

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK
DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Tarık SEZER**

Ankara – 2008

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK
DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Tarık SEZER**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KIZILTAN**

Ankara – 2008

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Tarık SEZER'in İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri başlıklı tezi 20.05.2017... tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

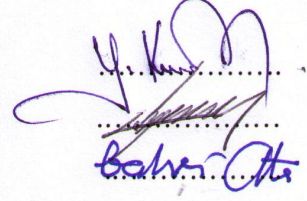
Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Kızıltan

Üye : Doç. Dr. Nuri Yavuz

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahri Ata


.....
.....
.....

ÖNSÖZ

Sosyal bilgiler müfredatında 2005 yılında değişikliğe gidilmiştir. Bu müfredat değişikliğine paralel olarak sosyal bilgilerin genel amaçlarında ve sosyal bilgiler programının uygulanmasında da önemli değişiklikler yapılmıştır. Programda değer öğretimine de özel önem verilmektedir. Yenilenen sosyal bilgiler müfredatında yer alan değerlerden bir tanesi de sorumluluktur.

Sorumluluk, kişinin kendine ve başkalarına karşı yerine getirilmesi gereken yükümlülüklerini zamanında yerine getirmesi zorunluluğudur. Sorumluluk, karakterin en önemli öğelerinden biridir. Sorumlu olan kişi kendi üzerine düşen görevleri ve işlevleri zamanında ve istenilen şekilde istenilen biçimde yerine getirmek zorundadır. Sorumluluk duygusu ya küçük yaşta doğal olarak var olan çevre dolayısıyla insanın içinde yer eder veya daha sonra dışardan verilen eğitimle yaratılır. Sorumluluk hayatın her aşamasında bireyin üslenmesi gereken vazifesi ve bunun sonucunda da bireyin sorunlarını aşabilmesinde en önemli dayanağıdır.

Sorumluluk sahibi olmak, insanların saygısını, güvenini ve sevgisini kazanmanın en önemli gereklerinden biridir. Daha da önemlisi kendi hayatımızın kontrolünü elimizde tutmamızı sağlar. Yaşamın zorluklarına sorumluluk bilinci ile yaklaşmak bize olayları değiştirme gücü kazandırır.

Bu noktadan hareketle ilköğretim yıllarından itibaren çocuklara üzerlerine aldıkları görevleri yerine getirme ve tamamlama fırsatları sunulmalıdır. Aksi halde geleceğin yetişkinlerinin ne yapacağını bilmeyen, üzerine aldığı görevleri yerine getiremeyen bireyler haline gelmesi kaçınılmaz olur. Bugünün sorumluluk sahibi çocukları, yarının toplum bilinci oturmuş, ahlaki olgulara sahip çıkan, ülkesini, insanları, doğayı seven ve koruyan, herkese saygı gösteren yetişkinleri olacaktır.

Bu çalışmada birikimlerini benimle paylaşan, bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Kızıltan'a, tüm çalışmam boyunca beni destekleyen ve her türlü yardımını benden esirgemeyen değerli hocam Yrd.

Doç. Dr. Bahri Ata'ya, araştırmanın her aşamasında, değerli katkıları ve görüşleriyle araştırmayı yönlendiren, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım saygıdeğer hocam Arş. Gör. Yasin Doğan'a, literatür taramasında ve tez yazımı konusunda yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Sinan Yüce ve Osman Sabancı'ya, çalışmalarım sırasında desteğini hiç esirgemeyen, sabır ve hoşgörü gösteren sevgili eşim Tuğba Sezer'e, teşekkür ederim.

Tarık SEZER

Ankara, 2008

ÖZET

İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

SEZER, Tarık

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KIZILTAN

Mart – 2008, (xiii) + 117 Sayfa

Bu araştırmada İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimi ve sosyal bilgiler eğitim setinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu) sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2007- 2008 öğretim yılında Aksaray ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aksaray ilinde görev yapan ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 95 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından anket geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşturulmuştur. Anketin birinci bölümünü cinsiyet, kıdem, branş, mezun olunan fakülte gibi öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler oluşturmaktadır. Anketin ikinci bölümünü, sorumluluk değerinin öğretiminde öğretmen görüşlerini ölçmeye yönelik 5’li likert tipinde hazırlanan 27 madde oluşturmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde ise sosyal bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini ölçmek amacıyla 5’li likert tipinde hazırlanmış 14 madde bulunmaktadır. Anketin 2. ve 3. bölümünü oluşturan ifadeler 5’li likert tipinde olduğundan öğretmen görüşleri, SPSS 15.0

programına girilmiş ve araştırma verileri bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri, frekans, %, ortalama, s.sapma istatistiklerinin yanı sıra varyans analizi (ANOVA) ve t testi istatistikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1- Öğretmenlerin; cinsiyetine, meslekteki hizmet süresine, mezun oldukları bölüme, yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına ve görev yaptıkları yerleşim yerine göre; sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri ve sosyal bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2- Öğretmenler sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendilerini yeterli bulmaktadır.

3- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretiminde ki yeni yaklaşımları kullandığını söyleyebiliriz.

4- Öğretmenlerin %55'i, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %30'u ise, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yeterli olduğunu düşünmektedir.

5- Öğretmenlerin %33'ü ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %41'i ise ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Anahtar kelimeler: Sorumluluk, Değer, Değer Öğretimi, Sosyal Bilgiler, İlköğretim

ABSTRACT

THE VIEW OF TEACHERS ABOUT TEACHING THE VALUE OF RESPONSIBILITY IN SOCIAL STUDIES LESSON IN THE 6TH GRADE OF PRIMARY EDUCATION

SEZER, Tarık

Master Degree, Department of Teaching Social Studies

Thesis Advisor: Assistant Professor Yılmaz KIZILTAN

March – 2008, (xiii) + 117 Pages

In this research it is aimed to determine the ideas of teachers about teaching the value of responsibility in the Social Studies lessons in the sixth grade of primary education and the place of teaching the value of responsibility in the Social Studies Education Set (course book, workbook and teacher’s book)./

The teachers of Social Studies who are present in Aksaray in 2007-2008 education year constitute the content of the research. 95 Teachers of Social Studies who are selected randomly among the teachers Social Studies in the Primary Schools in Aksaray constitute the illustration of the research.

In the research a questionnaire has been developed by the researcher as a mean of getting data. The questionnaire is formed from three sections. The personal informations about the teachers such as gender, seniority, branch, the faculty from which they were graduated constitute the first section of the questionnaire. 27 elements prepared in the type of 5 scaled likert which are used for measuring the ideas of teachers about the value of responsibility constitute the second section of the questionnaire. In the third section of the questionnaire there are 14 elements which are prepared in the type of 5 scaled likert in order to measure the ideas of teachers about teaching the value of responsibility in the Social Studies Education Set. As the expressions which form the 2nd and 3rd sections of the questionnaire are in 5 scaled likert type, the views of teachers are enlisted in the program SPSS 15.0 and the data

of the research have been analyzed through this program. The data of the research have been analyzed not only by frequency, percentage (%), average, statistics of standard deviation but also by variants analysis (ANOVA) and the statics of t test. In the research the meaningfulness level is counted as 0.05.

In the research the results below are reached:

1- According to teachers' genders, employment period in the job, the department from which they were graduated, the number of participating the studies to inform about the new curriculum programme and the place in which they work; there could not be found any meaningful difference between their ideas about teaching the value of responsibility and the place of responsibility in the Social Studies Education Set.

2- Teachers find themselves adequate about teaching the value of responsibility.

3- It can be said that most of the teachers use the new approaches about teaching the values for teaching the value of responsibility.

4- 55 percent of the teachers think that the course book is lack of teaching value of responsibility. On the other hand, 33 percent of them think that the course book is sufficient about teaching the value of responsibility.

5- 33 percent of the teachers opinioned that workbook and teacher's book are not complimentary about teaching the value of responsibility. But 41 percent of the teachers opinioned that workbook and teacher's book are complimentary about teaching the value of responsibility.

Key words: Responsibility, Worth, Education Of Worth, Social Studies, Elementary Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Eğitim	4
1.1.1. Eğitimin Tanımı	4
1.1.2. Eğitimin Amaçları	6
1.1.3. Eğitimde Duyuşsal Alan	10
1.1.3.1. Duyuşsal Alan Taksonomisi	15
1.2. İlköğretim Ve Önemi	20
1.3. Sosyal Bilgiler	22
1.3.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı	22
1.4. Değerler	27
1.4.1. Değerin Tanımı	27
1.4.2. Değerlerin Sınıflandırılması	32
1.4.3. Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar	34
1.4.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi	35
1.4.3.2. Değer Açıklamak	36
1.4.3.3. Ahlaki Muhakeme	39
1.4.3.4. Değer Analizi	41
1.5. Sorumluluk	44
1.5.1. Sorumluluğun Tanımı	44
1.5.2. Sorumluluğun Kaynağı	48

1.5.3. Sorumluluk Şuurunun Kazanılmasına Etki Eden Faktörler	50
1.5.3.1. Aile	51
1.5.3.2. Okul	54
1.5.3.3. Gelenek, Görenek, Örf ve Adetler	57
1.6. Araştırmanın Problemi.....	59
1.7. Araştırmanın Amacı.....	60
1.8. Araştırmanın Önemi.....	60
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	62
1.10. Araştırmanın Sayıtları.....	62
1.11. Tanımlar / Terimler.....	63
1.12. Kısaltmalar	64
 II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	 65
 III. YÖNTEM.....	 72
3.1. Araştırmanın Modeli.....	72
3.2. Evren ve Örneklem.....	72
3.3. Veri Toplama Tekniği.....	73
3.4. Verilerin Analizi.....	75
 IV. BULGULAR ve YORUMLAR.....	 76
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	76
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91

V. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuçlar.....	94
5.2. Öneriler.....	96
 KAYNAKÇA.....	 98
EKLER.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1.1. Sosyal Bilgiler Programının Değerleri	32
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Yerleşim Yerine Göre Dağılımı	73
Tablo 3.2. Pilot Uygulama Sonucuna Göre Maddelerin Madde Ayırıcılık Değerleri	74
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	76
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre t testi Sonuçları	78
Tablo 4.3. Hizmet Süresine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	79
Tablo 4.4. Hizmet Süresine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 4.5. Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	81
Tablo 4.6. Mezun Olunan Bölümlere Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 4.7. Yeni Müfredat Programı İle İlgili Bilgilendirme Çalışmalarına Katılma Sayılarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	84

Tablo 4.8. Yeni Müfredat Programı İle İlgili Bilgilendirme Çalışmalarına Katılma Sayısına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	85
Tablo 4.9. Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	86
Tablo 4.10. Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 4.11. “Öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Dağılımı	88
Tablo 4.12. “Sorumluluk değerinin öğretiminde, ahlaki muhakeme yöntemini kullanırım.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	89
Tablo 4.13. “Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer analizi yöntemini kullanırım.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	90
Tablo 4.14. “Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer açıklama yöntemini kullanırım.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	90
Tablo 4.15. “Ders kitabı, sorumluluk değerinin öğretimi için yeterlidir.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	91

Tablo 4.16. “Ders kitabında sorumluluk değerine ayrılan sayfa sayısı yeterlidir.”

İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı
.....92

Tablo 4.17. “Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz Kitabı

sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı
niteliktedir.”İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı
.....93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insanların doğumlarından ölümlerine kadar içinde olduğu bir olgu olduğundan ve politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içinde bulundurduğundan tanımının yapılması zor olan bir kavramdır. Buna rağmen eğitim, insanlık tarihi boyunca hiçbir zaman önemini kaybetmemiş kavramlardan biridir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de hala önemini korumaktadır ve gelecekte de böyle olmaya devam edecektir.

Eğitim, “üzerinde birçok tartışma yapılmasına rağmen önemi, tartışmalara konu edilmemektedir. Çünkü onun birey ve toplum açısından önemi, her kesimin üzerinde hemfikir olduğu ender konulardan biridir”(İnan, 2005, s.26). Öyle ki birey doğduğu andan itibaren her an yeni şeyler öğrenmeye başlar ve bu uzun süreç ölüme kadar devam eder.

Uzun bir süreci kapsayan eğitimin en genel tanımı, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.”(Ertürk, 1986, s.12). Bunun yanı sıra insan hakları belgeleri eğitimi, “insan kişiliğini tüm yönleriyle geliştiren, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı pekiştiren bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.” Ayrıca eğitime, “bilgi aktarılan konuda, bir yaşam biçimi ve aynı zamanda ahlak/etik kazandırılmasını da amaçlayan çok yönlü etkinlikler bütünü” olarak da bakılabilir (Akıllıoğlu, 1994, s.2).

Eğitim hizmetinin en genel ve belirli amacı çocukların ve gençlerin toplumun yaşamına sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Kültüre uyumda genel, evrensel, denenmiş ve yerleşmiş değerlerin öğretilmesi genel öğretim teşkil eder. Bunlar toplumda herkesin öğrenmesi ve bilmesi gereken bilgi, beceri ve ahlaki öğelerini içine alır. Bu bilgi birikimi bireyi ve toplumu iyiliğe götürücüdür. Bu uyum tam

anlamıyla gerçekleşmezse insanlar arasında anlaşmazlıklar ve iletişim güçlükleri doğacaktır(Variş, 1998, s.81).

Variş (1998, s.87) eğitimin genel hedeflerinin toplumdan topluma değiştiğini ve toplumun kültüründen etkilendiğini belirtir. Ancak genel hedefler aynı zamanda toplumun ulaşmak istediği noktayı da tanımlayıcı niteliktedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin genel amaçları o memlekette yapılacak olan bir toplum analizine dayanır. Genel hedefler, birey ve toplumun refahı arasında denge kurmalı, ekonomik kalkınmanın ve demokratik hayatın gerçekleşmesini sağlamalıdır. Bu genel hedeflere ulaşmak amacıyla eğitimin her kademesine dersler konur. Öğrencilerin ülkenin sosyal, siyasal ve ekonomik düzenine uyum sağlamaları amacıyla bilgi, beceri ve değerler kazandırılır. Kişinin toplumsallaşmasında, kendisinin ve toplumun refahını artırmasında, yaşadığı ülkenin siyasal düzenine uyum göstermesinde o toplumun duyuşsal genel hedeflerine ulaşma önemli bir yer tutar.

Okulların kültürlenme boyutundaki hedefi bir nevi toplumun değerlerinin genç nesillere aktarılması olarak görülebilir. Bu durum eğitim kurumun genel hedefleri arasında ifade bulur. Genel hedefler, eğitim sisteminin ürünü olarak yetişmesi istenen ideal insanın özellikleridir(Özçelik, 1987, s.9).

Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler. Eğitim sistemi bu amaçlara ulaşmak için faaliyet gösterir(Doğan, 1997, s.18).

İlköğretimin genel hedefleri incelendiği zaman birçoğunun değer ifadesi olduğu görülmektedir. Bunların çoğu evrensel değer olarak kabul edebileceğimiz ve bütün toplumlarda önem atfedilen değerlerdir. Leming 'e göre okullar var olduğu müddetçe değer öğretimi olacaktır. Çünkü okullar yapısı itibariyle zaten değer öğretirler.

Değer kavramı iktisattan felsefeye, sosyolojiden psikolojiye, matematikten ilahiyata kadar birçok bilim alanı tarafından kullanılmaktadır. Bu kadar çok kullanılması değer kavramına birçok anlam katmıştır. Sosyal hayatın devamı için, yeni nesillere eğitim yolu ile aktarılan değerlerin birçok tanımı vardır. Değerler konusunda birçok sistemli araştırma yapan Rokeach değeri kalıcı bir inanç olarak tanımlamıştır. Allport ise “benlikle ilişkili olarak algılanan manalar” şeklinde tanımlamıştır(Akt. Ünal, 1981, s.1).

Sosyal bilimcilerce insan davranışını açıklamada büyük bir öneme sahip olan değerler, kuramsal yönde olduğu kadar hızla değişen dünya içinde insanları yakından ilgilendirmesi açısından da önem taşımaktadır(Oruç, 2002, s.50).

Değerler kalıtsal olmayıp öğrenme sonucu oluşurlar. Değer oluşumu çocuklukta başlar ve yaşa bağlı olarak artar. Bireyin içinde bulunduğu ortam, toplumsal yapıdaki değişiklikler toplumun sanayileşme seviyesi ve ekonomik gelişmeler sonucunda değer sistemindeki hiyerarşiler de değişmektedir. Değerler insan yaşamının tüm yönlerini etkileyen ve yönlendiren olgulardır. Bireysel olarak değerler standart, güdü, karar verme ve davranış yaptırımı olarak, toplum içinde ise siyasi ve ideolojik tercihlerde, toplumsal yargılamalarda, gruba uyumda kullanılır. Bu bağlamda eğitim, bireyi topluma yararlı hale getirme olarak tanımlandığında okulların değer öğretimi öne çıkarılmış olur. Küçükahmet’e (2004, s.2) göre, okullar çocuğun doğal eğitimcilerinin eksik ve hatalı öğretimlerini gerçek eğitimciler yoluyla düzeltir. Kısaca okullar çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırarak onu yeniden toplumsallaşma sürecine sokar. Bu süreç ise, topluma yeni katılan bireyin toplumsal değerler aracılığıyla topluma faydalı hale getirilmesidir.

Okullarda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda seçilen değerler geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir.

Yenilenen sosyal bilgiler müfredatında öğrencilere milli, insani, ahlaki, manevi ve kültürel değerler kazandırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yeni sosyal bilgiler programında adil olma, bağımsızlık, bilimsellik, hoşgörü, sorumluluk, vatanseverlik ve yardım severlik gibi değerlerin öğretimine özel önem verilmiştir.

1.1. Eğitim

20. yüzyıl her alanda hızlı değişmelerin ve gelişmelerin kendini gösterdiği bir zaman dilimidir. Özellikle bilim ve teknolojiye bu gelişmeler sosyal hayatı etkilemiş ve insanları bu hızlı gelişme ve değişmeye uyum sağlamaya zorlamıştır. İnsanların sosyal ve fiziki çevreye uyum sağlamalarında kullanılan en etkili araç ise şüphesiz eğitimidir.

Eğitim belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyi yetiştirme sürecidir. Bu süreçte kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler bireyin karakterini farklılaştırır; Karakteri gelişen, bilgi ve beceriler ile donatılan birey ise toplumsal yapı üzerinde olumlu değişmeler meydana getirir (Varış, 1998, s.80). Geniş anlamda eğitimin, kişinin toplumun davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı bir şekilde uyumuna yardım eden bir süreç olduğunu belirtmiştir.

1.1.1. Eğitimin Tanımı

Günümüzde eğitim kavramı pek çok kişi tarafından ve çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların hepsinde ortak olan unsurlar bulunmaktadır. Eğitimde temel amaç kişide çeşitli yönlerden, yetenekleri doğrultusunda, birey ve toplum için uygun şekilde davranış değişiklikleri meydana getirmektir (Sönmez, 1998, s. 37). Bu değiştirme istenilen doğrultuda oluşacak değişimdir. İstenilen doğrultu ise ilmi gerçekler, toplumsal ihtiyaçlar ve toplumun değer yargılarıdır.

Eğitim, geniş anlamda bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını, kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Fidan ve Erden, 1986, s.7).

Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrıya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler ise, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır(Sönmez, 1994, s.12).

Eğitim, kişinin kendi özgün ihtiyaçlarının gerektireceği bilgi, beceri, tutum ve davranışların, yine kendince farkına varılması ve öğrencinin kendi öğrenme yeteneklerine uygun olarak öğrenmesi için uygun ortamlar yaratıp sürdürmeye “yardımcı olunması” sürecidir (www.tbv.org.tr).

Dewey'e göre: “eğitim yaşantıyı yeniden inşa yoluyla değiştirmedir”(Ertürk, 1994, s.11). Oğuzkan(1993, s.46) ise eğitimi şöyle tanımlamıştır; “önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.” Senemoğlu(1997, s.2) genetik mühendisliğindeki gelişmelerden hareket ederek farklı bir eğitim tanımı yapmıştır; “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir.” Ertürk eğitimin tanımını kapsamlı bir şekilde yapmıştır. Tanımda “kasıt” kelimesiyle eğitimi kültürlenmeden ayırmış ve planlanan bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Ertürk'ün eğitim tanımı şöyledir; “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklik meydana getirme sürecidir”(Ertürk, 1994, s.12). Bu süreçte istendik özellikler öğrenme, öğretme etkinlikleriyle gerçekleştirilebilir.

Eğitim, durumu belli bir ortamda (Eğitim ortamı), belli bir kişinin (öğretmen), belli bir kişiye (öğrenci), belli bir konuyu (öğrenme malzemesi), öğretmeye (öğrenme-öğretme) çalışması olarak resmedilebilir (Bacanlı, 2002, s. 40).

Adem (1995, s.3) ise eğitimi, “toplumun yaratıcı gücünü ve verimini arttıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliği ilkelerini gerçekleştirilmede en etkili araç” olarak tanımlamaktadır.

Eğitimi, insanın hayatı boyunca rasgele karşılaşacağı olaylara göstereceği belirsiz tepkiler olarak anlayamayız. Fert ve cemiyet için çok önemli ve çok geniş bir alanı içine alan eğitim, bir plân ve hedefe göre insanın yetiştirilmesi, ruh ve beden sağlığını koruyarak geliştirmesi için yapılan bütün çalışmalar olarak anlaşılmaktadır.

Eğitim, yetişkin neslin bir plân ve gayeye göre yetismekte olan nesillerin gelişimini sağlamak için yaptığı çalışmalardır. Eğitim, ruhu ve karakteri yapıyor, ferde ve millete bütün değerleri kazandırıyor(Ülken, 1976, s.2). Bir milletin sahip olduğu yaşayış ve düşünüşe ait bütün değerlerini tarihi seyri içinde nesillerden nesle aktararak ve geliştirerek sürdürdüğü en büyük çalışmalar eğitim çalışmalarıdır(Ayhan, 1986, s.14). Eğitim nesiller arasındaki anlayış yakınlığını ve ahengi koruyarak tarih boyunca milli şuurun devamını ve gelişmesini sağlamayı hedef alır. Fertlerin içinde yaşadığı cemiyete ahenkle intibak etmesini, cemiyetlerinde refah içinde bekasını sağlayan çalışmalara eğitim çalışması denir.

1.1.2. Eğitimin Amaçları

Her alanda yapılan çalışmaların belli amaçları vardır. Gayret sarf edenler yaptıkları çalışmalarla amaçlarına yaklaştıkları nispette başarılı sayılırlar.

Eğitim faaliyetlerinin de belli gayeleri vardır. Ancak eğitim faaliyetlerinin gayelerinde toplumdan topluma farklılıklar görülmektedir. Hatta aynı toplumda da zamana, yere ve şartlara göre değişiklikler olabilmektedir. Çünkü toplum içersinde

meydana gelen dinî, ahlâki, ilmi, siyasi, sosyal, iktisadi ve askeri alanlardaki ve hatta örf, adet ve geleneklerdeki gelişmeler ve değişmeler eğitim faaliyetlerini ve dolayısıyla bu faaliyetlerin gayelerini etkileyerek bunlara yeni bir yön verebilmektedir.

Varış (1998:87) da eğitimin genel hedeflerinin toplumdan topluma değiştiğini ve toplumun kültüründen etkilendiğini belirtir. Ancak genel hedefler aynı zamanda toplumun ulaşmak istediği noktayı da tanımlayıcı niteliktedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin genel amaçları o memlekette yapılacak olan bir toplum analizine dayanır. Genel hedefler, birey ve toplumun refahı arasında denge kurmalı, ekonomik kalkınmanın ve demokratik hayatın gerçekleşmesini sağlamalıdır.

Eğitimin en genel gayesi bireyi topluma yararlı hale getirmektir. Bu gayeyi gerçekleştirmek için çalışacak kişilerin her şeyden önce kendi toplumsal yapılarını tanımaları ve eğitim durumları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Kanad'a göre eğitimin amacı kişilik oluşturmaktır. Kişilik, karakterin ve insanlığın özelliklerini gösteren bir unsurdur. Bu doğrultuda kişilikli birey, yüksek değerlere sahip olmak ve bu değerlere uygun görevlerde bulunmak için fedakarlıklar yapabilmekte ve toplum için zararlı olabilecek içgüdülerini dindirebilmektedir (Akt. Akbaş, 2007, s.81). Bu değerleri sağlayabilmek için eğitimin belirlenen amaçlara uygun bir biçimde yapıldığı yerler olarak okullar önemli bir yer tutmaktadır.

B. G. Kerschensteiner'e göre eğitimin esas vazifesi; “sağlam bir irade terbiyesidir.”Hegel’e göre eğitimin gayesi; “iyi vatandaş yetiştirmektir”. Ona göre iyi vatandaşın ölçüsü ise, kendi devletinin ahlâk kurallarına uygun yaşamaktır. Öcal'da ifade edildiği kadarıyla çağdaş eğitimcilerden John Dewey; eğitimin gayesini, “kişilik kazandırmak”(Öcal, 1990, s.27) olarak belirler. Bu görüşte isabetlidir denilebilir. Ancak kişilik kavramı da ülkelerin ve milletlerin kültürel yapılarına göre farklılıklar arz edebilmektedir. Ünlü düşünür Rousseau ise, “Çocuk ne hekim, ne asker, ne de papaz olmalıdır. O her şeyden önce insan olmalıdır”(Öcal, 1990, s.28) der. Eğitimin gayesi insan yetiştirmektir, insanileştirmektir.

Cookson and Sadovnik eğitimin amaçlarının genel olarak dört grupta toplanabileceğini belirtmiştir (Yüksel, 2004, s.17).

1. Eğitimin entelektüel amaçları: Öğrencilerin okuma, yazma ve matematik gibi temel bilişsel becerileri; edebiyat, tarih ve fen gibi bilimsel bilgileri; analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerini elde etmesini kapsar.
2. Eğitimin politik amaçları: Öğrencilerin mevcut siyasal düzene uyum göstermeleri ve bu siyasal düzene katılmaları için onları hazırlamayı ve temel toplumsal kuralları öğretmeyi kapsar.
3. Eğitimin sosyal amaçları: Öğrencilere toplumun çeşitli kural, norm, değer vb. öğretilerek onların toplumsallaşmasını kapsamaktadır.
4. Eğitimin ekonomik amaçları: Gelecekteki mesleki rolleri, meslek seçimi ve meslek eğitimi ile öğrencilerin gelecekteki mesleki rollerine hazırlanmasını kapsamaktadır.

Her toplumun kendi kültürüne özgü eğitimi ve bu eğitimle hedefledikleri farklılık göstermektedir. Ancak her toplumun eğitim hedefleri içerisinde diğer toplumlarla ortak olan bazı evrensel amaçlar da söz konusudur. Özellikle insanlar arası ilişkileri düzenlemeye ve sürdürmeye eğitime önemli görevler yüklenmektedir. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde Eğitim Hakkı ve Eğitimin Amaçları ile ilgili kısımda şu madde dikkati çekmektedir: "Eğitim, insan kişiliğinin tam olarak geliştirilmesini ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini amaçlamalıdır. Eğitim, tüm uluslar ve tüm ırk ya da din kümeleri arasında anlayış, hoşgörü ve dostluk ile Birleşmiş Milletlerin barışı sürdürme etkinliklerinin geliştirilmesini özendirmelidir (Unesco, 2000, s.158).

Eğilim, bireyi topluma uyumlu hale getirmenin dışında da bazı sorumluluklar üstlenmiştir. Binbaşıoğlu eğitimin amaçlarını şöyle özetlemektedir:

- Kişinin kendisini gerçekleştirmesini sağlamak, başka bir deyişle potansiyel bütün yeti ve yeteneklerini geliştirmek.
- Kişinin toplumsal doğasına, etkili bir biçimde sağlıklı uyumunu sağlamak ve çağdaş uygarlığın değişme, gelişme ve ilerleme gibi değerlerini benimsemesine yardım etmek.
- Kişinin, sevgi ve hakseverlik duygu ve anlayışıyla, dayanışma ruhu içinde, hoşgörölü, özgür iradeli, demokratik ve bağımsız çalışabilme gücü kazanmasını sağlamak.
- Bireyi “yaratıcı” ve “üretici” yaşama hazırlamak, ona meslekî yeterlilik ve bilimsel bir anlayış kazandırmak.
- Erdemli, girişimci ve sağlam karakterli bir kişilik yetiştirmek (Binbaşioğlu, 2003, s.6).

Bu noktada Türk milli eğitiminin genel amaçlarından da bahsetmek yerinde olacaktır. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/188.html>):

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır(MEB, 2005, s.5).

Türkiye Cumhuriyeti'nin milli eğitimini temellendiren Atatürk, Türk Milli Eğitim programında iki önemli nokta olması gereğini vurgulamıştır. Bunlardan birincisi eğitimin sosyal hayatın ihtiyaçlarına uygun olması, diğeri çağın gereklerine uymasındır(Akt. Fidan ve Erden, 1993, s.126). Bu doğrultuda eğitim sosyal hayatın ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine göre değiştirilmekte ve yenilenmektedir.

1.1.3. Eğitimde Duyuşsal Alan

Okulların önemli görevlerinden biride, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir. Bu tür öğrenmeler ise okulların duygu yoğunluklu öğrenmelerindendir. Jorelmik'e göre (Akt.Bacanlı, 1999a, s.8) duyuşsal eğitim sanat ve insani bilimlere, değer, tutum ve inançlar gibi

psikolojik yapıları ve karakter gelişimini içerir. Okullarda öğrenciler bilişsel alanın yanında, insanlara karşı saygı göstermek, hoşgörülü olmak, başarılı olmak ve yardımsever olmak gibi değerleri, trafik kurallarına uymak gibi toplumsal kuralları, derslere veya öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmeyi ve karşılaştıkları durumlara tavır almayı öğrenirler.

Eğitim kurumları sadece bilişsel amaçlara ulaşmakla kalmamalı, insanı insan yapan bütün değerleri içermelidir. Eğitim için değerlerden arınarak tümüyle teknolojik olmaya çalışmak ya da yalnızca geleneksel ve alışlagelmiş değerlere tutunmak değerler karmaşasına neden olacaktır. Eğitim en azından iyi bir insan, iyi bir yaşam ve iyi bir toplum oluşturmak yolunda gösterilen kısmi bir çaba olarak görülmek zorundadır (Maslow, 1996, s.68-74).

Eğitim üç temel alana ilişkin hedefleri içermektedir; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alan. Bacanlı (2006:4-5)'ya göre, modern toplum yaşamında ve modern eğitimde önemli bir nokta olan bireyselleşme hem bilişsel hem de duyuşsal hedefleri gerektirmektedir. Bilgi çağında okuldan beklenen, bilgiyi değil, bilgiyi sevmeyi öğretmektir. Nitekim bu noktadan hareketle doksanlı yıllarda eğitimde değerler ve geleneklerin, başka bir ifadeyle duyuşsal alanın önemi artmıştır.

Duyuş'un geniş ölçüde kabul edilen bir tanımı yok ise de, genel olarak, duygular ve coşkularla ilgili, akıl ve mantığın zıddı olarak anlaşılmaktadır (Bacanlı, 1999a, s.6).

Duyuşsal alan, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan meydana gelir (Yeşilkayalı, 1996).

Genel olarak duyuşsal eğitim, öğrencinin his, duygu, ahlak ve etik konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsar. Duyuşsal eğitim daha çok öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimi için kullanılır (Martin and Reigeluth, 1999, s.486). Duyuş kavramı geniş anlamda duygularla ilgilidir. Duyuşsal alan öğrenmelerinden bahsedildiğinde genellikle duygular, tercihler, inançlar, tutumlar,

değerler, ahlak vb. duygu boyutunu gösteren kavramlar anlaşılır. Duyuşsal alan, neyin iyi neyin doğru olduğu sorusuna cevap veren değerler, ahlak ve etikle ilgilidir (Bacanlı, 1999a, s.6). Duyuşsal alan kapsamında yer alan insani özellikler, ilgi, tutum, özgüven, herhangi bir şeyi sevmek, (yurt sevgisi, insanlığı sevmek ve saymak), ulusal ülkülere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörülü olma, çevreyi, aracı - gereci temiz tutma, zamanı etkili kullanma vb. çeşitli duygu ve davranış tarzlarını kapsamaktadır (Senemoğlu, 2004, s.406).

Duyuşsal özellikler genellikle doğrudan gözlenemeyen ve kişinin etki altında bırakılmadan uzun süreyle çeşitli koşullar altında gözlenmesi sonucu bu kişide var ya da yok olduğuna karar verilebilen özelliklerdir. Büyüklere saygı, yurt sevgisi, ulusal ülkülere bağlılık, öğrenme ilgisi, kendine güven, güçlüklerden yılmama, başkalarına ve değişik fikirlere karşı hoşgörü, temizlik ve düzen konusunda titizlik gibi insan özellikleri bu gruptandır (Özçelik, 1992-b).

Duyuşsal alan ilgi duyma ve dikkat etme ile başlayan çok yönlü bir değer sistemi ve yaşam felsefesi geliştirmeye kadar uzanan özellikleri kapsamaktadır. Bu özellikler bizi biz yapan değerlerimizdir. Çünkü biz değerlerimize göre yaşarız. İnsan olmak değerlere sahip olmak demektir. Değerler, inançlar ve tutumlar sosyal çevrede öğrenilir. Değerlerin çoğu bağımsız olarak gelişmez.

Duyuşsal eğitim ile ahlâk eğitimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, barış eğitimi, demokrasi eğitimi, cinsel eğitim, insan ilişkileri eğitimi ve sosyal beceri eğitimi gibi eğitim alanları kastedilmektedir (Bacanlı, 2006, s.13-14).

Duyuşsal davranışlar bir çok farklı sosyal ihtiyaca cevap verirler. Direkt ve dolaylı olarak okullarda, yaz kamplarında, dini kurumlarda ve askeri kurumlarda bulunurlar. Duyuşsal eğitim, çoğunlukla uzun zaman alır (Martin and Reigeluth, 1999, s.486).

Duyuşsal özelliklerin ilk kazanıldığı yer ailedir. Ailenin sınıfsal kökeni, içinde yaşadığı çevre çocuğun duyuşsal özellikleri kazanım düzeyini bir ölçüde

belirlemektedir. Anne babası iyi eğitim görmüş, maddi sorunları olmayan bir ailede yetişmiş bir çocukla, tam tersi durumdaki bir çocuğun duyuşsal özellikleri kazanım düzeyi arasında fark vardır. Çünkü her aile çocuğunun gelişimini farklı şekillerde etkilemektedir. Eğitimli bir anne babanın çocuğuna verdiği eğitim ile eğitim almamış bir anne ve babanın çocuğuna verdiği eğitim, sunduğu olanaklar arasında büyük farklılıklar vardır.

Duyuşsal alanın öğretimde ve öğrenci başarısında oynadığı rol, çeşitli araştırmalarda incelenmiş, yazarlar tarafından tartışılmıştır. Bloom (1976) okulda öğrenmeye ilişkin modelinde duyuşsal giriş özellikleri olarak incelendiği okula, derse/alana ilişkin bilgilerin, tutum ve değerlerin ve akademik benliğin (kendini algılayış biçiminin) bilişsel giriş davranışları ve öğretimin niteliği ile birlikte başarı varyansına katkılarını göstermiştir.

Öğretimde amaçlanan yeterlikler, kişilik gelişimi, insan ilişkileri, yurttaşlık sorumluluğu, ekonomik verimlilik, değişme ve yaşamla başa çıkma, evreni, dünyayı ve yurdumuzu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma, bilişsel, psikomotor alanın yanı sıra duyuşsal alanı da kapsamaktadır. Bu amaçlarda kişilik, bilimsellik ve yurttaşlık boyutları ortaya çıkmaktadır ki bu durumda duyuşsal alanla ilgili gerekliliği desteklemektedir.

Martin and Reigeluth (1999, s.486) okullarda karışıklık yaratan disiplin eksikliği, çocukların suistimali, olgunluk öncesi cinsel hayat, çeteler yoluyla akran şiddeti, suç, boşanma oranlarındaki artış, yeme alışkanlıklarındaki bozukluk, madde bağımlılığı gibi sosyal problemlerdeki artışların duyuşsal eğitimin okulda bulunmasını gerektirdiğini belirtmektedir.

Her okulun ve eğitim programının hedefleri arasında esas itibariyle duyuşsal nitelikte davranışsal özellikler de vardır. Özellikle sosyal bilimler alanına giren derslerle bu derslerdeki ünitelerin hedefi arasında duyuşsal nitelikte olanlar, öteki alanlardakinden daha çoktur. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi gibi derslerin hedefleri arasında yer alan yurt sevgisi, bayrağa saygı,

büyüklere saygı, öğrenmeye karşı ilgi, gelişme isteği, yardımseverlik, konukseverlik vb. esas itibarıyla duyuşsal özelliklerdir. Temel eğitimin hedefleri arasında önemli bir yer tutan bu tür davranışsal özellikler, daha ileri düzeylerdeki bilimsel ve teknik eğitimde biraz azalır ama tümüyle ortadan kalkmaz (Özçelik, 1992-a).

Eğitimle ilgili her fikir ve uygulama, sonuçta insan doğasının üç boyutlu yapısına hitap etmektedir. Dolayısıyla okullarda da insanların zihinsel, duygusal ve psiko-motor davranışlarını olumlu yönde geliştirme amaçlanmaktadır. Okullarda verilen eğitim ile öğrencilerin öğretmene veya okula karşı duyguları, sonraki yaşam tarzları, felsefeleri ve ahlaki durumları etkilenmektedir. Bu durum, insanların duygu boyutundaki bir çok öğrenmesinin okullarda oluştuğunu göstermektedir. Duyuşsal davranışlar, okul disiplini, öğretmenin değer ve davranışlarıyla, eğitim programıyla, vatanseverlik değerinin anlatılma çabalarıyla, çok çalışma onur, tutumlu olmak, fedakarlık ve cesaret gibi değerlerden bahsetme ile okulda ilk günden itibaren hissedilir (Lickona, 1992, s.6).

Duyuşsal alan farklı biçim ve uygulamalarla okullarda bulunabilir (Bacanlı, 1999a, s.9):

1. Duyuşsal eğitimi doğrudan üstlendiğini ilan eden eğitim programları: Bu tür programlar duyuşsal eğitim vermek amacıyla planlanır ve uygulanır. Örneğin, benlik algıları, ahlak gelişimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, demokrasi eğitimi vb.
2. Duyuşsal eğitimi açıkça ilan etmeyen ama gizliden gizliye duyuşsal eğitim içeren programlar: Örneğin, uyuşturucu eğitimi, cinsel eğitim.
3. Nesne ve biçimleri takdir etmeye yönelik programlar: Bu tür programların gizli duyuşsal hedefleri vardır. Örneğin, müzik, resim, sanat.
4. Çeşitli konularda duyuş içeren programlar: Bu programlar içinde duyuşsal eğitimi içeren konular bulunur: Örneğin, sosyal bilgiler, dil eğitimi gibi.

5. Duyuştan arınmış olarak düşünölen ama duyuştal anlamları olan programlar: Bütün derslerin duyuştal boyutu vardır. Örneğın, matematiğı sevmek ve gündelik hayattaki rolünü takdir etmek gibi.
6. Okulun kurumsal özellikleri: Okulun kurum olarak bir çok özelliğı öğrencilere duyuştal davranışlar kazandırır. Örneğın, okulun atmosferi, gençlik grupları, kurallar, cezalar, sınıf geçme ve öğretmen beklentisi.

Yukarıda verilen durumların bazılarında duyuştal alan eğitimi bilinçli olarak programlarda yer almaktadır. Bazılarında ise sistematik olmayıp okul kültürü ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Okullarda genellikle konuyu merkeze alan ve duyuştal eğitimi programın dışına bırakan bir yaklaşım görülür. Ancak, duyuştal öğrenmeler sınıfta, öğretim sürecinin tümünde, okulun atmosferinde, disiplin anlayışında ve gençlik normlarıyla da ortaya çıkar.

Ancak duyuştal hedefler konusunda çalışmanın bu hedeflerin somutlaştırılmasının zor olması, öğretiminin uzun süreceğinin düşünölməsi, öğretiminin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleri ile kazandırılmasının zor olması, değeriendirilmesinin zor olması, değeriendirilmesinin biliştal hedeflere göre daha esnek olması, değeriendirilmesinin alışılmış “başarı” anlayışının dışında olması gibi nedenlerden dolayı duyuştal alan eğitimde uzun süre ihmal edilmiştir (Bacanlı, 2006, s.15-17).

1.1.3.1. Duyuştal Alan Taksonomisi

Duyuştal alanla ilgili en kabul gören sınıflama Krathwoh, Bloom ve Masia tarafından yapılan sınıflamalardır. Taksonomide beş kategori bulunmaktadır: Alma, tepkide bulunma, değeri verme, örgütleme ve bir değeri veya değeri grubuyla nitelenmişlik. Bu kategoriler hiyerarşıktır (Bacanlı, 2006, s. 89).

I. Alma

Bu ilk basamak uyarıcının farkına varma ve istekli hale gelmeyle ilgilidir. Bu basamak aynı zamanda bilişsel bir özellik gösterir.

- a) Farkında Olma: Burada bir şeyin farkına varma söz konusudur. Örnek olarak “elbisede estetik faktörlerin farkına varma” verilebilir.
- b) Almaya İstekli Olma: Bu basamakta birey yargılamadan almaya isteklidir, “derste öğretmeni dikkatlice takip etme” örnek olarak verilebilir.
- c) Denetimli ya da Seçici Dikkat: Bu basamakta birey uyarıcıyı diğerlerinden seçip ayırarak, dikkatini o uyarıcıya verir. Birey algıda seçici hale gelir. Örnek olarak “bir edebi eserde yer alan insani değerlere karşı uyanık olma” verilebilir.

II. Tepki Verme

Bu basamakta uyarıcı ile bilfiil meşgul olma söz konusudur. Birey uyarıcıya karşı tepki vermekten mutlu olur. Bu basamak yapısı itibariyle bilişsel alan özelliği gösterir.

- a) Tepkide Hemfikir Olma: Birey bu basamakta davranışı gereğine inanmasa dahi itirazsız olarak yapar. Gerekli olduğu fikrine katılmaktadır. Örnek olarak “trafik kurallarına uymaya razı olma” verilebilir.
- b) Tepkiye İsteklilik: Bu basamakta gönüllü faaliyet söz konusudur. Tepki verme zorunlu olduğundan değil zevk alındığından yapılır, “başkalarının sağlığı için sorumluluk alma” örnek olarak verilebilir.

- c) Tepkiden Tatmin Olma: Bu basamakta davranışı yapmak bireye tatmin olma duygusu verir. Örnek olarak “zamanı değerlendirmek için okumaktan zevk alma” verilebilir.

III. Değer Verme

Bu basamakta davranışlar, tutarlı ve istikrarlı hale gelir, tutum ve inanç özellikleri göstermeye başlar. Bu basamakta olan birey bir değer tutucusu olarak algılanır. Kişide duyuşsal öğrenmenin olduğu diğer insanlar tarafından fark edilir. Değer verme ile insanlar davranışlarını dış bir yaptırım sonucunda yani uyma ve itaat ile değil kendi temel değerlerinden kaynaklanan bir yönelme sonucunda yapar.

- a) Bir Değerin Onaylanması: Bu basamakta bir olay, davranış, nesne ve benzerlerine bir değer atfetme söz konusudur, “etkili konuşma yeteneğini geliştirmeye sürekli istek gösterme” örnek olarak verilebilir.
- b) Bir Değerin Tercih Edilmesi: Değer, davranışları yönlendirmede ve yargılamada tercih edilmeye başlanır. Bu seviyede kişi içselleştirdiği değere, arayacak ve arzulayacak kadar düşkündür. Örnek olarak, “bir yaşam tarzını diğer insanlara her yerde anlatacak kadar iş edinme” verilebilir.
- c) Kesin Kararlı Olma: Bu seviyede bir gruba, konuma veya bir davaya adanma söz konusudur. Bu basamaktaki birey, bir değeri tercih etmenin yanında o değere bağlanmış ve adanmıştır. Bu değere başkalarını da çekme çabası içindedir. Örnek olarak, “demokratik ideallere kendini adama” verilebilir.

IV. Örgütlenme

Bu seviyede, değerleri örgütleyip sistemleştirme, aralarındaki karşılıklı ilişkileri tayin etme, hangi değerlerin baskın ve hangi değerlerin silik olduğunu

kararlaştırma vardır. Örgütleme basamağı yeni değer kazanımlarına bağlı olarak yenilenir.

- a) Bir Değerin Kavramsallaştırılması: Bu seviyede değerin soyutlanmışlık kalitesi söz konusudur. Örnek olarak, “beğendiği bir sanat objesinin özelliklerini tanımaya girişme” verilebilir.
- b) Bir Değer Sisteminin Tertip ve Düzeni: Bu basamakta değerler diğerleriyle sistemli bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilir. Sistemde tam bir tutarlılık aranır ancak bu ideal olmaktan öteye gitmez. Değerlerin bir araya getirilmesinde bir hayat felsefesi oluşturmaya çalışma söz konusudur, “çeşitli ırk, kültür, ulusun kaynağı ve meslekleri ağısından davranış ve kişiliklerinin değerlendirilmesi” örnek olarak verilebilir.

V. Bireyin İçinde Bulunduğu Değerler İle Nitelenmesi

Birey karşılaştığı hallerde duygusal tedirginliğe düşmeksizin benimsediği değerler ile tutarlı hareketler yapar. Bu inançlar, idealler ve tutumlar kaynaşarak bir dünya görüşüne dönüşür.

- a) Davranış Ölçütü Haline Getirme: Bu basamakta değerler sistemine bir iç tutarlılık kazandırma söz konusudur. Davranış ölçütü haline getirme basamağı, bireyin karşılaştığı karmaşık dünyayı kendine göre düzenleme ve oluşturulan bu dünyada tutarlı ve etkili bir şekilde hareket etme imkanı veren yönetici bir kuvvettir. Örnek olarak, “başarmada yeteneklerine güvenme” verilebilir.
- b) Karakterleme: Duyuşsal alanın son basamağıdır. Bu basamakta edinilen değerler kişinin karakteri haline gelir. Bu basamakta değerler, inançlar ve tutumlar arasında tutarlılığa büyük önem verilmektedir. Örnek olarak, “saygıya dayalı bir hayat felsefesi geliştirme” verilebilir.

Duyuşsal alan incelendiği zaman ilk iki basamağın aynı zamanda bilişsel özellikler içerdiği görülmektedir (Senemoğlu, 1997, s.409; Özçelik, 1987, s.28). Esas duyuşsal özelliğin üçüncü basamaktan itibaren ortaya çıktığı söylenebilir. Bu basamak bir olguya değer vermeyi, adanmayı ve taraftar olmayı içermektedir. Bu basamakta bulunan bireyde değer verme ile nitelenen davranışlar zorunlu uyma ve itaat etme sonucunda değil, temel değerlerden kaynaklanmaktadır.

Dikkat çekici bir diğer nokta, duyuşsal alanın son üç basamağının tanımının tümüyle değer kavramıyla açıklanmasıdır. Yani duyuşsal kazanım bir değer olarak kabul edilmekte ve davranışları yönlendirici bir konuma gelmektedir. Bir sonraki basamakta ise kabul edilen bir değer diğer değerlerle ilişkilerinin onaya konması gerekir. Edinilen yeni değerler, hangi değer baskın hangisinin silik olduğunun tayinine, değerlerin kavramsallaştırılmasına ve örgütlemeye ihtiyaç duymaktadır.

Bir değere adanmanın son basamağı nitelemedir. Bu basamakta birey değer kaynaklı davranışlarda tedirginliğe yani iç hesaplaşmaya düşmeksizin benimsediği değerlerle tutarlı hareket eder. Kişi tereddüt etmeksizin değerlerine bağlı olarak davranır. Bu basamakta birey inanç, ideal ve tutumlarını kaynaştırarak bir dünya görüşüne ulaşır. Bu basamakta bulunan bireyler ilgili değeri karmaşık dünyayı düzenleme ve yarattığı dünyada tutarlı ve etkili bir biçimde hareket etmeyi sağlar. (Tekin, 1996, s.214).

Duyuşsal alandaki öğrenmeler aynı zamanda bir değer kazanımıdır. Kişi çevrenin korunması konusunda değer verme, adanma, örgütleme ve karakterize etme basamaklarına çıkabilir. Ayrıca birey bir değer olan saygı konusunda aynı basamakları takip ederek, hayatındaki tüm ilişkilerde saygıya dayalı hareket edebilir. Saygı konusuna değer verip saygı değerini karakterize ederek dünya görüşünün bir parçası haline getirebilir. Davranışlara yön verici olarak her türlü değer, duyuşsal alan basamaklarında bulunabilir. Kişi sorumluluk, kibarlık, itaatkar ve dürüst olmak değerlerini de aynı basamakları kullanarak öğrenir (Akbaş, 2004, s.16-18).

1.2. İlköğretim Ve Önemi

Birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağıdır (www.tdk.gov.tr).

İlköğretim Türk Milli Eğitim Sisteminde, örgün eğitimin ikinci basamağını oluşturan, 7-14 yaş grubu, zorunlu eğitim çağındaki kız ve erkek öğrencilerin eğitim ve öğretimini sağlamak üzere devlet tarafından açılan, yönetilen ve denetlenen veya devlet tarafından açılmasına izin verilen ve denetlenen bir milli eğitim kurumudur.

İlköğretim, eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, ilköğretimi 8 yıl halinde düzenlemiş, 1981-1982'de bu uygulamaya deneme halinde başlanmıştır. Buna göre ilköğretim 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsar ve zorunludur. 1983'te çıkarılan 2917 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile getirilen değişiklikle, ilköğretim okulları beş yıllık ilkokullar ile üç yıllık ortaokullardan meydana geldiği, ilkokulun son sınıfı bitirildiğinde ilkokul diploması, ortaokulun son sınıfı bitirildiğinde ortaokul diploması verileceği, ilkokullar ve ortaokullar bağımsız okullar halinde kurulabileceği gibi, imkan ve şartlara göre birlikte de kurulabileceği belirtilmiştir (Akyüz, 1993, ss.301-302).

1995-1996 eğitim öğretim yılının sonuna kadar devam etmiş nihayet 16 Ağustos 1997 tarih 4306 sayılı kanunla 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren toplumda büyük tartışmalara sebep olan sekiz yıllık, kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir.

İlköğretim, toplumsal hayatımız için önemli görevler üstlenmiştir. İlköğretim; her şeyden önce çocuklarımızın düzgün konuşma, yazma ve sayı sembollerini

kullanma yeteneklerini geliştirmektedir. Sonra ilköğretim çocukları toplumsallaştırmakta, başkaları ile işbirliği yapabilen, sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler durumuna gelmelerine yardım etmektedir. Ayrıca, çocukların dış dünyaya ait bilgi ve görüş kazanmalarını sağlamaktadır. Son olarak ilköğretim, daha üst okullarda öğrenimine devam edecek öğrencileri bu okullara hazırlayıcı bir görev de üstlenmektedir (Alıcıgüzel, 1979).

İlköğretim, tek başına kişiye yeterli gelen bir öğretim değildir. Daha çok hazırlayıcı bir niteliktedir. Ülkemizde çeşitli sebeplerden dolayı büyük bir oranda insanımızın ilköğretimden sonra üst eğitim kademelerine gitmediğini söyleyebiliriz.

Buradan yola çıktığımızda, yani mademki insanlarımızın çoğu ilköğretimden sonra örgün eğitim kurumlarına gidemediklerine göre, ilköğretime daha büyük sorumluluk düşmektedir. İlköğretimi bitirip diğer öğretim basamaklarına devam edemeyen birisi en azından, kendine göre fikri ilgilerini sürdürmeyi bilmeli, ülke meseleleri üzerinde bağımsız düşünebilmeyi, toplum değerleriyle uyumlu bir kişilik oluşturmayı, okumaya değer kitaplar alıp okumayı becerebilmelidir.

İlkokullarda kazandırılan bilgi ve beceriler, bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken diğer yandan ileri ki eğitim kademelerindeki öğrenmelerin temelini oluşturur.

Özellikle eğitim imkanlarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde toplumdaki bireylerin büyük çoğunluğunun ilköğretimden geçmesi ilköğretimi, eğitim sistemini oluşturan diğer eğitim kurumları arasında ayrı ve önemli bir konuma getirmektedir.

İlköğretim eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarının daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır.

İlköğretim öğrencilerde ortak tutum, beceri ve duyarlılık geliştirerek iyi bir vatandaş olmalarını sağlar. Böylece kişinin hem kendi içinde hem de toplum içinde gelişimine yardım etmekte ve çocuğun olumlu bir şekilde toplumsallaşmasını sağlamaktadır.

1.3. Sosyal Bilgiler

1.3.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Yaşantı, bireyin algılayarak ya da doğrudan etkinlik göstererek edinmiş olduğu bilgi, tutum ve becerilerdir. Bireyin edindiği yaşantılar bireyde kalıcı izler taşıyan davranış değişikliğine neden oluyorsa o zaman buna “öğrenme yaşantısı” denir. Sosyal Bilgiler dersi de bireye toplumsal yaşamla ilgili öğrenme yaşantıları sağlar ve yaşamsal değeri çok yüksek olarak işlevini gerçekleştirir (Rumevleklioğlu, 2003).

Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen bilgiler olarak tanımlanabilir. Toplumsal gerçek dendiğinde ise, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşam içerisinde kullandığı ve zorunlu olan, onu daha kolay, huzurlu, mutlu yaşamasını, insanın kendisini gizil güçleri ve yetenekleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirilmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir(Sönmez, 1998a, s.3).

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir derstir.

Sosyal bilgiler eğitiminin önemli uzmanlarından olan Barr, Barth ve Shermis'e göre ise "Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir" (Akt. Günindi, 2005, s. 30).

Sosyal Bilgiler, "Sosyal Bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak öğrencilere, sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programıdır" (Öztürk, 2006, s. 6).

Erden'e (1996, s. 8) göre ise "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" olarak tanımlanabilir.

Sosyal Bilgiler bütün çeşitliliğiyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların çıkış sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Dönmez, 2003, s.32).

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: "Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır (Akt. Tahiroğlu, 2006, s.7).

Yukarıda bir kısmına değinilen Sosyal Bilgiler kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Ancak bu tanımlamaların ortak noktasını, Sosyal Bilgilerin Sosyal Bilimlerin bulgularından belli bir sistem dâhilinde yararlandığı oluşturur. Sosyal Bilgiler eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, Sosyal Bilimler alanındaki kurumsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak, bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlar. Bundan dolayı

Sosyal Bilgiler bir öğretim programı olup, ilköğretimde sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ders durumundadır. Özet olarak Sosyal Bilgiler, öğretim amacıyla Sosyal Bilimlerden seçilmiş ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin anlayabileceği şekilde hazırlanmıştır(Dönmez, 2003, s.33).

Sosyal Bilgiler öğretimi Türk eğitim sisteminde 4. sınıftan başlayarak 8. sınıfa kadar devam etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi okullarda ilk okutulmaya başlandığında tam olarak kavranamamış, bu yüzden de değişik anlayışlar doğmuştur. Bunun sonucu olarak bazıları Sosyal Bilgileri yalnızca yurttaşlık bilgileri anlamında almış, bazıları tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri'nin birleştirilmesi olarak düşünmüş, bazıları da yanlış bir yargıyla insan topluluklarının organizasyonuna ait bilgiler olarak kabul etmiştir. Bu görüşler içinde en yaygın olanı, Sosyal Bilgileri tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri konularının birleştirilmesi olarak algılayanlardır(Günden, 1995, ss.22-23).

Artık Sosyal Bilgiler dendiği vakit, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005, s.51). Sosyal Bilgiler kültürel mirası, onun günümüzde yaşayan özelliklerini ve bunların yaşamımıza etkilerini, insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini de esas alan bir derstir(Günden, 1995, s.24). Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, kendilerini daha etkin tanımayı, çevreleri ile daha anlamlı ilişkiler kurmayı, bunların yanında hayatlarını idare etmeleri için gerekli birçok beceri ve değeri de kazanmış olacaklardır. Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretimde okutulan diğer derslerden ayrılan önemli bir özelliği vardır. O da toplumun devamı için gerekli olan bazı tutum ve davranışların öğrencilere kazandırılmasıdır.

Yenilenen sosyal bilgiler müfredatıyla öğrencilere saygı, sevgi, hoşgörü, katılımcılık vb. tutum ve değerleri kazandırmak esas alınmıştır. Öğrenci yaparak – yaşayarak öğrenen, sorgulayan kişidir. Burada da öğrenciye rehber olan öğretmeni ve ders kitaplarıdır. Öğrencinin kitaplardan doğru bilgiyi öğrenmesi, onu anlamlandırması ve yaşama geçirmesi gerekir (Titiz, 2005, s.29).

J. Dewey'e göre Sosyal Bilgiler dersinin amacı, çocuğa uygarlığı, kültürü ve demokrasiyi tanıtır sevdirmek ve gençleri etkili bir yurttaş olarak yetiştirmektir. Uygarlık, kültür ve demokrasi binlerce yıllık birikimin sonucudur (Binbaşıoğlu, 1976, s.45).

Sosyal Bilgiler dersinin amacı yeni müfredatla birlikte kuşaklara bir kültür birikimini aktarmak, onların davranışlarını yetişkinlerin hayat tarzı yönünde biçimlendirmek ve onları gelecekteki toplumsal rollerine hazırlamaktır. Kültür aktarımının daha seçici ve etkin yollarını araştıran eğitimciler birbirleriyle ilişkili bilgi, beceri ve davranışları içeren çeşitli derslerle bu amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de öğrencilere bu davranış modellerini kazandırmayı amaçlamak üzere yenilenmiştir.

Yenilenen Sosyal Bilgiler müfredatında sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2005, s.6):

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Amaçlar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve Sosyal Bilgiler alanındaki hemen hemen tüm disiplinler ile ilişkili olduğu kolayca görülmektedir. Amaçlar çok genel olarak ifade edilmekle birlikte Sosyal Bilimler alanında kazanılması gereken önemli bilgi ve becerilere işaret etmektedir (Erden, 1996, s. 17).

1.4. Değerler

1.4.1. Değerin Tanımı

Kullanım alanı oldukça geniş olan değer olgusu, bir bakıma hayatımızın gayesidir, hatta sadece kendimizin değil, başkalarının hayatı içinde gaye olmasını istediğimiz şeylerdir (Güngör, 1993, s.84).

İnsanın ihtiyaç duyan, isteyen, amaç edinen bir varlık olarak, eşyayla gerçekleştirdiği bağlantıda ortaya çıkan veya beliren olguya değer denir (Kılıçoğlu, 1990, s.254).

Değerler kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Psikolojinin, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimcilerince geliştirilen

yöntemler ve ulaşılan sonuçlar bakımından değer kavramının üzerinde büyük ölçüde tutarlılık kazandığı görülmektedir. Bireylerin her davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1994, s. 349). Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmektedir. Bu tanımları kısaca gözden geçirelim.

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlakî ilke ya da inançlardır. (MEB, 2005, s.87).

Bu konuda Güngör ise; “değer hükmü, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır” der. Değer bir insanın, çeşitli insanları, insanlara ait olan özelliklerini, istek ve niyetlerini, davranışlarını değerlendirirken başvurduğu bir kriter demektir. Değer, bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelir. Bundan dolayı da organizasyonlardan oluşan bir sistem bütünlüğüdür (Güngör, 1993, s. 25).

Değerler en genel ifadesiyle, bir dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bir bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırılabilirse, bu somutlaştırma da tutarlı ve anlamlı olur ise bir önem taşır (Erinç, 1995, s. 74).

Çileli'ye (1990, s. 13) göre değerler, etkinliklere yol gösteren ölçütler, değer sistemleri de çelişkileri çözmek, karar vermek için başvurulan genel planlardır.

Çelikkaya'ya (1995, s. 168) göre değer; bir toplum içinde veya bir inanç ve ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insanî, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural veya kıymetlerdir denilebilir. Başka bir ifade ile insan cinsini hayvan cinsinden ayıran temel özelliklerdir de denilebilir. Görüldüğü gibi değer kavramı, bazı kavramlarla ilişki içindedir. Şirin'e (1986, s.2) göre, bir varlığın psikolojik,

sosyal ve ahlâkî veya estetik açıdan taşıdığı düşünölen yüksek ya da yararlı nitelikler onun değeriini belirtir.

Rokeach (1980)'a göre değeriiler hiçbir sosyal sınıfa bağlanmayan soyut ve değeriendirici kavramlardır. Bu tanıma örneğ olarak özgürlük, adalet, güzellik, konfor ve itaat gibi değeriiler sayılabilir. Bu tanım değeriilerin soyut kavramlar olduğunu ve insanların değeriere verdiği önemin birbirinden farklı olduğunu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Değeriiler, davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlardır. Değeriiler, bir davranışın ya da davranışın oluş amacının, başka bir davranışa üstünlüğü doğrultusunda sahip olunan kararlı, derin bir inanç olup normatif nitelik taşımaktadır. Yine Rokeach (1980), obje veya durum tarafından harekete geçirilmiş ve onları aşmış, mevcudiyetin iç durumları ve davranışın ideal tarzları hakkındaki paylaşılan, yapılagelen-yasaklayıcı (prescriptive-proscriptive) inançlar olarak tanımlamaktadır.(Akt. Aydın, 1997, s.5).

Değeriiler; belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görölen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif edilebilir. Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlâkî veya estetik açıdan taşıdığı düşünölen yüksek ya da yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir (Şirin, 1986, s.4). Ayrıca, toplumsal hayatta, insanların ortak olarak önemsedikleri görgüil (ampirik) olgulara ise toplumsal değeriiler adını vermekteyiz (TÜSİAD, 1991, s. 3).

Değeriileri belirlemek üzere derinlemesine araştırmalar yapan Schwartz ve Bilsky ise değeriileri şu şekilde tanımlamaktadır (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.60):

- Değeriiler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe değeriiler.
- Değeriiler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.

- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler.
- Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Çeşitli sözlük ve ansiklopedilerde ise, değer kavramı hakkında şu tanımlara rastlanmaktadır:

“Yüksek ve yararlı nitelik” (Rehber Ansiklopedisi, 1984, s.345). “Toplumun yargılarına ya da kişisel görüşe göre güzel, iyi, doğru olan, erişilmek istenen, savunulan şey” (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, 1986, ss. 2934-2935). “Nitelikçe ahlâkî ve estetik yargıya uygunluk; kişisel veya ortak yargıda iyi ve doğru olan” (Dictionnaire Larousse Ansiklopedik Sözlük, 1993-1994, s. 613).

Değer tanımlardan yola çıkarak değerlerin özelliklerini özet olarak belirtmek gerekirse;

1. Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.

3. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler, bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994, s. 350).

Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Değerler bireylerle ve toplumsal sistemle ilişkili bir unsur olarak görülmekte ve tüm davranışlarda dolaylı ya da dolaysız etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Özgüven, 1994, s. 349).

Değerler, tutum ve inançlar gibi üç boyutlu ele alınmaktadır. Bunlar, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlardır. Değerlerin bilişsel yönü, değerlerin farkına varmayı ve kavrayarak nerede kullanılacağını bilmeyi, duyuşsal boyutu ise iyi kötü, olumlu olumsuz gibi yargılar ve duygusal tepkileri, psiko-motor boyut ise bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışlara yön vermesini kapsamaktadır. Değerler çocuklukta başlayıp yaşa bağlı olarak artmakta ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Bireysel olarak değerler standart, güdü, karar verme ve davranış yaptırımı olarak, toplum içinde ise siyasi ve ideolojik tercihlerde, toplumsal yargılamalarda, gruba uyumda kullanılmaktadır.

Değerler ne yönden ele alınırsa alınsın önemli olan insan hayatına ve insan ilişkilerine önemli bir yön verdiğidir. Kuçuradi (1998, s.5) insanların ilişki kurdukları insanlar karşısındaki tutumları, yaşadıkları olaylar ve durumlarda, aldıkları her kararın ve bu karara ilişkin tutum ve davranışların bireylerin yaşamlarına verdikleri yönü gösterdiğini, bu yönün ise insanın kendini nasıl değerlendirdiğiyle alakalı olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın var oluşunun temelinde insanın kendisinden ve diğer insanlardan beklediklerinin yattığını ileri sürmektedir.

Bu noktada yenilenen sosyal bilgiler programında yer alan değerleri de belirtmek gerekirse (MEB, 2005, s.89):

Tablo1.1. Sosyal Bilgiler Programının Değerleri

Adil olma	Dürüstlük	Dayanışma	Sorumluluk
Duyarlılık	Sevgi	Estetik	Temizlik
Saygı	Bağımsızlık	Hoşgörü	Vatanseverlik
Aile birliğine önem verme	Barış	Misafirperverlik	Yardımseverlik
Çalışkanlık	Bilimsellik	Özgürlük	Sağlıklı olmaya önem verme

1.4.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Değerler ya davranış tarzına, ya da ulaşılmak istenilen hedeflere aittir. Bir kişinin değerleri olduğundan bahsediyorsak, kişinin bu değerlerinin, davranış tarzına veya ulaşılmak istenilen hedeflere ait inançları olduğunu biliyoruz demektir. En genel ve kullanılır sınıflandırmaya göre değerler “aracı değerler ve temel değerler” olarak ikiye ayrılır. Değerler arasındaki aracı ve temel ayırımı birçok bilim adamı tarafından dile getirilmiştir(Şirin, 1986, s. 4).

Temel değerler ulaşılmak istenen hedeflere ait değerlerdir. Aracı değerler ise, davranış tarzlarını ifade eden değerlerdir. Bu ayırım ve tanımlamalar birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Filazof Levojoy, Hilliard, antropolog Stradtbeck ve Kluchhohn ve psikolog English bunlardan bazılarıdır. Bazı araştırmacılar ise dikkatlerini bu iki çeşit değer türünden birisi üzerinde toplamışlardır. Örneğin, Piaget, Kohlberg, Kahn, French ve Scott davranış tarzlarını ifade edebilen değerlerle ilgilenmişlerdir. Allport, Lindzey, Vernon, Maslow, Morris, Smith, Rosenberg ve Woodruff ise ulaşılmak istenen hedeflerle ilgili değerler üzerinde çalışmışlardır (Şirin, 1986, s.4). Sprenger *bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini* olmak üzere altı temel değer grubuna dayanan bir değer sınıflaması yapmıştır. Sprenger’in sınıflaması 1951 ‘de Allport. Vernon ve Lindzey tarafından bir ölçeğe

dönüştürülmüştür (Ünal, 1980, s.20). Güngör'ün ifadesine göre, Spengler'den ilham alarak "Study of Values" adlı geniş bir çalışma yapan Alport; Vemon ve Lindzey (1960)dan sonra değeri altı grupta toplamak gelenek halini almıştır. Bunlar estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dinî değerlerdir (Güngör, 1993, s.84).

Rokeach (1980) ise, değerler üzerindeki çalışmaları sonucunda değerleri amaç ve araç değerler olarak ikiye ayırmıştır. Rokeach'un sınıflamasında her iki değer grubunda da 18'er tane değer bulunmaktadır (Rokeach, 1980, s. 28). Amaç değerler kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezli de olabilir. Araç değerler dürüst, sevecen gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler olabileceği gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yaratıcı, mantıklı entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir (Bilgin, 1995, s. 84).

Ayvalıoğlu'na (1984, s.28) göre, var oluşun gayesi olan temel değerler, fert olarak varılmak istenen hedefleri gösterirler. Davranış tarzları olan aracı değerler ise, temel değerlere nasıl ulaşılacağını tarif ederler.

Spranger (1928) altı temel değer grubu oluşturmuştur. Bunlar: Estetik, Teorik (Bilimsel), Ekonomik, Siyasi, Sosyal ve Dini değer gruplarıdır. Bu değer sınıflamaları daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür. (Ünal, 1980, s.20. Güngör, 1993, s.90).

Schwartz ise Rokeach'un değer sınıflaması üzerinde çalışarak 10 temel değer grubu ve bunların içinde yer alan 56 değer ortaya koymuştur. Bu araştırma dünyada geniş çapta uygulanmış ve her kültüre göre ortaya çıkan değerler oraya konulmuştur (Akbaş, 2004, s. 31-32; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 61).

Kinnier, Kernes ve Dautheribes, dünyadaki ahlâkla ilgili dokümanları inceleyerek 2000 yılında ahlâki değerlerin listesini çıkarmışlardır (Doğanay, 2006, s. 263-264).

Görüldüğü üzere değer gerek tanımı gerekse sınıflamaları üzerinde fikir birliği bulunmamaktadır. Araştırmalar da çoğunlukla, hangi değerlerin hangi toplumlarda daha fazla önemsendiğinin, farklı toplumlara özgü değerlerin ve evrensel olan değerlerin belirlenmesi yönünde bulgulara ulaşılmaya çalışılmaktadır.

1.4.3. Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar

Değer eğitimi konusunda eğilimin artmasıyla birlikte pek çok değer eğitim uygulamaları yapılagelmiştir. Bunlar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, ahlâk eğitimi, vatandaşlık eğitimi, etik, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, değer sınıflama, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi ve din eğitimi adları altında yapılan uygulamalardır. Bunların bazıları hareket olarak nitelendirilse de aslında bu kavramlar bir hareketten ziyade eğitimsel uygulamalardır.

Değer öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda pek çok fikir öne sürülmüş ve bu eğitimi sağlamak amacıyla pek çok yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanımına yönelik olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan bazıları sınıf içinde ders programlarının içinde etkinlik olarak yer alırken, bir kısım da okulun açık ve örtük tüm programını kapsamaktadır (Doğanay, 2006, s.266).

Okullarda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilir gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir. Alanla ilgili kaynaklar incelenerek değer öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımlar aşağıda verilmiştir.

1.4.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi

Doğrudan öğretim yaklaşımı, yetişkinlerin çocuklara değerleri doğrudan söyleyerek çocukların değerleri öğrenmelerinin sağlanmaya çalışıldığı bir yöntemdir. Yaklaşım uygulanırken öncelikle kazandırılacak değer belirlenmekte ve etkinlikler aracılığıyla değer kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşım farkında olarak veya olmayarak en çok ve en eskiden beri uygulanan değer öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Doğanay, 2006, ss.267-268).

İnsanlık tarih boyunca, insan davranışlarına şekil vermek amacıyla telkin, öğüt yöntemini kullanmıştır. Bu yaklaşımda yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Veli ve öğretmenlerin "İyi bir kız böyle yapmaz. Çocuklar büyüklerine saygı gösterir." gibi sözleri telkin yönteminin kullanımına örnektir (Welton ve Mallan,1999,s.137; Akt. Akbaş, 2004, s.71).

Yetişkinlerin gençlere telkin ve tavsiyede bulunmasının altında şu düşünce yatmaktadır. Yetişkin deneyimleri sonucu öğrendiği değerleri kendi için doğru olarak kabul eder ve gencin kendine başka değerler seçmesinden korkar. Eğer veli değerlerini etkili bir şekilde transfer edemezse gencin hoş olmayan değerler seçeceğinden korkar (Simon, 1972, s.47).

Bu yöntemin okulda uygulanmasında ilham verici hikâyeler okuma ve öğretmenler tarafından anlatılan ahlaki durumları dinleme, törenlere katılma ve halka hizmet organizasyonlarına katılma vardır. Bu yöntemde çok kullanılan tekniklerden biri de ahlaki yönü bulunan tarihsel veya kurgusal hikâyeler kullanmaktır. Yaşam öyküleri istediğimiz değerleri telkin eder. Bu öykülerin anlatılması, diğer bireylerin davranışlarının ahlaki sorumluluğu konusunda düşünmelerini sağlar Ayrıca yemin ederek okula veya kuruma bağlılığını göstermede kullanılan bir yoldur.

Ancak öğrencilerin velileri tarafından çokça uygulanan bu yöntemin okulda öğretmen tarafından kısıtlı ders saatlerinde uygulanmasının uygun olmadığı, bu

şekilde bir değer öğretiminin etkili ve kalıcı olmadığı vurgulanmaktadır (Akbaş, 2004, s.71-72).

1.4.3.2. Değer Açıklamak

Değer açıklama yaklaşımı, özellikle altmışlar ve yetmişlerde büyük yankı uyandırmış bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin biçimlenmiş ve yükselen değerlerinin farkına varmalarına yardım etmelerine yönelik bir yöntemdir (Bacanlı, 2006, s.36).

Bu yaklaşım bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bu yaklaşım bireyin yaşam değerlerini fark etmesine, karar almasına, kararını uygulamasına ve başarmasına yardım eder. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. (Kirschenbaum, 1995. Akt. MEB, 2005, s.89).

Bireyler her gün farklı durumlarla karşılaşır, düşünür, fikir belirtir, karar alır ve harekete geçer. Hayatta alınan her karar harekete geçirici bir etkiye sahiptir. Öğrencilerde yetişkinlerden daha az olmamak kaydıyla problemlerle karşı karşıya gelir ve kararlar alır. İnsanlar karar alırken inançları, değerleri ve tutumlarını kullanırlar.

Günümüz dünyasında veliler ve öğretmenler tarafından telkine davalı direkt değer öğretimi etkisini yitirmeye başlamıştır. Çünkü genç bireyler veli ve öğretmenlerinin dışında, akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinema ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlamıştır. Öğretmen ve velinin öğrenci üzerinde ki etkisi azalmış ve genç insanın kendisine örnek alabileceği insan sayısı artmıştır. Öğrencinin modeli velisi, öğretmeni olabileceği gibi bir şarkıcı, politikacı veya sinema yıldızı da olabilmektedir. Bütün bu etkiler altında genç insanın değerleri çoğunlukla yetişkinler tarafından yönlendirilmektedir. Bunun sonucu olarak kendileri değerlerinin farkına varma en iyi seçme sürecini

öğrenememektedirler. Bu yüzden yaşamlarında önemli kararlar alma durumlarında akran gruplarının baskısıyla ve propagandanın etkisi altında kalmaktadırlar (Simon, 1972, s.3).

Yaklaşım, bireylerin hayatlarında neyin önemli olduğunu fark etmelerini sağlamaya dayanmaktadır. Raths. Harmin ve Simon tarafından John Dewey'in çalışmalarından etkilenecek oluşturulan bu yaklaşım, doğrudan öğretim yaklaşımının aksine bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, seçenekleri ve muhtemel sonuçlarını inceledikten sonra kendisinin özgürce değer hakkında karar vermesi esasına dayanmaktadır (Doğanay, 2006, s. 268-269).

Bu tekniğin altında yatan varsayım bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacaklarıdır (Welton ve Mallan, 1999, s.140). Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere yardım ederek kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir (Simon, 1972, s.6).

Değer açıklama yansız bir yaklaşımdır. Değer açık bir şekilde öğretildiğinde etkisinin azalacağı düşünülmektedir. Bu nedenle değerler empoze ve zorlama yapılmadan, yedi basamakta değer kazandırmayı temel alır (Simon, 1972, s.8). Bunlar:

I. Seçme

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

II. Ödüllendirme

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

III. Davranma

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

Değer açıklama yaklaşımında amaç yukarıda verilen yedi basamağı kullanarak, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Bu basamakların kullanılması durumunda öğrencilerin değer ve davranışlarının farkına varması beklenir.

Bu yaklaşımda değeri belirginleştirmeye öğrencinin soruları ve fikrini söylemesi şeklinde başlanabileceği gibi herhangi bir resim, söz, yazı, olay, soru vb. gibi herhangi bir materyalle de sürece başlanabilir (Doğanay, 2006, s.270).

Değer açıklamanın anahtar ögesi cevap açıklamadır. Cevap açıklama öğrencinin kendi fikirlerini denemesi durumunda onu cesaretlendirir. Öğretmen cevap açıklarken, kendi doğru cevabını önermemeli, değerlendirmemeli, eleştirmemeli ve ahlaki hale dönüştürmemelidir (MEB, 2005, s.90).

Değer açıklamada rol oynama, grup tartışması, düşünce kâğıtları, açık uçlu sorular, otobiyografi, oylama, görüşme, alıntılama, öğrenci raporları vb. gibi pek çok öğretim tekniği kullanılabilir (Bacanlı, 2006, s.40).

Ryan'a (1991, s.742) göre, değer açıklama, sınıf oyunları, sergiler, farklı zaman ihtiyaçlarında alıştırmalar, karmaşık ve özel konular sayesinde yapılır. Öğretmenler değer açıklamasını tüm yaş seviyelerinde ve konularda kullanabilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler grupla çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri empoze etmeden öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler (Bacanlı, 2002, s.199).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencinin kişisel alanına girme tehlikesi, öğretmenin bir psikolojik danışman gibi hareket etmesi gereği, ahlâki ve ahlâki olmayan konuların ayırımında başarısızlık doğurabilmesi ve bütün değerlerin eşit doğrulukta olduğu varsayımından yola çıkıldığı gibi noktalar açısından eleştirilen bir yaklaşımdır (Akbaş, 2004, s.75).

1.4.3.3. Ahlaki Muhakeme

Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda amaç öğrencilere verilen ahlâki ikilem içeren hikayelerle onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır. Kohlberg yaptığı araştırmalarda aynı hikâyelere farklı yaş grubunda bulunan öğrencilerin farklı yargılarda bulunduğunu saptamıştır. Araştırmaları sonucunda öğrencilerin gelişme dönemlerinin üç düzey ve altı basamakta toplandıklarını görmüştür (Selçuk, 2003, s.112).

Gelenek öncesi düzey

- **İtaat ve ceza eğilimi:** Birey için güçlü otorite ve bu otoriteye uyum söz konusudur. Otoriteden ceza beklentisi olmadığında her şeyi yapmak mümkündür. Ceza alıp almamaya göre davranışlar şekillenmektedir. Bu dönem gelenek öncesi olarak adlandırılmaktadır. Çünkü bireyin henüz toplumdan biri gibi söz söyleme hakkı yok olarak görülmektedir. Topluma adaptasyon sağlanamamıştır.

- **Bireysel çıkar ve alışveriş:** Birey çıkarları doğrultusunda kurallara uyar veya uymaz. Ceza değil ödül faktörü etkindir.

Geleneksel düzey

- **Kişiler arası iyi ilişkiler:** Toplum içindeki rollere bağlı olarak ahlâki değer tanımlaması yapılmaktadır. İyi insan tanımı başkalarıyla ilişkileri bağlamında ele alınmaktadır. İnsanın kendini toplumu ile özdeşleştirmesi söz konusudur.

- **Sosyal düzeni koruma:** Ahlâki anlayış bir sistem, ideoloji karakteri almaktadır. Vicdan önemli bir faktördür. Bir önceki düzeydeki grubun beklentileri yerine ahlâki değerlerin, normların beklentilerine, kanunların beklentilerine sosyal düzeni sürdürme adına sorgusuz bir uyum söz konusudur.

Gelenek sonrası düzey

- **Sosyal anlaşma ve bireysel haklar:** Ahlâki beklentiler, açık ya da gizli bir toplum sözleşmesine dayanan, sosyal refaha, sosyal işbirliğine ve sözleşmelere yönelmiştir. Genel ahlâki ilkelere göre yargılama söz konusudur.

- **Evrensel ilkeler:** En yüksek noktayı oluşturur. Adalet, her değerın üstünde olabilecek içsel bir saygı, bütün insanları kapsayacak, evrensel insani şefkat ve ilgi ve başkalarının özgürlük oranı ile uyum içinde olabilecek en fazla özgürlük oranı ve kaynakların paylaşımı bakımından eşit haklardır. Sosyal ilişkiler değer ve onura sahip otonom davranışları gelişmiş insanların birbirini saymasına dayanır.

Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. İkilem iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlâki ikilemler oluşturulurken ikilemlerin şu özellikleri taşımasına dikkat edilmelidir:

- İkilem derste ele alınan konuyla ilişkili olmalıdır.

- İkilem mümkün olduğunca basit olmalıdır.
- İkilem açıkça belirgin tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde açık uçlu olmalıdır. Burada amaç öğrenciler arasında bilişsel çatışma, tartışma ve akıl yürütmeyi sağlamaktır.
- İkilem öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanmalarına yardımcı olmalıdır.
- İkilemler öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır (Doğanay, 2006, s.275).

Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı verir. Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değildir (Leming, 1997, s.7). Öğretmen uygulama sırasında sınıfı gruplara böler ve örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup bu soru etrafında tartışır. Çıkmazlar öğrencilerin deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür. Araştırmalar öğrencilerin görüş belirtme sırasında diğer öğrencilerin tesiri altında kalmadıklarını göstermiştir (Ryan, 1991, s.741; Akt. Akbaş, 2004, s.76). Bu yöntemde esas amaç öğrencilerin davranışlarına rehberlik ederek ahlaki ilkeler geliştirmelerine yardım etmektir. Öğrenci değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar bireyin ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü önemli değildir. Önemli olan neden o çözüme ulaştığıdır.

1.4.3.4. Değer Analizi

Sokrates, “davranışlarımızda alışlagelmiş kalıpları veya başkalarının kabul ettiği düsturları benimsemek yerine bunlar hakkında düşünmeliyiz” demiştir (Güngör, 1993, s.8). Sokrates, değerlerin olduğu gibi başkalarının verdiği şekilde

benimsenmesi yerine değerlere eleştirel bir bakış açısı ile bakılması ve değerlerin değerlendirilmesi gereğini vurgulamıştır.

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir. Değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde değer sorularını test eder. Bu yaklaşımda öğrenciler bir pozisyon alır, yargılar ve alternatif ve muhtemel sonuçlar ortaya atar (Naylor ve Diem, 1987, s.365). Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlaki düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler (MEB, 2005, s.93). Öğrencilerin değerlerle ilgili soruları anlamaları için analiz yeteneklerinin ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi gereklidir.

Değer analizi yaklaşımına göre değer öğretimindeki süreç sekiz aşamada örgütlenmektedir:

- Değer sorununu belirleme
- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme
- Olası çözüm yollarını belirleme
- Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme
- Seçenekler arasından birini seçme

- Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma (Doğanay, 2006, s.272-274).

Değer analizinde temel görevler şu şekildedir (MEB. 2005, s.93):

1. Konunun (Çıkmazın) tanımlanması
2. Alternatiflerin açıklanması
3. Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmini
4. Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların tahmini
5. Muhtemel durumların tanımlanması
6. Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması
7. Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma.

Öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar, her bir aşamayı uygular. Değer analizi çoğu kez desteklenir ve çok az eleştirilen bir yaklaşımdır. Ancak, bazı basamakları değer öğretiminin diğer yaklaşımlarına benzer.

1.5. Sorumluluk

1.5.1. Sorumluluğun Tanımı

Sorumluluk sıklıkla rastlanan bir kavram olmasına rağmen çok kafa karıştırıcı ve tanımlanması zor bir kavramdır. Bazı kaynaklar sorumluluğu değer, bazıları sosyal norm, bazıları tutum, bazıları karakter ve bazıları ise kişilik özelliği olarak ele almaktadır.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde sorumluluk; “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyeti” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>).

İlgili eğitim ve psikoloji kitapları incelendiğinde, sorumluluk kavramının çok soyut ve göreceli olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin; Başaran (1971), sorumluluğu bir duygu olarak tanımlamaktadır. Ona göre, sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun, sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur. Yavuzer’e göre (1997), sorumluluk erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir. Altınköprü (1999) ise, sorumluluğu farklı tanımlamaktadır. Ona göre, sorumluluk çocuğun doğduğu andan itibaren ömrünün sonuna kadar gelişmekte olan bir davranıştır. Çocuğun ilk izlenimleri ile gelişen, kişinin kendini başkalarıyla paylaşması ve kendinden bazen ödünler vermesidir.

Doğan (2001, s.1195) sorumluluğu; “kişinin yüklendiği işten ötürü gerektiğinde hesaba çekilme durumu, mesuliyeti.” olarak tanımlamıştır.

Cevizci (1997, s.625) Felsefe Sözlüğünde sorumluluğu; kişinin, ahlaki öznenin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilmesi ve yaptığı, gerçekleştirdiği şeyi tam bir bilinçle, özgürlükle yapabilecek ehliyetle olan kişinin durumu olarak

tanımlar. Kişinin oluşumundan psikolojik olarak sorumlu olduğu sonuç ve gelişmeleri üzerine alması, vicdani bir ödev sayması halidir.

James (1999: 27), kişisel bütünlüğe sahip olmayı, bir şeyin nedeni ya da kaynağı olmayı, güvenilir veya bağlanabilir olmayı sorumluluk olarak ifade etmiştir.

Cüceloğlu (2002, s.198) da sorumluluk için; kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması demektir. Sınıf içi rehberlik uygulamalarında sorumluluk, başkalarının haklarına saygılı olmak ve kendi davranışlarının sonuçlarını yüklenmek, olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, Z.; Güner Nedret, 2001, s. 21).

Yine sorumluluk, bir kimsenin kendisinin ya da başkalarının davranışları için bir kimseye, ya da yetkiliye hesap verme, bu davranışların doğurabileceği sonuçlara katlanmayı kabul etme zorunluluğu ya da bunun ahlak açısından gerekliliği, karar alma yetkisinin yanı sıra hesap verme zorunluluğunu da içeren görev, meslek ya da toplumsal konum olarak da tanımlanmıştır.

Bir başka kaynakta, “İnsanın yapmakla yükümlü bulunduğu, yapılması mükafatı, terk edilmesi cezayı gerektiren söz ve davranış anlamına gelen ahlak kavramı”(Çağrı, 1997, s.443) olarak tanımlanmıştır.

Bu tanımlar ışığında sorumluluğu, akıllı, hür insanın söylediklerinin ve yaptıklarının sonuçlarına katlanmasını zorunlu kılan ahlaki gereklilik şeklinde tanımlayabiliriz.

Tanımlardan sonra akla şu soru gelebilir: Sorumlu kime denir?

1. Sorumlu; bir otoriteye karşı kendisine bağlı olan, ya da yükümlülüğünü üstlendiği kimselerin davranışları için hesap vermek zorunda olan kimse, mesul.

2. Bir şeyi yapan, ya da o şeyden dolayı suçlu olan, ya da onun neden olacağı maddi ve manevi sonuçlara katlanmak zorunda bulunan kimse.
3. Bir görevle yükümlü olan kimse.
4. Düşünceli, ciddi, davranışlarının sonucunu göz önünde bulunduran bir kimse için de kullanılır.”(Büyük Larousse, 1986, s.10687).

Sorumluluk, bireyin özgür bir biçimde yapması gereken görevleri gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu hatalarının, davranışlarının sonucunu üstlenmesi durumudur.

Sorumluluk sahibi kişi, kendine ve başkalarına karşı saygılı, her ortamda doğru davranan, üstüne düşen görevleri yerine getiren ve her zaman güvenilen bir kişidir. Tüm canlılar içinde sadece insan, seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu seçimlerin sorumluluğunu alabilir ve almalıdır (Özen, 2001, s.3; Karataş, 2001, s. 27). Yalom (1999), sorumluluk sahibi kişiyi “güvenilir ve emniyet edilir kimseler” olarak tanımlar. Bu kişinin özellikleri; kendilerine ve başkalarına karşı saygılı, üstüne düşen görevleri yerine getiren, kendi işlerini kendi kendine yürüten ve başkalarına gereksiz yere yük olmak istemeyen kişidir.

Sorumluluk sahibi kişi öz değerinin bilincindedir. Benlik kavramı gelişmiştir. Duygu, düşünce ve davranışlarından yalnız kendini sorumlu tutar, yaşamdan bekledikleri, verdikleri ile orantılıdır ve hak etmediğini almaya kalkmaz. Çalışkan bir insan, iyi bir ana- baba ve iyi bir komşudur (Özen 2001). Sorumlu insan; bir yandan görevlerini hakkıyla yerine getirirken; bir yandan da, geleceğin nitelikleri üzerinde düşünmekte ve bunun ağırlığını duymaktadır. Bundan dolayı da, bu tür bireylerin çoğunlukta olduğu toplumlarda gelişmeler düzensiz, plansız, parlayıp sönmü ve fikri temelden yoksun bir şekilde değil; düzenli, bilinçli ve kontrollü bir şekilde yapılmaktadır (Tozlu, 1997, s. 99).

Sorumluluk almış insan hesap verir; kendi bilincinin, kendi gücünün kendi eyleminin sınırları içinde, olaya sahip çıkar. Kişinin, sorumlu tutulabilmesi için, ilk olarak sorumlu olacağı şeyin farkında olması gerekir. Bu bireyin olgunlaşması ile gelişen bir durumdur (Cüceloğlu 2002).

Bilgiç (2003), sorumluluk sahibi çocukları; üstüne düşen görevleri kendi başlarına yapan, yaptığı hatalardan, kendini sorumlu tutan ve başkasını suçlamayan, hak etmediklerine sahip olmak istemeyen, başkalarının haklarına, duygu ve düşüncelerine karşı saygılı olan, mutlu, uyumlu, çalışkan ve başarılı çocuklar olarak tarif etmiştir. Bu çocuklar; kendi kaynaklarını kullanan, güvenli, kendi kararlarını kendileri veren, bağımsız hareket eden, davranışlarının sonuçlarını göz önünde tutan, başkalarının haklarını çiğnemedi, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireylerdir (Selçuk, Z.; Güner Nedret, 2001, s. 21).

Bilgiç (2003) sorumsuz çocukların ise; üzerine düşen görevlerin farkında olmayan ve onları yerine getirmek istemeyen, kendi işlerinin yapılmasını anne-babasından ya da başkalarından bekleyen, sürekli başkalarına yük olan, hatalarında hep başkalarını suçlayan davranış yapılarına sahip olduklarını belirtir. Bu çocuklar, kendi duygu ve düşüncelerinin arkasında durmayan, başkalarının haklarına, duygu, düşünce ve davranışlarına karşı saygısız olan kendi görevlerini yerine getirmediği gibi, başkalarına karşı olan görevlerini de yerine getirmeyen, uyumsuz, tembel, bencil, istenmeyen kişiler olurlar.

Sorumlu insan, “alternatifler arasında herhangi birini seçen ve bunu icra eden, hür iradelidir.”(Elibol, 1983, s.66)

“Sorumlu insan” neye göre sorumludur? “Sorumluluk” diye tarif edilen kavram ne zaman, nasıl gerçekleşir? Sorularına cevap için sorumluluğun kaynağının bilinmesi gerekmektedir.

1.5.2. Sorumluluğun Kaynağı

Sorumluluğun temeli hürriyettir. İnsan bir şeyi yapıp yapmamakta serbest olduğu zaman onun için sorumluluk bahis konusu olabilir (Güngör, 1995, s.130).

Sorumluluğun kaynağı konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür.

Bazıları sorumluluğun kaynağını hürriyete ve akla dayandırmış, bazıları inanca, duyguya, kalbe veya sezgiye dayandırmış, bazıları cemiyete ve cemiyetin sahip olduğu değerlere dayandırmış, yine bazıları da insanın şahsiyetine veya aşırı bağımsızlığına dayandırmışlardır (Tozlu, 1991, s.75).

Başka bir görüşe göre de; insanın seçme ve hareket imkânı olmasaydı, onun sorumluluğundan söz edilemezdi (Elibol, 1983, s.56). Demek ki insanın sorumlu olabilmesi için onun hür olması gerekir.

Ancak, insanın çeşitli alternatifler arasından herhangi birini seçmesi de onun hür olduğunu göstermez. Çünkü seçim yapma (icra) ile birlikte gerçekleşmelidir. Seçme hürriyeti ile yapma (icra) hürriyeti aynı şeyler değildir. Şöyle ki, çeşitli alternatiflerden birini seçme onu yapma anlamına gelmez. Şuursuz birtakım hareketlerde de icra vardır, ama hürlük yoktur. Sorumluluk, seçme ve yapmanın sonucu olarak ortaya çıkar ve bir anlam ifade eder (Elibol, 1983, s.56).

Erol Güngör'e göre; “sorumluluk tamamen sosyal bir kavramdır. Sorumluluğun bütün kaynağı cemiyettir. Sorumluluk ancak ahlaki bir varlık için bahis konusudur. Ahlaki varlık ise sosyal bir varlıktır. Çünkü cemiyet olmadan ahlak olmaz. Cemiyetin insandan beklediği şeyler onun tabiatıyla çatışıyorsa insandan sorumluluk beklemek hem yanlış hem de imkânsız olur” (Güngör, 1995, s.134). Güngör'e göre; sorumluluğun kaynağı toplum, çevredir. Çocuk birçok şeyi çevresinden sosyal öğrenme kuramına göre öğrenir. Kuralları toplum koyar, toplumun ve hukukunun 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, 1987, s.128). 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.

Ahlâk felsefesinde konunun ele alınışına göz atıldığında birçok filozofun sorumluluğun kaynağına dair çeşitli görüşler ileri sürdükleri görülür. Şöyle ki; bazı filozoflar sorumluluğun kaynağını hürriyete ve akla dayandırırken, bazıları inanca, duyguya, kalbe veya sezgiye dayandırmaktadır. Ayrıca bazı filozoflar da sorumluluğun kaynağını cemiyet veya cemiyetin sahip olduğu değerlere dayandırdıkları gibi, bazıları da insanın şahsiyetine veya aşırı bağımsızlığına dayandırırılar. Meselâ Kant sorumluluğun kaynağını akılda görür ve buna göre fikirlerini temellendirir.

Ancak insanın sorumluluğunun sadece akıl yoluyla kavrandığını söylemek meseleyi daraltmak olacaktır (Çamdibi, 1989, s.25). Çünkü insanın inanç, duygu ve bütünüyle kalp dünyasının verileri gibi birçok gücü söz konusu edilmeden, yalnız akıl esas alınarak insan ve sorumluluğun gerektirdiği derinlik ve yücelik anlaşılmaz. Yani insan sadece dıştan zorlamalarla sorumlu tutulamaz. Bu yüzden insan ve onun sorumluluğu akıl süzgecinden geçirilerek, aklın ilkeleri doğrultusunda açıklanamaz. Bu nedendir ki, sorumluluk akıl alanını aşmakta, duygu, sezgi, acıma, pişmanlık gibi hususların rol oynadığı inanç alanına da kaymaktadır (Tozlu, 1991, s.70).

Sorumluluğun sağlam kaynağı, insanın iç kontrolüdür (Öner, 1987, s.128). Yani sorumluluğun temel kaynağı insanın vicdanıdır. Çünkü bir insanın davranışlarının ahlâki olup olmadığı değerlendirilirken, kişinin vicdanından söz edilir. Vicdan, insanın hareketlerinin ahlâki değerini takdir ve tayin etme yetisi, iyiyi kötünden ayıran bilinç olarak nitelendirilebilir. İnsan ancak vicdanı sayesinde kendi yapıp ettiklerinin ahlâki olup olmadıklarını kontrol edebilir. Vicdan, insanı iyiye, doğruya, güzele yönelten içten gelen bir duygudur. İşte insanın içinden gelen bu yüksek duygu sorumluluğun özünü teşkil eder (İzveren, 1980, ss. 97-98).

Sorumluluk; taklit, sosyal adalet, vs. gibi dış kaynaklı duyguya yönelik faktörlerden değil de; vicdanî bir kaynaktan temelini alırsa daha etkili ve kalıcı olur. Böyle bir temelden kaynağını alan sorumluluk anlayışı, kişilerde hem sürekli, hem de ahlâkîlikle ifade edilebilen bir davranış geliştirmektedir. Bu da hürriyeti, yaratıcılığı, bağımsızlığı, tek kelimeyle ideal bir şahsiyeti oluşturmak demektir (Tozlu, 1987, s.134).

1.5.3. Sorumluluk Şuurunun Kazanılmasına Etki Eden Faktörler

Sorumluluk kişinin çevresi ile başlar. Sorumluluk duygusu/davranışı ilk çocukluk yıllarından itibaren anne-baba model alınarak öğrenmeye başlanır, daha sonra arkadaşlar ve okul devreye girer. Sorumluluk eğitimi; anne-baba, öğretmen ve arkadaş üçlüsü sağlamaktadır (Öncü 2002).

Bireylerin okul ve aile içinde haklarını bilerek davranışları kendilerine karşı sorumluluklarıdır. Sorumluluğun oluşumunda, çocuğu aşırı korkutma, suçlama, ceza ve atılganlığın kısıtlanması girişimciliği engeller. Aşırı çekingenlik ve suçluluk duygusuna neden olabilir. Benlik saygısının tohumları, sorumluluk verilirse gelişir. Çocuğun kendisini önemli ve değerli hissetmesi onu yeni atılımlara götürür. Çocuklar da yetişkinler gibi kendilerine güvenilmesinden hoşlanırlar. Kendisine güven gösterilen çocuğun öz güveni gelişir ve daha güvenli olur. Üstelik kendine bağlanan umutları pekiştirmek, verilen olanakları değerlendirmek için güç harcar; çaba sarf eder (Özen, 2001, ss. 18-28).

Kısaca sorumluluk, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir. Uzun sürede çeşitli tecrübeler sonucu öğrenilir. Kişinin yaşına ve anlayışına uygun kararlar almasıyla ve bunları günlük yaşamında uygulamasıyla kazanılır (Yayla 1995; Bilgiç 2003).

1.5.3.1. Aile

Çocuk doğduğu andan itibaren kendini hazır bir aile ortamı içinde bulur. Burada bedeni gelişme ve olgunlaşmasının bir kısmını tamamlar, şahsiyetinin temelleri atılır. Ayrıca beslenme, yürüme, konuşma vs. gibi çeşitli alışkanlıklarla, sorumluluk duygusunu da ilk kez aile ortamında kazanır. Yani çocuk temel eğitimi, belli bir yaşa gelinceye kadar, çevresini oluşturan anne ve babasından öğrenir.

Aile, “çocuğa küçük yaşlardan itibaren güven duygusu ve sorumluluk kazandırmalıdır. Ayrıca aile, çocuğun topluma uyum sağlayan ve kendi ayakları üstüne sağlamca basan güvenli bir insan olması için çaba sarfetmek zorundadır”(Aydın, 1993, s.51).

Aile, çocuğun gelişimi ve eğitiminde önemli bir rol oynar. Çocuğun temel-fiziki, duygusal, sosyal gereksinimleri ilk olarak aile içerisinde karşılanır. Çocuğun psiko-sosyal gereksinimlere yönelebilmesi ve duygusal yönden gelişme gösterebilmesi için ilk olarak temel gereksinimlerinin sıcak bir ortamda karşılanması gerekir. Tabiki aile dışında da bu tür gereksinimler karşılanabilir fakat sağlıklı bir gelişim için normal aile ortamının mevcudiyeti önem taşır (Dönmezer, 1991, s. 332). Annesi tarafından duygusal gelişimi karşılanan çocuk, annesinin kendisini hiç terk etmeyeceğinden, kendisini hep seveceğinden emin olur ve özgüven duygusu gelişmeye başlar. Özgüven duygusunu geliştiren çocuklar bağımsızlaşmaya başlar ve kendi başlarına etkinliklere girebilirler (Dönmezer, 1991, s.333; Senemoğlu, 1997,s. 81).

Bireyin yetiştiği ortamda kendine; seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişemez. Çocukların sorumluluk duygusunu geliştirmede anne-babanın büyük etkisi vardır. Kendi yaşama sorumluluğunu üstlenemeyen ve yaşama katılacağı yerde diğer insanları seyrederek eleştiren ana-babalar, ellerinde olmadan çocuklarının da kendilerini yaşamalarını engellerler. Buna karşılık yaşamı olduğu gibi kabul eden, duygusal tepkilerini gizlemeyen ve çevresindeki olaylara yüreklice

katılabilen ana-babaların çocukları, yaşama etkin bir biçimde katılmayı ürkütücü bir durum olarak algılamazlar (Gençtan, 1988, s.74). Çocukluk döneminde anne-baba, çocuğun kendi kıyafetini seçmesi, gideceği okulunu belirlemesi, marketten almak istediği şeyler arasından karar vermesi gibi olanakları çocuğa tanımalıdır.

Anne-baba çocuklarıyla ilişkilerindeki sorumluluklarını yerine getirebilmek için en başta model olmalıdır. Aile bu sorumluluklarını çocuğuna karşı gerçekleştirir, çocukta model alma yöntemi ile bu davranışı kazanır. Çocuklar birçok davranışı yetişkinlerden model alma yöntemi ile öğrenirler. Bu modeller, yeterli olur ve çocuğun kendi kendisine karar vermesine, bağımsızlığına olanak verirse daha iyi sonuç alır.

Sorumluluğun kazandırılmasında; aile içinde çocuğa karşı gösterilen davranış, aile içi iletişim, ailede uygulanan disiplin anlayışının yeri büyüktür. Sorumluluk öğrenilebilen bir beceridir. Bu nedenle çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilerek, yaptıklarının sonuçlarını görme ve kabul etme davranışı kazandırılmalıdır. Sorumluluk kazandırabilmek için çocuğa, küçük yaşlardan başlayarak yaşına göre, bazı konularda kendi kararını kendinin vermesi ve sorumluluğun ona bırakılması gerekmektedir. Anne-baba, yanlış karar vereceğini düşünerek, çocuk yerine karar vermektense, yine kendi kontrolünde; birkaç uygun kıyafet arasından seçim yapmasına, yemekte ne yemek istediğini seçmesine, harçlığını nasıl harcaması gerektiğini kendisinin belirlemesine izin verilmesi çocuğun kendi hayatıyla ilgili konularda gelecek yaşantısında sorumluluk kazanmasını sağlayacaktır.

Cüceloğlu (1998, s. 52), sorumluluk duygusunun gelişimini aile yapısına göre açıklamıştır: Cüceloğlu kalıpları ve geliştirici aile ortamı olmak üzere iki aile tipinde ailelerin etkisini inceler. Kalıpları aile ortamında çocuğun davranışını dış koşullar, beklentiler biçimlendirdiği için olan bitenden dış koşullar ve başkaları sorumlu tutulur; kendi yaşamına yön verecek irade gücü ve sorumluluk duygusu çocukta geliştirilmez. Çocuk, “beni etkileyen, yaşamımı yönlendiren olaylar benim denetimim dışındadır”, inancını geliştirir. Geliştirici aile ortamı; erken yaşta çocuğun

kendi davranışlarına karar vermesine olanak sağlar; çocuğun kendi yaşamına yön verecek irade gücü ve sorumluluk duygusu geliştirilmesine önem verir. Çocuk, “beni etkileyen, yaşamımı yönlendiren olaylar benim denetimim altındadır”, inancını geliştirir. İnsanın en önemli çevresi ailedir. Bu nedenle özellikle çocukluk çağında ailenin sorumluluk kazandırma etkisi diğer çevrelere göre daha büyüktür.

Çocukların vicdan ve ahlaki gelişimini, uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-özerk, içedönük-dışadönük gibi kişilik oluşturmalarını büyük ölçüde etkileyecek kurum ailedir (Dönmezer, 1991, s.334). Anne baba çocuğa karşı göstermiş olduğu davranışlarda ölçüyü, dengede tutmalıdır. Çocuğun kendi kendini yöneten, yüksek benlik saygısına sahip, doyumlu bir birey olarak gelişmesi, büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve anne-babanın yaklaşımlarına bağlıdır. Ebeveynler, çocuklarının sorumluluklarını geliştirecek düzeyde eğitim vermelidirler. Onları dinlemeli, sorunlarını karşılıklı olarak konuşma ile halletmeye çalışmalıdırlar.

Ailede, çocuğa sorumluluk duygusu kazandırılırken anne ve babanın üzerinde durması gereken önemli hususlardan biride, çocuğa karşı aşırı sert veya yumuşak davranmaktan sakınmaktır. Çünkü anne veya babanın fazla baskısı çocuğun direncini yani asiliğini arttırabileceği gibi, işi oluruna bırakmak da çocuğa sorumsuzluk ve çocuksu kalma alışkanlığı verebilir. Bu konuda anne ve babanın çok hassas davranması ve orta yolu bulması gerekir. Ayrıca çocuğun içinden gelen istek ve amaçlara uyarak kendini denemesine fırsat verildiği zaman çocuk kendi yaşamından ve isteklerinden sorumluluk duymaya başlayacaktır (Ginott, 1980, s.62; Akt. Yayla, 1995, s.64).

Ayrıca üzerinde durulması gereken diğer bir husus da, anne ve babaların çocuklarına karşı gösterdikleri sevginin dozunu ayarlamaları meselesidir. Anne ve baba, çocuk tarafından istismar edilebileceğini düşünerek onun her istediğini yerine getirmemelidir. Bu konuda hiçbir zaman ölçü kaçırılmamalıdır. Duygu ile mantık arasında bir denge kurulmalıdır. Zira bu; çocuğun şahsiyet geliştirmesi ve sorumluluk duygusu kazanmasında çok önemlidir (Akyüz, 1991, s.243).

(Humphreys 1999, s.120; Önal, 2005, s.31)'e göre çocuklarında sorumluluk duyguları geliştirmeye çalışan anne babalar, aşağıdaki maddeleri uygularlarsa, bu konuda daha başarılı olacaklardır. Bunlar:

- Çocukları ile koşulsuz sevgi dolu bir ilişki yaratırlarsa,
- Çocuklara bir şeyler yapmalarını buyurmak yerine onlardan bunu rica ederlerse,
- Kendileri için eylemde bulunmayı öğrenmeleri konusunda çocuklara inanır ve güvenirlerse,
- Gerçekçi fiziksel, duygusal, toplumsal ve eğitsel tartışmalara yönelirlerse,
- Çocuklarının benimsemelerini diledikleri davranışlara örneklik ederlerse,
- Meşru haklara ve gereksinimlere saygı gösterilmediği zaman, yaptırımları sevgi gösteren ve kendinden emin bir yolla uygularlarsa,
- Çocuklarının davranışı karşısında kontrollerini yitirdiklerinde özür dilerlerse,
- Çocuklar mücadelelere girdiklerinde destekleyici ve cesaretlendirici olurlarsa.

Sonuç olarak diyebiliriz ki; Çocuğa sorumluluk duygusunun kazandırılmasında aileye yani anne ve babaya önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

1.5.3.2. Okul

Çocuğun temel eğitimi aile içinde verilmektedir. Çocuk dünyaya geldiği zaman kendisini hazır oluşmuş bir çevre içinde bulur. Birçok davranışı taklit ederek kazanır. Okul ise çocuğun eğitimindeki ikinci aşamadır. Ailenin oluşturmuş olduğu karakter yapısı eğitim ile şekillendirilmeye çalışılır. Çocuk, okul hayatına başladığı zaman ilk kez kendini yabancı bir ortamda bulur. Gerçek sosyalleşme de bu dönemde

başlar. Kendini ifade etmek, başarılı olmanın hazzı gibi duyguları yetenekleri yine bu yıllarda öğrenir. Çocuk bu yıllarda birçok görev yüklenir. Eve gittiğinde yapması gereken ödevleri, çalışması gereken dersleri vardır. Oyun ve çalışma gruplarına girer. Arkadaşları tarafından kabul görmek ve başarılı olmak ister. Bu nedenle sorumluluklar almaya başlar, sorumluluklar verilir ve bunları başardığı, yaptığı zaman ödül alır.

Okul, aileden sonra en önemli eğitim kurumudur. Ancak “okul, aile gibi tabii bir kuruluş olmaktan ziyade belli amaçlar gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekküldür” (Akyüz, 1991, s.247). Çocuk birçok rolleri ve alışkanlıkları ailede kazanmasına rağmen, gelişiminin tümünü bu çevrede tamamlayamaz. Çünkü, çocuk aile çevresinden sonra çeşitli çevrelere okul, oyun, meslek vs. gibi- girecek ve bundan sonraki gelişimini bu çevrelerde sürdürecektir. Bilindiği üzere okul öncesi bir eğitim kurumu olan ailenin görevi çocuğu okula hazırlamaktır. Çocuğun bedenî, zihnî ve duygusal bakımdan belli bir olgunluğa erişmesi ailede gerçekleşmektedir. Okul ise, öğretim faaliyetleri içinde yer alan karakter formasyonu ve vatandaşlık eğitimi ile aile eğitiminin bir tamamlayıcısı ve devamı durumundadır. Ayrıca okul aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Bu nedenle okul ve öğretmenin sorumlulukları çok büyüktür(Akyüz, 1991, s.242).

Akyüz (1991)’ e göre, okul öğretim faaliyetlerinin içinde yer alan karakter ve vatandaşlık eğitimi, aile eğitiminin bir tamamlayıcısı, devamı durumundadır. Ayrıca, okul aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Okul ve öğretmenlerin sorumlulukları çok büyüktür. Özellikle, öğrencilere sorumluluk duygusunun kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Herşeyden önce “... öğretmen, öğrenciye herşeyi öğretme sevdası yerine, aklını çalıştırması, maharetlerin kazandırılması, sorumluluğun kavratılması ve özlü ideallerin verilmesini amaç edinecektir”(Tozlu, 1991, s.134). Ayrıca öğretmen, öğrencisine felsefî bir anlayışla toplumu, toplumda meydana gelen değişme ve gelişmeleri, en önemlisi de kendisini değerlendirebilme özelliğini kazandırmalıdır. Eğer böyle bir anlayışı öğrencisine kazandırabilirse, öğrenci insan olarak evren içinde yerini belirleme gibi manâlı bir sonuca da ulaşacaktır. Böylece öğrenci,

kendisini bildiği ölçüde sorumluluğunu kavrayacak, hayatı anlamlandırıp ona yön vermeye çalışacaktır(Tozlu, 1991, s.135). Yine öğretmenler, mümkün olduğu kadar öğrencileri kaynaştırıcı tedbirler almalıdırlar. Onları ferdi çalışmalar yerine, kolektif çalışmalara ve işbirliğine yöneltmelidirler. Ortaklaşa ders çalıştırmak, konu anlattırmak, ödev yaptırmak veya birtakım sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirmek gibi tedbirler, öğrencilerin kaynaşmalarına ve sorumluluk duygularının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Okullarda verilen eğitim ve öğretimin asıl gayesi, sorumluluk hakkında soyut bir ders vermek değil, hakiki sorumluluk duygusunun öğrencilere bizzat yaşatılarak kazandırılmasıdır (Özkaya, 1951, s.34). Çünkü sorumluluğunu bilen fertler yetiştirilmedikçe insanların yaşamları boyunca birtakım problemlerle karşılaşmaları ve bu problemlerin çözümünde bir hayli zorlukların ortaya çıkacağı aşîkârdır. Burada önemli olan nokta sorumlu ve şahsiyet sahibi fertlerin yetiştirilmesidir (Tozlu, 1991, s.75).

Eğitim ve öğretim sistemimizin müfredatı öğrenciye sorumluluk kazandıracak, yaratıcı düşünebilecek ve öğrendiklerini uygulayabilecek nitelikte olmalıdır. Sorumlu yetişkinler olarak öğretmenler, çocukların sorumlu olarak davranmaları için değerleri, davranışları ve tavırlarıyla model olmalıdır. Sorumluluk ve yetki sahibi öğretmenler, çocuk gelişiminin ilkelerini bilir ve uygular. Öğrencilerin sorumluluk almaları için çeşitli faaliyetlerde öğrencilere görevler verilmelidir.

Okul idaresi ve öğretmenler, öğrencilere güven duydukları takdirde, öğrenciler tüm sorumlulukları üzerine almakta ve görevlerini çok iyi bir şekilde yerine getirmektedirler. Öğrenciler kendi güven ve rahatlarının yalnız öğretmenlerinin elinde değil, aynı zamanda kendilerinin elinde de olduğunu anladıkları zaman gerek kendilerinin gerekse arkadaşlarının davranışlarına karşı itinalı bir tavır takınmaktadırlar (Serenson, 1968, s.163; Akt. Yayla, 1995, s.68) Meselâ olumsuz tavır ve davranışlarıyla dikkat çeken öğrencilere sınıf başkanlığı veya sınıfın temizlik, düzen ve tertibini sağlamak yahut da birtakım araç ve

gereçlerin korunmasına yardımcı olmak gibi sorumluluklar verme çok faydalı olabilir. Böyle yapmakla hem onlara güvenildiği intibai uyandırılmış, hem de sorumluluk duygularının geliştirilmesine yardım edilmiş olunur. Bu tür tedbirler onların gururlarını okşar ve hoşlarına gider. Böylece derste veya ders dışındaki anormal davranışlarda düzelmeler görülmeye başlar.

Sorumluluk şuurunun çocuklara ve genç nesillere kazandırılmasında her şeyden önce aile ve okul birinci dereceden sorumludur. Ancak aile ve okul bu konudaki görevini yaparken çevreyi, kamuoyunu, gelenek ve görenekleri, inançları, toplumun sahip olduğu bütün normları göz önünde tutmak zorundadır (Arvasi, 1976, s.124). Demek ki, ferde sorumluluk şuurunun kazandırılmasına çeşitli faktörler etki etmektedir.

1.5.3.3. Gelenek, Görenek, Örf ve Adetler

İnsan, döllenmeden başlayarak ölümüne kadar belli bir çevre içinde yaşamak zorundadır. İnsanın içinde yaşadığı toplumda bulunan canlı ve cansız varlıkların tümü onun çevresini oluşturmaktadır.

İnsanların bir toplum içinde hayatlarını düzenli ve ahenkli bir şekilde sürdürebilmeleri için birbirlerine karşı daha çok anlayış göstermek ve yüklenmiş oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirmek mecburiyetleri vardır. Aksi taktirde insanların bir arada yaşamaları ve zorunlu ihtiyaçlarını karşılamaları gerçekten zor olacaktır.

İnsanın çevresi kendisine birtakım sorumluluklar yüklemekte ve bu sorumlulukları yerine getirmesini beklemektedir. İnsan bir çevrede bulunmak ve o çevrenin kendisine yüklemiş olduğu sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Çünkü insanların zorunlu olan ihtiyaçlarını karşılayabilmesi buna dayalı olarak da hayatını devam ettirebilmeleri için başka insanlara veya varlıklara ihtiyaçları vardır.

İnsan bu unsurlarla mutlaka iletişim kuracak, etkileyecek veya etkilenecektir. Sosyal bir varlık olan insanın, çevresine uyum sağlaması ve yaşamını devam ettirmesi için birtakım şartlara uyması ve bu şartların gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesi gerekir.

Her toplumun kendine has bir kültürü ve bu kültüre bağlı değerleri vardır. Zira, toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, devamını sağlayan güçler sosyal değerlerdir. Bu değerler toplumda geçerli olan duygu ve düşünceleri yansıtır. İnsanı insan yapan değerler, temelde ahlâkî inanç ve ilkelere dayanır.

İnsan toplumlarında, hiçbir organ tarafından açık bir biçimde konulmadıkları ve arkalarında resmi bir otorite bulunmadığı halde, yavaş yavaş, kendiliğinden ve dereceli olarak oluşan ve toplum içindeki ilişkileri yöneten bir tür sosyal normlar vardır (Dönmezer, 1984, s.266). Bu normlar gelenek, görenek, örf ve adetler şeklinde sıralanabilir. Bu normların yaptırım gücü hukuki kurallar değil, sosyal baskı müeyyideleridir. Gelenek, görenek, örf vs. gibi sosyal normlar toplumda yaygın olup, nüfusun büyük bir çoğunluğu tarafından uzun zamandan beri tekrar edilme ve kabul görme özelliğine sahiptirler (Dönmezer, 1984, ss.266-267). Bu sosyal normlar toplumun sahip olduğu değerlere ve inançlara da sıkı sıkıya bağlı olduklarından temelini bu değer ve inançlardan alarak güç kazanırlar. Gelenek, görenek, örf ve adetler toplumun teknik, ekonomik, siyaset, hukuk, eğitim, ahlâk, sanat ve inanç alanlarında, başka bir deyişle yaşamın her cephesinin temelinde mevcuttur. Toplumun her ferdi sosyal normlara dayalı davranışları doğumundan itibaren içinde yaşadığı aile, okul ve münasebette bulunduğu kişiler (arkadaş, akraba, hoca, meslektaş vs.) den öğrenir. Kuşaktan kuşağa aktarılan kültürel değerler ve normlar ferdin biyolojik yapısının yanısıra temel kişiliğinin oluşmasına da etki ederler.

Toplumu meydana getiren fertler bu sosyal normlara göre hareket etmek ve yaşamlarını düzenlemek zorundadırlar. Fertler bu sosyal normları tanımak, bilmek ve onların yaptırımlarını yerine getirmek zorundadırlar. Sosyal normlar yani gelenek, görenek, örf ve adetler fertlere belli sorumluluklar yüklemekte ve bu sorumlulukların gereklerini yerine getirmelerini istemektedir. Bu bağlamda şahsiyetli ve sorumlu

insanlar toplumun değer alanı içinde eriyip, kültürün birer sahası olan din, dil, gelenek, görenek, tarih vs. gibi temel öğeleri bizzat yaşayan ve bu değerlerin birbiriyle içten ilişkisini anlayabilen kimselerdir (Tozlu, 1991, s.137).

1.6. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi, ilköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Araştırma problemine cevap bulmayı desteklemek amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretimine ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretimine ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların hizmet sürelerine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretimine ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretimine ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili

bilgilendirme çalışmalarına katılma sayılarına göre değişmekte midir?

5. Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre değişmekte midir?
6. Öğretmenler öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendilerini yeterli bulmakta mıdır?
7. Öğretmenler sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretimi yöntemlerinden hangisini ya da hangilerini kullanmaktadır?
8. Öğretmenler sorumluluk değerinin öğretiminde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabından oluşan eğitim setini yeterli bulmakta mıdır?

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretime ilişkin ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Birçok ülkenin eğitim sisteminde, toplumsal yapıya uygun insan gücü yetiştirme görevinin Sosyal Bilgiler dersiyle yerine getirildiği görülmektedir (Kalaycı, 2001). Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri öğrencilere önemli sosyal beceriler kazandırarak onların toplumsallaşmasını sağlamak ve onları iyi birer

vatandaş olarak yetiştirmektir (Deveci, 2003). Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim programlarında yer alan en kapsamlı ve en temel derslerden biridir.

Sosyal bilgiler müfredatında 2005 yılında değişikliğe gidilmiştir. Bu müfredat değişikliğine paralel olarak Sosyal Bilgilerin genel amaçlarında ve Sosyal Bilgiler programının uygulanmasında da önemli değişiklikler yapılmıştır. Yeni programın genel amaçlarında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Programda öğretmenlere öğrencileri milli, ahlaki, insani, kültürel değerler bakımından besleme; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirme görevi verilmiştir. Programda değer öğretimine de özel önem verilmektedir. Programdaki değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizi şeklinde verilecektir.

Yenilenen sosyal bilgiler müfredatında yer alan değerlerden bir tanesi de sorumluluktur. Sorumluluk toplum içinde yaşayan her bireyin sahip olması gereken en önemli değerlerden biridir. Birey öncelikle ailesinde kazanmaya başladığı sorumluluk bilincine dair değerleri okul ortamında planlı bir şekilde geliştirmeye başlar. Okulda arkadaş ilişkilerinde, sınıf içi ve dışı etkinliklerde planlı bir şekilde sorumluluklarını bilen bir vatandaş haline gelir. Bireye gelecek yaşamında toplumun bir ferdi olması, toplum kurallarına uyması gerektiği ve sorumlu bir vatandaş olarak yükümlülüklerinin öğretilmesi aileden başlayarak okulda devam eder. Bilinçli bir vatandaş olmak ise sorumluluk sahibi ve bilinçli bireylerle gerçekleşir (Uzun vd, 2006, s.85)

Bu araştırma ile sosyal bilgiler 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde önemli bir yere sahip olan sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi bu alanda yapılacak daha sonraki çalışmalara, uzman ve eğitimcilere yol gösterici olması bakımından önemlidir. Sorumluluklarını bilen ve bilinçli bir vatandaş yetiştirme amacı taşıyan yeni müfredatta sorumluluk değerinin öğretimine

ilişkin öğretmen görüşlerinin bulunması bu konuyla ilgili yazılacak ders kitaplarının amacına daha çok hizmet edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik seçimine de rehberlik edecektir. Araştırma ortaya koyacağı sonuçlar ve eğitim sistemimize getireceği katkılardan dolayı önem taşımaktadır.

Ayrıca bu araştırmanın sorumluluk değeri ilgili olarak gelecekte yapılacak araştırmalara bir ön çalışma niteliğinde de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Aksaray ilinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan örnekleme alınan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. 2007 – 2008 öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. A yayıncılığa ait İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı ile sınırlıdır.

1.10. Araştırmanın Sayıtlıları

1. Literatür tarama suretiyle elde edilen bilgiler doğru kabul edilmiştir
2. Araştırmanın örneklemi, evreni temsil etmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler ankette yer alan ifadelere içtenlikle cevap vermişlerdir.
4. Araştırmanın yöntemi, amaca uygundur.

1.11. Tanımlar / Terimler

Eğitim: Önceden saptanmış amaçlara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi (Altunya, 1999, s.79).

İlköğretim: Örgün eğitimin; okuma yazmayı, aritmetiği öğreten, iyi bir yurttaş olmak için gerekli bilgileri veren, bilgi ve beceri kazandıran, temel eğitim veren ilk basamağı (Püsküllüoğlu, 1999, s.801).

Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler bütün çeşitlikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların çıkış sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Dönmez, 2003, s.32).

Değer: Bir sosyal grup veya toplumun, varlık, birlik ve devamlılığını sürdürmek için bireylerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul ve tasdik edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlar sistemidir (Akgündür, 1991, s.14).

Sorumluluk: Bireyin uyum sağlaması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, başkalarının haklarına saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesi.

Duyuşsal Alan (Affective Domain): Sevgi, nefret, ilgi, tutum, güdü, davranış, mizaç, tercih, zevk ve değerler gibi duygusal yönlerin ve öğrenmelerin baskın olduğu alan (Demirel, 2003, s.29).

1.12. Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
%	: Yüzde
X	: Aritmetik ortalama
N	: Veri sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
S	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
t	: t değeri (t testi için)
F	: F değeri (Anova için)
Çev.	: Çeviren
Akt.	: Aktaran
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
SED	: Sosyo-Ekonomik Durum

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan literatür taramasında ülkemizde ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat benzer konularda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye içinde sosyal sorumluluk ile ilgili birkaç betimsel araştırmaya rastlamak mümkündür. Konuyla ilgili yazılan makaleler genellikle, sorumluluğu tanımlama, sorumluluk eğitiminde ana babalar ve öğretmenlere tavsiyelerle sınırlıdır.

Bundan dolayı çalışmada literatür taramasında ulaşılan sorumlulukla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Ahmet YAYLA (1995) tarafından yapılan “Eğitim ve Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi (İlk ve Orta Dereceli Okullarda)” adlı araştırma eğitim ve öğretim sistemimizde otorite ve disiplin anlayışlarının genel görünümünün değerlendirilmesi ve buna dayalı olarak otorite ile disiplin uygulamalarının öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirmesi açısından hangi sonuçlar doğuracağı gerçeğinden hareket edilerek yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okullarımızdan mezun olan insanlarımız sorumluluk şuurunu kazanamamakta, dolayısıyla kendisini hiçbir şeyden sorumlu tutmamaktadır. İnsanlarımızın faaliyetlerinden kendilerini sorumlu tutmamalarının ve başkalarını suçlamalarının başta gelen nedeni, eğitim ve öğretim sistemimize hâkim eğitim felsefemizin, hürriyet içerisinde, sorumluluk duygusunu yetiştirmekte olduğu fertlere verebilecek bir anlayıştan yoksun olmasıdır. Yetiştirilecek insanlarımız sorumluluk şuurunu, hakkaniyet ölçüsü ve adalet fikrim temel alan anlayışa göre eğitilmelidirler. Ayrıca uygulanmakta olan programlar da öğrencilere sorumluluk duygusu kazandıracak bir özellik arz etmemektedir. Çünkü bu programlar gerekli bilgi ve değer alanı üzerine oturtulmadığından öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememekte

ve onları manevî yönden tatmin edememektedir. Ayrıca bazı idarecilerimiz ve öğretmenlerimiz meslekî bilgi ve formasyon yeterliliğine sahip olmadıklarından öğrencilerle gerek diyalog kurmakta, gerekse onların seviyesine inmekte zorluk çekmektedirler. Ayrıca öğretmenler kendilerine yüklenen ağır müfredatı yetiştirmek ve disiplini sağlamak için zamanlarını harcamakta, öğrencilerin ahlâkî ve manevî gelişimleriyle ilgilenmemektedirler. Yine bazı idareci ve öğretmenlerimiz şahsî otorite ve keyfî uygulamalara başvurdukları için öğrencilerde sorumluluk duygusu gelişmemektedir. Ülkemizin kalkınması, gelişmesi, diğer ülkelerle rekabet edebilmesi, kısacası varlığını devam ettirebilmesi insanlarımızın yetiştirilmesine bağlıdır. Bu tür insanlar ferde ve cemiyete dönük bir eğitim anlayışına göre yetiştirilmelidir. Ferde dönük eğitim; yetiştireceği insanları, toplumun değer alanı içinde eritip, kültürün birer sahası olan din, dil, gelenek, görenek, tarih v.s. gibi temel öğeler etrafında birleştirerek sorumluluk sahibi şahsiyetler olarak yetiştirecek bir özellik arz etmelidir. Buna ek olarak kişilere sorumluluk şuuru kazandırılırken aşırı olmamak kaydıyla belli bir otoritenin varlığı hissettirilmelidir.

Feyza KAYA (2000) tarafından yapılan “15- 16 Yaş İmam - Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi” adlı araştırmada cinsiyetin, doğum yerinin, anne ve baba mesleğinin, anne ve baba öğrenim durumunun, ailenin maddi durumunun, kardeş sayısının, doğum sırasının 15-16 yaş dinî sorumluluk yaşına gelmiş olan imam Hatip Lisesi ergenlerinin sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimlerine etkisinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmaya katılan bütün ergenlerde sorumluluk gelişimi ile dini sorumluluk gelişimi aynı oranda gelişmiştir. Bir tarafta sorumluluklarını bilen, yerine getiren, bazı sebeplerden dolayı yerine getiremediğinde bunun rahatsızlığını duyan ergenin, dinî sorumlulukları içinde aynı durumun söz konusu olduğunu, diğer taraftan sorumluluklarını bilmeyen ve yerine getirmeyen, yerine getiremediğinde bunun rahatsızlığını duymayan ergeninde dinî sorumlulukları söz konusu olduğunda aynı tutum içinde bulunduğu sonucu alınmıştır.

2. Araştırmaya katılan kız ve erkek ergenlerde sorumluluk gelişimi ve dinî sorumluluk gelişimi ile cinsiyet faktörünün ilişkisi araştırıldığında gruplar arasında farklılaşmanın bulunmadığı ve bunun anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Sonuçlarda kız ve erkek ergenlerde sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimlerinin aynı düzeyde olduğu ortaya çıkmış olmasından dolayı, cinsiyetin farklılaşması ile sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişim seviyeleri bu ergenlerde değişmemektedir.
3. Anne mesleği ile sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun sebebi İ.H.L.'sine giden ergenlerin annelerinin büyük bir kısmının ev hanımı olması sonucudur. Elde edilen sonuçlarda anne mesleğinin, çok az farklılaşması durumu sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimi seviyelerini farklılaştırmamıştır.
4. Ergenlerin babalarının mesleği ile sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu ergenlerin babalarının meslekleri farklılaşması ergenlerin sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimlerini etkilememiştir.
5. Araştırmaya katılan ergenlerin sorumluluk gelişim seviyeleri ile annelerinin öğrenim durumu arasındaki ilişki sonuçlarına göre; ergenlerin sorumluluk gelişimlerini annelerinin öğrenim durumunun farklılaşması etkilememektedir. Araştırmaya katılan ergenlerin dinî sorumluluk seviyeleri ile annelerinin öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre annelerinin öğrenim durumu ergenlerin dinî sorumluluk sahibi olup olmamalarında etkili bir faktördür.
6. Dinî sorumluluk yaşına gelmiş bu ergenlerin sorumluluk ve dini sorumluluk gelişim seviyeleri ile babalarının öğrenim durumu arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre, ergenlerin sorumluluk ve dinî sorumluluk sahibi olup olmamalarını babalarının öğrenim durumunun etkili olmadığı görülmüştür.

7. Ailenin maddi durumu ile ergenlerin sorumluluk ve dinî sorumluluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Fatma KARATAŞ (2001) tarafından yapılan “Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk Demokratik Düşünce ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı araştırmada ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk duygusu, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme düzeyi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal sorumluluk bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark bulunmazken, lise 2. sınıf öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri lise 3. sınıflardan daha yüksek bulunmuştur. Ancak diğer değişkenler arasında anlamlı farklar bulunamamıştır.

Denetim odağı ile sorumluluk ilişkisini araştıran Phares (1976), içten denetimli kadın ve erkeklerin, dıştan denetimli kadın ve erkeklere göre daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve karşılaştıkları sorunları çözmede daha fazla çaba harcadıkları sonucunu ortaya koymuştur (Akt. Aydın, 1999, s.21). İç denetim ile sorumluluk arasında doğru orantı çıkmaktadır. Bu bireylerin problem çözmede de etkin durumda oldukları araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Taylor ve arkadaşları (1997), ekonomik şartların ergenlerin aldıkları sorumlulukları etkilemekte olduğunu gençlerin erken yaşlarda çalışmaya başladıklarını vurgulamaktadırlar. Amerika'da günlük yaşam içerisinde para kazanmak temel sorumluluğu oluşturmaktadır. Gençler de çok erken yaşta bu sorumlulukları kabullenerek çalışmaya başlamakta ve sorumluluk almaktadırlar. Diğer taraftan araştırma sonucunda, çocukların ailelerine karşı sorumlu ve daha bağımsız olmaları sayesinde, kendine yardım ve problem çözme becerilerini, sorumluluğu daha az olan çocuklara göre daha hızlı geliştirdikleri fark edilmiştir.

Çalışan ve ailenin geçimini sağlayan çocuk ve ergenlerde erken olgunlaşma fark edilmektedir. Bu gençler taşıyabileceklerinden daha fazla sorumluluk almakta

ve içinde bulundukları yaş döneminin gereğini yaşayamamaktadırlar. Bu tarz erken ve fazla sorumluluk durumu, olumlu olarak görülmemektedir.

Oktaş AKBAŞ (2004) tarafından yapılan “ Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Öğrenci değerlerini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci değerleri ve değer öğretimine ilişkin görüşlerini almak için ise, öğretmen ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre;

1- Kız ve erkek öğrencilerin “sorumluluk sahibi olmak” değerine ilişkin puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Elde edilen bulgular, cinsiyet faktörünün öğrencilerin sorumluluk davranışlarını etkilediğini göstermiştir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla düzeyde sorumluluklarının farkındadır.

2- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin SED’ leri onların “sorumluluk sahibi olmak” alt boyutundan almış oldukları puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmamaktadır. Bir başka deyişle, öğrencilerin SED’ leri onların sorumlu davranışlar göstermelerinde etkili bir faktör değildir.

3- Öğretmen ve öğrencilerin “sorumluluk sahibi olmak” değerine ilişkin puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Her iki grupta öğrencilerin sorumluluklarının farkında olmasını “sıklıkla” seviyesinde belirtmiş olmalarına rağmen her iki ortalamalarında “bazen” seviyesine yakın olduğu görülmektedir.

4- Öğretmenler, değer öğretiminde belirleyici olan ana unsurun aile olduğunu, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen bu bulgular, değer öğretimi için gerekli şartların okullarda tam anlamıyla oluşturulamadığını göstermiştir.

Şenay HAYTA ÖNAL (2005) tarafından yapılan “Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Bursa ili Necatibey Meslek Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanmış deneysel bir çalışmadır. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmacı tarafından geliştirilen sorumluluk eğitim programının 9. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu, lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin sorumluluk eğitim programı ile geliştirildiği görülmüştür. Sorumluluk eğitim programı deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeylerini geliştirmede etkili olmuştur.

Fariba ABDİ GOLZAR (2006) tarafından yapılan “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla ilk önce Sorumluluk Ölçeği (SÖ) geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve ardından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarılarına göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Sorumluluk kavramı farklı kaynaklarda farklı şekillerde ele alındığı ve bu konuda fazlasıyla kavram karmaşıklığı olduğu için, ilk önce sorumluluk kavramı tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada sorumluluk bir trait olarak ele alınmıştır.

Araştırmaya göre;

1. İlköğretim 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamasından daha yüksektir.
2. İlköğretim 5. sınıfa devam eden içten denetimli öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması dıştan denetimli öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir.
3. İlköğretim 5. sınıfa devam eden ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları düşük olan öğrencilere kıyasla Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve bunların çözümü hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir alan araştırması yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999, s.77). Betimsel araştırma çalışmalarında ise olayların daha önceki durumları dikkate alınarak, değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanır ve anket, sınav ve gözlem formu gibi bir ölçme aracıyla veriler toplanır (Karasar, 1998; Brown ve arkadaşları,1999). Araştırmada örneklemden veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Anket, deneklerin görüşlerinin yazılı olarak alındığı bir veri toplama tekniğidir (Arseven, 1994, s.109). Bu model çerçevesinde, ilköğretim 6.sınıflarda görevli bulunan öğretmenlerin görüşleri var olan duruma dayalı bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, var olan durumun, cinsiyete, mesleki kıdeme, hizmet içi eğitim seminerlerine katılma durumlarına ve mezun olunan bölüme göre değişip değişmediği de ilişkisel olarak aranmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aksaray ilinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Aksaray ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 95 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde evrenin büyüklüğü, temsil yeteneği, maliyet, zaman ve veri analizi şartları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen sayılarının bulundukları yerleşim yerine göre dağılımı tablo 1’ de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	Öğretmen Sayısı
Merkez	25
İlçe	21
Köy	26
Kasaba	23
Toplam	95

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 25’i il merkezinde, 21’i ilçelerde, 26’sı köylerde ve 23’ü kasabalarda görev yapmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Tekniği

Araştırmada, “sorumluluk” değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak konu ile ilgili literatür taranmıştır. Anket üç bölümden oluşturulmuştur. Anketin birinci bölümünü cinsiyet, kıdem, branş, mezun olunan fakülte gibi öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler oluşturmaktadır. Anketin ikinci bölümünü, sorumluluk değerinin öğretiminde öğretmen görüşlerini ölçmeye dönük 5’li likert tipinde hazırlanan 34 madde oluşturmaktadır. Anketin üçüncü

bölümünde ise 5’li likert tipinde hazırlanmış 16 madde bulunmaktadır. Bu maddeler, Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini ölçmek amaçlı olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anket, 50 öğretmene uygulanarak bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucuna göre anket maddelerinde madde-toplam korelasyonu (madde ayıricılığı) 0.30’un altında olan maddeler, madde ayıricılığı değerinin düşük olması gerekçesi ile anketten çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonucuna göre 2. ve 3. bölümü oluşturan maddelerin madde ayıricılık değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Pilot Uygulama Sonucuna Göre Maddelerin Madde Ayıricılık Değerleri

2. Bölüm				3. Bölüm	
<i>Madde No</i>	<i>Madde ayıricılığı</i>	<i>Madde No</i>	<i>Madde ayıricılığı</i>	<i>Madde No</i>	<i>Madde ayıricılığı</i>
1	0.31	18	0.56	1	0.55
2	0.42	19	0.39	2	0.59
3	0.23	20	0.45	3	-0.11
4	0.22	21	0.22	4	0.40
5	0.43	22	0.44	5	0.18
6	0.46	23	0.38	6	0.45
7	0.46	24	0.20	7	0.33
8	0.38	25	0.26	8	0.52
9	0.56	26	0.46	9	0.72
10	0.44	27	0.21	10	0.70
11	0.31	28	0.43	11	0.68
12	0.30	29	0.49	12	0.58
13	0.45	30	0.55	13	0.74
14	0.45	31	0.29	14	0.78
15	0.44	32	0.37	15	0.74
16	0.41	33	0.41	16	0.75
17	0.35	34	0.37		

Anketin 2. bölümündeki 3,4,21,24,25,27 ve 31. maddeler madde ayıricılığı değerinin 0,30'dan düşük olması gerekçesi ile anketten çıkarılmıştır. Anketin 3. bölümünü oluşturan maddeler arasında ise 3. ve 5. maddeler anketten çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonucunda madde analizine göre maddeler de çıkarıldıktan sonra anketin güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Anketin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Alfa güvenirliğine göre 2. bölüme ilişkin maddelerin güvenirliği 0.87 ve 3. bölüme ilişkin maddelerin güvenirliği 0.90 bulunmuştur. Bulunan bu güvenirlik katsayıları da 0.70'in üzerinde olması gerekçesi ile anketin güvenirliğinin uygun olduğu söylenebilir.

Anketin geçerliliği çalışmasında ise anketteki maddeler üzerinde ölçme ve değerlendirme uzmanından ve Sosyal Bilgiler branş öğretmenlerinden görüşler alınmış ve bu görüşler doğrultusunda anket düzenlenmiştir.

Uygulama anketinin bir örneği Ek 1'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Sonuç olarak araştırmanın alt problemlerine ilişkin 27 maddeden ve 14 maddeden oluşan 2. ve 3. bölümlere verilen öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Anketin 2. ve 3. bölümünü oluşturan ifadeler 5'li likert tipinde olduğundan öğretmen görüşleri, “Tamamen katılıyorum” 5 puan, “Katılıyorum” 4 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılmıyorum” 2 puan ve “Hiç katılmıyorum” 1 puan olmak üzere SPSS 15.0 programına girilmiş ve araştırma verileri bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri, frekans, %, ortalama, s.sapma istatistiklerinin yanı sıra varyans analizi (ANOVA) ve t testi istatistikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Araştırmanın amacına ilişkin bulgulara yer vermeden önce araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

			Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Öğretmen	Kadın	40	%42
		Erkek	55	%58
Hizmet Süresi	5 yıldan az		48	%51
	6-10 yıl		27	%28
	11-15 yıl		18	%19
	16-20 yıl		2	%2
	21-25 yıl		0	%0
	26 yıl ve üstü		0	%0
Mezun olunan fakülte	Eğitim Enstitüsü		5	%5
	Eğitim Fakültesi		84	%88
	Fen Edebiyat Fakültesi		4	%2
	Yüksek Öğretmen Okulu		0	%0
	Diğer		2	%2
Mezun olunan bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		62	%65
	Sınıf Öğretmenliği		0	%0
	Coğrafya Öğretmenliği		14	%15
	Tarih Öğretmenliği		19	%20
Hizmet içi eğitime katılma	Hiç		22	%23
	1 kez		37	%39
	2 kez		25	%26
	3 kez		5	%5
	4 kez ve üstü		6	%6
Görev yeri	Merkez		25	%26.3
	İlçe		21	%22.1
	Kasaba		26	%27.3
	Köy		23	%24.3
Toplam			95	%100

Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %42'si kadın, %58'i erkektir. Yani öğretmenlerin üçte ikisine yakını erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde hizmet süresine göre yapılan analizlerde 2 öğretmenin 16-20 yıllık hizmet süresi ile 18 öğretmenin 11-15 yıllık hizmet süresi kategorisi 11 yıl ve üzeri kategorisi olmak üzere birleştirilmiş ve bu kategorideki öğretmen sayısı 20'dir. Öğretmenlerin % 51'i 5 yıldan az, %28'si 6-10 yıl, %21'i ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler incelendiğinde öğretmenlerin %88'inin Eğitim Fakültesi, %5'inin Eğitim Enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde öğretmenlerin %65'i Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden, %15'i Coğrafya ve %20'si Tarih bölümünden mezun olmuşlardır.

Yeni Sosyal Bilgiler müfredat programına yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katılım sayısı da 3 kez ve 4 kez katılan öğretmenlerin sayısı 3 kez ve üzeri olmak üzere birleştirilmiştir. Hizmet içi eğitime öğretmenlerin %23'ü hiç katılmazken, %39'u bir kez, %26'sı iki kez, %5'i üç kez, %6'sı dört kez ve üzeri katılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri incelendiğinde %26.3'ü merkezde, %22.1'i ilçede, %27.3'ü kasaba, %24.3'ü köyde görev yapmaktadır.

4.2. Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Kadın öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri ile ve erkek öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşler (2. bölüm)	Kadın	40	110.73	12.29	0.712	0.0478
	Erkek	55	109.13	9.57		
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Kadın	40	41.30	10.30	-0.467	0.641
	Erkek	55	42.25	9.47		

Erkek öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=42.25$), kadın öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşlerinin ortalamasına ($\bar{X}=41.30$) göre az bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Kadın öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=110.73$), erkek öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşlerinin ortalamasına ($\bar{X}=109.13$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak kadın öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

4.3. İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların hizmet sürelerine göre değişmekte midir?

Hizmet süresine göre öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşlerine ait ortalama ve s.sapma istatistikleri tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Hizmet Süresine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Hizmet Süresi	N	Ortalama	Std. Sapma
Sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşler (2. bölüm)	5 yıldan az	48	111.33	10.83
	6-10 yıl	27	106.22	11.30
	11 yıl ve üzeri	20	111.16	9.32
	Toplam	94	109.83	10.82
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	5 yıldan az	48	41.90	8.47
	6-10 yıl	27	40.56	10.54
	11 yıl ve üzeri	20	43.37	12.10
	Toplam	94	41.81	9.83

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi “5 yıl ve daha az” olan öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 111.33$) diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin görüşlerine

göre (“6-10 yıl” grubu $\bar{X} = 106.22$, “11 yıl ve üzeri” $\bar{X} = 111.16$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler bakımından öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi “11 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 43.37$) diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre (“6-10 yıl” grubu $\bar{X} = 40.56$ ve “5 yıldan daha az” $\bar{X} = 41.90$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Hizmet Süresine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşler (2. bölüm)	Gruplar arası	493.42	2	246.71	2.159	0.121
	Gruplar içi	10,397.86	91	114.26		
	Toplam	10,891.28	93			
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Gruplar arası	88.99	2	44.49	0.455	0.636
	Gruplar içi	8,897.57	91	97.78		
	Toplam	8,986.55	93			
	Toplam	493.42	2	2		

Bulgulara göre öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin sorumluluk değerinin

öğretimine ilişkin görüşleri onların meslekteki hizmet sürelerine göre değişmemektedir. Farklı hizmet sürelerinde olan öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların meslekteki hizmet sürelerine göre değişmemektedir. Farklı hizmet sürelerine sahip olan öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.4. Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşlerine ait ortalama ve s.sapma istatistikleri tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	Std. Sapma
Sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşler (2. bölüm)	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	62	109.45	11.294
	Coğrafya Öğretmenliği	13	108.46	11.780
	Tarih Öğretmenliği	19	112.00	8.570
	Toplam	94	109.83	10.822
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	62	42.16	8.612
	Coğrafya Öğretmenliği	13	39.54	11.801
	Tarih Öğretmenliği	19	42.21	12.277
	Toplam	94	41.81	9.830

Araştırmaya katılan öğretmenlerden mezun olduğu bölüm “Tarih Öğretmenliği” olanların sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 112.0$) diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre (“Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” bölüm mezunlarının $\bar{X} = 109.45$ ve “Coğrafya Öğretmenliği” bölüm mezunlarının $\bar{X} = 108.46$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler bakımından öğretmenlerin mezun oldukları bölüm “Tarih Öğretmenliği” olanların görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 42.21$) diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre (“Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” bölüm mezunlarının $\bar{X} = 42.16$ ve “Coğrafya Öğretmenliği” bölüm mezunlarının $\bar{X} = 39.54$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 4.6’te gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Mezun Olunan Bölümlere Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşler (2. bölüm)	Gruplar arası	122.691	2	61.345	0.518	0.597
	Gruplar içi	10,768.586	91	118.336		
	Toplam	10,891.277	93			
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Gruplar arası	77.777	2	38.889	0.397	0.673
	Gruplar içi	8,908.776	91	97.899		
	Toplam	8,986.553	93			
	Toplam	122.691	2			

Bulgulara göre öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($P>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri onların mezun oldukları bölümlere göre değişmemektedir. Farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır($P>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların mezun oldukları bölümlere göre değişmemektedir. Farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.5. Dördüncü Alt Problem: Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayılarına göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayılarına göre öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşlerine ait ortalama ve s.sapma istatistikleri tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Yeni Müfredat Programı İle İlgili Bilgilendirme Çalışmalarına Katılma Sayılarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Bilgilendirme çalışmalarına katılma sayıları	N	Ortalama	Std. Sapma
Sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşler (2. bölüm)	Hiç	21	110.57	10.764
	1 kez	37	109.00	10.794
	2 kez	25	109.88	11.263
	3 kez ve üzeri	11	111.09	11.318
	Toplam	95	109.83	10.822
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Hiç	21	38.76	8.136
	1 kez	37	43.00	8.253
	2 kez	25	41.40	11.637
	3 kez ve üzeri	11	44.55	12.754
	Toplam	95	41.81	9.830

Öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısı “3 kez ve üzeri” olanların sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 111.09$) farklı sayıda yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin görüşlerine göre (“Hiç” $\bar{X} = 110.57$, “1 kez” $\bar{X} = 109.00$, “2 kez” $\bar{X} = 109.88$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler bakımından yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısı “3 kez ve üzeri” olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 44.55$), yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına farklı sayıda katılan öğretmenlerin görüşlerine göre (“Hiç” $\bar{X} = 38.76$, “1 kez” $\bar{X} = 43.00$, “2 kez” $\bar{X} = 41.40$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına göre sorumluluk değerinin öğretimine ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Yeni Müfredat Programı İle İlgili Bilgilendirme Çalışmalarına Katılma Sayısına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşler (2. bölüm)	Gruplar arası	54.585	3	18.195	0.151	0.929
	Gruplar içi	10,836.692	90	120.408		
	Toplam	10,891.277	93			
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Gruplar arası	334.016	3	111.339	1.158	0.330
	Gruplar içi	8,652.537	90	96.139		
	Toplam	8,986.553	93			
	Toplam	54.585	3			

Öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına göre sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($P>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri onların yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayılarına göre değişmemektedir. Farklı sayılarda yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin konu ile görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına göre Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır($P>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına göre

değişmemektedir. Farklı sayılarda yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.6. Beşinci Alt Problem: Öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşlerine ait ortalama ve s.sapma istatistikleri tablo 4.9’de gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Görev Yapılan Yerleşim Yeri Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Yerleşim Yeri	N	Ortalama	Std. Sapma
Sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşler (2. bölüm)	Merkez	25	108.56	13.678
	İlçe	21	110.57	10.230
	Köy	26	110.54	10.057
	Kasaba	23	109.73	9.035
	Toplam	95	109.83	10.822
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Merkez	25	40.88	10.130
	İlçe	21	42.52	10.458
	Köy	26	41.50	8.396
	Kasaba	23	42.55	10.971
	Toplam	95	41.81	9.830

“İlçede” görev yapan öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 110.57$) farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre (“Merkez” $\bar{X} = 108.56$, “Köy” $\bar{X} = 110.54$, “Kasaba” $\bar{X} = 109.73$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler bakımından “Kasabada” görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 42.55$) farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre (“Merkez” $\bar{X} = 40.88$, “Köy” $\bar{X} = 41.50$, “ilçe” $\bar{X} = 42.52$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre sorumluluk değerinin öğretime ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşler (2. bölüm)	Gruplar arası	65.149	3	21.716	0.181	0.909
	Gruplar içi	10,826.128	90	120.290		
	Toplam	10,891.277	93			
Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşler (3. bölüm)	Gruplar arası	46.721	3	15.574	1.157	0.925
	Gruplar içi	8,939.833	90	99.331		
	Toplam	8,986.553	93			
	Toplam	65.149	3	21.716		

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri onların görev yaptıkları yerleşim yerine göre değişmemektedir. Farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır($P>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri onların görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre değişmemektedir. Farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.7. Altıncı Alt Problem: Öğretmenler öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendilerini yeterli bulmakta mıdır?

Tablo 4.11. “Öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

“Öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.”		
	n	%n
Katılmıyorum	4	4%
Kararsızım	5	5%
Katılıyorum	40	43%
Tamamen Katılıyorum	46	48%
Toplam	95	100,0

“Öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.” İfadesine öğretmenlerin %4’ü Katılmıyorum, %5’i Kararsızım, %43’ü Katılıyorum, %48’i Tamamen Katılıyorum cevabını vermiştir. Özetleyecek olursak öğretmenlerin % 91’inin öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendini yeterli bulduğu, % 4’ünün ise bu konuda kendini yeterli bulmadığı söylenebilir.

4.8. Yedinci Alt Problem: Öğretmenler sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretimi yöntemlerinden hangisini kullanmaktadır?

Tablo 4.12. “Sorumluluk değerinin öğretiminde, ahlaki muhakeme yöntemini kullanırım.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

“Sorumluluk değerinin öğretiminde, ahlaki muhakeme yöntemini kullanırım.”		
	n	%n
Hiç Katılmıyorum	2	2%
Katılmıyorum	7	7%
Kararsızım	21	22%
Katılıyorum	50	53%
Tamamen Katılıyorum	15	16%
Toplam	95	100 %

“Sorumluluk değerinin öğretiminde, ahlaki muhakeme yöntemini kullanırım.” İfadesine öğretmenlerin %2’si Hiç Katılmıyorum, %7’si Katılmıyorum, %22’si Kararsızım, %53’ü Katılıyorum, %16’sı Tamamen Katılıyorum cevabını vermiştir. Özetleyecek olursak öğretmenlerin %69’unun sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretimi yaklaşımlarından “ahlaki muhakeme” yöntemini kullandığı, %9’unun ise “ahlaki muhakeme” yöntemini kullanmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.13. “Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer analizi yöntemini kullanırım.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

“Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer analizi yöntemini kullanırım.”		
	n	%n
Hiç Katılmıyorum	2	2%
Katılmıyorum	12	13%
Kararsızım	28	29%
Katılıyorum	44	46%
Tamamen Katılıyorum	9	10%
Toplam	95	100%

“Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer analizi yöntemini kullanırım.” İfadesine öğretmenlerin %2’si Hiç Katılmıyorum, %13’ü Katılmıyorum, %29’u Kararsızım, %46’sı Katılıyorum, %10’u Tamamen Katılıyorum cevabını vermiştir. Özetleyecek olursak öğretmenlerin %56’sının sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretimi yaklaşımlarından “değer analizi” yöntemini kullandığını, %15’inin ise “ahlaki muhakeme” yöntemini kullanmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.14. “Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer açıklama yöntemini kullanırım.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

“Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer açıklama yöntemini kullanırım.”		
	n	%n
Hiç Katılmıyorum	2	2%
Katılmıyorum	8	8%
Kararsızım	21	22%
Katılıyorum	57	60%
Tamamen Katılıyorum	7	8%
Toplam	95	100%

“Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer açıklama yöntemini kullanırım.” İfadesine öğretmenlerin %2’si Hiç Katılmıyorum, %8’i Katılmıyorum, %22’si Kararsızım, %60’ı Katılıyorum, %8’i Tamamen Katılıyorum cevabını vermiştir. Özetleyecek olursak öğretmenlerin %68’inin sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretimi yaklaşımlarından “değer açıklama” yöntemini kullandığını, %10’unun ise “ahlaki muhakeme” yöntemini kullanmadığını söyleyebiliriz.

4.9. Sekizinci Alt Problem: Öğretmenler sorumluluk değerinin öğretiminde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabından oluşan eğitim setini yeterli bulmakta mıdır?

Tablo 4.15. “Ders kitabı, sorumluluk değerinin öğretimi için yeterlidir.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

“Ders kitabı, sorumluluk değerinin öğretimi için yeterlidir.”		
	n	%n
Hiç Katılmıyorum	12	13%
Katılmıyorum	40	42%
Kararsızım	14	15%
Katılıyorum	24	25%
Tamamen Katılıyorum	5	5%
Toplam	95	100%

“Ders kitabı, sorumluluk değerinin öğretimi için yeterlidir.” İfadesine öğretmenlerin %13’ü Hiç Katılmıyorum, %42’si Katılmıyorum, %15’i Kararsızım, %25’i Katılıyorum, %5’i Tamamen Katılıyorum cevabını vermiştir. Özetleyecek olursak öğretmenlerin %55’i, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %30’u ise, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yeterli olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 4.16. “Ders kitabında sorumluluk değerine ayrılan sayfa sayısı yeterlidir.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

“Ders kitabında sorumluluk değerine ayrılan sayfa sayısı yeterlidir.”		
	n	%n
Hiç Katılmıyorum	12	13%
Katılmıyorum	41	43%
Kararsızım	16	17%
Katılıyorum	18	19%
Tamamen Katılıyorum	6	8%
Toplam	95	100%

“Ders kitabında sorumluluk değerine ayrılan sayfa sayısı yeterlidir.” İfadesine öğretmenlerin %13’ü Hiç Katılmıyorum, %43’ü Katılmıyorum, %17’si Kararsızım, %19’u Katılıyorum, %8’i Tamamen Katılıyorum cevabını vermiştir. Özetleyecek olursak öğretmenlerin %56’sı ders kitabında sorumluluk değerinin öğretime ayrılan sayfa sayısının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %27’si ise ders kitabında sorumluluk değerinin öğretime ayrılan sayfa sayısının yeterli olduğu görüşünde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17. “Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı niteliktedir.” İfadesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

“Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı niteliktedir.”		
	n	%n
Hiç Katılmıyorum	8	9%
Katılmıyorum	23	24%
Kararsızım	25	26%
Katılıyorum	27	28%
Tamamen Katılıyorum	12	13%
Toplam	95	100%

“Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı niteliktedir.” İfadesine öğretmenlerin %9’u Hiç Katılmıyorum, %24’ü Katılmıyorum, %26’sı Kararsızım, %28’i Katılıyorum, %13’ü Tamamen Katılıyorum cevabını vermişlerdir. Özetleyecek olursak öğretmenlerin %33’ü ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %41’i ise ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırma ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin ne olduğunu ortaya koymak amacıyla Aksaray ilinde 2007-2008 öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlar bulunmuştur:

5.1.1. Kadın öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.2. Kadın öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre; sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.4. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre; sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına göre; sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre; sorumluluk değerinin öğretime ilişkin görüşleri ve Sosyal Bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendilerini yeterli bulmaktadır.

5.1.8. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretiminde ki yeni yaklaşımları kullandığını söyleyebiliriz. Ancak değer öğretim yöntemleriyle ilgili ifadeler “kararsızım” düzeyinde yanıt veren öğretmen sayısının fazla olması dikkat çekicidir.(“ahlaki muhakeme yöntemine” %22’si Kararsızım, değer analizi yöntemine %29’u Kararsızım, değer açıklama yöntemine, %22’si Kararsızım) Bunu öğretmenlerin değer öğretim yöntemleriyle ilgili yeterli düzeyde bilgilerinin olmamasına bağlayabiliriz.

5.1.9. Öğretmenlerin %55’i, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %30’u ise, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yeterli olduğunu düşünmektedir.

5.1.10. Öğretmenlerin %56’sı ders kitabında sorumluluk değerinin öğretime ayrılan sayfa sayısının yetersiz olduğunu, %27’si ise ders kitabında sorumluluk değerinin öğretime ayrılan sayfa sayısının yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

5.1.11. Öğretmenlerin %33’ü ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %41’i ise ders kitabı, öğrenci

Çalışma kitabı ve ğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin ğretiminde birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Öğretmenlerin, değerler, değer ğretimi yaklaşımları ve bunları derslerinde nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgilendirilmesi, gerekli hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi önerilmektedir.

5.2.2. Araştırma ilköğretim 6. sınıflarda yapılmıştır. Toplumsal hayatımız için oldukça önemli olan sorumluluk değeri ile ilgili araştırmalar başta ilköğretimin diğer sınıflarında olmak üzere bütün eğitim kademelerinde yapılabilir.

5.2.3. Araştırma Sosyal Bilgiler dersinde yapılmıştır. Sorumluluk değeri ile ilgili araştırmaların başka disiplinlerde de yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2.4. Başta kendisine karşı olmak üzere, ailesine, çevresine ve devletine karşı sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirebilmek için okullarımızda değer öğretimine özel bir önem verilmelidir.

5.2.5. Sorumluluk değerinin ğretiminde okul, aile işbirliğine gereken önem verilmelidir.

5.2.6. Sorumluluk değerinin ğretiminde önemli bir yeri olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine ayrılan haftalık ders saati süresi artırılabilir.

5.2.7. Konu ile ilgili öğrenci ve velilere yönelik böyle bir çalışma yapılması faydalı olabilir.

5.2.8. Sosyal bilgiler eğitim setinde (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) sorumluluk değerinin öğretime daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- ABDİ GOLZAR, F. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans. Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- ADEM, M. (1995). **Eğitim Politikası**, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- AKAR, C. (2001). **İlköğretimde Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- AKBAŞ, O. (2007). Halil Fikret Kanad'ın Karakter Eğitimine İlişkin Görüşleri, **Cumhuriyet'in Öncü Eğitimcileri: Halil Fikret Kanad / İsmail Hakkı Baltacıoğlu**. Haz. M. Çağatay Özdemir ve Diğerleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- AKBAŞ, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.
- AKYÜZ, H. (1991). **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: MEB Yayınları.
- AKYÜZ, Y. (2001). **Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- AKYÜZ, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul.
- ALICIGÜZEL, İ. (1979). **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevi.

- ALTINKÖPRÜ, T. (1999). **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır** Ankara: Hayat Yayıncılık.
- ARSEVEN, A. D. (1994). **Alan Araştırma Yöntemi**. İlkeler Teknikler Örnekler, Ankara: Gül Yayınevi.
- ARVASI, A. (1976). **Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Özdemir Basımevi.
- AYDIN, S. (1993). **Eğitime Farklı Bir Bakış**. İzmir: TÖV Yayınları.
- AYDIN, Y. (1997). İlköğretim 4, 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetler Açısından Sahip Oldukları Değerlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- AYHAN, H. (1986). **Eğitime Giriş**. İstanbul.
- AYTAÇ, K. (1972). **Avrupa Eğitim Tarihi**. Ankara.
- AYVALIOĞLU, N. A. (1994). **Comparision of Turkish And American Volue Sytems**, Journolof Cross, Cultural Psychology.
- BACANLI, H. (2006). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BACANLI, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BACANLI, H. (1999a). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- BACANLI, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BAŞARAN, İ. (1971). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- BİLGİÇ, N. (2003). **Sorumluluk Eğitimi**. Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi. Ankara.
- BİLGİN, N. (1995). **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- BİNBAŞIOĞLU, C. (2003). **Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1976). **Etkin Öğretim**. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı 7, Ankara.
- BÜYÜK LAROUSSE SÖZLÜK VE ANSİKLOPEDİSİ, C.22, Milliyet Gazetecilik, İstanbul, 1986.
- CEVİZCİ, A. (1997). **Felsefe Sözlüğü**. Genişletilmiş 2. Baskı. İzmir: Ekin Yayınları. Cumhuriyet Basımevi.
- CÜCELOĞLU, D. (1998). **İyi Düşün, Doğru Karar Ver**. 27. Baskı. Sistem Yayıncılık.
- CÜCELOĞLU, D. (2002). **Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları**. 5.Baskı, Ankara: Remzi Kitabevi.
- ÇAĞRICI, M. (1997). **“Vazife”, İslam’da İnanç, İbadet ve Günlük Yaşayış Ansiklopedisi**. 4.Cilt, İstanbul.
- ÇAMDÎBÎ, M. (1989). **Din Eğitime Giriş**. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- ÇELİKKAYA, H. (1995). **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- ÇİLELİ, M. (1990). **Gençlik Değerleri Üzerine Bir Araştırma**. I.Baskı. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- DICTIONARY LAROUSSE ANSİKLOPEDİK SÖZLÜK. (1993-1994) C.I, Milliyet Gazetecilik, İstanbul.
- DOĞAN, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- DOĞAN, M. (2001). **Büyük Türkçe Sözlüğü**. 1. Baskı, Vadi Yayınları.

- DOĞANAY, A. (2006). **Değerler Eğitimi**. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Edt. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DÖNMEZ, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. **Konu Alanı Ders İnceleme Kılavuzu**. (Edt. Şahin C.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- DÖNMEZER, İ. (1991). “**Ailenin, Çocukların Gelişimi ve Eğitimindeki Önem**”. Eğitimde Arayışlar I.Sempozyumu, Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi.
- ELİBOL, S. (1983). **İnanç ve Kültür**. Ankara: Birlik Yayınları.
- ERDEN, M. (1996), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. 6.Baskı, Ankara: Alkım Yayınevi.
- ERİNÇ, S. (1995). “**Sanat Eğitiminde Felsefe, Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim**”. İstanbul.
- ERTÜRK, S. (1986). **Türkiye’de Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler**. Ankara: Şafak Matbaası.
- ERTÜRK, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- FİDAN, N., ERDEN, M. (1993). **Eğitime Giriş**, İkinci Baskı, Ankara: Feryal Matbaacılık.
- GENÇTAN, E. (1988). **İnsan Olmak**. 5. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- GÜLTEKİN, F. (2007). Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin “Hoşgörü” Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Öğretimi Bilim Dalı.
- GÜNDEN, S. (1995). *İlgiler Öğretimine Genel Bir Bakış*. **İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: TED Yayınları.

- GÜNGÖR, E. (1993). **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar**. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- GÜNGÖR, E. (1995). **Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**, 1.Baskı, Ankara: Ötüken Yayıncılık.
- GÜNİNDİ, Y. (2005). Kullanılan Yöntem ve Araç-Gereçlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HAYTA ÖNAL, Ş. (2005). Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı.
- HUMPHREYS, T. (1999); Akt. Önal (2005) **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** Çev: Berat Çelik. 1.Baskı İstanbul: Epsilon Yayınları.
- İNAN, K. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Öğretim Programında İfadesini Bulan Temel Hak ve Özgürlüklerin Kazanılma Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- İZVEREN, A. (1980). **Toplumsal Törebilim (Sosyal Ahlak)**. Ankara: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- LARRY, J. (1999). **Kişiliğinizde ve Mesleğinizde Yüksek Performans İçin 10 Yaşam Becerisi**, Çev: Selim Yeniçeri, 1.Basım, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- KARASAR, N. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Senem Matbaacılık.
- KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları.

- KARATAŞ, F. (2001). Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk, Demokratik Düşünce ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji(Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı.
- KAYA, F. (2000). 15- 16 Yaş İmam - Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KILLIOĞLU, İ. (1990). **Sosyal Bilimler Ansiklopedisi**. İstanbul.
- KUÇURADI, J. (1995). **Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye’de Eğitim**. İstanbul.
- KUŞDİL, E. ve KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). Türk Öğretmenler Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. **Türk Psikolojisi Dergisi**.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2004). **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayınları.
- LEMİNG, J. S. (2000). **Teaching Values in Social Studies Education**, Past Practices and Current Trends, <http://www.usoe.k12.ut.us / curr / char ed/ fedproj/hist/teaching.htm>
- LİCKONA, T. (1992). **Educating for Character (How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility)**, Bantam Books, New York.
- MARTIN, B., REİGELUTH, C. (1999). Affective Education and the Affective Domain: Implications For Instructional-Desing Theories and Models Edit By.Charles M.Reigeluth **İnstructional-Desing Theories and Models**, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- MASLOW, A. (1996). **Dinler, Değerler ve Doruk Deneyimler**. Çev: H. Koray Sönmez. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- MEB, (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara.

NAYLOR, D., DİEM, R. (1987). **Elementary and Middle School Social Studies**. Random House, New York.

FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1986). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara.

OĞUZKAN, F. (1990). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık.

ORUÇ, Ş. (2002). İlköğretim Okulu İkinci Kademedeki Görev Yapan Tarih Öğretmenlerinin Savaş Konularının Öğretimine İlişkin Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

ÖCAL, M. **Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar**, Ankara.

ÖNCÜ, E. Ç. (2002). **Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi**. Çoluk Çocuk Dergisi-Anne Baba ve Eğitimci Dergisi, Sayı 21, Ankara.

ÖNER, N. (1987). **İnsan Hürriyeti**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

ÖZÇELİK, D. A (1992-b). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara:ÖSYM Yayınları.

ÖZÇELİK, D.A. (1992-a). **Ölçme ve Değerlendirme** Ankara: ÖSYM Yayınları.

ÖZÇELİK, D. A. (1987). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Yayınları No:8,

ÖZEN, Y. (2001). **Sorumluluk Eğitimi**. 1.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

ÖZGÜVEN, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

ÖZTÜRK, C. (2006). **“Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış”**.Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

REHBER ANSİKLOPEDİSİ. (1984). Cilt:I, İstanbul: İhlas Matbacılık ve Dağıtım.

- ROKEACH, M. (1980). "Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs Attitudes And Değers", **Nebraska Symposium on Motivation**, 1979, Vol.27, University of Nebraska Pres Lincoln-London.
- RUMEVLEKLİOĞLU, Ş. (2003). İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Amaç, İçerik, Öğretim Etkinlikleri ve Değerlendirme Boyutları Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.
- RYAN, K. (1991). **Moral and Values Education, The International Encyclopedia Of Curriculum**. Edit. By. Arie Lewy, Advances In Education, Pergaman Pres, New York.
- SELÇUK, Z. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER N. (2001). **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**. 2.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- SENEMOĞLU, N. (2004). **Gelişim – Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SENEMOĞLU, N. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. Ankara: Spot Matbaacılık.
- SİMON, S. V. C. (1972). **A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students**. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2005.
- SÖNMEZ, V. (1994). **Sevgi Eğitimi**. Ankara.
- SÖNMEZ, V. (1998a). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. (1998b). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- SÖNMEZ, V. (1998). **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞİRİN, A. (1986). **Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TAHİROĞLU, M. (2006). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- TEKİN, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- TEMEL BRITANNICA ANSİKLOPEDİSİ (1998). Cilt: 9. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- TOZLU, N. (1987). **Eğitim Felsefesi Nedir?**. Erzurum: A.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- TOZLU, N. (1991). **“Ekonomik Gelişme, Sorumluluk ve Eğitim”**. Türk Dünyası Araştırmaları.
- TUSİAD. (1991). **“Türk Toplumunun Değerleri”**. İstanbul.
- UNESCO. (2000). **Tüm İnsanlar... İnsan Hakları Eğitimi İçin El Kitabı**. Çev: Mesut Gülmez. Ankara: Türkiye İnsan Hakları Kurumu. (Orijinal basım 1998).
- ÜLKEN, H. Z. (1976). **Eğitim Felsefesi**. İstanbul.
- ÜNAL, C. (1980). **Genel Tutumların Veya Değerler Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara:Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları No:1.
- VARIŞ, F. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- WELTON, D. A and Mallan, J. T. (1999). **Children and Their World, Houghton Mifflin Company, Boston**.

YAVUZER, H.(1997). **Anne-Baba ve Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAYLA, A. (1999). Eğitim-Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YEŞİLKAYALI, E. (1996). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

YÜKSEL, S. (2004). **Örtük Program (Eğitimde Saklı Uygulamalar)**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

<<http://www.tdk.gov.tr>> (10.02.2008)

<www.tbv.org.tr> (22.12.2007)

<<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/188.html>> (15.01.2008)

<mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html> (17.01.2008)

EKLER

Ek-1**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ****Değerli Meslektaşım,**

Bu anket, İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “sorumluluk” değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacı ile hazırlanmıştır. Okuduğunuz ifadelerde size uygun olanları işaretleyerek belirtiniz. Bu ankete vereceğiniz cevaplar araştırmamızın verilerini oluşturacağı için çok önemlidir.

Anketteki sorulara vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Araştırmamızın bilimsel nitelik taşıyabilmesi, vereceğiniz yanıtların sağlıklı olmasına bağlıdır. Bu yüzden lütfen anketi dikkatli doldurunuz.

Anket üç bölümden oluşmaktadır; I. Bölümde kişisel bilgiler, II. Bölümde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşler, III. Bölümde ise ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin öğretimindeki yerine ilişkin görüşler yer almaktadır.

Değerli zamanınızı ayırmak suretiyle araştırmama yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim. SAYGILARIMLA...

Tarık SEZER

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Sorulara cevap verirken ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

() 0- 5 yıl () 6- 10 yıl () 11- 15 yıl () 16- 20 yıl () 21- 25 yıl () 26 ve üstü

3. Mezun olduğunuz okul veya fakülte:

() Eğitim Enstitüsü () Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi
() Yüksek Öğretmen Okulu () Diğer.....

4. Mezun olduğunuz bölüm:

() Sosyal Bilgiler Öğretmeliği () Sınıf Öğretmenliği () Coğrafya Öğretmenliği () Tarih Öğretmenliği () Diğer..

5. Yeni Sosyal Bilgiler Müfredat Programına yönelik bilgilendirme çalışmalarına(hizmet içi eğitim, seminer, kurs, vd.) kaç kez katıldığınız:

() Hiç () 1 kez () 2 kez () 3 kez () 4 + kez

6. Görev yerinizin bulunduğu yerleşim birimi:

() İl merkezi () İlçe () Kasaba () Köy

II. BÖLÜM**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUMLULUK DEĞERİNİN
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

S. NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Öğrencilere sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendimi yeterli buluyorum.					
2	Sorumluluk değerinin öğretiminde, öğrencilere ders verici hikayeler anlatırım.					
3	Sorumluluk değerinin öğretiminde, ahlaki ikilemler içeren örnek olayları kullanırım.					
4	Sorumluluk değerinin öğretiminde, öğrencilere sorumlulukla ilgili video ve sinema seyrettiririm.					
5	Sorumluluk değerinin öğretiminde, öğrencilere sorumluluklar yüklerim.					
6	Sorumluluk değerinin öğretiminde, kendi sorumluluklarımı yerine getirerek öğrencilere model olurum.					
7	Öğrencileri, sorumluluk değerini uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendiririm.					
8	Öğrencilerin okul ve sınıf kuralları ile ilgili görevlerini yerine getirip getirmediklerini gözlemlerim.					
9	Performans görevi ve proje görevlerini değerlendirirken öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip getiremediklerini ölçüt olarak					
10	Öğrencilere sorumluluk bilincini kazandırmak amacıyla grup çalışmaları yaptırmaya özen gösteririm.					
11	Sorumluluk değerinin öğretiminde, ahlaki muhakeme yöntemini kullanırım.					
12	Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer analizi yöntemini kullanırım.					
13	Sorumluluk değerinin öğretiminde, değer açıklama yöntemini kullanırım.					
14	Öğrencilerin sorumluluk değerini kazanıp kazanmadığını anlamak için tartışma tekniğini kullanırım.					
15	Öğrencilerin sorumluluk değerini kazanıp kazanmadığını anlamak için öğrencilere kompozisyon yazdırırım.					
16	Öğrencilerin sorumluluk değerini kazanıp kazanmadığını anlamak için öğrencilerle görüşme yaparım.					
17	Öğrencilerin sorumluluk değerini kazanıp kazanmadığını anlamak için gözlem formları doldururum.					
18	Öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında bireysel farklılıklarını dikkate alırım.					
19	Öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirmek için öncelikle sorumluluklarını ayrıntılı bir biçimde irdeleme fırsatı tanırım.					
20	Sosyal Bilgiler 6 dersinde sorumluluk değerinin öğretiminde, drama yöntemini kullanarak sorumluluk duygusunu merkeze alan roller					
21	Sorumluluk değerinin öğretiminde, öğrencilerin empati kurmasını sağlarım.					

22	Sorumluluk değerinin öğretiminde, şube öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunurum.					
23	Sorumluluk değerini öğretirken sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin bu davranışlarını pekiştiririm.					
24	Sorumluluk değerinin öğretiminde, işbirlikçi öğrenme modelini etkin bir şekilde kullanırım.					
25	Sorumluluk sahibi öğrencilerin verilen ödevleri zamanında yaptıklarını gözlemlerim.					
26	Sorumluluk sahibi öğrencilerin verilen ödevleri tam yaptıklarını gözlemlerim.					
27	Sorumluluk sahibi öğrencilerin ders araç gereçlerini düzenli bir biçimde getirdiklerini gözlemlerim.					

III. BÖLÜM
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİM SETİNDE (DERS KİTABI, ÇALIŞMA KİTABI VE
ÖĞRETMEN KILAVUZU) SORUMLULUK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNİN YERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

S. NO	İFADELER	<i>Tamamen Katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Hiç katılmıyorum</i>
1	Ders kitabı, sorumluluk değerinin öğretimi için yeterlidir.					
2	Ders kitabında sorumluluk değerine ayrılan sayfa sayısı yeterlidir.					
3	Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı niteliktedir.					
4	Ders kitabında sorumluluk değeri, ahlaki muhakeme yöntemiyle verilmesi gerekir.					
5	Ders kitabında sorumluluk değeri, değer analizi yöntemiyle verilmesi gerekir.					
6	Öğretmen kılavuz kitabı, sorumluluk değerinin öğretiminde öğretmeni yönlendirici niteliktedir.					
7	Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler, öğrenciye sorumluluk değerini kazandırmada yeterlidir.					
8	Ders kitabında verilen örnek performans görevleri, sorumluluk değerini öğrenciye kazandırmada yeterlidir.					
9	Ders kitabında verilen örnek proje ödevleri, sorumluluk değerini öğrenciye kazandırmada yeterlidir.					
10	Ders kitabının değerlendirme bölümünde yer alan sorular, sorumluluk değerinin kazanılıp kazanılmadığını ölçecek niteliktedir.					
11	Ders kitabı, öğrencinin kendisine karşı sorumluluklarını kazandıracak niteliktedir.					
12	Ders kitabı, öğrencinin ailesine karşı sorumluluklarını kazandıracak niteliktedir.					
13	Ders kitabı, öğrencinin okula karşı sorumluluklarını kazandıracak niteliktedir.					
14	Ders kitabı, öğrencinin çevresine karşı sorumluluklarını kazandıracak niteliktedir.					

Ek-2**İlköğretimin Amaçları ve İlkeleri**

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 27.8.2003 tarihli ve 25212 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan ve 21.10.2004 tarihli ve 25620 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan değişikliklere göre ilköğretimin amaçları ve ilköğretimde gözetilen ilkeler şunlardır:

Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

- a) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
- c) Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,
- e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel etkinliklerle kültürümüzü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,
- f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,

g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,

ı) Öğrencilerin kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, çağdaş teknolojileri etkili biçimde kullanabilen, plânlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,

i) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,

j) Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,

k) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,

l) Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,

m) Öğrencilere, bilgi yüklemek yerine onlarda zekâyı ve yaratıcı düşünciyi ortaya çıkarmak, onlara bilgiye ulaşmanın yöntem ve tekniklerini öğretmek,

- n) Öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yöneltmek,
- o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
- ö) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanlarını verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, ilköğretim kurumlarının amacıdır.

Genel İlkeler

Madde 6 - İlköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur:

- a) İlköğretim okullarında sekiz yıllık kesintisiz eğitim, her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.
- b) İlköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda Türk Dilinin doğru öğretilmesi, Türkçe'nin güzel yazılıp konuşulması temel hedeftir.
- c) İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.
- d) İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefî inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümre veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.
- e) Eğitim-öğretim etkinlikleri; öğretim ilkeleri, öğrenci düzeyi, çevre

özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak 5 inci maddedeki amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.

f) İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır. Özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.

g) İlköğretim okullarında eğitim-öğretim hizmetleri, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir.

h) İlköğretim kurumlarında demokrasi bilincinin geliştirilmesi, hür ve demokratik bir eğitim-öğretim sürecinin yaşatılması sağlanır. Bu amaçla öğrenci, öğretmen, personel, yönetici ve veliler; kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi ve saygıya dayalı uyumlu bir çalışma ortamı oluştururlar.

ı) İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılır.

i) İlköğretim kurumlarında uygulanan programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.

j) İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön plânda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.

k) İlköğretim kurumlarında kaynaklar etkili ve verimli olarak kullanılır, eğitim-öğretimde kalite artırılır, kurumun rekabet gücü geliştirilir.

l) Yönetici ve öğretmenler, eğitim-öğretim ve yönetimde mevzuat ve programların ön gördüğü plânları hazırlar ve uygular. İlköğretim kurumlarında öğrencilerin eğitimlerini her yerde ve her zaman sürdürmeleri için gerekli önlemler alınır.

m) Eğitim-öğretimde kalite, etkili bir okul, aile ve çevre iş birliği ile sağlanır.

n) Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını not ile değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır.
(mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html)