hak ve özgürlüklere saygıyı özümsemiş şekilde davranması kendiliğinden gerçekleşmez veya doğuştan getirilemez; ancak eğitimle gerçekleştirilebilir. Sosyal Bilgiler dersi de bunu değer eğitimi ile yapmaya çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda değerlerin kazandırılması için değeri telkin etme, değer analizi, değer açıklama, ahlaki muhakeme ve gözlem yoluyla değer eğitimi yaklaşımlarının kullanılması önerilmekte ve bu yaklaşımların sınıfta uygulama örneklerine yer verilmektedir. Şimdi bu değer eğitimi yaklaşımlarına kısaca değinelim.

Sosyal bilgiler öğretim programında önerilen değer eğitimi yaklaşımları.

Değeri telkin etme.

Blanchette ve Bensley tarafından geliştirilmiş olan telkin etme yaklaşımının amacı, bireylere belirli değerlerin aşılmasını ve bunların özümsemesini sağlayarak, bireylerin değerlerini arzu edilen değerlere en yakın hale getirmektir (Suparka vd., 1976, s. 4). Bu yaklaşımın özünde yatan nihai mantık birtakım değerlerin evrensel ve kesin olduğudur. Bu nedenle birey değerleri analiz etmez veya açıklamaz; bilakis kendisini onlara uydurur (Suparka & Johnson, 1975'ten akt. Kaymakcan & Meydan, 2014, s. 171).

Yetişkinlerin bireylere değerleri doğrudan öğretmesi, onların davranışlarını şekillendirilmesi ve iyi alışkanlıkların kazandırılmasına yardımcı olma görev ve sorumluluğu olan (Halstead & Taylor, 2000, s. 181) telkin yoluyla değer eğitimi, öğrencilerin okuma metinleri ve diğer akademik uygulamalarla kendilerine iletilen bir takım değer ve erdemleri sınıf içinde almasıyla gerçekleşir (Hudd, 2005, s. 29).

Bu yaklaşımda öncelikle, kazandırılmak istenen değerler belirlenir. Zamanlanmış, programlanmış etkinlikler aracılığıyla belirlenen bu değerler kazandırılmaya çalışılır. Adalet, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik gibi temel değerler kahramanlar, öyküler, yöresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları gibi telkin ve empoze etmeye dayalı yaklaşımlar kullanılarak öğretilir (Doğanay, 2011, s. 236).

Öğrenciler pasif bir şekilde öğretmenin yönlendirmelerini takip eden, sorularına cevap veren ve davranışlarını ona göre düzenleyen bireyler olarak düşünülür. Öğretmen ise öğrenme sürecine rehberlik eden, sınıfta uygulanacak etkinlikleri yapılandıran, öğrencilerin değerlerini sorgulayan ve açıklayan pozisyonudadır (Kupchenko & Parsons, 1987, s. 4'ten akt. Kaymakcan & Meydan, 2014, s. 172).

Telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımında birbirini takip eden işlem basamaklarını Suparka (1976, s. 9-10) şu şekilde belirtmiştir:

- Telkin yoluyla öğretilecek değeri belirleme
- Arzu edilen değer seviyelerini belirleme
- Davranışsal amaçları belirleme
- Uygun yöntemleri seçme
- Seçilen yöntemleri uygulama
- Sonuçları değerlendirme

Değerlerin telkin yoluyla öğretiminde süreç içerisinde; olumlu ve olumsuz pekiştirme, model olma, küçümseme, azarlama, alternatifleri idare etme, oyunlar ve taklitler, rol oynama

ve araştırmacı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu süreçte olumlu pekiştirme, öğretmen, belli bir değere göre davranan öğrencisini övmesi gibi durumlarda; olumsuz pekiştirme ise belli bir değerin aksini yapan öğrenciyi cezalandırma gibi durumlarda kullanılır (Suparka vd., 1976, s. 9-10).

Bu yaklaşımda kullanılan eğitim araçları ise değerlerle ilgili öykü, şiir gibi malzemelerden oluşan, video, sunum türünde araçlar (Suparka & Johnson, 1975'ten akt. Kaymakcan & Meydan, 2014) ve efsanevi kahramanlar, yöresel oyunlar ve kahramanlık şarkılarıdır (Sarı, 2007, s. 61).

Öğretmenlerin, öğrencilerle kısıtlı sürede vakit geçirmesi ve zaman yetersizliğinin değerin davranışa dönüşmesine engel olması nedeniyle bu yaklaşımın okullarda başarısız olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere kendi hayatları ile ilgili hikâyeler anlattırması ve bunlardan ders çıkarılması ile bu problem giderilebilir (Akbaş, 2004, s. 96).

Değer analizi.

Sınıf ortamlarında belirgin şekilde uygulanan bir diğeri strateji Hunt ve Metcalf, Banks ve Fraenkel tarafından geliştirilmiş olan değer analizi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, değer eğitimi alanında yapılacak tartışmalarda ve öğrenci faaliyetlerinde, bir dizi karar verme ve ahlaki muhakeme evresi temel teşkil edecek; analitik ve rasyonel düşünce temel odak noktası olacaktır (Ling & Stephenson, 2005, s. 12).

Bu yaklaşımın amaçları; öğrencilerin değerlerle alakalı konularda bilimsel araştırmayı ve mantıklı düşünmeyi kullanarak karar vermelerine yardım etmek ve değerlerini kavramsallaştırmak, çeşitli şekillerde ilişkilendirmek için mantıksal analitik süreçleri kullanmalarına yardım etmektir (Suparka & Johnson, 1975; Kupchenko & Parsons, 1987'den akt. Kaymakcan & Meydan, 2014, s. 178).

Değer analizi yaklaşımında kullanılan aşamaları şöyle sıralamak mümkündür (Welton & Mallan, 1999'dan akt. Doğanay, 2011, s. 242-243):

- Bir değer sorunu tanımlama
- Bu değer sorununu açıklığa kavuşturma
- Sorun hakkında bilgi ve delil toplama
- Bilgi ve delillerin uygunluğunu ve doğru olup olmadığını değerlendirme
- Çözüm yollarını belirleme
- Çözüm yollarının herbirinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme
- Alternatifler arasından birini seçme

- Seçilen alternatifte göre davranışta bulunma.

Öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanıncaya kadar yukarıda sıralanan aşamalar uygulanır.

Değer analizinde birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Bu yaklaşımda bireyler, kullanılan örnek olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazanırlar ve bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler (Akbaş, 2004, s. 102).

Marsh ve Stafford, değerler analizi yaklaşımına dair eleştirilerinde şunu iddia etmektedir. Fraenkel'in değerler analizi yaklaşımında, özellikle de giriş/kuramsal/görsel/ifadesel sıralamasına yoğun şekilde odaklanması, program dokümanlarının büyük bir kısmına yayılmıştır. Bazı eleştirmenlerin, örneğin Hahn ve Avery'nin iddiasına göre, öğretmenlerin değerler analizi yaklaşımını benimseyip uygulamaları eğer yeterli eğitimi almamışlarsa oldukça güçtür. Dikkat çektikleri bir diğer husus ise illa ki her öğrencinin bu yaklaşımı kullanmaya istekli olmayabileceği ya da bu yaklaşımı uygulayacak kabiliyette olamayabileceğidir (Marsh & Stafford, 1988, s. 163'ten akt. Ling & Stephenson, 2005, s. 12). Ayrıca bu yaklaşımın uygulamasının uzun zaman alması ve ahlak eğitimi gibi duyguların ön planda olduğu bir alanda bilimsel ve mantıksal süreçleri fazlaca vurgulaması yönüyle de eleştirilmektedir (Sunal & Haas, 2002, s. 183'ten akt. Çengelci, 2010, s. 20).

Değer açıklama.

Bu yaklaşım, Rath, Harmin ve Simon tarafından John Dewey'in çalışmalarından esinlenerek oluşturulmuştur. Doğrudan öğretim yaklaşımında bireyin neye değer verip vermeyeceğinde başkalarının telkini etkiliyken, bu yaklaşımda esas olan alternatifleri ve bunların olası doğurgularını inceledikten sonra, değer hakkında bireyin kendisinin karar vermesidir. Öğrenci merkezli olan bu yaklaşım, bireylerin yaşamlarında önemli olan şeyleri nasıl belirlediklerine ve değerlerin göreliliği prensibine dayalıdır (Doğanay, 2011, s. 238; Brady, 2018, s. 84).

Bu yaklaşım, değerlere ve sonuçlarına odaklanır. Amaç, öğrencilerin kendi özerkliklerine ulaşmaları için gerekli şartları hazırlamaktır. Burada öğretmenin görevi öğrencilere özerkliğe doğru gelişimlerinde rehberlik etmektir (Afdal, 2007, s. 347-349).

Değer Açıklama yaklaşımına göre öğrenciler spesifik bir sürece dayanarak önce kendi davranışlarını mercek altına almalı ve daha sonra kendi duygu ve izlenimlerini açık şekilde dile getirmelidirler (Rath, Harmin & Simons, 1966'dan akt. Ling & Stephenson,

2005, s. 9). Böyle bir süreçte değerlerin kazanımının başarıya ulaşabilmesi için izlenmesi gereken adımlar şu şekilde açıklanmaktadır (Doğanay, 2011, s. 238-239):

I. Seçme

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

II. Ödüllendirme

4. Çocukları neyin ödüllendirilip, korunduğu konusunda düşünmeye özendirme.
5. Seçeneklerinin başkaları tarafından onaylaması için fırsat sunma.

III. Davranma (harekete geçme)

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

Bu yaklaşımın amacı, yukarıdaki basamakları kullanarak, öğrencilerin kendi yaşantıları vasıtasıyla değerleri özümsemelerini sağlamaktır. Bu yedi basamağın kullanılması ile bireylerin değerlerinin ve davranışlarının farkına varması beklenir (Akbaş, 2004, s. 99).

Hayat becerileri eğitimi olarak da anılan bu yaklaşım, bireyin duygularının, inançlarının, önceliklerinin ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesini ve hayat onuruna sahip olmasını bünyesinde barındırır. Değişen dünyada öğrencinin hayatının tümünde rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine, kararlar almasına ve aldığı kararları uygulamasına yardımcı olur (Kirschenbaum, 1995). Bireylerin süreç içerisinde bilinç, empati, sorumluluk gibi olumlu özellikleri kazanmasına, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine, birbirlerini dinleyerek saygı ve hoşgörüyü öğrenmelerine yardım eder (Kirschenbaum, 2000, s. 8-9).

Bu yaklaşımda, öteki değer eğitim yaklaşımlarının kullanmadığı kadar yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunlar, büyük ve küçük grup tartışmaları, bireysel ve grup çalışmaları, sahte, yapmacık ve gerçek ikilemler, zorlanmış tercihler, duyarlılık ve dinleme teknikleri, şarkılar, resimler, oyunlar, taklitler, kişisel haber ve röportajlar gibi etkinlikleri içermektedir (Suparka vd., 1976, s. 5).

Değer açıklama yaklaşımının isleyiş süreci şu şekildedir: Bu süreçte öncelikle öğretmen, öğrenci veya bir başkası tarafından bir konu ortaya atılır. Daha sonra öğrencilerden bu konu hakkında okuma, düşünme, yazma vb. birtakım etkinlikleri yapmalar istenir. Sonra herkesin konu hakkında kendi düşüncesi ve değer tercihi yapması istenerek öğretmen tarafından tartışma başlatılır. Bu süreçte, herkes konuya ilişkin düşüncesini ifade eder. Bu aşamalardan geçilip oluşturulan değerlere göre de davranışlar şekillenir (Kirschenbaum 2000'den akt. Aladağ, 2009, s. 31).

Purpel ve Ryan (1976, s. 122'den akt. Ling & Stephenson, 2005, s. 9), değer açıklama yaklaşımının değer kazanımındaki öneminden şu şekilde bahseder: “Değer açıklama hiç şüphe yok ki değerlerin düşünülmesini, duyumsanmasını, tercih edilmesini, paylaşılmasını ve uygulanmasını kapsar. Sonuçları düşünerek seçim yapmak, safça ve düşüncesizce seçim yapmaktan daha iyi görülmektedir. Özgürce seçim yapmak otoriteye ya da akran baskısına boyun eğerek seçim yapmaktan daha iyidir.”

Purpel ve Ryan tarafından yapılan açıklamaya getirilen eleştirilerden bir kısmına göre söz konusu yaklaşım sadece değerlerin geliştirilmesine yönelik bir süreç değildir, aynı zamanda durumsal içeriği de sunmaktadır. Bu nedenle değerleri uyandırmaktan ziyade empoze etme gibi bir misyona bürünmektedir. Değer açıklama anlayışı aynı zamanda komformist düşünme biçimini desteklemekle de eleştirilmiştir; zira öğrencilere kendi görüşlerini herkesle paylaşmaları gerektiğini empoze ederek öğrencilerin mahremiyet haklarını bir nevi ihlal olarak kabul edilebilecek şekilde baskı uygulanmış sayılabilir. Yine de tüm bu eleştirilere rağmen değer açıklama, sınıf ortamında değerlerin geliştirilmesi için halen faydalı bir yaklaşım olarak kabul görmektedir (Ling & Stephenson, 2005, s. 10).

Ahlaki muhakeme.

Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerinden hareket ederek yola çıkan Kohlberg (1975) ahlaki muhakemenin evrelerini açıklayan bir kuram geliştirmiştir. Bu kuram, içerikten ziyade daha daha çok "yapı" ile ilgilidir ve gelişimseldir. Çünkü her birey ahlaki gelişim esnasında bir takım aşamalardan geçecektir. Bu aşamalar yapılandırılmış bütünlerdir, belirli durumlara karşı tutumlar değil toplam düşünme yollarıdır. Ahlaki muhakemenin içeriği değil, bu içeriği yapılandırırken geçirdiği aşamalar önemlidir. Bu sürecin hızı bireyden bireye farklılık gösterebilir. Ayrıca aynı aşama düzeyinde olan iki kişi farklı görüşlere sahip olabilir. Kohlberg'e göre ahlaki muhakeme bilişe dayanmaktadır. Bu nedenle bilişsel kuramcıların odak noktası eğitimcilerin görevinin bireyin doğru ve yanlış kararlar arasında ayırım yapmaktan ziyade ahlaki muhakeme evrelerinden geçerek hareket etmesini kolaylaştıracak elverişli ortamı yaratmak olduğudur (Ling & Stephenson, 2005, s. 10; Brady, 2008, s. 85).

Kohlberg'in ahlaki muhakeme evreleri aşağıdaki gibidir (Ling & Stephenson, 2005, s. 10):

I. Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde olaylar sonuçlarına göre değerlendirilmektedir.

1. Dönem: Ceza-itaat (4-5 yaş): Cezadan kaçma ve üstlerine mutlak itaat değerlidir.

2. Dönem: Çıkara dayalı alışveriş (6-9 yaş): Doğru davranış bireyin kendi ihtiyaçlarını ve nadiren de olsa başkalarının da ihtiyaçlarını araçsal olarak tatmin etmekten oluşmaktadır.

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

3. Dönem: Kişiler arası uyum (10-15 yaş): İyi davranış başkalarını memnun eden ya da onlara yardım eden ve başkaları tarafından onaylanan davranıştır.

4. Dönem: Kanun ve düzen (15-18 yaş): Değerler otorite, sabit kurallar ve sosyal düzenin devamıdır.

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

5. Dönem: Sosyal anlaşma (18-20 yaş): Toplum bazında uzlaşılan değerler, bireysel haklar da dahil olmak üzere, neyin doğru olduğunu belirler.

6. Dönem: Evrensel ahlaki ilkeler (20-): Hak, bireyin kendisinin seçtiği etik ilkelerle uyumlu olan vicdanı tarafından tanımlanır.

Bu kuramdan yola çıkarak değerler eğitime tatbik edilen strateji ve faaliyetler ahlaki ikilem yaklaşımını oluşturur. Söz konusu stratejide, doğru davranış seçimleri hakkında ahlaki ikilem yaratan senaryoların oluşturulması söz konusudur. Gruptaki öğrenciler arasında bir tartışma başlatılır, ardından istenirse ikilem yaratan durumun canlandırması yapılır ve sonrasında ikilemi çözmek adına alternatif yaklaşımlar sunulur ve analiz edilir. İkilem yaratan bu durumun, öğrencilerin fikir oluşturmalarına yardımcı olması ve oluşturdıkları fikirlerin altında yatan nedenleri dile getirmelerini teşvik etmesi beklenmektedir (Ling & Stephenson, 2005, s. 11).

Ahlaki ikilem yaklaşımının değerler eğitimi açısından amacı ahlaki ikilemlerle bireylerin yüksek değerler sistemine dayanan karmaşık düşünce şemaları geliştirmesine yardımcı olmak ve kendi değer tercihlerinin gerekçelerini açıklamalarına fırsat vermektir (Suparka & Johnson, 1975'ten akt. Meydan, 2014, s. 175). Ahlaki muhakeme için "cezalandırma, suçluluk, adalet, otoriteye itaat, mülkiyet" gibi farklı konuları içeren ahlaki

ikilemler kullanılarak öğrencilerin ahlaki muhakeme yapmaları sağlanabilir. Ayrıca kurgulanmış ya da yaşanmış ikilemlerden oluşan öyküler sözel veya görsel materyal olarak kullanılabilir (Meydan, 2014, s. 101).

Ahlaki muhakemenin uygulamasında kısmen yapılandırılmış tartışmaların küçük gruplarla uygulanması esastır. Çeşitli ikilemler içeren hikâyelerin küçük gruplarla “neden ve niçin” sorularına dayanılarak tartışılması istenir. Sınıfta ahlaki muhakemeleri etkili bir şekilde sürdürebilmek için yöntemin uygulanmasının uygulayıcı tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin grup tartışmalarını daha etkili hale getirebilmek ve öğrencilerin bireysel olarak verdiği cevapları kavrayıp yorumlayabilmek için bu alanda iyi yetişmiş olmaları gerekir (Suparka & Johnson, 1975’den akt. Meydan, 2014, s. 101). Öğretmenin rolü, ahlaki ikilem örnekleri vasıtasıyla öğrencilerin mevcut ikilemlere çözüm üretmesine yardımcı olmaktır (Akbaş, 2004, s. 27).

Öğretmen uygulama esnasında sınıfı gruplara bölerek örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup bu soru etrafında tartışır. İkilemler öğrencilerin deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür (Ryan, 1997’den akt. Akbaş, 2004, s. 101). Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil, öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek ahlaki gelişiminin yükselmesine yardım etmektir (Leming, 1997, s. 14). Öğrencinin değerlendirme yaparken çözüme yönelik sunduğu öneriler onun ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir. Burada önemli olan öğrencinin çözümü değil, neden o çözüme ulaştığı; çözüme ulaşırken kullanmış olduğu akıl yürütme ve bu süreçte neleri düşündüğü, konuştuğu ve yaptığıdır (Akbaş, 2004, s.101; Aktepe, 2010, s. 109; Aktepe, 2014, s. 82).

Kohlberg’in teorisi, teorinin eğitim, psikoloji, felsefe ve politika açısından sonuçları, uygulama imkânları tüm boyutlarıyla test edilmiş, tartışılmış, eleştirilmiş ve hala eleştirilmeye devam edilmektedir (Çiftçi-Arıdağ, 2014, s. 83). Bu eleştirilerden birisi her bireyin Kohlberg’in özetlemiş olduğu altı evrenin tamamından geçmek zorunda olmadığıdır (Ling & Stephenson, 2005, s. 11). Halbuki toplumun düzeni ve huzuru için bireylerin evrensel ahlak ilkelerine göre davranması gerekir.

Marsh ve Stafford (1988, s. 262’den akt. Ling & Stephenson, 2005, s. 11)’in aktardığına göre, Gibbs (1977) de bu yaklaşımı şu şekilde eleştirmektedir: Son iki evre ideolojik ve kültürel bakış açılarını temsil ettiğinden her kültürde evrensel gerçek olarak doğruluğunun ispatlanması mümkün değildir. Eğer bu doğruysa o halde Kohlberg’in yaptığı şey değerlerin telkin edilmesi yaklaşımının farklı bir biçimde tekrar edilmesinden öteye geçmemektedir.

Aynı şekilde Marsh ve Stafford (1988, s. 262'den akt. Ling & Stephenson, 2005, s. 11)'in aktardığına göre, Gibbs'in yanısıra Peters (1976) da Kohlberg'i benzer şekilde eleştirmektedir. Kohlberg'in savunduğu görüşü yani ancak adalet kavramına dayandırılan bir ahlak anlayışının savunulabilir yegâne ahlak türü olduğunu kabul etmemektedir. Peters bireylerin 5. ve 6. evrelere ulaşmalarının ahlaki açıdan iyi olmayabileceğini de ileri sürmektedir, hatta bireylerin diğer dört evrede kalmalarının çok daha önemli olabileceğini savunmaktadır.

E. L. Simpson, J. Snarey, E. V. Sullivan, M. Markard ve G. Ulmann Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin Yahudilik ve Hristiyanlığın dünya görüşünü ve batı kültürünü yansıtmaması nedeniyle diğer kültürler için yabancı ve anlamsız olacağını vurgulayarak, bu teoriye eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu eleştirilere karşıt eleştiriler ise bu teoriyi savunan J. M. Broughtan ve W. Althof tarafından yapılmıştır (Çiftçi-Arıdağ, 2014, s. 83).

Pekarsky'e göre de, sınıf ortamında canlandırılan ahlaki ikilemler insanların gerçek hayatta karşılaştıkları gerçek yaşam ikilemlerinin çok basite indirgenmesinden öteye geçemez ve ele alınması gereken bir ahlaki problem olduğunu fark edebilmek bile başlı başına ciddi bir beceri ve duyarlılık gerektiren durumdur (Marsh & Stafford, 1988'den akt. Ling & Stephenson, 2005, s. 11). Gerçek hayat durumları ile rol yapmak birbirinden farklı şeylerdir. Gerçek hayatta karşılaşılan olaylarda birey, bunun bir problem olduğunu ve ciddiyetini daha kolay fark eder.

Rest (1975) ve Fraenkel (1977) gibi eleştirmenler de Kohlberg'in yaklaşımına pedagojik açıdan eleştiriler getirmektedir; zira Kohlberg'in yaklaşımında eşleştirme ve sıralama becerilerini ve ikilemleri geleneksel anlayıştan daha dikkatli şekilde sıralamak gerektiğine vurguda bulunulmadığını düşünmektedirler (Ling & Stephenson, 2005, s. 11)

Gözlem yoluyla değer eğitimi.

Bilindiği üzere bireyler sosyal davranışlarını genellikle çevrelerindeki sosyal yaşamı gözlemleyerek ve çevrelerindeki insanları model alarak kazanırlar. Model aldıkları bireyler öğretmenleri, anne-babaları, arkadaşları, film yıldızları, şarkıcılar, futbolcular, basketbolcular, siyasetçiler ya da din adamları olabilir. Bu noktada eğitimcilere düşen görev öğrencilerin model aldıkları kişilerin olumlu değerlerini ön plana çıkararak bu değerlerin özümsemesine yardım etmektir (Aktepe & Tahiroğlu, 2016, s. 378). Aslında eğitimcilere düşen görev öğrencilerin model aldıkları kişilerin olumlu değerlerini ön plana çıkarmaktansa kendilerinin sınıfıta gösterdikleri davranışlarla neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda öğrencilere model olmak olmalıdır. Öğrencilere örnek olan, davranış ve kararlarının

doğruluğunun ya da yanlışlığının gerekçelerini açıklayan öğretmenler değer eğitiminde daha başarılı olurlar.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yukarıda açıklamış olduğumuz değer eğitimi yaklaşımlarını önermiş olmakla birlikte, Kirschenbaum değerler eğitiminin başarıya ulaşılmasında sadece kullanılan yaklaşımların değil, öğretmenlerin de birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, iyi değerleri gösterebilmeli, ahlâkî ve etik davranışların kazandırılması için öğretim becerilerine sahip olmalı, değerlerin özümsemesi için bireyleri cesaretlendirmeli, bireylerin kendi kararlarını uygulamaya geçirebilmeleri için onları teşvik etmelidir. (Titus, 1994, s. 12-13).

Değerlerin kazandırılmasında değer eğitimi yaklaşımları kullanılabileceği gibi, birçok öğretim yöntem, teknik veya modeli de kullanılabilir. Bu çalışmada etkililiğini belirlemeye çalıştığımız işbirlikli öğrenme modeli ve bu modelin jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

İşbirlikli Öğrenme Modeli

İşbirlikli öğrenme nedir?

İşbirlikli öğrenme eski bir fikirdir. Talmud, öğrenmek için bir eş gerektiğini açıkça ifade eder. MS 1. yüzyılda Quintilianus öğrencilerin birbirlerine öğreterek fayda sağlayacağını iddia etmiştir. Romalı filozof Seneca, “Qui Docet Discet” (öğretirsen iki kez öğrenirsin) diyerek işbirlikli öğrenmeyi savunmuştur. Johann Amos Comenius (1592–1679) öğrencilerin hem öğreterek, hem de diğer öğrencilerden öğrenerek fayda sağlayacağına inanmaktaydı. 1700’lerin sonunda Joseph Lancaster ve Andrew Bell İngiltere’de işbirlikli öğrenme gruplarını yaygın bir biçimde kullanmıştır. 1806’da NewYork’ta Lancaster Okulu açılınca bu fikir Amerika’ya taşınmıştır. 1800’lerin başında Birleşik Devletlerdeki Common School Movement (Ortak Okul Hareketi) içinde işbirlikli öğrenmeye yönelik güçlü bir vurgu vardı. 19. yüzyılın son otuz yılında Albay Francis Parker devlet okullarında işbirlikli öğrenme taraftarlığına coşku, idealizm, uygulanabilirlik ve özgürlük, demokrasi ve bireyselliğe adanmışlık katmıştır. Parker’ın ünü ve başarısı, gerçek anlamda işbirlikli ve demokratik bir sınıf atmosferi yaratmasında yatıyordu. Parker’ın öğrenciler arası işbirliğini savunması, yüzyılın sonunda Amerikan eğitimini domine etmiştir. Parker’ı izleyen John Dewey, öğretimdeki meşhur proje yönteminde, işbirlikli öğrenme gruplarının uygulanmasını teşvik etmiştir. Bununla birlikte 1930’ların sonunda okullarda kişiler arası rekabet vurgulanmaya başlanmıştır. 1960’ların sonunda ise bireysel öğrenme geniş ölçüde uygulanmıştır. 1980’lerde

okullarda işbirlikli öğrenme bir kez daha uygulanmaya başlanmıştır (Johnson & Johnson, 2000, s. 23).

1900'lü yılların ortalarına doğru ABD'de sosyal araştırmacı ve eğitimciler değişik eğitim ortamlarının öğrenme üzerine etkilerini konu alan araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar özellikle bireysel, yarışmacı ve işbirliği halinde çalışma koşullarının öğrenme üzerindeki etkileri ile ilgilidir. David W. Johnson ve Roger T. Johnson 1960'lı yıllardan beri konu ile ilgili pek çok araştırma ile birlikte öğrenciler arasındaki farklı etkileşim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla üniversite bünyesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Merkezi adıyla bir araştırma merkezi kurmuşlardır. Jonhson ve Johnson öğrenme ortamlarını (1) yarışmacı, (2) bireyselleştirilmiş ve (3) işbirliğine dayalı olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır (Vural, 2004, s. 171-173).

21. yy'a gelindiğinde ise işbirliğinin merkezi bir rol oynayacağı dört önemli sorun bulunmaktadır. Bunlar:

1. Yerel çeşitliliğin yanısıra daha sık ve yoğun çatışmalara yol açacak hızla artan küresel bir bağımlılık
2. Dünya çapında artan demokrasi
3. Yaratıcı girişimcilere duyulan ihtiyaç
4. Kişilerarası ilişkilerin artan önemi

İşbirlikli öğrenme, bireylere bu zorlukların nasıl aşılacağı konusunda eğitimvermek için gerekli bir araçtır. İşbirlikli öğrenme aracılığıyla bireyler küresel düzeyde olduğu kadar bireysel ve toplumsal düzeylerde işbirliğini yönetmek için ihtiyaç duydukları yetkinlikleri geliştirirler. 12 yıl veya daha uzun bir süre olan öğrenim yılı boyunca, işbirlikli çabalar inşa eder ve sürdürürler (Johnson & Johnson, 2014, s. 841).

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili ilk makaleler 1949 yılında kaleme alınmıştır. Bu makalelerin 20 yıl kadar pek dikkat çekmemesine karşın son 35 yıl içinde klasikleşmesi ve bu konuya ilginin çığ gibi büyümesi şaşırtıcıdır. Bu konuda bugüne kadar yapılan araştırmaların sayısının artması, yetiştirme etkinliklerinin yoğunluğu ve bu etkinliklere katılanların sayısı bu ilginin başlıca göstergelerindendir (Açıkgöz, 2005a, s. 335).

İşbirlikli öğrenme dünya çapında sürekli yayılmaktadır. Buna neden olan birkaç faktör vardır. Birincisi, işbirlikli öğrenme sürecinin eğitimin iki evrensel hedefi olan akademik ve sosyal becerileri birleştirmesi ve geliştirmesidir. İkincisi, her yerde sınıflarda artan çeşitlilik, öğretmenleri kültürel açıdan farklı sınıflar için en esnek öğretim modeli olarak işbirlikli öğrenme model ve sürecine teşvik etmektedir. Dahası, işbirlikli uygulamalar, işbirlikli uygulamaların etkililiğini inceleyen ve sürekli yenileyen ve işbirlikli süreci ve teoriyi

geliştiren araştırmalara öncülük eden araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme araştırmacıları ve uygulayıcıları zengin kitap, rehber kitap ve öğretmen eğitim programları sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımlarını arttırmak için yollar aramaya ve aktif ve besleyici bir öğrenme ortamı oluşturma becerilerini geliştirmeye çalıştıkları zaman, işbirlikli öğrenmenin gücünden yararlanırlar. Bu nedenle, ülkelerinin eğitimini modernleştirmek isteyenlerin, eğitim politikalarının önemli bir bileşeni olarak işbirlikli öğrenmeyi benimsemeleri sürpriz değildir (Sharan, 2010, s. 300).

Anlaşılabacağı üzere işbirlikli öğrenme, öğrenci başarısını, öğrenme motivasyonunu, gruplararası ilişkileri, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyi olumlu şekilde etkileme potansiyeline sahip olduğu için dünya çapında saygın bir pedagoji olarak yerini almıştır (Balochea & Brodyb, 2017, s. 274).

İşbirlikli öğrenme modeli birçok şekilde isimlendirilmiştir. Kavram olarak birbirlerinden farklı görünse de ana hatları ile hepsi aynı içeriğe sahiptir. İngilizce literatürde en sık “Cooperative Learning” kavramı kullanılmaktadır. Ayrıca “Collective Learning”, “Collobarative Learning”, “Team Learning”, “Work Group”, “Learning Communities”, “Peer Learning”, “Reciproal Learning”, “Study Circles”, “Study Group”, “Peer Teaching” ve “Team Work” gibi sözcüklerin kullanıldığı da görülmektedir. Bu kullanımların hepsinde informal öğrenme grupları, formal öğrenme grupları ve çalışma takımlarını içine alan grup çalışmalarının üç genel tipi bulunmaktadır. Adlandırmalar farklı olmasına rağmen içerik yönünden aralarında önemli düzeyde benzerlikler söz konusudur Demirel ve Ün (1987), Açıkgöz (1992), “Cooperative Learning” kavramını “İşbirlikli Öğrenme” olarak adlandırırken, Gömleksiz (1993), bu kavramı “Kubaşık Öğrenme”, Senemoğlu (2004) ise “İşbirliğine dayalı öğrenme” olarak adlandırmıştır (Şimşek vd., 2005, s. 1). Bu çalışmada “Cooperative Learning” kavramının karşılığı olarak “İşbirlikli Öğrenme” kavramı benimsenmiştir. Bu kavram farklı eğitim bilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerini maksimum düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı olarak tanımlanabilir (Johnson, Johnson & Holubec, 1994, s. 3).

Slavin'e göre, işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve her grup üyesinin, en azından kendi öğrenme düzeyinin elverdiği ölçüde, diğer grup üyelerinin öğrenmesinden sorumlu olduğu ve grupların değerlendirme sonuçlarına göre ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemidir. Bu terim öğrencilerin öğrenme aktivitelerinde birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve

grup performansına bağılı olarak ödöl aldıkları sınıf tekniklerini ifade eder (Slavin, 1980, s. 315; Slavin, 2015, s. 5).

Watson’a göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük karma gruplarda çalıştıkları bir sınıf öğrenme ortamıdır (Watson, 1992, s. 84).

Laman ve Foyle işbirlikli öğrenmeyi “çocukların küçük gruplar halinde bulunduğı, birbirleriyle olan ilişkilerini pozitif yönde arttıran bir öğrenim stratejisi olarak tanımlarlar” (Kollu, 2005, s. 21).

İşbirlikli öğrenme, ortak bir hedefe ulaşmak için öğrencilerin küçük, heterojen gruplarda çalışmalarını ifade eden bir öğretim düzenlemesidir (Kagan, 1994).

Jacobs (2006, s. 40) ise işbirlikli öğrenmeyi öğrenciler arasında işbirliğinin yararlarını maksimum düzeye çıkarmak için kullanılan yöntemler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Akranlar arasında işbirlikli öğrenme, iki ya da daha fazla öğrencinin bir görevi tamamlamak için, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmalarını içerir (Donnel vd., 1987, s. 386).

Barth & Demirtaş (1997)’ye göre problem çözmeyi geliştiren bir strateji olan işbirlikli öğrenme, verilen bir görevin gruptaki tüm üyelerin çabalarıyla tamamlanması demektir.

Ghaith (2002, s. 264)’e göre işbirlikli öğrenme öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini maksimum düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları, olumsuz ya da tarafsız sosyal bağımlılıktan ziyade olumlu sosyal karşılıklı bağımlılık biçiminde sınıf içi etkileşimin yapılandırıldığı bir eğitim stratejisidir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için küçük gruplar halinde çalıştıkları aktif öğrenmenin bir alt kümesidir (Johnson, Johnson & Smith 1991’den akt. Riley & Ward, 2017, s. 3).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin farklı konu alanlarındaki öğrenmelerini ve farklı eğitim düzeylerindeki sosyalleşmelerini destekleyen pedagojik bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Gillies, 2014, s. 792).

Bu tanımlardan hareketle işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin küçük heterojen gruplarda bir öğrenme malzemesini birbirlerinden öğrendikleri, olumlu bağımlılık içinde çalıştıkları bir öğrenme yöntemi olarak tanımlayabiliriz.

İşbirlikli öğrenme modeli aktif ve demokratik bir öğrenme modelidir. Her bir işbirlikli öğrenme grubu küçük bir demokrasi örneğidir. Her bir işbirlikli öğrenme grubunda, grup üyeleri ortak bir amaca yönelik çalışır. Kendi görevlerinden sorumludurlar. Irk, din ve

cinsiyet noktasında eşdeğerdirler. Gruba katkı sunmaktan eşit derecede sorumludurlar. Kendi görüş ve fikirlerini ifade etme hakkına sahiptirler. Liderlik rollerini üstlenirler. Güven inşa ederler. Sorun giderme ve karar verme becerilerini geliştirirler. Geniş tartışmalar sonrası kararlar verirler ve diğer grup üyelerinin refahını ve ortak faydalarını dikkate alırlar (Gökçe Erbil & Açıkgöz, 2018, s. 83)

Kagan'a göre işbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin küçük ve heterojen gruplar halinde çalışarak ürün sunmalarını ve bu ürünü tüm sınıfla paylaşmalarını sağlar. Bu bağlamda, öğretmen derse başlamadan önce ders planını yapmalı, dersin planını belirtmeli, derste öğrencilere işbirlikli öğrenme modelini açıklamalı, dersi işbirlikli öğrenme modeline göre yürütmeli ve değerlendirme yöntemini belirlemelidir (Gökçe Erbil & Açıkgöz, 2018, s. 83).

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler yapılandırılmış bir etkinlikle küçük gruplar halinde birlikte çalışırlar. Çalışmalarından bireysel olarak sorumludurlar ve bir bütün olarak grubun çalışmaları da değerlendirilir. İşbirlikli öğrenme grupları yüzyüze çalışır ve takım olarak çalışmayı öğrenirler. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin yalnız veya rekabetçi bir şekilde çalışarak elde edilemeyen grup hedeflerine ulaşması için birlikte çalışması olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi keşfedebilmelerini, birbirleriyle ilişkilerini kurabilecekleri kavramlara dönüşmesini gerektiren bir süreçtir (Adams, 2013, s. 64).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bir konuya ilişkin anlayışlarını, öğrencilerin oluşturmaları, analiz etmeleri ve kavramları uygulamalarını gerektiren bir dizi adım içeren yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak geliştirmelerini sağlayacak çeşitli öğrenme etkinlikleri kullanan bir metodolojidir. Takım çalışması ve bireysel hesap verebilirliği birleştirerek, öğrenciler hem bilgi hem de sosyal becerileri edinmeye çalışırlar. Öğrencilerin ortak bir hedefe ulaşmak için çeşitli yeteneklere ve geçmişlere sahip bireylerle birlikte küçük gruplarda birlikte çalışmalarına olanak veren bir öğretim stratejisidir. Her bir grup üyesi materyali öğrenmekle ve grubun diğer üyelerine yardım etmekle sorumludur. Öğrenciler, her bir grup üyesi ödevi başarılı bir şekilde anlayana ve tamamlayana kadar çalışır, böylece bir başarı atmosferi yaratılır (Panitz, 1996'dan akt. Adams, 2013, s. 64-65).

İşbirlikli öğrenme, grup faaliyetlerini her zaman grubun her bir üyesinin katılabileceği, katkıda bulunabileceği ve fayda sağlayabileceği şekilde yapılandırmaya çalışır. İyi yapılandırılmış işbirlikli öğrenme süreci, herkesin deneyimini, bilgisini ve dünyayı anlamalarını temel alan ve anlamlı bir öğrenme yaratarak, herkesin öğrenmesini

zenginleştirmek için farklı akademik seviyeler ve kültürel geçmişe sahip öğrencilere olanak sağlar (Sharan, 2014, s. 802).

İşbirlikli öğrenme nasıl dizayn edilir?

Öğrenme hedefleri rekabetçi, bireysel ve işbirlikli olmak üzere üç şekilde yapılandırılır. Rekabetçi öğrenme, sadece bir veya birkaç öğrencinin, “A” notu gibi akademik bir amaca ulaşmak için birbirlerine karşı çalıştığı durumlardır. Rekabet durumlarında, bireyler kendileri için faydalı, fakat diğer tüm grup üyeleri için zararlı olan sonuçlar ararlar. Bireysel öğrenme, öğrencilerin diğer öğrencilerin öğrenme hedefleriyle ilişkili olmayan kendi öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarınıdır. Bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler, sınıftaki diğer arkadaşlarının başarı durumlarını dikkate almadan, kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için kendi başlarına çalışırlar. İşbirlikli öğrenme ise, öğrencilerin kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmelerini üst düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları küçük grupların öğretimsel kullanımıdır. İşbirlikli öğrenme durumlarında, bireyler kendileri ve tüm grup üyeleri için faydalı olacak sonuçlar ararlar (Johnson & Johnson, 2010, s. 2). Öğrenciler işbirlikli öğrenme grupları içinde öğrenecekleri malzemeyi birbirleriyle tartışır ve onu anlamak için birbirlerine yardım eder, destek olur ve sıkı çalışma konusunda birbirlerini cesaretlendirirler. İşbirlikli öğrenme gruplarının dört tipi bulunmaktadır. Bunlar; formal işbirlikli öğrenme, informal işbirlikli öğrenme, işbirlikli temel gruplar ve yapıcı tartışmalardır. İşbirlikli öğrenme grupları belli bir içeriği öğretmek (formal işbirlikli öğrenme grupları), bir ders esnasında bilgiyi işleme sürecini aktif bir şekilde sağlamak (informal işbirlikli öğrenme grupları), akademik ilerleme için uzun vadede yardım ve destek sağlamak için (işbirlikli temel gruplar) kullanılabilir. Bunun yanısıra işbirliği yapıcı tartışmalar olarak bilinen zihinsel tartışmaları da içerir (Johnson & Johnson, 1999, s. 68; Johnson & Johnson, 2014, s. 841). Aşağıda işbirlikli öğrenme gruplarından kısaca bahsedilmiştir.

Formal işbirlikli öğrenme.

Formal işbirlikli öğrenme öğrencilerin bir ders saatinden birkaç haftalık zaman dilimine kadar birlikte çalışarak, ortak öğrenme hedeflerini başarmasını ve belli görevleri ve ödevleri (örneğin karar verme veya problem çözme, bir müfredat ünitesini tamamlama, rapor yazma, anket ve ya deney yapma, bir bölümü veya kaynak kitabı okuma, sözcük hazinesini tamamlama veya bir bölüm sonunda sorulan soruları cevaplama) tamamlamasıdır (Johnson, Johnson & Holubec, 2009, s. 365; Johnson & Johnson, 2010, s. 3). Herhangi bir dersi geçmek için gerekenler veya ödevler işbirlikli olarak yeniden düzenlenebilir. Formal işbirlikli öğrenme gruplarında öğretmenler aşağıdaki adımları takip eder:

1. Dersin hedeflerini açıkça belirtir. Her derste öğrenilecek kavram ve stratejileri belirlenmiş akademik hedefler ve ders sırasında kişiler arasında veya küçük gruplarda öğrenilecek toplumsal becerileri açıkça ortaya koyar.
2. Öğrenme gruplarını nasıl yapılandıracağına dair bir dizi karar verir. Grupların büyüklüğüne, öğrencilerin gruplara yerleştirilmesine ilişkin yonteme, öğrencilerin rollerine, dersin işlenmesi için gereken materyale ve sınıfın düzenine dair kararlar vermek zorundadır.
3. Görevi ve olumlu karşılıklı bağımlılığı açıklar. Ödevi açık bir şekilde tanımlar, gerekli kavram ve stratejileri öğretir, olumlu karşılıklı bağımlılığı ve bireysel sorumluluğu açık bir biçimde belirtir, başarı kistaslarını sunar ve beklenen toplumsal becerileri açıklar.
4. Öğrencilerin öğrenim sürecini denetler ve ödevde yardım etmek veya öğrencilerin kendi aralarındaki ve grup içindeki becerilerini arttırmak amacıyla müdahale eder. Öğretmen sistematik bir biçimde gözlem yapar ve çalışan her gruptan veri toplar. Gerektiğinde öğrencilerinin görevi doğru bir biçimde tamamlaması ve verimli bir şekilde beraberce çalışabilmeleri için müdahale eder.
5. Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirir ve gruplarının ne ölçüde işlediğine ilişkin öğrencilere yardımcı olur. Öğrencilerin öğrenmesini dikkatlice değerlendirir; performanslarını ölçer. Bu sürecin ardından öğrenme gruplarının üyelerinin beraberce ne kadar etkili çalıştıklarını anlamış olur (Johnson & Johnson, 2000, s. 23-24; Johnson & Johnson, 2014, s. 842).

İnformel işbirlikli öğrenme.

İnformel işbirlikli öğrenme öğrencilerin ortak bir öğrenme hedefi için birkaç dakikadan bir ders süresine kadar uzanan, geçici gruplarda bir arada çalışmasıdır (Johnson & Johnson, 2010, s. 3). İnformel işbirlikli öğrenme bir ders, gösterim veya film sırasında şu amaçlarla uygulanabilir:

- Öğrencinin dikkatini öğrenilecek materyale çekmek
- Öğrenmeye ilişkin duyguları harekete geçirmek
- Derste konusuna dair beklentileri oluşturmak
- Öğrencilerin öğretilen malzemeyi bilişsel olarak işlediklerinden emin olmak
- Dersin kapanışını sağlamak

Doğrudan öğretim esnasında öğretmenin karşılaştığı zorluk, öğrencilerin materyali örgütlemeye dair düşünsel çalışmayı gerçekleştirdiğinden, materyali açıkladığından, özetlediğinden ve mevcut kavramsal yapılarla bütünleştirdiğinden emin olmasıdır. İnformel

işbirlikli öğrenme grupları sıklıkla organize edilir. Böylece öğrenciler, dersten önce ve sonra 3-5 dakikalık tartışmalara odaklanır ve eşleriyle karşılıklı yaptıkları tartışmalar ders boyunca dağılır (Johnson & Johnson, 2000, s. 24; Johnson & Johnson, 2014, s. 842).

Temel işbirlikli öğrenme.

İşbirlikli temel gruplar uzun vadeli, heterojen ve sabit üyeliğe dayanan işbirlikli öğrenme gruplarıdır (Johnson & Johnson, 2010, s. 3). Temel grubun amacı, her üyenin akademik ilerleme (ders katılma, bütün ödevleri tamamlama ve öğrenme) boyunca gerek duyduğu destek, yardım ve teşviki sağlamak, üyelerin bilişsel ve toplumsal gelişimini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmektir. Temel gruplar ilköğretim okullarında her gün, orta ve lise seviyesindeki okullarda ise haftada iki kez (sınıf ne zaman bir araya gelirse) toplanır. Bu gruplar kalıcıdır (bir veya birkaç yıl sürebilir) ve üyelerinin sürekli olarak okulda sıkı çalışmalarını etkilemek için gerekli uzun vadeli eş ilişkilerini dikkate alır. Gruplar resmi bir biçimde, her üyenin akademik gelişimini tartışmak için bir araya gelir. Üyeler birbirlerine yardım ve destek sağlar ve her üyenin ödevlerini tamamladığını ve akademik müfredat boyunca tatmin edici bir ilerleme kat ettiğini denetler. Temel gruplar ayrıca derse katılmayan grup üyelerine o gün derste neler olduğunu anlatmakla sorumlu olabilir. Gayri resmi olarak üyeler her gün derslerde ve ders aralarında etkileşim içindedir. Üyeler ödevleri tartışır ve ödevlerin yapılmasında birbirlerine yardımcı olur. Temel grupların uygulanması derse devamlılığı, gereken işin kişiselleşmesini, okul deneyimini, öğrenmenin niteliğini ve niceliğini geliştirir. Sınıf veya okul ne kadar büyükse, konu ne kadar karmaşık ve zorsa, temel grupların varlığı da o kadar önem kazanır. (Johnson & Johnson, 2000, s. 24-25; Johnson & Johnson, 2014, s. 842).

Yapıcı tartışmalar.

Bir kişinin fikirleri, görüşleri, bilgisi, teorileri ya da sonuçları bir diğerkiniyle uyuşmadığı ve ikisinin de bir anlaşmaya varmaya çalıştığı durumlarda yapıcı tartışmalar oluşur. Birbirlerinin başarısını destekleyen bireylerin ortak noktalarından biri, onların bir karar vermek veya bir anlaşmaya varmak durumunda kaldıkları zaman işbirlikli grup üyeleri arasında tartışma geliştirmeleridir. Yapıcı tartışmalar, Aristoteles'in kasten söylem dediği şeyi (yani, önerilen eylemlerin avantaj ve dezavantajlarını tartışmak) yeni çözümleri sentezlemeyi amaçlayan (yaratıcı problem çözme) konuları içerir. Yapıcı tartışmalar, öğrencileri heterojen işbirlikli öğrenme gruplarına (genellikle dört üyeden) rasgele atayarak başlar. Her grup bir rapor yazıp sınavı geçeceği bir konu alır. Her işbirlikli grup ikiye ayrılır ve bir pozisyon alır. Her bir yarı kendi pozisyonunu tanımlamak ve onları destekleyici bilgiye yönlendirmek için

gerekli olan ğretim materyallerini alır. Materyaller, konuyla ilgili bir uzlaşmaya varmanın (her iki tarafın en iyi muhakemesini sentezleyerek) ve kaliteli bir grup raporu yazmanın işbirlikli hedefini vurgulamaktadır. Öğrenciler daha sonra (a) araştırmalarını yapar, öğrenir ve görevlerini hazırlar; (b) pozisyonlarının doğru olduğuna dair ikna edici bir durum sunar; (c) canlı anlaşmazlıkların olduğu açık bir tartışmaya girer; (d) perspektifleri tersine çevirir ve karşıt pozisyon için en iyi örneği sunar; (e) her iki tarafın en iyi muhakemesinin bir sentezi veya entegrasyonu üzerinde hemfikir olur; ve (f) süreci deneyimlemek için süreç üzerinde düşünür (Johnson & Johnson, 2014, s. 842).

Kombinasyon halinde kullanıldığında, işbirlikli formal, informal, temel gruplar ve yapıcı tartışmalar, okul öğrenimi için genel bir yapı sağlar (Johnson & Johnson, 2014, s. 842).

İşbirlikli öğrenme için gerekli temel koşullar.

Pek çok öğretmen işbirlikli öğrenmeyi uyguladığına inansa da aslında işin özünü gözden kaçırır. Öğrencileri öğrenmeleri için gruplara yerleştirmek, öğrenciler arası işbirliğini yerleştirmekle aynı şey değildir. İşbirliği (1) öğrencileri aynı masada yan yana oturtmak ve bireysel ödevlerini yaparken konuşturmak (2) öğrencilere bireysel olarak bir görev yaptırmak ve işini önce bitirenin daha yavaş öğrenen öğrencilere yardım etmesini sağlamak (3) yalnızca bir öğrencinin bütün işi yaptığı ve diğerlerinin adını yazdığı bir gruba ödev vermek değildir. İşbirliği, diğer öğrencilere fiziksel olarak yakın durmak, diğer öğrencilerle materyali tartışmak, onlara yardım etmek veya materyalleri paylaşmaktan fazlasıdır; bununla birlikte bunların her biri işbirlikli öğrenmede önemlidir. Bir dersin işbirlikli olması için birtakım öğeler gereklidir ve dersin bu öğeleri içermesi gerekir (Johnson & Johnson, 2000, s. 25). Bu öğeler; grup ödülü, olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel değerlendirebilirlik, grup sürecinin değerlendirilmesi, eşit başarı fırsatı ve sosyal beceriler şeklinde sıralanabilir. (Açıkgöz, 2005b, s. 174).

Grup Ödülü: İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için grup ödülünün bulunması gerekir. Slavin (1990, Akt. Açıkgöz, 2005b, s. 174)'e göre, gruptaki bireylerin başarılı olabilmesi için grubunun başarılı olması gerektiğine ve grubunun başarılı olması durumunda grup ödülü alarak aynı zamanda kendilerinin de başarılı olmalarına inanmaları gerekmektedir. Ancak böyle bir durumda işbirlikli öğrenme başarılı olabilir.

Olumlu Bağımlılık: İşbirlikli öğrenme modelinin en önemli koşullarından biri olan olumlu bağımlılık, grupta yer alan bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda çalışıp ödül kazanmak için birbirleri ile ortak hareket etmesini gerektirmektedir (Ghaith, 2002, s. 264). Olumlu bağımlılık, bireylerin amaçlarına ulaşmalarının sadece ve sadece birlikte çalıştıkları

bireylerin amaçlarına ulaşmalarıyla mümkün olabileceğine inanmaları arasında pozitif koralesyon olduğu durumlarda ortaya çıkar (Johnson & Johnson, 2005, s. 288). Olumlu bağımlılık her bir grup üyesinin toplu halde gösterdiği çabanın yarattığı farklılığı ve birinin başarısı veya başarısızlığının herkesin başarısı veya başarısızlığı olacağını kabul ettiği kuvvetli bir bağlayıcı güçtür. Grubun bir yeterlilik seviyesi sağlaması grup üyelerine bağlıdır ve gruptaki bir üyenin kötü performans göstermesi tüm grubun çabasının zarar görmesine ve değerlendirmelerinin standart altı olarak derecelendirilmesine neden olur (Garcia vd. 2017, s. 6). Yani grup üyelerinden herhangi birinin kendi payına düşeni yapmaması, diğer üyelerin başarısızlığına neden olur. Üyeler, birlikte başarılı veya başarısız olurlar (Efe vd., 2008, s. 14). Diğer bir deyişle gruptaki bir üye başarılı olursa, diğer üyeler de başarılı olurlar (Hinson, 2015, s. 30).

İşbirlikli öğrenmenin kalbi olan (Johnson & Johnson, 2014, s. 845) olumlu bağımlılık, gruptaki bütün üyelerin öğrenmesini arttırmak, birbirlerine karşılıklı destek sağlamak ve ortak başarılarını kutlamak amacıyla küçük gruplar halinde bir arada çalıştığı durumlardır. Öğrenciler “birlikte yüzeceklerine veya birlikte batacaklarına” inanmak zorundadır ve “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” anlayışı hakimdir (Johnson & Johnson, 2000, s. 25; Hinson, 2015, s. 42). Her işbirlikli dersin içinde, olumlu bağımlılık ortak öğrenme hedefleri (ders materyalini öğrenin ve grubunuzun bütün üyelerinin verilen bu materyali öğrendiğinden emin olun) vasıtasıyla gerçekleşmelidir. Olumlu bağımlılığı güçlendirmek için ortak ödüller (eğer grubunuzun bütün üyeleri bir testin yüzde 90'ının doğru yaptıysa ya da testi iyi geçtiyse, her üye 5 bonus puanı kazanır), bölünmüş kaynaklar (her grup üyesine bir ödevi tamamlamak için gereken bütün bilgilerin bir kısmının verilmesi) ve tamamlayıcı roller (okuyucu, düzeltici, teşvik edici, ayrıntıcı) de kullanılabilir (Johnson & Johnson, 2000, s. 25-26).

Bir öğrenme durumunun işbirlikli olması için öğrenciler, öğrenme grubunun diğer üyeleriyle olumlu bir biçimde karşılıklı bağımlı olduklarını idrak etmek zorundadır. Farklı öğrencileri ortak bir çabaya sevk ederek birleştiren yüksek hedefleri yaratan olumlu bağımlılıktır. Ayrıca olumlu bağımlılık ortak bir üst kimliğe neden olur. Öğrenciler bireyler olarak eşsiz bir kimlik geliştirme ihtiyacı duyar. Toplumsal kimlik, etnik köken, tarihi ve kültürel arka plana bağlıdır ve üst kimlik öğrencileri toplumun diğer üyeleriyle birleştirir. Öğrenciler aynı zamanda sınıf arkadaşlarının toplumsal kimliklerini anlamalı ve onlara işbirlikli ve arkadaş olarak saygı duymalıdır. Buna ek olarak olumlu bağımlılık, öğrencilerin içinde yaşadığı ortak kültürün doğası ve değerlerinin altında yatar (Johnson & Johnson, 2000, s. 26).

Olumlu bağımlılık, öğrenciler arasında uyum ve dayanışmayı teşvik eder. Öğrenciler destekleyici ve stressiz bir sınıf ikliminde ortak görevleri tamamlamak için birlikte çalıştıkça karşılıklı faydalar en üst düzeye çıkar (Ghaits, 2002, s. 264).

Yüz Yüze Etkileşim: Yüz yüze etkileşim bireylerin grup amaçlarına ulaşmak için birbirlerini görevlerini başarması ve tamamlaması için çabalarını desteklemeleri ve kolaylaştırmaları olarak ifade edilebilir (Johnson & Johnson, 2009, s. 368-369). Yüz yüze etkileşim sayesinde grup üyeleri birbirlerini daha iyi tanımakta, kendilerini yalnız ve soyutlanmış hissetmeleri böylelikle engellenmiş olmakta ve olumlu hisler geliştirmeleri sağlanarak öz güvenlerinin artmasına (Tanel, 2006; akt. Okur-Akçay, 2012, s. 30) yol açılmaktadır. Grup üyeleri arasında yüzyüze etkileşim geliştikçe eşlere karşı sorumluluk, birbirlerinin akıl yürütme ve sonuç çıkarmasını etkileme becerisi, toplumsal modelleme, toplumsal destek ve kişiler arası ödülleri hepsi artar. Anlamlı yüz yüze etkileşim elde etmek için grup büyüklüklerinin küçük olması (2-4 arası üye) gerekir (Johnson & Johnson, 2000, s. 26).

Bireysel Değerlendirilebilirlik: İşbirlikli öğrenmenin en önemli amaçlarından biri grup içinde öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak yeterli düzeye ulaşabilmelerini ve kişisel olarak performanslarının yükselmesini sağlamaktır. Bireysel değerlendirme farklı yollarla yapılabilir. Bunlar; grubu oluşturan her bireye bireysel olarak test uygulanması, gruplar arasından rastgele bir öğrenci seçilerek sunum yapması ve her bir öğrencinin öğrendiklerini sınıfta açıklaması şeklinde sıralanabilir (Johnson & Johnson & Smith, 2007, s. 23-24).

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Süreç, öğrencilere grupların nasıl faaliyet gösterdikleri ve gerekli sosyal becerileri ne kadar iyi kullandıklarını çözümlemeleri için zaman ve işlemler verme anlamındadır. Bu süreç üyeler arasında etkili çalışma ilişkilerinin sürdürülmesine ve tüm grup üyelerinin başarılı olmasına yardım eder (Vural, 2004, s. 186).

Öğrencilere öğrenme gruplarının ne derece işlevsel olduğunu ve grup içinde hangi öğrencilerin diğer grup üyeleri ile etkili çalışma ilişkileri kurmaları ve devam ettirmeleri konusunda toplumsal becerilere sahip olduğunu tahlil etmeleri için zaman ve işlem sağlanmalıdır. Bu işlem;

(a) Öğrenme gruplarının grubun devamlılığına odaklanmasını sağlar.

(b) Toplumsal becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırır.

(c) Üyelerin katılımı üzerine geribildirim almalarını sağlar.

(d) Öğrencilere sürekli olarak işbirlikli becerileri uygulamalarını hatırlatır (Johnson & Johnson, 2000, s. 27).

Grup işlemi, herbir işbirlikli etkinliğin sonunda grup üyelerinin hedeflerine ne kadar iyi ulaşabildiklerini ve etkili çalışma ilişkilerini ne derece gerçekleştirebildiklerini tartıştıkları zaman ortaya çıkar (Johnson & Johnson, 2000, s. 27; Kirk, 2001, s. 34). Bu süreçte gruptaki her bir üyenin diğer grup üyesine yardım ettiği bir şeyi ve herbir grup üyesinin bir sonraki alıştırmada grubu daha iyi hale getirmek için neler yapabileceklerini belirlenir (Siciliano, 2001; 11). Gruplar hangi üye faaliyetlerinin faydalı hangilerinin faydasız olacağını tanımlamalı ve devam etmesi veya değişmesi gereken davranışlar hakkında karar vermelidir (Johnson & Johnson, 2000, s. 27; Johnson & Johnson, 2009, s. 369). Başarılı işleme giden yollar, işlem için yeterince zaman tanınması, işlemin belirsiz değil, spesifik yapılması, işleme öğrenci katılımının devamlı hale getirilmesi, süreç sırasında öğrencilere toplumsal becerilerini uygulamalarının hatırlatılması ve işlemin amacı ve hedeflenen beklentilerin iletişim içinde olmasıdır. Son olarak bu iki konu arasındaki ilişkilerde zorluklar ortaya çıktığında, öğrenciler grup işlemine dâhil olmalı ve etkili bir biçimde birlikte çalışmalarından doğan sorunları tespit etmeli, tanımlamalı ve çözmelidir (Johnson & Johnson, 2000, s. 27). Böyle bir değerlendirme grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden maksimum düzeyde verim elde etmelerini sağlamakla birlikte, grup bilinci ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır (Vural, 2004, s. 187; Okur-Akçay, 2012, s. 31).

Eşit Başarı Fırsatı: İşbirlikli öğrenmenin bu ögesi öğrencilerin başarı durumuna bakılmadan çalışma sürecinde gösterdikleri gayret ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesini ifade etmektedir. Eşit başarı fırsatı ile öğrencilerin, gruplarına kendi çalışmalarını geliştirerek katkıda bulunması sağlanmaktadır. Bu ilke özel puanlama yöntemleri ile uygulanabilir (Açıkgöz, 2005b, s. 177). Grup üyelerine öğrenme konuları eşit paylaştırıldığı ve her öğrenci kendi öğrenmesinden ve gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu tutulduğu için her bir üyenin başarı şansı eşittir (Okur-Akçay, 2012, s. 34).

Sosyal Beceriler: İşbirlikli çabanın başarısına katkıda bulunma, kişiler arası ve küçük gruplara dayanan beceriler gerektirir. Bir gruba sosyal becerilere sahip olmayan bireyleri yerleştirmek ve onlara işbirliği yapmalarını söylemek, bu işi etkili bir şekilde yapacaklarını garanti etmez. Bireylere yüksek düzeyde işbirliği için gereken toplumsal beceriler öğretilmek zorundadır. Bireyler bu becerileri kullanmak için motive edilmelidir. Liderlik becerilerini geliştirmek, karar vermek, güven inşa etmek, iletişim ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirmek için sosyal beceriler öğretilmelidir (Johnson & Johnson, 2000, s. 27; Johnson vd., 2007, s. 24; Adams, 2013, s. 67). Saban (2005, s. 195) sosyal beceri veya küçük grup becerilerinin, bir grubun başarılı olması için gerekli nitelikler olduğunu belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler, hem üzerinde çalıştıkları konuyu hem de grup ruhu

ile çalışmayı sağlayan kişilerarası veya sosyal becerileri öğrenmekle sorumludurlar. Eğer öğrenciler sosyal becerileri öğrenemezlerse verilen görevi de başarı ile tamamlayamazlar.

Öğrencilerin uygun sosyal becerileri için verilen rehberlik kurallarına uymaları, bilgi ve beceri için bir araya gelmeleri gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme sınıflarının çoğunda öğrencilere bir düşünceyi eleştirebilme yeteneği, özgüven, empati, iyi ilişkiler kurabilme, aktif dinleme gibi sosyal beceriler kazanmaları gerekliliği öğretilir. Bu becerilerin bireyde zaten var olduğu düşünülse bile deneyimler, bu özelliklerin çalışmaya başlamadan önce kesinlikle belirtilmesi gerektiğini göstermektedir (Doymuş vd., 2005, s. 67-68).

İşbirlikli öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanmak için öğretmenler işbirliğinin doğasını ve iyi yapılandırılmış işbirlikli dersin temel öğelerini anlamak zorundadır. Olumlu karşılıklı bağımlılığın, teşvik edici etkileşimin, bireysel sorumluluğun, toplumsal becerilerin ve grup işleminin ne olduğunun anlaşılması ve bunların yapılandırılmasında beceriler geliştirilmesi öğretmenlere hem işbirlikli öğrenmeyi kendi eşsiz çevrelerine, ihtiyaçlarına ve öğrencilerine uyarlamaya, hem de uyguladıkları işbirlikli öğrenmenin birlikte çalışan öğrencilerin sorunlarını çözmek amacıyla daha da geliştirilmesine imkân tanır (Johnson & Johnson, 2000, s. 27).

Kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği iyi ve disiplinli bir çalışmaya bağlıdır. Yukarıdaki öğeler sadece iyi bir işbirlikli öğrenme grubunun özelliği değil, aynı zamanda etkili bir işbirliği ortamı sağlamak için dikkatli bir şekilde uygulanması gereken koşullardır (Johnson, Johnson & Holubec, 2016, s. 11)

İşbirlikli öğrenme yöntemleri.

İşbirlikli öğrenme modelinin uygulama biçimlerine bağlı olarak birçok yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemler;

- Birlikte Öğrenme
- Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri
- Takım-Oyun-Turnuva
- Takım Destekli Bireyselleştirme
- Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
- Grup Araştırması
- İşbirliği-İşbirliği
- Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim
- Jigsaw

şeklindedir (Bayrakçı vd., s. 11).

Bu yöntemler farklı öğrenme yaşantılarına yer vermelerinin yanısıra işbirliğinin sağlanması, değerlendirme, pekiştirme gibi değişkenler bakımından da farklılıklar göstermektedir.

Bu kısımda işbirlikli öğrenme modelinin bu araştırmada kullanılan jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemleri ile bunların uygulamalarına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Jigsaw

1978’de Eliot Aronson tarafından geliştirilen bu yöntemin orijinal ismi olan “Jigsaw” tüm bir resmi oluşturmak için bir yapbozun parçalarını birlikte yerine koyma benzetmesinden gelmektedir (Clarke, 1999, s. 35).

Bu yöntem başlangıçta sınıf arkadaşları arasında kalıplaşmış klişeleri ve önyargıları yıkmak için tasarlanmıştır. Jigsaw yöntemi öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmak için öğrenme materyallerini gruplar halinde incelemek üzere geliştirilmiştir. Jigsaw yöntemi, öğrencilerin atandıkları görevlerinde başarılı olabilmeleri için birbirlerine destek olma ve karşılıklı bağımlılık oluşturmalarına yardımcı olacak sınıf etkinliklerini düzenler. Sınıfı gruplara ayırır ve atamaları başarılı bir şekilde tamamlamak için grubun yeniden toplanabileceği yönetilebilir parçalara ayırır. Bu yöntemin amacı tüm öğrencilerin dinleme, etkileşim ve empati becerilerini geliştirmektir. Bu yöntem ayrıca bireysel ve grup olarak daha iyi öğrenmeyi teşvik eder. İçeriği öğrenirken öğrenenlerin motivasyonunu geliştirir ve öğrenme deneyiminin tadını artırır (Wyk, 2015, s. 338-339).

Jigsaw yöntemi diğer işbirlikli öğrenme yöntemlerine kıyasla yoğun uygulanmakta olan ve üzerinde yıllar boyunca çalışılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemi farklı araştırmacılar farklı şekillerde geliştirmişlerdir. Aşağıdaki tabloda bu tekniklerden bazılarının geliştirildiği tarihler ve tekniği geliştiren araştırmacılar verilmiştir.

Tablo 1. Jigsaw Tekniklerinden Bazılarının Geliştirildiği Tarihler ve Tekniği Geliştiren Araştırmacılar

Jigsaw Teknikleri	Geliştirildiği Tarih	Tekniği Geliştiren
Jigsaw (Birleştirme)	1970	Aronson ve Arkadaşları
Jigsaw II (Birleştirme II)	1970	Slavin ve Arkadaşları
Jigsaw III (Birleştirme III)	1990	Stahl
Jigsaw IV (Birleştirme IV)	1990	Holliday
Ters Jigsaw (Ters Birleştirme)	2000	Hedeen
Konu Jigsawı (Konu Birleştirme)	2007	Doymuş

Kaynak: Koç, 2014.

Jigsaw yönteminde öğrenciler birbirlerine bağlı oldukları küçük gruplarda birlikte çalışırlar. Bu yöntemde öğrenciler ‘temel grup’ ve uzman grubu olarak da adlandırılabilirler. ‘jigsaw grubu’ olmak üzere iki grubun üyesidirler. Başlangıçta, öğrenciler temel gruplarında, grup içindeki her bir üye öğrenme malzemesinin bir kısmını öğrenmek için 'uzman' olarak atanır. Daha sonra temel gruplar, bir yapbozun parçaları gibi, temel gruplarda öğrenme malzemesinin aynı kısmını çalışan üyelerden oluşan jigsaw grubuna taşınarak bölünür. Öğrenciler jigsaw grubunda iken kendi çalıştıkları konuyu ötekilerin de anlamasını sağlamak için tartışırlar. Öğrenciler daha sonra öğrenme malzemesinin geri kalanını öğretmek üzere kendi gruplarına dönerler. Jigsaw yöntemi her öğrenciyi konunun bir kısmını grup üyelerine öğretmekle sorumlu kılar (Zacharia vd., 2010 s. 402-403; Doymuş, 2008, s. 49). Bu nedenle bu yöntem ünitenin tamamının öğrenilmesi için herkesin birbirine muhtaç olacağı şekilde kurgulanmıştır. O yüzden jigsaw gruplarında pozitif bağımlılık bir hayli yüksektir. Öğrenciler bu küçük gruplarda birlikte çalışırlar ve birbirlerine güvenmek zorunda kalırlar (Clarke, 1999, s. 37).

Esnek bir yapısı olan jigsaw yönteminin uygulama aşamalarını bazı eğitimciler farklı şekillerde ele almışlardır. Her ne kadar uygulama aşamaları farklılık arz etse de jigsaw yönteminin uygulama süreci şu dört ana aşamadan oluşur:

- **Giriş**

Bu aşamada öğretmen sınıfı temel gruplara ayırır. Gruplara ayırırken grup sayısının altı kişiden fazla olmamasına (en uygunu 4 kişi); grupların akademik, sosyal beceri ve cinsiyet açısından heterojen olmasına dikkat etmelidir (Efe vd., 2014, s. 22-23). Çünkü işbirlikli öğrenme her zaman heterojen grup kompozisyonuna dayanmaktadır (Sharan, 2014, s. 806)

Gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilerin çalışacakları öğrenme malzemesi öğrencilere tanıtılır ve öğrencilere bu öğrenme malzemesini nasıl kullanacakları ve çalışmalarına nasıl devam edecekleri konusunda yardımcı olunur. Bu aşamada öğrencilerin çalıştıkları konuya ilgili hale gelmeleri önemlidir. Daha sonra öğrencilere bu süreçte nasıl öğrenecekleri ve nasıl değerlendirilecekleri öğretmen tarafından açıklanır ve temel gruplardaki öğrencilerin her birine çalışılacak olan öğrenme malzemesinin bir kısmı verilir veya bu malzemenin öğrenci tarafından bir kısmının seçilmesi sağlanır (Clarke, 1999, s. 35).

- **Uzman araştırması**

Bu aşamada temel gruplarda öğrenme malzemesinin aynı kısmını çalışan öğrenciler bir gruba toplanarak uzman gruplar adı verilen yeni gruplar oluşturulur. Uzman gruplardaki

öğrenciler, temel gruplarına döndüklerinde, birbirlerine öğretecekleri konu başlıklarını birlikte araştırıp çalışarak hazırlarlar. Burada öğretmenin görevi, öğrencileri fikirlerini açıklamaları, düşüncelerini paylaşmaları ve yardımlaşmaları için de yönlendirmek ve cesaretlendirmektir (Clarke, 1999, s. 36).

- **Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme**

Bu aşamada uzman gruplardaki öğrenciler temel gruplarına dönerler ve uzman gruplarında araştırmalarını yapıp çalıştıkları konu başlıklarını diğer arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Bu aşama boyunca öğrenciler temel grup arkadaşları ile konuyu derinlemesine tartışırlar. Böylelikle konuyu birbirlerinden iyice öğrenir ve birbirlerine öğretirler. Ardından bir rapor hazırlarlar ve bu aşamadaki çalışmalarını tamamlamış olurlar (Clarke, 1999, s. 36).

- **Tamamlama ve değerlendirme aşaması**

Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel olarak, küçük gruplar halinde veya tüm sınıfla birlikte bir etkinlik gerçekleştirilebilir. Örneğin öğrenciler temel gruplarındaki öğrenme malzemesini sunmaları için bir gösteri yapabilirler. Öğretmen öğrencilere birlikte nasıl çalıştıklarını ve sonraki zamanlarda aynı veya farklı bir şekilde nasıl çalışacaklarını göstermeye yardımcı olacak sorular sorabilir (Clarke, 1999, s. 36). Değerlendirme sürecinde ise işbirlikli öğrenme modeli için uygun değerlendirme yöntemleri kullanılarak çalışma tamamlanır (Koç, 2014, s. 39). Bu süreçte öğrenciler akranlarını da değerlendirebilirler (Garcia vd., 2017, s. 6).

Jigsaw yöntemi 3. sınıf ile 12. sınıf arası öğrencileri için uygun bir işbirliği öğrenme yöntemidir. Öğretimde jigsaw yönteminin çeşitli yararları vardır. Öğretmen bilginin tek sağlayıcısı değildir, çünkü öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların çoğu, bilginin kendileri tarafından öğrenilmesi için etkili bir yol haline getirmektedir. Öğrenciler çalışmanın ve başarının sahipliğini üstlenirler ve bu nedenle grubun diğer üyelerinden de sorumlu tutulurlar. Bu yöntemde öğrenme akranlarla etkileşimin etrafında döner, öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılım gösterirler. Böylece bu yöntem öğrenciler arasında kişisel ve etkileşimli becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur. Bu yöntemin kullanımı, öğretmenlerin öğrenmeyi kolay bulmasını, onunla çalışmaktan zevk almasını, diğer öğretim stratejileriyle birlikte kullanılmasını sağlar. Bu yöntem günde sadece bir saat kullanılsa bile etkili olabilir. Jigsaw yöntemi kullanırken bazı engeller olabilir. Bu engellerden biri baskın öğrencilerin problem olmasıdır. Bu problemi azaltmak için, her jigsaw grubunun atanmış bir lideri olur. Her öğrencinin soru ve yorum yapmadan önce kendi materyalini sunmasına izin verilirse öğrenciler grubun daha etkili olduğunu fark eder. Baskın öğrencilerin hakimiyeti sonunda

azaltılır, çünkü baskın öğrenciler grubun çıkarlarından daha üstün değildir (Adams, 2013, s. 65).

Jigsaw yönteminin ek zaman alması ve küçük sınıf öğrencileri için çok fazla uygun olmaması bir dezavantaj olarak görülmektedir (Doymuş vd., 2005, s. 68).

Grup araştırması.

Öğrenme aktivitelerinde öğrencilerin öz-düzenlemesine vurgu yapan grup araştırması yöntemi Sharan ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem hem işbirlikli grup sürecini, hem de işbirlikli amaç yapısını içerir (Knight & Bohlmeier, 1990, s. 5).

Öğrencilerin araştırma, grup tartışması, plan ve projeler yaparak çalıştıkları, küçük gruplardan oluşan genel sınıf düzenleme biçimi olarak tanımlanabilecek grup araştırması yönteminde öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine daha çok önem verilir. Bu yöntemin uygulanması altı basamakta gerçekleşir. Her aşamada, duruma, zamana ve ortama uygun değişiklikler yapılabilir. Bu basamaklar aşağıda sıralanmıştır:

- Öncelikle öğretmen tarafından bir konu belirlenir. Kaynaklar öğrenciler tarafından gözden geçirilir ve beyin fırtınası, tartışma vb. yöntemlerle verilen konu alt konulara ayrılır. Bu işlem sırasında, öğrencilerin önerileri kendileri tarafından ayrı ayrı ortaya koyulur. Sonra bu öneriler üzerinde tartışma yapılır ve tek bir öneri listesi oluşturulur. Daha sonra, aynı alt konuya ilgi duyan öğrenciler bir araya gelerek, iki ile altı arası üyeden oluşan gruplar oluşturulur.
- Grup üyeleri birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar. Konuyu nasıl hazırlayacaklarına ve nasıl bir işbölümü yapacaklarına karar verirler.
- Gruplar planlarını uygulama aşamasına geçer ve araştırmalarını yaparlar. Öğretmen, sınıfta ve sınıf dışında öğrencilerin kullanabilecekleri kaynaklar konusunda kendilerine yardımcı olur. Bu basamak en uzun süren basamak olabilir. Öğrencilere, çalışmalarını tamamlayabilmeleri için gereken zaman verilir. Öğretmen ara ara gruplara birlikte çalışma becerisini öğretebilir.
- Grupların topladıkları bilgiler düzenlenerek rapor haline getirilir. Düzenlenen raporun hem öğretici hem de diğer öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenin rehberlik görevi devam eder ve bu doğrultuda öğrenciler raporlarındaki ana düşüncüyü açıklamaları, kullandıkları kaynaklar hakkında bilgi vermeleri, soru-cevap uygulamalarına yer vermeleri, sunum sırasında grup üyelerine eşit rol vermeleri ve ihtiyaç duydukları malzemeleri önceden bildirmeleri için yönlendirilirler.

- Öğrencilerin araştırma raporları sınıfta sunulur. Öğrencilerin ilgisini çekebilmek ve sürece katılımlarını en iyi şekilde gerçekleştirmek için sunumlarda görsel-işitsel araçlar kullanılır.
- Rapor sunan öğrenciler öğretmen tarafından değerlendirilir. Öğrenciler de, diğer grupların sunumları üzerine dönütler vererek değerlendirme sürecine katılırlar. Eğer sınav yapılacaksa, farklı öğrenme düzey ve türleri dikkate alınmalıdır. Değerlendirmede dikkate alınacak şey öğrencilerin konuyu nasıl araştırdıkları, bilgileri problemlerin çözümüne nasıl uyguladıkları, nasıl çıkarımda bulundukları ve sonuca nasıl ulaştıklarıdır (Bayrakçı vd., 2013, s. 19, 20).

Grup araştırması yönteminin dört temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; araştırma, etkileşim, yorumlama ve gerçek motivasyondur. Aşağıda bu dört temel özellik açıklanacaktır:

• **Araştırma**

Grup araştırması yönteminin dört temel özelliğinin birincisidir. Bu yöntem sınıfta işe koşulduğu andan itibaren sınıfta adeta sorgulayan meraklı bir topluluk oluşur. Öğrencilerin her biri sınıfta ortaya konulan ortak amaca grubu için ulaşmaya çalışan bir araştırmacıdır. Araştırma, öğretmenin problemi sınıfta açıkladığı andan itibaren başlar. Bu nedenle Thelen'in (1981) deyiimiyle sınıf hem araştırma topluluğu hem de araştırmacıların topluluğudur (Sharan & Sharan, 1999, s. 98). Yani grup araştırması yöntemi için sınıf, bir konuyla ilgili soruları ortaya çıkaran, bireysel ve işbirlikli bir sorgulama yoluyla cevapları araştıran ve bilgi üreten öğrencilerin heterojen gruplara veya ilgi gruplarına ayrılmış olduğu bir yerdir (Sharan, 2014, s. 803).

Öğretmen tarafından verilen problem ya da konu alt başlıklara ayrıldıktan sonra küçük gruplarda yer alan öğrenciler çalışmaya başlarlar (Sharan & Sharan, 1999, s. 98).

• **Etkileşim**

Küçük gruplarda öğrenciler arasında iletişim kurma, konuşma, tartışma, karşılıklı yardımlaşma ve destek olma grup araştırması yönteminin en önemli parçalarıdır. Öğrenciler araştırmanın her bir aşamasında araştırma konularını planlarken, ilgili kaynaklara ulaşırken, ulaştıkları bilgileri nasıl özetleyeceklerine ve bulgularını nasıl birleştireceklerine, sınıfta arkadaşlarına nasıl sunacaklarına karar verirken, yeteri kadar etkileşim şansı yakalarlar (Sharan & Sharan, 1999, s. 99).

• **Yorumlama**

Öğrenciler grupları için bireysel ve grup olarak araştırma yaparken birçok değişik kaynaktan çok farklı bilgiler edinirler. Düzenli aralıklarla grup üyeleri toplantılar yaparlar ve

yoğun bir iletişim içerisinde öğrendikleri bilgileri ve kendi fikirlerini aralarında paylaşırlar. Bu süreçte öğrenciler aynı konunun farklı yönlerini öğrenirler. Bu etkileşim öğrencilerin üst düzey bilişsel beceri gerektiren konuları ve olayları yorumlama yeteneklerini geliştirmektedir (Sharan & Sharan, 1999, s. 100).

- **Gerçek motivasyon**

Grup araştırması, öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerini belirleme konusunda öğrencilerin aktif bir rol alması için onları motive eder. Bu yöntemde konu ya da problem alt başlıklara ayrılırken öğrencilerin her birinin kendi ilgilerini çeken konuyu araştırmaları istenir. Böylece araştırma sürecinde öğrencilerin büyük bir merakla araştırma yapmaları onların motivasyonunu sürekli canlı tutar (Sharan & Sharan, 1999, s. 100-101).

Okuma yazma uygulama.

İşbirlikli öğrenme ile okuma-yazma faaliyetlerinin bir çeşit birleşimi olan okuma yazma uygulama, 1980’li yılların sonlarında Madden, Slavin ve Stevens tarafından geliştirilen Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon-BİOK (Cooperative Integrated Reading and Composition-CIRC) yönteminin (Stevens, Madden, Slavin & Farnish, 1987; Slavin, 1994, 1995; Akt. Yılar, 2015, s. 75) bazı uygulamalarının değişikliğe uğramış halidir.

Okuma yazma uygulama yönteminde, öğrenciler; her biri 2 ile 6 üyeden oluşan heterojen gruplara ayrılır. Bu yöntem ile öğrencilerin bireysel ve grupça farklı kaynaklardan okuma çalışması yapmaları, olumlu bağımlılık oluşturmaları, varolan bilgileri üzerine yeni bilgileri yapılandırmaları, sosyal ve psikolojik becerilerini artırmaları sağlanır (Okur-Akçay, 2012, s. 54).

Bu yöntem aşağıda bahsedilen üç kısımdan oluşmaktadır:

- **Okuma**

Bu aşamada öğrencilere öğretilmek istenen konuyla ilgili belge, kaynak, doküman veya okuma parçaları verilir. Bir sonraki aşamada grupça kaynak kullanmadan rapor yazacaklarının bilincinde olan öğrenciler, verilen kaynakları okuyarak konuyu öğrenmeye çalışırlar (Aksoy & Doymuş, 2011, s. 388). Bu esnada öğretmen okuma sırasında geçen bilgilerin günlük hayatla ilişki kurulmasını sağlar.

Okuma aşamasında hedeflenen şey, öğrencilerin yeni bilgileri yapılandırma becerilerini artırmalarıdır (Güngör & Açıkgöz, 2006, s. 482-483). Okuma aşamasında öğrencilere sunulan posterlerin veya okuma parçalarının temel amacı öğrencilerin düşünmeye ayırdığı süreyi artırmaktır (White & Gustone, 1989; Yıldız, 2008; akt., Aksoy, 2011, s. 24).

Görsel açıdan zengin posterler veya okuma parçaları, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırır, öğrendikleri bilgileri ifade etmelerine yardımcı olur (Doğan & Kaya, 2009, s. 37).

- **Yazma**

Bu aşamada, öğrencilerden okuma aşamasında öğrendiklerini grupça rapor halinde hazırlamaları istenmektedir. Gruplar hiçbir yazılı görsel kaynaktan yararlanmadan, zihinlerindeki bilgileri organize ederek konuyu tüm yönleriyle ve zengin bir içerikle verilen süre içerisinde raporlaştırırlar. Yazma aşamasında grup üyelerinin her birinin vereceği bilgiler ya da sunacağı katkı geçerli bir ürünün ortaya çıkması için önemlidir. Bu ürüne katkı sağlayan öğrenciler, grup içinde kendilerinin değerli olduğunu hissederler ve bu durum onları bir sonraki konuda okuma ve yazma etkinlikleri için motive eder (Yılar, 2015, s. 76).

Öğrencilerin yazma çalışmaları yapmaları öğrendiklerini daha iyi organize etmelerine ve ifade etmelerine yardımcı olur. Bu aşamada grup üyelerinin öğrendiklerini hep birlikte yazarak ortak grup ürünü oluşturmaları, ortak bir karara varmaları, eksiklerini gidermeleri ve birbirlerini dinlemeyi öğrenmelerini sağlamak amaçlanır (Okur-Akçay, 2012, s. 55; Aksoy & Doymuş, 2012, s. 65).

- **Sunma**

Bu aşamada grupların hazırlamış oldukları raporları ya da ortaya çıkardıkları ürünü sunmaları amaçlanmaktadır. Sunma aşamasında grup üyeleri birbirlerine kendilerini daha iyi ifade edebilir, konuşmaya çekinen öğrenciler de gruba dahil olarak aktif katılımları sağlar ve sunum yapma becerileri gelişir. Sınıfın önünde sunum yapacaklarını bilen öğrenciler konuya iyi hazırlanmak zorunda kaldıkları için akademik başarılarında artış olur, konuşma ve sözel becerileri gelişir, heyecanlarını yenerek özgüven kazanırlar. Başarılı bir sunum için grup üyelerinin iyi hazırlanmış olmaları, yani bireysel sorumluluk almaları gerekli ve önemlidir. Gruptaki her bireyin gösterdiği performans gruptaki pozitif bağımlılığı da artırır (Yılar, 2015, s. 77; Okur-Akçay, 2012, s. 55).

İşbirlikli öğrenme modelinin faydaları.

İşbirlikli öğrenme modelinin birçok avantajı vardır. Bu avantajlara aşağıda değinilmiştir.

Akademik faydaları.

İşbirlikli öğrenme modelinin uygulanma sürecinde sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleşen faaliyetler sonucunda öğrencilerde birçok akademik değişim ve gelişim

gerçekleşmektedir (Şimşek, 2007, s. 7). Bu model öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini, grup çalışmalarındaki yüz yüze iletişim süreçleriyle iletişim becerilerini geliştirmekte (Karaağaçlı, 2005, s. 334), öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamakta (Saban, 2005, s. 205), keşfedici ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmakta (Şimşek, 2007, s. 7), öğrencilerin okula devamını artırmakta ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamakta (Saban, 2005, s. 205), konu üzerinde yoğunlaşmayı sağlamakta, çalışılan konu ile ilgili hedef davranışları kazandırmaktadır (Demircioğlu, 2005, s. 189). Ayrıca bu model eleştirel düşüncüyü teşvik etmekte ve tartışma ortamında öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına olanak sağlamaktadır. Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrencilerin yeteneklerini artırmaktadır. Öğrenme sorumluluğunu alma, keşfedici ve etkin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Öğrencilerin de öğretmenlerin de bilgilerini üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin araştırma yapmalarını ve derse katılımlarını artırmaktadır (Bayrakçı vd., 2013, s. 29).

Araştırmalar işbirlikli öğrenme yönteminin farklı kültürel ve etnik geçmişlerden gelen öğrenciler ile çeşitli öğrenme ve uyum gereksinimlerine sahip olan öğrencilerin gruplararası ilişkileri geliştirmek için diğerleriyle işbirliği içinde ve verimli bir şekilde çalışma istekliliğini arttırdığını göstermiştir (Gillies, 2014, s. 792).

Sosyal faydaları.

Öğrencilerin grupla çalışmaları onları bir araya getirerek birbirlerinin öğrenmelerine ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkılar sağlamakta, öğretim sürecine katılmayan öğrencileri de sürece katmakta, grup üyeleri arasında dayanışmayı artırmaktadır. Grup çalışmaları ile öğrenciler paylaşmayı ve birbirlerinin görüşlerine saygı duymayı öğrenmekte, grup içindeki tartışmalarla demokratik tutum ve değerler kazanmaktadırlar (Karaağaçlı, 2005, s. 334-335).

İşbirlikli öğrenme modeli bireye dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisi kazandırarak, empati kurma becerilerini artırmakta, öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamaktadır (Senemoğlu, 2003, s. 501). Bireylerin olaylara bakış açıları birbirinden farklıdır. Bu nedenle grup çalışmasında öğrenilenler, farklı bireyler tarafından farklı şekillerde dillendirilip savunulur. Böylelikle öğrenciler kendi görüşlerinden başka diğer grup üyelerinin de konuya nasıl yaklaştığını öğrenirler. Öğrenci, bu şekilde olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğrenir (Efe vd., 2014, s. 3).

İşbirlikli öğrenme bireylerarası ilişkilerde bireylerin birbirlerine karşı sorumluluklarını geliştirmekte (Bayrakçı vd., 2013, s. 33), öğrencilere hem akademik çalışma becerisi hem

de takım halinde çalışma becerisi kazandırmakta ve onlarda sorumluluk duygusu geliştirmektedir (Demircioğlu, 2005, s. 189). İşbirlikli öğrenmede öğrenme sorumluluğu öğrenciye verilir. Bireyin sorumluluğunu yerine getirmesi grup başarısını etkilediği için öğrenci bir işi başarılı bir şekilde yapmanın gerektirdiği sorumluluğu almayı öğrenir ve bunu geliştirir (Efe vd., 2014, s. 4).

İşbirlikli öğrenme uygulamaları öğrencilerin liderlik yeteneklerini artırmaktadır (Şimşek, 2007, s. 8).

İşbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı sınıf ortamları öğrencilerin sadece akademik bilgiler edindiği bir yer olmayıp aynı zamanda ahlaki gelişimlerinin başladığı bir yer haline gelmiştir. Bu ortamlarda eğitim gören öğrenciler daha demokratik bir toplumun gelişmesine katkı sağlamaktadır (Byrd, 2012, s. 1076).

Psikolojik faydaları.

İşbirlikli öğrenme modelinde öğrenciler arasında gerçekleşen işbirlikli çabalar bireysel çabaların aksine tüm öğrencilerin katılımı ile yüksek derecede başarı ile sonuçlanmaktadır. Öğrenciler genellikle ilave yardıma ve özel ders almaya isteksizdirler. Çünkü yardım talebi bağımlılığın bir göstergesi olarak negatif bir şekilde anlamlandırılmaktadır. Cook ve Pelfrey (1985), öğrencilerin işbirlikli gruplarda çalışırken takım arkadaşlarından yardım alan bireyin ona yardım eden takım arkadaşı için daha fazla sevgi duyduğunu ve bir kişinin aldığı yardıma karşılık verebildiği zaman, doğal olarak oluşan negatif etkilerin azaldığını öne sürmektedirler. Bu duruma paralel olarak yapılan araştırmaların sonuçları işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin öz saygılarını artırdığını, yardımsız bir öğrenci modelinden ziyade üstün nitelikli bir öğrenci modeli geliştirdiğini, öğrencileri yardım almaya ve özel eğitimi kabule cesaretlendirdiğini göstermektedir (Şimşek, 2007, s. 9).

İşbirlikli öğrenme sürecinde, öğrenciler sınıftaki bireysel farklılıkların farkına varırlar ve öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini yalnız veya soyutlanmış hissetmeleri engellenmiş olur (Saban, 2005, s. 205). Öğrenme güçlüğü olan öğrencileri öğrenmeye güdüler (Karaağaçlı, 2005, s. 335), yanlış yapma korkusu en alt seviyede olduğu için bireyin öğrenme ortamına etkin katılımını sağlar (Demircioğlu, 2005, s. 189), öğrencilerin özsaygılarını geliştirir, öğrencileri yardım almaya ve özel eğitimi kabule cesaretlendirir, üstün nitelikli bir öğrenci modeli geliştirir (Bayrakçeken vd., 2013, s. 37-38).

Ölçme-değerlendirmedeki faydaları.

İşbirlikli öğrenme modeli hem öğretmen hem de öğrenci için alternatif değerlendirme teknikleri sunmaktadır. Bunlar arasında grubun kendini değerlendirmesi, grupların gözlemi,

kısa bireysel quizler, grup quizleri, bireysel yazılı ve sözlü yoklamalar gibi değerlendirmeler yer almaktadır. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenme modeli öğretmen ile öğrenciye ani geri bildirim sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme faaliyetleri öğrencilerin etkileşimlerini, teorilerini ifade etmelerini, tartışmalardaki bakış açılarını ve yardım etme faaliyetlerinin gözlemlenmeleri için öğretmenlere eşsiz fırsatlar sunmaktadır (Şimşek, 2007, s. 9; Bayrakçı vd., 2013, s. 41).

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme modeli etkili, ucuz, kullanışlı ve öğretmenin işini kolaylaştıran bir modeldir (Büyükkaragöz, 1997, s. 104). Doğru kullanıldığında hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça yararlı bir çalışma ortamı oluşturmaktadır (Şimşek N., 2007, s. 140).

İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, değerlerle ve işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili çok sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür. Değerler alanında yapılan araştırmaların bir kısmı deneysel araştırma şeklindedir. Bu araştırmalarda öğretim yöntem-teknikleri veya hazırlanan değer eğitimi programlarının etkililiği denenmiştir. Aşağıda bu deneysel çalışmalara yer verilmiştir.

Değer eğitiminde yaratıcı dramaya dayalı olarak hazırlanmış olan değer eğitimi programının etkililiğinin incelendiği araştırmada, uygulanan bu programın değerleri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu programda yer verilen değerlerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı ve benimsendiği, öğrencilerin uygulama sonrasında değerlerle ilgili daha olumlu ve programın amaçlarına yönelik ifadeler kullandığı ve değerleri çok boyutlu olarak irdeleyebildikleri görülmüştür (Demirtaş, 2009). Başka bir çalışmada örnek olay incelemesi yöntemi ile desteklenen öğrenme-öğretme uygulamasının öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Boztaş, 2013). Bir diğer çalışma da yaratıcı drama yönteminin erken çocukluk döneminde değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu yöntemin değer eğitimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, cinsiyet ve yaş değişkeni açısından bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Ada, 2016).

Geliştirilen bir karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik, adil olma ve barış değerlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Katılmış, 2010). Kitle iletişim araçlarının kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini tespit etmeyi amaçlayan araştırmada değerler eğitimi programı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin değer edinimini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin Türkçe

dersine yönelik tutumlarında artış olduğu, uygulanan programa ilişkin olarak öğrencilerin olumlu görüş bildirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Tarakçı, 2013). Çocuklara sevgi, saygı, işbirliği, arkadaşlık, iyilik ve yardımseverlik değerlerini kazandırıp, çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini artırmayı amaçlayan bir değerler eğitimi programının uygulandığı araştırmada, bu programın çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde olumlu bir şekilde değişim meydana getirdiği görülmüştür (İpek, 2014). Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisinin incelendiği araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubunun tutum puanlarında artış olduğu ve deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan değer öğretiminin öğrencileri etkilediği ve ilgili değerlerin öğrenimini kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri Türk büyüklerini kendilerine örnek almanın faydalı olacağını ifade etmişlerdir (Gümüş, 2016). Mesnevî destekli değerler eğitiminin, öğrencilerin, “misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü” değerlerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bu programın ilgili değerler üzerinde etkili olduğu, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bu uygulamanın değer öğretim sürecini somutlaştırdığı, değerlerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı, öğretim sürecini eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etki yaptığı saptanmıştır (Taş, 2016). Hikâye kitapları kullanılarak etkileşimli okuma tekniğinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aile ve öğretmen değerlendirmelerinde genellikle istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmasa da, Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formu’na ilişkin bulgulara göre “paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk” değerlerinin skorları incelendiğinde, bu üç değer için de öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (Halat, 2017).

Bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, değerlerin kazandırılması noktasında hazırlanan programların ve kullanılan yöntem-tekniklerin genellikle olumlu sonuçları olduğu görülmektedir.

Değerleri kazandırmaya yönelik araştırmalar incelendiğinde sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini inceleyen araştırmaların olduğu görülmüştür. Örnek olay yöntemi ile drama yöntemlerinin değerler eğitimi üzerindeki etkisinin karşılaştırıldığı araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin öğretiminde örnek

olay yönteminin drama yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Yetim, 2015). Sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırma da araştırmacı tarafından geliştirilen sorumluluk eğitim programının 9. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. (Hayta-Önal, 2005). Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının uygulandığı araştırmada da bu programın uygulanma etkililiği öğrencilerin ahlaki karakter düzeylerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda karakter eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür (Aydın, 2008). İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan değer öğretimi programının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada bu programın olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmıştır (Aladağ, 2009). Başka bir araştırmada yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin tutum puanlarını yükselttiği görülmektedir (Aktepe, 2010). Bir diğer araştırmada da sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına olan etkisi tespiti edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin hem başarılarında artma, hem de öz bakım ve görev bilinci anlamında tutum puanlarında yükselme olduğunu, sorumluluk değeri tutum puanlarında, cinsiyete ve ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Ayrıca proje tabanlı öğrenme yaklaşımının süreci somutlaştırdığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve eğitim sürecini zevkli bir hale getirdiği gözlenmiştir (Gündüz, 2014). Okullarda yapılan bilişsel alan öğrenmelerine ek olarak ders içi motivasyona katkısı ve öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi için duyuşsal alan öğrenmelerinin önemine vurgu yapılan araştırmada yardımseverlik değeri örneği ele alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçları duyuşsal öğrenme alanının bilişsel öğrenme alanına olumlu katkı sağladığını ve öğrenilenlerin davranışa dönüşmesinde etkili olduğunu, ayrıca duyuşsal öğrenme alanının bilginin kalıcılığını da pozitif yönde etkilediğini göstermiştir (Başyigit, 2014). Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği araştırmanın sonucuna göre, uygulanan programın olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür (Acar, 2012). Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretiminin yapıldığı araştırma da sorumluluk değerinin altıncı sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını, öğrencilerde görülen sorumluluk türlerinin belirlenmesini ve bu değerin kalıcı hale getirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonunda sorumluluk kavramı öğrenciler tarafından kendilerine başkaları tarafından (anne, baba, büyükler) verilen görevler olarak, yapılan odak grup görüşmelerinde ise kendilerine verilen görev değil de yapılması

gereken işler olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerde görülen sorumluluk türleri yedi farklı boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar; aileye karşı sorumluluklar, kişisel akademik sorumluluklar, kişisel sağlıklı olmak ile ilgili sorumluluklar, kişiler arası sorumluluklar, doğal çevreye karşı sorumluluklar, dini sorumluluklar, kamusal sorumluluklar. Araştırmanın verileri incelendiğinde yaşantı oluşturularak sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kişiler arası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk ve kamusal sorumluluklarının kontrol grubuna göre ve yalnız sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre daha fazla gelişmiş olduğu tespit edilmiştir (Çoban, 2016).

Bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca sorumluluk değeri ile ilgili öğrencilerin geliştirdikleri metaforları, bu metaforların hangi kavram kategorileri altında toplandığını, metaforların cinsiyete göre dağılımını ve oluşan metaforların sorumluluk tanımı ile uyumluluğunu belirlemek amacıyla yapılan bir araştırma da mevcuttur. Araştırmada oluşturulan kavramsal kategoriler cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrencilerin birinci sırada insan olarak sorumluluk (41), ikinci sırada doğa olarak sorumluluk (21) ve üçüncü sırada eylem olarak sorumluluk (14) kategorilerinde yoğunlaştığı ve erkek öğrencilerin birinci sırada doğa olarak sorumluluk (28), ikinci sırada insan olarak sorumluluk (27) ve üçüncü sırada hayvan olarak sorumluluk (18) kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. 225 öğrencinin oluşturduğu metaforlar sorumluluk tanımına göre incelendiğinde 69 öğrencinin oluşturduğu metaforların uyumsuz olduğu belirlenmiştir. (Güney, 2017).

İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, sorumluluk ölçeği geliştirilmiş, bu ölçekten alınan puanlar açısından, kız öğrencilerin puanlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu, içten denetimli öğrencilerin puanlarının dıştan denetimli öğrencilerinkinden yüksek olduğu, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin puanlarının düşük olanlarınkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Golzar, 2006).

Sosyal Bilgiler Programı'nda kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada da öğrencilerin empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Yontar, 2013).

Yardımseverlik değerine yönelik olarak da ulusal gazetelerdeki haberlerin Sosyal Bilgiler programında yer alan yardımseverlik ve dayanışma değerleri açısından analiz edildiği

bir araştırma mevcuttur. Araştırmanın sonucunda; 2013-2014 yılı içinde değerler ile ilgili toplam 21751 haber olduğu, bu haberlerin %0. 23'ünün yardımseverlik ile ilgili, %16. 70'nin dayanışma değeri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. 2013 yılında yardımseverlik değerlerine yönelik haber sayısı 52, dayanışma değerlerine yönelik haber sayısı 3634'tür. Ayrıca doğal afetler, bayramlar, seçim öncesi, belirli gün ve o günlerin haftalarında yardımlaşma ve dayanışma haberleri gazetelere yansımış ve haber sayısında artış olduğu belirlenmiştir (Akıncan, 2018).

Literatürde işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu modelin akademik başarı ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir. İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçları, bu uygulamanın etkili yardım isteme boyutunda artış, yüzeysel yardım isteme ve yardım istemeden kaçınma boyutlarında azalmaya neden olduğunu göstermiştir (Kaya, 2013). İşbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve erişi üzerindeki etkisinin karşılaştırıldığı araştırmada, öğrencilerin başarıları ve demokratik tutumları üzerinde işbirlikli öğrenme modelinin etkili olduğu, bir ay sonra yapılan kalıcılık testine göre yine işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğu, ikinci kalıcılık testinde ise geleneksel yöntem ile işbirlikli öğrenme modeli arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Gömleksiz, 1993). Bir diğer araştırmada ise işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin erişileri üzerinde etkili olduğu, demokratik tutum ve benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir (Gömleksiz & Özyürek, 1994). İşbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel yöntemin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada da işbirlikli öğrenme modelinin, matematik dersinde başarıyı arttırmada ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür (Gömleksiz, 1997). Grupla öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen bir diğer çalışmanın sonuçları grupla öğretim yönteminin öğrencilerin demokratik tutum puanlarında geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla bir gelişme meydana getirdiğini göstermiştir (Şimşek vd., 2004). Yükseköğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının gelişimine işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisini inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre ise gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Şimşek vd., 2009). İşbirlikli öğrenme modelinin birlikte öğrenme ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim yöntemlerinin öğrencilerin başarıları, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve

benlik kavramları üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Özkal, 2000).

İşbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması yönteminin öğrencilere bazı duyuşsal özelliklerin kazanılmasındaki etkilerinin araştırıldığı araştırma sonuçlarına göre de işbirlikli öğrenme modelinin öğretmen ve öğrencilerin sorumluluk alma, işbirliği yapma, öğrencileri tanıma ve onlara değer verme gibi davranışları ile kendini tanıma, güçlü ve zayıf yanlarını kabullenme ve kendini geliştirme gibi kişisel amaçlara ulaşmada etkili olduğu anlaşılmıştır (Yeşilyaprak, 1995).

İşbirlikli öğrenme modelinin akademik ve sosyal çıktılar üzerindeki etkisini gösteren araştırmalar da mevcuttur. İşbirlikli öğrenme faaliyetlerinin sıklığının ve kalitesinin gözleme dayalı ölçümlerinin, öğrencilerin okula karşı tutumlarının ölçümlerinin sınıf iklimi algıları, içsel motivasyon, sosyal davranışlar, beceriler, değerler ve okuduğunu anlama ölçütü ile standart bir başarı testi üzerinde performanslarının incelendiği araştırmada işbirlikli öğrenmenin sözü edilen değişkenler üzerindeki etkisinin grup etkileşiminin kalitesine bağlı olduğunu göstermiştir. Grup üyelerinin samimi olduğu, birbirlerine yardım ettikleri, birbirlerinin refahıyla ilgilendikleri ve kollektif olarak çalıştıkları yüksek kaliteli grup etkileşimleri, daha pozitif bir sınıf iklimi, okulu sevme, içsel motivasyon, başkaları için endişe ve özsaygı gibi olumlu öğrenci çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Aksine, düşük kaliteli grup etkileşimleri olumsuz öğrenci sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Grup etkileşiminin kalitesi de standart başarı testi puanları ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur (Battistich & Solomon, Delucchi & 1993). İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine etkilerinin incelendiği bir araştırmanın uygulama sürecinde paylaşma, ikna etme ve zaman yönetimi gibi görev yönelimli beceriler ile pozitif olma, başkalarına değer verme ve sorunları çözme gibi kişi yönelimli beceriler şeklinde sınıf etkinlikleri tasarlanmıştır. Öğrenciler ilk önce eşli, daha sonra ise gruplar halinde çalışmışlardır. Bu süreçte grup içinde bitün öğrencilerin akademik ve sosyal bir görev için sorumluluk üstlenmeleri sağlanmıştır. Araştırmada dışlanmış öğrencilerin hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenle ilişkilerini geliştirdiğini tespit edilmiştir (Jordan & Metais, 1997). Öğrenme engeli olan 4 öğrencinin işbirlikli öğretimin yapıldığı normal sınıflara entegre edildiği araştırmanın yapıldığı sınıflarda işbirlikli etkinlikler öğrenci yardımı alma konusu üzerine düzenlenmiştir. İşbirlikli öğretim sırasında öğrencilere yardım isteme cümleleri birlikte çalışılarak öğretilmiştir. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri iyi bir şekilde planlandığı zaman öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği, akademik başarıları ve katılımlarını arttırdığı görülmüştür (Wolford, Heward & Alber, 2001). Üç çalışmanın analiz edildiği bir araştırmada işbirlikli öğrenme stratejilerinin,

engelli çocukların sınıf arkadaşları tarafından kabul edilme şansını ve akademik performanstaki olumlu kazanımları arttırdığı tespit edilmiştir. Analiz edilen üç çalışmanın, her birinde işbirlikli ve rekabetçi öğretim stratejileri karşılaştırılmıştır. Her durumda, işbirlikli öğrenme gruplarındaki engelli çocukların, arkadaşlıklarını ve üstün performanslarını rekabetçi sınıflardan daha fazla artırdığı görülmüştür (Miller 1990).

İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki davranışlar üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu yönünde görüşler belirttiği araştırmalar da mevcuttur (Yeşilyurt, 2009). Küçük grupta öğrenme ortamlarına katılan kimya öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerini belirlemek ve bu etkinliklerin nasıl daha iyi duruma getirilebileceği konusunda öneriler sunmanın amaçlandığı araştırmada öğrencilerde grup bilincinin oluştuğu, iletişim, güven, sorumluluk ve sorunlarla uğraşma becerilerinin geliştiği tespit edilmiş olmakla birlikte, bu uygulamaya yönelik farklı görüşlerin oluştuğu da görülmüştür. Ayrıca küçük gruplarda öğrenme aktivitelerinin öğretmen kontrolünde yapıldığında daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Erdem & Morgil, 2002). İşbirlikli öğrenme modeliyle işlenen derslerin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinde ne gibi değişiklikler oluşturduğunun incelendiği araştırmadan elde edilen nitel verilere göre öğrencilerin grup çalışmalarına karşı pozitif yönde düşünceler geliştirdiklerini, grup arkadaşları ve öğretmenle iletişimlerinin arttığını, sorumluluk aldıklarını, görüşlerini ifade etme fırsatı yakaladıklarını, farklı bakış açıları kazandıklarını ve zamanı daha etkili kullanabildiklerini belirttikleri görülmüştür (Erdem, 2009). Jigsaw yönteminin kültürler arası tutum, değer, inanç, özgüven, motivasyon, katılım seviyesi, çatışma yönetimi, bireysel sorumluluk ve sosyal beceriler gibi birçok açıdan etkisinin incelendiği araştırmanın sonucuna göre jigsaw yönteminin söz konusu değişkenler açısından olumlu etkilerde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularında da öğretmenler jigsaw yönteminin dikkati, bireysel sorumluluğu ve grup sorumluluğunu, dayanışmayı, öğrenme motivasyonunu ve öğrenme arzusunu (içsel motivasyonu) artırdığını, sınıftaki iletişim ve katılımı geliştirdiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca okula olan devamsızlığı azalttığını; sınıfta daha rahat bir sınıf atmosferi oluşturduğunu, akranlar arasında arkadaşlık ilişkilerini ve işbirlikli tutumları teşvik ettiğini, karşılıklı olarak yararlı davranışları arttırdığını, farklı etnik-kültürel kökenlerden gelen öğrencilerin entegrasyon sürecini geliştirdiğini, öğrenmede duyuşsal boyutu optimize ettiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir (Santos Rego & Del Mar Lorenzo Moledo, 2005). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden akademik çelişki yönteminin uygulandığı bir araştırmada bu etkinliklerin öğrencilerin erişileri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu, öğrenme stillerine göre bir farklılık oluşturmadığı, ayrıca öğrencilerin işbirlikli

öğrenme yönteminin etkililiğine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir (Uysal, 2010).

Literatürde işbirlikli öğrenme modelinin farklı yöntemlerini karşılaştıran araştırmalar bulunmaktadır. Son zamanlarda işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilim bu modelin farklı yöntemlerini çeşitli öğrenme çıktıları açısından birbiriyle kıyaslamaktır.

Grup araştırması ve birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren bir araştırma mevcuttur (Arslan & Yanpar-Şahin, 2006).

İşbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin uygulandığı öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilere göre daha başarılı oldukları, ayrıca işbirlikli gruplar arasında da farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin dersin kazanımlarına uygun işbirlikli yöntemleri kullanmaları önerilmiştir (Şimşek, 2012). Jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin vatandaşlık dersi alan öğrencilerin epistemolojik inançlarına olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak yapılan etki boyutu analizine göre okuma yazma uygulama ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin epistemolojik algıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Şimşek, 2013). Grup araştırması ile okuma-yazma-sunma yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı okuma-yazma-sunma yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada grup araştırması yönteminden daha olumlu bir etkide bulunduğunu göstermiştir (Şimşek vd., 2013).

İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin akademik başarı, demokratik tutum, sosyal beceriler ve kalıcılık üzerindeki etkilerini tespit edildiği araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde grup araştırması yönteminin; demokratik tutumları üzerinde ise jigsaw yönteminin daha etkili olduğu, öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde ise her 3 yöntemin de etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada bu yöntemlerin uygulamalarıyla ilgili olarak, üç gruptaki öğrenciler de işbirlikli yöntemler ile konuları daha iyi öğrendiklerini, arkadaşlık ilişkilerinde pozitif yönde gelişmeler olduğunu, bazı sosyal becerileri kazandıklarını, sorumluluk almanın ve işbölümü yapmanın önemini kavradıklarını belirtmişlerdir (Yılar, 2015).

İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırıldığı çalışmada her iki işbirlikli yöntemin de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, ancak iki grup arasında öğrencilerin akademik başarılarında bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Yılar vd., 2015).

Bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin farklı sonuçları olduğu görülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama, deneysel işlem ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, rastgele (random) seçilmiş gruplarda öntest sontest deney ve kontrol grubu yarı deneysel araştırma modelinde planlanmıştır. Bu tercihin sebebi, çalışmada sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerini kazandırmaya yönelik işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney grupları ile bu yöntemlerin uygulanmadığı kontrol grubu arasında adı geçen değerlerin kazandırılma düzeyi arasında karşılaştırma yapılacak olması ve deneysel desenin bu tür karşılaştırmaların yapılabilmesine olanak sağlamasıdır.

Öğretim yöntemlerinin etkisini belirleyebilmek için yarı deneysel araştırma desenini uygulamak uygundur (McMillan & Schumacher, 2014, s. 30). Eğitim araştırmalarında araştırmacıların gerçek deneysel çalışmalar yapmaları genellikle mümkün değildir. Bunun en önemli nedeni okul ve sınıf ortamlarında bireylerin gruplara yansız dağıtılmasının imkânsız olmasıdır. Okul ortamlarında, sınıflar okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için üzerinde çalışılacak öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmaları olanaklı değildir. Bu durumda yapılabilecek tek şey daha önceden oluşturulmuş gruplardan birinin veya bir kaçının deney, birinin veya bir kaçının kontrol grubu olmasına rastgele karar verilmesidir. Bu tür bir model yarı deneysel model olarak adlandırılmakta olup, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Tam deneysel model ile yarı deneysel model arasındaki tek fark katılımcıların gruplara rastgele atanması veya atanmaması durumudur (Özmen, 2015, s. 60).

“Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından gerçek deneme yönteminden sonra gelir. Bazı kontrol güçlükleri olmasına rağmen, sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydıyla, gerçek deneysel yöntemin uygulanamadığı durumlarda kullanılabilir” (Özmen, 2015, s. 60).

Araştırmada kullanılan desenin şematik gösterimi şu şekildedir:

<u>Grup</u>	<u>Öntest</u>	<u>Uygulama</u>	<u>Sontest</u>
Deney	O _{1,1}	X	O _{1,2}
Kontrol	O _{2,1}		O _{2,2}

Şemada aradaki yatay kesikli çizgi deney ve kontrol gruplarının yansızlık kuralına göre eşitlenmediklerini göstermektedir. Bu modelin en büyük dezavantajı uygulama öncesinde grupların birbirlerine eşit olmama ihtimalinin yüksek olması durumudur. Bundan dolayı gruplardaki katılımcıların benzer özelliklerde ve niteliklerde olmalarına özen gösterilmelidir (Özmen, 2015, s. 60).

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Likert tipinde hazırlanmış olan sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçeklerinden elde edilen nicel veriler kullanılarak, deney grupları ile kontrol grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca, daha derinlemesine bilgiler elde edilmesi amacıyla sözü edilen değerlerle ilgili olarak hazırlanmış örnek olaylar ve bu örnek olaylarla ilgili açık uçlu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplardan oluşan nitel veriler de toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması, araştırmada öğrencilerin değerlerle ilgili olarak asıl görüş ve davranışlarını ortaya koymada ve gerekçelerini anlamada gerekli görülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Erzurum Merkez Palandöken ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 108 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grupları ile kontrol grubunu oluşturmak için rastgele (random) yöntem kullanılarak 6- A sınıfı jigsaw grubu (JG, n=27), 6-B sınıfı grup araştırması grubu (GAG, n=27), 6-C sınıfı okuma yazma uygulama grubu (OYUG, n=27), 6-D sınıfı ise kontrol grubu (KG, n=27) olarak belirlenmiştir. 14 hafta boyunca işbirlikli öğrenme modelinin J, GA ve OYU yöntemlerine göre eğitim gören deney grubu ile normal etkinlik akışı ile eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinin sayı ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulamaya Katılan Öğrencilerinin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Gruplar		Cinsiyet		Toplam
Sınıflar		Kız	Erkek	
6/A	Jigsaw	12	15	27
6/B	Grup Araştırması	13	14	27
6/C	Okuma Yazma Uygulama	14	13	27
6/D	Kontrol Grubu	13	14	27

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere herbiri araştırmacı tarafından geliştirilen;

- Sorumluluk değeri ölçeği
- Yardımseverlik değeri ölçeği
- Hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçeği
- Sorumluluk değeriyle ilgili örnek olay
- Yardımseverlik değeriyle ilgili örnek olay
- Hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili örnek olay

uygulanmıştır.

Nicel verilere ilişkin ölçme araçları.

Ek 1, 2, 3'te verilen ölçekler literatür taraması sonucu ulaşılan bilgiler doğrultusunda sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerini yansıttıkları bazı davranışları yapma sıklıklarını belirten ifadelere, katılma dereceleri ile tanımlanarak oluşturulmuştur (Tavşancıl, 2006, s. 138). Likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanan sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçekleri (1) hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır.

Sorumluluk değeri ölçeği, yardımseverlik değeri ölçeği ve hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçeği geliştirilirken güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik kavramları ölçmede sık kullanılan kavramlardır. Geçerlik ölçümü yapılan “konu” ile ilgili bir kavramken, güvenilirlik daha çok “ölçümdeki hatalarla” ilgili bir kavramdır. Eğer ölçmede hata yoksa veya hata miktarı az ise, artarda yapılan ölçüm sonuçları birbirinin aynı veya benzeri olacaktır. Ardarda yapılan ölçümler arasındaki kararlılık veya tutarlılık güvenilirlik olarak adlandırılır. Ancak ölçmede sabit hata varsa, artarda yapılan ölçüm sonuçları yine benzer olacaktır. Bu nedenle güvenirliliğin en genel tanımını ölçmenin hatalardan arınmış olması şeklinde yapmak daha doğrudur (Can, 2014, s. 365).

Geliştirilen ölçeklerin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach tarafından geliştirilen Alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. “Alfa katsayısı ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür” (Alpar, 2006, s. 302).

Cronbach Alpha katsayısının yorumlanması aşağıdaki gibidir:

Alfa Katsayısı;

0,80 – 1,00 arasında ise; geliştirilen ölçek yüksek güvenilirliğe sahiptir.

0,60 – 0,80 arasında ise; geliştirilen ölçek oldukça güvenilirdir.

0,40 – 0,60 arasında ise; geliştirilen ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

0,00 – 0,40 arasında ise; geliştirilen ölçek güvenilir değildir (Alpar, 2006, s. 303).

Bir ölçeğin güvenilir olması geçerliği olmadan bir anlam ifade etmemektedir. Bir ölçeğin geçerliğinin tespiti güvenilirliğinin tespitinden daha zordur. Somut teknik yöntemler kullanarak, ölçme aracının güvenilirliğinin derecesi hakkında net sayısal değerler elde edilebilirken, geçerliğin tespiti daha çok teoriye dayalı çıkarımlar kullanılarak yapılır (Gürer, Dolu, Demir & Köksal, 2009, s. 86-87). Bir ölçme aracının geçerliği, “Aracın neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir” (Tavşancıl, 2006, 34). Diğer bir ifadeyle “bir ölçme aracının içeriğinin ve beklenen davranışları ne derecede ölçtüğünün tayin edilmesidir” (Balcı, 2015, s. 117).

Geliştirilen ölçeklerde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği bir ölçme aracının içeriğinin ve beklenene ilişkin davranışları ne kadar iyi ölçtüğünün tayin edilmesidir (Balcı, 2015, 117). Diğer bir deyişle kapsam geçerliği ölçme aracındaki maddelerin ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıp yansıtmadığını açıklamaya çalışır. Kapsam geçerliğini belirlemek için başvuru yollarından biri uzman görüşüdür. Burada uzman dan beklenen şey, ölçme aracındaki maddelerle ölçülmek istenen nitelikleri uygun olup olmadıkları bakımından karşılaştırıp bir karara varmasıdır (Ellez, 2014, s. 183).

Araştırmada kapsam geçerliğini belirlemek için 1 sosyal bilgiler eğitimi, 1 felsefe eğitimi, 1 eğitim bilimleri alan uzmanı ve 2 sosyal bilgiler öğretmeninin görüşlerine başvurulmuş ve bu doğrultuda her bir ölçek için ön deneme formları oluşturulmuştur. Bu ön deneme formları ayrıca bir Türkçe öğretmenine okutularak, dil ile ilgili hatalar önlenmeye çalışılmıştır.

Yapı geçerliği ise “ölçülmek istenen kuramsal yapıya ilişkin belirtilerin doğruluğunun bilimsel olarak gösterilmesidir” (Balcı, 2015, s. 117). Yapı geçerliği, “doğrudan ölçülemeyen bir özelliği ölçen bir testin ölçme derecesi” (Alpar, 2006, s. 282) olarak da tanımlanabilir. Yapı geçerliğini bulmanın farklı yolları vardır. Bunlardan biri de faktör analizidir. Araştırmada yapı geçerliğinin sağlanması için her bir ölçek için faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilere dayanarak, çok sayıdaki değişkeni az sayıda değişkene indirebilen bir analiz tekniğidir (İslamoğlu, 2011, s. 238). Faktör analizi, ölçek geliştirmede verilerin değerlendirilerek ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan sayısal bir yöntemdir. Faktör analizi bir ölçme aracının tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanabilir (Balcı, 2015, s. 118). Faktör analizi sayesinde yapı geçerliği ile ilgili ölçme aracından elde edilen puanların ölçme aracının ölçtüğü düşünülen niteliğini ölçüp ölçmediği hakkında fikir sahibi olunur (Ellez, 2014, s. 185).

Faktör analizi yapılırken örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO 0 ile 1 arasında değişmektedir. Bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2006, s. 50). Aşağıda bu değerler ve yorumu verilmiştir.

KMO değeri	Yorumu
0,90	Mükemmel
0,80	Çok iyi
0,60-0,70	Vasat
0,50	Kötü (Tavşancıl, 2006, s. 50).

Ayrıca Comrey de örneklem büyüklüğü olarak 50'yi çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak değerlendirmektedir (Tavşancıl, 2006, s. 51).

Faktör analizi sürecinde Barlett Küresellik Testine de bakılmıştır. Barlett Küresellik Testi ise, değişkenler arasında faktör analizi yapılabilecek güçte bir ilişki olup olmadığını göstermektedir. Burada anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olmalıdır (İslamoğlu, 2011, s. 244).

Ölçeklerimiz tek faktörlü olduğu için döndürme işlemi yapılmamıştır. Çünkü döndürme işlemi, ölçme aracı çok faktörlü ise yapılır, tek faktörlü ise yapılmaz (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s. 214).

Sorumluluk değeri ölçeği.

Sorumluluk değeri ölçeği hazırlanırken ilgili literatür taranarak 47 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra 6. sınıf seviyesine uygun, kazanımları ölçen sorular belirlenmiş ve 6. sınıf deneyimi olan 2 sosyal bilgiler öğretmeni ve 1 sosyal bilgiler eğitimi, 1 felsefe eğitimi, 1 eğitim bilimleri alan uzmanı olmak üzere 5 uzmanın görüşleri doğrultusunda 44 soruluk ön deneme formu oluşturulmuştur.

Ön deneme formunun pilot uygulaması Erzurum'da bulunan Yahya Kemal Ortaokulu, Mehmetçik İlköğretim Okulu, Celal Akın İlköğretim Okulunda bulunan toplam 317 öğrenciye uygulanmış ve bu testlerin tamamını cevaplandıran öğrencilerden 300 öğrencinin kâğıdı değerlendirme sürecine alınmıştır. Yapılan madde analizleri sonucunda 1, 6, 10, 11, 17, 30 ve 31. maddelerin ayırt ediciliği 0,20'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu haliyle ölçeğin güvenirliği 0.84 olarak bulunmuştur. Ardından verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda KMO değerinin ,79 olduğu görülmüştür. Bu değere göre veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Bartlett testinin önem düzeyinin ise ,00 olduğu görülmüştür. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayılıtısının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu iki sayılıtının karşılanması nedeniyle faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir.

Sorumluluk değeri ölçeği tek faktörlü olduğu için döndürme işlemi yapılmamış, Component Matrix tablosu değerlendirilmiştir. Analizde faktör yük sayısının 1 olarak belirlenmesi nedeniyle yük değerleri arasında binişiklik problemi söz konusu değildir. Bu nedenle component matrix tablosunda incelenmesi gereken, ölçeğe ait maddelerin yük değerlerinin büyüklüğüdür. Maddeler faktör yük değerleri açısından incelendiğinde veya yük değerleri için kabul noktası ,32 olarak kabul edildiğinden (Çokluk, vd., 2010, s. 223), 4 maddenin (16, 8, 42 ve 2. maddeler) kabul düzeyini karşılamadığı, diğer bir ifadeyle kabul düzeyinin altında yük değeriverdikleri görülmüştür. Bu maddeler, faktör yük değeri küçük olandan başlanarak ölçekten tek tek çıkarılmıştır. Bu haliyle tüm maddelerin ,32 kabul düzeyini karşıladığı görülmüştür. Bu işlemin ardından yük değeri ,32 kabul düzeyini karşıladığı halde düşük olan maddeler de (23, 12, 21, 5, 3, 15, 9) çıkarılmıştır. Bu analizler sonunda toplam varyansın %30,962 olduğu görülmüştür. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterlidir (Çokluk, vd. 2010, s. 227).

Faktör analizine giren 36 maddeden 10 tanesi faktör yükünün düşüklüğü nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 26 maddenin faktör yükleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sorumluluk Değeri Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Maddelerin Faktör Yüklerinin Dağılımı

No	Madde	Faktör yükü
m43	Grup içinde işbölümünü severim.	,745
m37	Sorumluluk sadece eğitim alanındaki başarıyı değil, bütün bir hayatta başarıyı getirir.	,744
m38	Sorumluluğun yerine getirilmesi hem bireysel hem de toplumsal mutluluğu getirir.	,723
m44	Her zaman yapabileceğimin en iyisini yaparım.	,718
m28	Bireysel olarak veya grup içinde çalışmayı severim.	,632
m29	Sorumlulukların yerine getirilmesi başarıyı artırır.	,625
m25	Düzenli olmaya gayret gösteririm.	,624
m39	Sorumluluk insan yaşamının temelidir.	,620
m27	Sonucunda pişmanlık hissettiğim, iyi düşünmeden verdiğim kararlar çok sık olur.	,606
m19	Verdiğim sözü tutarım.	,565
m14	Zamanı iyi kullanırım.	,561
m40	Sorumluluk kendimize ve başkalarına olan görevlerimizdir.	,553
m32	Yaptığım işlerde bir başkasının desteğine ihtiyaç duyarım.	,553
m26	Birisi benimle konuşurken dinlerim.	,550
m33	Bana tanınan sürede verilen bir işi yaparım.	,539
m35	Görevlerimi yerine getirmeyince başarısız olacağımı bilirim.	,506
m41	Hak istemek ya da kullanmak sorumluluğumuzu yerine getirmeye bağlıdır.	,498
m36	Aldığım kararların sonuçlarına katlanırım.	,488
m7	Ders için gerekli olan araç-gereci önceden hazırlarım.	,464
m34	Grup içerisinde aktif rol almayı severim.	,455
m22	Ödevlerimi zamanında yaparım.	,455
m20	Grup çalışmalarında üzerime düşen görevi eksiksiz yerine getiririm.	,431
m24	Ders ve oyun zamanını iyi ayarlarım.	,411
m18	Kurallara uyarım.	,409
m4	Yapmam gereken işleri son dakikaya bırakırım.	,387
m9	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.	,357

Faktör analizinden sonra kalan maddelerin tekrar güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach alfa değerinin ,90'a çıktığı görülmüştür. KMO değeri de 79'dan 81'e çıkmıştır. Bu haliyle ölçeğe son hali verilmiştir (Ek 1). Ölçekten alınabilecek maximum puan 130'dur. Ölçekteki 5., 8. ve 9. maddeler ters yönde çalışan maddelerdir. maddeler ters yönde çalışan maddelerdir.

Yardımseverlik değeri ölçeği.

Yardımseverlik değeri ölçeği hazırlanırken de ilgili literatür taranarak 44 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra 6. sınıf seviyesine uygun, kazanımları ölçen sorular belirlenmiş ve 6. sınıf deneyimi olan 2 sosyal bilgiler öğretmeni ve 1 sosyal bilgiler eğitimi, 1 felsefe eğitimi, 1 eğitim bilimleri alan uzmanı olmak üzere 5 uzmanın görüşleri doğrultusunda 39 soruluk ön deneme formu oluşturulmuştur.

Ön deneme formunun pilot uygulaması Erzurum'da bulunan Yahya Kemal Ortaokulu, Mehmetçik İlköğretim Okulu, Celal Akın İlköğretim Okulunda bulunan toplam 320, 7. Sınıf öğrencisine uygulanmış ve bu testlerin tamamını cevaplandıran öğrencilerden 300 öğrencinin kâğıdı değerlendirme sürecine alınmıştır. Yapılan madde analizleri sonucunda 25, 27 ve 31. maddelerin ayırt ediciliği 0,20'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu haliyle ölçeğin güvenirliği 0.87 olarak bulunmuştur. Ardından verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda KMO değerinin ,78 olduğu görülmüştür. Bu değere göre veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Bartlett testinin önem düzeyinin ise ,00 olduğu görülmüştür. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayılıtısının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu iki sayılıtının karşılanması nedeniyle faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir.

Yardımseverlik değeri ölçeği tek faktörlü olduğu için döndürme işlemi yapılmamış, Component Matrix tablosu değerlendirilmiştir. Analizde faktör yük sayısının 1 olarak belirlenmesi nedeniyle yük değerleri arasında binişiklik problemi sözkonusu değildir. Bu nedenle component matrix tablosunda incelenmesi gereken, ölçeğe ait maddelerin yük değerlerinin büyüklüğüdür. Maddeler faktör yük değerleri açısından incelendiğinde ve yük değerleri için kabul noktası ,32 olarak kabul edildiğinden (Çokluk, vd., 2010, s. 223), 6 maddenin (29, 26, 24, 26, 46 ve 13. maddeler) kabul düzeyini karşılamadığı, diğer bir ifadeyle kabul düzeyinin altında yük değeri verdikleri görülmüştür. Bu maddeler, faktör yük değeri küçük olandan başlanarak ölçekten tek tek çıkarılmıştır. Bu haliyle tüm maddelerin ,32 kabul düzeyini karşıladığı görülmüştür. Bu işlemin ardından yük değeri ,32 kabul düzeyini karşıladığı halde düşük olan maddeler de çıkarılmıştır. Bu analizler sonunda toplam varyansın %30,499 olduğu görülmüştür. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterlidir (Çokluk, vd. 2010, s. 227).

Faktör analizine giren 36 maddeden 10 tanesi faktör yükünün düşüklüğü nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 26 maddenin faktör yükleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Yardımseverlik Değeri Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Maddelerin Faktör Yüklerinin Dağılımı*

No	Madde	Faktör yükü
m19	Herhangi bir kişi benden yardım isterse yardımına koşarım.	,685
m2	Birine yardım ederken hiçbir çıkar hesabı yapmam.	,655
m4	Yardım edeceğim kişinin kim olduğu benim için önemli değildir.	,647
m7	İnsanlar yardıma ihtiyacı olduğunu dile getirmeden fark eder, ona yardımcı olurum.	,644
m35	Başkalarına yardım etmek insanların bir özelliği olmalıdır.	,638
m21	Karşılık beklemeden gönüllü yardım ederim.	,631
m33	Yardım etmenin sosyal bir sorumluluk olduğuna inanırım.	,625
m39	Farklı ülkelerdeki insanlara yardım edebilirim.	,615
m12	Her zaman her durumda insanlara yardımcı olabilirim.	,603
m8	Yardıma ihtiyacı olan insanların işlerini kolaylaştırmak için elimden geleni yaparım.	,602
m22	Yardım etmekten kaçınmam.	,588
m10	İnsanlara yardım ettiğimde çok mutlu olurum.	,565
m36	Mutluluğun anahtarı yardımlaşmaktır.	,551
m18	Herhangi bir durumda engellensem bile ihtiyacı olanlara yardım ederim.	,547
m11	Hiç tanımadığım insanlara da yardım edebilirim.	,538
m38	Birlik ve beraberlik için yardımlaşmak şarttır.	,535
m32	Bana yardım etmeyen insanlara da yardım edebilirim.	,529
m1	Bir karşılık ve kazanç beklemeden çevremdekilere yardım edebilirim.	,479
m5	Eşyalarımı paylaşıırken bunun karşılığını beklemem.	,476
m14	İnsanlara yardım etmek güzel bir duygudur.	,467
m28	İnsanlar benden yardım istediğinde yardım ederim.	,456
m3	Yardımseverlikte iyi niyet esastır.	,447
m6	Benden yardım isteyen birine asla “hayır” demem.	,441
m20	Herhangi bir konudaki bir bilgiyi insanlarla paylaşabilirim.	,422
m9	İnsanların her zaman birbirine muhtaç olduğunu düşünürüm.	,413
m30	İhtiyacı olduğuna inanmadığım insana yardım etmem.	,388

Faktör analizinden sonra kalan maddelerin tekrar güvenirliği hesaplanmış ve Cronbach alfa değerinin ,89’a çıktığı görülmüştür. KMO değeri de 78’den 83’e çıkmıştır. Bu haliyle ölçeğe son haliverilmiştir (Ek 2). Ölçekten alınabilecek maximum puan 130’dur. Ölçekteki 21. madde ters yönde çalışmaktadır.

Hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçeği.

Hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçeği hazırlanırken de ilgili literatür taranarak 62 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra 6. sınıf seviyesine uygun, kazanımları ölçen sorular belirlenmiş ve 6. sınıf deneyimi olan 2 sosyal bilgiler öğretmeni ve 1 sosyal bilgiler eğitimi, 1 felsefe eğitimi, 1 eğitim bilimleri alan uzmanı olmak üzere 5 uzmanın görüşleri doğrultusunda 61 soruluk ön deneme formu oluşturulmuştur.

Ön deneme formunun pilot uygulaması Erzurum'da bulunan Yahya Kemal Ortaokulu, Mehmetçik İlköğretim Okulu, Celal Akın İlköğretim Okulunda bulunan toplam öğrenciye 320 öğrenciye uygulanmış ve bu testlerin tamamını cevaplandıran öğrencilerden 300 öğrencinin kâğıdı değerlendirme sürecine alınmıştır. Yapılan madde analizleri sonucunda 7, 8, 41 ve 42. soruların ayırt ediciliği 0,20'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu haliyle ölçeğin güvenirliği 0.87 olarak bulunmuştur. Ardından verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda KMO değerinin ,78 olduğu görülmüştür. Bu değere göre veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Bartlett testinin önem düzeyinin ise ,00 olduğu görülmüştür. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayılıtısının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu iki sayılıtının karşılanması nedeniyle faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir.

Hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçeği tek faktörlü olduğu için döndürme işlemi yapılmamış, Component Matrix tablosu değerlendirilmiştir. Analizde faktör yük sayısının 1 olarak belirlenmesi nedeniyle yük değerleri arasında binişiklik problemi söz konusu değildir. Bu nedenle component matrix tablosunda incelenmesi gereken, ölçeğe ait maddelerin yük değerlerinin büyüklüğüdür. Maddeler faktör yük değerleri açısından incelendiğinde ve yük değerleri için kabul noktası ,32 olarak kabul edildiğinden (Çokluk, vd., 2010, s. 223), 9 maddenin (2,7, 11, 17, 18, 26, 46, 47, ve 59. maddeler) kabul düzeyini karşılamadığı, diğer bir ifadeyle kabul düzeyinin altında yük değeri verdikleri görülmüştür. Bu maddeler, faktör yük değeri küçük olandan başlanarak ölçekten tek tek çıkarılmıştır. Bu haliyle tüm maddelerin ,32 kabul düzeyini karşıladığı görülmüştür. Bu işlemin ardından yük değeri ,40'ın altında olan maddeler de çıkarılmıştır. Bu analizler sonunda toplam varyansın 30, 872 olduğu görülmüştür. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterlidir (Çokluk, vd. 2010, s. 227).

Faktör analizine giren 57 maddeden 24 tanesi faktör yükünün düşüklüğü nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 33 maddenin faktör yükleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Maddelerin Faktör Yüklerinin Dağılımı*

No	Madde	Faktör yükü
m54	Farklı inanç, kültür ve yaşam tarzları bir toplum için zenginliktir.	,693
m36	Herkes düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidir.	,685
m56	Temel haklar her insana özgüdür ve vazgeçilmezdir.	,678
m32	İnsan hakları, dünyanın her köşesinde, hiçbir ayırım yapılmaksızın tüm insanlar için geçerli olmalıdır.	,660
m28	Özgürlüğün sınırlarını belirlemede kesinlikle şiddete başvurulmamalıdır.	,659
m49	İnsanlarla aynı fikri paylaşmasam da onlara karşı hoşgörülü olurum.	,640
m34	Hiç kimse keyfi tutuklanamaz ve zorla alıkonulamaz.	,639
m48	Hangi nedenle olursa olsun hiçkimsenin ayrımcılığa maruz kalmasını istemem.	,591
m51	Herkesin düşüncesine saygı gösteririm.	,589
m57	Her insan değerlidir ve toplumsal konumundan dolayı küçümsenemez.	,583
m30	Engellilerin özel durumları hak kullanımında dikkate alınmalıdır.	,579
m38	Hiç kimse zorla çalıştırılmamalıdır.	,577
m55	Özel hayatın korunmasının temel bir hak olarak görülmesini isterim.	,576
m53	Herkesin eşit ve özgür olduğuna inanırım.	,564
m31	Bireylerin kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme özgürlüğü olmalıdır.	,552
m35	Hiç kimseye işkence yapılamaz.	,552
m39	Herkesin yaşama ve vücut bütünlüğünü koruma hakkı olduğuna inanırım.	,550
m29	Dil, din, cinsiyet ve ırk nedeniyle bireyler arasında ayırım yapılmamalıdır.	,545
m43	İnsanın yaşamını sürdürmesi ancak haklarını kullanmasıyla mümkündür.	,543
m37	Herkes inancını özgürce yaşayabilmelidir.	,542
m33	Hiç kimsenin özgürlüğüne müdahale edilmemelidir.	,532
m42	Özgürlük, sahip olunan hakların kullanılmasıdır.	,519
m23	Cinsiyet ayrımı olmaksızın herkes eğitim hakkından faydalanmalıdır.	,509
m24	Hiç kimsenin eğitim hakkı elinden alınamaz.	,508
m5	Her insan eşit hak ve özgürlüklere sahiptir.	,502
m22	Farklı dili konuşan insanlar da eğitim hakkından faydalanmalıdır.	,500
m3	İnsanın doğuştan sahip olduğu haklar vardır.	,479
m25	İnsanların hakları korunmalı ve savunulmalıdır.	,466
m15	İnsanların, farklı inançlara inanma özgürlüğü vardır.	,460
m27	Her çocuk eğitim hakkına sahiptir, engellenemez.	,443
m1	İnsan hakları, bireylerin başkalarına zarar vermeden kullanabildiği özgürlüklerdir.	,427
m6	Her tür ayrımcılık ve toplumsal dışlama insan hakları ve özgürlüklere aykırıdır.	,411
m19	Herkesin dilediği yere seyahat etme özgürlüğü olmalıdır.	,403

Faktör analizinden sonra kalan maddelerin tekrar güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach alfa değerinin ,89'a çıktığı görülmüştür. KMO değeri de 78'den 80'e çıkmıştır. Bu haliyle ölçeğe son haliverilmiştir (Ek 3). Ölçekten alınabilecek maximum puan 185'tir.

Nitel verilere ilişkin ölçme araçları.

Herbir değer ile ilgili hazırlanmış örnek olaylar ve bunlarla ilgili olarak sorulan açık uçlu sorularda öğrencilere bir karar sunulmuş ve öğrencilerden bu kararın doğru ya da yanlışlığının nedenleri ile açıklanması istenmiştir.

Sorumluluk değeriyle ilgili örnek olay.

Sorumluluk değeriyle ilgili örnek olay araştırmacı tarafından geliştirilmiş, 1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve iki sosyal bilgiler öğretmenine okutulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından bir Türkçe öğretmenine okutulmuş, dil ile ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra örnek olaya son hali verilmiştir. Örnek olay Ek 4'te verilmiştir.

Yardımseverlik değeriyle ilgili örnek olay.

Yardımseverlik değeriyle ilgili örnek olay da araştırmacı tarafından geliştirilmiş, sorumluluk değeriyle ilgili örnek olayda olduğu gibi 1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve iki sosyal bilgiler öğretmenine okutulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından bir Türkçe öğretmenine okutulmuş, dil ile ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra örnek olaya son hali verilmiştir. Örnek olay Ek 5'te verilmiştir.

Hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili örnek olay.

Hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili örnek olay da araştırmacı tarafından geliştirilmiş, sorumluluk ve yardımseverlik değeriyle ilgili örnek olaylarda olduğu gibi 1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve iki sosyal bilgiler öğretmenine okutulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından bir Türkçe öğretmenine okutulmuş, dil ile ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra örnek olaya son hali verilmiştir. Örnek olay Ek 6'da verilmiştir.

Uygulama

Araştırmada kullanılan jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin Sosyal Bilgiler öğretim kılavuzuna göre haftada 3'er ders saati olmak üzere işlenmesi öngörülen 18 ders saati Ülkemizin Kaynakları, 12 ders saati Ülkemiz ve Dünya, 15 ders saati Demokrasinin Serüveni ünitelerine ait konular ve bu konuların işlenmesi için ayrılan ders saatleri araştırmada dikkate alınmış ve planlama buna göre yapılmıştır. Ders kitabında ilgili ünitelere ait konular ve bu konular için ayrılan saatler Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. *Ülkemizin Kaynakları, Ülkemiz ve Dünya Demokrasinin Serüveni Ünitelerinde Yer Alan Konular ve Ayrılan Ders Saatleri*

Sıra No	Konular	Ayrılan Süre
ÜNİTE: ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI		
1	Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler	4 ders saati
2	Yatırım ve Pazarlama	4 ders saati
3	Vergi Vererek Kazanıyoruz	3 ders saati
4	Doğal Kaynaklarımız Tükenmesin	2 ders saati
5	Hangi Meslek?	3 ders saati
6	Nitelikli İnsan Gücü ve Girişimcilik	3 ders saati
ÜNİTE: ÜLKEMİZ VE DÜNYA		
1	Dünya’da Nüfus Dağılışı ve Ekonomik Faaliyetler	3 ders saati
2	İhracattan İthalata Ekonomimiz	3 ders saati
3	Milli Dış Politikamız ve Uluslararası İlişkilerimiz	2 ders saati
4	Zorluklar Birlikte Aşılır	2 ders saati
5	Universiade 2005	2 ders saati
ÜNİTE: DEMOKRASİNİN SERÜVENİ		
1	Demokrasi Yolunda Az Gittik Uz Gittik	1 ders saati
2	Demokratik Toplum Oluşuyor	2 ders saati
3	Başlangıcından Günümüze Demokrasi Yolculuğumuz	2 ders saati
4	Mumu Söndür, Kitabı Aç; Çünkü Kitap Altına da Işık Verir	1 ders saati
5	Temel İnsan Haklarımızı Tanıyalım	3 ders saati
6	Geçmişten Bugüne Belgelerle İnsan Hakları	3 ders saati
7	Her Zaman Türk Kadınıyla Birlikteyiz	2 ders saati
8	Değerlerimize Sahip Çıkıyoruz	1 ders saati

Araştırmada işbirlikli öğrenme modelinin 3 farklı yöntemi 3 farklı deney grubuna (6/A jigsaw, 6/B grup araştırması ve 6/C sınıfı okuma yazma uygulama) haftada 3’er saat olmak üzere 14 hafta süreyle uygulanmıştır. Bu sınıflarda öğrencilerin 4. ve 5. sınıftaki başarı notları ile 6. sınıfın ilk dönemi ilk yazılı sınavlarına ait başarı notları ile öğretmen görüşleri göz önünde tutularak heterojen gruplar oluşturulmuştur. Uygulamadan önce söz konusu işbirlikli yöntemler hakkında araştırmacı tarafından ders öğretmenine bilgi verilmiş ve tüm şubelerde dersler ders öğretmeni tarafından yürütülmüş, araştırmacı da derslere katılmıştır. 6/D sınıfında ise normal etkinlik akışına devam edilmiştir. Aşağıda jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin uygulanma süreci anlatılmıştır.

Jigsaw yönteminin uygulanması.

Jigsaw yöntemin uygulanacağı sınıfta öğrencilerin Sosyal bilgiler derslerine ait genel not ortalamaları ve cinsiyetleri dikkate alınarak 3 tane 5'er kişilik 3 tane de 4'er kişilik heterojen grup oluşturulmuştur. Öğretim başlamadan önce gruplara çalışacakları öğrenme konuları, bu yöntem ile öğretim sürecinin kuralları, grup üyelerinin rolleri ve nasıl değerlendirilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Ülkemizin Kaynakları adlı ünitenin konuları 4 başlık altında toplanmıştır. 1. konu Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler, 2. konu Yatırım ve Pazarlama ile Vergi Vererek Kazanıyoruz, 3. konu Doğal Kaynaklarımız Tükenmesin, 4. konu Hangi Meslek? ile Nitelikli İnsan Gücü ve Girişimcilik alt başlıklarından oluşmuştur.

Ülkemiz ve Dünya adlı ünitenin konuları da 4 altbaşlık altında toplanmıştır. 1. konu Dünya'da Nüfus Dağılışı ve Ekonomik Faaliyetler, 2. konu İhracattan İthalata Ekonomimiz, 3. konu Milli Dış Politikamız ve Uluslararası İlişkilerimiz, 4. konu Zorluklar Birlikte Aşılır ile Universiade 2005 alt başlıklarından oluşmuştur.

Demokrasinin Serüveni adlı ünitenin konuları da 4 altbaşlık altında toplanmıştır. 1. konu Demokrasi Yolunda Az Gittik Uz Gittik, Demokratik Toplum Oluşuyor ile Başlangıcından Günümüze Demokrasi Yolculuğumuz 2. konu Mumu Söndür, Kitabı Aç; Çünkü Kitap Altına da Işık Verir ile Temel İnsan Haklarımızı Tanıyalım, 3. konu Geçmişten Bugüne Belgelerle İnsan Hakları ve 4. konu Her Zaman Türk Kadınıyla Birlikteyiz ile Değerlerimize Sahip Çıkıyoruz alt başlıklarından oluşmuştur.

Her grup, grup liderini seçmiş ve konular grup lideri tarafından üyelere belirtilmiştir. Grup üyeleri ise araştırmak, öğrenmek ve grup arkadaşlarına öğretmek amacı ile bir alt konuyu seçerek çalışmışlardır. Bazı gruplar 5 kişiden oluştuğu için o gruplarda aynı konu iki kişi tarafından çalışılmıştır. Gruplar öğretmen rehberliğinde çalışmalarını tamamlamışlardır. Öğrenciler, gruplar halinde çalışırken öğretmen de grupları ziyaret ederek yönlendirici sorular sormuş ve onlara rehberlik etmiştir. Etkinlikler tamamlandıktan sonra her grup kendi raporunu hazırlamıştır.

Daha sonra, temel gruplarda ünitenin aynı konusunu çalışan öğrenciler bir araya gelerek yeni gruplar oluşturmuşlardır ki bu grupların adı uzman gruplardır. Gruplarda aynı konuyu çalışan ikinci kişiler de grupların çok kalabalık olmaması için ayrı bir uzman grubu oluşturmuştur. Uzman gruplarının oluşturulmasındaki amaç, kendi konu başlıklarını daha detaylı araştırmak, eksikliklerini gidermek, yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve konu başlıklarında iyi bir uzman olmaktır. Uzman gruplarda öğrenciler konularını birbirlerine anlatmışlar ve asıl gruplarına döndüklerinde arkadaşlarına öğretecekleri konu başlığına ilişkin bir rapor hazırlamışlardır. Bu rapor tek tip hazırlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin aynı şeyleri

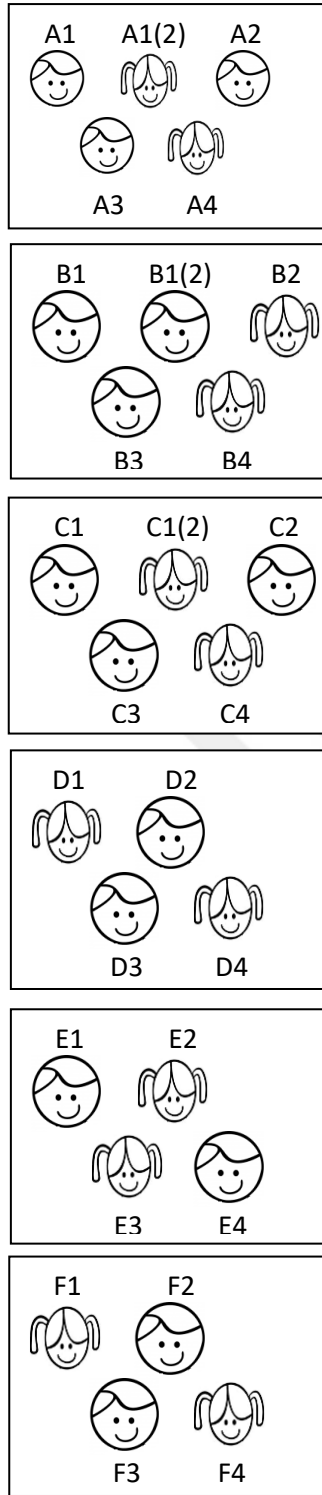
öğrenmeleri hedeflenmiş, farklı ya da eksik öğrenmelerinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Jigsaw gruplarında uzmanlar konuyu 30 dakikalık bir sürede birbirlerine sunmuşlar, geri kalan 10 dakika da konuyu tartışmışlardır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin karşılaştıkları problemler ile ilgilenerek gerekli önlemleri almıştır. Ayrıca uzman öğrencilerin kendi konularını iyice öğrendiklerinden emin olmak için zaman zaman sorular yönelterek onları kontrol etmiştir.

Uzman gruplardaki öğrenciler temel gruplarına dönmüşlerdir. Uzman gruplarında araştırmalarını yapıp çalıştıkları konu başlıklarını diğer arkadaşlarına öğretmekten sorumlu oldukları için uzmanlar, temel gruplarında kendi alt konularını grup arkadaşlarına anlatmışlardır. Bu aşama boyunca öğrenciler temel grup arkadaşları ile derinlemesine tartışmışlar, konu başlıklarını birbirlerinden iyice öğrenmiş ve birbirlerine iyice öğretmişlerdir. Temel gruplardaki grup üyelerinin tamamı konu başlıklarını birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlamış ve grup sunumlarını yapmışlardır. Böylelikle çalışmalarını tamamlamışlardır. Bu esnada öğretmen, öğrencileri fikirlerini açıklamaları, düşüncelerini paylaşmaları ve yardımlaşmaları için yönlendirmiş ve onlara rehberlik etmiştir.

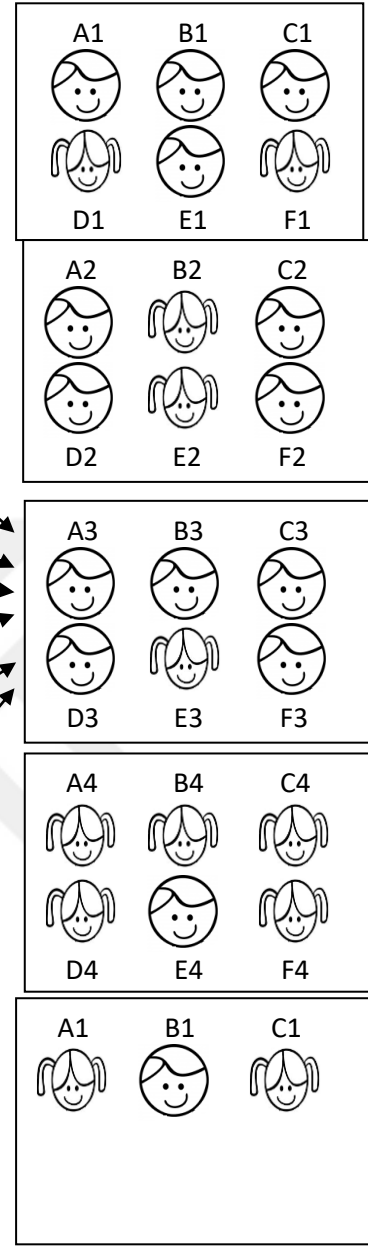
Ülkemiz ve Dünya ile Demokrasinin Serüveni adlı üniteler de de yukarıda anlatılan süreç tekrar edilmiştir.

Jigsaw yönteminde öğrenci gruplarının oluşumu Şekil 1’de gösterilmiştir.

Temel Gruplar



Uzman Gruplar



Şekil 1. Jigsaw yönteminin uygulandığı sınıfta gruplarının oluşturulması (Yılar, 2015).

Grup araştırması yönteminin uygulanması.

Grup araştırması yönteminin uygulanma aşamasından önce “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde yer alan konular 5 alt başlığa ayrılmıştır. Daha sonra 27 öğrenciden oluşan 6/B sınıfındaki öğrenciler random yoluyla iki ana bölüme (I. bölüm, n=14 öğrenci, II. bölüm, n=13 öğrenci) ayrılmıştır. Bu öğrencilerden konu başlıkları ve grupların heterojen olma

özelliği göz önünde bulundurularak 3 tane 5'er kişilik 3 tane de 4'er kişilik 6 grup oluşturulmuştur. Bu grupların 3'ü sunum, 3'ü de sorgu grubu olarak belirlenmiştir.

Grup araştırması yöntemi “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde haftada 3 ders saati olmak üzere 5 hafta süreyle uygulanmıştır. Bu yöntemde yapılacak etkinlikler sınıf dışında araştırma yapmak, sınıfta tartışma ve sınıfta sunma şeklinde üç aşamada planlanmıştır. Öncelikle bütün gruplardan sınıf içinde ve dışında neler yapmaları gerektiği konusunda kendi gruplarının plan veprogramlarını hazırlamaları istenmiştir. Gruplara ihtiyaç halinde öğretmen çalışma planlarını oluşturma konusunda öneriler sunarak rehberlik etmiştir.

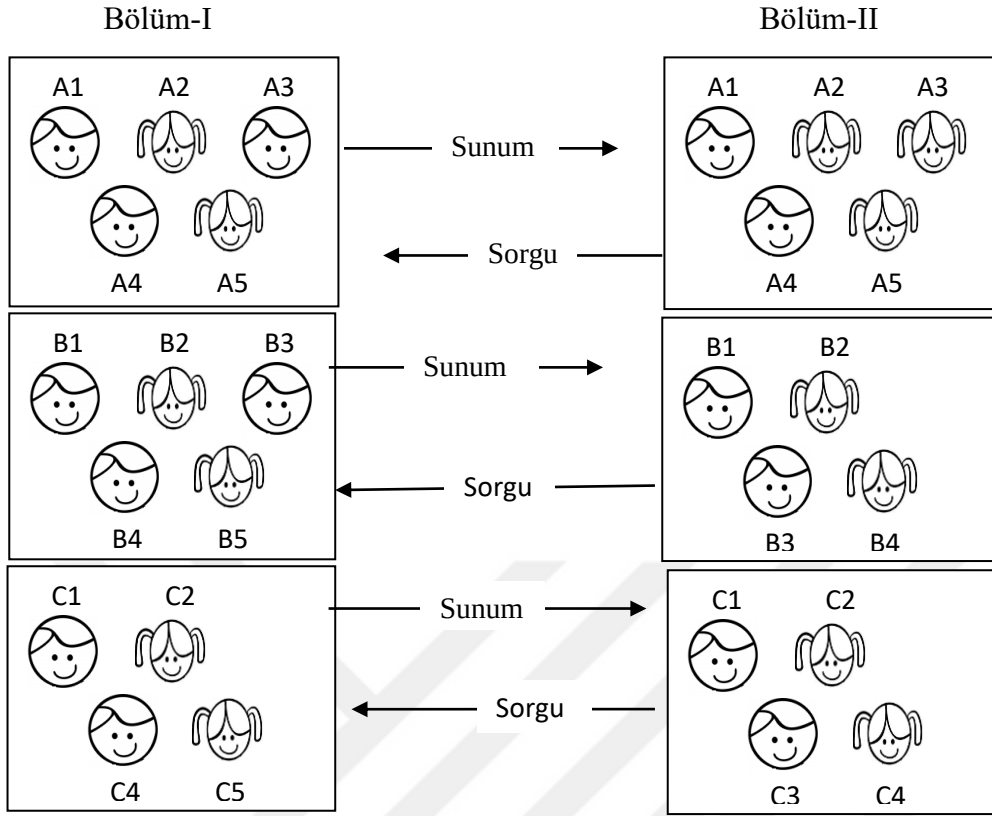
Öğrenciler sınıf dışında “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinin o hafta işlenecek olan alt konusunu araştırmak için kendi grup üyeleriyle toplanmışlar ve konuyla ilgili araştırmalar yapmışlardır. Öğretmen, sınıfta ve sınıf dışında öğrencilerin kullanabilecekleri kaynaklar konusunda kendilerine yardımcı olmuş ve rehberlik etmiştir. Ayrıca her bir grubun yapmış olduğu çalışmaları ders saati süresince inceleyip kontrol etmiştir. Sınıfta tartışma aşamasında ise öğrenciler sınıf dışında yapmış oldukları araştırmaları, edindikleri bilgileri kendi grup arkadaşları ile paylaşmak, tartışmak ve çalışmak için bir araya gelmişlerdir. Grup üyeleri sınıf içi tartışma boyunca, sorumlu oldukları konuya ilişkin problemleri, soruları ulaştıkları kaynaklardan çalışarak öğrenmişlerdir.

Gruplar topladıkları bilgileri ve öğrendiklerini düzenleyerek rapor haline getirmişlerdir. Öğretmen, rehberlik görevine devam ederek öğrencileri, raporlarındaki ana düşüncayı açıklığa kavuşturmaları, kullandıkları kaynaklar hakkında bilgi vermeleri, soru-cevap uygulamalarına yer vermeleri ve ihtiyaç duydukları malzemeleri önceden bildirmeleri doğrultusunda yönlendirmiştir.

Öğrenciler araştırma raporlarını görsel-işitsel araçlar kullanılarak sınıfta sunmuşlardır. Sunum grubu sınıfa konuyu anlattıktan sonra sorgu grubu sunumdaki eksiklikleri ortaya çıkarmak amacıyla konuyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Sınıfta sunum ve sorgu grubu dışında kalan diğer grupların ise sorgu grubunun öncülüğünde tartışmaya katılmaları sağlanmıştır. Rapor sunan öğrencilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin konuyu nasıl araştırdıkları, bilgileri problemlerin çözümüne nasıl uyguladıkları, nasıl çıkarımda bulundukları ve sonuca nasıl ulaştıkları dikkate alınmıştır.

“Ülkemiz ve Dünya” ile “Demokrasinin Serüveni” adlı üniteler de de yukarıda anlatılan süreç tekrar edilmiştir.

Sunum ve sorgu grupları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Grup araştırması yönteminde sunum ve sorgu gruplarının oluşturulması (Yılar, 2015).

Okuma yazma uygulama yönteminin uygulanması.

Okuma yazma uygulama yönteminin uygulanacağı sınıfta öğrenciler 3’ü 4’er, 3’ü 5’er kişilik 6 heterojen gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilere işbirlikli öğrenme modelinin bu yöntemi, öğrencilerin sorumlulukları, neler yapmaları gerektiği, nasıl çalışacakları anlatılmıştır. Öğrenciler bilgilendirildikten sonra uygulamalar başlamıştır.

Bu yöntemle her bir haftanın ders konusu 3 aşamada işlenmiştir.

Okuma aşamasında sınıftaki tüm gruplar her bir öğrencinin getirdiği farklı kaynakları ve ders kitaplarını kullanarak o haftaya ait ders konusunu birbirlerine bir ders saati boyunca okumuşlardır.

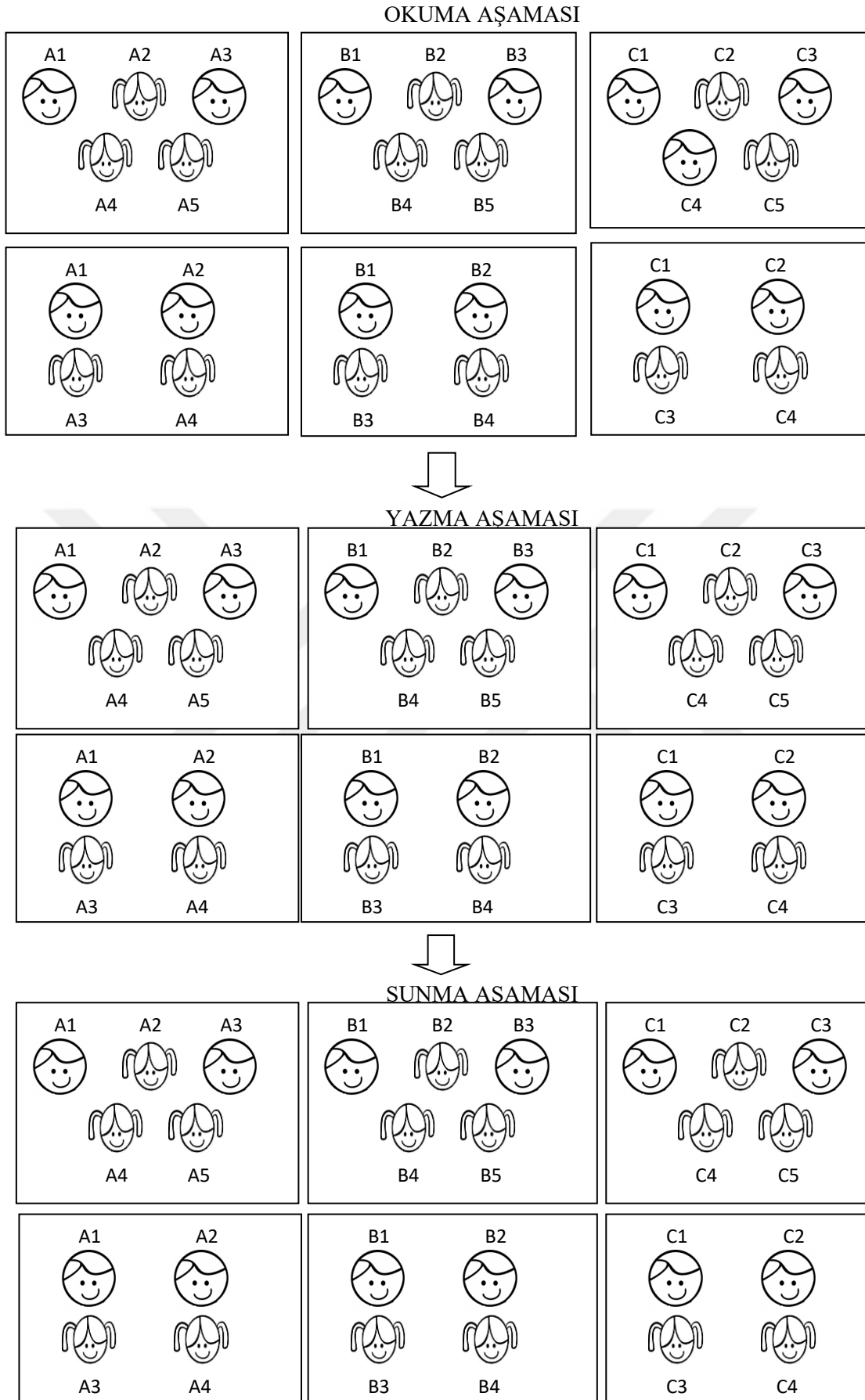
Yazma aşamasında okuma aşamasını tamamlayan grupların kullandıkları kaynaklar kaldırılmış grupların konu ile ilgili raporlarını yazmaları istenmiştir. Gruplardaki öğrenciler bir ders saati süresince öğrendiklerini rapor haline getirmişlerdir. Yazılan raporları öğretmen değerlendirip geri bildirim sağlamıştır. Değerlendirme sonucuna göre yeterli görülmeyen gruplar okuma aşamasına geri döndürülmüştür. Yeterli görülen gruplar ise uygulama aşamasına geçirilmiştir.

Uygulama (sunma) aşamasında gruplar, üçüncü ders saatinin ilk 20 dakikasında sunum yapmışlardır. Dersin ikinci 20 dakikasında ise sunumdan sonra merak edilen ve anlaşılmayan noktalar tartışılmış, öğrencilerin soruları cevaplanmıştır.

Daha sonraki haftalarda bu yöntemin uygulaması her alt konu için aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. “Ülkemiz ve Dünya” ile “Demokrasinin Serüveni” adlı üniteler de de yukarıda anlatılan süreç tekrar edilmiştir.

Okuma Yazma Uygulama yönteminin aşamaları ve öğrenci grupları Şekil 3’te verilmiştir.





Şekil 3. Okuma yazma uygulama yönteminin uygulama aşamaları (Yılar, 2015).

Deneyisel İşlem

İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin sorumluluk, yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı değerleri üzerine etkililiklerini kıyaslamak için üç deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerin bu değerleri üzerindeki değişimlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmanın uygulama aşamasından önce tüm gruplardaki öğrencilere sorumluluk değeri ölçeği, yardımseverlik değeri ölçeği ve hak ve özgürlüklere saygı değeri ölçeği ile bu değerlerle ilgili hazırlanmış örnek olaylar ve bunlarla ilgili olarak sorulan açık uçlu sorular öntest olarak uygulanmıştır. Daha sonra adı geçen işbirlikli öğrenme yöntemlerine uygun olarak “Ülkemizin Kaynakları”, “Ülkemiz ve Dünya” ile “Demokrasinin Serüveni” adlı ünitelerin öğretimi yapılmıştır. Ünitelerin öğretimi tamamlandıktan sonra öntestte uygulanan ölçekler ve örnek olaylar deney gruplarındaki ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın deneyisel işlem süreci Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deneyisel İşlem Süreci

Deney Grupları	Deney Öncesi	Deneyisel İşlem		Deney Sonrası
	Öntestler	Ünite	İşbirlikli Yöntem	Sontestler
Jigsaw Grubu	SDÖ	Ülkemizin Kaynakları Ülkemiz ve Dünya Demokrasinin Serüveni	Jigsaw Yöntemi	SDÖ
	YDÖ			YDÖ
	HVÖSDÖ			HVÖSDÖ
	SDÖÖ			SDÖÖ
	YDÖÖ			YDÖÖ
	HVÖSDÖÖ			HVÖSDÖÖ
Grup Araştırması Grubu	SDÖ	Ülkemizin Kaynakları Ülkemiz ve Dünya Demokrasinin Serüveni	Grup Araştırması Yöntemi	SDÖ
	YDÖ			YDÖ
	HVÖSDÖ			HVÖSDÖ
	SDÖÖ			SDÖÖ
	YDÖÖ			YDÖÖ
	HVÖSDÖÖ			HVÖSDÖÖ
Okuma Yazma Uygulama Grubu	SDÖ	Ülkemizin Kaynakları Ülkemiz ve Dünya Demokrasinin Serüveni	Okuma Yazma Uygulama Yöntemi	SDÖ
	YDÖ			YDÖ
	HVÖSDÖ			HVÖSDÖ
	SDÖÖ			SDÖÖ
	YDÖÖ			YDÖÖ
	HVÖSDÖÖ			HVÖSDÖÖ
Kontrol Grubu	SDÖ	Ülkemizin Kaynakları Ülkemiz ve Dünya Demokrasinin Serüveni	Normal etkinlik akışı	SDÖ
	YDÖ			YDÖ
	HVÖSDÖ			HVÖSDÖ
	SDÖÖ			SDÖÖ
	YDÖÖ			YDÖÖ
	HVÖSDÖÖ			HVÖSDÖÖ

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde 4 farklı istatistiksel analiz uygulanmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler;

- t testi
- Bağımlı örneklemeler için t testi
- Tek Yönlü Varyans Analizi
- Scheffe Post Hoc testi

şeklindedir.

Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler ve değerlendirilen özellikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler ve Değerlendirilen Özellikler*

Değerlendirilen Özellikler	İstatistiksel Yöntem
Deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanlarının karşılaştırılması	t testi
Deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının karşılaştırılması	t testi
Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması	bağımlı örneklemeler için t testi
Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması	bağımlı örneklemeler için t testi
Farklı yöntemlerin sontest değerlerinin karşılaştırılması	tek yönlü varyans analizi
Farkın hangi yöntemlerden kaynaklandığının anlaşılması	scheffe post hoc testi

Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi ile çözümlenmiş, frekanslar üzerinden yoruma gidilmiştir. Veriler, araştırmacının dışında iki farklı kişi tarafından da değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleri üzerine etkisinin araştırılmasından sonra elde edilen verilerin analiz işlemleri ve sonuçlarına ait bulgular sunulmaktadır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde 4 farklı istatistiksel analiz (t testi, bağımlı örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve scheffe post hoc testi) uygulanmış ve bu analizler SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Ayrıca deney grupları ile kontrol grubunun açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kategorilendirilmiş, nitel verilerin analizinde kullanılan tekniklerden birisi olan içerik analizi ile frekanslar bulunmuş, bulgular tablolaştırılarak frekanslar üzerinden yoruma gidilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Jigsaw yönteminin uygulandığı J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve yorumlar.

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘Jigsaw deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyi, değer ölçekleri öntest-sontest puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

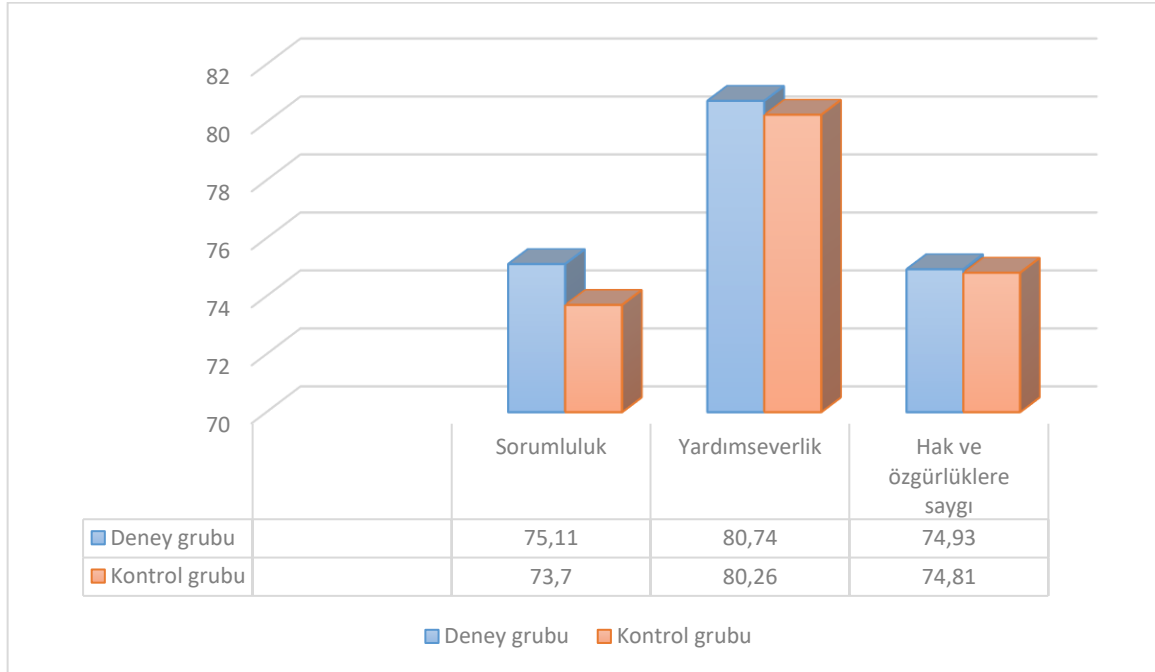
Jigsaw yönteminin uygulandığı J deney grubu ile bu tekniğin uygulanmadığı K grubunun öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının karşılaştırılması Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Jigsaw Yönteminin Uygulandığı J Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması*

Ölçekler	JDG		KG		t	p
	X	SS	X	SS		
Sorumluluk	75,11	±7,856	73,70	±8,861	,618	,540
Yardımseverlik	80,74	±7,466	80,26	±6,723	,249	,804
Hak ve Özgürlüklere Saygı	74,93	±7,942	74,81	±5,791	,059	,953

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk öntestinde J deney grubunun ortalaması $75,11 \pm 7,856$, K grubunun ortalaması $73,70 \pm 8,861$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .618$ $p = .540$). Yardımseverlik öntestinde J deney grubunun ortalaması $80,74 \pm 7,466$, K grubunun ortalaması $80,26 \pm 6,723$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .249$ $p = .804$). Hak ve özgürlüklere saygı öntestinde J deney grubunun ortalaması $74,93 \pm 7,942$, K grubunun ortalaması $74,81 \pm 5,791$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .059$ $p = .953$).

Sonuç olarak, J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı puanından aldıkları öntest puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 4).



Şekil 4. J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının aritmetik ortalaması.

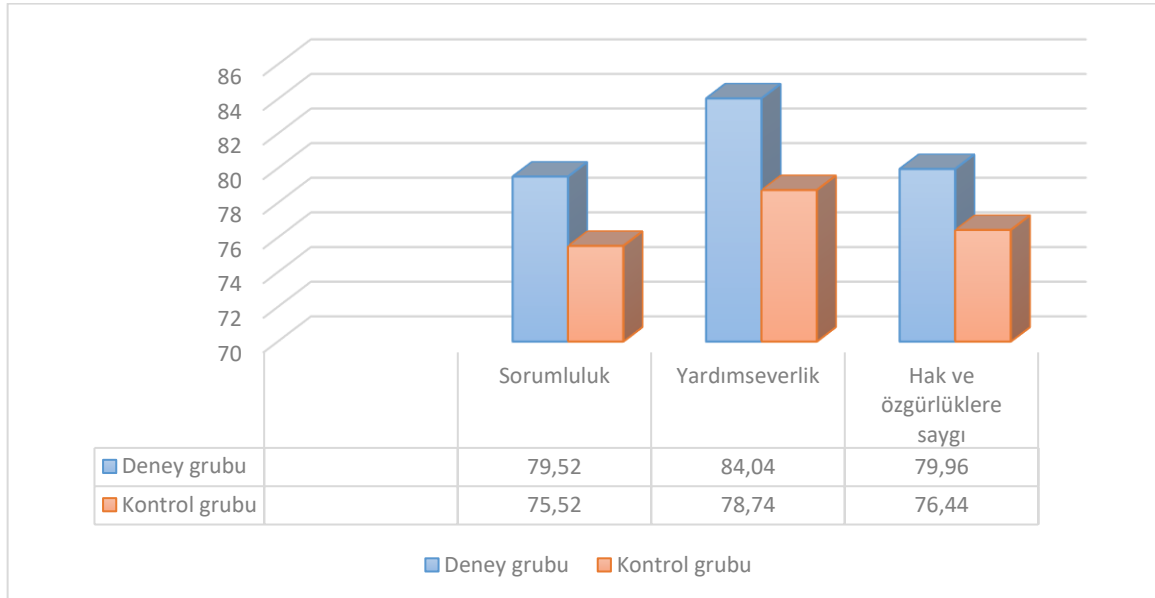
Jigsaw yönteminin uygulandığı J deney grubu ile bu yöntemin uygulanmadığı K grubunun öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Jigsaw Yönteminin Uygulandığı J Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	JDG		KG		t	p
	X	SS	X	SS		
Sorumluluk	79,52	±5,529	75,52	±6,801	2,371	,021
Yardımseverlik	84,04	±4,201	78,74	±3,526	5,018	,000
Hak ve Özgürlüklere Saygı	79,96	±4,211	76,44	±4,432	2,991	,004

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk sontestinde J deney grubunun ortalaması 79,52±5,529, K grubunun ortalaması 75,52±6,801 ve aralarındaki farkın deney grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2,371$ $p=,021$). Yardımseverlik sontestinde J deney grubunun ortalaması 84,04±4,201, K grubunun ortalaması 78,74±3,526 ve aralarındaki farkın jigsaw deney grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t=5,018$ $p=,000$). Hak ve özgürlüklere saygı sontestinde jigsaw deney grubunun ortalaması 79,96±4,211, K grubunun ortalaması 76,44±4,432 ve aralarındaki farkın deney grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2,991$ $p=,004$).

Sonuç olarak, J deney grubu ve K grubundaki öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı puanından aldıkları sontest puanları açısından aralarında J deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir (Şekil 5).



Şekil 5. J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı sontest puanlarının aritmetik ortalaması.

Grup araştırması yönteminin uygulandığı GA deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve yorumlar.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘Grup araştırması deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyi, değer ölçekleri öntest-sontest puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

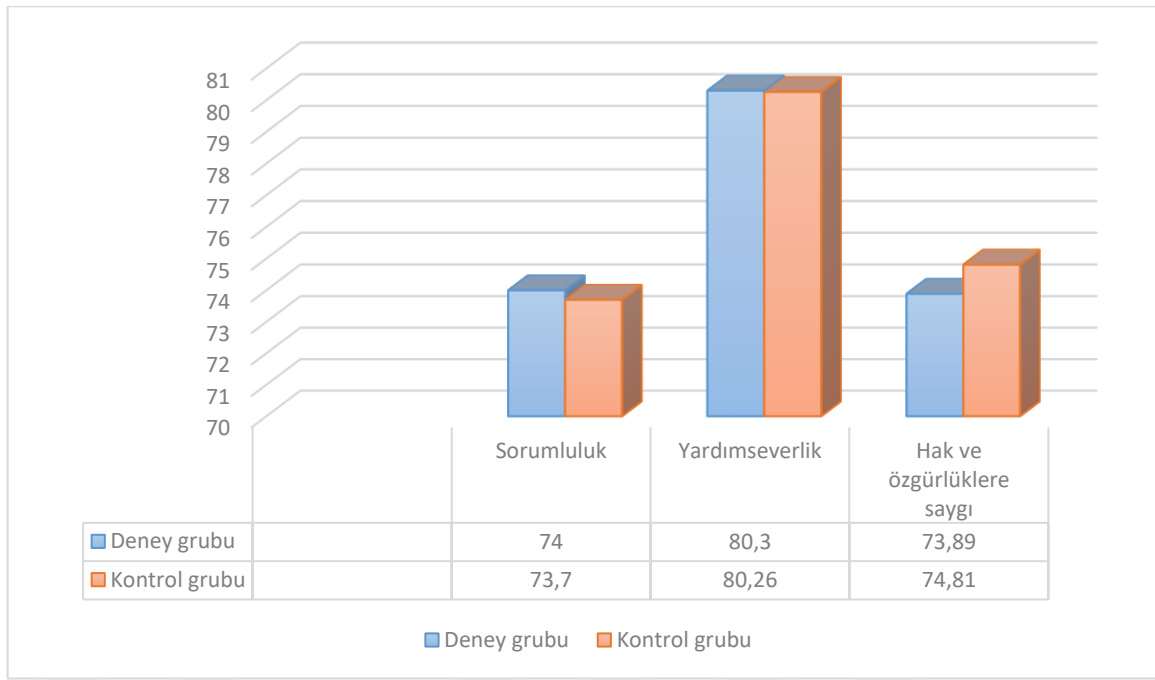
Grup araştırması yönteminin uygulandığı GA deney grubu ile bu tekniğin uygulanmadığı K grubunun öğrencilerin grup araştırması yöntemi öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının karşılaştırılması Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Grup Araştırması Yönteminin Uygulandığı GA Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	GAG		KG		t	p
	X	SS	X	SS		
Sorumluluk	74,00	±8,129	73,70	±8,861	,128	,899
Yardımseverlik	80,30	±6,741	80,26	±6,723	,020	,984
Hak ve Özgürlüklere Saygı	73,89	±8,064	74,81	±5,791	,485	,630

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk öntestinde deney grubunun ortalaması $75,11 \pm 7,856$, K grubunun ortalaması $73,70 \pm 8,861$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .618$ $p = .540$). Yardımseverlik öntestinde deney grubunun ortalaması $80,74 \pm 7,466$, K grubunun ortalaması $80,26 \pm 6,723$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .249$ $p = .804$). Hak ve özgürlüklere saygı öntestinde deney grubunun ortalaması $74,93 \pm 7,942$, K grubunun ortalaması $74,81 \pm 5,791$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .059$ $p = .953$).

Sonuç olarak, GA deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı puanından aldıkları öntest puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 6).



Şekil 6. Deney grupları ile K grubundaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının aritmetik ortalaması

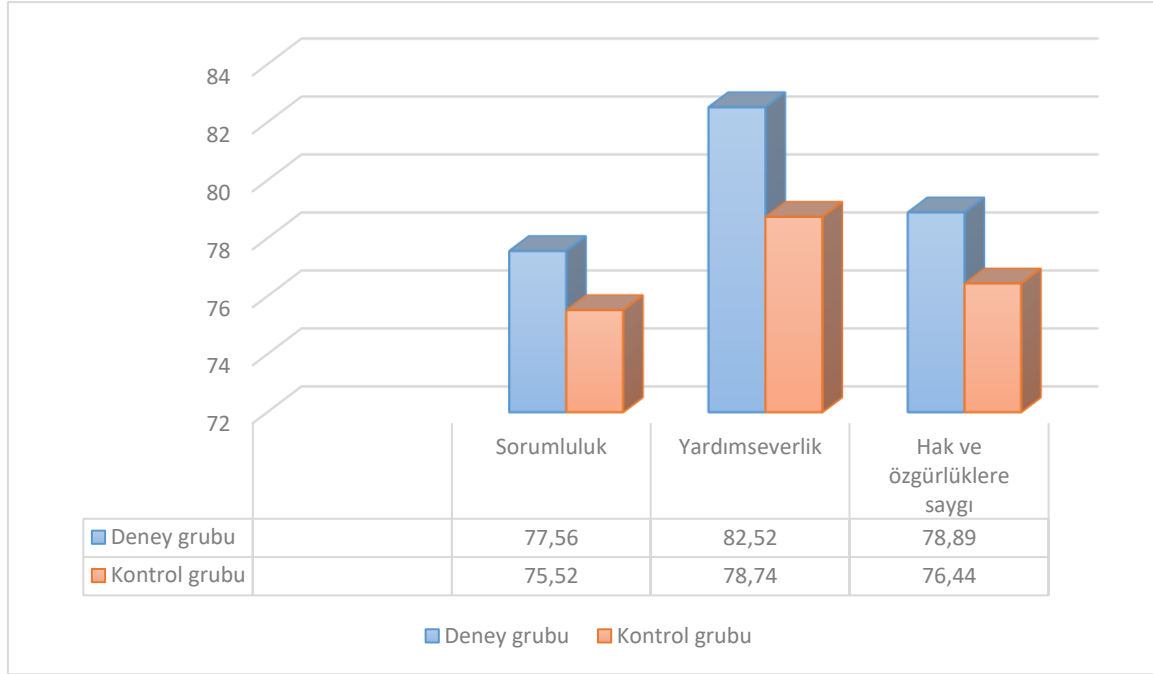
Grup araştırması yönteminin uygulandığı GA deney grubu ile bu tekniğin uygulanmadığı K grubunun öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Grup Araştırması Yönteminin Uygulandığı GA Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	GAG		KG		t	p
	X	SS	X	SS		
Sorumluluk	77,56	±5,529	75,52	±6,801	1,155	,254
Yardımseverlik	82,52	±3,401	78,74	±3,526	4,007	,000
Hak ve Özgürlüklere Saygı	78,89	±3,512	76,44	±4,432	2,246	,029

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk son testinde GA deney grubunun ortalaması $77,56 \pm 5,529$, K grubunun ortalaması $75,52 \pm 6,801$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t=1,155$, $p=,254$). Yardımseverlik son testinde deney grubunun ortalaması $82,52 \pm 3,401$, K grubunun ortalaması $78,74 \pm 3,526$ ve aralarındaki farkın GA deney grubu lehine $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t=4,007$, $p=,000$). Hak ve özgürlüklere saygı son testinde GA deney grubunun ortalaması $78,89 \pm 3,512$, K grubunun ortalaması $76,44 \pm 4,432$ ve aralarındaki farkın GA deney grubu lehine $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2,246$, $p=,029$).

Sonuç olarak, GA deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması sonrası yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı son test puanları açısından aralarında GA deney grubu lehine farkın olduğu, sorumluluk son test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 7).



Şekil 7. GA deney grubu ile K gruplarındaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı son test puanlarının aritmetik ortalaması.

Okuma yazma uygulama yönteminin uygulandığı OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest-son test puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve yorumlar.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Okuma yazma uygulama deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyi, değer ölçekleri öntest-son test puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

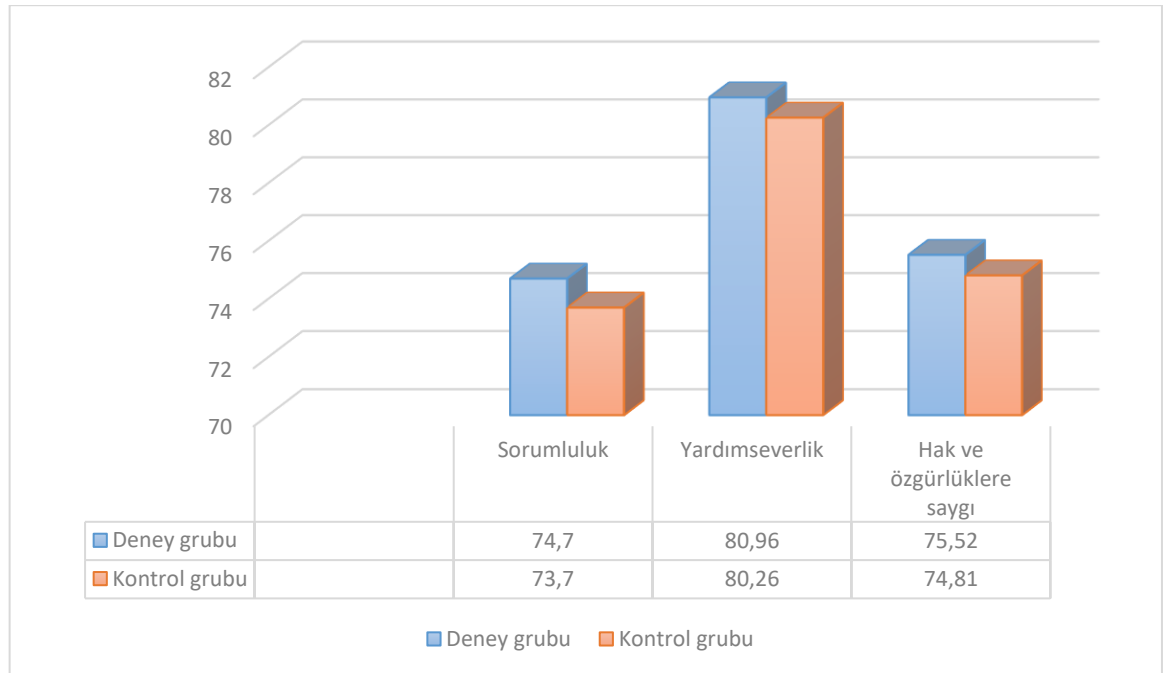
Okuma yazma uygulama yönteminin uygulandığı OYU deney grubu ile bu tekniğin uygulanmadığı K grubunun öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi uygulaması öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının karşılaştırılması Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okuma Yazma Uygulama Yönteminin Uygulandığı OYU Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	OYUG		KG		t	p
	X	SS	X	SS		
Sorumluluk	74,70	±10,261	73,70	±8,861	,383	,703
Yardımseverlik	80,96	±6,694	80,26	±6,723	,385	,701
Hak ve Özgürlüklere Saygı	75,52	±7,738	74,81	±5,791	,378	,707

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk öntestinde OYU deney grubunun ortalaması $75,11 \pm 7,856$, K grubunun ortalaması $73,70 \pm 8,861$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .618$ $p = .540$). Yardımseverlik öntestinde OYU deney grubunun ortalaması $80,74 \pm 7,466$, K grubunun ortalaması $80,26 \pm 6,723$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .249$ $p = .804$). Hak ve özgürlüklere saygı öntestinde OYU deney grubunun ortalaması $74,93 \pm 7,942$, K grubunun ortalaması $74,81 \pm 5,791$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .059$ $p = .953$).

Sonuç olarak, OYU deney grubu ve K grubundaki öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi öncesi sorumluluk, yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı puanından aldıkları öntest puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 8).



Şekil 8. OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi öncesi sorumluluk, yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı öntest puanlarının aritmetik ortalaması.

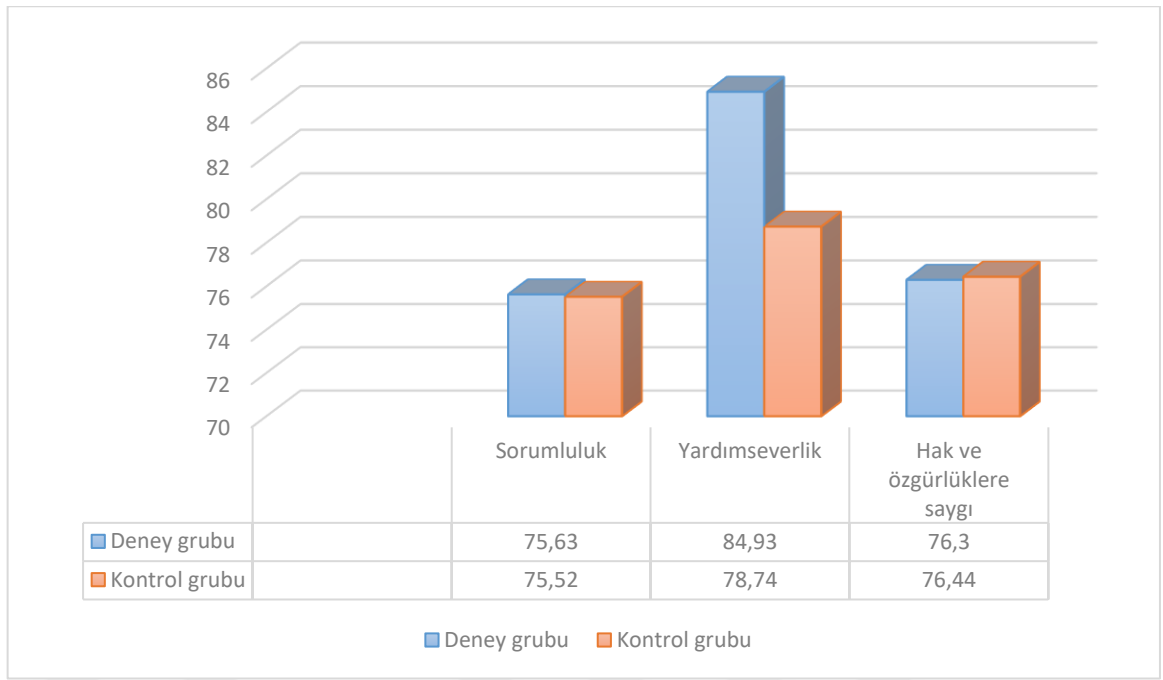
Okuma yazma uygulama yönteminin uygulandığı OYU deney grubu ile bu tekniğin uygulanmadığı K grubunun öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi öncesi sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Okuma Yazma Uygulama Yönteminin Uygulandığı OYU Deney Grubu İle K Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Son test Puanlarının Karşılaştırılması*

Ölçekler	OYUG		KG		t	p
	X	SS	X	SS		
Sorumluluk	75,63	±4,853	75,52	±6,801	,069	,945
Yardımseverlik	84,93	±7,549	78,74	±3,526	3,857	,000
Hak ve Özgürlüklere Saygı	76,30	±4,168	76,44	±4,432	,127	900

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk öntestinde OYU deney grubunun ortalaması 75,63±4,853, K grubunun ortalaması 75,52±6,801 ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t=,069p=,945$). Yardımseverlik son testinde OYU deney grubunun ortalaması 84,93±7,549, K grubunun ortalaması 78,74±3,526 ve aralarındaki farkın OYU deney grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (**$t=3,857p=,000$**). Hak ve özgürlüklere saygı son testinde OYU deney grubunun ortalaması 76,30±4,168, K grubunun ortalaması 76,44±4,432 ve aralarındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t=,127p=,900$).

Sonuç olarak, OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi sonrası yardımseverlik son test puanları açısından aralarında OYU deney grubu lehine farkın olduğu, sorumluluk ve hak ve özgürlüklere saygı son test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 9).



Şekil 9. OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin okuma yazma uygulama yöntemi sonrası sorumluluk, yardımseverlik ve hak ve özgürlüklere saygı son test puanlarının aritmetik ortalaması.

Sorumluluk, yardımseverlik hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri üzerinde jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinden hangisinin son test puanları açısından daha etkili olduğuna ilişkin bulgular ve yorum.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri üzerinde jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinden hangisi son test puanları açısından daha etkilidir?’ sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yönteminin uygulandığı deney gruplarının sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Jigsaw, Grup Araştırması ve Okuma Yazma Uygulama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

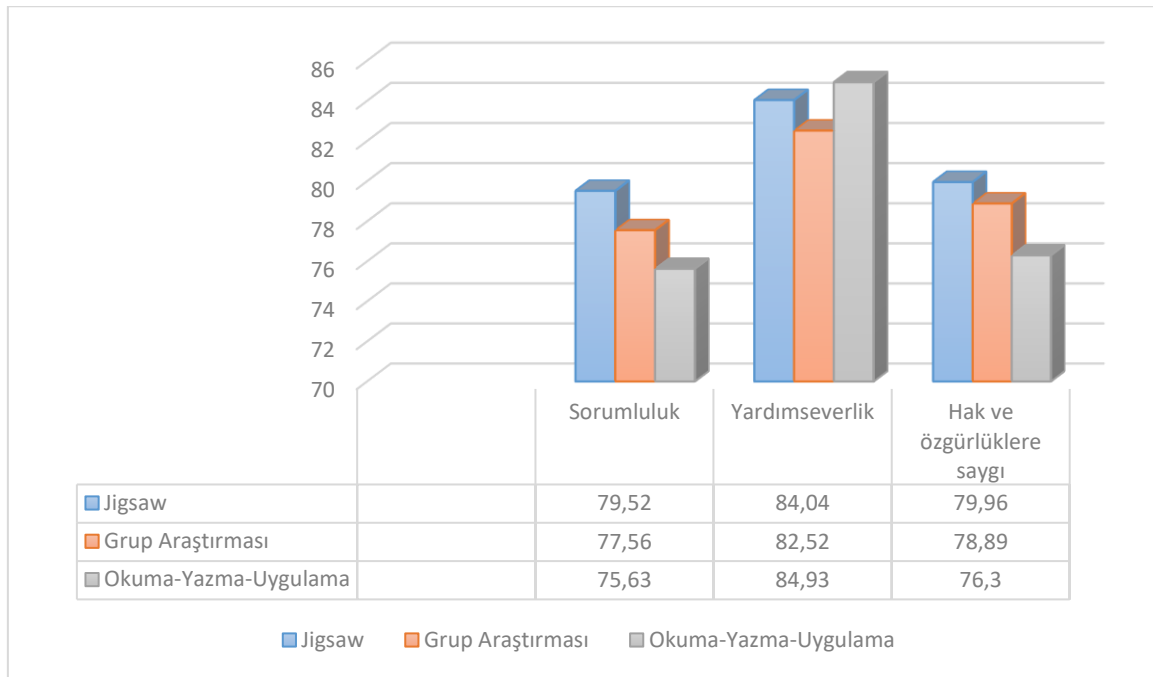
Ölçekler	J		GA		OYU		F	p
	X	SS	X	SS	X	SS		
Sorumluluk	79,52	±5,529	77,56	±5,529	75,63	±4,853	3,332	,042
Yardımseverlik	84,04	±4,201	82,52	±3,401	84,93	±7,549	1,392	,255
Hak ve Özgürlüklere Saygı	79,96	±4,211	78,89	±3,512	76,30	±4,168	6,068	,004

Tablo incelendiğinde, jigsaw yöntemi uygulanan grubun sorumluluk son test ortalaması $79,52 \pm 5,529$, grup araştırması yöntemi uygulanan grubun sorumluluk son test ortalaması $77,56 \pm 5,529$, okuma yazma uygulama yöntemi uygulanan grubun sorumluluk son test ortalaması $75,63 \pm 4,853$ ve aralarındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (**$F=3,332p=,042$**). Farkın kaynağını anlamak için uygulanan Scheffe Post Hoc testi sonrası jigsaw yönteminin grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Tabloda, jigsaw yöntemi uygulanan grubun yardımseverlik son test ortalaması $84,04 \pm 4,201$, grup araştırması yöntemi uygulanan grubun yardımseverlik son test ortalaması $82,52 \pm 3,401$, okuma yazma uygulama yöntemi uygulanan grubun yardımseverlik son test ortalaması $84,93 \pm 7,549$ ve aralarındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($F=1,392p=,255$).

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, jigsaw yöntemi uygulanan grubun hak ve özgürlüklere saygı son test ortalaması $79,96 \pm 4,211$, grup araştırması yöntemi uygulanan grubun hak ve özgürlüklere saygı son test ortalaması $78,89 \pm 3,512$, okuma yazma uygulama yöntemi uygulanan grubun hak ve özgürlüklere saygı son test ortalaması $76,30 \pm 4,168$ ve aralarındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (**$F=6,068p=,004$**). Farkın kaynağını anlamak için uygulanan Scheffe Post Hoc testi sonrası jigsaw yönteminin grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, öğrencilere uygulanan jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinden jigsaw yönteminin grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemine göre sorumluluk ile hak ve özgürlüklere saygı değerleri üzerinde daha etkili olduğu, yardımseverlik değeri üzerinde her üç yöntemin de etkilerinin benzer olduğu söylenebilir (Şekil 10).



Şekil 10. Deney gruplarındaki öğrencilere uygulanan jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı sonest puanlarının aritmetik ortalaması.

Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda nitel veri toplama araçları olan sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleriyle ilgili oluşturulan örnek olaylar verilmiştir.

Sorumluluk değeri ile ilgili örnek olay şu şekildedir:

Sorumluluk Değeri İle İlgili Örnek Olay

Meryem, Aslı, Ahmet ve Ferhat 6. sınıfta okuyan öğrencilerdir. Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler dersinde onları dörder kişilik gruplara ayırmış ve herbirinin yerine getireceği görevleri anlatmış, çalışmanın sonunda kendilerini hem bireysel hem de grup olarak değerlendireceğini söylemiştir. Grup üyeleri hergün bir araya gelmekte, yaptıkları çalışmalar ile ilgili birbirlerine bilgi vermekte ve birlikte çalışmaktadırlar. Yine bir araya gelecekleri bir gün, Ahmet Ferhat'ı telefon ile arayarak kendisinin gelmek istemediğini, onun görevini de aralarında paylaşmalarını söyler. Grup arkadaşları, bu duruma çok kızar ve düşük not alma pahasına bile olsa Ahmet'in görevini yerine getirmemeye karar verirler.

Sizce Ahmet'in yaptığı doğru mudur? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Yardımseverlik Değeri İle İlgili Örnek Olay

Erdem 11 yaşında altı kardeşi olan orta gelirli bir ailenin çocuğudur. Yıllardır bir bisiklet özlemi çekmektedir. Babasından kendisine bisiklet almasını istediğinde diğer kardeşlerinin birtakım ihtiyaçlarının olduğunu ve ona bisiklet alırsa onların ihtiyaçlarını

karşılayamayacağını söyler. Erdem, bunun üzerine okul harçlıklarını biriktirerek bisiklet almaya karar verir. Sekiz ay boyunca harçlığını harcamaz ve bisiklet alacak kadar para biriktirir. Bu esnada komşu ülkelerin birinde deprem olur. Erdem'in arkadaşları deprem felaketi için bir yardım kampanyası başlatırlar. Erdem'in yanında oturan arkadaşı Ali, Erdem'in bisiklet almak için para biriktirdiğini bilmektedir. Ali, Erdem'e bisiklet için biriktirdiği parayı yardım kampanyasına vermesini söyler. Erdem ise hem yıllardır bisiklete kavuşacak olmanın hayaliyle, hem de felaketin kendi ülkesinde olmadığını söyleyerek parasını vermek istemez.

Sizce Erdem'in yaptığı doğru mudur? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri İle İlgili Örnek Olay

Figen ve Elif 12 yaşında, yurttan kalan öğrencilerdir. Kaldıkları yurttan etüt salonu tadilatı girmiştir. Bu nedenle odalarında ders çalışmak zorundadırlar. Figen ders çalışırken müzik açar ve müzikle ders çalışmaktan çok hoşlandığını söyler. Elif, bu durumdan rahatsız olur ve Figen'den müziği kapatmasını rica eder. Figen müziği kapatmak istemez ve Elif'e kendisinin özgür olduğunu, istediği gibi ders çalışabileceğini, odada istediği herşeyi yapabileceğini ve eğer rahatsız oluyorsa Figen'in odadan ayrılması gerektiğini söyler.

Sizce Figen'in yaptığı doğru mudur? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Bu örnek olaylardaki açık uçlu sorulara deney grupları ile kontrol grubunun verdiği cevaplar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Kontrol grubuna ait içerik analizi sonuçları tekrarlanmamak adına tablo 16, 17 ve 18'de sunulmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan 'Jigsaw deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleriyle ilgili öntestte ve sontestte belirttikleri görüşler arasında fark var mıdır?' sorusuna verilen cevaplar ile ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

J deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

J deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. J Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Örnek Olayıyla ilgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	2	1	Belki önemli bir işi vardır.	2	1
Doğru değil	25	26	Herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir.	5	6
			Herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.	7	8
			Düşük not alabiliriz.	6	4
			Grup arkadaşlarının güvenini sarsar	1	1
			Kötü sonuçlara neden olur.	4	2
			Arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır.	1	2
			Grup çalışmalarında herkesin bir görevi vardır.	1	3
Toplam	27	27		27	27

J deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 2 öğrencinin ‘doğru’, 25 öğrencinin ise ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. ‘Doğru’ diyen öğrencilerin ikisi de buna ‘belki önemli bir işi vardır’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyen öğrencilerden 5 öğrenci ‘herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir’, 7 öğrenci ‘herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir’, 6 öğrenci ‘düşük not alabiliriz’, 1 öğrenci ‘grup arkadaşlarının güvenini sarsar’, 4 öğrenci ‘kötü sonuçlara neden olur’, 1 öğrenci ‘arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır’, 1 öğrenci ‘grup çalışmalarında herkesin bir görevi vardır’ şeklinde açıklama getirmiştir. Son testte 1 kişinin ‘doğru’, 26 kişinin ise ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. ‘Doğru’ diyen öğrenci buna ‘belki önemli bir işi vardır’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyen öğrencilerden 6 öğrenci ‘herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir’, 8 öğrenci ‘herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir’, 4 öğrenci ‘düşük not alabiliriz’, 1 öğrenci ‘grup arkadaşlarının güvenini sarsar’, 2 öğrenci ‘kötü sonuçlara neden olur’, 2 öğrenci ‘arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır’, 3 öğrenci ‘grup çalışmalarında herkesin bir görevi vardır’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de ‘doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği ve herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiği en çok verilen cevaplar olmuştur.

Sontestte öğrencilerin açıklamalarının önteste göre biraz daha derinlemesine olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 12’yi gösterebiliriz:

Öntest Ö 12: “*Herkes sorumluluklarını bilmelidir*”.

Sontest Ö 12: “*Herkes sorumluluklarını bilmelidir. Ahmet'in sorumluluğunu arkadaşlarına yüklemesi çok sorumsuzca bir davranıştır. Ahmet'e, onun görevin ne olduğu, ne yapması gerektiği anlatılmalıdır. Yoksa Ahmet hep böyle kalır, büyüyünce de rahat edemez*”.

Öntestte de sontestte de düşük not alabilecekleri yönünde açıklamalar sunulmuş, ancak sontestte bu açıklamaların oranının düştüğü gözlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin not kaygısından ziyade sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri gerektiğini öğrenmeleri açısından önemlidir.

Herkesin sorumluluğunu ve üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği ile grup çalışmalarında herkesin bir görevinin olduğu yönündeki açıklamalarda da artış gözlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin verilen görevi bir sorumluluk olarak gördüğünün ve tamamlamak zorunluluğunun olduğunu farkına vardıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

J deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

J deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analizi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. J Deney Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	3	1	O parayı bisiklet almak için biriktirdim.	2	-
			Deprem kendi ülkemizde olmadı.	1	1
Doğru değil	24	26	Kendimi onların yerine koyardım.	6	7
			Onlar da bize yardım ederlerdi.	1	1
			Yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)	8	9
			Yardım etmek güzeldir.	5	5
			Başka ülkelerdeki insanlara da yardım etmeliyiz.	1	1
			Mutlu olurum.	1	1
			İnsan canı daha değerlidir.	2	2
Toplam	27	27		27	27

J deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili olarak verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 3 öğrencinin ‘doğru’, 24 öğrencinin ise ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. ‘Doğru’ diyenlerden 2 öğrenci ‘o parayı bisiklet almak için biriktirdim’, 1 öğrenci ‘deprem kendi ülkemizde olmadı’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 6 öğrenci ‘kendimi onların yerine koyardım’, 1 öğrenci ‘onlar da bize yardım ederlerdi’, 8 öğrenci ‘yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)’, 5 öğrenci ‘yardım etmek güzeldir’, 1 öğrenci ‘başka ülkelerdeki insanlara da yardım etmeliyiz’, 1 öğrenci ‘mutlu olurum’, 2 öğrenci ‘insan canı daha değerlidir’ şeklinde açıklama getirmiştir. Sontestte 1 öğrencinin ‘doğru’ 26 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen öğrenci buna neden olarak ‘deprem kendi ülkemizde olmadı’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 7 öğrenci ‘kendimi onların yerine koyardım’, 1 öğrenci ‘onlar da bize yardım ederlerdi’, 9 öğrenci ‘yardıma muhtaçtırlar’ (ihtiyaçları vardır), 5 öğrenci ‘yardım etmek güzeldir’, 1 öğrenci ‘başka ülkelerdeki insanlara da yardım etmeliyiz’, 1 öğrenci ‘mutlu olurum’, 2 öğrenci ‘insan canı daha değerlidir’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de “Doğru değil” açıklamalarına bakıldığında kendilerini onların yerine koyacakları ve yardıma muhtaç oldukları en çok sunulan açıklamalar olmuştur.

Sontestte öğrencilerin açıklamalarının önteste göre daha derinlemesine olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 22’yi gösterebiliriz:

Öntest Ö 22: “*Ben de yardıma muhtaç olabilirdim*”.

Sontest Ö 22: “*Ben de o ülkede olup da depremde her şeyini kaybedip yardıma muhtaç birisi olabilirdim. En önemli ihtiyaçlar en başta gelir. İnsanın en önemli ihtiyaçları söz konusu iken bisiklet düşünülmemelidir*”.

J deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

J deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. *J Deney Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları*

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	4	2	Benim de odam, istediğimi yapabilirim.	3	1
			Müzik dinlemek güzel bir şeydir.	1	1
Doğru değil	23	25	Özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (Özgürlüğün bir sınırı vardır)	3	4
			Kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur.	9	9
			Başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter.	9	9
			Anlayışlı olmalıyız	1	1
			Saygılı olmalıyız.	1	2
Toplam	27	27		27	27

J deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri ile ilgili olarak verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 4 öğrencinin ‘doğru’, 23 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyenlerden 3 öğrenci ‘benim de odam, istediğimi yapabilirim’, 1 öğrenci ‘müzik dinlemek güzel bir şeydir’ şeklinde görüş belirtmiştir. 3 öğrenci ‘özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (özgürlüğün bir sınırı vardır)’, 9 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 9 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter’, 1 öğrenci ‘anlayışlı olmalıyız’, 1 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’ şeklinde görüş belirtmiştir. Sontestte 2 öğrencinin doğru, 25 öğrencinin ise ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. ‘Doğru’ diyenlerden 1 öğrenci ‘benim de odam, istediğimi yapabilirim’, 1 öğrenci de ‘müzik dinlemek güzel bir şeydir’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 4 öğrenci ‘özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (özgürlüğün bir sınırı vardır)’, 9 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 9 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter’, 1 öğrenci ‘anlayışlı olmalıyız’, 2 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de ‘doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında kimseyi rahatsız etmememiz gerektiği ve başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüzün biteceği en çok sunulan açıklamalar olmuştur. Sontestte öğrencilerin açıklamalarının önteste göre daha derinlemesine olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 14’ü gösterebiliriz:

Öntest Ö 14: “Başkalarının özgürlüğünü kısıtlamamalıdır”.

Sontest Ö 14: “İnsanların özgürlüklerini kısıtlamadan yapacağı şeyleri yapmamıştır, sesini kısması ya da kapatması gerekir çünkü eğer kapatmazsa ya sesini kızmazsa başkalarının özgürlüğünü kısıtlamış olur”.

Öntestte de sontestte de ‘benim de odam, istediğimi yapabilirim’ açıklamasının sunulduğu, ancak sontestte bu açıklamaların oranının düştüğü gözlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin, diğer insanların da haklarının olduğunu öğrenmeleri açısından önemlidir.

K grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeriyle ilgili örnek olaydaki açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

K grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeriyle ilgili örnek olaydaki açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. K Grubunun Sorumluluk Değeriyle İlgili Örnek Olaydaki Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	1	1	Görevi aralarında paylaşabilirler.	1	1
Doğru değil	26	26	Herkes aldığı görevi yerine getirmelidir.	12	13
			Herkes kendi sorumluluğunu bilmelidir.	8	8
			Arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır.	3	3
			Kötü sonuçlara neden olur.	3	2
Toplam	27	27		27	27

K grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 1 öğrencinin ‘doğru’, 26 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen öğrenci buna ‘görevi aralarında paylaşabilirler’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 12 öğrenci ‘herkes aldığı görevi yerine getirmelidir’, 8 öğrenci ‘herkes kendi sorumluluğunu bilmelidir’, 3 öğrenci ‘arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır’, 3 öğrenci ‘kötü sonuçlara neden olur’ şeklinde neden belirtmiştir. Sontestte 1 öğrencinin ‘doğru’, 26 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen öğrenci ‘görevi aralarında paylaşabilirler’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyen 13 öğrenci ‘herkes aldığı görevi yerine getirmelidir’, 8

öğrenci ‘herkes kendi sorumluluğunu bilmelidir’, 3 öğrenci ‘arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır’, 2 öğrenci ‘kötü sonuçlara neden olur’ şeklinde açıklama getirmiştir.

K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında da öntestte de sontestte de herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği ve herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiği en çok sunulan açıklamalar olmuştur. Ancak K grubu öğrencilerinin sundukları açıklamaların J deney grubundaki öğrencilerin sundukları açıklamalara göre daha tekdüze olduğu görülmüştür. Ö 9’un cevabı bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

Sontest Ö 9: “Bir görev verilmişse onu yerine getirmemiz gerekir”

K grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

K grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. K Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeriyle İlgili Örnek Olaydaki Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler	Neden				
Doğru	4	3	Bisiklet özlemi bitmez.	4	3
Doğru değil	23	24	Yardımseverlik toplumda birlik ve beraberlik getirir.	-	1
			Kendimi onların yerine koyardım (Biz de o durumda olabilirdik).	11	11
			Yardım etmek önemli bir davranıştır.	5	5
			Yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)	3	3
			Zor durumda olanlara yardım etmek gerekir.	3	3
			Bizim başımıza gelirse onlar da bize yardım ederler.	2	1
Toplam	27	27		27	27

K grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 4 öğrencinin ‘doğru’, 23 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. ‘Doğru’ diyen öğrenciler buna neden olarak ‘bisiklet özlemi bitmez’ şeklinde açıklama getirmiştir. 11 öğrenci ‘kendimi onların yerine koyardım (biz de o durumda olabilirdik)’, 5 öğrenci ‘yardım etmek önemli bir davranıştır’, 3 öğrenci ‘yardıma

muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)', 3 öğrenci 'zor durumda olanlara yardım etmek gerekir', 2 öğrenci 'bizim başımıza gelirse onlar da bize yardım ederler' şeklinde açıklama getirmiştir. Sontestte 3 öğrencinin 'doğru' 24 öğrencinin 'doğru değil' cevabını verdiği görülmüştür. 'Doğru' diyen öğrenciler 'Bisiklet özlemi bitmez' şeklinden açıklama getirmiştir. 'Doğru değil' diyenlerden 1 öğrenci 'yardımseverlik toplumda birlik ve beraberlik getirir', 11 öğrenci 'kendimi onların yerine koyardım' (biz de o durumda olabilirdik), 5 öğrenci 'yardım etmek önemli bir davranıştır', 3 öğrenci 'yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)', 3 öğrenci 'zor durumda olanlara yardım etmek gerekir', 1 öğrenci 'bizim başımıza gelirse onlar da bize yardım ederler' şeklinde açıklama getirmiştir.

K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında da öntestte de sontestte de kendilerini onların yerine koyacakları ve yardım etmenin önemli bir davranış olduğu en çok sunulan açıklamalar olmuştur. Ancak K grubu öğrencilerinin sunduğu açıklamaların J deney grubundaki öğrencilerin sunduğu açıklamalara göre daha tekdüze olduğu görülmüştür. Ö 17'nin cevabı bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

Sontest Ö 17: *"Her ne olursa olsun biz de o durumda olabilirdik"*

K grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

K grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdiği cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. *K Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeriyle İlgili Örnek Olaydaki Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları*

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	3	2	Benim de odam, istediğimi yapabilirim.	3	2
Doğru değil	24	25	Özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (Özgürlüğün bir sınırı vardır).	2	2
			Kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur.	13	13
			Başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter.	4	5
			Anlayışlı olmalıyız.	1	1
			Saygılı olmalıyız.	4	4
Toplam	27	27		27	27

K grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 3 öğrencinin ‘doğru’, 24 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen öğrenciler buna ‘benim de odam, istediğimi yapabilirim’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyen öğrencilerden 2 öğrenci ‘özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (özgürlüğün bir sınırı vardır)’, 13 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 4 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter’, 1 öğrenci ‘anlayışlı olmalıyız’, 4 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’ şeklinde açıklama getirmiştir. Sontestte 2 öğrencinin ‘doğru’ 25 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen 2 öğrenci ‘benim de odam, istediğimi yapabilirim’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyen 2 öğrenci ‘özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (özgürlüğün bir sınırı vardır)’, 13 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 5 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter’, 1 öğrenci ‘anlayışlı olmalıyız’, 1 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’ şeklinde açıklama getirmiştir.

K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında da öntestte de sontestte de kimseyi rahatsız etmeye hakkımızın olmadığı en çok sunulan açıklamalar olmuştur. Ancak K grubu öğrencilerinin sundukları açıklamaların J deney grubundaki öğrencilerin sundukları açıklamalara göre daha tekdüze olduğu görülmüştür. Ö 15’in cevabı bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

Sontest Ö 15: “*Başkalarına rahatsızlık verme özgürlüğü yoktur*”.

Sonuç olarak J deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin jigsaw yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili belirttikleri görüşler öntestte ve sontestte çok büyük bir farklılık göstermemekle birlikte, J deney grubundaki öğrencilerin adı geçen değerlerle ilgili sontestte yaptıkları açıklamaların K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına göre nitelik bakımından oldukça zenginleştiği görülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan ‘Grup araştırması deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleriyle ilgili öntestte ve sontestte belirttikleri görüşler arasında fark var mıdır?’ sorusuna verilen cevaplar ile ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

GA deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdiği cevapların içerik analiz sonuçları.

GA deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdiği cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Grup Araştırması Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdiği Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	1	0	Açıklayamayacağı bir nedeni olabilir.	1	-
Doğru değil	26	27	Herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir.	11	12
			Herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.	6	7
			Düşük not alabiliriz.	3	2
			Arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır	5	5
			Grup üyelerinin hakkına girmiştir	1	1
Toplam	27	27		27	27

GA deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 1 öğrencinin ‘doğru’, 26 öğrencinin ise ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. ‘Doğru’ diyen öğrenci buna ‘açıklayamayacağı bir nedeni olabilir’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 11 öğrenci ‘herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir’, 6 öğrenci ‘herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir’, 3 öğrencinin ‘düşük not alabiliriz’, 5 öğrenci ‘arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır’, 1 öğrenci ‘grup üyelerinin hakkına girmiştir’ şeklinde açıklama getirmiştir. Sontestte 27 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. Bu öğrencilerden 12 öğrenci ‘herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir’, 7 öğrenci ‘herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir’, 2 öğrenci ‘düşük not alabiliriz’, 5 öğrenci ‘arkadaşlarını zor durumda bırakmıştır’, 1 öğrenci ‘grup üyelerinin hakkına girmiştir’ şeklinde açıklama getirmiştir. Verilen cevaplarda frekanslar açısından bir farklılık olmamasına rağmen, sontestte olay değerlendirilirken biraz daha derinlemesine açıklamaların olduğu gözlenmiştir. Öğrenci 8 bu duruma örnek verilebilir:

Ö 8: “Bir insan canının istediğin şekilde davranamaz. Herkes sorumluluğunu yerine getirmek zorundadır. Ahmet’in yaptığı davranışın yanlış olduğu ona anlatılmalıdır”.

Öntestte de sontestte de ‘doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği ve herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiği en çok sunulan açıklamalar olmuştur.

Sontestte öğrencilerin açıklamalarının önteste göre daha derinlemesine olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 20’yi gösterebiliriz:

Öntest Ö 20: “Ahmet sorumluluğunu yerine getirmelidir”.

Sontest Ö 20: “Ahmet sorumluluğunu yerine getirmelidir, diğer arkadaşları sorumluluklarını yerine getirmiştir ama Ahmet sorumluluğunu yerine getirmemiştir. Ahmet’in uyarılması gerekir.

Herkesin sorumluluğunu ve üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği yönündeki açıklamalarda küçük artışların görülmesi, öğrencilerin verilen görevi bir sorumluluk olarak gördüklerinin ve tamamlamak zorunluluğunun olduğunun farkına vardıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Bu bulgular K grubu ile kıyaslandığında GA deney grubundaki öğrencilerin cevaplarının daha derinlemesine olduğu görülür.

GA deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

GA deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. GA Deney Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	2	1	O parayı bisiklet almak için biriktirdim.	2	1
Doğru değil	25	26	Kendimi onların yerine koyardım.	6	6
			Onlar da bize yardım ederlerdi.	3	2
			Zor durumda olanlara yardım etmek gerekir.	3	3
			Yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)	4	4
			Mutlu olurum.	3	3
			Başka ülkelerdeki insanlara da yardım etmeliyiz.	5	6
			Yardımseverlik güzel bir davranıştır.	1	2
Toplam	27	27		27	27

GA deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ilgili olarak verdikleri cevaplara bakıldığında son testte 1 öğrencinin ‘doğru’ 26 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmektedir. ‘Doğru’ diyen öğrenci buna ‘o parayı bisiklet almak için biriktirdim’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 6 öğrenci ‘kendimi onların yerine 2

öğrenci ‘onlar da bize yardım ederlerdi’, 3 öğrenci ‘zor durumda olanlara yardım etmek gerekir’, 4 öğrenci ‘yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)’, 3 öğrenci ‘mutlu olurum’, 6 öğrenci ‘başka ülkelerdeki insanlara da yardım etmeliyiz’, 2 öğrenci ‘yardımseverlik güzel bir davranıştır’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de ‘doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında kendilerini onların yerine koyacakları en çok sunulan açıklama olmuştur. Sontestte öğrencilerin açıklamalarının önteste göre daha derinlemesine olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 20’yi gösterebiliriz:

Öntest Ö 20: *“Böyle bir felaket bizim de başımıza gelebilir, bu halde bisiklet aç*

Sontest Ö 20: *“Bu felaket benim de başıma gelebilir, onların yiyeceğe giyeceğe ve de eve ihtiyaçları varken ben onlara yardımda bulunmak yerine keyfim için bisiklet alamazdım bu bisikleti bir daha alabilirim ama böyle bir felakete yardımda bulunma şansım olmayabilir”.*

K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında öntestte de sontestte de kendilerini onların yerine koyacakları en çok sunulan açıklama olmuştur. Ancak sontestte GA deney grubundaki öğrencilerin açıklamalarının da J deney grubundaki öğrencilerininki gibi daha zenginleştiği görülmüştür.

GA deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

GA deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. GA Deney Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	3	1	Herkes istediğini yapmakta özgürdür.	3	1
Doğru değil	24	26	Özgürlük her istediğini yapmak demek değildir	2	2
			Kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur.	13	13
			Başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter. (Özgürlüğün bir sınırı vardır)	8	8
			Saygılı olmalıyız.	1	3
Toplam	27	27		27	27

GA deney grubunun hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 3 öğrencinin ‘doğru’, 24 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen öğrenciler buna ‘Herkes istediğini yapmakta özgürdür’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyen öğrencilerden 2 öğrenci ‘Özgürlük her istediğini yapmak demek değildir’, 13 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 8 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter (özgürlüğün bir sınırı vardır)’, 1 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’ şeklinde görüş belirtmiştir. sontestte 1 öğrencinin ‘doğru’, 26 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘doğru’ diyen öğrenci ‘herkes istediğini yapmakta özgürdür’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyen öğrencilerden 2 öğrenci ‘özgürlük her istediğini yapmak demek değildir’, 13 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 8 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter (özgürlüğün bir sınırı vardır)’ 3 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de ‘Doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında kimseyi rahatsız etmeye hakkımızın olmadığı, başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüzün bittiği (özgürlüğün bir sınırı olduğu) en çok sunulan açıklamalar olmuştur. Sontestte öğrencilerin cevaplarının önteste göre daha derinlemesine olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 18’i gösterebiliriz:

Öntest Ö 18 : “*Kimseyi rahatsız etmemeliyiz*”.

Sontest Ö 18: “*Hak ve özgürlüklerimizi başkalarını rahatsız etmeden kullanmalıyız, arkadaşım dersini bitirdikten sonra beraber dinleriz*”.

Öntestte de sontestte de herkesin istediğini yapmakta özgür olduğu açıklamasının sunulduğu, ancak sontestte bu cevapların oranının düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin, özgürlüğün istenilen her şeyi yapmak olmadığı, başka insanların özgürlük alanına girilmemesi gerektiğini öğrenmeleri açısından önemlidir. Ayrıca saygılı olmalıyız cevabında artışın gözlenmesi öğrencilerin diğer insanlara saygıyı öğrenmeleri ve bu konudaki farkındalıklarının artması açısından önemlidir.

K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında öntestte de sontestte de kendilerini onların yerine koyacakları en çok sunulan açıklama olmuştur. Ancak GA deney grubundaki öğrencilerin cevaplarının da J deney grubundaki öğrencilerinki gibi daha derinlemesine olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak GA deney grubu ve K grubundaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili belirttikleri görüşler öntestte ve sontestte çok büyük bir farklılık göstermemekle birlikte, GA

deney grubundaki öğrencilerin adı geçen değerlerle ilgili sontestte yaptıkları açıklamaların K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına göre nitelik bakımından oldukça zenginleştiği görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ‘Okuma yazma uygulama deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleriyle ilgili öntestte ve sontestte belirttikleri görüşler arasında fark var mıdır?’ sorusuna verilen cevaplar ile ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

OYU deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

OYU deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. OYU Deney Grubundaki Öğrencilerin Sorumluluk Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön Test (f)	Son Test (f)		Ön Test (f)	Son Test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	1	-	Belki önemli bir işi vardır.	1	-
Doğru değil	26	27	Herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir.	11	13
			Herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.	4	6
			Düşük not alabiliriz.	11	8
Toplam	27	27		27	27

OYU deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 1 öğrencinin ‘doğru’, 26 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen öğrenci buna neden olarak ‘belki önemli bir işi vardır’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 11 öğrenci ‘herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir’, 4 öğrenci ‘herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir’, 11 öğrenci ‘düşük not alabiliriz’ şeklinde görüş belirtmiştir. Sontestte 27 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. 13 öğrenci ‘herkes sorumluluğunu yerine getirmelidir’, 6 öğrenci ‘herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir’, 8 öğrenci ‘düşük not alabiliriz’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de ‘doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiği ve ‘düşük not alabilecekleri’ en çok sunulan

açıklamalar olmuştur. Sontestte öğrencilerin cevaplarının önteste göre daha derinlemesine olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 13 'ü gösterebiliriz:

Öntest Ö 13: “Herkes sorumlulugunu yerine getirmek zorundadır”.

Sontest Ö 13: “Herkes üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmek zorundadır. Sorumluluk sahibi olmamak kötü bir şeydir. Ahmet'in de sorumluluk kazanması gerekir”.

J ve GA deney gruplarında olduğu gibi OYU deney grubunda da herkesin sorumluluğunu ve üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği yönündeki açıklamalarda artışların görülmesi, öğrencilerin verilen görevi bir sorumluluk olarak gördüklerinin ve tamamlamak zorunluluğunun olduğunun farkına vardıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Ayrıca sontestte düşük not alabilecekleri açıklamasının oranının düştüğü görülmüştür.

Bu bulgular K grubu ile kıyaslandığında sontestte OYU deney grubundaki öğrencilerin cevaplarının daha derinlemesine olduğu görülür.

OYU deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

OYU deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. OYU Deney Grubundaki Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	5	2	O parayı bisiklet için biriktirdim.	3	2
			Deprem kendi ülkemizde olmamıştır.	2	-
Doğru değil	22	25	Kendimi onların yerine koyardım (Biz de o durumda olabilirdik).	5	5
			Onlar da bize yardım ederlerdi.	4	2
			Zor durumda olanlara yardım etmek gerekir.	2	3
			Yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır).	5	7
			Mutlu olurdum.	1	2
			Başka ülkelerdeki insanlara da yardım etmeliyiz.	-	3
			Yardımseverlik güzel bir davranıştır.	2	2
			Sadece kendimizi düşünmemeliyiz.	3	1
Toplam	27	27		27	27

OYU deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 5 öğrencinin ‘doğru’, 22 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyenlerden 3 öğrenci ‘O parayı bisiklet için biriktirdim’, 2 öğrenci ‘Deprem kendi ülkemizde olmamıştır’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 5 öğrenci ‘kendimi onların yerine koyardım (biz de o durumda olabilirdik)’, 4 öğrenci ‘onlar da bize yardım ederlerdi’, 2 öğrenci ‘zor durumda olanlara yardım etmek gerekir’, 5 öğrenci ‘yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)’, 1 öğrenci ‘mutlu olurdum’, 2 öğrenci ‘yardımseverlik güzel bir davranıştır’, 3 öğrenci ‘sadece kendimizi düşünmemeliyiz’ şeklinde açıklama getirmiştir. Sontestte 2 öğrencinin ‘doğru’ 25 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyenlerden 2 öğrenci ‘o parayı bisiklet için biriktirdim’, şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 5 öğrenci ‘kendimi onların yerine koyardım (biz de o durumda olabilirdik)’, 2 öğrenci ‘onlar da bize yardım ederlerdi’, 3 öğrenci ‘zor durumda olanlara yardım etmek gerekir’, 7 öğrenci ‘yardıma muhtaçtırlar (ihtiyaçları vardır)’, 2 öğrenci ‘mutlu olurdum’, 3 öğrenci ‘başka ülkelerdeki insanlara da yardım etmeliyiz’, 2 öğrenci ‘yardımseverlik güzel bir davranıştır’, 1 öğrenci ‘sadece kendimizi düşünmemeliyiz’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de ‘doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında kendilerini onların yerine koyacakları en çok sunulan açıklamalar olmuştur. Sontestte öğrencilerin açıklamalarının önteste göre nitelik anlamında daha zenginleştiği görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 12’yi gösterebiliriz:

Öntest Ö 12 : “Ben de evsiz kalabilirdim diye düşünürdüm.”.

Sontest Ö 12: “Ben ben öyle evsiz kalsaydım bana yollanan paraya çok sevinirdim. bisikleti ayrı bir zamana koyarak parayı arkadaşımın dediği gibi deprem olan yere gönderirdim”.

Deprem felaketindeki insanların da onlara yardım edebileceği açıklamasında azalmanın görülmesi öğrencilerin benmerkezcilikten ve safçıkarılıktan uzaklaşmalarını göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bulgular K grubu ile kıyaslandığında sontestte OYU deney grubundaki öğrencilerin cevaplarının nitelik yönünden daha zenginleştiği görülür.

OYU deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları.

OYU deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. OYU Deney Grubundaki Öğrencilerin Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Örnek Olayıyla İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların İçerik Analiz Sonuçları

	Ön test (f)	Son test (f)		Ön test (f)	Son test (f)
Kategoriler			Neden		
Doğru	2	1	Herkes istediğini yapmakta özgürdür.	2	1
Doğru değil	25	26	Özgürlük her istediğini yapmak demek değildir. (Özgürlüğün bir sınırı vardır).	6	6
			Kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur.	13	13
			Başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter.	4	4
			Saygılı olmalıyız.	1	1
			Özgürlüğün bir sınırı vardır.	1	2

OYU deney grubundaki öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayıyla ilgili açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öntestte 2 öğrenci ‘doğru’, 25 öğrenci ‘doğru değil’ cevabını vermiştir. ‘Doğru’ diyenlerden 2 öğrenci ‘herkes istediğini yapmakta özgürdür’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 6 öğrenci ‘özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (özgürlüğün bir sınırı vardır)’, 13 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 4 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter’, 1 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’, 1 öğrenci ‘özgürlüğün bir sınırı vardır’ şeklinde açıklama getirmiştir. Sontestte 1 öğrencinin ‘doğru’ 26 öğrencinin ‘doğru değil’ cevabını verdiği görülmüştür. ‘Doğru’ diyen öğrenci buna ‘herkes istediğini yapmakta özgürdür’ şeklinde açıklama getirmiştir. ‘Doğru değil’ diyenlerden 6 öğrenci ‘özgürlük her istediğini yapmak demek değildir (özgürlüğün bir sınırı vardır)’, 13 öğrenci ‘kimseyi rahatsız etmeye hakkımız yoktur’, 4 öğrenci ‘başkasının özgürlüğünün başladığı yerde bizim özgürlüğümüz biter’, 1 öğrenci ‘saygılı olmalıyız’, 2 öğrenci ‘özgürlüğün bir sınırı vardır’ şeklinde açıklama getirmiştir.

Öntestte de sontestte de ‘doğru değil’ açıklamalarına bakıldığında kimseyi rahatsız etmeye haklarının olmadığı ve özgürlüğün bir sınırının olduğu en çok sunulan açıklamalar olmuştur. Sontestte öğrencilerin açıklamalarının önteste göre nitelik yönünden daha zenginleştiği görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Ö 13’ü gösterebiliriz:

Öntest Ö 13: “Özgürlüğün bir sınırı vardır”.

Sontest Ö 13: “Özgürlük vardır ama özgürlüğün bir sınırı vardır. Başkalarının özgürlükleri kısıtlanarak özgürlükler kullanılmamalıdır”.

Bu bulgular K grubu ile kıyaslandığında sontestte OYU deney grubundaki öğrencilerin açıklamalarının nitelik yönünden daha zenginleştiği görülür.

Sonuç olarak OYU deney grubu ile K grubundaki öğrencilerin grup araştırması yöntemi uygulaması sonrası sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili belirttikleri görüşler öntestte ve sontestte çok büyük bir farklılık göstermemekle birlikte, OYU deney grubundaki öğrencilerin adı geçen değerlerle ilgili sontestte yaptıkları açıklamaların K grubundaki öğrencilerin açıklamalarına göre nitelik bakımından oldukça zenginleştiği görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulguların sonuçlarına ve sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir. Araştırmada sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla deney gruplarında işbirlikli öğrenme modelinin üç farklı yönteminden herbiri (jigsaw, grup araştırması, okuma yazma uygulama), herbir deney grubunda uygulanmış, kontrol grubunda ise normal etkinlik akışına devam edilmiştir. Deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin değer düzeylerinde farklılık oluşup oluşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini karşılayan bulgulara ait sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmamın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan sontest analizleri sonucu J deney grubu öğrencilerinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyinin K grubundaki öğrencilerin değer düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla J yönteminin öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeylerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmamıza benzer olarak, Santos Rego & Del Mar Lorenzo Moledo (2005)'in jigsaw yönteminin kültürler arası tutum, değer, inanç, özgüven, motivasyon, katılım seviyesi, çatışma yönetimi, bireysel sorumluluk ve sosyal beceriler gibi birçok açıdan etkisinin incelendiği araştırmanın sonucuna göre de jigsaw yönteminin söz konusu değişkenler açısından olumlu etkilerde bulunduğu tespit edilmiştir. Yılar ve Şimşek (2016)'nın yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde grup araştırması, jigsaw ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin üçünün de etkili olduğu ancak bu yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğu konusunda anlamlı bir farklılığın olmadığı, sosyal beceri puanlarında jigsaw yönteminin en fazla artış gösterdiği, ancak bu artışın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada sosyal becerinin bir alt boyutu olan yardımlaşma-dayanışma alt boyutunda da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yapılan sontest analizleri sonucu GA deney grubu öğrencileri ile K grubu öğrencilerinin yardımseverlik ile hak ve özgürlüklere

saygı değer düzeylerindeki farkın GA deney grubu lehine olduğu, sorumluluk değer düzeyinde ise iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görölmüştür. Dolayısıyla grup araştırması yönteminin yardımseverlik ile hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu, sorumluluk değeri üzerinde ise etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmamızın sonucuna benzer olarak (Kaya, 2013)'ün yaptığı çalışma da işbirlikli öğrenme modelinin yardım istemenin alt boyutlarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak (Yeşilyaprak, 1995)'in yaptığı işbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması yönteminin öğrencilere bazı duyuşsal özelliklerin kazandırılmasındaki etkilerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre ise bu yöntemin öğretmen ve öğrencilerin sorumluluk alma, işbirliği yapma, öğrencileri tanıma ve onlara değer verme gibi davranışları ile kendini tanıma, güçlü ve zayıf yanlarını kabullenme ve kendini geliştirme gibi kişisel amaçlara ulaşmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda grup araştırması yönteminin sorumluluk değeri üzerinde etkili olmayışı duyuşsal özelliklerin kazanılmasında farklı etkenlerin olabileceği ile açıklanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda yapılan sontest analizleri sonucu OYU deney grubu öğrencileri ile K grubu öğrencilerinin yardımseverlik değer düzeylerindeki farkın OYU deney grubu lehine olduğu, sorumluluk ile hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyinde ise iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görölmüştür. Dolayısıyla okuma yazma uygulama yönteminin yardımseverlik değer düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğu, sorumluluk ile hak ve özgürlüklere saygı değeri düzeyleri üzerinde ise etkili olmadığı söylenebilir .

Araştırmamızın dördüncü alt problemi doğrultusunda jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri üzerinde hangisinin daha etkili olduğu konusunda yapılan analizler sonucu ise sorumluluk değeri açısından jigsaw yönteminin grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemine göre daha etkili olduğu, yardımseverlik değeri açısından üç yöntemin aralarında fark olmadığı, hak ve özgürlüklere saygı değeri açısından jigsaw yönteminin okuma yazma uygulama ve grup araştırması yöntemlerine göre daha etkili olduğu görölmüştür. Araştırmamızın sonucundan farklı olarak Şimşek (2013)'ün jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin öğrencilerin epistemolojik inançlarına olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak yapılan etki boyutu analizine göre okuma yazma uygulama ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin epistemolojik algıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Yine işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin karşılaştırıldığı Yılar (2015)'in çalışmasında öğrencilerin akademik

başarıları ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde grup araştırması yönteminin daha etkili olduğu, demokratik tutumları üzerinde jigsaw yönteminin daha etkili olduğu, sosyal becerileri üzerinde ise her 3 yöntemin de etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin karşılaştırıldığı Yılar vd. (2015)'in yaptıkları başka bir çalışmada ise her iki yöntemin de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, ancak iki yöntem arasında öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme modelinin okuma yazma uygulama yöntemi ile grup araştırması yönteminin akademik başarı açısından kıyaslandığı Şimşek vd. (2013)'ün yaptıkları çalışma okuma-yazma-sunma yönteminin grup araştırması yönteminden daha olumlu bir etkide bulunduğunu göstermiştir. Bu çalışmalarla bizim çalışmamız arasındaki farklılığın sebebini duyuşsal özelliklerle bilişsel özelliklerin kazanımında farklı faktörlerin belirleyici olabileceği, çalışma gruplarının yaşları, cinsiyetleri, öğrenme ortamlarının farklılığı, çalışma süreleri gibi etkenlerle açıklanabilir.

Araştırmamızda jigsaw yönteminin diğer yöntemlere üstünlük sağlamasını jigsaw yönteminin kendine özgü uygulamalarından kaynaklanması ile açıklayabiliriz. Jigsaw öğrenme gruplarında öğrenciler farklı öğrencilerle bir araya gelip çalıştıkları için daha fazla öğrenciyle etkileşimde bulunurlar. Bu da onların grup normları oluşturup, bu normlara uyma ve birbirlerinin fikirlerini dinleme ve saygı duyma davranışlarını daha fazla gösterme fırsatı bulmalarına neden olur (Yılar & Şimşek, 2016). Başkalarına yardım etme ve sorumluluk, birbirine paralel gelişen duygular olarak düşünülürse çocuklarda sorumluluğun gelişmesini sağlayan en etkili yol onlara başkalarına yardım etme fırsatları tanımaktır (Sürücü, 2007). Jigsaw yönteminde öğrenciler çalıştıkları konuyu iyice öğrenmek ve birbirlerine öğretmek durumundadırlar. Bu da onların sorumluluk ve yardımlaşma duygularının gelişmesine yardımcı olabilir. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarında grubun başarıya ulaşabilmesi için grup üyelerinin herbirinin bireysel olarak sorumluluğunu yerine getirmesi gerekir. Bu yaptırım gücü, öğrencilere hem sorumluluk duygusu kazandırmakta, hem de onlardaki yardımlaşma ve dayanışma duygularının gelişmesini sağlamaktadır (Parveen, Mahmood, Azhar Mahmood & Arif, 2011; Zentall, Kuester & Craig, 2011). Ayrıca Berkowitz ve Daniels (1965, akt. Özen, 2014)'e göre yardım etme davranışı, bireylerin kendilerini diğerlerinden bağımsız hissettiği zamanlarda değil, özellikle grupta içsel bir bağ olduğunu ve birbirlerinin ödülleri artırmanın kişisel kazanımdan daha önemli olduğunu düşündükleri zaman artmaktadır. Sosyal hızlandırma da denilen bu durumda bireyler, bireysel olarak değerlendirilme yerine grup olarak değerlendirileceklerini hissettiklerinde çok daha yüksek performans göstermektedirler. Çalışmamızda da öğrencilerin gruptaki yaptırım gücünü ve içsel bağı daha çok hissetmiş olabilecekleri de jigsaw yönteminin diğer yöntemlere üstünlük

sağlamasının nedeni olabilir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin temel ilkesi olan olumlu bağımlılık, öğrencilerin birbirlerine ve yeteneklerine duydukları güven duygusuyla, kendilerine ve grup üyelerine karşı sorumluluk duygusunu geliştirir. İşbirlikli değerlendirme süreçleri hem bireyleri hem de grupları ödüllendirir, bu da karşılıklı bağımlılığı güçlendirir (Baird & White, 1984). Jigsaw yöntemi uygulamalarında bu ilkenin de araştırmamızda kullanılan diğer yöntemlere göre daha fazla işlevsel olduğu düşünülebilir.

Ayrıca literatürde işbirlikli öğrenme modelinin duyuşsal özellikler üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Gömleksiz (1993)'ün yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde işbirlikli öğrenme modelinin etkili olduğu, ancak yapılan kalıcılık testleri sonuçlarına göre bu testlerden ilkinde yine bu modelin etkili olduğu, ikincisinde ise geleneksel yöntem ile arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada ise işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin demokratik tutumları ve benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir (Gömleksiz & Özyürek, 1994). Öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde işbirlikli öğrenme modelinin, etkisini inceleyen bir araştırmada bu modelin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür (Gömleksiz, 1997). Grupla öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen bir diğer çalışmanın sonuçları grupla öğretim yönteminin öğrencilerin demokratik tutum puanlarında geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla bir gelişme meydana getirdiğini göstermiştir (Şimşek vd., 2004). Yükseköğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının gelişimine işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisini inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre ise gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Şimşek vd., 2009). Bu araştırmalar incelendiğinde sonuçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucu öğrencilerin öntestte sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili belirttikleri görüşler öntestte ve sontestte çok büyük bir farklılık göstermemekle birlikte, J deney grubunda yer alan öğrencilerin K grubundaki öğrencilere göre açıklamalarının nitelik anlamında oldukça zenginleştiği görülmüştür. Araştırmamıza benzer olarak Santos Rego & Del Mar Lorenzo Moledo (2005)'in yaptıkları çalışmanın nitel bulgularında öğretmenler jigsaw yönteminin dikkati, bireysel sorumluluğu ve grup sorumluluğunu, dayanışmayı, öğrenme motivasyonunu ve öğrenme arzusunu (içsel motivasyonu) artırdığını, sınıftaki iletişim ve katılımı geliştirdiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca okula olan devamsızlığı

azalttığını; sınıfta daha rahat bir sınıf atmosferi oluşturduğunu, akranlar arasında arkadaşlık ilişkilerini ve işbirlikli tutumları teşvik ettiğini, karşılıklı olarak yararlı davranışları arttırdığını, farklı etnik-kültürel kökenlerden gelen öğrencilerin entegrasyon sürecini geliştirdiğini, öğrenmede duyuşsal boyutu optimize ettiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Yılar (2015)'in yaptığı araştırmanın nitel bulgularına göre de öğrenciler, jigsaw yöntemi sayesinde bazı konularda seçim yaparak çoğunluğa göre karar verme ve fikirlerini özgürce ifade edebilme davranışlarını öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmamızın sonucunda sorumluluk değeri örnek olayında öntestte de sontestte de düşük not alabilecekleri yönünde açıklamalar sunulmuş, ancak sontestte bu açıklamaların oranının düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin not kaygısından ziyade sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri gerektiğini öğrenmeleri açısından önemlidir. Ayrıca herkesin sorumluluğunu ve üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği ile grup çalışmalarında herkesin bir görevinin olduğu yönündeki cevaplarda da artışın gözlenmesi, öğrencilerin verilen görevi bir sorumluluk olarak gördüklerinin ve tamamlamak zorunluluğunun olduğunun farkına vardıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayında öntestte de sontestte de kendi odalarında istediklerini yapabilecekleri açıklamalarının sunulduğu, ancak sontestte bu açıklamaların oranının düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin, diğer insanların da haklarının olduğunu öğrenmeleri açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlarda da jigsaw yönteminin her üç değer üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucu öğrencilerin öntestte sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili belirttikleri görüşler öntestte ve sontestte çok büyük bir farklılık göstermemekle birlikte, GA deney grubunda yer alan öğrencilerin K grubundaki öğrencilere göre açıklamalarının nitelik anlamında oldukça zenginleştiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarımıza benzer olarak Yılar (2015)'in yaptığı araştırmanın nitel bulgularına göre öğrenciler grup araştırması yöntemi sayesinde herkesin görüşüne önem verme ve saygı gösterme davranışları ile bir konuda ortak karar alabilme becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır.

Araştırmamızın sonucunda sorumluluk değeri örnek olayında da herkesin sorumluluğunu ve üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği yönündeki açıklamalarda da küçük artışların görülmesi, öğrencilerin verilen görevi bir sorumluluk olarak gördüklerinin ve tamamlamak zorunluluğunun olduğunun farkına vardıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Hak ve özgürlüklere saygı değeri örnek olayında öntestte de sontestte de herkesin

istediğini yapmakta özgür olduğu açıklamasının sunulduğu, ancak son testte bu açıklamaların oranının düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin, özgürlüğün istenilen her şeyi yapmak olmadığı, başka insanların özgürlük alanına girilmemesi gerektiğini öğrenmeleri açısından önemlidir. Ayrıca saygılı olmalıyız açıklamasında artışın gözlenmesi öğrencilerin diğer insanlara saygı davranışını öğrenmeleri ve bu konudaki farkındalıklarının artması açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlarda grup araştırması yönteminin yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleri üzerinde etkili olduğu, sorumluluk değeri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucu yapılan analizler sonucu öğrencilerin öntestte sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilgili belirttikleri görüşler öntestte ve son testte çok büyük bir farklılık göstermemekle birlikte, OYU deney grubunda yer alan öğrencilerin K grubundaki öğrencilere göre açıklamalarının nitelik anlamında oldukça zenginleştiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarımızla benzer olarak Yılar (2015)'in yaptığı çalışmanın nitel boyutunda öğrenciler okuma yazma uygulama yönteminin özellikle özgüven kazanma, sorumluluk duygusu geliştirme ve yardımlaşma-dayanışma davranışlarını kazandırdığını belirtmişlerdir. Yine bu araştırmada demokratik ilişkiler konusunda öğrenciler okuma yazma uygulama yöntemi sayesinde birbirlerine saygı gösterme, karşısındakini dinleme ve farklı görüşlere önem verme davranışlarını öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Araştırmamızın sonucunda sorumluluk değeri örnek olayında da J ve GA deney gruplarında olduğu gibi herkesin sorumluluğunu ve üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği yönündeki açıklamalarda artışların görülmesi, öğrencilerin verilen görevi bir sorumluluk olarak gördüklerinin ve tamamlamak zorunluluğunun olduğunun farkına vardıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Yardımseverlik değerinde deprem felaketindeki insanların da onlara yardım edebileceği açıklamasında azalmanın görülmesi öğrencilerin benmerkezcilikten ve safçıkarılıktan uzaklaşmalarını göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlarda okuma yazma uygulama yönteminin yardımseverlik değeri üzerinde de etkili olduğu, sorumluluk hak ve özgürlüklere saygı değerleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Yılar (2015)'in yaptığı çalışmada jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama grubundaki öğrenciler bu üç işbirlikli yöntem ile sorumluluk almanın ve işbölümü yapmanın önemini kavradıklarını belirtmişlerdir. Erdem (2009)'un işbirlikli öğrenme modeliyle işlenen derslerin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinde ne gibi değişiklikler oluşturduğunun

incelendiği araştırmadan elde edilen nitel verilere göre öğrencilerin grup arkadaşları ve öğretmenle iletişimlerinin arttığını, sorumluluk aldıklarını, görüşlerini ifade etme fırsatı yakaladıklarını, farklı bakış açıları kazandıklarını ve zamanı daha etkili kullanabildiklerini belirttikleri görülmüştür. Yeşilyurt (2009)'un yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki davranışlar üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu yönünde görüşler belirttikleri görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Sorumluluk değerinin kazandırılmasında jigsaw yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda daha farklı sürelerde, farklı kazanımlar için farklı uygulamalar yapılması önerilir.
2. Yardımseverlik değerinin kazandırılmasında jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda daha farklı sürelerde farklı kazanımlar için farklı uygulamalar yapılması önerilir.
3. Hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazandırılmasında jigsaw ve grup araştırması yöntemlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda daha farklı sürelerde farklı kazanımlar için farklı uygulamalar yapılması önerilir.
4. Sorumluluk değerinin kazandırılmasında grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemlerin bu değer kazandırılmasında neden etkili olmadığına başka çalışmalarda araştırılması önerilir.
5. Hak ve özgürlüklere saygı değerinin kazandırılmasında okuma yazma uygulama yönteminin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemin bu değer kazandırılmasında neden etkili olmadığına başka çalışmalarda araştırılması önerilir.
6. Sorumluluk ile hak ve özgürlüklere saygı değeri açısından jigsaw yönteminin grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemin diğer yöntemlere göre neden daha etkili olduğu araştırılabilir.
7. Jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemleri sonrası öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerleriyle ilgili belirttikleri görüşlerin nitelik anlamında daha zenginleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür çalışmalar farklı gruplar üzerinde de denenerek bu konudaki anlayış güçlendirilebilir ve bu konuda daha detaylı bilgilere ulaşılabilir.

8. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme modeli ile kazandığı değerleri günlük hayata yansıtabilme durumlarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320023).
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005a). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005b). *Aktif öğrenme* (7. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, E. (2016) *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimiye olan etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 449667)
- Adams, F. H. (2013). Using jigsaw technique as an effective way of promoting cooperative learning among primary six pupils in fijai. *International journal of education and practice*, 1(6), 64-74.
- Afdal, G. (2007). Ahlak eğitiminin analizi: bir tipoloji. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan & M. Zengin (Ed.), *Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 333-353). İstanbul: Dem Yayınları.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 190366)
- Akbaş, O. (2014). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. S. Y. Zavalısız (der.). *Değer eğitimi içinde* (ss. 38-55). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Akıncan, N. (2018). *Ulusal gazetelerdeki haberlerin sosyal bilgiler programında yer alan yardımseverlik ve dayanışma değerleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 503593)
- Akkuş, Z., Küçük, B. & Örtten, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değer aktarım aracı olarak atasözleri: ahlaki ikilem oluşturma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 74-93.
- Aksoy, G. (2011). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki deneyleri anlamalarına okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 288260)
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 43-59.
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2012). İşbirlikli okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yönteminin öğrencilerin deney becerilerini kazanma düzeyine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 61-69.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279645)
- Aktepe, V. (2014). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.) *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (ss. 77-94). Ankara: Pegem Akademi.

- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278337).
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altunya, N. (2003). *Eğitim fakülteleri için vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alpar, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş* (6. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Aslan, E. (2013). Eğitimde bir arayış: Değerler eğitimi. *Uluslararası Antalya DeğerlerEğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildiri Kitabı içinde* (ss. 18-23.), (28-29 Mayıs) Antalya.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış*, 7(19), 39-45.
- Aydın, M. Z. & Gürlü, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi: yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226248)
- Ayhan, H. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Baird, J., & White, R. (1984). Improving learning through enhanced metacognition: a classroom study. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, Apr. 23–27.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 231772).
- Balochea, L. and Brodyb, C. M. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43 (3), 274–283. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK-Dünya Bankası Yayınları.
- Başığit, A. (2014). *Eğitimde duyuşsal öğrenmelerin rolü: Yardımseverlik değeri örneğinde deneysel bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 375861).
- Battistich, V. & Solomon, D. Kevin & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, (94), 19-32, Published by: The University of Chicago Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1001872>.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer öğretimi ve dinden öğrenme* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235484).

- Benazus, H. (2009). *En büyük insancıl özlem dayanışma paylaşma yardımlaşma*. İstanbul: Bizim Kitaplar
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü: kavramlar yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bolay, S. H. (2013). Değerler eğitimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Felsefesi Özel Sayı*, 20-30.
- Bozkurt, E. (2003). *İnsan haklarının korunmasında uluslararası hukukun rolü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Boztaş, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde hak ve özgürlüklere saygı değeri kazanımında örnek olay incelemesi yönteminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345307)
- Bradshaw, Y., Healey, J.F. & Smith R., (2001). *Sociology for a New Century*. Pine Forge Press.
- Brady, L. (2008). Strategies in values education: horse or cart? *Australian Journal of Teacher Education* 33(5), October, Article 6. 81-89.
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1079.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, Z. B. (2013). *Sorumluluk bağlamında ahlak-din ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345028)
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme* (Genişletilmiş İkinci Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carbone, J. & Peter, F. (1991). Perspectives on values education. *The Clearing House*, 64 (5), Values Education (May - Jun.), 290-292.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(2), 257-269.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ceylan, T. & Küçük, B. (2013). Değer eğitiminde örtük program. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Felsefesi Özel sayı*, 98-119.
- Christison, M. A. (1990). Cooperative learning in the EFL classroom. *English Teaching Forum*. 28(4), 6-9.
- Clarke, J. (1999). *Pieces of the puzzle: The jigsaw method*. in Handbook of cooperative learning methods, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Preager.
- Collins, H. (1991). *Collins English dictionary* (Third edition). Glasgow.
- Conard, B. D. (1988). Cooperative learning and prejudice reduction. *Social Education*, April/May, 283-286.
- Coşkun, V. (2006). *İnsan hakları liberal açıdan bir tahlil*. Ankara: Liberte Yayınevi.

- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşkesiz bir yaşam için iletişim donanımları* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojide değerler ve gençlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin durum çalışması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 258126)
- Çınar, A. (2013). *Değerler felsefesi ve psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Çiftçi-Arıdağ, N. (2014). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişim teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi, Y. S. Zavalı (Der.). *Değerler eğitimi* içinde (ss. 56-92). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çoban, O. (2016) *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 442913)
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çüçen, A. K. (2011). *Felsefeye giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Çüçen, A. K. (2013). *İnsan hakları*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Demir, M. (2017). Dindarlık-yardımseverlik ilişkisi (Malatya örneği). (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 461266)
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Öğretim Stratejileri. C. Öztürk, D. Dilek (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde. (ss. 157-264). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 257628)
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 87087)
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211415)
- Doğan, A. & Kaya, O.N. (2009). Poster sessions as an authentic assessment approach in an open-ended university general chemistry laboratory. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 829-833.
- Donnel, A. M., Rocklin, T. R., Dansereau, D.F., Hythecker, V. I., & Young, M. D. (1987). Amount and accuracy of information recalled by cooperative dyads: The effects of many type and alternation of roles. *Contemporary Educational Psychology*, 12(4), 386-394.
- Doğan, İ. (2009). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Doğan, M. (1988). *Büyük Türkçe sözlük* (5. Baskı). İstanbul: Beyan Yay.
- Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (ss. 225-256). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Şimşek, U. (2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26(1), 47-57.
- Dökmen Ü. (2017). *Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek ve uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Aslan Efe, H. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ellez, M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. Abdurrahman Tanrıoğan (Ed). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 165-190). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbil, D. G. & Kocabaş, A. (2018). Cooperative learning as a democratic learning method. *Journal Of Research In Childhood Education*, 32 (1), 81-93.
- Erdem, E. & Morgil, İ. (2002). Kimya dersinde küçük grupta öğrenme konusunda öğrenci görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Eğitim Kongresi*. (16-18 Eylül 2002). *Bildiri Kitapçığı-I* (s.759-763). ODTÜ, Ankara. <https://www.researchgate.net/publication/237711202>
- Erdem, A. (2009). Preservice teachers' attitudes towards cooperative learning in mathematics course. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 1, 16681672.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fichter, J. (tarihsiz). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, çev. ed.). Konya: Toplum Yayınevi.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Filiz, Ş. (1998). *Ahlakın akli ve insani temeli*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Garcia, A. Abrego, J. ,& Robert, R . (2017). Using the jigsaw method for meaningful learning to enhance learning and retention in an educational leadership graduate school course. *Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education* 17 (5), version 1., Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal Publisher: Global Journals Inc. (USA) Online ISSN: 2249-460x & Print ISSN: 0975-587X
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Gill, R. (2003). Change management or change leadership? *Journal of Change Management*, 3 (4).
- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. *Anales de psicología*, 30 (3) (octubre), 792-801. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- Goltz, S. M., Hietapelto, A.B., Reinsch, R. & Tyrell, S. (2008). Teaching teamwork and problem solving concurrently. *Journal of Management Education*, 32(5), 541-562.
- Golzar, A. F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya*

göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 174902)

Good C. V. (Ed.), (1959). *Dictionary of Education*. McGraw Hill Book Co., New York.

Gökçe, O. (1994). Türk gençliğinin sosyal ve ahlaki değerleri. *Ata Dergisi*, (1), 25-30.

Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 32135)

Gömleksiz, M. & Özyürek, D. (1994). Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişime, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler*, Adana.

Gümüş, O. (2016), *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429378).

Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356718).

Güney, S. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 485758)

Gündoğan, A. O. (2011). *Ahlaktan siyasete*. Bursa: MKM Yayıncılık.

Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Yayıncılık.

Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Güngör, A. & Açıkgöz K.Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.

Gürer, C., Dolu, O., Demir, S. & Köksal, T. (2009). Kavram oluşturma ve ölçüm. K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (s. 63-101). İstanbul: Alfa Yayınları.

Güvenç, B. (1976). Değerler, tutumlar ve davranışlar. R. Keleş (Ed.). *Toplum bilimlerde araştırma ve yöntem*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, işbirliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 461538)

Halstead, M. (1996). Values in education and education in values. *Values and values education in schools*. London: The falmer press.

Halstead, J. M. & Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

Hayta-Önal. Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 188277)

Helik Karakter Okulu Aile Kitabı, 1 Sorumluluk.

Helik Karakter Okulu Aile Kitabı, Yardımseverlik.

Hinson, T. (2015). *Perceptions on cooperative learning: a case study of Kagan cooperative learning structures in the classroom (Unpublished doctotare thesis)*. East Carolina University.

Horner, C. & Westacott, E. (2011). *Felsefe Aracılığıyla Düşüme*. (A. Arslan, çev. ed.). Ankara: Phoenix Yayınları.

Hoşgörür, V. (2009). Eğitimin toplumsal temelleri.Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 129-160). Ankara: Pegem Akademi.

Howard-Hamilton, M. F. (1995). A just and democratic community approach to moral education: developing voices of reason and responsibility. *Elementary School Guidance & Counseling*, (30) 2, Special Edition on Development Issues, 118-130.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler Eğitimi, *Eğitime Bakış*. 6(18).

Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Hudd, S. S. (2005). Character education in a consuming society the insights of Albert Schweitzer, *Encounter: Education for meaning and social justice*. 18(4), 29-35.

İpek, E. (2014). *Beş yaş çocuklarına verilen değerler eğitimi programının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 414485).

İslamoğlu, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Jacobs, G. M. (2006). Issues in implementing cooperative learning. *Cooperative learning and second language teaching*. 30-46.

James, L. (1999). *Kişiliğinizde ve mesleğinizde yüksek performans için 10 yaşam becerisi*. (S. Yeniçeri, çev. ed.). 1. Basım, İstanbul: Beyaz Yayınları.

Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*, 23-37.

Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work, theory into practise. *Building Community through Cooperative Learning*, 38(2), 67-73.

Johnson D. W. & Johnson R. T. (2000). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms: Diversity: promise or problem? M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Ed). in *Classroom issues: Practice, pedagogy and curriculum. education, culture and values*, (pp.18-36).Volume III. London and New York: Palmer Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*,131(4), 285–358.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379, doi: 10.3102/0013189X09339057

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on academic achievement. Hattie, J., & Anderman, E. (Eds.). in *International handbook of student achievement*.

- Johnson D. W. & Johnson R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de psicología*, 30(3) (octubre), 841-851.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Holubec, E. J. (1994). The new circles of learning: cooperation in the classroom and school, Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. (A. Kocabaş çev ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educ Psychol Rev*, 19, 15-29, doi: 10.1007/s10648-006-9038-8.
- Jordan, D.W. & Métails, J. L. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39(1), 3-21.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Cordillera: Kagan.
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım içinde* (ss. 313-322), İstanbul: Dem Yayınları.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Tıp ve Teknik Yayıncılık.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 261973)
- Kaya, S. (2013). İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358774)
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2014). *Ahlak ve değerler eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kenan, S. (2007). Modern eğitimde değer arayışları. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1 (1).
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226374)
- Kirk, T. (2001). Cooperative learning-the building blocks. *Improving Schools*, 4(28).
- Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance values and morality in schools and youth Settings*. Allyn & Bacon Company, Massachusetts.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal Of Humanistic Counseling, Education and Development*, September, 39(1), 4-20.
- Kızıler H. & Canikli İ. (2018). *Değerler eğitimi*. Karabük: Deneme Yayınları.
- Knight, G. P. & Bohlmeyer, E. M. (1990). Cooperative learning and achievement: Method for assessing causal mechanisms. S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*, (pp. 2- 22).
- Kocaoğlu, A. M. & Kocaoğlu, S.S. (2007). İnsan hak ve özgürlüklerinin uluslararası korunması. *Ankara Barosu Dergisi*, 65 (3). 105-128.
- Koç, Y. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modelin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların*

- değerlendirilmesi: Ağrı il örneği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 350087)
- Kollu, E. (2005). *Kubaşık öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarı ve arkadaşlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Kolukısa, E. A., Tokcan, H. Akbaba, B. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: A Yayınları.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz: Aileden topluma, politikadan inançlara, sevgiden aşka kadar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kubalı, H. N. (1964). *Anayasa hukukunun genel esasları ve siyasi rejimler*. İstanbul
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve değerleri* (5. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Layder, D. (2006). *Sosyal teoriye giriş*. (Ü. Tatlıcan, çev. ed.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Leming J. (1997). Whithergoes character education? Objectives pedagogy and research in education programs. *Journal of education*, 179(2), 11-34.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and resposibility)*. Bantam Books, New York.
- Lickona, T. (1993). The return of charecter education. *Education Leadership*. Vol: 51, 6-11.
- Lietz, P. & Matthews, B. (2006). Are values more important than learning approaches? Factors influencing student performance at an international university. *AARE 2006 Conference, Adelaide Australia*. LIE06070.
- Ling L. & Stephenson J. (2005). Introduction and theoretical perspectives. J. Stephenson, L.
- Ling, E. Burman, M. Cooper. (Eds.), *Values in education*. (pp. 3-21), London and New York: Routledge
- Lovat T. & Toomey R. (2009). Introduction: Values education-A Brief history to today. T. Lovat & R. Toomey R. (Eds), *Values education and qualityteaching*. Springer Science+Business Media B.V.
- Mcmillan, J. Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (Seventh Edition). New York: Pearson.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Meglino, B. M. & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24(3), 351-389.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsanın varlık yapısı ve nitelikleri*. Remzi Kitabevi: Ankara.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1(1), 93-108.
- Miller, K.A. (1990). Enhancing early childhood mainstreaming through cooperative learning: a brief literature review. *Psychological Abstracts*, 77(8), 285-292.
- Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Program, yöntem ve etkinlikler*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Newman, D. M. (1958). *Sosyoloji: Günlük yaşamın mimarisini keşfetmek*. (A. Arslan çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- National Council for the Social Studies Task Force on Early Childhood/Elementary Social Studies. (1989). Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century. *Social Education*, 53, 14-23.
- National Council for the Social Studies. (1992). A vision of powerful teaching and learning in the Social Studies: Building social understanding and civic efficacy, approved by the NCSS board of directors in 1992, <http://www.socialstudies.org/positions/powerful/> adresinden edinilmiştir.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Okur-Akçay, N. (2012). *Kuvvet ve hareket konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 325807)
- Otluoğlu, R. (2004). *Sosyal Bilgiler programına bir bakış. Toplumsallaşma, kimlik ve kişilik*, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi kitabı içinde (s. 290–300). Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Öner, N. (2005). *İnsan hürriyeti* (5. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Özen, Ş. (1996). *Bürokratik kültür I, Yönetişel değerlerin toplumsal temelleri*, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Yayın No. 272, Ankara.
- Özen, Y. (2014). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özlem, D. (2002). *Kavramlar ve tarihleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özlem, D. (2010). *Etik: Ahlak felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Say Yayınları.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (3), 217-239.
- Özensel, E. (2007). “Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve Türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım* içinde (ss.743-769), İstanbul: Dem Yayınları.
- Özgül, M. (2006). *İlahi kitaplarda yardımlaşma ve dayanışma*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- Özgüven, İ.E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özkal, N. Ş. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 99725)
- Özkalp, E. (1993). *Sosyolojiye giriş* (Genişletilmiş 6. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No: 87.
- Özkalp, E. (2009). *Davranış bilimlerine giriş*. Özkalp vd. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş* (Genişletilmiş 14. Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Özlem, D. (2010). *Etik ahlak felsefesi* (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Özmen, H. (2015). Deneyisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 47-76). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Der.) *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 1-31). Ankara: PegemA Yayınları.
- Pachella, R. G. (1986). Personal values and value of expert. *Testimony Law and Human Behavior*, 10 (1/2), 145-150.
- Parveen, Q., Mahmood, S.T., Azhar Mahmood, A. & Arif, M. (2011). Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement of 8th Grade Students in the Subject of Social Studies, *International Journal of Academic Research*, 3(1), 950-954.
- Patil, Y. (2015). *Value education: Need of the hour*. Pasaaydaan Foundation.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi*. (I. Gürbüz, çev. ed.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz evrensel midir? (H. Izgar, çev. ed.) *Eğitim Yönetimi*. 1(3), Güz, 363-374.
- Rempel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 95-112.
- Riley, J. & Ward, K. (2017). Active learning, cooperative active learning, and passive learning methods in an accounting information systems course. *Issues In Accounting Education* (32)2, 1-16 American Accountin Association doi: 10.2308/iace-51366
- Rokeach, M. (1973). *Nature of human value*. New York: The Free Press.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. D. M. (2005). Promoting interculturality in Spain: Assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural education*, 16(3), 293-301.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206423)
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behaviour. C. Seligman & J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.). in *The Psychology Of Values: Theontorio Symposium*, (pp. 1-24), Lawrance Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Siciliano, J. I. (2001). How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: it's more than just putting students in team, *Journal Of Management Education*, 25 (1), 8-20.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1999). *Group investigation in the cooperative classroom* in Handbook of cooperative learning methods, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Preager.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: valued pedagogy, problematic practice. *European journal of education*, (45)2, Human and social capital development for innovation and change (June), 300-313.
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de psicología*, (30)3 (octubre), 802-807 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji (Davranış bilimi)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, (50) 2, 315-342.

- Slavin R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 3-13, 43:1, pp. 5-14, doi: 10.1080/03004279.2015.963370
- Smith, J. P. (2010). “Olgu Değer Ayrılmazlığı Varsayımı”. (Çev. E. Çelebi). *Eğitim Felsefesi ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (2010 Bahar).
- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education *Trames*, 19(69/64) 2, 189–202.
- Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda otokontrol ve sorumluluk bilinci. *Çoluk Çocuk Dergisi Aylık Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, 69, 16-17
- Şerif, M. (1985). *Sosyal Kuralların Psikolojisi*. (Çev. İsmail Sandıkçıoğlu). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Şimşek, S. (2016). Sosyal bilgiler programının yapısı ve özellikleri S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 27-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, U. (2012). The effects of reading-writing-presentation and group investigation methods on students' academic achievements in citizenship lessons. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 189–201.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Özdemir, Y. (2004). Öğrencilerin demokratik tutumlarına grupta öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 387-396.
- Şimşek, U., Doymuş, K. & Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-176.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., Özdemir, Y. (2010). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(1), 165-172.
- Şimşek, U. (2013). Effects of cooperative learning methods on social studies undergraduate students' achievement in political science. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(1), 619-632.
- Şimşek, U., Yılar, B. Küçük, B. (2013). The effects of cooperative learning methods on students' academic achievements in social psychology lessons. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* July (4)3, 5-9.
- Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 170682)
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 177803)
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarakçı A. (2013). *İlkokul 4. sınıf türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçları kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe*

- dersine yönelik tutuma etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 386003)
- Taş, H. (2016). *Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 456602)
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve Kişilik*. Ankara: Bilim Kitap Kirtasiye.
- Tezcan, M. (2010). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Theodorson, G. & Theodorson A. A. (1969). *Modern dictionary of sociology*. Barnes and Noble Publishers.
- Titus, N. D. (1994). Values education in American secondary schools. www.eric.ed.gov, ERİC Document No: ED 381-423.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş* (4. Baskı). Ankara.
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin maarif davası* (4. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2010). *Ahlak*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2013). *Sosyoloji*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tozlu, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. Van: Ofset Baskı
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları: 2823
- Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 6(2), 227-259.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265483)
- Ulusoy, K. & Dilmaç. B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Arslan A. (2014). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi R.Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss. 1-12). Ankara: PegemA Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1965). *Değerler, kültür vesanat*. İstanbul: Kağıt ve Basım İşleri Matbaası.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer*. Ülken Yayınları
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *TÜBAR-19-Bahar*.
- Yeşil, R. (2004). Demokrasi eğitiminde tartışmanın yeri ve önündeki engeller. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20-21 Mayıs), Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama, *TSA / 11* (2), Ağustos, 65-84.
- Yeşilyaprak, B. (1995). İşbirliğiyle öğrenme yönteminin bazı öğrenci niteliklerine etkisi. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 389160)
- Yılar, M. B., Şimşek, U., Topkaya, Y. İ. Sabri Balkaya, İ. S. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8)4, 297-318.
- Yılar, M. B. & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 835-854.
- Yılar, M. B. & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde jigsaw, grup araştırması ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin demokratik tutum üzerindeki etkileri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education* 6(2), 172-183.
- Yetim, B. N. (2015). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin öğretiminde kullanılan örnek olay ve drama yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 426433)
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 336126)
- Veugelaers, W. & Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9, 377-389.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, (54) 2, 84-86.
- Weber, M. (2011). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhü*. (G. Solmaz, çev. ed.). 3. Baskı. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*, (3) 4, 534-545.
- Wolford, P. L., Heward, W.L. & Alber, S.R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 161-173.
- Wyk, M. M. Van, (2015). Using the jigsaw teaching strategy for the advance of economics teachers' acquisition of knowledge. *International journal of educational advancement*, August, 338-346.
- www.edam.com.tr/urunler/sample-pages/perese-reg-degerler-egitimi-ogretmen-kitabi-2-yardimseverlik-yardimseverlik-uzerine-.pdf.
- Zacharia, Z. C., Xenofontos, N. A., Manoli, C. C. (2010). The effect of two different cooperative approaches on students' learning and practices within the context of a WebQuest science investigation. *Association for Educational Communications and Technology*. 399-424.

Zentall, S.S., Kuester, D.A. & Craig B. A. (2011). Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *Journal of Educational Research*, 104(1), 28-41.



EKLER

EK 1. Sorumluluk Değeri Ölçeği

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜRLER Birgül KÜÇÜK		Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Her zaman yapabileceğimin en iyisini yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Sorumluluk sadece eğitim alanındaki başarıyı değil, bütün bir hayatta başarıyı getirir.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Sorumlulukların yerine getirilmesi başarıyı artırır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Aldığım kararların sonuçlarına katlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Sonucunda pişmanlık hissettiğim iyi düşünmeden verdiğim kararlar çok sık olur.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Grup içerisinde aktif rol almayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Yaptığım işlerde bir başkasının desteğine ihtiyaç duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Yapmam gereken işleri son dakikaya bırakırım.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Bana tanınan sürede verilen bir işi yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Verdiğim sözü tutarım.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Grup içinde işbölümünü severim.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Bireysel olarak veya grup içinde çalışmayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Birisi benimle konuşurken dinlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Grup çalışmalarında üzerime düşen görevi eksiksiz yerine getiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Ödevlerimi zamanında yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Ders için gerekli olan araç-gereci önceden hazırlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Ders ve oyun zamanını iyi ayarlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Düzenli olmaya gayret gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Görevlerimi yerine getirmeyince başarısız olacağımı bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Zamanı iyi kullanırım	☐	☐	☐	☐	☐
22	Kurallara uyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Sorumluluğun yerine getirilmesi hem bireysel hem de toplumsal mutluluğu getirir.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Sorumluluk insan yaşamının temelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Sorumluluk kendimize ve başkalarına olan görevlerimizdir.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Hak istemek ya da kullanmak sorumluluğumuzu yerine getirmeye bağlıdır.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. Yardımseverlik Değeri Ölçeği

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜRLER Birgül KÜÇÜK		Tamamen	Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Bir karşılık ve kazanç beklemeden çevremdekilere yardım edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Birine yardım ederken hiçbir çıkar hesabı yapmam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	Yardımseverlikte iyi niyet esastır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	Yardım edeceğim kişinin kim olduğu benim için önemli değildir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	İnsanlar yardıma ihtiyacı olduğunu dile getirmeden fark eder, ona yardımcı olurum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	Yardıma ihtiyacı olan insanların işlerini kolaylaştırmak için elimden geleni yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	İnsanlara yardım ettiğimde çok mutlu olurum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	Hiç tanımadığım insanlara da yardım edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	Her zaman her durumda insanlara yardımcı olabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	Eşyalarımı paylaşıırken bunun karşılığını beklemem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	İnsanlara yardım etmek güzel bir duygudur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	Bana yardım etmeyen insanlara da yardım edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	Herhangi bir durumda engellensem bile ihtiyacı olanlara yardım ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	Herhangi bir kişi benden yardım isterse yardımına koşarım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	Herhangi bir konudaki bir bilgiyi insanlarla paylaşabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	Yardım etmekten kaçınmam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	Karşılık beklemeden gönüllü yardım ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	İnsanlar benden yardım istediğinde yardım ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	Farklı ülkelerdeki insanlara yardım edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	Benden yardım isteyen birine asla “hayır” demem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21	İhtiyacı olduğuna inanmadığım insana yardım etmem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22	Başkalarına yardım etmek insanların bir özelliği olmalıdır	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23	Yardım etmenin sosyal bir sorumluluk olduğuna inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24	İnsanların her zaman birbirine muhtaç olduğunu düşünürüm	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25	Birlik ve beraberlik için yardımlaşmak şarttır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26	Mutluluğun anahtarı yardımlaşmaktır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3. Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Ölçeği

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜRLER Birgül KÜÇÜK		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Temel haklar her insana özgüdür ve vazgeçilmezdir.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Özgürlük, sahip olunan hakların kullanılmasıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
3	İnsanın doğuştan sahip olduğu haklar vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Her insan eşit hak ve özgürlüklere sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Herkesin yaşama ve vücut bütünlüğünü koruma hakkı olduğuna inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
6	İnsan hakları, bireylerin başkalarına zarar vermeden kullanabildiği özgürlüklerdir	☐	☐	☐	☐	☐
7	Hiç kimsenin özgürlüğüne müdahale edilmemelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Herkes düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Her tür ayrımcılık ve toplumsal dışlama insan hakları ve özgürlüklere aykırıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Her insan değerlidir ve toplumsal konumundan dolayı küçümsenemez.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Özgürlüğün sınırlarını belirlemede kesinlikle şiddete başvurulmamalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
12	İnsanlarla aynı fikri paylaşmasam da onlara karşı hoşgörülü olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Herkesin eşit ve özgür olduğuna inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Bireylerin kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme özgürlüğü olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
15	İnsanların, farklı inançlara inanma özgürlüğü vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Cinsiyet ayrımı olmaksızın herkes eğitim hakkından faydalanmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
17	İnsanların hakları korunmalı ve savunulmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Dil, din, cinsiyet ve ırk nedeniyle bireyler arasında ayırım yapılmamalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
19	İnsan hakları, dünyanın her köşesinde, hiçbir ayırım yapılmaksızın tüm insanlar için geçerli olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Hiç kimse keyfi tutuklanamaz ve zorla alıkonulamaz.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Hiç kimseye işkence yapılamaz.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Herkes inancını özgürce yaşayabilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Hiç kimse zorla çalıştırılmamalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Herkesin dilediği yere seyahat etme özgürlüğü olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Hiç kimsenin eğitim hakkı elinden alınamaz.	☐	☐	☐	☐	☐
26	İnsanın yaşamını sürdürmesi ancak haklarını kullanmasıyla mümkündür.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Her çocuk eğitim hakkına sahiptir, engellenemez.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Farklı dili konuşan insanlar da eğitim hakkından faydalanmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
29	Özel hayatın korunmasının temel bir hak olarak görülmesini isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
30	Herkesin düşüncesine saygı gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Hangi nedenle olursa olsun hiçkimsenin ayrımcılığa maruz kalmasını istemem.	☐	☐	☐	☐	☐
32	Engellilerin özel durumları hak kullanımında dikkate alınmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
33	Farklı inanç, kültür ve yaşam tarzları bir toplum için zenginliktir.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 4. Sorumluluk Değeri İle İlgili Örnek Olay

Meryem, Aslı, Ahmet ve Ferhat 6. sınıfta okuyan öğrencilerdir. Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler dersinde onları dörder kişilik gruplara ayırmış ve herbirinin yerine getireceği görevleri anlatmış, çalışmanın sonunda kendilerini hem bireysel hem de grup olarak değerlendireceğini söylemiştir. Grup üyeleri hergün bir araya gelmekte, yaptıkları çalışmalar ile ilgili birbirlerine bilgi vermekte ve birlikte çalışmaktadırlar. Yine bir araya gelecekleri bir gün, Ahmet Ferhat'ı telefon ile arayarak kendisinin gelmek istemedğini, onun görevini de aralarında paylaşmalarını söyler. Grup arkadaşları, bu duruma çok kızar ve düşük not alma pahasına bile olsa Ahmet'in görevini yerine getirmemeye karar verirler.

Sizce Ahmet'in yaptığı doğru mudur? Neden böyle düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 5. Yardımseverlik Değeri İle İlgili Örnek Olay

Erdem 11 yaşında altı kardeşi olan orta gelirli bir ailenin çocuğudur. Yıllardır bir bisiklet özlemi çekmektedir. Babasından kendisine bisiklet almasını istediğinde diğer kardeşlerinin birtakım ihtiyaçlarının olduğunu ve ona bisiklet alırsa onların ihtiyaçlarını karşılayamayacağını söyler. Erdem, bunun üzerine okul harçlıklarını biriktirerek bisiklet almaya karar verir. Sekiz ay boyunca harçlığını harcamaz ve bisiklet alacak kadar para biriktirir. Bu esnada komşu ülkelerin birinde deprem olur. Erdem'in arkadaşları deprem felaketi için bir yardım kampanyası başlatırlar. Erdem'in yanında oturan arkadaşı Ali, Erdem'in bisiklet almak için para biriktirdiğini bilmektedir. Ali, Erdem'e bisiklet için biriktirdiği parayı yardım kampanyasına vermesini söyler. Erdem ise hem yıllardır bisiklete kavuşacak olmanın hayliyle, hem de felaketin kendi ülkesinde olmadığını söyleyerek parasını vermek istemez.

Sizce Erdem'in yaptığı doğru mudur? Neden böyle düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 6. Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri İle İlgili Örnek Olay

Figen ve Elif 12 yaşında, yurttan kalan öğrencilerdir. Kaldıkları yurttan etüt salonu tadilatı girmiştir. Bu nedenle odalarında ders çalışmak zorundadırlar. Figen ders çalışırken müzik açar ve müzikle ders çalışmaktan çok hoşlandığını söyler. Elif, bu durumdan rahatsız olur ve Figen'den müziği kapatmasını rica eder. Figen müziği kapatmak istemez ve Elif'e kendisinin özgür olduğunu, istediği gibi ders çalışabileceğini, odada istediği her şeyi yapabileceğini ve eğer rahatsız oluyorsa Figen'in odadan ayrılması gerektiğini söyler.

Sizce Figen'in yaptığı doğru mudur? Neden böyle düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 7. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/1005271

07/03/2014

Konu: Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma , Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 10/02/2014 tarihli ve 88179374-372 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Birgül KÜÇÜK'ün ilgi (b) yazı ile *"Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerinin Kazanımında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisi"* konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı 17/02/2014-30/05/2014 tarihleri arasında İlimiz Palandöken ilçesine bağlı Ortaokulunda uygulama isteği, ilgi (a) Genelge çerçevesinde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdullah BİLGE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/03/2014

Abdurrahman İÇYER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
E-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032



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

Sayı : 36648235/605.01/1057139

12/03/2014

Konu: Tez Çalışması

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : 10/02/2014. tarihli ve 88179374-372 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Birgül KÜÇÜK'ün ilgi (b) yazı ile *"Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerinin Kazanımında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisi"* konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı 17/02/2014-30/05/2014 tarihleri arasında İlimiz Palandöken ilçesine bağlı Ortaokulunda uygulama isteği ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ve Komisyon kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Abdurrahman İÇYER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ

1- Onay (1 adet)

2- Komisyon Kararı(1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ab03-d12c-35ae-8fa6-bf1b kodu ile yapılabilir.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
E-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/1038117
Konu: Tez Çalışması

11/03/2014

PALANDÖKEN KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Atatürk Üniversitesi'nin 10/02/2014 tarihli 88179374-372 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Birgül KÜÇÜK'ün ilgi (b) yazı ile *"Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk, Yardımseverlik, Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerinin Kazanımında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisi"* konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı 17/02/2014-30/05/2014 tarihleri arasında İlimiz Palandöken ilçesine bağlı Ortaokulunda uygulama isteği ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ve Komisyon kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa BASTEM
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKİ

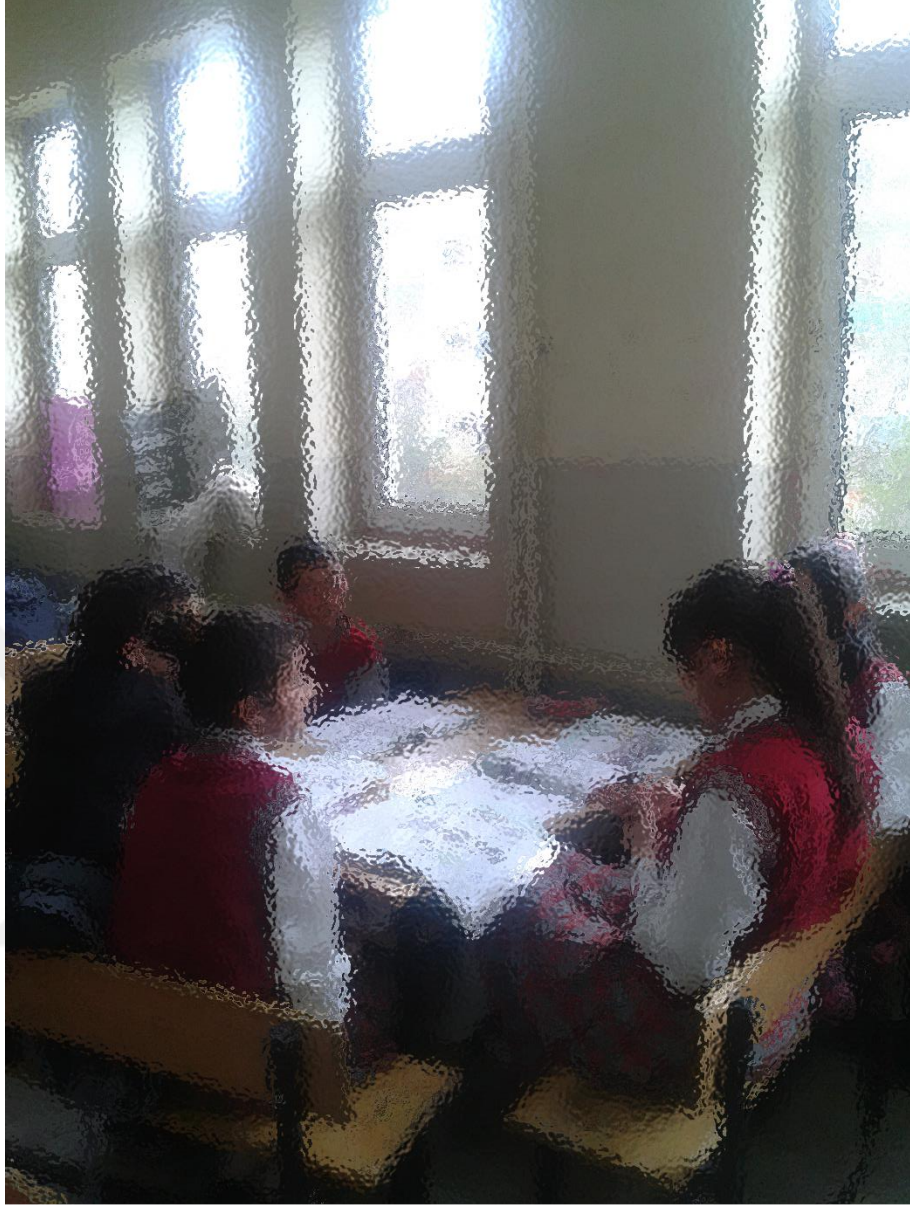
- 1- Onay(1 Adet)
- 2- Komisyon Kararı (1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ef44-6d2c-3a74-91ed-146d kodu ile yapılabilir.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
E-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

EK 8. Uygulamaya Yönelik Resimler







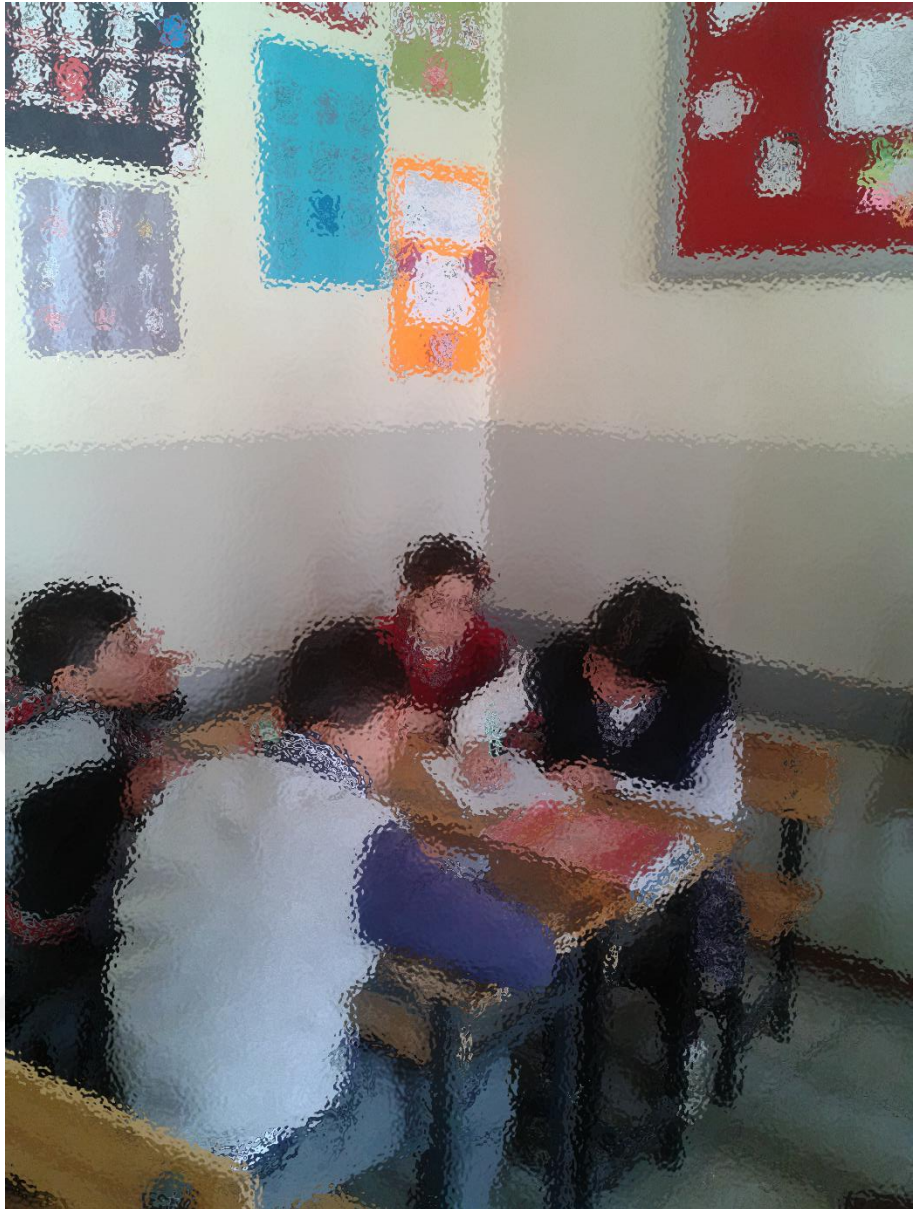














ÖZ GEÇMİŞ

1980 yılında Erzurum’da doğdu. İlkokulu Erzurum Mehmetçik İlkokulu’nda, ortaokulu Erzurum Yahya Kemal Ortaokulu’nda tamamladı. 1998 yılında Erzurum Mehmet Akif Ersoy Lisesi Yabancı Dil Ağırlıklı Programından mezun oldu. 2000 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı’nda öğrenim görmeye hak kazandı. Aynı bölümü 2004 yılında bitirdi. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı. 2008 yılında “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkisi” adlıyüksek lisans teziyle mezun oldu. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı’nda doktora öğrenimine başladı.