

Değer Aktarma Yaklaşımına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Sorumluluk Eğitimi *

Fehmi Demir¹ & Feridun Merter²

Özet: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, her ne kadar öğrencilere kazandırılacak değerler açık olarak belirlenmişse de bu değerlerin nasıl kazandırılacağı ve kazanılıp kazanılmadığının nasıl ölçülüp değerlendirileceği ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Ayrıca değerler eğitiminin etkili bir şekilde verilmediği birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Değerlerin Hayat Bilgisi dersinde doğrudan öğretilmesi durumunda değer kazanımının olumlu yönde etkilenebileceği düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın amacı Hayat Bilgisi Dersinde sorumluluk değerini kazandırmada değer aktarma yaklaşımının nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktır. Bunun için öğrenci sorumlulukları, yaklaşımın basamaklarına uygun olarak ünite kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. Bu bütünleştirmeye ait ders planları, ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi ikinci ünite süresince çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırma, karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017–2018 eğitim öğretim yılında Batman il Merkezindeki bir ilkokulun ikinci sınıfına devam eden bir şubedeki öğrencilerdir. Veri toplama araçları olarak Açık Uçlu Soru Formu ve Sorumluluk Kazanım Testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, nicel ve nitel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre uygulamanın yapıldığı şubedeki öğrencilerin belirlenen sorumlulukları kazandıkları ve değerlerin doğrudan kazandırılmasına dayanan değer aktarma yaklaşımının öğrencilere ailevi ve kişisel sorumlulukları kazandırmada olumlu yönde bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi dersi, sorumluluk değeri, değerler eğitimi, değer aktarma yaklaşımı

DOI: 10.29329/mjer.2019.210.2

Responsibility Training in Life Science Course According to The Value Inculcation Approach

Abstract: Although the values to be given to the students are clearly defined in the Life-Science Course Curriculum prepared for the first, second and third grades by the Ministry of National Education, no information has been given as to how these values will be taught, whether they are gained or not and how they will be assessed. In addition, many researchers have found that values education is not given effectively. It is thought that achievements of students will be affected positively if the values are taught directly in Life-Science course. In this context the aim of this research is to reveal how the value inculcation approach changes the gaining responsibility value in the Life-Science Course. For this purpose, student responsibilities have been associated

* Bu çalışma, Prof. Dr. Feridun MERTER danışmanlığında, Fehmi DEMİR tarafından hazırlanan “Değer Öğretimi Yaklaşımlarına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

1 **Fehmi Demir, Dr.**, Batman Milli Eğitim Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-4111-0700

İrtibat Yazarı: demirfehmi72@hotmail.com

2 **Feridun Merter**, Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi

with the achievements of the course in accordance with the steps of the approach. The lesson plans of this integration were applied to the study group throughout the second unit of the Life-Science Course of the second grade. The research is designed as a convergent parallel pattern. In the study, typical state sampling technique from purposeful sampling methods was used. The study group of the research are the students in a branch of a primary school in the city center of Batman in 2017-2018th academic year. Open-ended survey and responsibility achievement Test were used as data collection tools. In the analysis of collected data, quantitative and qualitative analysis methods were used. According to the results of the study, it was determined that the students in the branch where the practice have been applied gained family and personal responsibilities and that the value inculcation approach showed a positive change in gaining the responsibility value.

Keywords: Life-Science course, responsibility value, value education, value inculcation

GİRİŞ

Değer, önceliklerimize ve seçimlerimize yansıyan devamlı ve tekrar tekrar ortaya çıkıp hayatımıza yön veren ideallerdir (UNESCO, 2005). Değerler, karakter oluşumu ve kişilik gelişiminin temellerini oluşturup (Mondal, 2017), bir toplumu ayakta tutan, toplum bireylerini birbirine bağlayan unsurların başında gelir (Schwartz, 1994). Sağlıklı bir toplum oluşumunda, değer kazanımının yanı sıra kazanılan değerleri temellendirmek önemlidir. Bu anlamda değerler eğitimi önemli bir işleve sahiptir (Doğanay, 2012; Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Neredeyse hayat boyu devam eden değer kazanma/kazandırma süreçlerine değerler eğitimi denir (Yaman, 2012).

Sağlıklı ve bilinçli bir toplum oluşturmak için okullarda değerlerin bilinçli bir şekilde öğretilmesi önemlidir (Fidan, 2015; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009). Bu kapsamda eğitim kurumlarının değer kazandırmadaki etkisi, işlevi ve gerekliliği üzerinde önemle durulan bir konudur. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında da değerler eğitiminin okullarda verilmesinin bir gereklilik olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Ateş, 2014; Fidan 2013; Sağlam, 2016; Uygun, 2013; Yalar, 2010; Yeşilyurt ve Kurt, 2012).

Değerler eğitimine bakıldığında, geçmişten günümüze farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımların kimisi değerlerin doğrudan öğretimine odaklanırken kimisi akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerleri bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazandırmaya yöneliktir. Söz konusu yaklaşımların bazıları ders programları içinde etkinlik olarak yer almakta iken bazıları ise açık veya örtük tüm programı kapsamaktadır (Doğanay, 2012; Fidan, 2015; Tahiroğlu, 2014; Uzunkol, 2014).

Değerlerin doğrudan öğretilmesi yaklaşımına bakıldığında farklı alt yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar; telkin yoluyla değer öğretilmesi, değerlerin açıklanması, değer analizi, ahlaki muhakeme, bütüncül yaklaşım, karakter eğitimi ile eylem ve gözlem yoluyla değerler öğretilmesidir (Akbaş, 2014; Aktepe ve Tahiroğlu, 2016; Doğanay, 2012; Gündüz, 2015; Yılmaz, 2013).

Değer aktarma yaklaşımı 1970’te Blanchette ve diğerleri tarafından geliştirilmiş (İşcan, 2007) öğretmenler ve yetişkinler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yoluyla neyi öğrenip neyi öğrenmemeleri gerektiğini ifade eden öğrenme yöntemi sürecidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Telkin yoluyla değer öğretimi olarak da adlandırılan (Aktepe, 2014) bu yaklaşım, temel olarak çocukların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar geliştirmelerinde yardımcı olmak için yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretmekle yükümlü olduğu inancına dayanmaktadır (Gaikward, 2004; Halstead ve Taylor, 2000). Rath, Harmin ve Simon’a (1966) göre değer aktarma yaklaşımı, öğrencilerin değerleri geliştirmesi için sıklıkla örnekler ortaya koyma, ikna etmeye çalışma, seçimleri sınırlama, ilham, kural-düzenlemeler, kültürel ve dini doğmalar ile vicdana başvurma yöntemlerine başvurmaktadır.

İlkokulda değerler eğitimi, konunun özelliğine göre daha çok dolaylı olarak, yeri geldikçe, ders içi ve ders dışı etkinlikler ve örnek olaylar aracılığıyla verilmektedir. Bu kapsamda ders içi faaliyetler aracılığıyla değer kazandırma sürecinde işe koşulan derslerden biri de ilkokulun ilk üç sınıfında yer alan Hayat Bilgisi dersidir (Kaymakçı, 2014). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015), öğrencilere kazandırılacak değerler adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğruluk, dürüstlük, estetik, güven, hoşgörü, merhamet, misafirperverlik, öz güven, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımlaşma olarak açık bir şekilde belirlenmesine rağmen bu değerlerin nasıl kazandırılacağı ve kazanılıp kazanılmadığının nasıl ölçülüp değerlendirileceği açıklığa kavuşturulmamıştır. Ayrıca değerler eğitiminin etkili bir şekilde verilmediği birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir (Aktepe, 2016; Albayrak, 2015; Ateş, 2014; Demir ve İşcan, 2007; Öğretici, 2011; Özdaş, Çakmak ve Öter, 2017; Pilatin, 2016).

Değerler eğitimi literatürü incelendiğinden değer öğretiminde birçok yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de değer aktarma (değer telkini) yaklaşımıdır. Telkin etme yaklaşımı 1970’te Blanchette ve diğerleri tarafından geliştirilmiş (İşcan, 2007) öğretmenler ve yetişkinler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yoluyla neyi öğrenip neyi öğrenmemeleri gerektiğini ifade eden öğrenme yöntemi sürecidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Bu yaklaşım, temel olarak çocukların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar geliştirmesinde yardımcı olmak için yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretmekle yükümlü olduğu inancına dayanmaktadır (Gaikward, 2004; Halstead ve Taylor, 2000). Burada temel amaç, belli bir değerler sistemini aktarmaya çalışmaktır. Yani önceden seçilmiş olan bir takım değerler, kasıtlı olarak yeni kuşaklara aktarılır. Bu yaklaşım, toplumda yaygın olarak kullanılan değer eğitimi modelidir (Elkatmış, 2009; Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976; Tahiroğlu, 2014).

Sorumluluk değeri hem kök değerlerden biri (MEB, 2018) hem de okullarda öncelikle öğretilmesi gereken iki temel değerden birisi (Lickona, 1991) olduğu için araştırma kapsamına

alınmıştır. Bu çerçevede araştırmada Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan değerlerden biri olan sorumluluk değerinin doğrudan değer öğretimi yaklaşımlarından biri olan değer aktarma yaklaşımı ile kazandırılması üzerinde durulmuştur. Araştırma, doğrudan değer öğretimine dayanan değer aktarma yaklaşımının öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmada nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak bakımından önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı Hayat Bilgisi Dersinde sorumluluk değerini kazandırmada değer aktarma yaklaşımının nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

1. Hayat Bilgisi Dersinde ailevi sorumlulukları kazandırmada değer aktarma yaklaşımı nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Hayat Bilgisi Dersinde kişisel sorumlulukları kazandırmada değer aktarma yaklaşımı nasıl bir değişim göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma problemini anlamak için tekli veya çoklu çalışmalarla nitel ve nicel veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren bir araştırmadır (Creswell, 2012: 535). Bu kapsamda açık uçlu soru formu ve sorumluluk kazanım testi kullanılarak nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce açık soru formu uygulanarak öğrencilerin uygulama öncesi sorumluluk kazanım durumları tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra ise yakınsayan paralel desene uygun olarak veri toplama araçlarının ikisi eş zamanlı olarak uygulanarak nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Açık uçlu soru formundan daha çok nitel veriler elde edilmişken sorumluluk kazanım testinden nicel veriler elde edilmiştir. Veriler analiz edilirken nitel ve nicel veriler birbirinde bağımsız olarak analiz edilmiştir. Ancak araştırmanın amacını ortaya çıkarmak için nitel verilere öncelik verilerek nicel verilerin nitel verileri destekleyip desteklemediğine bakılmıştır. Araştırma desenine uygun olarak elde edilen nicel ve nitel bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda benzerlik ve farklılıkları açısından kıyaslanarak sonuç ve tartışma bölümünde bütüncül olarak yorumlanmıştır. Böylece öğrencilerin sorumluluk kazanım durumları bütüncül bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Batman ili Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki ikinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 138) göre bu teknikte, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durum belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanır. Bu çerçevede Batman ili Merkez ilçesinde yer alan sıra dışı özellik göstermeyen, bir ilkokulun seçilmesinin yeterli olacağı düşünölmüştür. Araştırmanın yapıldığı okulda beş tane ikinci sınıf şubesi bulunduğundan kura ile 26 öğrencisi olan

2/B sınıfı çalışma grubu olarak seçilmiştir. Uygulamadan önce sınıf öğretmenleri aracılığıyla öğrenci velilerinden uygulama izinleri alınmış ve uygulama sürecine ilişkin öğrenciler bilgilendirmiştir. Nitel ve nicel verilerin toplanmasında aynı örneklem grubu kullanılmıştır.

İlgili literatür taraması sonucunda öğrencilere kazandırılacak 31 adet bireysel ve ailevi sorumluluk ifadesi belirlenmiştir. Sorumlulukların geçerliği için beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda dört sorumluluk ifadesi çıkarılarak Lawshe (1975) tekniğine uygun olarak geçerliği indeksi hesaplanmıştır. 27 maddenin yer aldığı sorumlulukların geçerlik indeksi 0,89 olarak bulunmuştur. Sonra araştırmacı tarafından değer aktarma yaklaşımına uygun olarak, sorumlulukları ve kazanımları kapsayan örnek olaylar ve bu hikâyelere için çalışma yaprakları tasarlanmıştır. Daha sonra hikâye ve çalışma kâğıtlarını kapsayan günlük planlar hazırlanmıştır. Hazırlanan günlük planların belirlenen sorumlulukları kapsayıp kapsamadığına ilişkin biri ölçme ve değerlendirme ikisi değerler eğitimi ve ikisi de program geliştirme alanından olmak üzere beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan günlük planları, belirlenen sorumlulukları kapsayıp kapsamadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri göre hesaplanan kapsam geçerlik indeksi 0,80 olarak bulunmuştur.

Hazırlanan program, araştırma grubuna beş hafta süre ile haftada dört ders saat olarak uygulanmıştır. Artarda işlenen derslerin ilkinde örnek olaylar değer aktarma yaklaşımının basamaklarına uygun olarak işlenirken ikinci derste de örnek olay ile ilgili hazırlanan çalışma yaprakları uygulanmıştır. Uygulama süreci, genel olarak planlamaya uygun olarak gerçekleşmiştir. Uygulama süresince araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olarak da görev yapmıştır. Uygulamadan sonra da veri toplama araçlarını da kendisi uygulamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu ve sorumluluk kazanım testi kullanılmıştır. Açık uçlu soru formunda, uzman görüşü doğrultusunda ikisi ailevi, ikisi de kişisel sorumluluklara yönelik olmak üzere dört adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu form, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sorumluluk kazanım durumlarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Açık uçlu soru formundan daha çok nitel veriler elde edilmiştir. Bu formdan elde edilen veriler; ayrıca frekans, ortalama ve yüzde olarak da hesaplanmıştır. Uygulamadan sonra açık uçlu soru formu ile beraber kullanılan diğer veri toplama aracı sorumluluk kazanım testidir. Sorumluluk kazanım testi, araştırmacı tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan bir veri toplama aracıdır. Testte, öğrencilere kazandırılmak istenen ailevi ve kişisel sorumluluk ifadelerine yer verilmiştir. Testin geçerliğine ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre testin geçerlik indeksi 0,80 olarak bulunmuştur. Sorumluluk kazanım testi ile nicel veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Karma yöntem araştırmasında veri analizi, nitel veriyi nitel yöntemlerle ve nicel veriyi de nicel yöntemlerle analiz etmeyi içerir (Clark ve Creswell, 2014: 217). Bu kapsamda veri toplama araçlarından elde edilen nitel verilerin analizde betimsel analizden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise betimsel analiz ile başlanıp daha sonra çıkarımsal analizler yapılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle nitel veriler sonra da nicel veriler sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde öğrenci isimleri Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır. Güvenirlik için açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin %30-35'i ikinci bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Kodlamayı yapan ikinci kişi, eğitim programları ve öğretim alanında doktora öğrencisidir. İki araştırmacı arasındaki uzlaşma, Miles ve Huberman'a (1994) tarafından geliştirilen formüle göre hesaplanmıştır. %70'in üzerindeki değerler güvenilir olarak kabul edilir. İki araştırmacı arasındaki uzlaşma değeri 0,96 olarak bulunmuştur.

Betimsel analiz yapılırken öncelikle kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre araştırma kapsamındaki sorumluluk değeri iki tema altında incelenmiştir. Bu temalar: ailevi sorumluluklar ve kişisel sorumluluklar olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, bu çerçeveye göre okunup düzenlenmiştir. Sonra, düzenlenen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak da tanımlanan bulgular, araştırma sorularına göre açıklanmış, anlamlandırılmış ve ilişkilendirilmiştir. Ayrıca sorumluluk kazanımındaki değişim frekans, ortalama ve yüzde olarak da gösterilmiştir. Elde edilen veriler, ilgili tema altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

Sorumluluk kazanım testinin analizinde sorular 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Testte 27 soru yer aldığından her soru, 3,70 puan olarak hesaplanmıştır. Veriler analiz edilirken yüzde, frekans ve ortalama hesaplaması yapılmıştır. Elde edilen veriler, ilgili tema altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Ailevi Sorumluluklara İlişkin Bulgular

Değer aktarma yaklaşımının ailevi sorumlulukları kazandırmada nasıl bir değişim gerçekleştirdiğini tespit etmek için önce açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin değer aktarma yaklaşımı uygulanmadan önceki ve uygulandıktan sonraki ailevi sorumluluk ifadeleri ile cevap veren öğrenci sıklığı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra İfade Ettiği Ailevi Sorumluluklar

No	Sorumluluklar	Önce (f)	Sonra (f)
1	Alış verişe yardım etme		2
2	Anne babanın sözünü dinleme	4	8
3	Anne babaya yardım etme	25	25
4	Ayakkabıları rafa yerleştirme		1
5	Bulaşıkları yıkama	2	4

No	Sorumluluklar	Önce (f)	Sonra (f)
6	Çamaşırları asma		1
7	Çöpleri çöp kutusuna atma	3	
8	Diş macunu ve sabunu yerine koyma		1
9	Elbiseleri çamaşır makinasına atma		2
10	Evdeki kaynakları tasarruflu kullanma		2
11	Evi temiz tutma (kirletmeme)	1	4
12	Evi temizleme	4	8
13	Evi toplama	3	4
14	Gereksiz yanan lambayı kapatma		4
15	Kardeşlere yardım etme	24	17
16	Musluğu açık bırakmama		4
17	Saygılı olma	1	2
18	Sofraya kurma (hazırlama)		1
19	Tuvaleti temiz tutma.	1	4

Tablo 1’de görüldüğü gibi değer aktarma yaklaşımı uygulanmadan önce öğrencilerin ailelerine karşı ifade ettikleri sorumluluklar 10 maddede toplanmıştır. İfadelere göre, öğrenci görüşlerinin yoğun olarak “*Anne babaya yardım etme*” ile “*Kardeşlere yardım etme*”, ifadelerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Uygulamadan sonra ise bu sorumlulukların yanında öğrenciler tarafından ifade edilen dokuz ailevi sorumluluk ifadesi daha ortaya çıkmıştır. “*Çöpleri çöp kutusuna atma*” sorumluluğu, araştırma kapsamında olmayan bir sorumluluk olup uygulamadan önce dile getirilmiştir. Ancak bu sorumluluk, uygulamadan sonra ifade edilmemiştir.

Öğrencilerin uygulamadan sonraki görüşlerine bakıldığında ifadelerin, 18 maddede toplandığı ve uygulama öncesi gibi “*Anne babaya yardım etme*” ile “*Kardeşlere yardım etme*”, sorumlulukları üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Uygulamadan önce öğrenciler tarafından 10 tane ailevi sorumluluk ifade edilmişken uygulamadan sonra, 18 ailevi sorumluluk ifade edilmiştir. Her ne kadar öğrencilerin bir kısmı tarafından dile getirilmemiş olsa bile ortaya çıkan ifadeler, uygulama sürecinde üzerinde durulan dokuz ailevi sorumluluğun ifade edildiğini ortaya çıkarmıştır. Aşağıda, Ö8 ve Ö18’in uygulamadan önce ve sonra açık uçlu sorulara verdikleri cevapları sunulmuştur.

Ö8, uygulamadan önce “*Annemize yardım etmek*” ve “*Ablamıza yardım etmek*” olarak iki tane ailevi sorumluluk ifade etmişken uygulamadan sonra “*Anne babamızın sözünü dinlemeliyiz*”, “*Annemize babamıza yardım etmek*”, “*Kardeşlerimize yardım etmek*”, “*Evi süpürürüm, bulaşıkları yıkarım*” ve “*Ayakkabıları toplarım*” olmak üzere beş tane ailevi sorumluluk ifade etmiştir. Ö18 de uygulamadan önce “*Anne babamıza yardım etmeliyiz*”, “*Kardeşlerimize yardım etmeliyiz*”, “*Bulaşıkları yıkamalıyız*” ve “*Evi süpürmeliyiz*” olarak dört tane ailevi sorumluluk ifade etmişken uygulamadan sonra “*Anne babama yardım etmek*”, “*Ablama yardım etmek*”, “*Tuvaleti, banyoyu temiz tutmak*”, “*Kardeşlerime yardım etmek*” ve “*Yerleri yıkamak*” olmak üzere beş tane ailevi sorumluluk ifade etmiştir. Öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra ifade ettiği ailevi sorumluluk sayısı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra İfade Ettiği Ailevi Sorumluluk Sayısı

Öğrenci	Sorumluluk Sayısı			Öğrenci	Sorumluluk Sayısı		
	Önce	Sonra	Fark		Önce	Sonra	Fark
Ö1	2	4	2	Ö14	2	4	2
Ö2	3	4	1	Ö15	2	2	0
Ö3	4	3	-1	Ö16	3	6	3
Ö4	4	4	0	Ö17	2	1	-1
Ö5	3	5	2	Ö18	4	6	2
Ö6	2	3	1	Ö19	2	4	2
Ö7	2	2	0	Ö20	2	6	4
Ö8	2	6	4	Ö21	2	4	2
Ö9	3	4	1	Ö22	3	2	-1
Ö10	2	2	0	Ö23	3	2	-1
Ö11	2	3	1	Ö24	4	5	1
Ö12	3	2	-1	Ö25	2	3	1
Ö13	3	5	2	Ö26	2	2	0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, hem uygulamadan önce hem de uygulamadan sonra açık uçlu soru formuna 26 öğrenci cevap vermiştir. Bu öğrencilerin uygulamadan önce ifade ettikleri ailevi sorumluluk sayısı 68, sınıf ortalaması da 2,62 olarak tespit edilmişken uygulamadan sonra ifade ettikleri ailevi sorumluluk sayısı 94’e, sınıf ortalaması ise 3,62’ye olarak tespit edilmiştir. Yüzdeler olarak, %38,24 düzeyinde bir artış gerçekleşmiştir. Uygulamadan önce ve sonra ifade edilen ailevi sorumluluk sayısı karşılaştırıldığında beş öğrencinin ifade ettiği ailevi sorumluluk sayısı düşerken altı öğrencinin ise değişmemiştir. Buna karşılık, 16 öğrencinin ifade ettiği ailevi sorumluluk sayısı artmıştır. Buna göre uygulamadan sonra, öğrencilerin ifade ettikleri ailevi sorumlulukların sıklığında bir yükselme ortaya çıkmıştır. Yani ön uygulamaya göre sınıfın yarısından fazlasının ifade ettiği ailevi sorumluluk sayısı artmıştır. Uygulamadan önce ifade edilen ailevi sorumlulukların, uygulamadan sonra daha çok kişi tarafından belirtildiği ve uygulamadan önce hiç ifade edilmeyen ailevi sorumlulukların ise uygulamadan sonra ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan artış, değer aktarma yaklaşımına uygun olarak yürütülen uygulama sürecinin, öğrencilere ailevi sorumlulukları kazandırmada olumlu yönde bir değişim sağladığını göstermiştir.

Uygulamadan sonra öğrencilerdeki ailevi sorumluluk kazanımını tespit etmek için açık uçlu soru formu ile eş zamanlı olarak sorumluluk kazanım testi de uygulanmıştır. Sorumluluk kazanım testinde dokuz adet ailevi sorumluluğa yer verilmiştir. Elde edilen verilere göre altı öğrenci bütün ailevi sorumlulukları doğru ifade ettiği, dört öğrenci sekiz, 15 öğrenci yedi ve bir öğrenci de altı sorumluluğu doğru ifade ettiği bulunmuştur. Sorumluluk kazanım testinden elde edilen verilere göre öğrencilerin ailevi sorumluluklara ilişkin verdikleri cevapların sıklığı, yüzdeliği ve sınıf ortalaması Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sorumluluk Kazanım Testine Göre Öğrencilerin Ailevi Sorumluluk Kazanım Durumu

Ailevi Sorumluluklar	f	%	X
1. Akrabalarımaya saygı duyarım.	26	100,00	
2. Alışverişe yardım ederim.	24	92,31	
3. Anne babamın sözünü dinlerim.	22	84,62	
4. Ev adresimi tanımadığım kişilerle paylaşmam.	25	96,15	
5. Ev işlerinde anne babama yardım ederim.	24	92,31	84,19
6. Gereksiz yanan lambaları söndürürüm.	26	100,00	
7. Suyu ihtiyacım kadar kullanırım.	17	65,38	
8. Televizyon izleme saatlerine uyarım.	11	42,31	
9. Tuvaleti temiz kullanırım.	22	84,62	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin ailevi sorumlulukları %84,19 düzeyinde kazandığı ortaya çıkmıştır. Bütün öğrenciler “*Akrabalarımaya saygı duyarım*” ve “*Gereksiz yanan lambaları söndürürüm*”, sorumluluklarını doğru ifade etmiştir. Ancak “*Televizyon izleme saatlerine uyarım*”, sorumluluğuna öğrencilerin yarısından azı doğru cevap vermiştir. Açık uçlu soru formundan elde edilen verilere göre sadece bir öğrenci televizyon izleme saatlerine uyduğunu belirtmiştir. Bu sorumluluğun sorumluluk kazanım testinden de sadece 11 öğrenci tarafından doğru cevaplandırıldığı göz önüne alındığında öğrencilerin bu sorumluluğu istenen düzeyde kazanmadığı söylenebilir.

İki veri toplama aracından elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin uygulama öncesine göre ifade ettiği ailevi sorumluluk ifadelerinde artış ile ortaya çıkan değişimin birbirini tamamladığını ortaya çıkarmıştır.

Kişisel Sorumluluklara İlişkin Bulgular

Değer aktarma yaklaşımının kişisel sorumlulukları kazandırmada nasıl bir değişim gerçekleştirdiğini tespit etmek için önce açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Açık uçlu soru formundan elde edilen verilere göre değer aktarma yaklaşımı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra ortaya çıkan kişisel sorumluluk ifadeleri ile cevap veren öğrenci sıklığı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra İfade Ettiği Kişisel Sorumluluklar

No	Sorumluluklar	Önce	Sonra
1	Ayakkabısını temiz tutma		9
2	Banyo yapma, duş alma	1	10
3	Beslenme çantasını temizleme		1
4	Çantasını hazırlama	1	2
5	Ders çalışma	4	2
6	Dişlerini fırçalama	1	7
7	Elbiselerini düzgünce yerleştirme		2
8	Elbiselerini temiz tutma		6
9	Elini yüzünü yıkama	2	5
10	Eşyalarını dağıtmama		2
11	Hikâye kitabını okuma	11	5
12	Kirli çamaşırlarını çamaşır sepetine atma		1

13	Masasını toplama	1	1
14	Odasını temiz tutma	8	11
15	Odasını toplama	7	11
16	Okula gitme		1
17	Oyuncaklarını toplama		9
18	Ödevini yapma	17	17
19	Saçını tarama		5
20	Televizyon izleme saatlerine dikkat etme		1
21	Yatağını toplama	1	3

Tablo 4’te görüldüğü gibi, değer aktarma yaklaşımı uygulanmadan önce öğrencilerin ifade ettiği kişisel sorumluluklar 11 maddede toplanmıştır. İfadeler incelendiğinde öğrenci görüşlerinin “*Hikâye kitabını okuma*” ile “*Ödevini yapma*”, ifadelerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra ise bu sorumlulukların yanında öğrenciler tarafından ifade edilen 10 tane kişisel sorumluluk ifadesi daha ortaya çıkmıştır. Uygulamadan sonraki görüşlere bakıldığında ifadelerin, uygulama öncesine göre farklılaşarak “*Banyo yapma/duş alma*”, “*Odasını temiz tutma*”, “*Odasını toplama*” ve “*Ödevini yapma*” sorumlulukları üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Yani öğrenciler, uygulamadan önce 11 tane kişisel sorumluluk ifadesi ifade etmişken uygulamadan sonra 21 tane kişisel sorumluluk ifade etmiştir. Her ne kadar sınıfta bazı öğrenciler tarafından dile getirilmemiş olsa bile ortaya çıkan ifadeler, uygulama sürecinde üzerinde durulan 18 kişisel sorumluluğun 14’ünün ifade edildiğini göstermiştir. Ayrıca uygulamadan sonra ifade edilen kişisel sorumluluklar, uygulama öncesine göre, hem kişisel sorumluluk sayısında hem de bu sorumlulukları ifade eden öğrenci sayısında arttığı ortaya artmıştır. Aşağıda, uygulamadan önce ve sonra Ö9 ve Ö25’in açık uçlu soru formuna verdikleri cevaplar sunulmuştur.

Ö9, uygulamadan önce “*Ödevimizi güzel yapmak*”, “*Evde dersimizi düzenli çalışmak*” ve “*Odamı toplamak*” olmak üzere üç kişisel sorumluluk ifade etmişken uygulamadan sonra “*Odamı temizlerim*”, “*Dişlerimi fırçalarım*”, “*Ödevlerimi yaparım*”, “*Okul için çantamı hazırlarım*”, “*Havluyu yerine koyarım*” olmak üzere beş tane kişisel sorumluluk ifade etmiştir. Ö25 de uygulamadan önce “*Ödevimizi yapmak*” ve “*Odamızı toplamak*” olarak iki kişisel sorumluluk ifade etmişken uygulamadan sonra “*Elbiselerimi temiz tutarım*”, “*Banyomu yaparım*”, “*Kirli elbiselerimi çamaşır sepetine atarım*” ve “*Elbiselerimi düzenli kullanırım*” olmak üzere dört kişisel sorumluluk ifade etmiştir. Öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra ifade ettiği kişisel sorumluluk sayısı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra İfade Ettiği Kişisel Sorumluluk Sayısı

Öğrenci	Sorumluluk Sayısı			Öğrenci	Sorumluluk Sayısı		
	Önce	Sonra	Fark		Önce	Sonra	Fark
Ö1	4	3	-1	Ö14	4	7	3
Ö2	3	3	0	Ö15	0	2	2
Ö3	4	3	-1	Ö16	2	3	1
Ö4	1	5	4	Ö17	0	5	5
Ö5	2	4	2	Ö18	2	2	0
Ö6	1	6	5	Ö19	3	2	-1
Ö7	1	1	0	Ö20	3	6	3
Ö8	3	3	0	Ö21	2	4	2
Ö9	3	5	2	Ö22	3	6	3
Ö10	1	6	5	Ö23	4	7	3
Ö11	2	3	1	Ö24	0	5	5
Ö12	2	6	4	Ö25	2	4	2
Ö13	2	6	3	Ö26	0	4	4

Tablo 5’te görüldüğü gibi, açık uçlu soru formunu hem uygulamadan önce hem de uygulamadan sonra 26 öğrenci cevaplamıştır. Bu öğrencilerin uygulamadan önce ifade ettiği kişisel sorumluluk sayısı 54, sınıf ortalaması da 2,08 olarak tespit edilmişken uygulamadan sonra ifade edilen kişisel sorumluluk sayısı 111’e, sınıf ortalaması da 4,27 olarak tespit edilmiştir. Yüzdeler olarak, %105,56 düzeyinde bir artış gerçekleşmiştir.

Uygulamadan önce ve sonra ifade edilen sorumluluk sayıları karşılaştırıldığında, üç öğrencinin ifade ettiği kişisel sorumluluk sayısı düşerken dört öğrencinin ifade ettiği kişisel sorumluluk sayısı değişmemiştir. Buna karşılık 19 öğrencinin ifade ettiği kişisel sorumluluk sayısında bir artış tespit edilmiştir. Buna göre ön uygulamaya göre sınıfın üçte ikisinden fazlasının ifade ettiği sorumluluk sayısının arttığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan artış, ifade edilen kişisel sorumluluk ifadelerinde de görülmüştür. Öğrencilerin uygulamadan sonra ile önce ifade ettiği kişisel sorumluluk ifadeleri karşılaştırıldığında ifade edilen kişisel sorumluluk sayısı ile cevap veren öğrenci sayısının arttığı ortaya çıkmıştır.

Uygulamadan sonra öğrencilerin kişisel sorumluluk kazanım durumunda ortaya çıkan değişimi tespit etmek için açık uçlu soru formu ile eş zamanlı olarak sorumluluk kazanım testi de uygulanmıştır. Sorumluluk kazanım testinde 18 adet kişisel sorumluluğa yer verilmiştir. Sorumluluk kazanım testinden elde edilen verilere göre öğrencilerin en az sekiz en çok 17 sorumluluk ifadesini doğru şekilde cevapladığı ortaya çıkmıştır. Bütün sorumlulukları doğru bir şekilde cevaplayan öğrenci olmamıştır. Öğrenci cevapları incelendiğinde üç öğrencinin 17, iki öğrencinin 16, beş öğrencinin 15, dört öğrencinin 14, üç öğrencinin 13, bir öğrencinin 12, iki öğrencinin 11, üç öğrencinin 10, iki öğrenci dokuz ve bir öğrenci de sekiz sorumluluk ifadesini doğru cevapladığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular göre, bir sorumluluk ifadesi hariç diğer sorumluluk ifadelerinin en az sınıfın yarısı tarafından doğru cevaplandığı ortaya çıkmıştır. Sorumluluk kazanım testinden elde edilen verilere göre

öğrencilerin kişisel sorumluluklara ilişkin verdikleri cevapların sıklığı ve yüzdeliği Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sorumluluk Kazanım Testine Göre Öğrencilerin Kişisel Sorumluluk Kazanım Durumu

Kişisel Sorumluluklar	f	%	X
1. Acil durumlarda doğru kişilerden yardım isterim.	8	30,77	
2. Ayakkabımı düzenli bırakırım.	24	92,31	
3. Ayakkabımı temiz tutarım.	19	73,08	
4. Dişlerimi düzenli fırçalarım.	18	69,23	
5. Elbiselerimi temiz kullanırım.	13	50,00	
6. Elimi yüzümü yıkarım.	26	100,00	
7. Eşyalarımı düzgün bir şekilde yerine yerleştiririm.	22	84,62	
8. Kirlili elbiselerimi çamaşır sepetine atarım.	22	84,62	
9. Kişisel eşyalarımı dağıtmadan kullanırım.	19	73,08	
10. Odamı temiz tutarım.	22	84,62	73,29
11. Okul çantamı hazırlarım.	16	61,54	
12. Okula zamanında giderim.	23	88,46	
13. Hikâye kitabımı okurum.	18	69,23	
14. Ödevlerimi zamanında yaparım.	12	46,15	
15. Saçlarımı tararım.	23	88,46	
16. Tabağımdaki yemeği bitiririm.	13	50,00	
17. Yatağımı toplarım.	23	88,46	
18. Zamanında uyurum.	22	84,62	

Tablo 6'de görüldüğü gibi, öğrencilerin kişisel sorumlulukları %73,29 düzeyinde kazandığı ortaya çıkmıştır. Bütün öğrenciler “*Elimi yüzümü yıkarım*”, sorumluluk ifadesini doğru cevaplamıştır. Bununla beraber sınıfın yarısı, araştırma kapsamındaki sorumlulukların üçte ikisini doğru cevaplamıştır. Ancak “*Acil durumlarda doğru kişilerden yardım isterim*” ve “*Ödevlerimi zamanında yaparım*” sorumluluk ifadeleri öğrencilerin yarısından azı tarafından doğru cevaplanmıştır. Açık uçlu soru formundan elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok ifade ettiği sorumluluk ifadesi ödevlerini yapmak olduğu göz önüne alındığında bu sorumluluğun kazanıldığı söylenebilir. Ancak “*Acil durumlarda doğru kişilerden yardım isterim*” sorumluluğunun açık uçlu sorularda hiç ifade edilmemesi olması bu sorumluluğun istenen düzeyde kazanılmadığı Buna rağmen sınıfın, araştırma kapsamındaki kişisel sorumlulukları büyük çoğunlukla kazandığı ortaya çıkmıştır.

İki veri toplama aracından elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin uygulama öncesine göre ifade ettiği kişisel sorumluluk ifadelerinde olumlu yönde bir artışın gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda verimli sonuçların alınabilmesi değerler eğitimine yönelik olarak yapılacak çalışmaların ilgili derslerle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesine ve değerler eğitiminde benimsenen çeşitli yaklaşımlara uygun olarak ve planlı biçimde kullanılması

bağlıdır. Bu bağlamda araştırmada sorumluluk değerinin değer aktarma yaklaşımı ile kazandırılması üzerinde durularak bu yaklaşımın öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmada nasıl bir değişim sağladığı araştırılmıştır. Sorumluluk değerinin kapsamı, öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak ailevi ve kişisel sorumlulukları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada ailevi sorumluluklar temasında öğrencinin evde, ailelerine karşı yerine getirmesi beklenen dokuz adet ailevi sorumluluk üzerinde durulmuştur. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgularına göre uygulama sürecinde üzerinde durulan ailevi sorumlulukların öğrenciler tarafından dile getirildiği, uygulamadan sonra dile getirilen ailevi sorumluluk sayısı ve bu sorumlulukları belirten öğrenci sayısının uygulama öncesine göre arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hayta Önal (2005) lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uyguladığı sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve Öğretici (2011), duyarlılık ve sorumluluk değerlerine ilişkin uygulanan sınıf içi etkinliklerin, bu değerlere ilişkin farkındalığı artırdığını bulmuştur. Bu bağlamda iki araştırmancının da bu araştırma sonucu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada üzerinde durulan ikinci tema, kişisel sorumluluklar olmuştur. Kişisel sorumluluklar temasında öğrencilerin kendilerine karşı 18 tane kişisel sorumluluk üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin uygulama sürecinde üzerinde durulan kişisel sorumlulukları genel olarak ifade ettiği, uygulamadan sonra ifade ettikleri kişisel sorumlulukların, uygulama öncesine göre hem ifade edilen kişisel sorumluluk sayısında hem de cevap veren öğrenci sayısında arttığı ortaya çıkmıştır.

İki veri toplama aracından elde edilen verilere göre ortaya çıkan bulgular birbirini teyit etmiştir. Değer aktarma yaklaşımının, ilkökul ikinci sınıf Hayat Bilgisi Dersinde öğrencilere ailevi ve kişisel sorumlulukları kazandırmada, olumlu bir değişim sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu değişim hem ailevi sorumluluklarda hem kişisel sorumluluklarda görülmüştür. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde, değer eğitimi üzerinde duran çalışmalarda değerler eğitimi ile ilgili hazırlanan etkinliklerin ve programların, uygulama yapılan sınıflardaki öğrencilere değer kazandırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Cotten, 2009; Engin, 2014; Herdem, 2016; İşcan, 2007; Kunduroğlu, 2010; Samur, 2011; Tahiroğlu, 2014; Thompson, 2002; Tahiroğlu ve Aktepe, 2015). Bu açıdan araştırma sonucunda ortaya çıkan durum, yukarıda belirtilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Ancak Howard (2005), sorumluluk ile ilgili uyguladığı programda genelleme yapacak düzeyde sonuçlara ulaşmamıştır. Sezer ve Çoban (2016) da sorumluluk değerinin sadece öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırmaya çalışmanın yeterli olmadığını bulmuştur. Doğanay ve Sarı'nın (2004) yaptıkları araştırmada da öğrencilere değer kazandırmada açık ve örtük programın eşit düzeyde etkili olduğunu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu, bu çalışma sonuçlarından farklılaşmaktadır.

Ulaşılan sonuçlara şu öneriler geliştirilmiştir: Öğretmenler, öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmada değer aktarma yaklaşımını kullanabilir. Öğrencilere kazandırılacak sorumluluklar, ders

kazanımları ile sistemli bir şekilde ilişkilendirilip bu ilişkilendirmeye uygun içerikler hazırlanarak kazandırılabilir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan diğer değerlerin öğrencilere kazandırılmasında değer aktarma yaklaşımından yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2014). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). (Üçüncü baskı). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss.343–370.
- Aktepe, G. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı*. Ankara: Pegem Akademi, ss.77-94.
- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Social Science*, 3(42), 361-384.
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Clark, V. L. P. and Creswell, J. W. (2014). *Understanding research* (Second Edition). Boston: Pearson
- Cotten, J. G. (2009). *Education for the development of critical moral consciousness: A casestudy of a moral education program in a North Carolina public high school*, Unpublished Doctorate Thesis, University of North Carolina, North Carolina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth edition). Boston: Pearson.
- Demir, K. ve İşcan, C. D. (2007, 15-17 Kasım). *Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi*. I. Ulusal İlköğretim Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Doğanay, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk (Editör). (Üçüncü baskı). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 225–256.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi Ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık Ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 39, 356–383.

- Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretimi. B. Tay (Editör). *Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi*. Ankara: Maya Akademi, ss. 335-365.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 361-388.
- Fidan, N. (2015). Hayat bilgisi öğretimi. M. Gültekin (Editör). *Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi*. Ankara: Nobel, ss.250–274.
- Gaikward, P. (2004). Curriculum, pedegogy and values: revealing the invisible. *Adventist International Institute of Advanced Studies*, 7(2), 5-16.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminde akademik başarı ve tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Howard, T. A. (2005). *The effects of a responsibility-based character education program on middle school academic achievement and school climate at an international school in East Africa*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymakçı, S. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Hayat bilgisinde değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss.368–388.
- Kunduroğlu, T. (2010). *Dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- MEB. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1. 2. ve 3. sınıflar) öğretim programı*. https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27110255_evrak155952884962350592_para1.pdf adresinden 10.04.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi (1. 2. ve 3. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden 15.10.2018 tarihinde alınmıştır.

- Miles, M. B. And Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Mondal, B. C. (2017). Inculcating human values among school students through effective teaching. *Journal of Social Sciences*, 13(2), 102-107.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdaş, F., Çakmak, M. ve Öter, Ö. M. (2017). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğretim programlarındaki değerlerin kazandırılma düzeyinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(63), 193-206.
- Pilatin, Ü. (2016). *Ortaokul ders kitaplarındaki değerlerin göstergebilimsel açıdan incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Raths, L. E., Harmin, M. and Simon, S. B. (1966). *Values and teaching*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 723-742.
- Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Superka, D. P, Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J. and Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook*. Broadway, Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium Publication.
- Tahiroğlu, M. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler). *Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: İlkokul 4. sınıf*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 339–366.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 309-345.
- Thompson, W. G. (2002). *The effects of character education on student behavior*, Unpublished Doctoral Dissertation, East Tennessee State University.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO. (2005). *Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world*. L. R. Quisumbing and J. Leo (Editors.). Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi öğretimi. S. Şimşek (Editör). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss.125–156.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Yaman, H., Taflan, S. ve olak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademedede Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107–120.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 3253–3272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2013). *Değerler eğitimi ve okul etkinlikleri*. İstanbul: Dem Yayınları.

Responsibility Training in Life Science Course According to The Value Incultation Approach

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Purpose

Although the values to be taught to the students are clearly defined in the Life-Science Curriculum, no information has been given about how these values will be gained and how they will be assessed. In addition, many researchers have found that values education is not taught effectively. It is thought that achievements of students will be affected positively if the values are taught directly in Life-Science course. In this context the aim of this research is to reveal how the value incultation approach changes the gaining responsibility value in the Life-Science Course. Within the scope of this purpose, the following sub questions were sought:

1. How does the approach of value incultation change the gaining of family responsibilities in Life-Science Course?
2. How does the approach of value incultation change the gaining of personal responsibilities in Life-Science Course?

Methodology

The research is designed as a convergent parallel pattern. The aim of this design is to collect, combine and use both quantitative and qualitative data simultaneously to understand the research problem. In the study, typical state sampling technique from purposeful sampling methods was used.

Working Group

The study group of the research are second grade students in an elementary school located in the central district of Batman province in 2017-2018th academic year. In the school where the research was conducted there were five second grade branches. The study group was determined by drawing lots among these branches. 2/B class with 26 students was chosen as the study group. Firstly, student responsibilities have been associated with the achievements of the course in accordance with the steps of the approach. Then, the course contents were prepared for this association. Finally, the program of this integration were applied to the study group throughout the second unit of the Life-Science Course of the second grade.

Data Collection

In a mixed method study, data collection methods are often associated with numbers or numerical data and words or text and image data. Open-ended Survey and Responsibility Acquisition Test were used as data collection tools. While quantitative data were obtained by the Responsibility Acquisition Test, both quantitative and qualitative data were obtained by Open-ended Survey. Open-Ended Survey Form was applied to the students both before and after the application. Responsibility Acquisition Test was applied only after application.

In a mixed method study, data collection methods are often associated with numbers or numerical data and words or text and image data. Open-ended Survey and Responsibility Acquisition Test were used as data collection tools. While quantitative data were obtained by the Responsibility Acquisition Test, both quantitative and qualitative data were obtained by Open-ended Survey. Open-ended Survey Form was applied to the students both before and after the application. Responsibility Acquisition Test was applied only after application.

Data Analysis

The data obtained from data collection tools were subjected to quantitative and qualitative analysis according to the research questions. Descriptive analysis method was used in qualitative analysis. In the analysis of quantitative data, firstly descriptive analysis and then inferential analysis was used. The findings are displayed with the mean, percentage and frequency information in accordance with the conceptual framework. In the analysis of the open-ended survey, student names are coded as Ö1, Ö2, ... These codes are used in the analysis of the data

Findings

According to the data obtained from the open-ended survey, the number of family and personal responsibilities expressed by the students increased after the application. While 10 family and 11 personal responsibilities were expressed before the application, 18 family and 21 personal responsibilities were expressed after the application. According to the data obtained from the responsibility acquisition test, it was found that the family responsibilities gained 84.19% and personal responsibilities 73.29%. The number of family responsibilities expressed by the students before the practice was 68 and the grade average was 2.62. After the application the number of family responsibilities expressed increased to 94 and the grade average to 3.62. The number of personal responsibility students expressed before the practice was 54, and the grade average was 2.08. After the application, the number of personal responsibilities expressed increased to 111 and the class average to 4.27.

Conclusion

According to the results of the study, it was determined that the students in the class where the practice was applied gained their family and personal responsibilities and the value inculcation approach showed a positive change in gaining the responsibility value.