



**SOKRATİK SORGULAMA YÖNTEMİ İLE SORUMLULUK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİ**

**Okan ÇOBAN**

**Doktora Tezi**

**Danışman: Doç. Dr. Adem SEZER**

**Uşak**

**Haziran, 2016**

**SOKRATİK SORGULAMA YÖNTEMİ İLE SORUMLULUK DEĞERİNİN  
ÖĞRETİMİ**

**Okan ÇOBAN**

**DOKTORA TEZİ**

**İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü**

**Danışman: Doç. Dr. Adem SEZER**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Haziran, 2016**

## ÖZET

### SOKRATİK SORGULAMA YÖNTEMİ İLE SORUMLULUK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİ

Okan ÇOBAN

İlköğretim Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2016

Danışman: Doç. Dr. Adem SEZER

İlkokul 1-3 sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programında ve 4-8 sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen sorumluluk değerinin altıncı sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığı, öğrencilerde görülen sorumluluk türlerini belirlemek ve sorgulayarak bu değeri kalıcı hale getirmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplandığı karma yöntemle yapılmıştır. Araştırma verileri Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda 75 öğrenci ile yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında görüşme, gözlem, yarı deneysel desen uygulaması yapılmış, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşmeleri, zihin haritası, metin yazma çalışması, resim çizme çalışması ve video kayıtları kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğrenciler sorumluluğu kendilerine başkaları tarafından (anne, baba, büyükler) verilen görevler olarak belirtmişlerdir. Yapılan odak grup görüşmelerinden sonra kendilerine verilen görev değil de yapmamız gereken işler olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerde görülen sorumluluk türleri yedi farklı boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar; aileye karşı sorumluluklar, kişisel akademik sorumluluklar, kişisel sağlıklı olmak ile ilgili sorumluluklar, kişiler arası sorumluluklar, doğal çevreye karşı sorumluluklar, dini sorumluluklar, kamusal sorumluluklar. Uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık ile ilgili veriler

incelendiğinde yaşantı oluşturularak sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kişiler arası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk ve kamusal sorumluluklarının kontrol grubuna ve yalnız sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre daha fazla gelişmiş olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Sosyal bilgiler, değer, değer eğitimi, sokratik sorgulama, sorumluluk.*



## ABSTRACT

### TEACHING RESPONSIBILITY VALUE VIA SOCRATIC QUESTIONING METHOD

Okan ÇOBAN

Department of Elementary Education

Uşak University, Institute of Social Sciences, June - 2016

Supervisor: Associate Prof. Dr. Adem SEZER

The aim of the study: Determining how 6<sup>th</sup> grade students perceive the responsibility value which is brought students elementary school 1-3 Grades Life Science Lesson and 4-8 Grades Social Studies Lesson Curriculum, the responsibility types showed by the students and retention this value by examining.

Study was conducted with a mixed method in which quantitative and qualitative data were collected at the same time. The study was conducted with 75 students studying in a secondary school which is operated under Ministry of National Education in Ankara. In the scope of this study, interview, observation and quasi-experimental design was conducted and structured interview form, focus group interviews, mind map, script writing, drawing picture and video records were used as data collection tools. In data analysis, content and descriptive analyses were used.

As a result of the study; Students specified the responsibility as duties which are given by others (mother, father and other elders). After the focus group interviews, they specified the responsibility as works which they should perform but not the duties given by others. Responsibility types showed by students are collected under seven different dimensions. These dimensions are responsibilities toward family, personal academic responsibilities, responsibilities related to personal health, interpersonal responsibilities, responsibilities towards natural environment, religious responsibilities and public responsibilities. When the data which is related to pre-application, post-application and permanency is analyzed, it has been observed that

interpersonal responsibility, responsibility towards environment and public responsibilities of experiment group, in which Socratic questioning has been conducted by creating a social life, have been more developed than of control group and the group in which only Socratic questioning has been performed.

**Keywords:** *Social studies, value, values education, socratic questioning, responsibility*



## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim anabilim dalı doktora yeterlik öğrencisi Okan ÇOBAN'ın “Sokratik Sorgulama Yöntemi İle Sorumluluk Değerinin Öğretimi” başlıklı tezi 01 Haziran 2016 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

### JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Adem SEZER	.....
Üye :	Doç. Dr. Erkan DİNÇ	.....
Üye :	Doç. Dr. Erol DURAN	.....
Üye :	Doç. Dr. Turhan ÇETİN	.....
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜLGER	.....

Doç. Dr. Asım ARI

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanmasında emeğini, eşsiz tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen, beni sürekli destekleyip, motive ederek yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Adem SEZER'e;

Tezin şekillenmesinde yol gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Erol DURAN, Doç. Dr. Erkan DİNÇ, Doç. Dr. Turhan ÇETİN, Doç. Dr. Seyit ATEŞ, Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜLGER, Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL, Yrd. Doç. Dr. Kamil UYGUN, Yrd. Doç. Dr. Özlem BAŞ, Dr. İbrahim AKŞİT ve lisansüstü eğitim süresince ders aldığım tüm hocalarıma;

Tezimi hazırlarken destek olan arkadaşlarım Onur DOĞAN, Nuri CANTÜRK, Gülşen CANTÜRK, Umut KARAMAN, Enes KATITAŞ ve tez ile ilgili her türlü resmi işlemlerin yapılmasına yardım eden enstitü çalışanlarına;

Lisansüstü eğitim sırasında kolaylık sağlayan, desteğini esirgemeyen, Muhsin Yazıcıoğlu İmam Hatip ortaokulu idarecilerine, uygulama sürecinde ders programında yapılan değişikliklerde destek olan ve ek dersleri uygulamama yardımcı olan görsel tasarım öğretmeni Sevil SİPAHİ, sosyal bilgiler öğretmeni Ebru ÜNAL ve diğer tüm iş arkadaşlarıma ve değerli öğrencilerime;

Hayatımın her döneminde yanımda olan, maddi-manevi hiçbir desteğini esirgemeyen anneme, babama, eşime ve çocuklarım Aybike ve Kaan'a teşekkür ederim.

Okan ÇOBAN



## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler:**

Adı Soyadı : Okan ÇOBAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Fatsa, 1977

Lisans : Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans : Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Duran, E. Çoban, O. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3).

Duran, E. Sezgin F., Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.

Dinç, E., Uzun, C. Çoban, O. (2014). Eğitimde Kademeler Arası Geçişle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3).

Kılınç, E. Çoban, O. Akşit, İ. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bazı tarihsel kavramların kullanımının değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 10 (3), 633-652.

Sezer, A. Çoban, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 22-39.

Sezer, A. Çoban, O. Akşit, İ. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi konularına yönelik ilgilerinin incelenmesi. Sözel Bildiri. VI. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (USBK), Trabzon.

Sezer, A. Akşit, İ. Çoban, O. (2014). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafi kavramların verilmiş

*düzeyleri.* Sözel Bildiri. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS), Kütahya.

Kılınç, E. Akşit, İ. Çoban, O. (2014). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında bazı tarihsel kavramların kullanımının değerlendirilmesi.* Sözel Bildiri. III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES III), Ankara.

Sezer, A. Çoban, O. Akşit, İ, (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnterneti Öğretim Amaçlı Kullanma Durumu.* Sözel Bildiri. III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES III), Ankara.

Yıldız, M. Çoban, O. Tarım, K, (2015). *Öğretmen, Öğrenci ve Veli Bağlamında Bir Okulun Değer Çevresi.* Sözel Bildiri. Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Bartın.

**İş Denevimi:**

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

**İletişim:**

e-posta adresi : ocoban06@gmail.com

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER VE RESİMLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR .....	xvii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Tanımlar .....	7

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Değer.....	8
2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler .....	12
2.1.2. Değer Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	14
2.2. Sorumluluk .....	20
2.2.1. Sorumluluk Türleri.....	24
2.2.1.1. Kişisel Sorumluluk .....	23
2.2.1.2. Sosyal Sorumluluk .....	25
2.2.1.3. Vatandaş Sorumluluğu .....	26
2.2.1.4. Ortak Sorumluluk.....	27
2.2.2. Sorumluluk Eğitimi Etkileyen Kuramlar .....	28

2.2.2.1. Varoluşçu Yaklaşım .....	28
2.2.2.2. Geşalt Yaklaşımı .....	29
2.2.2.3. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Yaklaşımı .....	30
2.2.3. Sorumluluk Değeri Eğitiminde Alternatif Eğitim Modelleri .....	31
2.2.3.1. Özerk Öğrenme Modeli .....	32
2.2.3.2. Renzulli Modeli .....	33
2.2.3.3. Aktif Öğrenme Modeli .....	34
2.2.3.4. Başarı (İnsancıl) Modeli .....	34
2.3. Sokratik Yöntem / Sorgulayıcı Öğrenme .....	35
2.3.1. Sokratik Sorgulamanın Felsefi Temelleri .....	36
2.3.1.1. Yanlış Savları Ayıklamak.....	38
2.3.1.2. Doğurtma veya Ebelik .....	39
2.3.1.3. Diamonion'un Yönlendirmesi ya da Esini .....	40
2.3.2. Sokratik Sorgulama ve Eğitim.....	41
2.3.3. Sokratik Sorgulamada Öğretmen ve Öğrencinin Rolü .....	45
2.3.4. Sokratik Süreçte Kullanılan Soru Tipleri ve İşlevleri .....	47
2.4. İlgili Araştırmalar .....	52

### BÖLÜM III

#### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	73
3.2. Çalışma Grubu .....	75
3.3. Veri Toplama Araçları ve Toplanması .....	76
3.4. Verilerin Analizi .....	77
3.5. Güvenirlik ve Geçerlilik .....	77
3.6. Araştırma Etiği .....	77
3.7. İşlem Süreci .....	78

### BÖLÜM IV

#### BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Sorumluluk Algıları Nelerdir .....	114
4.2. Öğrencilerde Görülen Sorumluluk Türleri Nelerdir? .....	120
4.3. Sokratik Sorgulama Yönteminin Öğrencilerin Sorumluluk Algılarının Değişmesinde Etkisi Var mıdır?.....	130

<b>4.4. Sokratik Sorgulama Yöntemi ile Öğretilen Değerin Kalıcılığı Ne Düzeydedir? .....</b>	<b>143</b>
--	------------

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

<b>5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....</b>	<b>159</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>163</b>
<b>6. Kaynakça .....</b>	<b>165</b>
<b>7. Ekler .....</b>	<b>184</b>



## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1. Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deseni .....	75
Tablo 3.2. Çalışma Grubu .....	75
Tablo 3.3. Değer Eğitimi Haftalık Uygulama Planı .....	78
Tablo 4.1. Sorumluluk Sahibi Kişilerin Özellikleri İle İlgili Bulgular .....	116
Tablo 4.2. Kimlere Ve Nelere Karşı Sorumluyuz İle İlgili Bulgular .....	118
Tablo 4.3. Aileye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	121
Tablo 4.4. Kişisel Sorumluluk (Sağlıklı Olma) İle İlgili Bulgular .....	122
Tablo 4.5. Kişisel Sorumluluk (Akademik) İle İlgili Bulgular .....	125
Tablo 4.6. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	126
Tablo 4.7. Çevreye(Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	127
Tablo 4.8. Dini Sorumluluklar Boyutu İle İlgili Bulgular .....	128
Tablo 4.9. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	129
Tablo 4.10. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/A)	130
Tablo 4.11. Çevreye(Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/A) ....	131
Tablo 4.12. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/A) .....	132
Tablo 4.13. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/B) .	133
Tablo 4.14. Çevreye(Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/B) ....	134
Tablo 4.15. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/B) .....	135
Tablo 4.16. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/C) .	136
Tablo 4.17. Çevreye(Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/C) ....	137
Tablo 4.18. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/C) .....	138
Tablo 4.19. Son Test Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (A/B/C) .....	139
Tablo 4.20. Son Test Kişiler Çevreye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (A/B/C) .....	141
Tablo 4.21. Son Test Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (A/B/C) ....	142
Tablo 4.22. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık .....	144
Tablo 4.23. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık .....	148
Tablo 4.24. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar .....	153

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Sokratik Sorgulamaya Dayalı Sorumluluk Değeri Modeli .....	31
Şekil 2.2. Özerk Öğrenme Modeli .....	32
Şekil 2.3. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli .....	33
Şekil 2.4. Sokratik Düşünce Yaklaşımı .....	44
Şekil 3.1. Uygulama Süreci Döngüsü .....	79
Şekil 4.1. Aileye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	121
Şekil 4.2. Kişisel Sorumluluk (Sağlıklı Olma) İle İlgili Bulgular .....	122
Şekil 4.3. Kişisel Sorumluluk (Akademik) İle İlgili Bulgular .....	125
Şekil 4.4. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	126
Şekil 4.5. Çevreye (Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	127
Şekil 4.6. Dini Sorumluluklar Boyutu İle İlgili Bulgular .....	128
Şekil 4.7. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular .....	129
Şekil 4.8. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/A) .	130
Şekil 4.9. Çevreye (Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/A) ....	132
Şekil 4.10. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/A) .....	133
Şekil 4.11. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/B) ..	134
Şekil 4.12. Çevreye (Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/B) ....	134
Şekil 4.13. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/B) .....	135
Şekil 4.14. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/C) ..	136
Şekil 4.15. Çevreye (Doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/C) ....	137
Şekil 4.16. Tablo 4.18. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (6/C) .....	138
Şekil 4.17. Son Test Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (A/B/C) .....	140
Şekil 4.19. Son Test Kişiler Çevreye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (A/B/C) .....	141
Şekil 4.20. Son Test Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (A/B/C) ....	143
Şekil 4.21. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık (Tüm Gruplar) .....	145
Şekil 4.22. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık (6-A) .....	146

Şekil 4.23. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık(6-B) .....	147
Şekil 4.24. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık (6-C) .....	147
Şekil 4.25. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (Tüm Gruplar) .....	150
Şekil 4.26. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (6-A) .....	151
Şekil 4.27. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (6-B) .....	152
Şekil 4.28. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (6-C) .....	152
Şekil 4.29. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (Tüm Gruplar) .....	155
Şekil 4.30. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (6-A) .....	156
Şekil 4.31. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (6-B) .....	157
Şekil 4.32. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (6-C) .....	157





**KISALTMALAR**

AKT	: Aktaran
G.	: Grup
KG	: Kontrol grubu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	: Milattan önce
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
SPÇÖ	: Sorgulayıcı Problem Çözme ve Öğrenme Modeli
SSSG	: Sadece Sokratik Sorgulama Grubu
SVS	: Schwartz'ın Değerler Araştırması
TDK	: Türk Dil Kurumu
T.Y.	: Tarih yok
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YOSSG	: Yaşantı Oluşturulmuş Sokratik Sorgulama Grubu
VD	: ve diğerleri

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Günümüzde eğitim ile ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Eğitim bireyleri ve toplumları bilgilendirmede, yönlendirmede ve geliştirme kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Yıldırım'a (1983, s. 12) göre eğitim, davranış, bilgi, beceri, tutum, karakter ve diğer önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişimler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli ve planlı bir etkileşim olarak tanımlanır. Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği değişir. Bu değişiklik eğitim sürecinde kazanılan, bilgi, beceri, tutum ve değerler yolu ile gerçekleşir (Fidan ve Erden, 2001).

Eğitimden beklenen, bireylere bilgi, beceri kazandırmakla birlikte toplum ve çevre için gerekli belli değerleri kazandırmaktır. Bir toplumdaki bireyler, insan ve çevre için gerekli değerlerle donanmış ve bu değerleri davranışa dönüştürmüşse toplumun refahı ve huzuru kaçınılmaz bir sonuçtur. Ekşi (2003, s. 79) çalışmasında, temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmenin aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasında olduğunu belirtmiştir. Bilgi, beceri ve arzulanan değerleri kazanmış bireyler yetiştirmede okullara önemli görevler düşmektedir. Lickona (1991) değer eğitiminin okullarda verilen eğitimin en önemli konularından biri olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü değer eğitimi doğru ve etkili bir şekilde yapıldığı zaman bireyin gelişimine önemli katkıları olmaktadır (Aladağ, 2009, s. 4). Eğitimde değerlerin rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve değerler doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlarda kazanımlarla ilişkilendirilerek veya örtük bir şekilde verilmiştir (Akbaba Altun, 2003, s. 10).

Eğitimin amaçları düşünüldüğünde; bu amaçlardan birincisi ve belki de en önemlisi toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Milli Eğitim Temel Kanunu ikinci maddesi (Türk Milletinin bütün fertlerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan

haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek) bireylerde değerleri kazandırmaya yönelik olmasına rağmen öğretim programlarında ve ders kitaplarında değer kazandırmaktan daha çok bireylerde bilgi kazandırmak amaçlanmıştır.

2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan program çalışmaları sonucunda ilköğretim müfredatında değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklik programların temel yapısı ve içeriğinin de değişmesi şeklinde gerçekleşmiştir (Yel, 2006, s. 437). Sosyal bilgiler dersi genel amaçlarına bakıldığında, vatanını ve milletini seven, temel değerleri benimsemiş, yaşadığı topluma uyum sağlayan, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren yani etkin birer vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Toplumda etkin vatandaş yetiştirmek için bireylere gerekli bilgi, beceri, tutumları ve değerleri kazandırma açısından sosyal bilgiler öğretim programına önemli görevler düşmektedir. Değer eğitimi sosyal bilgiler dersi açısından çok önemlidir.

Sosyal bilgiler dersi sözel bilgi, kavram, değer ve becerilerden oluşan bir ders olması nedeniyle genellikle ezber dersi gibi algılanmaktadır. Çoğunlukla sosyal bilgiler dersi kitap setlerine (öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitabı) bağlı olarak işlendiğinden yapılandırmacı yaklaşımın göz ardı edildiği görülmektedir. Bu kapsamda konular öğrenciye doğrudan anlatılmakta, sonra bazı sorular yardımıyla konunun anlaşılıp anlaşılmadığı denetlenmekte, bazen öğrencilere kitaptaki değerlendirme sorularının, bazen de hazırlık sorularının çözümü ödev olarak verilmektedir. Yapılandırmacı eğitimin temel prensiplerinden olan bilgi öğrencilere doğrudan aktarılmamalı, her öğrencinin kendi bilgisini kendisinin yapılandırmasına imkân sağlanmalıdır. Bu süreçte öğrenciler öğrendikleri olgu ve kavramları uygun ortamlarda ve işbirliği içerisinde çalışarak ilişkilendirmeli; öğrencilerin bilgiden bilgi üreten bireyler haline gelmeleri sağlanmalıdır (Çalışkan, 2008, s. 15).

İlköğretim döneminde kazanılan bilgi, beceri ve değerlerin sonraki yıllarda da etkisinin devam edeceği dikkate alınırsa bu dönemde geleceğin büyükleri olacak çocuklarımıza sosyal bilgiler dersi kapsamında verilecek bilgi, beceri, değer ve tutumların öğretilmesinin stratejik bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Safran, 2008). Günümüzde yeni öğrenme yaklaşımlarının kuramsal bilgisi kadar öğrenme süreci içinde uygulanma düzeyi de büyük önem taşımaktadır. Öğretme-öğrenme sürecindeki uygulama ve yenilikler; öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmelerini, ayrıca

iletişim kurma, sosyal etkileşim, bilginin doğruluğunu sorgulama, bilgiyi yapılandırma ve problem çözüme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktır. Bu amaçlara ulaşmada geleneksel öğretim yaklaşımından ziyade, en etkili yol yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı çağdaş öğrenme modelleri ve öğretim yöntemleridir (Demirel, 2011). Sosyal bilgiler dersinin temel amacının bireyleri etkili birer vatandaş olarak geleceğe hazırlamak olması, bu dersin önemini daha da artırmaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesi için ise yapılandırmacı öğretim stratejilerine dayalı öğrenme modellerinin, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin kullanılması ve temel insani değerlerin kazandırılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açısını yaşamından ve deneyimlerinden kendisinin oluşturması görüşü yatmaktadır. Sunal ve Haas'a (2005) göre, yaşamımızın çoğu deneyim gerektirir. Gözlem, iletişim, problem çözüme gibi deneyimlerimiz bizlerin sosyal dünyanın doğasını anlamasına yardımcı olur. Gördüğümüz, duyduğumuz bütün her şeyin anlamlı olmasını sağlar. Onlara göre; büyük bir alışveriş merkezindeki çocuklar çevrelerini gözlemliyor, oyun oynuyor, insanlarla iletişim kurarak birçok şeyi sorgulayıp keşfediyorlar. Sorgulamak soru sormakla başlar. Günümüzde de soru sormak veya sorgulamak etkili öğretim için gerekli en önemli beceriler içinde yer almaktadır (akt. İltar, 2013, s. 3).

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan adlandırmalarda sorgulayıcı öğrenmeden “*araştırma tabanlı öğrenme, araştırma- soruşturma tabanlı öğrenme, soru-cevap, sorgulayıcı-araştırma*” olarak bahsedilmektedir. Bu araştırmada anlam bütünlüğü bakımından “*sokratik sorgulama ve sorgulama*” ifadesi kullanılmıştır. Sorgulama yoluyla öğrenmede kullanılan zihinsel süreçler; gözlem, sınıflama, ölçme, iletişim kurma, yorumlama, olayları önceden tahmin etme, yordama, uzay-zaman ilişkilerini kullanma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma ve yoklama, sonuca ulaşma ve sorgulamadır (Kor, 2003).

Sorgulamaya dayalı öğrenme; soru sormaya, eleştirel düşünmeye ve problem çözüme odaklı öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olduğu için öğrencilerin tüm yaşamları boyunca gereksinim duyabilecekleri becerileri geliştirmelerine olanak sağlar. Böylece, öğrencilerin sorunlarla başa çıkmalarına da yardımcı olur (Branch ve Solowan, 2003).

Sorgulayıcı öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen veya öğrenci merkezli olmasına bağlı olarak çeşitli düzeylerde olduğu görülmektedir. Sorgulayıcı öğrenmeye dayalı öğrenme; soru sormaya, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye odaklı öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olduğu için öğrencilerin tüm yaşamları boyunca gereksinim duyabilecekleri düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Böylece, öğrenciler daha kapsamlı ve derinlemesine bir öğrenme gerçekleştirmiş olurlar.

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin en önemli araçları olan soruların nitelikli olması sorgulama sürecine olumlu katkılar sağlayacak, öğrencinin kendini keşfini gerçekleştirmesine imkân tanıyacaktır. Bu nedenle sorgulayıcı yaklaşımda “*soru sorma becerisi*” hem öğretmen hem de öğrenci açısından anahtar konumdadır. Hamilton’ın da dediği gibi “*iyi soru sorma öğrenmenin özü*” sayılmalıdır (Ramsey, Imogene, Gabbard, 1990, akt. Şimşek, 2008). Bunlardan kavramsal sorularla, öğrencilerin bilgileri iyi organize etme ve uzun metinleri daha anlaşılır okumalarına yardımcı olunabilir (Kinder, Bursuck, Epstein, 1992). Gall vd. (1978), soru-yanıt yöntemi ile işlenen oturumlara katılanlar, hem olgusal hem üst düzey soruları yanıtlamada daha başarılı olduğunu belirtmiştir (akt. Açıkgöz, 2014: s. 250). Sosyal bilimler gibi teori ve pratiğin sürekli birbirleriyle ilişkiler kurması gereken alanlarda ve özellikle sözelliğin belirleyici olduğu tarih öğretiminde soru sorma becerisinin yeterliliğinin öğrenme açısından çok önemli olduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir (Şimşek 2008). Bilginin kazanılmasında önemli olan sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilere değeri doğrudan dayatma yerine deneyimlerini sorgulayarak içselleştirmeleri sürecinde de etkili olacaktır.

Alanyazın taramasında ülkemizde 2005 eğitim-öğretim yılında yapılan müfredat değişikliği ile birlikte değerler eğitime önem verilmiş ve eğitim alanında çalışmalar yapılmıştır. Değerler eğitime yönelik yapılan çalışmalar genellikle “*değer kazandırılmasında öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri, sosyal sorumluluk projeleri, değerlere yönelik kazanımların kazanılma düzeyleri ve değer eğitim yaklaşımları*” konularındadır. Ancak 2015 yılında ilkökul ve ortaokul müfredatları yeniden düzenlenmiş ve bu düzenlemede ilkökul hayat bilgisi ve matematik ders programlarında değerler eğitime değinilmemiştir. Ayrıca alanyazında sorgulamaya dayalı sorumluluk değerinin öğretimi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla değer öğretiminde kullanılmamış olan sorgulamaya

dayalı öğretim yönteminin değerin duyuşsal olarak kazandırılmasında etkisinin belirlenmesi hem de değeri eğitiminin önemini vurgulamıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın çıkış noktası *sosyal bilgiler dersinde sokratik sorgulama yöntemiyle öğrenciler sorumluluk değerini kazanıyor mu?* sorusuna cevap aramaktır. Araştırmanın amacı *altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ülkemizin kaynakları ünitesinde doğrudan verilecek olan sorumluluk değerinin sokratik sorgulama yöntemi ile öğretilmesi ve öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.*

Bu çalışmada yanıtlanmak istenen dört temel araştırma sorusu;

1. *Altıncı sınıf öğrencilerin sorumluluk algıları nelerdir?*
2. *Altıncı sınıf öğrencilerde görülen sorumluluğun alt boyutları nelerdir?*
3. *Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin sorumluluk algılarının gelişimine herhangi bir etkisi var mıdır?*
4. *Sokratik sorgulama yöntemiyle öğretilen sorumluluk değerin kalıcılığı ne düzeydedir?*

Bu araştırma 2014–2015 yılı öğretim yılı, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “*Ülkemizin Kaynakları*” ünitesi Ankara ilinden belirlenen bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Sorgulayıcı öğretim metodu ünlü düşünür Sokrates’in düşüncelerinden kaynağını almaktadır. Sokrates kendi yöntemini “*önceden özenle düzenlenmiş sorularla karşısındakinin zihninde saklı olan doğruları açığa çıkarma, böylelikle ona gerçeği buldurtma temeline dayanan bir yöntem*” olduğunu belirtmiştir. Sorgulamaya dayalı öğretim yöntemini bir köleye geometri kuramının öğretilmesinde uyguladığı, “*Menon Diyalogu*” yöntemiyle kolaydan zora, özelden genele, olaylardan sonuca giderek köleye doğruları buldurtmuştur (Aydın, 2001, s. 7). Sokrates, kullandığı yöntem ile insanların derinlemesine düşünmelerini sağlamıştır. Sokrates’in amacı karşısındakinin yargılarını ve düşüncelerini hemen yargılayarak doğru olanı öğretmek değildir. Onun amacı insanları şaşırtmak, kafalarında soru işaretleri oluşturmak ve nihayetinde kendi yanlışlarını kendilerinin

görmelerini sağlamaktır. Bu yolla Aristo, insanların *iyilik, adalet, dindarlık, cesaretlilik, ölçülülük* gibi çok önemli kavramların içeriğini pekiyi bilmediklerini, hatta bilmediklerinden de habersiz yaşadıklarını göstermeye çalışmıştır. Sokrates *“bildiğimizi zannettiğimiz şeyi aslında bilmediğimizi fark ettiğimiz anda, onu keşfetme arayışı içesine gireriz”* demiştir (Law, 2010; Cevizci, 2013).

Sokrates’e göre öğreticinin temel amacı; öğrencilerin öğrenme sürecini anlayarak ve kavrayarak öğrenmesine imkân tanımaktır (Karakoç, 2003). Öğrenilmek istenen konu hakkında soru sorma, cevapları araştırma, herhangi bir konu hakkında bilgi toplarken yeni bilgileri üretme ve oluşturma, bulunanları ve deneyimleri tartışma ve yeni elde edilen bilgileri yansıtma John Dewey tarafından sorgulayıcı öğrenme becerileri olarak tanımlanmıştır (Taşkoyan, 2008).

John Dewey, sorgulayıcı-araştırmanın sosyal bilgilerde uzun bir geleneğe sahip olduğunu belirtmiştir, özellikle bu modelin sosyal bilgiler öğretiminde ön plana çıkartılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Çünkü bu model, sosyal bilgilerin içeriği ile örtüşmekte, demokratik yaşam için önemli beyinlerin yetiştirilmesine ve toplumsal gelişimin desteklenmesine yön vermektedir (akt. İlter, 2013).

Sosyal bilgiler dersi genel amaçlarına bakıldığında, vatanını ve milletini seven, temel değerleri benimsemiş, yaşadığı topluma uyum sağlayan, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren yani etkin birer vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2006). Toplumda etkin vatandaş yetiştirmek için bireylere gerekli bilgi, beceri, tutumları ve değerleri kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir.

Sorgulayıcı-araştırma öğrencilerin materyallerle ve akranlarıyla etkileşimleri yoluyla kendi bilgilerini aktif olarak oluşturdukları öğrenci merkezli öğrenme sürecini ifade etmektedir (Anderson, 2002). Bu öğretim yönteminde öğrenciler veri toplama, verileri analiz etmek yoluyla bir sonuca gitmekte ve bilgiyi kendileri oluşturmaktadırlar. Bu nedenle sorgulayıcı- araştırma; düşünmenin ve zihinde bilgiyi geçmiş bilgilerin, deneyimlerin üzerine yapılandırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Lickona (1991), okullarda öğrencilere değerlerin kazandırılması sürecinde, değerlerin dayatılmamasını, daha ziyade değerlerin öğrencide eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde yapılandırılması görüşünü vurgulamaktadır. Halstead ve Taylor (2000), değer eğitiminde kullanılacak birçok yöntemin bulunmakta olduğunu, bu yöntemlerin tek başına kullanımı yerine birlikte kullanılmasının daha etkili olacağını vurgulamaktadır. Sorgulayıcı-araştırma yöntemi

değer eğitimi için oldukça verimli bir yöntem olmasına karşın sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin kazanılmasında bu yöntemin doğrudan kullanımına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlaması ve alandaki boşluğu dolduracağı ümit edilmektedir.

#### 1.4. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı önemli kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

**Değer:** Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetlerdir (Çelikkaya, 1996).

**Değerler eğitimi:** Değerler eğitimi kavramı, uygulamada yurttaşlık eğitimini ve ahlak değerlerinde eğitimi vurgularken; bu günlerde bu kavrama yakın anlamda kullanılan, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi içeren karakter eğitimi kavramı, erdemler, tutumlar ve kişisel niteliklerin gelişimi üzerine eğitimi vurgular (Halstead ve Taylor, 2000).

**Sorumluluk:** Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK, 2009).

**Sokratik Sorgulama:** Önceden özenle düzenlenmiş sorularla karşısındakinin zihninde saklı olan doğruları açığa çıkarma, böylelikle ona gerçeği buldurtma temeline dayanan bir yöntemdir.

**Yaşantı:** 1. Bireyin algılayarak ve doğrudan doğruya etkinlik göstererek edindiği bilgi, tutum ve becerilerin tümü. 2. Kişiliği zenginleştirdiği kabul edilen, bir anlamı olan bütün yaşanmış deneyler (TDK, 2015).

**Soru- Cevap yöntemi:** Soru cevap yöntemi öğretmenin öğrencilere, öğrencilerinde öğretmene sorduğu sorular aracılığıyla öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştiren, anlamasını kolaylaştıran, öğrenme ve öğretmesine geri beslemesini, gözden geçirme stratejisi geliştirmesini, fikirler arasına bağlantı kurmasını sağlayan ve merakını arttıran bir yöntemdir.



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Değer

Değerler konusu yüzyıllardır tartışılan ve gerek filozof veya düşünürler gerekse toplumun tüm kesimi tarafından üzerine görüş belirtilen dikkat çekici bir konudur. Bu nedenle bu alanda pek çok araştırma yürütülmektedir. Zamana veya mekâna göre önem sıralamasında değişiklikler olsa da değerlerin toplumlar veya bireyler tarafından sahip olunması gerektiğine daima vurgu yapılmaktadır (Kaymakcan, 2010, s. 10).

İnsan davranışlarının temelinde değerler yatmaktadır, insan doğası gereği bu değerlere göre tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir (Kaymakcan, 2010, s. 10). Değerler, insan davranışlarına kaynaklık etmelerinin yanı sıra insan davranışlarının yargılanmasına da yardımcı olmaktadır. Bireylerin davranış tercihleri ancak değerler aracılığıyla açıklanabilir (Genç ve Eryaman, 2007, s. 90; Sarı, 2005, s. 76). Bireyler, yaşam şekillerinin kararlarını dahi kendi değerler sistemi çerçevesinde vermektedirler (Biggs, 1977, s. 233; Yıldırım, 1999, s. 113). Ayrıca, değerler davranışlara rehberlik etmeleriyle birlikte bireyin hedeflerini daha üst seviyelere taşımaktadır (Simon, Howe ve Kirschenbaum, 1978).

Birey, toplumun bir parçası olduğu için bu değerleri geliştirirken içinde bulunduğu tüm kurumlarla (aile, işyeri vb.) birlikte düşünülmelidir. Çünkü bu kurumlardan bilinçli veya bilinçsiz öğrenilenler, bireyin değerler sistemini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Birey, hayatı boyunca onun bu sistemine katkı sağlayan birçok kurum içinde bulunmaktadır. Toplum, bireyin hukuk, ekonomi, din ve eğitim gibi kurumların değerlerini de benimsemesini beklemektedir. Değerlerin kaynağı kişisel, kurumsal, toplumsal ve kültürel olabilir. Bu yüzden, toplumun pek çok kurumunu kapsayan değer kavramı; antropoloji, sosyoloji ve psikoloji alanıyla ilişkili bulunmaktadır (Kaymakcan, 2010, s. 10).

Şüphesiz ki bu kurumlar arasında bireylerin değerlerini en çok etkileyen unsur, bu değerlerin temellerinin atıldığı kurum olarak ailedir. Ailede edinilen

değerler, bireyin sosyalleşmesiyle birlikte topluma yayılmaya başlayarak bireyde ve toplumda edinilen değerlerin sürekliliği sağlanmaktadır. Temelleri atılan değerlerin içselleştirilmesi ancak sosyalleşmeyle mümkündür, çünkü sosyalleşen birey daha öncesinde farkına varmamış olabileceği değerlerin farkına varmaktadır. Sosyologlara göre, içselleştirme sürecinin erken yaşlarda olması büyük önem taşımaktadır, çünkü bireyin erken yaşlarda benimsediği değerler daha kalıcıdır. Böylece kişiliği de erken yaşlarda edinilen değerler belirlemektedir (Özbolet, 2012, s. 154).

Pek çok alanı kapsayan değer kavramıyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Tarihsel süreçte ilk olarak değer kavramı, M. Ö. 4. yüzyılda Platon tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Öte yandan sosyal bilimler alanında ise, değer kavramı ilk kez Znanicki tarafından kullanılmıştır (Baş ve Beyhan, 2012, s. 56). TDK (2015) değer kavramını “*bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet*” olarak tanımlamaktadır. Yıldırım (1999, s. 113), değer kavramını bireysel veya toplumsal tercihlerden oluşan bir grup davranışlar olarak tanımlarken; Adler (1956, s. 272) değerleri, bireylerin bir topluma veya gruba ait olmasıyla üstlendiği bir maddi veya manevi varlık olarak tanımlamaktadır. Avcıoğlu (2011, s. 3) ise değer kavramını, toplumun üyelerince kabul edilen ve iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış, istenilenle istenilmeyeni açıklayan ölçütler olarak ifade etmektedir. Rokeach (1973, s. 5), değerlerin birer rehber olduğunu ve bireylerin davranışlarını rasyonel hale getirdiğini vurgulamıştır. Özellikle gerek bireyin kendisini gerekse başkalarını değerlendirmek ve hatta yargılamak için değerlerden yardım alındığını belirtmiştir. Ayrıca Halstead ve Taylor (2000, s. 169), değerlerin tanımını benzer şekilde yaparken iyi veya istenilen davranışlara yönlendiren prensip ve temel kanılara vurgu yapmıştır. Bununla birlikte, değerlere örnek olarak sevgi, eşitlik, özgürlük, mutluluk, güvenlik, gönül rahatlığı ve doğruluk gibi niteliklere değinmiştir. Değerler üzerine yapılan araştırmaların etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için sınıflandırmalar yapılmıştır. Lickona, Nelson, Rokeach, Spranger ve Schwartz’a ait sınıflamalar en çok kabul görenler olarak değerlendirilebilir. Lickona (1991), değerleri ahlaki değerler ve ahlaki olmayan şeklinde sınıflandırmıştır. Nelson değerleri; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olmak üzere üçe ayırmıştır. Spranger (2001) ise; bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olarak çoklu bir sınıflamaya gitmiştir. Öte yandan değerler alanındaki en kapsamlı çalışmalar Rokeach ve Schwartz tarafından yapılmıştır. Rokeach (1973), değerleri amaçsal ve araçsal olarak sınıflamıştır. Literatürdeki değerler arasından

seçerek 18 amaçsal ve 18 araçsal değer belirlemiştir. Schwartz (2006), ise araç-amaç değer ayrımını muhafaza etmekle birlikte 10 evrensel değer olduğu görüşünü ortaya atmıştır bu değerler; Başarı, iyilikseverlik, uyum, haz, güç, güvenlik, özyönetim, uyarılma, gelenek ve evrenselliştir. Schwartz'ın çalışmasındaki 10 boyut iki kategori oluşturmaktadır; birinci kategori, değişime açıklığa karşı muhafaza; ikinci kategori ise kendini geliştirmeye karşı kendini aşmışlığa vurgu yapmaktadır. Son zamanlardaki değer araştırmaları çalışmalarında çoğunlukla Schwartz'ın Değerler Araştırması (SVS) kullanılmaktadır (Lindeman ve Verkasalo, 2005; Yazıcı, 2006, s. 501).

Lindeman ve Verkasalo'nun (2005, s. 175) yaptığı çalışmaya göre, değerler doğası gereği kişilik, motivasyon ve davranışlarla bağlantılı psikolojik yapılar olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra değerlendirme, gerekçelendirme ve eylem seçimi gibi bazı psikolojik durumların anlaşılması noktasında özel faydaları bulunmaktadır.

Kültür, küreselleşme ve değerler birbirleriyle yakın ilişkili olduğundan, değer kavramının tanımı toplumdan topluma değişebilen toplumun normatif bir boyutudur (Özbolet, 2012, s. 153). Bu yüzden Sztompka (2009, s. 50), değerleri bir toplumda iyi, güzel ve önemli olarak kabul gören fikirler olarak tanımlamaktadır. Değerler ve normlar, kişileri baskı altına alıp bir istikrar sağlayarak sosyal bütünleşmeyi sağlar. Bu yönüyle değerler; motivasyon, yönelim, tutum ve kanaatleri de ifade etmektedir (Wuthnow, 2008, s. 337).

Schwartz (1994), değerlerin literatürde üzerinde uzlaşılan beş özelliğini şu şekilde sıralamaktadır: Değer; a) inançtır, b) arzu edilen son durumlar veya davranış şekilleri ile alakalıdır, c) özel durumların ötesindedir, d) davranışların, insanların ve olayların değerlendirilmesi ve seçilmesi sürecinde rehberlik yapar ve e) diğer değerlerle kıyaslanarak önceliklerine göre sıralanır.

Birçok farklı alanda tanımlamaları yapılan değer kavramının sosyal bilimler veya sosyolojiye dair tanımlamaları yapılırken felsefi tanımlamalarını da göz ardı etmemek gerekmektedir (Aşıcı, 2009, s. 10). İlk başlarda subjektif ve transandantal olduğu gerekçesiyle değerler konusu sadece felsefe konusu olarak görülmüş ve sosyal bilimciler tarafından araştırılmamıştır. Ancak sonraki dönemlerde değerler konusunun bir sosyal olgu olduğu anlaşılacak şekilde sosyal bilimciler tarafından da araştırılmaya başlanmıştır (Avcıoğlu, 2011, s. 3). Bu bağlamda Özensel (2003, s. 219), değer kavramını bir toplumdaki bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen

davranışların arkasındaki temel düşünce olarak tanımlarken değerlerin kaynağının kişinin dışında olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim bilimlerinde değer tanımlaması yapılırken hem sosyolojideki hem de felsefedeki yönleriyle ele alınmaktadır. Eğitim bilimlerinde değer kavramı incelenirken insan ve toplum boyutu ayrı ayrı ele alınmaktadır. Ekşi (2003, s.79), insan boyutunda değerleri, öğrenim çağındaki bireylerin uygun ve ahlaki davranışlar sergilemesini sağlayan duygu ve düşünceler olarak tanımlarken; toplum boyutunda değerler, insanların bir arada huzurlu bir şekilde yaşamalarını sağlayan davranışları yönlendiren duygu ve düşüncelerdir. Soyut bir kavram olarak değerlerin, günlük toplumsal yaşamda davranış hali barış, müsamaha, eşitlik, hoşgörülülük ve cesaretli olma şeklinde görülmektedir. Ayrıca heyecan, tutum ve ihtiyaçlar da öznel eğilimli değerler olarak değerlendirilmektedir (Özbolet, 2012, s.155).

Değer kavramı, korku veya disiplin ile kıyaslanan bir kavram olarak görülmektedir. Kaymakcan'a (2010, s. 10) göre, korkudan kaynaklanan disiplin korku ortadan kalktığı anda anlamını yitirirken, değer kaynaklı disiplin ise değerler değişmediği sürece anlamını yitirmemektedir. Değerler, herhangi bir baskı kaynağı mevcut olmasa da içselleştirildikleri için davranışa dönüşmektedir. Ayrıca değer kavramı norm kavramı ile de kıyaslanmaktadır. Normlar ve değerler birbirlerine referans noktası teşkil edebilirler, ancak değerler sürekli ve istikrarlıdır ve normlar bir gecede değişmez ve uygulanmadığında da yok olup gitmezler (Özbolet, 2012, s. 153).

Genel anlamda bakıldığında değer kavramının, kişi veya grup tarafından arzu edilen şeylere atfedildiği, zamana ve mekâna göre değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle değerlerin değişime açık yapılar olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Genç ve Eryaman, 2007, s. 90). Toplumlar ve bireyler, değerlerine anlamları kendileri yükleyerek belirledikleri sıralamayla kendi değerler sistemlerini oluşturmaktadırlar. Bu duruma ek olarak zamanın getirdiği değişimlerle bireylerin veya toplumların değerler sisteminde de değişiklikler meydana gelebilir.

Bu denli önem verilen bir alanla ilgili dönem dönem yaşanan problemler olmuş ve bu problemler farklı kimliklere bürünmüştür. Bilgi çağına geçilmesi, küreselleşme ve teknolojinin gelişmesi gibi değişimler de değerler çatışmasını doğurmuştur (Kaymakcan, 2010, s. 10). Bunun yanı sıra, bilgi teknolojilerinin gelişimiyle bu teknoloji aracılığıyla aktarılan değerlerin bireyler tarafından ne kadar benimsendiği araştırma konusu yapılmıştır.

### 2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler

Dünyanın yaşanılması zor bir yer olduğunun sürekli dile getirildiği bu günlerde toplumdaki çatışmaların en büyük nedenlerinden birinin temelinde herkesin farklı ahlaki değerlere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Aynı toplumdaki bireyler bile farklı ahlaki ilkelere sahip olduğunda sosyal birliktelik önemli ölçüde zarar görmektedir. Böylece, sosyal uyumun sağlanması konusunda eğitim programlarında yer alan değerler eğitiminin önemi açığa çıkmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000, s. 176; Leming, 1997, s. 11).

Bir toplumda mevcut olan değerler sürdürülmedikleri sürece çok anlam ifade etmezler, asıl olan bu değerlerin zamanla devam ettirilmelerini sağlamaktır. Bu çaba ise, değerler eğitimi konusunu gündeme getirmektedir. Değerler eğitimi kavramı, vatandaşlık eğitimi ve ahlaki eğitimi kapsamaktadır. Çocuklar erken yaşlarda değerleri edinmeye başlarlar. İlk olarak ailede başlayan değerler edinimi, çocukların bakıcıları, oyun grubundaki arkadaşları veya partnerleri ve çevredeki diğer unsurlar aracılığıyla aktarılmaya, ileriki yıllarda ise medya faktörünün devreye girmesiyle devam etmektedir (Halstead ve Taylor, 2000, s. 177).

Çocukların ahlaki değerleri kazanımlarının ilk iki yaşlarında gerçekleştiğini ortaya koyan çalışmalarda, bu kazanımların duygusal ve sosyal gelişim ile doğrudan bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kagan, 1990, s. 108). Bu sebeplerle çocuklar okula başladıklarında önceden tecrübe ettikleri bir takım farklı değerlere sahip olmaktadır. Bu aşamada okulun iki boyutlu önemli bir görevi bulunmaktadır: Birincisi, öğrencilerin önceden edindikleri değerleri toplumda kullanılan haliyle geliştirmek ve ikincisi ise bu değerleri uygulamaya dökmeleri için fırsatlar yaratmaktır.

Ailede temelleri atılan değerler, değerler eğitimi sayesinde gençler arasında yaygınlaştırılır ve gençlerin yeni değerler gerçekleştirmelerine olanak sağlanır. İnsanı diğer canlılardan ayıran insana özgü olanaklar ancak değerler yardımıyla gerçekleştirilebilir (Dilmaç, 2007, s. 4). Ahlak eğitimi veya karakter eğitimi ismiyle anılan, günümüzde değerler eğitimi olarak adlandırılan konuda geçmişte de başta Atatürk olmak üzere pek çok düşünür görüş belirtmiştir; Mevlana, Farabi, Gazali, Hamdi Ali Yücel, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Hakkı Tonguç gibi isimler bunlardan bazılarıdır (Can, 2008, s.16).

Halstead ve Taylor (2000, s. 189), değerler eğitiminin yurttaşlık ve ahlaki değerleri kapsadığını öne sürmektedirler. Ancak günümüzdeki kullanımıyla değerler

eğitimi daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu yazarlara göre, değerler eğitiminin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimle yakından ilişkili olduğu, bunun yanı sıra karakter eğitimi, erdemlerin kazanımı, kişisel nitelikler ve tutumların geliştirilmesi gibi konuları da kapsamaktadır.

Belirlenen bu örtük öğrenmenin temellerini, öğretmenlerin sınıf veya okulda oluşturdukları kültür içinde iyi veya kötü olarak nitelendirdikleri durumlar belirlemektedir (Doğanay, 2006). Okulda değerler eğitiminin verilmesinin gerekliliği kabul gören bir durum olmasına rağmen, bu eğitimin nasıl verileceği konusunda ve hangi değerlerin verilmesi gerektiği hususunda tartışmalar sürmektedir (Leming, 1997, s. 11). Duyuşsal alan içerisinde değerlendirilen sevgi, saygı, birlikte yaşama, ahlak ve kişilik geliştirme gibi değerlerin somutlaştırılarak yaşantıya dönüştürülmesi, değerler eğitiminin amacını oluşturduğu için kullanılacak yöntem ve teknikler büyük önem arz etmektedir (Tokdemir, 2007, s.11).

Sosyal bilgiler dersinin amacı, bir toplumda sosyal anlamda değişim meydana getirmek ve vatandaşlık eğitimi vermek gibi hizmetlerde bulunmaktır. Toplumsal yaşam kurallarını düzenlemenin temelleri bu ders aracılığıyla atılmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin ilköğretim programlarındaki önemi büyüktür. Bu dersin bilgiye ilişkin amaçlar, beceriye ilişkin amaçlar, değerlere ilişkin amaçlar ve sosyal katılıma ilişkin amaçlar gibi pek çok amacı bulunmaktadır (Deveci ve Bayır, 2011, s. 10).

Sosyal bilgiler dersinin en önemli özelliği, çok disiplinli olmasıyla birlikte farklı kültür öğelerini içinde barındıran bir değer eğitimi dersi olmasıdır (Kan, 2010, s.140). NCSS'ye (1993) göre sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için hem sosyal hem beşeri bilimleri kapsayan bir alandır (Evans ve Saxe, 1996). Okul programlarındaki sosyal bilgiler programlarına bakıldığında antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra matematik ve doğa bilimleri gibi alanların kapsamında değerlendirildiği görülmektedir (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013, s. 68).

Sosyal bilgiler dersinin temel amacı; toplumdaki bireylerin demokratik bir ortamda kamu yararı için mantıklı ve ahlaki davranışlarda bulunmalarını sağlamaktır (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013, s. 68). Değer konusu, sosyal bilgiler alanında her zaman ilgi çeken bir konu olmuştur. Bu ilginin sebebi ise sosyal bilimcilerin insan davranışlarının açıklanmasında değerlerden yararlanması olarak düşünölmektedir.

Değerler eğitimi bir eğitim çeşidi olarak değil, eğitimin genelini kapsayan bir felsefe olarak düşünülmelidir. Çünkü değerler eğitiminin temelinde eğitimin de temelini oluşturan etik faktörler yatmaktadır. Zaten okulların en eski misyonlarından biri de değerler eğitimidir (Ryan, 1993). Değerler eğitimi çalışan araştırmacılar, değerler eğitimi eğitimin genel amaçları içerisinde yer alan, öğretim yöntem ve teknikleri net olarak belirlenmeyen ve örtük olarak verilen bir eğitim olarak tanımlamaktadırlar (Doğanay, 2006). Müfredat içinde açıkça tanımlaması yapılmasa da değerler eğitiminin öğrenci öğrenmesinde önemli bir etken olduğu görülmektedir (Mulkey, 1997). Özellikle 2005 yılından sonra ilköğretim programlarında değerler eğitimi daha fazla ön plana çıkarılmıştır. Kazanımlar değerlerle ilişkilendirilmiş, öğrenme alanlarında doğrudan verilecek değerler tespit edilmiştir. Öğretim programlarının tanıtım bölümlerinde ele alınan değerlere vurgu yapılmıştır.

Güncel sosyal bilgiler dersi programında, 4. ve 5. sınıflar için adil olmak, aile birliğine önem vermek, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik doğrudan edindirilecek değerlerdir (MEB, 2005a). 6. ve 7. sınıf programlarında ise bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, hak ve özgürlüklere saygı, çalışkanlık, farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik, dayanışma, adil olma ve barış doğrudan verilecek değerler olarak belirtilmiştir (MEB, 2005b).

Deveci ve Bayır'ın (2011, s. 14), İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin hayallerindeki sosyal bilgileri dersini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin "*Sosyal bilgiler dersinde değerlerimizi kazanacağız*" şeklinde görüş bildirdiği ve bu değerler arasında da arkadaşlık, dayanışma, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik ve tutumluluk davranışlarını öne çıkarmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler dersinin öğretim programlarında değerler eğitiminin yer aldığını ve özellikle saygı değerine dayalı davranışların bu dersten sonra arttığını göstermektedir (Ayva, 2010, s. 279; Keskin, 2008).

### **2.1.2. Değer Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Öğretmenlerden her zaman öğrencilerine rol-model olarak değer kazandırmaları beklenemez, asıl önemli olan öğrencilerine bu değerleri nasıl kazandırabileceklerini biliyor olmalarıdır. Halstead ve Taylor'a (2000, s. 177) göre, değerler eğitiminin temel unsuru öğretmenler olduğu için değerleri kendi rollerinin

bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile öğrenciler onların değer yargılarından dolayı olarak etkilenebilmektedirler. Değerler eğitimi vermek amacıyla kullanılan birçok klasik ve yeni yaklaşım mevcuttur. Carter III, değer öğretimini 6 grupta toplamıştır (Murray ve ferri 1992, s. 249):

1. Öğretici yaklaşım: Bu yaklaşımda öğretilecek bir takım değer belirlenir ve bu değerler öğrencilere aktarılır.
2. Klasik yaklaşım: Öğrencilere felsefe anabilim dalından bir takım seçimlik dersler aldırılarak bir takım değerlerin kazandırılmasına dayanmaktadır.
3. Yaşantısal yaklaşım: J. Dewey tarafından ortaya atılan bu yaklaşım öğrenciler arasında bazı öğrencilerin model olarak seçilip diğer öğrencilere değer kazandırmada yararlanılmasını öngörmektedir.
4. Gelişmeye yönelik yaklaşım: Yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş versiyonu gibidir öğrencilere gerçek dünyadaki değerleri sorgulatmayı hedefler.
5. Gelişimsel yaklaşım: Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarına dayandırılmaktadır. Kişilerin çeşitli gelişim dönemlerinde diğer gelişim özellikleri ile de bağlantılı olarak bir takım değerleri kazanmalarını amaçlar.
6. Meslek öncesi yaklaşım: Genel olarak üniversitelerde bir yandan meslek kazandırılırken bir yandan da öğrencilerin değer ile tanışmalarını sağlayacak bir ders verilmesi niteliğini taşır.

Yiğittir ve Öcal'ın (2011, s. 117), Tarih öğretmenleri üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öğrencilerine değerleri kazandırmak amacıyla telkin, örnek olay ve kitap analizi, belgesel ve film izletme, tarihi yerleri ve müzeleri gezdirme, biyografi inceletme, araştırma yaptırma ve model olma gibi yöntemlere başvurduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan geleneksel yöntemlerin dışında son yıllarda yeni yöntemlere başvurulduğu ifade edilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, değerleri doğrudan öğretmek amacıyla kullanılan dört temel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar; değer aktarma, değer açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizidir (Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010, s 236). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine yapılan bir araştırmada (Özmen, Er ve Gürgil, 2012, s. 308), öğretmenlerin değer eğitiminde en çok kullandıkları yaklaşımın rol-model olarak değer eğitimi, değeri açıklama ve ahlaki muhakeme olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim sosyal



bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşlerini almak amacıyla yapılan bir araştırmada (Balcı ve Yelken, 2013, s. 195), öğretmenlerin değer öğretiminde en etkili buldukları yöntemin örnek olay incelemesi, en az etkili yöntemin ise geleneksel telkin yöntemi olduğu bulunmuştur. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi amacıyla yapılan diğer bir araştırmada (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012, s. 49) ise, elde edilen sonuca göre, etkinliklerde en çok değer açıklaması yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir.

Okullarda değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili pek çok fikir yürütülmektedir. Telkinle güdüleme, açıklama yaparak içselleştirme, ahlaki muhakeme, değer analizi gibi yöntem ve teknikler değerler eğitiminde tercih edilen yöntemler arasındadır. Önceki yıllarda, öğrencilerin en yakınındaki veli ve öğretmenlerini rol model almasıyla davranışlar edinmesi telkinle güdüleme ile değerler eğitimini mümkün kılmakta iken gelişen teknoloji ve medyanın etkisiyle öğrencilerin rol model aldıkları kişi sayısı artmış, veli ve öğretmenlerin yanı sıra akran gruplarından, sinema yıldızı, sanatçı veya politikacı gibi popüler şahıslardan etkilenmeye başlamış ve bunun sonucunda öğrenciler kendi değerlerinin farkına varamamaya başlamışlardır (Simon, 1972).

Değerlerin aktarımı veya telkin yöntemi istenilen davranışın öğrenciye kazandırılması için tutarlı desteklerin sağlanmasını içermektedir. Tarih boyunca insan davranışlarının şekillendirilmesinde bilinçli veya bilinçsiz olarak en çok kullanılan yöntem olan telkin yönteminde, arzu edilen davranış öğrenciye tekrar ve tavsiye yoluyla aşılana çalışılmaktadır. Bu amaçla, öğrencilere pekiştirme, buldurma, canlandırma ve modelleme yoluyla davranış kazandırılmaya çalışılır. Bu yöntemin temelinde toplumca belirlenen değerlerin kazandırılması için açıklamaya veya analize gerek olmadığı fikri yatmaktadır. Bu yöntem öğretmenin öğrenciyle geçirdiği vakit kısıtlı olduğundan değerlerin davranışa dönüşmesinin güç olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir (Yazıcı, 2006, s. 510; Yiğittir ve Kaymakçı, 2012, s. 68).

Değer açıklama yaklaşımı, bir diğer ismiyle yaşam becerileri eğitimi ise, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek kendisini bilmesini sağlarken duygu, inanç ve değerlerinin farkına vararak değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için bireye rehberlik etmektedir (Kirschenbaum, 1995). Değişen dünya ile birlikte günümüz gençleri alternatif fazlalığı nedeniyle karışıklığa düşmektedirler. Bireyler arasında

siyaset, din, spor, hobi gibi pek çok konuda anlaşmazlıktan dolayı değerler çatışması yaşanması mümkündür. Değer açıklama yaklaşımı aracılığıyla değerler çatışması en aza indirgenmeye çalışılmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin kendi değerlerini oluşturamayacağı varsayımı üzerine kurulmuştur. Bir süreci kapsayan bu yaklaşımda bireye destek verilerek gerekli değerler yapısını kurabilmesi için önderlik yapılmaktadır. Bu süreç içerisinde önemli olan değerlerin içeriğinden ziyade oyun, egzersiz veya sergi gibi aktivitelerle desteklenen sürecin kendisidir. Bu yaklaşımda öğretmenler grup çalışmasına yönelerek öğrencilerin değerleri içselleştirmelerini sağlamaktadırlar (Ryan, 1993; Simon, 1972).

Simon'a (1972) göre, değerler yansız olmalı ve öğrencilere örtük bir şekilde verilmelidir. Bu amaçla, yedi basamaklı ve üç aşamalı bir sistem belirlemiştir: a) seçme, b) ödüllendirme ve c) hareket. Değer açıklama yaklaşımının en önemli noktası açıklama kısmıdır. Öğretmen cevap açıklarken kendi doğrusunu önermek yerine öğrencinin verdiği cevabı açıklaması için yardım edici sorular yönelmelidir. Değer öğretiminde diğer yeni bir yaklaşım ise, ahlaki ikilem içeren hikâyelerin öğrencilere verildiği ve onların ahlaki yargılarını açığa çıkarmayı amaçlayan ahlaki muhakeme yaklaşımıdır. Ahlaki muhakemenin önemi, farklı ahlak ilkelerinin çatıştığı gerçek hayattan problemleri kapsamasıdır (Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010, s. 238). Kohlberg, Piaget'nin oluşturduğu ahlaki gelişim basamaklarını kültür çalışmalarından dolayı sınırlandığını düşündüğü için yeniden düzenlemiştir (Yiğittir ve Öcal, 2011, s. 118). Kohlberg'in geliştirdiği bu yaklaşımda, aynı hikâyeler verilmesine rağmen farklı yaşlardaki öğrencilerin farklı yargılara vardığı bulunmuştur. Bu araştırmalar ışığında Kohlberg, öğrencilerin gelişim dönemlerini üç düzeye ve altı basamağa sınıflandırmıştır. Bu sınıflamaya göre gelenek öncesi düzey, ceza ve itaat ve çıkar dayalı alış-veriş olarak iki döneme; geleneksel düzey, kişiler arası uyum ve kanun ve düzen olarak iki döneme ve gelenek ötesi düzey de sosyal anlaşma ve evrensel ahlaki ilkeler olarak iki döneme ayrılmıştır (Kohlberg, 1971, s. 23).

Yaklaşımın tanımından anlaşıldığı üzere, bu yaklaşımda öğretmen tarafından öğrencilere içerisinde ahlaki ikilemler barındıran örnekler verilmektedir. Örnek olay anlatıldıktan sonra öğretmen sınıfı ikiye bölerek durumla ilgili fikirleri alır. Öğrencilerin ahlaki ikilemle karşı karşıya kalıp diğer öğrencilerin de fikirlerini dinledikten sonra kendi yargılarını çıkarmaları sağlanmaktadır. Buradaki amaç belirli değerleri öğrencilerin zihnine yerleştirmek yerine kendi değerlerini belirlemelerini

sağlamaktır (Leming, 1997, s. 13). Öğrencinin hikâyeyi dinledikten sonra verdiği kararda onun ahlaki gelişimi hakkında bilgi edinilmektedir. Sonuçta ulaşılan çözümden ziyade öğrencinin bu çözüme giderken başvurduğu akıl yürütme önem taşımaktadır. Halstead ve Taylor'a (2000, s. 177) göre, öğretmenin sadece rehber olarak rol aldığı bu süreçte tartışma ortamının sağlanması Kohlberg'in ahlaki gelişim seviyelerinden bir üst düzeyin seçilmesinde faydalı olmaktadır.

UNESCO (1986) ahlaki muhakeme yaklaşımı sürecinde kullanılabilecek beş adım belirlemiştir. Bu adımlar; a) ikilemin tanımı, b) bu ikilemle ilgili öğrencilerden cevaplar alınması, c) bu ikilemler üzerindeki öğrencilerin durumlarının tespiti, d) ikilemlerin içinde bulunan düşüncelerin değerlendirilmesi ve e) durumları sebepleriyle değerlendirip karar verme şeklinde düzenlenmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, ahlaki muhakemeyi etkileyen birçok değişkenin bulunduğu görülmektedir. Özellikle yaş ve eğitim değişkenlerinin öğrencilerin ahlaki gelişimleri için önemli ihtiyaçlar ve ön koşullar oluşturduğu vurgulanmaktadır (Cesur ve Topçu, 2010, s. 1683). Özellikle yaş etkeninin ahlaki yargılara varılırken büyük rol oynadığı belirtilmektedir (Rest, Davison ve Robbins, 1978). Ahlaki muhakeme ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişkinin olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur. Birçok araştırmacı kadınların erkeklere göre daha yüksek ahlaki muhakeme seviyelerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Cesur ve Topçu, 2010, s. 1683). Öte yandan bir diğer çalışmada (Rest, 1986), öğrencilerin ahlaki gelişimleri ile üniversitede okudukları bölüm arasında önemli bir ilişki olmadığı belirtilmiştir.

Kohlberg'in teorisine bir alternatif olarak son zamanlarda Neo-Kohlbergçiler ismiyle bazı araştırmacılar yeni bir ahlaki muhakeme yaklaşımı öne sürmektedirler. Şema Teorisi olarak adlandırılan bu yeni yaklaşıma göre üç seviye bulunmaktadır; birinci seviye Kohlberg'in ikinci ve üçüncü seviyelerine, ikinci seviye Kohlberg'in dördüncü seviyesine ve üçüncü seviye ise Kohlberg'in beşinci ve altıncı seviyelerine tekabül etmektedir. Bu yaklaşımda ahlaki muhakeme şema kullanımı ile gerçekleşmektedir. Kişinin ahlaki muhakemesi geliştikçe yüksek seviye şema puanı arttığından negatif yönlü bir korelasyon söz konusu olmaktadır (Cesur ve Topçu, 2010, s. 1682).

Ahlaki muhakemeyi ölçmek amacıyla dünya çapında ahlaki eğitim araştırmalarında Ahlaki Yargılama Mülakatı - The Moral Judgment Interview (MJJI) kullanılmaktadır. Bu mülakatta bireylerin verilen ikilemlerdeki zıt fikirlerden birisini

seçmeleri istenmektedir. Bu iklimler üç durum, altı değer içermektedir: hayat-kanun, ceza- ahlaki vicdan, anlaşma-otorite (Nisan ve Kohlberg, 1982). Ancak MJI karmaşık ve öznel bulunduğundan ahlaki muhakemenin ölçülmesi amacıyla farklı metot arayışlarına gidilmiştir. MJI'ya alternatif olarak Gibbs'in Sosyal Tepki Ölçeği (SRM), Lind'in Ahlak Ölçeği (MUT), Ma'nın Ahlaki Gelişim Testi ve Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisi'ne dayanan Rest'in Görüşleri Belirleme Testi (DIT) öne çıkmaktadır (Cesur ve Topçu, 2010, s. 1684).

Rest'in orijinal adı Defining Issues Test olan testi Türkçe'ye ilk olarak Çileli (1981) tarafından çevrilmiştir. Akkoyun (1987) ise, çalışmasında empati ve ahlaki muhakeme ilişkisini ölçmek amacıyla bu testi kullanmıştır. Yine geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akkoyun tarafından yapılmıştır. Daha sonra ise Cesur (1997), testteki dört hikâyeyi Türkçe'ye uyarlayarak çevirmiş ve bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim ilişkisini ölçmek amacıyla kullanmıştır. Testin Türkçe versiyonu ileri ki yıllarda birçok araştırmacı tarafından da kullanılmıştır (Cesur ve Topçu, 2010, s. 1685).

Bir diğer yaklaşım ise gerçek veya yapay bir problemle karşılaşıldığında uygulanan değer analizi yaklaşımıdır. Değer analizi yaklaşımı *Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu* tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşımın isminden de anlaşıldığı gibi dikkat, düşünce ve ayırt etmeyi gerektiren değer analizinde duygusallıktan uzak rasyonel bir şekilde değer soruları test edilir. Ahlaki muhakemede olduğu gibi yine örnek olaylar üzerinden gidilmesine rağmen, bu yaklaşımın asıl farkı öğrencilerin yargılayıcı olması söylenebilir. Değerler analizinin temel görevleri de Welton ve Mallan (1999) tarafından basamaklandırılmıştır (akt. Doğanay ve Sarı, 2004, s. 362): a) konunun tanımlanması, b) alternatiflerin sunulması, kanıtlarla sonucun tahmini, c) değerlendirme ve uzun vadeli tahminler, d) muhtemel durumların tespiti, e) olası sonuçların değerlendirilmesi ve açıklanması, f) alternatifler arasından seçim yapma ve hareket kararı alma (MEB, 2005a). Bu yedi basamağın bazı basamakları diğer yaklaşımlarla ortak özellikler taşımaktadır, ancak sınıf ortamında uygulanması uygun bir yaklaşım olduğundan çok eleştiri almayan, uygulamaya dönük bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Yaklaşımın uygulama sürecinde öğretmen dramatik bir şekilde öyküyü okur veya anlatır, sonrasında öğrencilere olayı analiz edebilmeleri için çeşitli sorular yöneltilerek makul ve sistematik çözüm önerileri öne sürmeleri beklenir (Akbaş, 2008, s. 14).

Sonuç olarak, değerler eğitiminde geleneksel yöntemler kadar yeni yaklaşımlar da dikkat çekmektedir. İlköğretim programlarına dâhil edilen değerler eğitimi aracılığıyla öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Ahlaki gelişim için gereken bakış açısının öğrencilere kazandırılması örtük müfredat ve direkt bir yöntemin dengeli kullanımı ile mümkün olmaktadır (Akbaş, 2008, s. 22).

## **2.2. Sorumluluk**

Bu bölümde sorumluluk kavramı, sorumluluk eğitimi etkileyen kuramlar ve sorumluluk türleri ele alınmaktadır.

Sorumluluk, bireylere kazandırılmak istenen değerler arasında gün geçtikçe önemi daha da artan bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Selanik Ay ve Dal, 2014, s. 80). Bireylerin sosyal hayatta etkin işlev görebilmesi ve yaşının gerektirdiği öğrenme ve eğitim etkinliklerini gerçekleştirebilmesinde büyük rol oynamaktadır (İkiz, Totan ve Karaca, 2013, s. 106). Bununla birlikte, bireylerin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul görmesini ve toplumda saygınlık kazanmasını kolaylaştırarak başarılı bir benlik oluşturmada oldukça önemli bir değerdir olarak ifade edilmektedir (Kim, 2006; Yurtal ve Yontar, 2006, s. 146).

Sorumluluk kavramı ve duygusuna ilişkin ilgili alanyazında farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Lickona (1991) sorumluluğu ahlakın aktif yanı olarak ele alıp kişinin kendisine ve başkalarına özen göstermesi, görevlerini yerine getirmesi, toplumsal sürece katılması, problemleri düzeltmeye çalışması ve daha iyi bir yaşam için çaba harcamasına vurgu yapmıştır. Diğer taraftan sorumluluk, çocukların kendi istekleri ile karar verip bir işe başlamaları, aldıkları görevi başarı ile yerine getirmeleri ve davranışlarının kendilerinde ve başkalarında yarattığı sonuçları üstlenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Unutkan, 2005). Türk Dil Kurumu (2015) sözlüğünde ise sorumluluk kavramı; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyeti olarak tanımlanmaktadır. Bu ifade, bireylerin kendi davranışlarının farkında olabilmesi ve özdenetim yapabilmesi durumunu akla getirmektedir.

Mowling, Brock ve Hastie'ye (2011, s. 92) göre sorumluluk değeri kişisel ve sosyal sorumluluk boyutlarıyla ele alınabilir. Kişisel ve sosyal sorumluluk bireylerin davranışlarının kişisel sorumluluğunu üstlenmesini, iyi seçimler yapmasını ve yaşamında sosyal empatiyi benimsemesini içermektedir. Öte yandan sorumluluk, kişinin eylemlerinin veya kendi yetki alanına giren davranışlarının farkında olarak

bunların sonuçlarını üstlenme şeklinde düşünülmektedir (Owens, 1983; Pehlivan, 2003). Bu görüşe benzer şekilde Glover (1970, s. 96), kişinin kendi davranışlarının ve yetki alanına giren olayın sorumluluğunu hem ahlaki hem de yasal boyutta üstlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

James (1999), kişisel bütünlüğe sahip olmayı, bir şeyin nedeni ya da kaynağı olmayı, güvenilir veya bağlanabilir olmayı sorumluluk olarak ele almış ve kişisel seçimlerle sorumluluk duygusunun eş değer tutmuştur. Ayrıca Cüceloğlu (2002, s. 211) da sorumluluk duygusu ile kişisel seçimlere vurgu yaparak yetiştiği ortamda kendisi için seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmeyen bireylerin sorumluluk duygusunun gelişemeyeceğini ifade etmiştir.

Sorumluluk insanın sosyal hayata dönük yönüdür ve bu nedenle sorumluluk bireyin; öteki bireylerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını dikkate alması, kendi beklentilerini toplumun beklentileri ile karşılaştırması ve davranışlarında toplumsal çıkarları gözetmesi esaslarını içermektedir (Altun, 1999; Lee ve Kotler, 2006; Seyyar, 2003).

Duke ve Jones'e göre (1985) sorumluluk kavramı, esas olarak öz disiplini çağrıştırmaktadır. Böylece sorumluluk değeri; a) doğrudan denetim olmadan düzgün bir şekilde hareket etme, b) kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenme ve c) düzgün bir davranış geliştirmeleri için başkalarına yardım etme davranışlarını kapsamaktadır. Sorumluluk kavramı, özellikle çocuk ve aile ilişki odaklı toplumsal konularda dikkat çekici ve tartışmalı bir konudur (Such ve Walker, 2004). Çocukların ebeveynlerinden, okulundan, akranlarından ve sosyal çevreden öğrendiği bir değer olarak ifade edilen sorumluluk, çocukların yaşam boyu başarılı olmalarına yardım eden bir yaşam becerisidir (Yontar ve Yurtal, 2009, s. 146). Bir yaşam becerisi olarak sorumluluk, çocukların yaşam boyu başarılı olmalarında ve öz disiplin kazanmalarında etkindir ve bu beceriyi çocuklar ailelerinden, arkadaş çevrelerinden, toplumdan ve okullarından kazanırlar (Taşdemir ve Dağıstan, 2014, s. 51).

Aile, çocukların sorumluluk duygusu becerisi kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, ailelerin çocukların bütüncül gelişimini destekleyerek sorumlu davranışlar edinmeleri ve içselleştirmelerinde oldukça etkili bir rolü bulunmaktadır (Schaffer, 1996). Bu bakış açısı, sosyoloji alanında yer alan sosyalleşme teorisi ile yakından ilişkilidir. Sosyalleşme teorisi, çocuk gelişiminde ailelerin çocuk yetiştirme uygulamalarının önemine vurgu yapmaktadır. Bu teoriye göre, sorumluluk "yaparak yaşayarak öğrenme" olarak kavramsallaştırılabilir; çocuklar ahlaki anlamda sorumlu

davranışlar içerisinde sosyalleşir ve bunun gerçekleşmesi ise ailelerinin ahlaki yönlendirmesine bağlıdır (Such ve Walker, 2004).

Özen'e (2001, s. 6) göre, çocuğun benlik saygısı çocuğa sorumluluk verilirse gelişmektedir. Çocuklar da yetişkinlere benzer şekilde kendilerine güvenilmesinden hoşlanırlar. Kendisine güven gösterilen çocuğun özgüveni gelişir ve daha güvenilir olur. Çocuğun yaşına, cinsiyetine ve fizik gücüne uygun sorumluluk vermek, kişilik gelişimine pozitif yönde etkileyerek çocuğun kendine güvenini artırır ve kendini düzenleme ve koordine etme becerilerini geliştirir. Kişinin yetiştiği ortamda, kendisi için seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse sorumluluk duygusunun gelişmesi beklenmemelidir.

Bireylerin sorumluluk kazanma sürecinde aile dışında ilk olarak karşılaştığı mekânların başında okullar gelmektedir. Bu bağlamda, çocukların sorumluluk duygularının geliştirilmesinde okulların önemli bir görevi olduğu düşünülebilir (Köknel, 1989). Akademik gelişimlerinin yanı sıra temelde iyi davranışlar gösteren bir birey olabilmeleri için öğrencilere sorumluluk eğitimi verilmesi eğitim sisteminde son derecede önemli bir unsur olarak düşünülmektedir. Sorumlulukları konusunda öğrencilerle sadece konuşarak onlarda toplum ve kendileri adına sorumluluk duygusunun geliştirilmesi de beklenemez. Sorumluluğu geliştirme aktif bir uygulamadır. Öğrencilere kendi deneyimleriyle sorumluluk duygusunu geliştirmeleri için sorumluluğu öğrenme fırsatlarının sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (Ackerman, Hughs ve Wilder, 1997).

Töremen (2011, s. 263) insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin, sadece insanların yaptıklarından dolayı sorumlu olmalarını ifade etmektedir. İnsanların sorumluluklarını yerine getirip getirmemeleri, onları birtakım ahlaki betimlemelerle karşı karşıya bırakmaktadır. Tam olarak sorumluluklarını yerine getirmeyen kişiler ahlaki anlamda suçlanmakta (Pink, 2009), sorumluluklarını yerine getiren kişilerse iyi karakterli veya ahlaklı iyi vatandaş şeklinde değerlendirilmektedir (Romi, Lewis ve Katz, 2009).

Sorumluluktan ve sorumlu bir birey olmaktan bahsedebilmek için birtakım nitelik ve şartların varlığına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Buna göre sorumlu bir bireyde bulunması gereken özellikler: a) rolünün verdiği görevleri özgür iradesiyle üstlenebilmek, b) sağlıklı bir düşünüş yeteneği olmak, c) sergilediği davranışın yasal ve ahlaki açıdan uygunluğunu biliyor olmak, d) sorumlu olduğu davranışları yerine getirip getirmeme durumunda ortaya çıkabilecek olumlu-olumsuz sonuçları, hem

yasal açıdan hem de ahlaki yönden üstlenebilmek ve e) güvenilir bir kimliğe sahip olmak şeklinde belirtilebilir (Şahan, 2011, s. 12). Öte yandan Bridge (2004) sorumluluk duygusuna sahip kişilerin belirleyici bazı özelliklerine değinmektedir: yapmaları gereken işleri yaparlar, çok çalışırlar, en iyisini yapmak için çaba harcarlar, harekete geçmeden önce düşünürler, davranışlarının sonuçlarını hesaplarlar, seçimlerinin sonuçlarını kabul ederler, mazeret belirtmezler, bahane bulmazlar, kendi yanlışları için başkalarını suçlamazlar, başkalarının başarılarını kendisinin başarısı gibi üstlenmezler, çevresindekilerin güvenini kazanmışlardır ve özenli olurlar.

Sonuç olarak sorumluluk, çok boyutlu, karmaşık ve kişilerin hayatını derinden etkileyebilecek farklı yönleri olan heterojen bir kavramdır (Moritz, Wahl, Zurowski, Jelinek, Hand ve Fricke, 2007, s. 2045). Erken çocukluk dönemlerinden başlayarak kişinin yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi ve eylemlerinin sonuçlarını üstlenmesi olarak düşünülebilir (Özen, 2001, s. 98). Uzun bir zaman aralığında çeşitli deneyimler ve yaşantılar sonucu öğrenilip kişinin durumuna uygun kararlar almasıyla ve bunları günlük yaşantısında uygulamasıyla kazanılmaktadır (Bilgiç, 2003; Yayla, 1995).

### **2.2.1. Sorumluluk Türleri**

Sorumluluk kavramı, her bir kuram ve kuramcı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmış ve her bir bakış açısı bu kavramı farklı bir yönüyle ele almıştır. Bu sebeple sorumluluk kavramı, farklı içerik ve nitelikler kazanmakta ve sorumluluk türlerine yönelik farklı sınıflamalar ortaya çıkmaktadır.

Sorumluluk türlerinin incelenmesine yönelik öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bu inceleme sürecinde sorumluluk türlerine ilişkin açıklama, araştırma ve bulgular incelenmiş; özellikle eğitimi ilgilendiren belli başlı sorumluluk türleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda, bu çalışmada alanyazın taramasından yola çıkarak aşağıda belirtilen sorumluluk türleri ele alınacaktır:

- Kişisel Sorumluluk
- Sosyal Sorumluluk
- Vatandaşlık Sorumluluğu
- Ortak Sorumluluk



### 2.2.1.1. Kişisel Sorumluluk

Kişinin kendisine karşı sağlıklı bir kimlik kazanmak, değerler edinmek ve nitelikli kişilerarası ilişkiler geliştirmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Messina, 2004 akt. Özen, 2009, s. 24). Sosyal bir hayat süren birey için sorumluluk ifadesi, genelde dış çevreyi akla getirmektedir. Bu durumun aksine insanın her şeyden önce bir birey olarak kendine karşı birtakım yükümlülükleri bulunmaktadır. Bu durum ise, kişisel sorumluluk kavramını ön plana çıkarmaktadır (Şahan, 2011, s. 19).

Kişisel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirlemek ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmek olarak ifade edilmektedir (Nelson ve Low, 2004, s. 84). Geçtan (2003, s. 97) ise, kişisel sorumluluğu; *“kişinin kendisine karşı görevi olan iyi yaşama sorumluluğu”* olarak belirtmektedir. Kişinin kendi düşünce ve davranışları üzerinde denetim sahibi olarak bunların sonuçlarının bilinciyle hareket etmesine vurgu yapılarak bu şekilde kendi üzerinde denetim kurmasıyla sorumluluk üstlenen bireyin daha uyumlu ve mutlu bir yaşantı süreceğini ileri sürmektedir (Özen, 2009, s. 24; Şahan, 2011, s.20)

Kişisel sorumluluk kişinin kendine yönelik sorumluluğu olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte kişisel benliğe yönelik sorumluluk ve kişinin kendi bedenine yönelik sorumluluk olmak üzere iki kısımda incelenmektedir (Hamilton ve Fenzel, 1988, 68). Kişisel sorumluluk; kişinin kendi benliğini güçlü kılmak adına çabaları, başkalarıyla saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesi, kendi seçimlerinden sorumlu olması ve bu seçimlerin sonuçlarını üstlenmesi, kendi hayatını kendinin yönlendirmesi, fiziksel ve duygusal iyi oluşunu sağlaması ve sorumlu bir biçimde hissetmesi ve düşünmesi gibi unsurları içermektedir (Özen, 2009, s. 24). Diğer taraftan bedene ve sağlığa yönelik kişisel sorumlulukta ise, kişinin tercihlerinin sağlığı üzerindeki sonuçlarını üstlenmek (örneğin, sigara- kanser bağlantısını bilmek ve kabul etmek), kazalardan korunmak, düşünmeden hareket etmenin sorumluluğunu ve sonuçlarını üstlenmek ve tercihlerinin bedelini ve tedavi giderlerini üstlenmek belirleyici faktörler olarak düşünülmektedir (Hamilton ve Fenzel, 1988, s. 68).

Kişisel sorumluluk bilinci ile denetim odağı arasında oldukça önemli bir ilişki olduğunu ileri süren Kapıkıran (2008, s. 141), içsel denetim odağına sahip bireylerin başlarına gelen olayların sorumluluğunu kendi içlerinde hissetmeleri ve olayların nedenleri olarak kendi davranışlarını düşünmeleri söz konusu olmaktadır; dışsal denetimli bireylerde başlarına gelen olayların kendi davranışları sonucundan ziyade

şans, Kevser ve diğer insanlar gibi çevresel etkenlerin neden olduğu yönünde düşünceler oluşmaktadır. Bu görüş doğrultusunda kişisel sorumluluk bilinci gelişmiş bireylerin, içsel denetim odağına sahip olarak sosyal ilişkilerde daha başarılı ve özgüveni daha yüksek bireyler olacağı söylenebilir.

### 2.2.1.2. Sosyal Sorumluluk

İnsanlar, birlikte yaşamın gereği olarak kendilerine olduğu kadar başkalarına karşı da sorumluluk taşımaktadırlar. Çünkü bireylerin eylemleri ve yaşayış biçimleri çevresindeki insanları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Şahan, 2011, s. 21). İnsanların diğer insanlara karşı sorumlulukları, sosyal sorumluluk kavramını gündeme getirmektedir. Sosyal sorumluluk, kişinin başka insanlara karşı sorumluluğunu ifade etmek için kullanılmaktadır (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000). Adrews (1971) sosyal sorumluluğu, topluma zarar verecek olan bireysel ve kurumsal/örgütsel eylemlerden sakınarak toplumun refahı için mantıklı ve tarafsız bir yaklaşımla çaba göstermek olarak tanımlamaktadır (Peterson ve Hermans, 2004, s. 196).

Diğerlerinden hiçbir kazanç olmadığında bile onlara yardım etme yönünde harekete geçme olarak ifade edilen sosyal sorumluluk (Berkowitz ve Lutterman, 1968 akt. Ercan, 2009, s. 10), bireylerin ve tüm dünyanın iyiliği için kişisel yatırım yapmak olarak düşünülmektedir (Berman, 1990). Trainer (2005) her bireyin kendi refahının, toplumun ve çevrenin refahına bağlı olduğu gerçeğini inkâr etmeden bu sistemleri en iyi şekilde korumak için çaba göstermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bununla birlikte sosyal sorumluluk, sadece içinde bulunduğu ve ilişkili olduğu toplum ve geniş anlamda tüm topluma ait kurallara bağlılığın yanı sıra çevreye yarar getirebilecek etkinliklerde yer almayı da gerektirmektedir (Bufford, Gordon, Hansen ve Campbell, 2004). Başka bir deyişle sosyal sorumluluk, vergi ödeme, hız sınırları içinde seyahat etme, geri dönüşüm, doğal yaşamı koruma ve hatta sivil karşı koymanın ötesinde bir kavramdır (Ercan, 2009, s. 8).

Özel ve tüzel kişiliğe sahip bütün kişi ve kurumları kapsayan sosyal sorumlulukta bir yandan devletlerin veya işletmelerin sosyal sorumluluklarından söz edilebileceği gibi, ayrıca bireylerin sosyal sorumluluklarından da söz edilebilmektedir. Devlet veya işletme açısından sosyal sorumluluk, toplumun refahını koruyan ve iyileştiren sosyal, kültürel ve ekonomik eylemleri korumak ve geliştirmekle yükümlü olmalarını içerirken (Tosun, 1990, s. 22); birey açısından

bakıldığında ise sosyal sorumluluk, bireyin kendisine ve dolayısıyla davranışlarından etkilenen çevre ile diğer insanlara karşı sorumluluklarını içermektedir (Barrett, 2009).

Kurumsal sosyal sorumluluk bağlamında işletmelerin yasal ve etik kurallara uygun davranarak ekonomik gelişmeye katkı sağlamalarının yanı sıra, çalışanlarının ve ailelerinin, yerel halkın ve tüm toplumun yaşam kalitesini arttıracak davranışlarda bulunmaları beklenmektedir (Barrett, 2009). Alan yazın incelendiğinde ise, “toplumun geliştirilmesi” ve “refah seviyesinin artırılması” anahtar kavramlar olarak dikkat çekmektedir (Eren, 2011, s. 8).

### 2.2.1.3. Vatandaşlık Sorumluluğu

Bir kişiyi bir devlete bağlayan uyruklu (tabiiyet) bağı olarak ifade edilen vatandaşlık (Memişoğlu, 2014, s. 1567), devlet ile kişi arasında karşılıklı hak, görev ve yükümlülükler arasındaki ilişki olarak ifade edilmektedir (Göktürk Tol, 2006).

Kendilerine ve birlikte yaşadığı insanlara karşı sorumluluğu olan insanlar, içinde yaşadığı milletine ve devletine karşı da birtakım yükümlülükler taşırlar (Şahan, 2011, s. 29). Abdel-Nour’a (2003) göre bireyler kendilerini yalnız başına olmadıklarını ve ait olduklarını hissettiren ulusuna karşı sorumlulukları olduğunu ve bu sorumlulukların başında o ulusa ait erdem ve doğrulukları sürdürmenin geldiğini bildirmektedir. İnsanların vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmesiyle hem toplumsal birliğin hem de devletin devamının sağlanabileceği söylenebilir.

Günümüzde vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler etkili vatandaş olarak görülmektedir (Ersoy, 2012, s. 2111). NCSS’e (2009) göre, etkili vatandaşın temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Güven, 2011, s. 1567-1568):

1. Temel demokratik değerler benimse ve değerler doğrultusunda yaşamak için çaba gösterir.
2. Bireyin ailenin ve toplumun yararını düşünerek sorumluluk alır.
3. Yakın çevresindeki ulusundaki ve dünyadaki insanların, tarihler ve gelenekler hakkına bilgilidir.
4. Ulusun kurucu belgeleri, sivil kurumlar ve siyasal süreçler hakkında bilgilidir.
5. Yerel düzeyde, devlet düzeyinde, ulusal ve sosyal düzeyde insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkındadır.
6. Sorunlara yaratıcı çözümler ve bilgisini arttırmak için çeşitli kaynaklardan bilgilere ulaşır ve eşitli bakış açılarını değerlendirir.

7. Bilgi ve fikirleri değerlendirip ve analiz edebilir ve anlamlı sorular sorar.
8. Karar verme ve problem çözme becerilerini etkili olarak kullanır.
9. Bir grup içinde etkili bir biçimde işbirliği yapma becerisine sahiptir.
10. Kamu yaşanma ve toplum yaşamına aktif olarak katılım gösterir.

Bireylerin vatandaşlık davranışlarını benimseyerek demokratik bir kimlik kazanma sürecinde eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Bu doğrultuda vatandaşlık eğitimi, bireylerin topluma aktif olarak katılımını sağlamak ve hak ve sorumluluklara yönelik farkındalık düzeyini artırmak için eğitim sistemleri içerisinde öncelik verilmektedir (Ayas, Çeken, Eş ve Taştan, 2013, s. 3). Bu yüzden, günümüzde eğitim kurumlarının öncelikli amaçları arasında; öğrencilerin iyi, sorumlu, özellikle de aktif ve katılımcı birer vatandaş olarak yetiştirilmesi önemle vurgulanmaktadır (Merey, Karatekin ve Kuş, 2012, s. 796).

#### **2.2.1.4. Ortak Sorumluluk**

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990'lı yılların sonunda ardı ardına yaşanan okul şiddeti ile ilgili olaylardan sonra gündeme gelen ortak sorumluluk (Özen, 2009, s. 28), yaşanan sorunlar karşısında herkesin kendini sorumlu hissetmesi ve bu sorunlara karşı birlikte hareket etme ihtiyacı duyması şeklinde düşünülebilir (Şahan, 2001, s. 23). Başka bir deyişle, istenmeyen sonuçlara yönelik olarak bütün kişilere paylaştırılmış yükümlülükler olarak ifade edilmektedir (Taylı, 2006, s. 70).

Tüm dünyayı ve insanlığı tehdit eden silahlar, küresel ısınma, birçok bulaşıcı ve ölümcül hastalıkların yanı sıra ülkelere özgü olarak toplumun tamamını etkileyecek savaşlar, ekonomik krizler, açlık ve işsizlik gibi problemler; bütün insanlığı ilgilendiren, üstelik insan eliyle üretilmiş ortak sorunlar olarak değerlendirilmektedir. Ortak sorumluluk davranışı, insanlığın ortak çözüm aramasını, birlikte hareket etmesini ve sorumluluk üstlenmelerini gerektirmektedir. Bu ortak çözümün gerçekleştirilmesi için ortak sorumluluk bilincine gereksinim duyulmaktadır (Önal, 2005, s. 1; Şahan, 2011, s. 23).

İstenmeyen sorunların ortaya çıkmasını engelleme konusunda etkin çalışmayı içeren ortak sorumluluk bağlamında, günümüzde sigara ve alkol kullanma oranların fazlalığı, düşük akademik başarı ve toplumsal katılım sorunları, ergen cinselliği ve hamileliği, intiharlar, okul terki ve AIDS gibi hastalıkların yayılması vb. ergen ve yetişkin sorunlarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Lickel, Schamer ve Hamilton, 2003, s. 194-203).

## 2.2.2. Sorumluluk Eğitimi Etkileyen Kuramlar

### 2.2.2.1. Varoluşçu Yaklaşım

Bireyin varoluşuna, özgürlüğüne ve seçme hakkına özel vurgu yapan birçok yazar ve düşünürü etkileyen varoluşçu felsefi akım, 19. ve 20. yüzyıla damgasını vurmuştur (Tansel, 2006, s. 111-113). Temelleri felsefeye dayanan varoluşçu yaklaşım hareketi, herhangi bir kişi veya grup tarafından oluşturulmamıştır; farklı kesimlerden düşünürlerin fikirlerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Corey, 2013, s. 140).

Bu yaklaşım; kişinin mevcut çatışmalarıyla ilişkili olarak anlam, özgürlük, sorumluluk, kaygı ve yalnızlık gibi temaların açıklanmasına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın asıl amacı, bazı zamanlar göz ardı edilen veya inkâr edilen “hayatın anlamı” üzerine bir farkındalık oluşturmak ve bu olgunun keşfedilmesinde bireylere yardımcı olmaktır. Varoluşçuluğun karakteristik teması, bireylerin alternatifler arasından seçme özgürlüğüne sahip olduğu ve böylece kendi kaderlerinin şekillenmesinde bu durumun büyük rol oynadığı ileri sürmesidir (Corey, 2013, s. 139).

Bu yaklaşıma göre, dünyaya gelme hakkında bir seçim hakkına sahip değiliz, ancak yaşantımızın niteliği ve durumu bizim seçimlerimizin sonuçlarına dayanmaktadır. Bu özgürlük gerçeğinden dolayı, asıl görevimiz yaşantımızı yönetme sorumluluğumuzu kabul etmektir (Corey, 2013, s. 139).

Varoluşçu yaklaşıma göre insan davranışlarının temel boyutları; *a) öz farkındalık kapasitesi, b) özgürlük ve sorumluluk, c) kimlik oluşturma ve diğerleriyle anlamlı ilişkiler kurma, d) anlam, amaç, değerler ve amaçları arama, e) hayatın bir parçası olarak kaygı ve f) ölüm ve yok oluş farkındalığını* içermektedir (Corey, 2013, s. 146). Varoluşçu felsefeye göre tüm canlılar içinde yalnızca insan, seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu seçimin sorumluluğunu alabilir ve almalıdır (Özen, 2001). Sartre’ın, varoluşun hayatın özünü oluşturduğuna yönelik düşünceleri, insanın olayları kendisinin yarattığı, özün sorumluluk olduğu ve insanın seçimini özgürce yaptığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. İnsan toplumsal bir varlık olduğu için sosyal ilişkiler ortak bir yapıyı gerektirmektedir. Bu yönüyle bütün işler paylaşılmıştır ve böyle bir yapı içinde hiçbir şey ve hiç kimse diğerleri olmadan gerçek olamamaktadır. Böylece, sorumluluk olarak yaşamına anlam katanlar yaşamaya devam etmektedir (Tansel, 2006, s. 175).

İnsanları seçimlerden ibaret bir varlık olarak değerlendiren Sartre'in varoluşçu anlayışına göre (Corey, 2013, s. 146), insan kendinden sorumludur denildiğinde, onun özel kişiliğinden sorumlu olduğunun aksine tüm insanlardan sorumlu olduğu anlaşılmaktadır. Birey, seçim yaparak sadece kendisini sorumlu tutmaz, aksine insanlığın bütününden sorumlu tutulur (Sartre, 1989). Sartre, kendi projesinin "insanları samimiyetsizlikten kurtarıp sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olmak" olduğunu ifade etmektedir (Özen, 2001, s. 6).

Sonuç olarak bu yaklaşıma göre, insan açıklanması gereken bir nesne değil bir var oluş olarak ele alınmaktadır. Varoluş yaklaşımının önemli bir unsuru kaygı ise, bir hastalık değil yaşamın sorumluluklarından kaçışın bir anlatımıdır. İnsanın, geçmiş yaşantılar ve içsel dürtülerle kısıtlanmaması gerektiğini bu yaklaşımda, bireyin problemlerinin çözümü insanın geçmişinde ya da biyolojik yapısında değil yaşam yollarını özgürce seçip sorumluluğunu üstlenmesine bağlıdır (Corey, 2013; Tansel, 2006, s. 90-100).

#### **2.2.2.2. Geştalt Yaklaşımı**

Geştalt terapi varoluşçu tedaviler arasında yer alan ve son yıllarda oldukça önem kazanan ruhsal tedavi yöntemlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Corey, 2013; Köknel, 1986, 1989). Uzun yıllar Freud'un psikanalitik yöntem ile ilgilenen Fritz Perls adlı psikiyatrist, bu terapi türünü oluşturmuştur ve şekillendirmiştir. Perls, psikanalitik yöntemde önerdiği değişikliklerin pek dikkate alınmaması sonucu kendi ekolü olan *Geştalt Yaklaşımını* kurmuştur (Cüceloğlu, 1991, s. 485).

Algılama ve kavrama süreçlerinde olduğu gibi, davranışlarımız ve ruhsal yaşantımız bir bütün halindedir. Böylece zihin her şeyi önce bir bütün olarak algılar, kavrar. Geştalt psikoloji bütün, ayrı ayrı parçaların bir araya gelerek oluşturduklarından ayrı ve farklıdır ilkesini kabul etmektedir (Özüğurlu, 1990, s. 330). Geştalt görüşünde olanlara göre evrendeki varlıklar, bir düzen içinde sürekli yer ve yapı değişiklikleri göstermelerine rağmen bütün olma özelliğini kaybetmemektedirler. Bu yaklaşıma göre evrende geçerli ve asıl olan bütünleşme eğilimidir. Bütünleşmelere karşı çıkan ve her türlü yabancılaşmalara neden olan insanlar hastalanırlar (Demirsar, 1990, s. 31).

Geştalt yaklaşımı, mevcut farkındalığı ve birey ve çevre arasındaki iletişimin niteliğini vurgulayan deneysel bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Temel odak noktası, hastaların yaşamını devam ettirebilmesi ve etkin bir işleve sahip olabilmesi

için çatışmaların üstesinden gelebilmelerine ve farkındalık oluşturabilmelerine yardımcı olmaktadır (Corey, 2013; Kunter Balcı, 1995, s. 189-197).

Bu yaklaşımın en önemli amacı, farkındalık kazandırmaktır. Bu yönüyle bu yaklaşım, yaşamlarındaki temel unsurlara yönelik farkındalığı artırmak için insanlara eşsiz bir yol sunmaktadır. Bütüncül bir yaklaşım olarak eşit bir şekilde bireylerin her birinin deneyimlerine ve yaşantılarına değer vermektedir (Corey, 2013, s. 12).

Geşalt görüşü, bireyin kişisel sorumluluk yüklenme ve tamamen bütünleşmiş bir insan olarak yaşama kapasitesine sahip olduğunu belirtir (Corey, 2013, s. 12). Sorumluluk konusu, bu yaklaşımda danışma (terapi) kurgusu içinde işlenmiştir. Pels'ün yaklaşımı sorumluluktan kaçışın tanınıp önünün kesilmesi gerektiği temel kavramına dayanmaktadır. Bir semptomla çalışıldığı süre içerisinde semptom daha da kötüleşecektir. Kendinize yaptığınız şeyin; semptomu nasıl ürettiğinizin, varoluşunuzu nasıl sağladığınızın sorumluluğunu üstlendiğinizde, kendinizle ilişkiye girdiğiniz an gelişim başlar, bütünleşme başlamaktadır (Özen, 2001, s. 6). Bu yaklaşım, bireylerin hayatta kendi yollarını bulmaları gerektiği ve olgunluğa erişmeleri için kişisel sorumluluklarını kabul etmelerinin şart olduğu hipotezine dayanmaktadır. Esas olarak bilinç üzerinde durduğu için, geşalt yaklaşımı dikkatleri burada ve şu andaki davranış ve duygunun ne ve nasılı üzerinde, kişiliğin ayrı ayrı ve bilinmeyen parçalarını bir araya getirerek bütünleştirerek toplamayı amaçlamaktadır (Corey, 2013, s. 12).

### 2.2.2.3. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Yaklaşımı

W. Glasser tarafından kaleme alınan bir eserle çağdaş psikoterapi yaklaşımları arasında yer bulan *Gerçeklik Yaklaşımı*; sahip olduğu kuramsal varsayımlar ve farklı müdahale teknikleriyle günümüzde özgün bir terapi yaklaşımı olarak kabul görmektedir (Corey, 2013; Roy, 2006; Seligman, 2006).

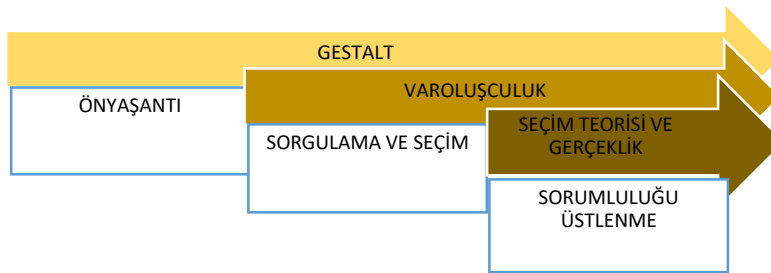
Gerçeklik terapisinin benimsediği müdahale yöntemlerinin temelinde yer alan kuramsal varsayımlar, bir bütün halinde 'seçim kuramı' başlığı altında açıklanmaktadır (Glasser, 2005 akt. Türkdöğen, 2010, s. 25-29). Buna göre seçim kuramı; insan davranışının altında yatan motivasyonun, insanın genetik yapısında bulunan temel ihtiyaçları karşılama çabası olduğunu kabul etmektedir.

Gerçeklik terapisine göre; insanın temel ihtiyaçlarını karşılamada yaşayacağı başarısızlık, yaşantısı normal ve ruh sağlığı yerinde bir birey olmasına engel olmaktadır. Bu yönüyle bireylere kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenerek daha

gerçekçi seçimler yapma konusunda önemli bir çağrıda bulunmaktadır (Glasser, 2005 akt. Türkdoğan, 2010, s. 28).

Özen'e (2001, s. 40) göre, sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekmektedir. Aslında yaptığımız her şeyin kendi seçimimiz olduğuna değinerek kişinin yetiştiği ortamda kendine seçim yapma ve seçimin sonuçlarından sorumluluk alma fırsatı verilmesine vurgu yapmaktadır. Diğer taraftan bu yaklaşımı bir iç kontrol psikolojisi olarak değerlendiren Cüceloğlu (2002), seçim teorisinin hayatımızın yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yaptığımıza açıklık getirdiğini ileri sürmektedir.

Bu çalışmada yukarıda açıklanan yaklaşımlar sokratik sorgulama eklenerek birlikte uygulanmıştır. Başlangıçta gestalt yaklaşımının temelini oluşturan farkındalık oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Bunun için uygulama öncesinde öğrencilerin ders içeriğine yönelik ön yaşantılar oluşturmalarına imkân tanıyan etkinlikler yapılmıştır. Daha sonra ders işleniş sürecinde yapılan etkinliklerle varoluşçu yaklaşımın temelini oluşturan öğrencinin kendi sorumluluklarını seçmelerine fırsat verilmiştir. Bu süreçte sokratik sorgulama etkinlikleri işe koşularak seçim teorisi ve gerçeklik yaklaşımında ifade edilen ihtiyaçlarını karşılamak için yaşamlarının sorumluluğunu üstlenerek öğrencilerin daha gerçekçi seçimler yapmasını ve kendi yaşantılarını yönetmelerini sağlayacak sorgulamalar yapılmıştır.



Şekil 2.1. Sokratik Sorgulamaya Dayalı Sorumluluk Değeri Modeli

### 2.2.3. Sorumluluk Değeri Eğitiminde Alternatif Eğitim Modelleri

Sorumluluk eğitimi, eğitim ve psikoloji ilkelerine dayalı bir sorun çözme süreci olarak değerlendirilmektedir (Yontar, 2007, s. 32). Bu süreç, salt duygularla ve birtakım fizyolojik gereksinimlere bırakılabilecek rastlantısal bir özellik taşımasının aksine planlı birtakım oluşumlar üzerine inşa edilmektedir. Bu bağlamda,

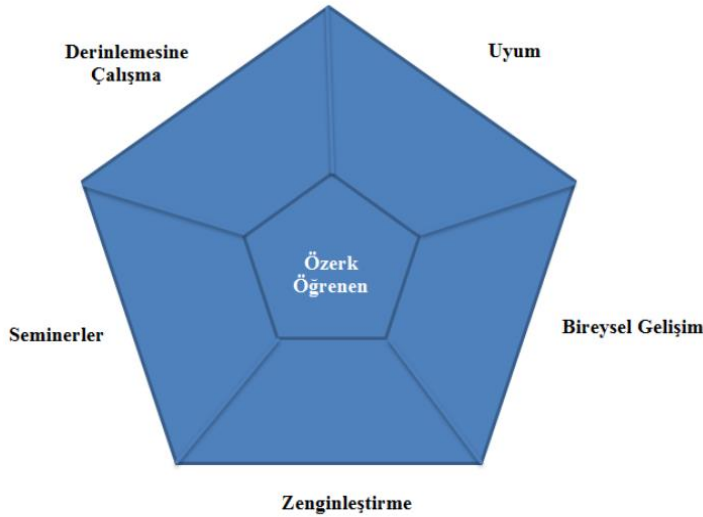


etkili bir sorumluluk eğitiminin nasıl düzenleneceği ve uygulanacağı üzerine farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, çocuklara erken yaşlarda sorumluluk değeri kazandırmak amacıyla eğitimcilerin kullanabileceği bazı eğitim modelleri geliştirilmiştir. Bu bölümde sorumluluk değeri eğitiminde kullanılabilecek alternatif eğitim modelleri incelenmektedir. Bu modeller; özerk öğrenme modeli, Renzulli modeli, aktif öğrenme modeli ve insancıl (başarı) model.

### 2.2.3.1. Özerk Öğrenme Modeli

Rousseau'ya göre öğretmen bir destekleyici, öğrenciler ise kendi eylemlerinden sorumlu bir niteliğe sahiptir. Rousseau'nun bu görüşü, özerk öğrenme fikrinin kaynağını teşkil etmektedir (Tok, 2011, s. 56). 1991 yılında George Betts tarafından geliştirilen özerk öğrenme modeli, çocukları öğrenme sorumluluğuna yöneltir, bireysel gereksinimleri göz önünde bulundurarak onları yaratıcı etkinlikler içine katan bir öğrenme modelidir (Yontar, 2007, s. 32-33).

Bu modelin amacı öğrencilerin bağımsız ve kendi kendine öğrenen bireyler olmalarını sağlamaktır (Tortop ve Eker, 2014, s. 35). Bu model beş basamaktan oluşmaktadır: a) uyum, b) bireysel gelişim, c) zenginleştirme, d) seminerler ve e) derinlemesine çalışma (Şekil 1).



Şekil 2.2. Özerk Öğrenme Modeli

Modelde yer alan her bir basamak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyerek yaşam boyu kendilerine gerekli olacak birçok yaratıcı davranışı içermektedir. Özerk öğrenme, öğrencinin istekliliği ve kendi

öğrenme sürecini denetleme kapasitesi açılarından ele alınabilir (Dam, 1990). Bu yönüyle; öğrencilerin sorumluluk değeri becerilerinin geliştirilmesi bu modelin önemli amaçlardan birini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bağımsız olarak amaçlarını seçerken ve hedeflerini koyarken, araçları, yöntemleri ve görevleri seçerken, seçilmiş görevleri planlarken ve uygularken tercihler ve amaç üzerinde çalışırken ve değerlendirme ölçütlerini seçerken özerk olması sorumluluk duygusunun gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

### 2.2.3.2. Renzulli Modeli

Joseph Renzulli tarafından 1977 yılında geliştirilen bu model, tüm öğrencilerin kendi yaşantılarından sorumlu olmaları temeline dayanmaktadır. Çocukların kendi ilgilerine göre istedikleri kadar derine ve ayrıntıya inerek öğrenme olanağı buldukları bu modelde, çocuklar kendi hayatlarından, öğrenmelerinden ve yaratıcılıklarından sorumluluk duymayı ve sorumluluk almayı öğrenmektedirler (Yontar, 2007, s. 33). Yaşamları boyunca “üstün başarı göstermiş kişileri” inceleyen Renzulli (1986), bu üstün performansın altında iç içe geçmiş üç belirgin özelliğin olduğunu belirtmektedir. Bu üç özellik normalin üzerinde yetenek, yaratıcılık ve motivasyondur (Şekil 3). Ayrıca bir bütün olarak model, öğrencilerde bütüncül gelişimi destekleyerek sorumluluk becerilerinin artırılmasına yardımcı olmaktadır.



Şekil 2.3. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli

Bu modelin *yetenek* boyutu, genel yetenek ve özel yetenek olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel yetenek, soyut düşünebilme, sözel ve sayısal akıl yürütme, uzamsal ilişkiler, bellek ve sözcük dağarcığının fazla olması, yeni durumları şekillendirme, bilgi işlem sürecinin otomatikleşmiş olması, yeni bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak hatırlanmasına ilişkin özellikleri içerirken; özel yetenek,

resim, dans, müzik, tiyatro gibi sanat alanındaki yeteneklerle matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yetenekleri akla getirmektedir. *Yaratıcılık* boyutu; düşüncenin akıcılık, esneklik ve özgünlüğü, deneyime açık olma, yenilik ve değişikliğe karşı alıcı olma; ayrıntıya, düşünce ve maddelerin estetik niteliklerine duyarlı olmayı içermektedir. Zihinsel olmayan özellikler olarak nitelendirilen *motivasyon* ise, belirli bir problem, çalışma alanı veya herhangi bir ifade şekline karşı yüksek düzeyde; ilgi, heves, hayranlık, bağlılık duyma kapasitesi, azimli, sabırlı, kararlı olma, çok çalışabilme ve kendini belirli bir işe adayabilme kapasitesi, önemli bir işin üstesinden gelebileceğine ilişkin bireyin kendisine olan inanca vurgu yapmaktadır.

### 2.2.3.3. Aktif Öğrenme Modeli

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenmenin iki boyutuna vurgu yapılmıştır: öğrencinin kendi öğrenme amaçlarına ulaşmada istekli olması ve öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin önemi. Bu yönüyle aktif öğrenme modelinin bu noktaları temel aldığı görülmektedir (Metin Taş, 2005, s. 179). Açıkgöz (2014, s. 17), aktif öğrenmeyi “öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı; öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği, öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda, öğrenciler aktif öğrenme sürecinde karar verme ve sorumluluk alma becerilerini etkin bir şekilde öğrenmektedirler (Kalem ve Fer, 2003; Metin Taş, 2005, s. 180).

Aktif öğrenmeyle ilgili olarak Ann Brown (1980, s. 453) tarafından ortaya atılan metabilis (metacognition) kuramıyla bireyin kendi bilişsel sürecini yönetmesi kastedilmektedir. Bir öğrencinin bir derse hazırlanması için zamanını nasıl planlayacağını bilmesi, kendi ilerlemesini değerlendirmesi, seçtiği çalışma şekli ile erişeceği başarı düzeyini tahmin edebilmesi gibi kendi bilişsel etkinliklerinin niteliğini ve niceliğini bitmesidir; bilişsel yetisinin yöneticiliğini yapmasıdır (Ünal, 1999, s. 376). Bu durum ise, aktif öğrenme ve metabilis modeli ile sorumluluk değeri arasındaki etkin ilişkiyi açıklamaktadır.

### 2.2.3.4. Başarı (İnsancıl) Modeli

İnsancıl Model olarak da adlandırılan bu model, olumlu ilişkiler yoluyla bireylerin okul başarılarını artırma, sorumluluk duygularını ve karar verme becerilerini geliştirme temeline dayanmaktadır (Şahan, 2011, s. 48). Bireyin kişilik özelliklerini korumayı amaçlayan bu başarı (insancıl model) modelinde, çocuğun öz-saygı, öz anlayışı, öz gerçekliliği, kişilerarası ilişkilerde başarılı olması en önemli

unsurlar olarak görülmektedir (Yontar, 2007, s. 33). Bu model, çocukların eğitim ortamında sorumluluk eğitimlerini sağlayabilecek şekilde geliştirilmiş olup sorumluluk sahibi bireylerin gelişimini hedeflemektedir.

### 2.3. Sokratik Yöntem /Sorgulayıcı Öğrenme

Bireyler çok küçük yaşlardan itibaren doğayı anlamlandırmaya çalışırken gözlemledikleri durumlar karşısında merak duygusu yaşar ve bu durumlarla ilgili sorular sormaya başlar (Budak, Köseoğlu ve Tümay, 2008, s. 230). Bu nedenle soru sormak ve cevaplamak etkinliği insanın günlük yaşamında önemli bir yer teşkil etmekte ve yaşamımızın büyük bir kesitinde, gelişmenin söz konusu olduğu her yerde ve iletişimin olduğu her ortamda soruların işlevinden yararlanırız (Ensar, 2003, s. 267 ). O halde “*soru*” nedir? Soru, bireylerin ne düşündüklerini ortaya çıkarmada ve kavramsal değişime yön veren şekilde düşünmelerini uyarmaya yardımcı olmada kullanılan temel yol olarak tanımlanmaktadır (Bağcaz, 2009, s. 25). Köken (2002), Soru sorma eylemini, “*düşünmeyi ateşleyen bir metot*” olarak tanımlamaktadır (Budak, 2011, s. 8).

Sokrates sayesinde soru sorma eylemi bir anlam kazanmış ve değer atfedilen bir eylem olmuştur (Şimşek, 2008, s. 3). Çünkü soru sorma eylemi felsefeci Sokrat’tan beri düşünce dünyasının gündemini haklı olarak işgal etmiştir (Aydın, 2007, s. 1). Temeli soru - cevap tekniğine dayanan Sokratik yöntem (Aydın, 2001), antik dönem Yunan filozofu Sokrates’in bilgiyi soru sorarak öğretme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Türkçapar, Sargın, 2012, s. 15). Sokrates düşünme eyleminin sorular yardımıyla yürütüldüğünü belirtmektedir (Aydın, 2007, s. 4). Sokrates’e (M.Ö. 469-399) göre bilgi, düşünce olarak ifade edilmektedir. Düşünce de insana soru sorularak ortaya çıkarılmaktadır. Bu doğrultuda sorular aracılığıyla düşüncelerdeki çelişkiler açığa çıkartılıp tartışılmaktadır. Buna paralel olarak ise, düşünce etrafında gelişen tartışma ve arayışlar, insanı hakikat doğrultusunda bir arayışa sevk etmektedir. Eski Yunandan beri bu yöntem çerçevesinde gerçekleşen hakikati arama ve ona ulaşma gayretinin içeriğini mevcut durum ve nesnelere sorgulama sistemi oluşturmaktaydı. Bu bağlamda; bu olguyu gündeme getiren ve geliştiren biri olarak Sokrates’in hakikate ulaşma yöntemi, sokratik yöntem veya sorgulayıcı yöntem olarak adlandırılmaktadır (Ensar, 2003, s. 268).

Sokrates kendi yöntemini “önceden özenle düzenlenmiş sorularla karşısındakinin zihninde saklı olan doğruları açığa çıkarma ve böylelikle ona gerçeği buldurma yöntemi olduğunu belirtmiştir (Işık, 2011, s. 25). Sokrates’in tanımından

yola çıkarak öğreneni birtakım sorularla istenilen yere (hedefe) ulaştırma, sorgulama olarak tanımlanmaktadır (Babadoğan ve Gürkan, 2002, s. 149). Diğer bir deyişle, sorgulama bir düşünme süreci (Bağcaz, 2009, s. 28); soru sormak ise düşünceye yön veren bir etken olarak ifade edilebilir (Küçük, 2012, s. 30).

Güneş (2011, s. 36), sorgulamanın bireyin zihinsel yapısında önemli değişimler ve gelişmeler yarattığını sadece zihinsel becerileri değil, aynı zamanda bireyin diğer becerilerini de etkileyerek geliştirdiğini belirtmektedir. Çünkü bireyin, sorgulayarak edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamına aktararak her alanda kendini geliştirebildiğini savunmaktadır. Kısaca sorgulamanın bireyin anlama modelini, zihin yapısını ve zihinsel verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Sokratik kelimesi, sıradan sorgulamaya sistematiklik, derinlik ve gerçeğin değerlendirilmesi ya da akla yakınlık katmaktadır (Paul ve Elder, 2013).

### **2.3.1. Sokratik Sorgulamanın Felsefi Temelleri**

Sorular sorarak gerçeği bulma çabasına odaklanan sorgulayıcı (sokratik) öğrenme stratejisinin felsefi temeli Sokrates'e kadar uzanmaktadır (Bağcaz, 2009, s. 28). Sokrates'in M.Ö. 470 veya 469 yılında Atina'da doğduğu bilinmektedir. Yetiştirdiği dönemde, Atina her bakımdan alçalmakta, çevreden buraya gelen halk (köylüler) çalışmanın adiliğini, zevk ve sefaletin lezzetini öğrenmekteydi. Sokrates, hayatı boyunca bu kötülüklerle mücadele etmiş bilge bir kişi olarak tanınmaktadır (Aydın, 2001). Ancak Sokrates, kendisinde hiçbir çeşit bilgelik hissetmemekle birlikte sürekli olarak tek bildiği şeyin hiçbir şey bilmediği olduğunu ifade etmektedir (Coşkun, 2015, s. 68)

Sokrates'in öğrencilerinden olan Ksenophon'u okuyan biri, Sokrat'ın karşısına çıkan her türlü insanla konuşmaya bayılan bir yapıya sahip olduğunu düşünmektedir (Ataç ve Şar, 2008, s. 17). İnsanlarla yüz yüze her ortamda konuşmayı tercih eden Sokrates, kendine özgü yöntemiyle çoğunlukla onları sınavarak (bilgilerini yoklayarak) ve ölçerek bilgilendirmeye çalışmaktadır (Komşu, 2011, s. 37).

Bir yunan filozofu olarak Sokrates, her şeyin insandan ibaret olduğunu düşünerek hayatını insanları ve kendini incelemekle geçirmiştir (Aydın, 2001). Bu bağlamda Sokrates'in, kendinden önceki doğa filozoflarından farklı olarak evrenin kaynağına ve yapısına değil, insana özgü şeylere yöneldiği bilinmekte ve bir insanın hayatını nasıl yöneteceği sorusuna verilecek nihai yanıtı bulma arzusunda olduğu

söylenmektedir (Komşu, 2011, s. 38). Bundan dolayı Sokrates insanın “doğasında var olan mükemmelliği yakalaması ve tam bir gerçek insan olması” gerektiğini ifade eder ve bunu başarabilmek için akıl ve bilinci kullanarak doğamızda var olan temel unsuru göstermektedir: *Mutluluk*. Mutluluğu tüm insanlığın doğasında bulunan bir hedef olarak tanımlamaktadır. Mutluluğa ulaşabilmeyi sağlayan aracın bilgi (ve erdem) ve ona ulaşmayı engelleyen şeyin ise bilgisizlik (cesaret, adalet, ölçülülük ve dindarlık gibi terimler, aslında aynı *erdem*in parçalarıdır) olduğunu ifade etmektedir. Son olarak, tüm bunları da çarpıcı bir teze bağlayan Sokrates, şunu iddia etmiştir: “*iyiyi bilen bir kişi, zorunlu olarak onu yapacaktır*” (Arslan, 2008).

Sokrates’in bize değin ulaşmış olan birkaç şiir dışında hiçbir şey yazmadığını, onunla ilgili tüm bilgileri öğrencileri olan Platon, Ksenophon, Eflatun ile Bulutlar adlı yapıtında onunla alay eden Aristophanes ve yer yer onun görüşlerine değinen Aristoteles’in eserlerinden öğrenmekteyiz (Brickhouse ve Smith, 2000, s. 11; Aydın, 2007, s. 2). Onunla ilgili öğrencilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda Sokrates’in fikirlerinin iki temel tezi olduğu anlaşılmaktadır (Demirci, 2009, s. 119-120):

*Gerçek (hakikat), değişmeyen rasyonel varlıkların, yani düşüncelerin ve kavramların bilgisinde aranmalıdır. Gerçek, bütün insanlarda aynıdır ve doğuştan sahip olunan bir şeydir. Bu nedenle, gerçek bilgiyi herkes elde edebilir. Bunu başarabilmek ise, insanlara dışarıdan bilgi vermekle gerçekleşemeyip; aksine, insanın doğasında oluşmuş bir halde var olan bu bilginin açığa çıkartılmasıyla mümkün olacaktır.*

Buradan anlaşıldığı üzere Sokrates’in temel felsefi sorgulamasının, “*hakikat öğrenilebilir mi?*” sorusu üzerinde odaklandığı söylenmektedir. Hakikatin araştırılması sorunsalında, Sokrates’in önüne önemli bir paradoks çıkmıştır. Bu paradoks, Platon’un Menon diyalogunda dile gelen ve “Menon paradoksu” olarak da bilinen öğrenme ya da araştırma paradoksudur (Kierkegaard, 2005). Bu diyalogda Sokrat, Menon’u erdem konusunda sorguya çekmektedir. Menon’un hayat ve ahlak konusunda belli bir deneyimi vardır. “Erdem” kavramı onun bildiği bir şeydir. “*Onun hakkında konuşmamda bir zorluk yok!*” der. Sokrat, erdemi tanımlama konusunda onu sıkıştırınca, bir süre sonra Sokrat’ın soruları onu rahatsız etmeye başlar ve kendi düşüncelerindeki çelişkileri görerek erdem konusunda hiçbir şey bilmediğini fark etmektedir (Ataç ve Şar, 2008, s. 16).

Sokrates herhangi bir konuda tartışmaya, konuşmaya başladığı zaman önce o konudaki temel kavramları araştırmaya ve tanımlamaya çalışmaktadır. “*Menon*

*Diyaloğu*” yöntemiyle özelden genele, kolaydan zora, olaydan sonuca giderek gerçeği öğrenmeye çalıştığı sonucuna ulaşılmaktadır (Aydın, 2007, s. 6). Sokratik yöntem olarak adlandırılan ve gerçeğe ulaşmayı hedefleyen bu tarzın esası olan Sokratik bir öğretimin ise (Sokrates’in uygulamalarına ve Platon’un aktardıklarına dayanılarak) genel olarak üç ana öge üzerine kurulduğu söylenebilir (Aydın, 2007, s. 3): a) yanlış savları ayıklamak, b) doğurtma ya da ebelik ve c) Daimonion’un yönlendirmesi ya da esini.

### 2.3.1.1. Yanlış Savları Ayıklamak

Diyalektik diye nitelenen karşılıklı konuşmayla yanlış kavramsal, dilsel çözümlenme ve mantıksal tutarlılık gereği ayıklama Sokratik yöntemin ilk ögesini soru sorma ve yanıt alma biçiminde tanımlamaktadır. Bu ögenin iki alt öge içerdiği söylenmektedir. İlki, sorgulanan konu hakkında örnekler koleksiyonu sunma ve tek tek örnekler koleksiyonunda dile gelen savları çürütme (elenchos); ikincisi ise, çapraz inceleme ya da toplanan koleksiyon verilerinin genel niteliğini, özsel ahlaksal doğruluğunu keşfetmek için yapılan ussal tartışma olarak ifade edilmektedir (Benson, 2000). Başka bir ifadeyle, karşılıklı konuşma yoluyla sorgulanan konu hakkındaki yanlış savların, örnekler sunularak çürütülmesini ifade etmektedir (Komşu, 2011, s. 40).

Sokrates’in diyalektik sorgulamasının temel amacı, sıradan insanların ahlaksal açıdan iyi olana ilişkin kavramlarını aydınlatmalarına yardım etmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorgulama aracılığıyla onlar, zihinsel açıdan kendilerini yeniden inşa ederek ya da ruhlarında gizil halde yer alan hakikatleri anımsayarak daha iyi bir ahlaksal yaşama uzanmaktadırlar (Aydın, 2007, s. 4).

Sokrates, anımsama kuramının mantıksal bir sonucu olarak, insanlara kendilerinin sahip olmadığı bir şeyi öğretmediğini ileri sürmektedir. Aslında onun bir şey öğretmediği düşüncesi, Sokratik ironi olarak bilinen, “*Tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir*” söylemiyle uyumluluk taşımaktadır (Aydın, 2007, s. 6). Bazı düşünürler, Sokrat’ın bütün yaşamının ironik bir renk taşıdığını çünkü hayatı boyunca başkalarının bilgeliklerine duyduğu merakın içinde kaybolmuş “*cahil insanı*” oynadığı belirtilmektedir. Ironi gerçek ile görünüş veya söylenen ile söylenmek istenen arasındaki zıtlığa dayanmaktadır. Sokrat’ın konuşma hünerindeki ironik tutumunun, karşısındakini doğru olana yöneltmek olduğunu göz önüne aldığımızda, ironinin aynı zamanda alçakgönüllülüğün ifadesi olduğunu da söyleyebiliriz. O bilgisiz olduğunu söylerken aslında bir bilgiye sahip olduğunu;

çünkü bilgisiz olduğunu bildiğini ima etmesi de dikkat çekici bulunabilir. Ancak bu bilgi, bir şeyin bilgisi değildi; yani hiçbir olumlu içeriğe sahip değildi ve bu bağlamda bilgisizliği ironik bir bilgisizliktir. Eğer bilgisi bir şeyin bilgisi olsaydı, bilgisizliği sadece bir konuşma biçimi olarak kalırdı. Bu nedenle ironisi kendi içinde tamamlanmıştır. Bu bağlamda ironisinin hem ciddiye alınması hem de alınmaması konusunda kişilerin algılamalarının ve kararlarının zorlanması dikkat çekmek açısından da kullanılmıştır. Kişinin bilgisiz olduğunu bilmesi, bilgeliğe giden yolun başlangıcı olduğundan, Sokrat'ı ironik olarak havada tutan şey bu bilgi olmuştur. Sokrat ile ironi, bir öznel diyalektik biçimi kazanmıştır (Ataç ve Şar, 2008, s. 15).

### 2.3.1.2. Doğurtma (Maieutic) veya Ebelik

Eski Yunan felsefecilerin bir kısmının savunduğu insan zihninde her şeyin bilgisinin önsel olarak var olduğu fikrine dayanmaktadır (Türkçapar, 2012, s. 15). Sorgulamalarla, önceden insan doğasında var olduğuna inanılan bilgileri açığa çıkarma yöntemi doğurtma yöntemi olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2007, s. 6; Komşu, 2011; Türkçapar, 2012, s. 16). Sokrates'e göre insanoğlunun doğasında bulunan iyi özü ve gerçek bilgiyi ortaya çıkartarak mutluluğa ulaşma hedefine yönlendirecek eylemleri doğurtabilmek gerekmektedir (Komşu, 2011, s. 39).

Sokrates, diyalektik söylemin konuşmacının kendi savlarını ya da tanımlarını ortaya çıkartarak doğurmasını sağlar. Bu açıdan doğurtma, Sokratik yöntemin en temel unsurudur Burada doğurtma deyişiyle anımsama kuramı arasındaki mantıksal bağa dikkat çekmek gerekmektedir. Çünkü doğurmak için doğrulacak şeye sahip olmalıdır. Öte yandan doğurtmaya bağlı olarak ortaya çıkan ebelik motifi, bilgi öğretmeye değil; var olanın açığa çıkmasına neden olması açısından, anımsama kuramının öğretim bağlamındaki mantıksal sonucuna işaret etmektedir (Aydın, 2007, s. 4).

Sokrates'in bir ebe olan annesinin sanatından etkilendiği söylenilmekte ve kendisinin de bir '*maieutike*' (ebe) olduğunu ve insan ruhunda uyku durumunda bulunan genel doğruları açığa çıkardığını, onların bilince çıkmasını sağlayıp insanın ruhunda önceden var olan bilgiyi (epistemeyi) doğurabilmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Tartıştığı kimsenin yargılarındaki çelişkileri sergileyerek çürüttükten sonra, tek tek doğrulardan genel doğrular çıkarıp, sonra genel doğrular ile tekleri denetlemektedir (Ataç ve Şar, 2008, s. 15).

Sokrates, ruhun tüm bilgilere doğuştan sahip olduğuna inanmasına rağmen, onun etkin hale gelebilmesi için kimi sorular, sorgulamalar ve uyarılarla harekete



geçirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ona göre bu harekete geçme durumu, doğum sancısı çekmek olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2007, s. 4). Bu bağlamda Sokrates, insanın özünde var olan bilginin açığa çıkartılarak zihne tanıtılması ve bireye anımsatılarak kullanıma sunulabilmesi için çaba göstermiş ve yöntem geliştirmiştir (Komşu, 2011, s. 38).

### 2.3.1.3. Daimonion'un Yönlendirmesi veya Esini

İlkçağ Yunan felsefesinde daimonion, insanın yazgısını etkileme gücüne sahip olduğu düşünülen tinsel/ruhsal bir varlığı, bir tür tanrısal gücü temsil etmekte ve bu gücün insanüstü, doğaüstü nitelikleri olan Tanrı ile insan arasında bir yerde bulunan kavranılamaz tanrısal varlıklar olduğu ifade edilmektedir (Güçlü vd., 2002, s. 329). Søren Kierkegaard (1965, s. 185), daimonion'un Sokrates'i sadece doğru konusunda uyardığını, ancak ona doğrudan yanıtı vermediği söylenmektedir. Başka bir ifadeyle Daimonion Sokrates'i, ne yapmaması gerektiği konusunda uyarırken, ne yapması gerektiğini kesinlikle söylememekte ve Daimonion imgesi, onun kimi şeylerin tanrısal esin açısından yanlışlığına inandığı ve doğruluğun yadsınmasına tanrısal ödevi gereği içten içe razı olmadığını düşündürmektedir (Aydın, 2007, s. 6).

Sokratik yöntemin üç temel ögesini incelediğimizde sokratik sorgulamayla aslında karşısındakine yeni bir şey öğretilmemekte sadece bilinen anımsatılmakta ve tekrar zihne çağrılmaktadır (Sargın ve Türkçapar, 2012, s. 15). Benson (2000), Sokratik yöntemin ilk ögesi olan diyalektiğin genel olarak olumsuz bir anlam çağrıştırdığını düşünmektedir, çünkü ileri sürülen önermelerin ya da tanımların doğru olmadığını göstermeyi amaçladığını ifade etmektedir. Bu tartışma biçiminde görüldüğü gibi, genel bir sav ileri sürme, savı, mantıksal ve dilsel çözümler aracılığıyla zayıflatıp çürütme, ardından öncekinin eksikliklerini içermeyen yeni bir sav ileri sürme ve onu çürütmeye çalışma biçiminde ilerlemektedir. Sokrates sorunu üzerinde çalışanlara bakılırsa, Platon'un gerçek Sokrates'i konuşturduğu diyaloglarda, diyalektik tartışma kesin bir doğru sonuçla bitmemekte, ancak Platon'un Sokrates'e eklemeler yaptığı diyaloglarda tartışmanın mutlak bir sonuca bağlandığı söylenmektedir (Aydın, 2007, s. 4).

Sokrates'e dayandığı ileri sürülen soru-cevap tekniğinin Konfüçyüs tarafından da kullanıldığı ifade edilmektedir (Aydın, 2001, s. 2). Paliwala (2010), Konfüçyüs'ünde soru-cevap yöntemine hâkim olduğunu farklı olarak soruların öğrenciler tarafından sorulduğu ve yanıtları veren öğreticinin, öğrencilerin

ihtiyaçlarına ve niteliğine uygun içerikte cevaplar vermek durumunda olduğunu belirtmektedir.

Hyland (2003), yönlendirici ve önceden hedeflenmiş olan belli fikirleri doğurtucu bir tür ebelik rolünü yüklenmiş olan Sokrates'in (veya bu rolü yüklenmiş olan herhangi bir öğretici), bu etkin rolü nedeniyle çocukların öğrenmesine yakın bir duruş sergilediği savunulmaktadır. Çünkü öğretici/öğretmen soruları soran taraf olup, öğrenenlerin rolü ise cevap verme edilgenliğiyle sınırlı kalmaktadır. Soru-cevap ikilisine dayalı bu uygulamaların, ders anlatma yönteminden daha fazla etkili olduğuna ilişkin birçok araştırma bulgusu mevcut olup bu soruların öğrenenlerin muhakeme becerisini de geliştirmeyi sağladığı bilinmektedir (Paliwala, 2010).

### 2.3.2. Sokratik Sorgulama ve Eğitim

Sokrat, *“bir şeyi bilmenin ne kadar mümkün olabileceği”*, *“bilinen şeylerin gerçekten bilinebilir olup-olmayacağı”* gibi temel çıkarımlarla yaşamı ve dünyayı anlamaya çalışmakla birlikte öğrenme sürecine getirdiği sorgulama tarzı günümüze kadar gelmiştir (Aydın, 2007, s. 2; Şimşek, 2008, s. 3). Ünder'in *‘Sokratik Diyalog’* adlı çalışmasına göre, sokratik yöntem sık sık bir öğretim metodu olarak önerilmektedir. Çünkü öğretmen, öğrenci, öğretme ortamı bağlamında iletişimin başlatılması ve sürdürülmesinde soru önemli bir yer tutmaktadır (Budak, 2011, s. 3). Öğrenmelerin soru sormaksızın gerçekleşmesi güç bir durumdur; bundan dolayı sorgulama yöntemi eğitim faaliyetlerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Küçük, 2012, s. 30). Bu doğrultuda, eğitim faaliyetlerinin öğrenci merkezli bir eksene oturtulması amacıyla öğrenme-öğretme ortamlarında sorulara başvurulması yaygın bir uygulama olarak kullanılmaktadır (Budak, 2011, s. 3).

Eğitim sistemimizde geçmişten günümüze bir *“ezber sorunu”*nun varlığı herkesçe bilinmektedir (Şimşek, 2008, s. 4). Ramsey'e göre bu sorunun en önemli sebebi; bilgi temelli *“aktarmacı yaklaşım”*dır. Çünkü aktarmacı yaklaşım; öğretim sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar hiçbir biçimde sorgulamacı, eleştirel ya da yaratıcı olmayan bir tarz olarak uygulanmaktadır. Beceriden çok bilgi edinimini amaçlayarak *“ezber”*i sürekli beslemektedir (Gabbard, Imogene ve Ramsey, 1990). Ünder'in *“Sokratik Diyalog”* adlı çalışmasına göre, eğitimde geleneksel bir metod olan öğretmenlerin etkin, öğrencilerin edilgen olduğu aktarmacı yaklaşım da öğrencinin bilgiyi kendisinin bulması yerine bilginin ona aktarıldığı öne sürülmektedir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmen bu düşüncelerin etkisiyle olsa gerek sokratik metodu kullanmak zorunda hissederek kendini bu metot aracılığıyla dersleri

sıkıcılıktan kurtarıp öğrenciyi öğrenim sürecine katmak ister; böylelikle bilgiyi kendisinin aktarması yerine öğrenciyi keşfettireceğini düşünmektedir. Fakat soruların bilgi düzeyinde olması, sorgulayıcı öğretimin yerini ezberin aldığı önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Çünkü sadece hatırlamayı gerektiren bu düzey sorularla ezberci yaklaşım devam ettirilmektedir (Şimşek, 2008, s. 11).

Bloom'un "*bilişsel alan basamakları*" olarak belirlediği bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme amaçlarına uygun ve değişik düzeylerdeki öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte sorular içerisinde öğretmenlerin bilginin hatırlatılmasını sağlayan bilgi düzeyi sorulardan ziyade çocuklarda üst düzey düşünmeyi sağlayıcı sorular sormaları gerekmektedir (Ensar, 2003, s. 275). Çünkü üst düzey düşünmeyi sağlayıcı sorular, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirerek bilişsel gelişim düzeylerini yükseltecektir (Köksal, 2011, s. 837). Teknoloji ve bilimin önem kazandığı günümüzde bilgiyi üreten bilgiye ulaşan ve bilgiyi kullanan insanlara gereksinim duyulmaktadır (Balım ve Taşkoyan, 2010, s. 1). Bundan dolayı öğretim; bilgi aktarımından ziyade bilgi, beceri ve değerleri keşfetmektir; bu durumun oluşması için ise, sınıfta gerçekleşen öğrenmelere yönelik sosyal ve üst bilişsel bir bileşenin olması gerekmektedir (İlter, 2013, s. 594).

Öğretim kademelerinde ders içeriklerinin etkili bir biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin düşünme sürecini etkin biçimde kullanmaları gerekmektedir; aksi takdirde birçok bilgiyi ezberleme yoluna gidecekleri sıklıkla dile getirilmektedir (Korkmaz, 2009, s. 1). Bu ezberci bilgi edinimi sonucunda, şartlanmış zihinsel becerileri gelişmemiş bireyler yetişecektir. Bu sebeple bu bireylerin iş ve günlük yaşamda yaratıcı ve üretici olmaları beklenmemelidir. Şartlandırmayı önlemek, düşünen, anlayan, araştıran, yaratıcı ve üretici bireyler yetiştirmek için eğitimde sorgulamaya ağırlık verilmesi gerektiği dile getirilmektedir (Güneş, 2011, s. 37). Çünkü şartlandırmanın en önemli ilacı sorgulamadır. Şartlanmış bireylerde görülen otomatik tepki verme, düşünmeden hareket etme, öne sürülen iddiaları, nedenleri ve kanıtları araştırmadan kabul etme, akıl yürütememe, hatalı değerlendirme, düşünce ve çözüm üretmemeye gibi durumları gidermede sorgulamanın büyük katkısı vardır. Yeni bilgileri daha iyi anlama, hızlı kullanarak üretme ve etkili ve verimli olmanın yolu sorgulamadan geçmektedir (Güneş, 2011, s. 37).

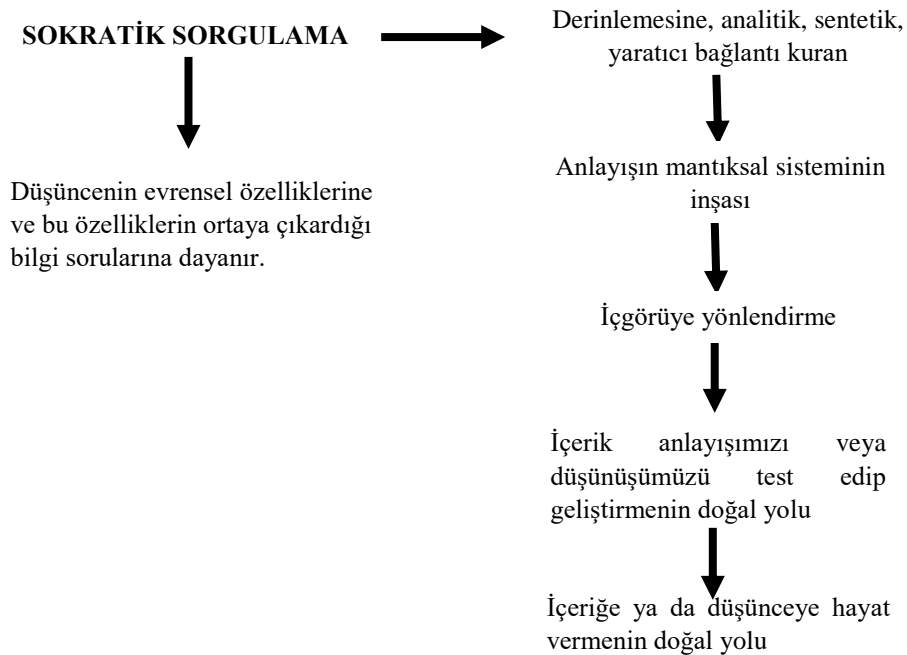
Sorgulayıcı (Sokratik) öğretim, soru sorma üzerine kurulan ve sorular yoluyla öğretime yön verilmesi temeline dayanan bir öğretme yöntemi olup soru sorma stratejisinin temel etkinliği sayılmaktadır (Bağcaz, 2009, s. 30). Soru sorma bir beceri

olarak görüldüğü için bu yöntemin başarı ile uygulanması için sorular özenle seçilmelidir (Ensar, 2003, s. 275). Bu yüzden de öğrenciyi öğrenme-öğretme süreçlerine etkin olarak ortak kılmak için anlamlı soruların sorulması gerekmektedir (Budak, 2011, s. 3). Yurdakul (2005), düşünen bireyler yaratmada soru sorma eyleminin önemli olduğunu özellikle etkili soru sormanın, düşünme konusunda kişiyi cesaretlendirdiğini, bilgiyi alıp çözümlenmeyi ve güvenilir sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Soru sormanın başka önemli işlevleri de bulunmaktadır. Bunlar; öğrenciyi yönlendirme, algıyı kolaylaştırma, motivasyon ve derse katılım sağlama, bilişsel becerileri geliştirme, öğrenci gelişimini izleme, sınıf yönetimini kolaylaştırma, öğrencileri soru sormaya ve cevap bulmaya teşvik etme, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında etkileşim sağlama şeklinde özetlenmektedir (Budak, 2011, s. 3).

Sorgulama kavramı ise, sadece sorular sorma süreci olarak algılanmamalıdır; sorgulama yönteminde öğrenen, öğretene, ortam ve içerik arasında üst düzeyde bir etkileşim olması gerekmektedir (Babadoğan ve Gürkan, 2002, s. 149). Öğrenciler çevrelerinde olup bitenleri ve doğanın gerçeklerini anlamak için bilim insanları gibi, gözlemledikleri olayları açıklamalarına yardımcı olacak düşünce ve kuramlara ulaşmak için sorgulamayı kullanırlar (Yaşar ve Duban, 2009, s. 459). Bu bağlamda sorgulamanın asıl amacı, bilgi birikiminden ziyade anlamlı öğrenmeyi teşvik ederek zihinsel becerileri uygulamaya geçirmek olarak düşünülebilir (İlter, 2013, s. 593). Sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde öğretmen ve ders materyalleri tüm doğruları bir “otorite” edasıyla sunmaktan uzaklaşıp öğrencileri bilgiyi yorumlayan ve oluşturan kişiler olarak karşımıza çıkarmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin pasif birer alıcı konumuna indirgeyen bilgileri ezberlemeleri yerine “bilgi ve yorum üretim” sürecine aktif katılımları sağlanmaktadır (Duran, 2015, s. 401). Aktif öğrenme ve sorgulayarak düşünme süreci öğrenilen nesne hakkında bilgi edinmek için soru sorarak başlar. Ayrıca, yabancı bir nesne gördüğümüz zaman onun ne olduğu, neden yapıldığı, ne için kullanıldığı ve daha fazlası hakkında merak duyduğumuzu ve bu tür soruların cevaplarını bulabilmek için yakından inceleyerek ve benzer nesnelere karşılaştırarak hakkında bilgi toplamaya çalıştığımızı veya ne olduğu hakkında yeni tezler ortaya attığımızı ileri sürmektedir. Bu yazara göre gözleme, deney yapma ve sonuçlandırma gibi bütün bu süreçler sorgulamanın bir parçasıdır. Amaç, beynimizde oluşan biçimin anlamlandırılmasını sağlamaktır.

Öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Korkmaz, 2009, s. 2). Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile eleştirel düşünme bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin değerlendirilmesidir, ayrıca inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir (Beyer, 1987). Eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimi olarak düşünülmektedir (Açıslı, 20016, s. 275). Çünkü eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir (Aybek, 2007, s. 2). Eleştirel düşünmede karşılıklı fikirleri tartışma, onları organize etme, onlarla ilişki kurma, onları karşılaştırma ve sentezleme önemli rol oynamaktadır (Demirkaya, 2008, s. 94).

Eleştirel düşüncenin başlıca hedeflerinden biri, düşüncenin disipline edilmiş “*yürütücü*” bir ögesini mantığın güçlü iç sesini oluşturmak, düşüncemizi, duygu ve davranışlarımızı, daha rasyonel bir yönde denetlemek, değerlendirmek ve onarmaktır. Bu yönüyle Sokratik sorgulama bir iç ses sağlamaktadır. Aşağıda Sokratik sorgulamaya ait bazı temel noktaları, başka bir kişinin düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla Sokratik diyalogda sorulabilecek sorulardan örnekler eşliğinde görebilirsiniz (Şekil 2.3).



Şekil 2.4. Sokratik Düşünce Yaklaşımı

Kaynak: Paul ve Elder, 2013, s. 131

### 2.3.3. Sokratik Sorgulamada Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Bilgi çağının okulları, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, sorgulayan, bilgiyi üreten bireylerin yetiştirildiği, bilişim teknolojilerinden aktif biçimde yararlanan ortamlar olup bu çerçevede düşünüldüğünde bilgi çağı okullarında uygulanan yöntemlerin ve kullanılan teknolojilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama eğilim ve düzeylerine olumlu katkı sağlaması gerekmektedir (Branch, 2002). Bu süreç içerisinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Korkmaz, 2009, s. 3). Öğretmenlerin öğrenme yaşantılarını gerçekleştirebilmesi için öğreneni yönlendirmesi beklenmektedir. Bunun için en önemli uyarıcı, “*soru*” olabilir (Budak, 2011, s. 3).

Bir soru-cevap temeline dayanan Sokratik yöntemde, sürecin başlangıcı ve akışı öğreticinin sorularına dayanmaktadır (Paliwala, 2010). Sokratik yöntemin mimarı Sokrates’e göre öğreticinin temel amacı: öğrencilerin öğrenme sürecini izlemekten öte anlayarak ve kavrayarak öğrenmesine olanak tanımaktır. Diğer bir deyişle öğretmen bilgi aktarmaktan çok öğrencinin düşünme, sentez ve yorum yapmasına önem veren kişi olmalıdır (Babadoğan ve Gürkan, 2002, s. 158; Bağcaz, 2009, s.69; Taşkoşyan, 2008, s. 28).

Öğrencilerin düşüncelerinin ortaya çıkarıldığı ve değerlendirildiği sokratik tartışmalar öğrencilerin açık bir şekilde düşüncelerini sergilemelerine ve değerlendirmelerine fırsat vermektedir. Bu yolla öğrenciler, kendi görüşlerini daha tutarlı ve geliştirilmiş perspektifleri esas alarak şekillendirebilirler. Bu esnada öğretmen, öğrencisinin ne düşündüğünü ve nasıl ifade edeceğini merak etmeli ve öğrencisini dikkatle dinleyerek dönüt vermelidir (Aydın, 2001; Budak, 2011, s. 3).

Temellerini Sokratik düşünceden alan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime dayanan (Babadoğan ve Gürkan, 2002, s. 147) sorgulayıcı öğretim, soru sorma stratejinin temel etkinliğidir ve öğretmen bu stratejiyi kullanmaya başlamadan önce yeni bir soru havuzuna sahip olmak için ciddi bir hazırlık yapmalıdır (Bağcaz, 2009, s. 30). Çünkü Hamilton’ın da belirttiği gibi “*iyi soru sorma öğrenmenin özü*” sayılmaktadır (Ramsey, Imogene ve Gabbard, 1990). Bu soruların niteliği önemlidir çünkü sorgulama sürecine olumlu katkılar sağlayacak, öğrencinin kendi keşfini gerçekleştirmesine imkân tanıyacaktır. Bu nedenle sorgulamacı yaklaşımda “soru sorma becerisi” hem öğretmen hem de öğrenci açısından anahtar konumda yer almaktadır (Şimşek, 2008, s. 3).

Sorgulayıcı öğrenmenin temeli olan eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktörün “öğretmen” olduğu söylenmektedir (Bağcaz, 2009, s. 28-29). Eleştirel düşünme ve sorgulamaya teşvik etmek, eğitim öğretim faaliyetlerinde konuların öğretiminde bir öğretmen için büyük çaba gerektiren önemli görevlerden birisidir. Okulların yaratıcı, eleştirel düşünebilen, sorgulayıcı, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireyleri yetiştirebilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilerle donanımlı olmasını gerektirmektedir (Korkmaz, 2009, s. 3).

Soru sormak, cevap almak ve neticede öğrenmek, büyüme ve gelişme ile birlikte ortaya çıkan bir beceri olmakta, bu nedenle kişinin gelişimindeki farklı boyutlar dikkate alınarak soru sorulması gerekir (Aşıcı, 1998). Öğretmenler bunu göz önünde bulundurarak sorularını hazırlamalıdır. Bu şekilde hazırlanacak sorular öğrencilerde hem üretici sürecin başlamasını hem de bu sürecin problem çözme davranışları doğrultusunda gelişmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenler, konunun önemli yerlerine dikkati çekme, öğrencilerin soruları cevaplama sırasındaki eksiklerini giderme için anında açıklama yapma, yanlış davranışlarını düzeltme için uygun ipucu verme, değişik öğretim tekniklerini kullanma davranışlarını her zaman yerine getirdiklerini ve bu etkinliklerin yanında hedef davranışlara yönlendirici soru sorma, öğrencinin davranışını göstermesine fırsat verme, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama davranışlarını da yeterli düzeyde gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Ensar, 2003, s. 279).

Öğretmen, öğrencilerin deneyimlere dayalı önceki bilgileri ve derse giriş davranışlarıyla açığa çıkartılan ön bilgilerini kullanarak karşılaştıkları karmaşık ve yeni problemlere çözüm getirebilecekleri bir öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde rehberlik yapmalıdır. Öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına yol gösteren ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenleyen öğretmen, öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla bilgiyi kavramsal problemler ve sorular çerçevesinde organize etmesi gerekmektedir (Ensar, 2003, s. 272).

Sorular, sadece karmaşık bir konunun öğrencilerin kafasında canlandırılması için değil, aynı zamanda öğrencinin merakını uyandırmak için de kullanılmaktadır (Babadoğan ve Gürkan, 2002, s.149). Bu merak duygusuyla öğrenci sürece aktif katılmasının yanında bilgiyi yorumlayan ve oluşturan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek, 2008, s. 3). Öğrenciler sorgulayarak farklı fikirleri

karşılaştırabilmelidir. Çünkü karşılaştırılmayan veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır (Aybek, 2007, s. 4). Bundan dolayı öğrencilerde sorgulama becerilerinin olması gerekmektedir (Bağcaz, 2009, s. 30).

Sorgulayıcı öğretim stratejisine göre düzenlenen ve yürütülen bir öğretim sürecinin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği ve öğrencilerin yorumlama becerilerinde artışlar ortaya çıkardığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bir konuda düşünceler öne sürme, destekleme, eleştirme, değerlendirme ve gözden geçirip düzeltmeyi içeren argümantasyon sürecine katıldığı gözlenmektedir (Toulmin, 1958; Babadoğan ve Gürkan, 2002, s. 158-159; Budak ve Köseoğlu, 2008).

#### **2.3.4. Sokratik Süreçte Kullanılan Soru Tipleri ve İşlevleri**

Sokrates, etkin bir şekilde oluşturulmuş soruları kullanarak, yönlendirilmiş/istenilen cevapları çıkartma tekniğiyle ün kazanmış bir filozof olarak dikkat çekmektedir. Platon'un Cumhuriyet'inde anlatıldığına göre, Sokrates taklit edilemez bir tarzda sorular sorabilmektedir. Bir kişiyle yaptığı bir görüşme örneğinde, genellikle kullandığı yönlendirici sorular yerine, açık uçlu sorular sorduğu da görülmüştür (Beck, 2010). Genel anlamda sorular; hatırlamayı, akıl yürütmeyi ve değerlendirmeyi gerektiren sorular olarak sınıflandırılmaktadır (Morgan ve Saxton, 2006). Sokratik süreçte kullanılan soru tiplerini Overholser (1993a, 1993b, 1994),

##### *1. Bilgi edinmeye dönük sorular*

- Sorunu tanımlamaya dönük “*Ne, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl*” türü sorulardır.
- Bu durumun bir örneğini anlatır mısınız?
- En son ne zaman böyle bir durum yaşadınız, anlatır mısınız?
- Kimle, nerede, nasıl?
- Ne hissettiniz?
- Ne yaptınız?
- Bunun sorun olan yanı ne?
- Geçmişte ne yaptınız?

##### *2. Çeviri Soruları*

Olayın anlamını sorgulayan dolayısıyla anlam vermeye ilişkin otomatik düşünceleri veya bilişleri (anlam, atıf veya sayıltıları) açığa çıkaran sorulardır.

- Bundan ne sonuç çıkardınız?



- Bu ne anlama geliyor?
- Size göre neden oldu?
- Bunun sizin için anlamı nedir?
- Bundan ne anlıyorsunuz?
- Bu duruma bir arkadaşınız ne derdi?

### 3. Yorum Soruları

Olay veya durumlar arasındaki olası ilişkilere ilişkin bilişleri açığa çıkarmak için kullanılan sorular olarak düşünülebilir.

- İşte hissettiğin, evdekine benziyor mu?
- Bu düşüncelerinle duygun arasında bir ilişki var mı?
- Bu düşünceler ne zamanlar daha fazlalaşıyor?
- Eşinizle yaşadığınız sorunlar işte yaşadığınız sorunlara benziyor mu?
- Fark ne?
- Acaba geçmişte yaşadığınız bu sorundan bugün işinize yarayacak bir şey öğrenebilir miyiz?

### 4. Geçmişteki benzer durumlara ilişkin uygulama soruları

Bu tarz soruların amacı bireyin dikkatini daha önceki veya var olan bilgi ve becerilerine çekmektir. Gözden kaçan veya unutulmuş ve ele alınan konuyla ilgili önemli bilgilere dikkat çekmek için kullanılmaktadır.

- Daha önce böyle bir durum yaşadınız mı?
- Aynı durumu yaşayan diğer insanlar ne yaparlar?
- Geçmişte böyle hissettiğinizde ne yapmıştınız?
- Geçmişte neyin yardımı olmuştu?

### 5. Analiz Soruları

Sorunu bileşenlerine ayıran, sistematik ve mantıklı bir biçimde kişinin sorunu, düşünceleri, başa çıkma stratejileriyle ilgili inançlarına dönük sorular olarak ifade edilmektedir. Bu rasyonel analiz veya tümevarımsal akıl yürütmedir. Nesnelliği sağlayarak mantıklı düşünme ve tümevarımsal akıl yürütme ile inanç, yorum ve sayıltıları incelemeyi ve değiştirmeyi amaçlamaktadır.

- Böyle düşündüğünüzde düşüncenizi destekleyen ne gibi veriler var?
- Gözden kaçırdığınız herhangi bir kanıt var mı?
- En iyi arkadaşınız böyle düşündüğünüzü duysa ne derdi?
- Bunun olmadığı oldu mu hiç?

- Sizce bu soruna ne neden oluyor?
- Bunun kanıtı ne?
- Bu görüşü nasıl sımayabilirsiniz?
- Sorunun azaldığı durumlar var mı?
- Bu soruna başka bir biçimde nasıl bakabilirsiniz?
- Sizin için doktor olmanın anlamı ne?

#### 6. Analitik Sentez Soruları veya Değerlendirme Soruları

En son sorulacak sorulardır. İlk düşünceler, inançlar, sayılılar yeniden değerlendirilir ve tartışmanın ışığında tekrar ifade edilir. Bu doğrultuda, yeni veya alternatif açıklamalara ve çözümlere dönük sorulardır.

- Bundan ne sonuç çıkarıyorsunuz?
- Hala kendini başarısız mı görüyorsunuz?
- Bu konuda başka biçimde düşünülebilir mi?
- Bu söyledikleriniz... inancınızla uyumlu mu?
- Buna göre neyin yardımı olabilir?
- Yakın bir arkadaşınız olsa bu durumda ona ne derdiniz?
- Bütün bunları size önem veren ve seven yakın bir arkadaşınız öğrense ne derdi?
- Olan biteni daha iyi nasıl açıklayabiliriz?

şeklinde sınıflandırmaktadır.

Demirkaya (2008, s. 105-106), araştırmaların öğretmenlerin gerçeğe dayalı soruları daha fazla kullanma eğiliminde olduklarını gösterdiğini belirtmektedir. Buna karşılık düşünmeyi gerektiren soruları da daha az kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir tartışmayı hazırlarken gerçeğe dayalı sorular üzerine aşırı yoğunlaşmaktan kaçınmalarını sağlayan bir yol olarak, soru tiplerinin dengeli bir şekilde dağıtıldığı eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasındaki hedefler listesinden yararlanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Herhangi bir tartışmada, öğretmenlerin bu birkaç kategori sorudan daha fazla soru sorması beklenmez. Fakat bir veya iki hafta süren bir çaba sonucunda bu soru kategorilerinin büyük bölümünden yararlanılmasını sağlayabilir. Taksonomiye dayalı olası soru tiplerine aşağıda yer verilmiştir:

*Güncel Sorular:* Güncel sorular, önceden öğrenilmiş olan kavramları, eğilimleri, genellemeleri vb. içermektedir. Ölçülü olduğunda, bu tip sorular

tartışmalarda belli bir yer işgal etmektedir. Fakat güncel sorulara fazla yer verilecek olursa gerçeklerin geri plana alınması ile öğrenciler gerçeklerle ilgilenmek istemeyebilirler. Diğer yandan, gerçeklerle, güncel olayları beraber hesaba katıp katmamak isteğe bağlıdır. Örneğin;

- *“Rasat istasyonları kurulmazdan önce insanlar hava tahminlerini nasıl yaparlardı?”*
- *“Hava durumu ne anlam ifade etmektedir?”*
- *“Denizlerdeki kirliliğin nedenleri nelerdir?”*

*Kavrama Soruları:* Kavrama sorularının cevapları bilgi unsuru içeriyorsa sadece gerçeğe dayalı olmalıdır. Bu bilgiler daha önce hatırlatma ve bilgi olarak öğrencilere verilmiş olmalıdır. Eğer böyle ise öğrenciler sadece onları hatırlamaya gereksinim duyarlar. Fakat kapsamlı ve diğer yüksek seviyeli sorular farklıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin öğrendikleri ve onları zihinlerinde yeniden düzenledikleri şekliyle düşünmelerini gerektirir. Örneğin;

- *“Kış mevsiminde niçin kalorifer yakıyoruz?”*
- *“İnternette aradığımız bilgiye nasıl erişebiliriz?”*
- *“Evsel atıklar gölün ekolojik dengesini bozar) cümlesinde çevre bilimci ne demek istemektedir?”*
- *“E-devlet uygulaması günlük yaşantımızda neleri değiştirecektir?”*

*Uygulama Soruları:* Uygulama soruları, eğer öğrenciler belli bir bağlamda belli bir durumla ilgili öğrenmiş oldukları ve farklı bir bağlamda uygulayacakları bilgileri alabileceklerse bunu görmeleri için tasarlanmıştır. Örneğin;

- *“Yerleşime açılmış ormanlık alanların satılmasına izin veren 2b yasa tasarısı onaylanırsa bu durumdan kimler rahatsızlık duyar ya da kimler memnun olur?”*
- *“Ülkemizin nüfus yoğunluğu Çin’in nüfus yoğunluğu düzeyinde olsaydı bu durum, yaşam tarzımızı nasıl değiştirebilirdi?”*

*Analiz Soruları:* Analiz soruları bir konunun ilişkilerini ve organizasyonunu incelemektedir. Benzer öğeler arasında yüzeysel bir ayrımı sağlar. Küçük önyargılar, sonuçlar ve amaçlar ve içeriğin diğer detaylı sınav türlerini yapmak gibi. Bir bilgiyi, düşünceyi ya da ilkeyi analiz edebilme, bir bütünü öğelerine ayırabilme ve öğeler arasındaki ilişkileri anlayabilme gücü analiz düzeyindeki sorularla sınanmaktadır. Analiz düzeyindeki sorulara;

- “Yükselti faktörünün Doğu Anadolu Bölgesi'nin ekonomik yönden geri kalmışlığı üzerindeki rolünü açıklayınız ya da Ege ve Akdeniz kıyılarını morfolojik özellikleri bakımından karşılaştırınız” örnek olarak verilebilir.
- Değerlendirme Soruları: Değerlendirme soruları, öğrencilerin değerlendirme yaparken kullandıkları kriterleri geliştirmektedir. Örneğin;
- “Yağmurlu, bulutlu ve güneşli günleri uzun süre kaydettikten sonra önümüzdeki kış meydana gelecek hava durumlarını nasıl tahmin edebilirsiniz?”
- “İcatlar ve uygarlığa yaptıkları katkı göz önünde bulundurulduğunda, Türk toplumunun katkı oranı nedir?”

*Duyuşsal Sorular:* Duyuşsal sorular ilgileri, tutumları, davranışları, değerleri ve diğer duygusal davranış yönlerini ele alır. Verilen değerleri, sözleri değerlendirmeleri için öğrencilere aşağıdaki tür sorular sorulabilir: Örneğin;

- “Sulak alanlarımızdaki kirliliğin nasıl önlenebileceğine dair görüşlerinizi ortaya koymadan önce kirlilikle ilgili gerçekleri bilmek ne kadar önemlidir?”
- “Bu niçin önemlidir?”
- “Kirliliği durdurmak için neler yapabilirsiniz?”
- “Bunu yapmak sizin için eğlenceli olabilir mi?”
- “Eğer eğlenceli ise neden?”
- “Eğer çevremizde bize yardım etmeyeceğini bildiğimiz bir topluluk olsa bile toplumumuzu geliştirmek için çaba harcamalı mıyız?”
- “Niçin yapmalıyız ya da niçin yapmamalıyız?”

MacKay (1997), soruların şu değişik amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini ifade etmektedir:

1. Daha çok bilgi edinmek
2. Tartışma esnasında, bilgilerimizi artırmak
3. Fikir alışverişinde bulunmak
4. Açıklama istemek
5. İnsanlara düşünüp, öğrenirken yardımcı olmak
6. Başkalarını motive edip, bir işe dâhil etmek

Akyol (2001) ise, öğretim ortamında soruların şu amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini ifade etmektedir:

1. Konuya ilgi ve merakı artırmak
2. Belli bir kavram ya da konuya dikkati çekmek
3. Öğrenciyi öğretim esnasında etkin hale getirmek
4. Öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etmek
5. Öğrenme güçlüklerini tespit etmek
6. Tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak

Öte yandan Sönmez (2009), ustaca tasarlanmış sorunun şu beş temel işlevinden söz etmektedir:

1. Dikkat çekme
2. Düşünmeyi başlatma ve sürdürme
3. Öğretimin etkili olup olmadığını kontrol etme
4. Öğrenci ve öğretmen arasında empatinin (duygudaşlığın) gelişmesine katkı
5. Amaçlar ve içeriğin geliştirilmesine katkı.

Budak (2011, s. 3), soruların öğrencinin ilgisini çektiği, pratik yapmasını sağladığı, düşünmesine yardımcı olduğu ve aynı zamanda dönüt işlevi yoluyla öğrencinin kendini değerlendirmesini sağladığını belirtmektedir.

#### **2.4. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın devamında önce sosyal bilgiler eğitimi alanında sokratik sorgulama, sorgulama, sorgulayıcı öğrenme ve sorumluluk ile ilgili çalışmalara daha sonra ise diğer alanlarda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Babadoğan ve Gürkan (2002) “*Sorgulayıcı öğretim stratejisinin akademik başarıya etkisi*” adlı çalışmalarında sorgulayıcı öğretim stratejisine göre düzenlenen ve yürütülen bir öğretim süreci ile anlatıma dayalı bir öğretim sürecinin öğrenci başarısına etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yorumlama becerilerinde deney gruplarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002) “*İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*” adlı çalışmalarında öğrencilerin karar alma ve uygulamada, sorumluluğu alma ve davranışa yansıtma, denetim odağının içten ya da dıştan denetimli olma durumu incelemiştir. Araştırma sonucunda iç-denetimsel sorumluluk duyanların, sorumlu davranışı yaşantılarına aktardığı, dış-denetimsel sorumluluk gösterenlerin, sorumluluğun davranış boyutunda diğerlerine göre daha az kararlılık gösterdiği bulunmuştur. Çok

sayıda insan yaşamının akışında karar vermede, karar sürecindeki iradeyi kullanma, var olan seçenekleri tanımlayabilme ve birini seçebilme, eyleme geçirme ve bunu gerçekleştirme; gerçekleştirdiği eylemin sorumluluğunu açık bir bilinçlilikle alabilme konularında fazla kendi kontrol ve denetim mekanizmalarını kullanmamaktadır.

Babadoğan (2003) *“Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf”* adlı makalesinde sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adayı öğrencilerin akademik olarak sorumlu tutulması süreci sonunda öğrenen ve öğretenlerce takım olarak değerlendirme, değerlendirilme sonuçlarını ortaya koymak kişisel özellikler, içerik ve süreçle ilgili sorumluluklar bağlamında etkililik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrenenlerin akademik sorumlu tutuldukları ölçüde öğrenme öğretme süreçlerine tüm yönleriyle beraber etkin ve verimli katıldıkları gözlemlenmiştir.

Hayta Önal (2005) *“Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi”* adlı tezinde lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen sorumluluk eğitim programının 9. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Golzar (2006) *“İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi”* adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin incelenmesi için bir ölçek geliştirilmesi ve geliştirilen bu ölçek aracılığıyla öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarılarına göre değişiklik gösterip göstermediği belirlenmek istemiştir. Araştırma sonucunda 24 maddeden oluşan bir sorumluluk ölçeği geliştirmiştir. Ayrıca bu ölçeğin uygulanmasından ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sorumlu oldukları; içten denetimli öğrencilerin dıştan denetimli öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları; akademik başarısı yüksek olanların daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Yurtal ve Yontar (2006) *“Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler”* adlı makalede sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri

sorumluluklar kapsamında öğretmenler en çok; bireysel çalışmaları, ödev-proje ve grup çalışmalarını yerine getirme; nöbet, başkanlık, kulüp çalışmaları vs. öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme; derste derse odaklanma; araç-gereci düzenli olarak eksiksiz getirme ve koruma; derse zamanında ve hazırlıklı gelme; diğer arkadaşlarına ve öğretmene saygılı olma, onları dinleme; sınıfa giriş-çıkış ve oturma düzenine dikkat etme; bireysel temizliğe ve sınıf temizliğine dikkat etme davranışlarını öğrencilerinde görmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunlukla yerine getirmedikleri sorumlulukların da yine öğretmenlerin öğrencilerde bulunması gereken temel sorumluluklar için öngördükleri davranışlarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Sorumlulukların aksatılmasını önlemede öğretmenlerin kullandıkları baş etme yöntemleri kapsamında ise öğretmenler çoğunlukla, öğrencilerle ve velilerle bire-bir görüşme, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri, not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri göstererek takdir edip, ödüllendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ata (2006) *“Sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmacı yaklaşımı”* adlı makalesinde sosyal bilgiler eğitimindeki yansıtıcı soruşturma ile oluşturmacı yaklaşımının getirdiklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda oluşturmacı yaklaşımının, yansıtıcı sorgulamanın sosyal bilgiler sınıfında tam anlamıyla uygulanmasını sağlamada yeni fırsat sunacağı söylenebilir. Çağdaş ülkelerde eğitim reformcuları sosyal bilgiler eğitiminde ezberciliğin veya doğrudan bilgi aktarımının yerini öğrenci soruşturmasının almasını çabalamaktadır. Türkiye’de ise programın yoğunluğu ve ders süresinin azlığı, öğrencilerin çevresinde araştırma yapabilecekleri yeterince alternatif başvuru kaynağı olmaması gibi nedenlerle oluşturmacı ve buna bağlı olarak sorgulamacı bir eğitim uygulanamamıştır.

Aslan (2007) *“Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri”* adlı tezinde öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeylerini belirlemek amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlardan biri öğretmenlere göre en düşük düzeyde kazandırılabilen değer sorumluluk değeridir.

Yontar (2007) *“Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi”* adlı tezinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine sorumluluk kazandırmada ceza içeren yaptırımları

kullanma durumlarını ve bunun sonuçlarını, öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içermeyen yöntemlerin yanında ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, cezalar içinde ise en çok sözel olumsuz cezaları kullandıkları anlaşılmıştır. Öğrencilere göre öğretmenlerin uyguladıkları yaptırımlar genel olarak etkili olmakla birlikte bazen bu etkinin kısa süreli olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğa sorumluluk kazandırmak için ceza gibi dış denetimli disiplin gerektiren uygulamalar yerine, davranışının sonuçlarını yasama fırsatı verme gibi iç denetimli disiplin geliştirici ceza içermeyen yaptırımların tercih edilmesi, öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında daha etkili bir yol olabilir.

Köseoğlu, Tümay ve Budak (2008) *“Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar”* adlı makalelerinde bilimin doğası hakkındaki yeni anlayışların öğretimi için en uygun stratejilerin açık-düşündürücü bilimsel argümantasyon ve açık düşündürücü sorgulayıcı-araştırma stratejileri olabileceği önerilmiştir.

Aydın (2008) *“Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi”* adlı tezinde yardımseverlik ve sorumluluk karakter eğitim programının uygulanma etkililiği, öğrencilerin ahlaki karakter düzeylerine göre etkisini belirlenmek istemiştir. Araştırma sonucunda ele alınan programın öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tunç Şahin (2008) tarafından yapılan *“İlköğretim öğrencilerinin (4. ve 5. sınıf) sosyal bilgiler dersinde "metni anlamaya", "yorumlamaya ve sorgulamaya" yönelik bilimsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi”* adlı tezinde ilköğretim (4. ve 5. sınıf) öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde metni anlamaya, yorumlamaya ve sorgulamaya yönelik bilimsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların metni anlamaya yönelik bilimsel okuryazarlık düzeylerinin: sınıf düzeyi, evde araştırma yapacak araç gerece sahip olma durumları, okulda araştırma yapacak araç gerece sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülürken: cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, bilimsel dergi, makale okuma durumu, tarihi coğrafi yerleri, müzeleri ziyaret etme durumu, okul-sınıf kütüphanelerine sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık saptamamıştır. Ayrıca katılımcıların yorumlama ve sorgulamaya yönelik



bilimsel okuryazarlık düzeylerinin: anne-baba eğitim durumu, bilimsel dergi, makale okuma durumu, evde araştırma yapacak araç gerece sahip olma durumları, okulda araştırma yapacak araç gerece sahip olma durumlarına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Sınıf düzeyi, cinsiyet, okul-sınıf kütüphanelerine sahip olma durumlarına göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Sezer (2008) “*İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*” adlı tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluk değeri ile ilgili görüşlerini belirlemek istemiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır: 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 öğretimine ilişkin görüşleri ve sosyal bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendilerini yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sorumluluk değerinin öğretiminde değer öğretiminde ki yeni yaklaşımları kullandığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin %55’i, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %30’u ise, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yeterli olduğunu düşünmektedir. 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.

Tepecik (2008) “*Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*” adlı tezinde sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şunlardır: Öğretmenlere göre sorumluluk değeri ilk önce ailede verilmelidir. Onlar, toplumda karşılaşılan sorunlarının kaynağını, ailede verilmeyen ya da eksik verilen sorumluluk duygusu olarak değerlendirmişlerdir. Yine onların okulda verilen sorumluluk değeri eğitiminin önemli gördükleri saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında ödevi hem değerlendirme hem de etkinlik aracı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal bilgiler

dersinde sorumluluk değeri kazandırırken bir takım sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarına yeterli düzeyde sorumluluk eğitimi vermemeleri, okulda kazanılan davranışların ailede ve çevrede tekrar edilmemesi ve ders saatinin yeterli olmaması, öğretmenlerin ifade ettikleri sorunlar arasında sıralanabilir.

Bayır (2008) *“Fen müfredatlarındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi”* adlı tezinde Türkiye’deki fen (kimya) alanı öğretmenlerinin sorgulayıcı-araştırma pedagojisini sınıflarında uygulamalarını desteklemek üzere hizmet içi ve hizmet öncesi eğitime yönelik olarak kimya öğretmeni ve öğretmen adayları için sorgulayıcı-araştırmaya dayalı mesleki gelişim çalışma atölyesi geliştirmeyi amaçlamıştır. İkinci amacı ise geliştirilen atölyenin kimya öğretmen adayları üzerinde kimya öğretimi özyeterlik inançları, bilimsel süreç becerileri, bilimsel bilginin doğası ile ilgili anlayışları, fen öğretimi tutumları, kimya öğrenimi ve öğretimi hakkındaki anlayışlar, öğretmen olarak rollerindeki değişimi algılayışlar. Sorgulayıcı-araştırma pedagojisine yönelik inançları açısından etkilerini ve sorgulayıcı-araştırmaya dayalı mesleki gelişim atölyesi hakkındaki düşüncelerini araştırmaktır. Yapılan istatistiksel analizler, geliştirilen sorgulayıcı-araştırmaya dayalı çalışma atölyesinin kimya öğretmen adayları üzerinde “kimya öğretimi özyeterlik inançları, bilimsel süreç becerileri, bilimsel bilginin doğası ile ilgili anlayışları, fen öğretimi tutumları” açısından anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Nitel analizlerden elde edilen bulgularda ise öğretmen adaylarının sorgulayıcı araştırmaya dayalı mesleki gelişim çalışma atölyesine katılımlarından sonra kimya öğretimi ve öğrenimi ile ilgili anlayışlarında *“geleneksel öğretimden yapılandırıcı öğretime”* doğru bir anlayış değişimi yasadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen olarak rollerindeki değişime yönelik olarak ise *“geleneksel öğretime”* doğru bir algılamaya gittikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları, sorgulayıcı-araştırma pedagojisine ilişkin öğretmen adayları tarafından oluşturulan inançların ise daha çok öğrencinin kazanımlarına yönelik olduğunu ortaya koymuştur.

Taşkoyan (2008) *“Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi”* adlı tezinde sorgulayıcı öğrenme stratejilerine dayalı olarak yürütülen fen ve teknoloji ders uygulamalarının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve bu derse yönelik tutumları üzerindeki

etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda başarı testi, sorgulama becerileri algıları ve açık uçlu soruların sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak Fen'e yenlik tutumlarında ise her iki grupta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubundaki öğrencilerle uygulamanın etkililiğine yönelik yapılan görüşme sonuçları ise sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin etkililiğini desteklemektedir.

Aladağ (2009) *"İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi"* adlı araştırmasında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırması sonucunda sorumluluk değerini kazanma ve gösterme düzeyi deney grubu lehinedir. Yine öğrenciler ile yapılan görüşmelerde deney grubuna uygulanan programın pozitif etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcaz (2009) *"Sorgulayıcı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi"* adlı tezinde fen ve teknoloji dersinde fiziksel ve kimyasal değişim konusunu, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan sorgulayıcı öğretim yöntemi ile öğrencilere sunarak bu yöntemin öğrencilerin akademik başarısı ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutum konusunda etkisini yine yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 5E modeli ile karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, sorgulayıcı öğretim yönteminin 5E modeline göre öğrencilerin akademik başarısını daha fazla arttırdığını göstermiştir. Fakat her iki yöntemin de son test puanlarına bakıldığında fen ve teknolojiye yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar ve Duban (2009) *"Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri"* adlı çalışmalarında sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının, ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji derslerinde yapılan etkinliklere, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, derse olan ilgilerine ve bilim insanlarına yönelik düşüncelerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı kapsamında yapılan etkinlik çeşidinin artmasıyla birlikte, öğrencilerin kullandıkları bilimsel süreç becerilerinin sayısında ve çeşidinde artışı olduğu, fen ve teknoloji derslerinin eğlenceli hale geldiği ve öğrencilerin bilime ve bilim insanlarına bakışını olumlu yönde etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnel (2009) “*Fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin kavramları yapılandırma düzeyleri, akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları üzerindeki etkileri*” adlı yüksek lisans tezinde Fen ve Teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanımının öğrencilerin kavramları yapılandırma düzeyleri, akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üniteye ilişkin kavramları yapılandırma düzeyleri, akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deneysel uygulamanın sonunda öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak deney grubunda yer alan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Ercan (2009) “*Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları: Antalya örneği*” adlı tezinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, sosyal sorumluluk konusuna ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin sosyal sorumluluk alanının önemine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeninde tüm boyutlarda; sivil toplum örgütlerine üyelik değişkeninde “*model olma*” ve “*sosyal kişilik*” boyutlarında; yaş değişkeninde yalnızca “*sosyal kişilik*” boyutunda ve kıdem değişkeninde “*katkı ve destek*” ve “*saygı ve sorumluluk*” boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin sosyal sorumluluk alanının öneme ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türü, medeni durum eğitim durumu, çocuk sayısı, öğrenci velilerinin sosyoekonomik düzeyi ve branş değişkenlerine göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin sosyal sorumluluk alanının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeninde, “*katkı ve destek*” boyutunda; sivil toplum örgütlerine üyelik değişkeninde “*sosyal kişilik*” boyutunda; yaş değişkeninde “*katkı ve destek*” ve “*saygı ve sorumluluk*” boyutlarında; öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeninde yalnızca “*katkı ve destek*” boyutunda; eğitim düzeyi değişkeninde “*model olma*” boyutunda ve kıdem değişkeninde “*model olma*”, “*saygı ve sorumluluk*” ve “*katkı ve destek*” boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal sorumluluk alanının uygulanmasına ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türü, medeni durum,

öğrenci velilerinin sosyoekonomik düzeyi ve branş değişkenlerine göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sosyal sorumluluk boyutlarının tümünde, önem düzeyinin uygulama düzeyinden istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, sosyal sorumluluk boyutları önem derecesine göre karşılaştırıldığında, “*model olma ile katkı ve destek*”, “*model olma ile sosyal kişilik*”, “*sosyal kişilik ile saygı ve sorumluluk*” ve “*katkı ve destek ile saygı ve sorumluluk*” karşılaştırmaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal sorumluluk alanı boyutları, uygulama derecesine göre kendi aralarında karşılaştırıldığında, “*model olma ile katkı ve destek*”, “*model olma ile saygı ve sorumluluk*”, “*model olma ile sosyal kişilik*”, “*sosyal kişilik ile katkı ve destek*”, “*sosyal kişilik ile saygı ve sorumluluk*” ve “*katkı ve destek ile saygı ve sorumluluk*” olmak üzere tüm boyutlar arası eşleştirmelerde anlamlı farklılık göstermektedir.

Yontar ve Yurtal (2009) “*Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi*” adlı makalelerinde sınıf öğretmenlerinin sorumluluk kazandırmada kullandıkları yaptırımların, öğrenci değerlendirmelerine göre incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içermeyen yöntemlerin yanında ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, cezalar içinde ise en çok sözel cezaları kullandıkları anlaşılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen cezalar sonucunda davranışlarını değiştirdiklerini ve bu değişikliğin kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık öğrencilerin tercihleri, öğretmenlerin ceza içermeyen yaptırımları kullanmaları yönünde olmuştur

Kısa (2009) “*Okulöncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*” adlı tezinde okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş grubu çocukların sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve altı yaş grubu çocuklarının görüşlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş grubu çocuklarından; öz-bakım becerileri ve sosyo-duygusal alan becerileri ile ilgili sorumlulukları yerine getirmesini beklediği, yerine getirilmeyen sorumlulukların da yine bu gelişim alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik başvurduğu disiplin yöntemlerinin; eğitsel yöntemler, ödül ve sözel pekiştiriciler ve ceza içeren yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özen (2009) “*İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin küresel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*” adlı tezinde ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin ahlaki olgunluk, denetim odağı, cinsiyet, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve gelir düzeyine göre farklılaşma olup olmadığına tespit etmek istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete ve gelir düzeyine göre kişisel ve sosyal sorumluluk puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı göre kişisel ve sosyal sorumluluk puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk almada kardeş sayısı, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin etki eden faktörler olduğu bulunmuştur.

Çelik (2010) “*5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*” adlı tezinde ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin öğrencilere kazandırılması sürecinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerinin sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerine yönelik uygun davranışlarda buldukları ve kendilerinin de bu değerlere sahip olduklarına inandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler kendilerine sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerleri ile ilgili yeterli açıklamaların yapılmasına karşılık bunları uygulamaya geçirecek etkinliklerin yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra, değerleri kazanmalarında en önemli etkenin aile olduğunu bunu sırasıyla, öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin, arkadaşlarının ve çevresinin takip ettiğini açıklamışlardır. Öğrenciler öğretmenlerinin sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık ile ilgili davranışlarını yoğun olarak gözlem ve görüşme yaklaşımlarını kullanarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programı içerisinde yer almasının ve bu konuda seçilen ünite ile o üniteye verilecek değerler uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, değerlerin kazandırılması sürecinde 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değer öğretimi sürecinde değeri açıklama yaklaşımını kullanırken, değer

öğretimi yaklaşımlarını en çok sorumluluk değerinin öğretiminde kullandıkları belirlenmiştir. Değer öğretiminde çeşitli materyaller, performans ödevleri, proje çalışması ve soru-cevap yöntemini kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilere sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılması ile ilgili olarak kendilerine yönelik olumlu düşüncelere sahiptirler. Ancak, öğretmenlerin, ailelerin çocuklarının okulda temel değerleri kazanıp kazanmamalarına yönelik ilgilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerini kazandırmaya yardımcı olacak sınıf ortamı ve buna uygun öğretmen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerine yönelik uygun davranışları çoğunlukla yanlarında bir büyük olduğunda yerine getirirken, yalnız iken bu davranışları yeterince yerine getirmediklerine inandıkları belirlenmiştir. Değerlerin kazandırılması sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu gözlem ve görüşme yöntemini kullanma eğilimindedirler.

Bayır ve Köseoğlu (2010) “*Açık-düşündürücü sorgulayıcı-araştırmaya dayalı mesleki gelişim çalışma atölyesinin geliştirilmesi ve bilimsel bilginin doğası anlayışına etkisinin araştırılması*” adlı makalelerinde öğretmen ve öğretmen adayları için tasarlanan açık-düşündürücü sorgulayıcı-araştırmaya dayalı mesleki gelişim çalışma atölyesinin tanıtılmasına ve mesleki gelişim çalışma atölyesinin kimya öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarına etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Uygulama sonucunda kimya öğretmen adaylarının anlayışlarında anlamlı bir gelişme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeğindeki 6 kategorinin her birinden alınan puanların kantitatif analizi sadece yaratıcılık ve gelişimsel boyutlarda anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Mülakat transkriptlerinin kantitatif analizleri de benzer sonuçları ortaya koymuştur. Açık-düşündürücü sorgulayıcı-araştırmaya dayalı mesleki gelişim çalışma atölyesinin katılımcıları bilimsel bilginin doğası hakkında daha yeterli bir anlayışa doğru taşıdığı tespit edilmiştir.

Sözen (2010) “*Sorgulayıcı öğrenme ve programlı öğretim yöntemlerine göre işlenen biyoloji laboratuvarı uygulamalarının karşılaştırılması*” adlı tezinde sorgulayıcı öğrenme yöntemi ve programlı öğretim yöntemine göre hazırlanan ve yürütülen biyoloji laboratuvarı II dersi deney etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına, öz-yeterlik inançlarına ve

biyoloji laboratuvarı dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada “*sorgulayıcı öğrenme yöntemi*” ile islenen laboratuvar dersinin öğrencilerin akademik başarılarını, “*programlı öğretim yöntemi*” ile islenen laboratuvar dersine göre daha fazla arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanında biyoloji laboratuvarı öz-yeterlik inancı ve biyoloji laboratuvarı tutum ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Akçakın (2010) “*İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geleneksel öğrenme yaklaşımı ile sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme yaklaşımına ilişkin algıları*” adlı tezinde ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde, geleneksel öğrenme yaklaşımı ile sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme modeline ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda SPÇÖ modeliyle öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi keşfetme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, motivasyon, anlamlı öğrenme, matematik modelleme, akıl yürütme ve sorgulama becerilerini geliştirme bakımından geleneksel öğretime göre daha iyi bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

Göksu (2011) “*Sorgulayıcı araştırmaya dayalı laboratuvar ile doğrulayıcı laboratuvar yöntemlerinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının başarı, kavram yanlışlığı ve epistemolojik inançları üzerine etkisi*” adlı tezinde gelecek nesilleri yetiştirecek olan fen ve teknoloji öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenerek ve sorgulayıcı araştırmaya dayalı laboratuvar ve doğrulayıcı laboratuvar yöntemleri ile giderilmesi, epistemolojik inançlarının uygulama öncesi ve sonrasında belirlenmesi ve başarı ile kavram yanlışlarının epistemolojik inançlarla olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sorgulayıcı araştırmaya dayalı laboratuvarın yönteminin doğrulayıcı laboratuvar yöntemine göre fen ve teknoloji öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunda başarı, kavram yanlışlığı ve epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etki sağladığı bulunmuştur. Ayrıca başarı ve kavram yanlışlarının epistemolojik inançlar ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır.

Işık (2011) “*İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*” adlı tezinde ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin tespit edilmesi ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile sahip oldukları sorgulayıcı öğrenme becerileri



arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin ve sorgulayıcı öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri sosyo- ekonomik düzeye göre farklılık göstermezken sorgulayıcı öğrenme toplam puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ayrıştıran ve değiştiren öğrenme stili alt ölçekleri ile sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stili alt ölçekleri ile sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Güneş (2011) “*Verimlilikte şartlandırıcı değil sorgulayıcı eğitim*” adlı makalesinde sorgulayıcı eğitimin önemini vurgulamıştır. Davranışçı yaklaşımla yetişen bireylerin çoğunda öğrenme yerine şartlandırma alışkanlık haline gelmekte ve bu alışkanlık okul sonrası yıllarda da sürmektedir. Bu bireyler zihinsel becerilerini geliştirme, işinde ilerleme, üretim, yaratıcılık, girişimcilik gibi konularda sorumluluk taşımamaktadır. Tam tersine şartlandıran çevreleri, toplulukları ve kişileri tercih ederek zihnen bağımlı olmaktadır. Şartlanmış ve zihinsel becerileri gelişmemiş bireylerin iş ve günlük yaşamda yaratıcı ve üretici olmaları beklenmemelidir. Zaten dünyamız ve ülkemizdeki çoğu değerlendirmede bu durum görülmektedir. Şartlandırmayı önlemek, düşünen, anlayan, araştıran, yaratıcı ve üretici bireyler yetiştirmek için eğitimde yapılandırıcı yaklaşıma ve sorgulamaya ağırlık verilmelidir. Çünkü şartlandırmanın en önemli ilacı sorgulamadır. Şartlanmış bireylerde görülen otomatik tepki verme, düşünmeden hareket etme, öne sürülen iddiaları, nedenleri ve kanıtları araştırmadan kabul etme, akıl yürütememe, hatalı değerlendirme, düşünce ve çözüm üretmememe gibi durumları gidermede sorgulamanın büyük katkısı vardır. Yeni bilgileri daha iyi anlama, hızlı kullanarak üretme, etkili ve verimli olmanın yolu sorgulamadan geçtiğini ifade etmiştir.

Baş (2011) “*Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*” adlı tezinde Hikâye Temelli Eğitim Programı’nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde; Hikâye Temelli Eğitim Programı’nın anlamlı bir etkisinin olduğunu saptamıştır.

Şahan (2011) *“Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin veli ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”* adlı tezinde okulöncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ailelerin ve öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin önemine inandıkları ve çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerini geliştirmeye istekli oldukları saptanmıştır.

Köksal (2011) *“Fen ve teknoloji dersinde sorgulayıcı araştırma yönteminin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi”* adlı makalesinde 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde sorgulayıcı araştırma yönteminin ne oranda kullanıldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sorgulayıcı araştırma yönteminin uygulanma düzeyinde sınıflar arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. 5. sınıf düzeyinde grup çalışması, öğretmen merkezli etkinlikler ve sorgulayıcı araştırma becerileri 4. sınıfa oranla daha fazla vurgulanmaktadır. Aynı seviyedeki sınıflarda ise bireysel çalışma ile öğretmen merkezli etkinliklerinin uygulanma ve görsel araçların kullanılma düzeylerinde farklılıklar söz konusudur. 4. ve 5. sınıflar arasında görülen farklılığın programın sarmallık ilkesinden, 5. sınıfın farklı şubeleri arasında görülen farklılığın ise öğretmen faktöründen kaynaklandığı düşünülmektedir.

Şahan (2011) *“İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri”* adlı tezinde ilköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarında öngörülen sorumluluk eğitimine dönük kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiğini belirlemek istemiştir. Araştırma sonunda; öğrencilerin kendilerini, tüm faktörlerde, öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde sorumlu gördükleri; 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarında kişisel sorumluluk ve yasal sorumluluk faktörlerinde kızlar lehine farklılaşma olurken sekizinci sınıf düzeyinde ise farklılaşmanın ortaya çıkmadığı; 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarının; anne ve babalarının eğitim düzeylerine, babalarının mesleklerine, ailelerinin gelir düzeylerine göre bazı faktörlerde anlamlı farklılaşmaların ortaya çıktığı; 8. sınıf öğrencilerinin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinde ise yalnızca ekonomik durum değişkeninde farklılaşmaların ortaya çıktığı ve öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise; cinsiyet, branş ve mesleki kідeme bağılı olarak bir farklılaşmanın ortaya çıkmadığı saptanmıştır.

Küçük (2012) *“İlköğretimde bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve fen ve teknoloji'ye yönelik tutumlarına etkisi”* adlı tezinde

bilimsel tartışma destekli etkinliklerin çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmada öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar ile bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinliklerin, öğrencilerin kavramsal anlamalarının ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının artırılmasında fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan etkinliklere göre çok daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Coşkun (2012) *“Üst düzey matematiksel düşünme süreçlerinin sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme modeline göre tasarlanmış çalışma yaprakları yardımıyla incelenmesi”* adlı tezinde matematik öğretmen adaylarının üst düzey matematiksel düşünme süreçlerinin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üst düzey matematiksel düşünme süreçlerini yüksek düzeyde gerçekleştirmede en başarılı oldukları sürecin genelleme süreci olduğu görülmüştür. Sentezleme ve soyutlama süreçlerinin yüksek düzeyde gerçekleştirilmesinde ise sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Genel manada SPÇÖ modelinin üst düzey matematiksel düşünmeyi destekler nitelikte olduğu sonucu elde edilmiştir.

Akpullukçu ve Günay (2013) *“Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlarına etkisi”* adlı makalelerinde fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya dayalı öğrenme ortamında öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları, 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulandığı öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Öğrencilerin, öğrenilenleri hatırd tutma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sarı ve Güven (2013) *“Etkileşimli tahta destekli sorgulamaya dayalı fizik öğretiminin başarı ve motivasyona etkisi ve öğretmen adaylarının öğretime yönelik görüşleri”* adlı makalelerinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun etkileşimli tahta destekli modern fizik öğretiminin akademik başarı ve motivasyona etkisi incelemiş ve öğretmen adaylarının etkileşimli tahta destekli öğretime yönelik görüşleri belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda

kullanılan öğretim materyallerinin öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik; dersi eğlenceli hale getirme ve katılımı artırma, soyut kavramları somutlaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve kalıcılık sağlama şeklinde olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Yontar (2013) *“Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi”* tezinde sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: katılımcıların çoğu evdeki ve okuldaki tüm sorumluluklarını yerine getirdiğini söylemiştir. Katılımcıların yarıya yakını, sorumluluklarının kendisine hatırlatılmasına ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Katılımcıların tamamı asgari düzeyde empatik eğilime sahiptir. Katılımcıların çoğu empatik tepki gösterme eğilimindedir. Katılımcıların önemli bir bölümü, ifadelerinde empati ile doğrudan ilişkili süreçlere işaret etmiştir. Katılımcıların empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Katılımcıların empati düzeylerinin, sorumluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Kız öğrencilerin sorumluluk ve empati düzeyleri erkek öğrencilerin sorumluluk ve empati düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Sosyal Bilgiler dersi başarı puanı düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları ve empati puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda okuyan öğrencilerin empati puan ortalamaları, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilere göre anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Okul sosyoekonomik düzeyi değişkeni, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

İlter (2013) *“Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı-Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona ve Öğrenme Sürecine Etkileri”* adlı tezinde sosyal bilgiler dersinde 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine ve akademik motivasyona etkilerini belirlemek, ayrıca yapılan deneysel uygulamanın öğrenme sürecine etkilerini nitel araştırma yöntemleri ile çözümleyerek değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 5E öğrenme döngüsü modelinin, akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerileri üzerinde yüksek düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu ve önemli katkılar

sağladığı tespit edilmiştir ve öğrencilerinin akademik açıdan başarılarına ilişkin motivasyonlarını artırarak davranış değişikliğini sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin hazırlanan öğretim etkinliklerini büyük bir heyecanla yapmaktan zevk aldıkları, bu şekilde Sosyal Bilgiler dersini işlemenin daha eğlenceli ve zevkli olduğu, akademik açıdan başarıya güdülenmeleri nedeniyle derse ilişkin başarı, akademik motivasyon ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

İlter (2013) “*Sosyal bilgiler dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli: başarı ve öğrenmede kalıcılığın incelenmesi*” adlı makalesinde sosyal bilgiler dersi öğretiminde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılıkları üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeline göre dersi işlemenin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık düzeyleri üzerinde yüksek derecede anlamlı bir etkisinin olduğu ve önemli katkılar sağladığı saptanmıştır.

Kaya ve Doğan (2014) “*Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*” adlı çalışmalarında öğrenci sorumluluk ölçeğini geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda *Öğrenci Sorumluluk Ölçeğinin* eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Gündüz (2014) “*İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*” adlı tezinde proje tabanlı sorumluluk değer öğretiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun tutumları ve akademik başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin hem başarılarının arttığı hem de öz bakım ve görev bilinci anlamında tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür. Ayrıca proje tabanlı sorumluluk değer eğitiminin öğretim sürecini somutlaştırdığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve eğitim sürecini zevkli bir hale getirdiği gözlenmiştir.

Taşdemir ve Dağıstan (2014) “*Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin BHTG yaklaşımını uygulama durumları: bir durum çalışması*” adlı makalelerinde sorumluluk ve eğitim ilişkisi incelenmiş ve ebeveynlerin çocuklarının sorumluluk bilinci konusundaki görüşleri ve çocuğa sorumluluk kazandırma sürecinde Bilgilendirme, Hatırlatma, Takip ve Geri bildirim (BTGH) gibi temel

öğeleri uygulama biçimleri ve neler yaptıkları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada ebeveyn görüşlerine göre çocuklarının genel olarak sorumluluk bilincine sahip oldukları ve başarı düzeyine bağlı olarak sorumluluk almalarının azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin sorumluluk alma durumları öğrenci başarı durumlarına göre açıklandığında; Başarılı öğrencilerin genelde her zaman her konuda sorumluluk aldıkları; orta başarılı öğrencilerin kısmen/ara sıra sorumluluk aldıkları ve düşük başarılı öğrencilerinde sadece diğer bazı konularda sorumluluk aldıkları tespit edilmiştir. Başarısız öğrenciler sorumlulukları konusunda bilgilendirilmek, hatırlatılmak ve teşvik edilmek eğilimi göstermektedirler. Orta başarılılar ise, genelde ödevlerini yaptıkları, merhamet ve dayanışma içinde oldukları, odaklandığı, sevdiği, anladığı konulara karşı sorumluluk yükledikleri görülmektedir. Başarılı öğrencilerin sorumluluk almaları konusunda özel bir durum içerisinde olmadıkları ve her zaman her konuda sorumluluk alıp, kendilerinden yapılmasını bekledikleri her türlü sorumluluğu yerine getirdikleri görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, sorumluluk kazandırma sürecinin temel ve değişmez öğelerini oluşturan bilgi verme, hatırlatma, takip ve geribildirim verme ebeveynlerin büyük çoğunluğu tarafından uygulanmaktadır.

Selanik Ay ve Dal (2014) araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk değeri algılarının yine öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı anlatım ürünlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluk değeri algılarına ilişkin olarak 4 tema ve 23 alt temaya ulaşılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk değeri algılarında yer verdikleri temalar incelendiğinde belirlenen temaların 36'sının kişisel sorumluluklar, 45'inin evdeki sorumluluklar, 102'sinin okuldaki sorumluluklar, 45'inin ise toplumsal sorumluluklar ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk değeri algılarının sınıf düzeyi arttıkça çeşitlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başer (2015) tarafından yapılan "*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*" adlı tezde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, aile gelir durumu, sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, topluma hizmet uygulamaları dersini alıp almama durumu, üniversiteye başlamadan önce yaşanan yerin nüfus bakımından

büyüklüğüne göre farklılaşma olup olmadığı tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Anne eğitim düzeyi değişkeninde ekolojik sorumluluk boyutunda, sivil toplum kuruluşu (STK) üyeliği değişkeninde eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk boyutlarında ve üniversiteye başlamadan önce yaşanan yerin nüfus bakımından büyüklüğü değişkenine göre eyleme dönük sorumluluk boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, aile gelir durumu, Toplum Hizmet Uygulamaları (THU) dersini alma durumu değişkenlerine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Akşit (2016) *“Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması”* adlı tez çalışmasında değer kavramı ile ilgili olarak öğrencilerin bir kavram olarak değeri (bilişsel yönü) açıklayamadıklarını, farkında olmadıklarını fakat onların değer kavramına örnek olanları ifade etmekte zorlanmadıklarını tespit etmiştir.

Sokratik sorgulama / sorgulayıcı araştırma açısından alanyazın çalışmaları değerlendirildiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sokratik sorgulama ile ilgili herhangi bir teze rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler eğitimi alanında İlder (2013) ve Tunç Şahin (2008) yaptığı tez çalışmaları sorgulama/sorgulayıcı öğrenme ile ilgilidir. Alanyazında sosyal bilgiler programında yansıtıcı araştırma ve yapılandırmacılık ile ilişkisini ele alan Ata (2006) ve sorgulayıcı öğrenme modelinin başarıya etkisini inceleyen İlder’in (2013) makaleleri ise sorgulayıcı/sorgulama ile ilgili yapılan çalışmalardır. Sosyal bilgiler eğitimi alanı dışında sokratik öğrenme, sorgulama ve sorgulayıcı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde sokratik öğrenme ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Genel olarak fen bilgisi alanında yoğunlaşan sorgulayıcı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar herhangi bir değişkenin (etkinlik, strateji, yöntem vb.) etkisinin incelenmesini ele alan çalışmalar, ölçek geliştirme ve daha spesifik konularda yapılan çalışmalar şeklinde sınıflandırılabilir. Balım ve Taşköyan (2007) araştırmalarında sorgulayıcı öğrenme beceri algısı ölçeği geliştirmiştir. Babadoğan ve Gürkan (2002), Taşköyan (2008), Bağcaz (2009), Yaşar ve Duban (2009) ile Köksal (2011) sorgulayıcı öğretim (araştırma) yöntemi/stratejileri; İnel (2009) probleme dayalı öğrenme yöntemi; Bayır ve Köseoğlu (2010) açık-düşündürücü sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme

ortamı; Küçük (2012) ilköğretimde bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinlikler; Akpullukçu ve Günay (2013) araştırmaya dayalı öğrenme ortamı; Sarı ve Güven (2013) etkileşimli tahta destekli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamı ve Coşkun (2012) sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme modeline göre tasarlanmış çalışma yapıları gibi değişkenlerin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisini incelenen araştırmalardır. Sözen (2010) sorgulayıcı öğrenme ve programlı öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasını; Işık (2011) öğrencilerin öğrenme stilleri ve sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi; Göksu (2011) sorgulayıcı araştırmaya dayalı laboratuvar ile doğrulayıcı laboratuvar yöntemlerinin karşılaştırılması; Akçakın (2010) geleneksel öğrenme yaklaşımı ile sorgulayıcı problem çözme- öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırılması bu çalışmalarda ele alınan konulardır. Sorgulayıcı öğrenme ile ilgili olarak araştırmalarında Bayır (2008) sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimini; Güneş (2011) verimli öğrenme ve çalışma için şartlandırıcı eğitim yerine sorgulayıcı eğitimi; Köseoğlu, Tümay ve Budak (2008) ise araştırmalarında bilimin doğasının öğretiminde açık-düşündürücü bilimsel argümantasyon ve açık düşündürücü sorgulayıcı-araştırma stratejilerini önermişlerdir.

Sorumluluk ile ilgili alanyazı değerlendirildiğinde Başer (2015), Yontar (2013), Çelik (2010), Aladağ (2009), Sezer (2008) ve Tepecik (2008) tarafından yapılan tez çalışmaları sosyal bilgiler eğitiminde sorumluluk ile ilgili yapılan araştırmalardır. Başer (2015) küresel sosyal sorumluluk; Yontar (2013) sorumluluk değeri ile empati becerisi arasındaki ilişkiyi; Aladağ (2009) öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyleri; Sezer (2008) ve Tepecik (2008) sosyal bilgiler programındaki sorumluluk değeri ile ilgili öğretmen görüşlerini ve Çelik (2010) ise sorumluluk değeri ile beraber birkaç farklı değer kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini çalışmalarında ele almıştır. Sosyal bilgiler eğitimi alanı dışında sorumluluk ile ilgili yapılan çalışmalar ele alındığında ölçek geliştirme; herhangi bir yaklaşım ya da programın etkisi; öğrencilerin sorumlulukları kazanma düzeyleri; öğretmenlerin sorumluluk anlayışları ve sınıfta sorumluluğu kazandırmada kullandıkları yöntemler; öğretmen, öğrenci ve velilerin sorumluluk ile ilgili görüşleri ve daha spesifik konularda yapılan çalışmalar şeklinde sınıflandırılabilir. Golzar (2006) ile Kaya ve Duman (2014) ise araştırmalarında sorumluluk ile ilgili bir ölçek geliştirmişlerdir. Gündüz (2014) proje tabanlı öğrenme yaklaşımı; Baş (2011) Hikâye temelli eğitim programı; Aydın (2008) karakter eğitimi programı ve Hayta Önal



(2005) ise sorumluluk eğitim programı gibi yaklaşım ve programların sorumluluk eğitimine etkisi üzerinde çalışmıştır. Yurtal ve Yontar (2006) araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırma kullandıkları yöntemleri; Ercan (2009) öğretmenlerin sorumluluk anlayışı ve uygulamaları; Yontar ve Yurtal (2009) araştırmasında öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların sorumluluk açısından incelenmesini çalışmıştır. Sorumluluk ile ilgili Kısa (2009) öğretmenlerin; Yontar (2007) Öğretmen ve öğrencilerin; Şahan (2011) veli ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca sorumlulukla ilgili Babadoğan (2003) sorumluluk davranışı geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf; Özen (2009) öğrencilerinin küresel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi; Taşdemir ve Dağistan (2014) sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin Bilgilendirme, Hatırlatma, Takip ve Geri bildirim (BHTG) yaklaşımını uygulama durumlarını; Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002) sorumluluk duygusu ve davranışı arasında içsel ve dışsal denetimlerin ilişkisinin incelenmesi; Selanik Ay ve Dal (2014) öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları üzerinde çalışmıştır.

Görüldüğü üzere ne sosyal bilgiler alanında ne de diğer alanlarda bu araştırmanın kapsamına ele alınan konular ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Burada hareketle bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması hedeflenmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni (modeli), araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler dersinde “*Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*” isimli bu araştırma karma desende bir araştırmadır. Karma yöntem araştırması, tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemiyle cevaplanamayacak olan soruları cevaplamaya yardımcı olur (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 15).

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan “*karma yöntem*” kullanılmıştır. Karma yöntemin temel sayılıtsı nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak araştırma problemi ve sorularının daha iyi anlaşılacağı ve inceleneceği üzerinedir (Cresswell, 2008). Karma yöntem; zenginleştirilmiş (triangulation), açıklayıcı (explanatory) ve keşfe yönelik (exploratory) desen olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu araştırmada “*zenginleştirilmiş desen*” kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır. Daha sonra bu verilerin birbirini destekleyip desteklemediği incelenerek veriler karşılaştırılır. Elde edilen veriler bu karşılaştırmaya göre yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2008).

Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında görüşme, gözlem, yarı deneysel desen uygulaması uygulanmıştır.

**Görüşme:** Bu araştırmada öğrencilerin sorumluluk algılarını belirleyebilmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Merriam (2013, s. 86-87) görüşme yöntemini, “gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanlar etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir, geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları öğrenmek istediğimizde görüşme yoluna başvurmalıyız” şeklinde ifade etmektedir. Merriam görüşmeyi, yapılandırılışlarına göre üçe ayırmaktadır: Buna göre görüşmenin doğasına göre tam yapılandırılmış (standartlaştırılmış), yarı

yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (informal) görüşme türleri söz konusudur. Bu araştırmanın birinci alt problemine cevap aramak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek 1). Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda vermiş oldukları cevaplar derinlemesine irdelenmesi için 5'er kişiden oluşan iki grup seçilmiş ve bu gruplarla odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sıklıkla çalışmanın sonunda yürütülür, konuyla ilgili bakış açılarının şekillenmesini sağlar ve araştırmacının zihnindeki spesifik sorulara açıklık getirir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 451). Araştırmanın deneysel sürecinde kullanılan sokratik sorgulama yönteminin öğrenciler üzerinde bırakmış olduğu izlenimleri belirleyebilmek amacıyla araştırma uygulamasının sonunda ön yaşantılar oluşturularak Sokratik sorgulama yöntemi ile ders işlenen sınıftan (6/A) belirlenen 14 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede öğrencilere 4 soru sorulmuş toplam 14 öğrencinin her biriyle ortalama 10 dakikalık görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları sorumluluk değeri türlerini belirleyebilmek için ise doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmanın veri seti; zihin haritası, sorumluluk konulu resim çalışması ve yazılı metin çalışması dokümanlarından oluşmuştur. Bu dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012, s. 478) içerik analizi tekniğini araştırmacının insan davranışları konusunda dolaylı yoldan çalışma yapması ve onların iletişimini incelemesi olarak açıklar ki bu dolaylı yol; yazılı içeriğin incelenmesi usulüdür. Ders kitapları, sınav kâğıtları, gazeteler, romanlar, magazin dergileri, yemek kitabı, şarkılar, politik söylemler, ilanlar, resimler yani görsel ve yazılı her şeyin analizini kapsamaktadır.

Araştırmanın üçüncü boyutu olan Sokratik sorgulama yönteminin sorumluluk değerini kazandırmadaki etkililiğini belirleyebilmek için deneysel desenlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Christensen, Burke Johnson, Turner (2015, s. 316) yarı deneysel desenleri dışsal değişkenlerin etkilerini kontrol etmek için ihtiyaç duyulan gereksinimleri karşılamayan deneysel desenler olarak tanımlamıştır ve yarı deneysel çalışmadan nedensel çıkarım yapmak herhangi bir nedensel ilişki için ihtiyaç duyulan benzer

temel gerekliliklerin karşılanmasını ister demektir. Yarı-deneySEL desenin en yaygın uygulaması denkleştirilmemiş kontrol gruplu öntest-sontest deseninde deney grubu (Grup A) ve kontrol grubu (Grup B) rasgele atama yapılmaksızın seçilir. Her iki gruba da öntest ve sontest uygulanır. Deneysel işlem ise sadece deney grubuna uygulanır (Creswell, 2014, s. 172).

Tablo 3.1. Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deseni

Grup A O	XY	O
Grup B O	X	O
Grup C O		O

Grup A yaşantı oluşturulmuş deney grubu, Grup B yaşantı oluşturulmamış deney grubu, Grup C kontrol grubu; XY, yaşantı oluşturularak bir grubun etkileri araştırılacak bir deneysel değişken veya işleme tabi tutulduğunu temsil eder; X, yaşantı oluşturulmadan bir grubun etkileri araştırılacak bir deneysel değişken veya işleme tabi tutulduğunu temsil eder; O, bir gözlemi veya ölçme aracı ile yapılan bir ölçümü temsil eder.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun oluşturulması sürecinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Ankara ili, Keçiören ilçesinde bulunan Muhsin Yazıcıoğlu İmam-Hatip Ortaokulunda altıncı sınıflardan üç şube alınmıştır. Seçilen bu üç şube beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçerken yılsonu not ortalamaları, sınıf mevcutları, kız ve erkek öğrenci sayılarının benzer olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya toplam 75 öğrenci katılmıştır. Araştırmada cinsiyetlerine göre 39 kız, 36 erkek öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan bireylere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.2 Çalışma grubu

Şubeler	Kız	Erkek	Toplam
6/A	14	11	25
6/B	14	10	24
6/C	11	15	26
Toplam	39	36	75

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

*Araştırmanın birinci alt problemine ait veri toplama araçları:*

- a) *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:* Görüşme soruları (Ek 1) yazılı olarak öğrencilere dağıtılmıştır ve öğrencilerden her bir soruya ilişkin düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu esnada araştırmacı öğrencilerle birlikte olmuş, gerekli açıklamaları yapmış ve öğrencilere anlamadıkları veya sormak istedikleri herhangi bir durum var ise cevaplayabileceğini söylemiştir.
- b) *Odak Grup Görüşmeleri:* Öğrencilerin sorumluluk algılarını derinlemesine incelemek için Ek 2’de verilen odak grup görüşme formu uygulanmıştır.

*Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine ait veri toplama araçları:*

- c) *Zihin Haritası Formu:* Zihin haritası oluşturma etkinliği araştırma uygulamasının başında ve sonunda öğrencilerin zihinlerindeki sorumluluk türlerinin tespiti amacıyla kullanılmıştır. Zihin haritaları etkinliği çalışma gruplarının sosyal bilgiler dersinde yapılmıştır. Araştırmacı zihin haritalarının nasıl hazırlandığına ilişkin gerekli bilgileri öğrencilere uygulamalı olarak gösterdikten sonra merkezine bir daire içerisine sorumluluk kavramı yazılmış A4 kâğıtlarını dağıtmıştır. Öğrencilere zihin haritalarını hazırlamak için yeteri kadar süre verilmiştir. Zihin Haritası Formu Ek 3’te gösterilmiştir.
- d) *Metin Yazımı:* Sorumluluk konulu metin yazımı etkinliği araştırma grubuna dâhil edilen sınıflarda Türkçe dersine giren öğretmenlerden yardım alınarak yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden sorumluluk değeri ile ilgili bir metin oluşturmaları istenmiştir. Etkinlik araştırma uygulamasının başında ve sonunda olmak üzere iki defa yapılmıştır. Metin Yazma Etkinliği Formu Ek 4’te gösterilmiştir.
- e) *Resim Çalışması:* Sorumluluk konulu resim çalışması etkinliği araştırma grubuna dâhil edilen sınıflarda görsel sanatlar dersine giren öğretmenlerden yardım alınarak yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden sorumluluk değeri ile ilgili bir resim çizmeleri istenmiştir. Etkinlik araştırma uygulamasının başında ve sonunda olmak üzere iki defa yapılmıştır. Resim çizme etkinliği formu Ek 5’te gösterilmiştir.

f) *Ders Video Kayıtları*: Araştırmaya katılan öğrencilerin, sokratik sorgulama yöntemi ile derslerin işlenmesi sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan görüşmeler ait video kayıtları tutulmuş ve yazıya aktarılarak analiz edilmiştir.

### 3.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler tümevarımcı analiz yolu ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012:478) içerik analizi tekniğini araştırmacının insan davranışları konusunda dolaylı yoldan çalışma yapması ve onların iletişimini incelemesi olarak açıklar ki bu dolaylı yol; yazılı içeriğin incelenmesi usulü olarak tanımlamaktadırlar. Ders kitapları, sınav kâğıtları, gazeteler, romanlar, magazin dergileri, yemek kitabı, şarkılar, politik söylemler, ilanlar, resimler yani görsel ve yazılı her şeyin analizini kapsamaktadır. Tümevarımcı analiz; kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Bireysel ve odak grup görüşmesi ile elde edilen veriler ise betimsel analize tabii tutulmuştur. Bu görüşmelere ait video kayıtları önce yazıya geçirilmiştir. Bu veriler bulguları desteklemek için kullanılmıştır.

### 3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Bu araştırmada güvenirliliği sağlamak amacıyla veri toplama araçları olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, zihin haritaları, yazılı metinler ve resimler önce üç farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra görüş birliği olan kodlar harf sırasına göre listelenmiştir. Yine üç alan uzmanı bu kodların ortak özelliklerini dikkate alarak temalar oluşturmuştur. Kod listesi ve belirlenen temalar farklı üniversitelerde görevli alan uzmanlarına verilerek her bir kodu bir tema ile ilişkilendirmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler karşılaştırılarak görüş birliği esasına göre tema kod ilişkilendirilmesine son şekli verilmiştir.

### 3.6. Araştırma Etiği

Uygulama öncesi öğrencilerin gönüllüğünü esas (sözlü onam), İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin (Ek 6), okul yönetiminden ise sözlü olur alınmıştır. Araştırmacı okul yönetimini, öğrencileri ve velileri araştırma öncesi bilgilendirmiş ve araştırma süresi boyunca öğrencilere “*araştırma boyunca yapılan etkinliklerin karneye yansımayacağı, bir araştırma kapsamında uygulandığını*” ifade

etmiştir. Araştırmacı uygulama süreci boyunca sürekli araştırmanın neden yapıldığını, gönüllülüğün esas olduğunu ve katılmak istemediklerinde belirtmelerinin yeterli olduğu ifade etmiştir. Sorumluluk değerinin daha etkin ve kalıcı öğrenme yollarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada öğrencilerin sorumluluk değerleri içselleştirmesi, araştırmacının öğretmenlik mesleki becerisi geliştirmesi yanında akademik bir unvan kazanması ve diğer öğretmenler ile araştırmacılara (topluma) ise rehberlik etme, yol göstermesi beklenmektedir.

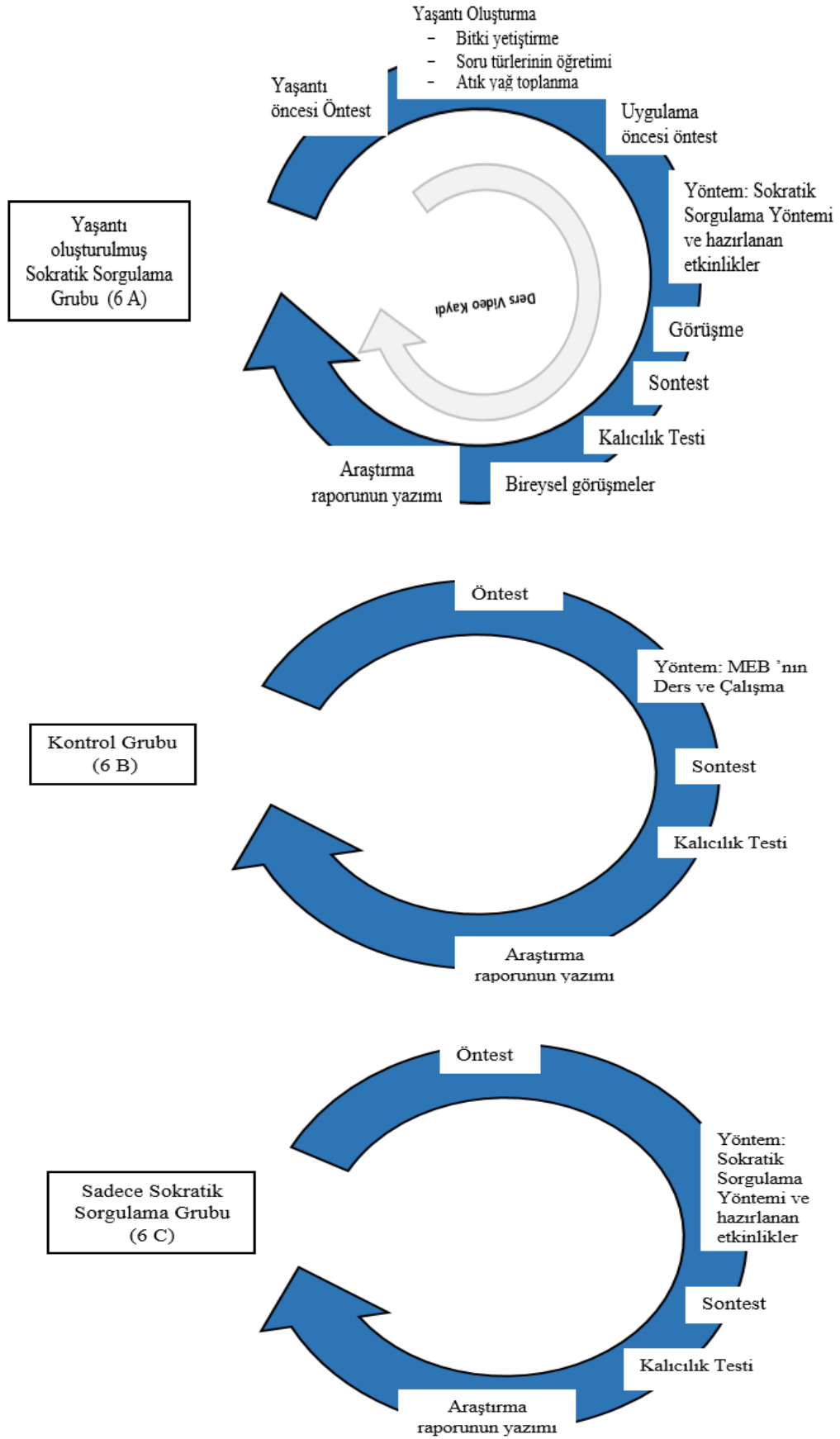
### 3.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın işlem süreci, araştırmacı tarafından hazırlanan “*Değer Eğitimi Haftalık Uygulama Planı*” na göre Tablo 3.3 gösterilmiştir. Planın uygulanışına ilişkin açıklamalar tablonun devamında verilmiştir.

Tablo 3.3. Değer Eğitimi Haftalık Uygulama Planı

HAFTA	İŞLEM (Veri Toplama)	SÜREÇ	UYGULAMALAR
1.ve 2. HAFTA KASIM 2015	Yaşantı Oluşturma-1	2 Haftalık Süreç	Soru Türlerinin Öğretimi Öğrencilerle Birlikte Bitki Yetiştirme
3. 4. 5. HAFTALAR ARALIK 2015	Yaşantı Oluşturma-2	3 Haftalık Süreç	Sınıf Ziyaretçileri Vergi; Fişi Toplama Atık Yağ Toplama
6.HAFTA 9-13 ŞUBAT 2015	Ders İçeriği	1.Ders 2. Ders 3.Ders	Konu: Topraklarımız Konu: Topraklarımız Konu: Sularımız
7.HAFTA 16-20 ŞUBAT 2015	Ders İçeriği	4.Ders 5.Ders 6. Ders	Konu: Sularımız Konu: Madenlerimiz Konu: Ormanlarımız
8. HAFTA 23-27 ŞUBAT 2015	Sokratik Sorgulama	7. Ders 8. Ders 9. Ders	Sokratik Sorgulama yöntemiyle sorumluluk değeri öğretimi
9. HAFTA 2-6 MART 2015	Ders İçeriği Sokratik Sorgulama Ders İçeriği	10.Ders 11. Ders 12.Ders	Konu: Projeler yarışıyor Sokratik Sorgulama Konu: Vergi Verelim
10. HAFTA 9-13 MART 2015	Ders İçeriği Sokratik Sorgulama Ders İçeriği	13.Ders 14. Ders 15. Ders	Konu: Vergi Verelim Sokratik Sorgulama Konu: Dünya Alarm Veriyor
11. HAFTA 16-20 MART 2015	Sokratik Sorgulama Ders İçeriği Sokratik Sorgulama	16. Ders 17. Ders 18. Ders	Sokratik Sorgulama Konu: Nitelikli İnsan ve Mesleklerin Özellikleri Sokratik Sorgulama
Kalıcılık Uygulama	Veri Toplama		Zihin Haritası Yazılı Metin Resim Çalışması Görüşme

Yukarıda ifade edilen plan dâhilinde çalışma gruplarına yapılan uygulama süreci döngüsü aşağıdaki Şekil 3.1’de gösterilmiştir:



Şekil 3.1: Uygulama Süreci Döngüsü



Deney gruplarından 6/A sınıfında, Kasım ve Aralık aylarında, araştırma uygulamasının yapılacağı derslerin içeriğine ilişkin yaşantılar oluşturulmaya başlanmıştır. Aynı zamanda öğrenciler Sokratik sorgulamaya hazırlanmışlardır. İlk önce “*Yer Yüzünde Yaşam*” ünitesi işlenirken üniteye yönelik soru sorma ve soru türleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrenciler işlenen konulara yönelik araştırma yapmışlar, yapmış oldukları araştırmalar ile ilgili metin içi, olay veya durumlar arasındaki olası ilişkilere ilişkin bilişleri açığa çıkarmak için kullanılan sorular hazırlanmışlardır. Daha sonra Kasım ve Aralık aylarında doğal çevrenin önemini fark ettirmek için, öğrencilerle bitki yetiştirilmiştir. Bunun için eşit boyda üç farklı kap okula getirilmiş birinci ve ikinci kaba verimli toprak konulmuş, üçüncü kaba ise kum ve çakıldan oluşan karışım konulmuştur. Kaplara eşit miktarda tohum serpiştirilmiştir. Birinci ve üçüncü kaptaki tohumlar temiz su ile sulanmış, ikinci kaptaki tohumlar ise ilaçlı su ile sulanmıştır. Gözlemleri sonucunda Birinci kapta ekilen tohumların sağlıklı bir şekilde yeşerdiğini, ilaçlı su ile sulanan tohumların yeşermediğini ve toprağın köpürdüğünü kum çakıl karışımında kaptaki çok az bitkinin yeşerdiğini gözlemlemişlerdir. Aralık ayı içerisinde sınıfımıza mesleklerini tanıtmaları için doktor, kırtasiyecisi, okulumuzda görevli bir öğretmen ve temizlik görevlisi davet edilmiş ve meslekleri hakkında bilgi vermişlerdir. Aralık ayı içerisinde Keçiören Belediyesi ile görüşülmüş, okulumuza atık yağ ve pil toplama kapları getirtilerek öğrencilere bilgilendirilme yapılmıştır. Öğrencilere apartman yöneticileri ile görüşüp kendi binalarına da atık yağ ve pil toplama kutularından getirebilecekleri söylenmiş ve gerekli irtibat numaraları verilmiştir.

Deney gruplarından 6/A sınıfında Kasım, Aralık ve Ocak ayları içerisinde gerekli ön yaşantılar oluşturulduktan sonra 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci dönemimde “*Ülkemizin Kaynakları*” ünitesi ile araştırmanın 6 haftalık (18 ders saati) uygulama süreci başlatılmıştır.

Bu süreçte, deney gruplarındaki (6/A-C) derslerde Sokratik sorgulama yöntemine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır.

Uygulamanın ilk iki haftasında (6 ders saati) topraklarımız, sularımız, madenlerimiz, ormanlarımız konusu işlenmiş deney gruplarına hazırlanan Kara Toprak (Ek 7), Berbat Olmuş Bir Tatil (Ek 8) ve Sarıkız’ın Döngüsü (Ek 9) adlı etkinlikler uygulanmıştır.

Uygulamanın üçüncü haftasındaki üç ders saatinde sokratik sorgulama yapılmıştır. Sorgulama soruları aşağıda verilmiştir:

- Sorumluluk nedir?
- Kimlere ve nelere karşı sorumluyuz?
- Kimlerin çevrelerine karşı sorumlulukları vardır (Anne, baba, işçi, fabrika sahibi)?
- Çalışanların sorumluluğu nedir?
- Sorumluluklarını yerine getirmediklerinde ne gibi sonuçlar ortaya çıkar?
- Çevremize karşı; toprak (tarım arazilerine evlerin yapılması, evsel ve fabrika atıklarının dökülmesi vb.), su (balıkların ölmesi, içme sularına zehirli atıkların karışması), ormanlar (kâğıt yapımı, canlı yaşam alanları) ve madenlerle ilgili sorumluluklarımız nelerdir?
- Çevremize karşı sorumluluklarımızı yerine getirmezsek ne olur?

Uygulamanın dördüncü haftasının ilk ders saatinde Projeler Yarışıyor konusu ile ilgili ders planı (Ek 10) uygulanmıştır. İkinci ders saatinde sokratik sorgulama yapılmıştır. Sokratik sorgulama sorusu aşağıda verilmiştir.

- Çevremize karşı sorumluluklarımızı yerine getirmek için ne gibi sorumluluk projeleri hazırlayabiliriz?

Dördüncü haftanın üçüncü ders saatinde ve beşinci haftanın ilk ders saatinde Vergi Verelim (Ek 11) konusu işlenmiştir, ikinci ders saatinde ise sokratik sorgulama yapılmıştır. Sokratik sorgulama sorusu aşağıda verilmiştir.

- Oyun alanlarını kim yapıyor?
- Oyun alanlarını yapılırken hangi kaynaklar kullanıyor?
- Devlete karşı sorumluluklarımız nelerdir? (oy kullanmak, kanunlara uymak, vergi vermek ve askerlik yapmak)
- Devlete karşı sorumluluklarımız kişilere göre değişmekte midir? Bu sorumluluklarımızı yerine getirmezsek ne olur?
- Vergi vermezsek ne olur?
- Askerlik yapmadığımızda ne olur?
- Devletimiz okul yapmazsa ne olur?
- Hastane, sağlık ocağı, yol, elektrik ve su şebekelerini kurmazsa ne olur?

Üçüncü ders saatinde Dünya Alarm Veriyor konusu (Ek 12) işlenmiştir. Uygulamanın altıncı haftasının ilk ders saatinde işlenen konu ile sokratik sorgulama yapılmıştır. Sorumluluk diyalogları aşağıda verilmiştir:

- *Su olmadan hayat olur mu?*
- *Madenler olmasa bina, araç, elektrik, makinalar olur mu?*
- *Verimli topraklar azalması insanları nasıl etkiler?*
- *Oksijen olmadan yaşanabilir mi?*
- *Oksijeni nasıl oluşur?*
- *Toprak, su, orman ve madenleri bilinçli kullanmak için ne yapmalıyız?*

Altıncı haftanın ikinci ders saatinde ise Nitelikli İnsan ve Mesleklerin Özellikleri konusuna ait ders planı (Ek 13) uygulanmıştır. Üçüncü ders saatinde ise sokratik sorgulama yapılmıştır. Sokratik sorgulama soruları aşağıda verilmiştir:

- *Sorumluluklarımız kişilere, olaylara veya durumlara göre değişmekte midir? Açıklayınız.*
- *Kişilerin sorumlulukları değişmekte midir? Açıklayınız.*
- *Mesleki sorumlulukları nelerdir?*
- *Doktorun, avukatın, mühendisin (maden kazaları değinilecek) ne gibi sorumluluğu vardır?*
- *Temizlik işçisi sorumluluğunu yerine getirmez ise ne olur?*

Verileri toplamak için uygulanan ders işleme süreci ve sokratik sorgulamaya ait birer ders işleyiş örnekleri aşağıda verilmiştir:

### *3.7.1. Toprak Konusuna Ait Ders İşleniş Örneği:*

- Öğretmen: Bugünkü konumuzda yeni bir üniteye geçtik değil mi? Yeni geçtiğimiz ünite “*Ülkemizin Kaynakları*”. Kitaplarımızı bir kapatalım ülkemizin kaynakları deyince aklınıza ne geliyor? Kaynak dediğimiz nedir? Ülkemizin kaynakları.
- Cemre: Su.
- Öğretmen: Su, başka?
- Öğrenci: Madenler.
- Öğretmen: Madenler Gülfatma.
- Gülfatma: Orman.

- Öğretmen: Orman.
- Öğrenci: Toprak.
- Öğretmen: Toprak, başka? Herkes konuya çalışıp gelmiş.
- Öğrenci: Hava.
- Öğrenci: Taşlar.
- Öğretmen: Hava, taşlar diyorsun, Kamil?
- Kamil: Kömür.
- Öğretmen: Kömür, yani yine madenlere gidiyor. Buğra.
- Buğra: Hammadde.
- Öğretmen: Hammadde. Evet. Filiz.
- Filiz: Giyim.
- Öğretmen: Giyim. Kaynak mıdır giyim? Yani ülkemizin doğal kaynağı mı? Yani bunlar, doğada elbisemiz var mı?
- Öğrenci: Kâğıt.
- Öğretmen: Kâğıt. Kâğıt doğada kendiliğinden var mı?
- Öğrenci: Hayır ama ağaçtan oluşuyor.
- Öğretmen: O zaman bizim doğal kaynak dediğimiz ne? İnsan etkisi. İnsanın herhangi bir etkisi olmadan doğada var olan kaynaklara biz ne diyoruz? Doğal kaynaklar diyoruz. Dersimize hazırlıklı gelmişsiniz. Biz doğal kaynaklarımız dediğimiz zaman, kitabımıza baktığımızda neyi almışız? Toprak, su, maden ve ormanları almışız. Toprağın oluşumunda insanın herhangi bir katkısı var mı?
- Öğrenciler: Hayır
- Öğrenci: Hocam pek emin değilim de, Güneş'te girer mi hocam? Güneşten de enerji elde ediyoruz.
- Öğretmen: Tabii ki, en büyük, aferin doğal kaynak.
- Öğrenciler: Rüzgâr.
- Öğretmen: Rüzgâr, değil mi? Bunlar bizim ney, doğal kaynaklarımız.
- Öğrenci: Yağmur.
- Öğretmen: Yağmur, su gelir, evet doğru.
- Öğrenci: Kar.
- Öğretmen: Kar, evet. Kamil.
- Kamil: Tarım ve hayvancılık.

- Öğretmen: Tarım ve hayvancılık. Pekâlâ, hayvanı biz bir şekilde biz yetiştiriyoruz, bitkiyi de biz büyütüyoruz değil mi? Tarım, tarımı nerede yapıyoruz?
- Öğrenciler: Toprak.
- Öğretmen: Toprakta, evet Hamdi.
- Hamdi: Balıkçılık
- Öğretmen: Balıkçılık. Balık nerede yetişiyor.
- Öğrenciler: Denizde.
- Öğretmen: Denizde. Doğal kaynaklarımız arasında balıkçılığı da göreceğiz. Evet, şimdi çocuklar şu gördüğünüz nedir?
- Öğrenciler: Toprak.
- Öğretmen: Toprak. Bu gördüğünüz toprak. Biz bu topraktan nasıl yararlanıyoruz? Evet, topraktan nasıl yararlanıyoruz? İlke.
- İlke: Üzerinde bitki yetiştiriyoruz. O bitkileri de hayvanlar yiyor.
- Öğretmen: Üzerinde bitki yetiştiriyoruz, o bitkilerle de ne yapılıyor? Hayvanlar besleniyor. Peki, sadece o bitkilerle hayvanlar mı besleniyor?
- İlke: Hayır
- Öğretmen: Başka?
- İlke: İnsan.
- Öğretmen: İnsanlar da besleniyor değil mi o bitkilerle. Böcekler hayvanların içerisine girer mi? Böcekler, insanlar. Gülfatma, şey Fulya özür dilerim.
- Fulya: Hocam bazı bitkilerle de böyle çaylar yapılıyor.
- Öğretmen: Bazı bitkilerle de çay yapılıyor. Yağmur.
- Yağmur: Hocam cam üretiliyor.
- Öğretmen: Cam, topraktan cam üretiliyor, değil mi, Şimdi topraktan başka nasıl yararlanırsınız? Yağmur dedi ki; “cam üretiliyor” dedi. İlke dedi ki “tarım yapıyoruz” dedi. O ürettiğimiz bitkilerden neler yapılıyor? Canlılar, hayvanlar da besleniyor, insanlar da besleniyor. Pekala topraktan başka nasıl yararlanıyoruz? Faruk.
- Faruk: İçinden maden çıkarıyoruz.
- Öğretmen: Şimdi toprağın içinden maden çıkarıyoruz ama o bir maden. Ben, topraktan nasıl yararlanıyoruz? Doğru madenler toprak da olur değil mi? Nil.
- Nil: Kâğıt üretiliyor.

- Öğretmen: Pekâlâ kâğıdı da topraktan mı üretiyoruz? Yoksa?
- Öğrenciler: Ağaçtan.
- Öğretmen: Ağaçtan üretiyoruz. Buğra.
- Buğra: Hocam ben soru soracağım. Elmas toprağın içinde nasıl oluşuyor? Ham elmas.
- Öğretmen: Elmas bir madendir. Madenlerde ne vardır? Bir oluşum süresi vardır. Başkalaşım geçirirler. Örneğin petrol dediğimiz bir akaryakıtımız var değil mi? Doğada nasıl oluşur? İnsan, bitki, canlı atıklarının, işte yüzyıllar boyunca değişime uğramasıyla petrol oluşur. Elmas da bu şekilde. Topraktaki bazı minerallerin birbiriyle kaynaşmasıyla diyelim, birbiriyle etkileşiyor olmasıyla elmas oluşuyor, doğada altın oluşuyor. Bu şekilde. Evet Rüya.
- Rüya: Hocam pamuk. Pamuk, işlem yapıyor.
- Öğretmen: Pamuk, yani pamuk, elma, armut, bunların hepsinden ne anlıyoruz? Toprakta oluşuyor, değil mi? Başka ne aklınıza geliyor toprakta?
- Öğrenci: Çiçek, çiçek yetiştiriyoruz ve çiçek de bize oksijen veriyor, fotosentez yapıyor.
- Öğretmen: Evet solumamıza yardım ediyor, başka? Seyit.
- Seyit: Yerin altında yaşayan sürüngen hayvanlar topraktan yararlanıyor.
- Öğretmen: Evet pekâlâ. Size bir soru daha soracağım. Üzerimize giydiğimiz hırkanın veya kazağın toprakla bir ilişkisi var mı?
- Öğrenci: Var.
- Öğretmen: Nasıl? İlke.
- İlke: Toprakta pamuk yetiştiriyoruz.
- Öğretmen: Toprakta pamuk yetiştiriyoruz, sonra.
- İlke: Onlardan da kıyafet elde ediyoruz.
- Öğretmen: Pamuktan iplik üretiriz, iplikten de ne yaparız? Kıyafet elde ediyoruz. Pekâlâ, oturduğunuz sıranın toprakla bir ilişkisi var mı?
- Öğrenciler: Var, var tabii ki.
- Öğretmen: Nasıl? Mehmet.
- Mehmet: Hocam, ağaçlar yetişiyor.
- Öğretmen: Ağaçlar yetişiyor, toprakta yetişiyor, ağaç oluyorlar. Değil mi? Ağaç belli bir yaşa geldiği zaman, belli bir olgunluğa geldiği zaman sanayi türü bir ağaçsa kesiliyor, sıra, mobilya yapılıyor. Pekâlâ.

- Hamdi: Bir şey sorabilir miyim?
- Öğretmen: Söyle Hamdi.
- Hamdi: Söylerken, sanayi türü ağaç dediniz ya, o ne oluyor hocam?
- Öğretmen: Yani artık sanayi de kullanılmak üzere ağaçlar dikiyorlar. Mesela meyve ağaçlarından biz, meyve ağaçlarını kesip de artık odun yapmıyoruz, yani çürümüşse kesiyoruz. Yani sanayide kullanılacak ağaçlarla, meyve ağaçlarını birbirinden ayırıyoruz. Başka toprakla, evinizdeki eşyaları düşününün, evinizdeki eşyaların toprakla bir ilişkisi var mı? Azra.
- Azra: Halı.
- Öğretmen: Halı. Halının nasıl toprakla ilişkisi var? Neden yapılıyor halı?
- Öğrenci: Hocam pamuktan yapılıyor, pamuğu da toprakta yetiştiriyoruz.
- Öğretmen: Pekâlâ, şöyle bir soru sorsam, toprakla ilişkili olmayan bana bir madde söyleyebilir misiniz?
- Öğrenci: Kumaş.
- Öğretmen: Kumaş. Kumaşın toprakla bir ilişkisi yok mu?
- Öğrenci: Deri.
- Öğretmen: Deri. Pekâlâ deriyi neden elde ediyoruz? Yılandan, koyundan, inekten, değil mi hayvanlardan elde ediyoruz. Pekala, bu saydığımız hayvanlar nerede yaşıyor?
- Öğrenciler: Toprakta.
- Öğretmen: Bu hayvanlar neyle besleniyor? Yağmur.
- Yağmur: Bitki.
- Öğretmen: Bitki nerede yetişiyor?
- Öğrenciler: Toprakta.
- Öğretmen: Eğer toprak olmazsa bitki olmaz, bitki olmazsa canlı olmaz. Doğru mu, yanlış mı düşünüyorum? Pekâlâ deniz de yaşayan hayvanlar, pekâlâ denizin dibinde ne var?
- Öğrenci: Yosun, yosun.
- Öğrenci: Toprak var. Kum var.
- Öğretmen: En dibinde, kum var, toprak var değil mi? Evet. Toprağa baktığımızda konumuzda, toprak, bizim sanayi dediğimiz bir kavram var. Sanayi nedir? Sanayiye biliyor musunuz? Bunu öğrenmiş olmanız lazım.

Sanayi. Bir dakika, kendi aranızda konuşmayın. Sanayi nedir? Sanayi. Evet Yağmur.

- Yağmur: Hocam gelişmiş ticaret yapılan yerler.
- Öğretmen: Sanayi, gelişmiş ticaret yapılan yer. Nil.
- Nil: Fabrikalar örneğin.
- Öğretmen: Sanayi dediğimiz nedir? Fabrikalardır değil mi?
- Nil: Mesela bizim ülkemizde fabrikalar, sanayi yönünden gelişmiştir.
- Öğretmen: Sanayi, gelişmiş midir bizim ülkemizde sanayi? Bakalım bunu öğreneceğiz? Hamdi.
- Hamdi: Hocam sanayi deyince hammaddelerin işlendiği yer.
- Öğretmen: Evet sanayi deyince ne deriz, hammaddelerin işlendiği yer. Toprak sanayinin hammaddesidir çocuklar.
- Öğrenci: Nasıl?
- Öğretmen: Nasıl. Örneğin evimizde kullandığımız tabaklar var. Tabakları izneyden yapıyoruz?
- Öğrenci: Toprakta.
- Öğretmen: Toprakta yapıyoruz değil mi? Tahta neden yapıyoruz? Toprakta. Araba yapıyoruz. Arabayı biz neyle yapıyoruz?
- Öğrenci: Metal.
- Öğretmen: Metalle yapıyoruz. Metal nerede?
- Öğrenciler: Toprakta.
- Öğretmen: Toprakta değil mi. Örneğin zeytinyağı yapıyoruz. Değil mi? Neden yapıyoruz? Zeytinden yapıyoruz. Zeytin nerede yetişiyor?
- Öğrenciler: Toprakta.
- Öğrenci: Hocam elektriğin toprakla bir alakası var mı?
- Öğretmen: Elektriğin toprakla bir alakası var mı? Alaka kurarız. Nasıl kuralım toprakla. Bir örnek verin bana. Elektriği neden üretiyoruz.
- Öğrenci: Güneş enerjisinden üretiyoruz.
- Öğretmen: Evet, güneş enerjisinden üretiyoruz. Başka? Selma. Faruk.
- Faruk: Rüzgâr nelerinden üretiyoruz.
- Öğretmen: Rüzgâr nelerden üretiyoruz. Başka?
- Öğrenci: Tam emin değilim de hocam, örneğin barajlar ve nükleer santraller.



- Öğretmen: Evet, barajlar ve nükleer santraller. Pekâlâ, rüzgârgülünü nereye yapıyoruz?
- Öğrenciler: Toprağa.
- Öğretmen: Mesela rüzgârgülüyle toprak ilişkisini de kurduk. Rüzgârgülünü neden yapıyoruz –bir saniye- Rüzgârgülünü neden yapıyoruz?
- Öğrenci: Her şeyle var hocam.
- Öğretmen: Rüzgârgülünü neden yapıyoruz?
- Öğrenciler: Demir.
- Öğretmen: Demir nerede?
- Öğrenciler: Toprakta.
- Öğretmen: Toprakta. Elektriği rüzgâr enerjisinden elde ediyoruz dedik. Şimdi güneşten enerji elde ediyoruz, elektrik üretiyoruz. Güneşten enerji üretmemiz için gerekli malzemeler neler?
- Öğrenciler: Toprak, cam
- Öğretmen: Toprak, cam, toprakta. Değil mi bir panel var, güneş enerjisini alan bir panel var. Bu paneli biz neden üretiyoruz?
- Öğrenci: Topraktan.
- Öğretmen: Topraktan.
- Öğrenci: Hocam camı da mı topraktan üretiyoruz?
- Öğretmen: Cam, topraktan. Başka ne dedik. Barajlar. Baraj yapmak için neye ihtiyaç var? Çimentoya ihtiyaç var, kuma ihtiyaç var, demire ihtiyaç var değil mi? Pekâlâ bunlar nerede?
- Öğrenciler: Toprakta.
- Öğretmen: Toprakta değil mi? Elektrik üretiyoruz. İçerisinde ampul var, içerisinde bakır tel var değil mi elektriği almamız için. Onu biz nereden alıyoruz? Aaaa ne oldu. Acaba elektriği kati anladık mı? Elektrikle toprak ilişkisini kurabildik mi?
- Öğrenci: Hocam, o soru değil de, toprakla mermerin bir ilişkisi var mı?
- Öğretmen: Mermer. Mermer deyince nasıl yapıyoruz. Mermer nasıl bir şey?
- Öğrenci: Bastığımız yer şu anda mermer.
- Öğretmen: Bastığımız yer şu anda mermer. Pekâlâ, mermer neden yapılmış?

- Öğrenci: Hocam, Afyonkarahisar'dan geçerken –Denizli'ye gidiyorduk hocam- orada bir mermer işleme fabrikaları vardı. Yerin altına böyle şeyler giriyordu, oradan taş halinde mermeri çıkarıyorlardı.
- Öğretmen: Evet mermer doğal olarak toprakta işlenir ve taş halinde şuradaki fayanslara dönüşür, yerdeki fayanslara dönüşür. Yani mermeri nerede elde ediyoruz Toprakta. Ama bir suya dönelim.
- Öğretmen: İlk başta sessizce bu şiiri okuyalım. Sonradan da ne yapacağız? Hep beraber tekrar. Evet, alanlar sessizce bu şiiri bir içinden okuyun bakalım. Daha önceden bu şiiri duydunuz mu? Aynı zamanda çok güzel bir türküdür.
- Öğrenci: Âşık Veysel.
- Öğretmen: Evet doğru. Aşık Veysel'in bir şiiri. Kim okumak ister bunu? Bir okuyalım bakalım. Tane tane, gür bir sesle. Evet tamam, Meltem okuyacak.
- : Okuyayım mı hocam?
- Öğretmen: Evet başla Meltem.
- Meltem: Toprak
- Öğretmen: Evet, şimdi şiiri bir kez okuduğumuzda, burada diyor ki şair; “koyun verdi, kuzu verdi, süt verdi – Yemek verdi, ekmek verdi, et verdi – Kazma ile dövmeyince kıt verdi – Benim sadık yarım kara topraktır.” Az önce bunların hepsini konuştuk. Toprak koyun, kuzu verir mi? Koyun ve kuzu verir mi toprak? Mehmet.
- Mehmet: Hocam, hayvanlar topraktan otlandıkları için, bitkileri yedikleri için verir.
- Öğretmen: Hamdi.
- Hamdi: Hocam bütün canlılar topraktan aldıkları besinler olmadan yaşayamayacakları için, yani burada koyundan, kuzudan bahsederek hiçbir canlının topraksız olmayacağını anlatıyor.
- Öğretmen: Pekâlâ “karnın yardım kazmayınan belinen – yüzün yırttım tırnağınan belinen- yine beni karşıladı gülünen-benim sadık yârim kara topraktır” İnsanlar toprağın hiç karnını yarar mı kazma ile belinen. Ne demek istiyor “karnın yardım kazma ilen belinen”
- Biz toprağın hiç karnını yarar mıyız?
- Öğrenci: Yararız.

- Öğretmen: Pekâlâ, şu camdan baktığımızda çam ağaçları dikilmiş, bunu biz nasıl diktik?
- Öğrenci: Hocam kazarak.
- Öğretmen: Kazarak değil mi? Yine biz o zaman toprağın karnını yardık mı?
- Öğrenciler: Evet.
- Öğretmen: Evet pekala biz toprağa buğday diktiğimizde buğdayı toprağa hiç sürmez miyiz? Tırmıklarla sürmez miyiz? Süreriz değil mi? Sürdükten sonra ne yaparız? Buğday atarız. *“Karnın yardım kazma ilen belinen, yüzün yırttın tırnağınan belinen, yine bana gülüverdi...”* Gülüvermek ne demek? Niye şair öyle demiş? Gülüvermek. Musa.
- Musa: Hocam onu ekmiş, tırmıklamış, içinden bitki olarak Gülfatma çıkmış.
- Öğretmen: Bitki olarak değil mi? Bitki olarak Gülfatma çıkmış. Sadece bitki olarak Gülfatma mü çıkıyor?
- Öğrenciler: Hayır.
- Öğretmen: Ne çıkıyor?
- Öğrenciler: Meyve.
- Öğretmen: Meyve değil mi, meyveler çıkıyor, sebzeler çıkıyor. Biz mutlu oluyor muyuz sebze çıktığı zaman?
- Öğrenciler: Evet.
- Öğretmen: Bak çok güzel demiş; *“ Karnın yardım kazma ilen belinen, yüzün yırttım tırnağınan belinen, yine beni karşıladı gülünen, benim sadık yârim kara topraktır. Pekala biz bir insanın karnını yardığımız zaman veya kardeşiniz sizin yüzünüzü yırttığı zaman gülümseyerek karşılıyor musunuz?*
- Öğrenciler: Hayır.
- Öğretmen: Pekâlâ ne diyor; *“Havaya bakarsam hava alırım, toprağa bakarsam dua alırım, topraktan ayrılırsam nerede kalırım, benim sadık yârim kara topraktır.”* Havaya bakan hava mı alır?
- Öğrenci: Evet.
- Öğretmen: Toprağa bakan ne alır? Toprağa bakarsam dua alırdan ne kast ediyor şair? Toprağa bakarsam dua alırım. Gülfatma.
- Gülfatma: Öğretmenim, yiyecek, içecek.
- Öğretmen: Evet yiyecek bitki değil mi? Örneğin köyde gidiyorsunuz, yolda yürüyorsunuz. Öyle bir acıktınız ki, yolda bir tane elma ağacı var, yolun

kenarında, orada da güzel bir elma var. Elmayı alıp yediğinizde ne hissedersiniz?

- Öğrenci: Tokluk.
- Öğrenci: Hocam topraksız yaşam olmadığını anlatıyor.
- Öğretmen: Topraksız yaşam olmadığını. Benim sorum şu, yolda gidiyorsunuz, orada bir elma ağacı var ve bu elma ağacından bu elmayı aldınız, yediniz, mutlu oldunuz. Ne hissedersiniz. Bu elmayı yiyince –açsınız- açlığımız da gitti, ne hissedersiniz.
- Öğrenci: Hocam çok mutlu hissedirim, o elmayı emek vererek dikene.
- Öğretmen: Hah, bu elma ağacını dikene dua edersiniz değil mi? Evet Selma.
- Selma: Hocam ben kendimi mutlu hissedirim, giderim o ağacın sahibini bulur helallik isterim.
- Öğretmen: Helallik istersin ama bahçede bulunan, bahçe herhangi bir telle çevrilmemiş. Yolun kenarında. Yani insanlar ne için diyor bitkiyi, hayırna dikmiş. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu zamanında meyve bahçeleri varmış çocuklar, bu meyve bahçelerinin kapısı açık. İhtiyacı olan insanlar gidermiş o meyve bahçesinden istediği kadar, yani ihtiyacı kadar meyveyi sebze alıp evine götürürmüş.
- Öğrenci: Keşke şimdi de olsa.
- Öğretmen: Ve dikenden de Allah razı olsun deriz. Değil mi, dua ederiz. Evet, şimdi size bu şiirin arkasında 5 tane soru var, 5 dakikanız var. Bu 5 soruyu cevaplar mısınız? Hadi.
- Öğrenci: Hocam, beşinci soruya cevap olarak bir şiir yazmak zorunda mıyız acaba?
- Öğretmen: Olabilir, yapabilirsiniz.
- Öğrenci: Hocam şiir mi yazacağız şimdi?
- Öğrenci: 5.soruda ne yapacağız?
- Öğretmen: 5.soru; toprakla ilgili siz de şairin şiirine benzer bir şiir yazar mısınız? Toprakla ilgili aklınıza ne gelirse.
- Öğrenci: Bir kıta mı?
- Öğretmen: Bir kıta olabilir, iki kıta olabilir. Size kalmış bir şey. Evet Selma.
- Öğrenci: Hocam bunları size mi vereceğiz?
- Öğretmen: Evet.

- Öğrenci: Hocam adımızı soyadımızı yazalım mı?
- Öğretmen: Tabii, tabii adınızı soyadınızı yazın.
- Öğrenci: Hocam okuyacak mıyız şimdi? Soruları cevaplayacağız ya.
- Öğretmen: Evet cevaplarız. Bitirenler yaslansın da görelim kimlerin bitirdiğini. Yok, kitap arasına koymaya gerek yok.
- Öğrenci: Bizim bir atık yağ projemiz vardı hocam.
- Öğretmen: Onları işleyeceğiz, daha dersimiz gelmedi, onları işleyeceğiz.
- Öğrenci: Resim kitabımı alabilir miyim?
- Öğretmen: Hayır. Bununla ilgili mi? Çizebilirsin. Buraya çiz. Efendim Selim.
- Selma: Hocam atık yağ kampanyası ne zaman bitecek?
- Öğretmen: Selma ben haber vereceğim.
- Öğretmen: Toprağa geri döneceğiz değil mi? Toprakten yaratıldık, toprağa geri döneceğiz. Evet.
- Öğretmen: Onları sonra toplayacağım sizden. Evet, çocuklar şimdi ülkemizdeki topraklara baktığımızda ülkemizdeki toprakların %33'ü verimli tarım topraklarıdır. %28'i orman, %22'si mera, %17'si diğer. Diğer dediğimizde taşlık, ekilmeyen alanlar. Şimdi baktığımızda ülkemizin %33'ü verimli topraklar dediğimize göre ülkemize baktığımızda birçok meyve ve sebzenin yetiştiğini görüyoruz değil mi? Örneğin Karadeniz Bölgesi'nde fındık yetişiyor, mısır yetişiyor, İç Anadolu Bölgesine bakıyoruz, ne yetişiyor? Buğday yetişiyor değil mi? Akdeniz Bölgesi'ne bakıyoruz. Akdeniz Bölgesi'nde ne yetişiyor? Portakal, mandalina yetişiyor. Doğu Anadolu Bölgesi'ne gidiyoruz. Doğu Anadolu Bölgesi'nde ne yetişiyor? Arpa yetişiyor. Değil mi? Ege Bölgesi'ne gidiyoruz, ne yetişiyor?
- Öğrenci: Zeytin.
- Öğretmen: Zeytin yetişiyor. Pekâlâ, bu topraklarda, bu verimli topraklarda nasıl oluyor da farklı farklı, mesela zeytin Ege'de yetişiyor, Doğu Anadolu'da fazla yetişmiyor. Neden? Yağmur.
- Yağmur: Yağış ve sıcaklık.
- Öğretmen: Yağış ve sıcaklık, başka.
- Öğrenci: Verimli topraklar.
- Öğretmen: Ama İç Anadolu Bölgesi'ndeki de verimli toprak ama buğday yetişiyor ağırlıklı olarak. Karadeniz'de ağırlıklı olarak mısır ve fındık

yetiştiriyor. Nehir neden sence? Karadeniz Bölgesi'nde mısır ve fındık yetişirken İç Anadolu Bölgesi'nde neden yetişmiyor. 6.sınıfta okumuştuk. Karadeniz Bölgesinin özellikleri arasında neler var? Aklınıza geliyor mu? Cennet.

- Cennet: Hocam orman var.
- Öğretmen: Pekâlâ Karadeniz Bölgesinde neden fazla orman vardır? Hocam demenize gerek yok. Oturduğunuz yerden parmak kaldırabilirsiniz. Su dedik değil mi. Pekâlâ Karadeniz Bölgesi'nde suyun fazla olmasının nedeni nedir?
- Öğrenci: Dağlık olduğu için.
- Öğretmen: Dağlık olması. Çok dağlık mıdır? Doğu Anadolu Bölgesi'nde çok dağlık. Yani suyun fazla olması neden?
- Öğrenci: Yağışlı olması.
- Öğretmen: Yağışlı olması. Pekâlâ, Karadeniz Bölgesi'nin yağışlı olması nedeni ne?
- Öğrenci: İklim tipi.
- Öğretmen: İklim tipi değil mi? Karadeniz Bölgesi'nde ne görülüyor? Karadeniz iklim tipi görülüyor. Karadeniz iklim tipinin özelliği neydi? Hamdi.
- Hamdi: Dört mevsim yağış alan.
- Öğretmen: Her mevsim yağışlı değil mi? Yani şöyle bir yorumda bulunabilir miyiz? Mısır ve fındık her mevsim yağışı seven bitkidir diyebilir miyiz? Diyorum ki Karadeniz iklim tipinin özelliği ne dedik, her mevsim yağış alan.
- Öğrenci: Ormanlıktır.
- Öğretmen: Evet Ormanlık alandı, bitki örtüsü ormanlıktır dedik. Sorumuz neydi? Neden Karadeniz Bölgesi'nde fındık ve mısır yetişirdi. Bunun nedeni ne olarak söyledi İlke? İklim dedi, yani her mevsim yağış alması. Buradan da konuyu, fındık ve mısırın her mevsim yağışı sevdiği anlamına geliyor. Pekala fındık ve mısırı ben İç Anadolu Bölgesi'ne diktiğim zaman İç Anadolu Bölgesi'nde yetişir mi? Parmak kaldırarak.

### 3.7.2. Sokratik Sorgulama Süreci:

#### 3.7.2.1. Çevreye Karşı Sorumluluğa ait Sokratik Sorgulama Süreci Örneği

- Öğretmen: Bugünkü konumuzda yeni bir üniteye geçtik değil mi? “Ülkemizin kaynakları”. Ülkemizin kaynakları deyince aklınıza ne geliyor? Kaynak dediğimiz nedir? Ülkemizin kaynakları. Cemre.
- Cemre: Su.
- Öğretmen: Su, başka?
- Öğrenci: Madenler.
- Öğretmen: Madenler Gülfatma.
- Gülfatma: Orman.
- Öğretmen: Orman.
- Öğrenci: Toprak.
- Öğretmen: Toprak, başka? Herkes konuya çalışıp gelmiş.
- Öğrenci: Hava.
- Öğrenci: Taşlar.
- Öğretmen: Hava, taşlar diyorsun, Kamil?
- Kamil: Kömür.
- Öğretmen: Kömür, yani yine madenlere gidiyor. Buğra.
- Buğra: Hammadde.
- Öğretmen: Hammadde. Evet. Filiz.
- Filiz: Giyim.
- Öğretmen: Giyim. Kaynak mıdır giyim? Yani ülkemizin doğal kaynağı mı? Yani bunlar, doğada elbisemiz var mı?
- Öğrenci: Kâğıt.
- Öğretmen: Kâğıt. Kâğıt doğada kendiliğinden var mı?
- Öğrenci: Hayır ama ağaçtan oluşuyor.
- Öğretmen: O zaman bizim doğal kaynak dediğimiz ne? İnsan etkisi. İnsanın herhangi bir etkisi olmadan doğada var olan kaynaklara biz ne diyoruz? Doğal kaynaklar diyoruz.
- Öğretmen: Sorumlulukla ilgili görüşlerinizi vermiştim. Hatırlarsanız dün 4 tane soru sormuştum. Sorumluluk nedir? Sorumlu insanın özellikleri, kimlere ve nelere karşı sorumluyuz? Sorumluluklarımız değişmekte midir diye soru sormuştuk. Doğaya karşı sorumluluğumuzda yarım kalmıştık değil mi? Doğaya karşı sorumluluklarımızda. Pekâlâ, doğaya karşı sorumluluklarımız

deyince, bunun üzerinde biraz konuşmak istiyorum, bunu bir tekrar edelim.

Pekâlâ, doğaya karşı sorumluluklarımız neydi? Doğaya karşı. Cemre.

- Cemre: Çevreyi temiz tutmak, hayvanlara iyi davranmak.
- Musa: Havayı kirletmemek.
- Yağmur: Bitkilere zarar vermemek.
- Öğrenci: Yangın çıkarmamak.
- Öğrenci: Arsayı korumak.
- Kamil: Suları kirletmemek.
- Ertan: Doğaya çöp atmamak, atanları uyarmak.
- Buğra: Verimli arazilere ev yapmamak.
- Öğrenci: Doğal kaynaklarımızı korumak.
- Öğretmen: Doğal kaynaklarımızı korumazsak ne olur? Bir bununla ilgili konuşalım.
- Fulya: Kirlenir hocam.
- Öğretmen: Kirlensin ne olacak? Yerlerin kirlenmesi o kadar önemli mi?
- Fulya: Tam olarak sağlıklı hava alamayız.
- Öğretmen: Ama biz yeri kirletiyoruz, havayı kirletmiyoruz ki.
- Fulya: Hocam hasta olabiliriz.
- Öğretmen: Hasta olabiliriz. Biz yerde mi yatıyoruz? Yerde mi yaşıyoruz?
- Fulya: Hayır.
- Öğretmen: Nasıl hasta olacağız? Bir örnek ver bakalım. Şöyle yeri kirlettik, yere çöp attık değil mi? Mesela fabrika atıklarını yere attık. O attığımız yerde ne yetişiyor?
- Fulya: Bitki.
- Öğretmen: O bitkiyi kim yiyor?
- Fulya: İnsanlar.
- Öğretmen: Sadece insanlar mı yiyor?
- Fulya: Hayvanlar.
- Öğretmen: Hayvanlar ve insanlar yiyor değil mi? Canlılar yiyor. Mesela o bitkiyi yiyen bir koyunu biz yedik.
- Fulya: Mikrop taşır.



- Öğretmen: Evet hasta olabiliriz değil mi? Veya o bitkiyi biz yedik. Hasta olabiliriz değil mi? Evet başka ne olabilir? Mesela yerler, yerlere çöp attık ne olur? Mehmet.
- Mehmet: Verimli topraklar azalır.
- Öğretmen: Bak bu da güzel. Eğer diyor, yerlere çöp atarsak diyor, toprak verimliliğini kaybeder ve böylece o topraktan biz ne elde edemeyiz?
- Öğrenciler: Ürün, bitki.
- Öğretmen: Ürün elde edemeyiz değil mi? Pekâlâ bitki elde edemezsek ne olur? İlke. O toprak verimliliğini kaybettiği zaman bizim ne işimize yarar?
- İlke: Bitki yetiştiremeyiz, tarımda kullanamayız.
- Öğretmen: Tamam ne olur? Tarımda kullanamazsak ne olur? Mesela tarımda kullanamıyoruz, verimli topraklarımızı azalttık, ne olur? Şöyle sorayım; mesela ekmek neden yapılır?
- Öğrenciler: Un, buğday.
- Öğretmen: Buğdaydan. Buğday nerede yetişir?
- Öğrenciler: Toprakta.
- Öğretmen: Toprakta. Eğer biz toprak verimsiz olursa, ürün yetiştiremezsek buğday yetiştirebilir miyiz?
- Öğrenciler: Hayır.
- Öğretmen: Buğday yetiştiremezsek ekmek yapabilir miyiz?
- Öğrenciler: Hayır.
- Öğrenci: Aç kalırız, aç kalabiliriz.
- Öğretmen: Aç kalabiliriz değil mi? Başka? Toprak verimsizleşti. Ne olur başka?
- Öğrenci: Turizmimizden. Mesela yerlere çöp atarsak turizm geliri falan.
- Öğretmen: Turizm geliri azalır. Pekâlâ, biz turizm gelirini nereden elde ediyoruz bir bakalım. Nerden elde ediyoruz turizm gelirini? Turizm deyince ne geliyor aklına?
- Öğrenci: Mesela tarihi yerler?
- Öğretmen: Tarihi yerlerin toprakla ne alakası var mesela? Verimli mi oluyor tarihi yerler?
- Öğrenci: Hayır hocam topraklarımızın mesela görüntüsü kötü olur.

- Öğretmen: Ha kötü olur, o zaman de ne olur, turistler gelmez diyor. Çok güzel. Başka? Buğra.
- Buğra: Tarımcılık azalır.
- Öğretmen: Tarımcılık azalır. Başka? Ertan.
- Ertan: Hocam sağlıklı beslenemeyiz.
- Öğretmen: Evet sağlıklı beslenemeyiz. Pekâlâ, şimdi toprak verimsiz olursa, canlılar ne yapar, etkilenir. Pekâlâ, o topraktan ürün elde edemezsek başka kimler zarar görür? Yağmur. Sadece insanlar mı zarar görür?
- Yağmur: Hayvanlar.
- Öğretmen: Mesela hayvanlar nasıl zarar görür?
- Öğrenci: Hocam hayvanları besliyoruz. Mesela bir ineğin sahibi var. O inekten gelir falan sağlıyor hocam. Kendine süt sağlayabiliyor.
- Öğretmen: Tamam, eğer hayvan hastalanırsa sahibi gelir elde edemez diyor. Hayvanlar başka nasıl etkilenir?
- Öğrenci: Çevre kirlendiği zaman hastalıklar olabilir. Hayvanlar hasta olunca, o etler kesilip marketlerimize geliyor. O eti yiyince biz de zarar görebiliriz.
- Öğretmen: Tamam, bunun haricinde.
- Öğrenci: Hocam ben bitkiden örnek vereceğim. Toprak verimsiz olursa bazı bitki türlerinin nesli tükenebilir.
- Öğretmen: Hah bak sadece bitki türlerinin nesli mi tükenir toprak verimsiz olunca? Başka ne olabilir?
- Öğrenciler: Hayvanlar, hayvanların.
- Öğretmen: Hayvanların da nesli tükenir değil mi? O zaman bizim toprağa karşı bir sorumluluğumuz var değil mi? Örneğin suya karşı sorumluluğumuzdan bahsetmiştik değil mi? Suyu karşı sorumluluğumuz. Ne var başka suya karşı sorumluluğumuz?
- Öğrenci: Suyu bir şeyler atmamak.
- Öğretmen: Suyu kirletmemek değil mi? Şimdi bir şey soracağım size. Çevreyi hiç kirlettiğiniz oldu mu?
- Öğrenciler: Oldu.
- Öğretmen: Yani çevreye çöp attığınız oldu mu?
- Öğrenciler: Oldu.
- Öğretmen: Parmak kaldırarak. Çevreyi kirlettiğiniz oldu mu? Meltem.

- Meltem: Oldu.
- Öğretmen: Ne yaptın?
- Meltem: Çöp attım yere.
- Öğretmen: Çöp attın. Pekâlâ, çöp attığında bir şey hissettin mi o anda?
- Meltem: Hayır.
- Öğretmen: Hiç bir şey hissetmedin. Pekâlâ, şimdi arkadaşlarınla konuştuk. Çevreye çöp attığımızda çevrenin kirleneceğini, çevrenin kirlenmesiyle birlikte bitkinin yetişmeyeceğini, işte insanların aç kalabileceğini, hayvanların yok olabileceğini, bitkilerin türlerinin tükenmiş olabileceğini konuştuk. Pekâlâ, bir daha çevreye çöp atar mısın?
- Meltem: Atmam.
- Öğretmen: Atmazsın ne yaparsın?
- Meltem: Çöpe atarım.
- Öğretmen: Çöpe atarsın. Başka ne yaparsın. Enes.
- Enes: Hocam çöpteki bazı maddeleri, plastik, cam bu tür şeyleri geri dönüşüm kutusuna atarım, diğerlerini, hiç kullanılmayacakları da çöpe atarım.
- Öğretmen: Çöpe atarsın. Başka? Gülfatma.
- Gülfatma: Hocam biz atmamaya başladığımızda atanları uyarabiliriz.
- Öğretmen: Atanları uyarabiliriz. Sen hiç çevreye çöp attığını söylemiştin. Ne yaptın mesela, çevreye çöp attın. Ne hissettin? Bir şey hissettin mi?
- Gülfatma: Hocam ben okula geliyordum geçen sene. Daha sonra okula geldiğimde, bahçeye girdiğimde direkt dedim ki; ben ne yaptım dedim, niye çöp attım dedim. Çevre kirlenecek.
- Öğretmen: Çevre kirlenecek. Pekâlâ, dürüstçe çöp atar mısın artık çevreye?
- Öğretmen: Çöp atmazsın. Ertan sen hiç kirlettin mi çevreyi?
- Ertan: Hocam bazen kirletmişim ama çöp falan atmıştım yere ama ondan sonra düşün düşün pişman olunca geri atacaktım çöpe ama temizlikçi abi çoktan almıştı bile onları.
- Öğretmen: Evet. Sizin çevreye attığınız bir plastik şişe doğada kaç yıl kalıyor biliyor musunuz? Plastik tam 400 yılda doğada kayboluyor biliyor musunuz? Bir saniye evet. Ertan bana bir hikâye yazmıştı sorumlulukla ilgili. Ertan o çevreye attığın çöple, o beslediğin ördeğin ölebileceğini düşünebilir misin? O

attığın çöp diyelim ki etrafı zehirledi o plastik veya başka bir şey oldu, içerisinde başka yabancı bir madde vardı. Ördek o plastiği yedi veya parçalanan o plastiği yedi. Ölebilir o biliyor musun? Ölebileceğini düşünebilir misin?

- Ertan: Düşünürüm hocam çünkü içinde zehirli madde bulununca insan bile yerse
- Öğretmen: Ne hissedersin pekâlâ, attığın bir çöpten dolayı, bahçede attığın plastik şişeden dolayı, onun bir parçasını ördeğin yedi, o parça boğazına takıldı, soluk alamadı, öldü. Ne hissedersin?
- Ertan: Çok kötü hissedirim. Kendimi suçlu hissedirim.
- Öğretmen: Pekâlâ bu saatten sonra bir daha çevreye çöp atar mısın?
- Ertan: Atmam.
- Öğretmen: Atmazsın. Pekâlâ, şimdi çevreye bir bakalım. Çevremize karşı dedik ki herkesin bir sorumluluğu var. Çevresine karşı kimlerin nasıl bir sorumluluğu var? Tekrar bir söyleyebilir miyiz? Kimlerin sorumluluğu oldu mu? Çevreye karşı kimlerin sorumluluğu olmalı? Mehmet.
- Mehmet: İnsanların.
- Öğretmen: İnsanların sorumluluğu olmalı. Bana insanların sorumluluklarını anlatabilir misin? Biraz açabilir misin? Örnekler verebilir misin?
- Mehmet: Çevreye çöp atmamak.
- Öğretmen: Sadece çevreye çöp atmamak. Mesela annenin çevreye karşı sorumluluğu nedir diye sorsam. Annenin çevreye karşı sorumluluğu yok mu?
- Mehmet: Var.
- Öğretmen: Ney?
- Mehmet: Hocam aklıma gelmiyor.
- Öğretmen: Aklına gelmiyor. Yağmur senin annenin çevreye karşı sorumluluğu var mı?
- Yağmur: Var hocam. Benim annem çöpünü ilk önce cebine koyuyor, çöp kovası falan bulursa çöpe atıyor.
- Öğretmen: Başka ne gibi sorumluluğu var? Yağmur.
- Yağmur: Atık yağları dökmüyor.

- Öğretmen: Evet atık yağ biriktirmek. Başka ne gibi sorumluluğu var annenin çevreye? Sadece atık yağ mı? Başka annenin mesela çevreye zarar verebilecek evde kullandığı eşyalar var mı?
- Öğretmen: Hamdi.
- Hamdi: Hocam diyelim yakın mesafelerde veya gidebileceği yerlerde kendi aracını değil, toplu taşıma araçlarını kullanmalı.
- Öğretmen: Bak çok güzel. Diyor ki neden kendi özel aracını değil de toplu taşıma aracını kullanmalı?
- Hamdi: Söyleyeyim mi hocam.
- Öğretmen: Söyle.
- Hamdi: Bir arabanın çevreye verdiği zararlar, atmosfere verdiği zararlar nedeniyle her yıl binlerce canlı yok oluyor.
- Öğretmen: Evet düşünün buradan toplu taşımayı kullanacağı yerde 100 kişi okulun bahçesinde araba çalıştırır veya şu binanın içinde arabayı çalıştırdığı zaman arabanın egzozundan çıkan duman bizi ne yapar?
- Öğrenciler: Zehirler.
- Öğretmen: Zehirler. O yüzden ne yapmalıyız? Toplu taşıma araçlarına binmeliyiz değil mi?
- Öğretmen: Pekâlâ. Bir şey daha söyleyeceğim size. Biz toprağa karşı sorumluluğumuzda, arkadaşınız demişti ki; verimli arazilere inşaat yapılmaması demişti. Başka nasıl toprağa zarar verilir? Başka nelere zarar veririz.
- Öğretmen: Yağmur.
- Yağmur: Kirli suyla sulamamak.
- Öğretmen: Kirli suyla sulamamak. O bir de mesela annemizin çevreye karşı sorumluluklarından bir tanesi, evde kullandığı deterjanlar vardır. Mesela onlar da çevreye zarar verir değil mi?
- Öğrenci: Nasıl veriyorlar.
- Öğretmen: Örneğin biz sen yoktun burada, deterjanla suları veya alıp yıkadığımız halının suyunu toprağa döktüğümüzde veya herhangi bir ozonlu su dediğimiz, çamaşır suyu dediğimiz eşyalarla herhangi bir şeyi yıkayıp oradan artan suyu toprağa döktüğümüzde orada bitki yetişir mi?
- Öğrenciler: Hayır.

- Öğretmen: Bizim bitkimiz yetişti mi burada.
- Öğrenciler: Hayır.
- Öğretmen: Bunlar zarar verir. Örneğin siz balkonu yıkıyorsunuz değil mi? Eğer balkonun gideri direkt toprağa akıyorsa, o suyun aktığı yerde, toprakta bitki biter mi?
- Öğrenci: Hayır.
- Öğretmen: Bitmez. Kamil.
- Kamil: Sigara içip maddeleri toprağa atmak.
- Öğretmen: Evet sigara diyorsun. Şimdi annemizin çevreye karşı sorumluluğu var.
- Öğretmen: Hamdi arabaların zararı var dedi.
- Öğrenciler: Var.
- Öğretmen: Var. Babanızı uyarmak istesen ne söylersin? Mesela toplu taşıma araçlarına binmesini istesen bunu babana nasıl anlattırırın?
- Öğretmen: Anlatamaz mısın bir şey? Lütfen senden cevap bekliyorum. Ne dersin babana?
- Meltem: Toplu taşıma araçlarına bin derim.
- Öğretmen: Toplu araçlarına bin. Neden diyecek? Hadi ben senin babanı, bana o cümleyi kullandın. Neden toplu taşıma araçlarına bineyim?
- Meltem: Çevreyi kirletmemek için.
- Öğretmen : *“Kızım sadece benim arabamla mı çevre kirlenir?”* derse. *“Sadece ben mi kirletiyorum? Benim kullanmamla mı kirleniyor?”* derse ne dersin?
- Öğretmen: Faruk.
- Faruk: Sen kendi sorumluluğunu yerine getirirsen diğer kişiler de belki senden görenek yapabilir.
- Öğrenci: Örnek alabilir.
- Öğretmen: Evet, düşünsenize toplu taşıma araçlarına binildiğinde trafik de rahatlar mı?
- Öğrenciler: Evet.
- Öğretmen: Rahatlar değil mi? Aynı zamanda ulaşımda kolaylaşır. Aynı zamanda ne yapar, doğamızda temiz kalır değil mi? Pekâlâ annenize

diyeceğiniz bir şey var mı? Mesela bu dersten sonra annenize gidip ne dersiniz? Evet, annenize gidip ne dersiniz.

- Esin: Anne artık yağları lavaboya atma derim. Denizlere, topraklara zarar veriyor derim.
- Öğretmen: Atma. Nereye atmasını istersin atık yağları?
- Esin: Atık yağları bir kutuda biriktirmesini isterim.
- Öğretmen: Biriktirip, onları toplayan firmalar var değil mi, onları arayıp aldırabilirsiniz. Sadece annenizi mi uyarırsınız bununla ilgili.
- Öğrenciler: Hayır, akrabaları, ablamı.
- Öğretmen: Parmak kaldırarak. Gülfatma ne diyorsun şimdi söyle. Sadece annen mi sorumlu? Başka kimleri uyarmanız gerekir.
- Öğrenci: Ablasını.
- Öğretmen: Abla. Başka? İlke.
- İlke: Akrabalarımı, komşularımı.
- Öğretmen: Akrabalarımızı, komşularımızı. Hatta dediğimiz gibi tüm insanları uyarmanız gerekiyor değil mi? İlk başta kendi evimizi, kendi evimizden sonra komşularımızı, yakın çevremizi. Değil mi bunların hepsini uyarmanız lazım. Bizim başka yaşayabileceğimiz bir dünya var mı?

### 3.7.2.2. Kamusal sorumluluğa Ait Sokratik Sorgulama Süreci Örneği:

- Öğretmen: 18 Mart. 18 Mart nedir? Parmak kaldırarak, lütfen. 18 Mart nedir?
- Gülfatma: Çanakkale Savaşı Zaferinin 100.yılı.
- Öğretmen: Çanakkale Savaşı Zaferinin 100.yılı. Pekâlâ, bana Çanakkale Savaşı ile ilgili söyleyecekleriniz var mı? Hamdi?
- Hamdi: Hocam orada vatanımızı korumak için bizim dedelerimiz, hatta babaannelerimiz orada ellerinde kalan her şeyi teslim, bütün zorluklara, vatanlarına karşı sorumluluklarını yerine getirmişlerdir. Canlarını feda ettiler.
- Öğretmen: Ne oldu, dedelerimiz, babaannelerimiz bize karşı ne yapmışlardır? Sorumluluklarını yerine getirip, canlarını feda etmişlerdir diyorsun. Evet Mehmet.
- Mehmet: Hocam onlar böyle yapmasaydı biz esir olabilirdik, şimdi yaşamıyor olabilirdik.

- Öğretmen: Olmasalardı esir olabilir, yaşamıyor olabilirdik. Başka diyecek olan var mı? Sen ne diyeceksin?
- Yağmur: Hocam mesela onlar bizim için savaşmış, hiç gece gündüz demeden savaşmış. Biz de hiçbir kusur bulmamalıyız.
- Öğretmen: Evet hiçbir kusur bulmamalıyız. Evet, 18 Mart. Çanakkale Şehitleri'nin Anma Programı 100.yıldönümü değil mi? Onları anıyoruz, şehitlerimizi anıyoruz. -Pekâlâ, Hamdi dedi ki; *“bizim dedelerimiz, hatta babaannelerimiz vatanımıza karşı sorumluluğunu yerine getirmiştir”* dedi. Pekâlâ, onlar vatanlarına karşı sorumluluklarını yerine getirmişse, bizim sorumluluklarımıza baktığımızda, bizim vatana karşı bir sorumluluğumuz var mı? Vatanımıza karşı sorumluluğumuz var mı? Filiz.
- Filiz: Askere gitmek.
- İlke: Oy kullanmak.
- Havva: Vergi vermek.
- Öğretmen: Vergi vermek vatanımıza karşı bir sorumluluğumuz. Buğra.
- Buğra: Vatanımızı temiz tutmak.
- Öğretmen: Vatanımızı temiz tutmak bizim vatanımıza karşı sorumluluğumuz. Hamdi.
- Hamdi: Devletimize ihanet etmemeliyiz.
- Öğretmen: Devletimize ihanet etmemek. Faruk.
- Faruk: Yasalara uymak.
- Öğretmen: Evet, kurallara uymak, yasalara uymak bizim vatanımıza karşı sorumluluğumuz. Başka? Ester söyle.
- Esin: Dilekçe hakkını kullanmak.
- Öğretmen: Haa dilekçe hakkını kullanmak vatanımıza karşı sorumluluk mu? Evet başka? Yağmur.
- Yağmur: Hocam başka ülkelerden yiyecek getirmemeliyiz. Çünkü biz çok eskilerden, dedelerimiz falan hep onlarla savaşmış. Biz de kendi yiyeceklerimizi kendimiz çıkartırız ve Türkiye'nin gelişimine katkıda bulunuruz.
- Öğretmen: Haa ne demek istiyor acaba Yağmur? Başka ülkelerden yiyecek almamalıyız diyor. Ne demek istiyor? Başka ülkelerden ne almamalıyız?



Bunun için ne yapmalıyız? Mesela başka ülkelerden yiyecek almamak için ne yapmalıyız? Remzi.

- Remzi: Onlardan almamalıyız, kendimiz üretmeliyiz.
- Öğretmen: Ne diyor? Kendimiz üretmeliyiz. Pekâlâ, bizim o zaman sorumluluklarımıza baktığımızda, vatanımıza karşı sorumluluklarımızda, arkadaşlarınız saydı dedi ki; oy kullanmak, askere gitmek, vergi vermek, vatana ihanet etmemek, başka ülkelerden bir şey almamak dedik. Bunun yerine neyi önerdik? Üretmekten bahsettik. Biz pekâlâ ne yapabiliriz vatanımıza karşı sorumluluklarımızda başka neler yapabiliriz? Üretmek deyince ne anlamalıyız? Sizlerin ne yapmanız gerekiyor? Buğra.
- Buğra: Ekonomimize destek olmalıyız yani.
- Öğretmen: Pekâlâ biz ekonomimize nasıl destek oluruz?
- Buğra: Başka ülkelerden getirdiğimiz şeyleri değil de kendi ülkemizin yaptığı şeyleri alarak.
- Öğretmen: Kendi ürettiğimiz ürünleri alarak değil mi? Örnek verebilir misin mesela bana günlük hayattan?
- Buğra: Mesela kola değil de yoğurt almalıyız.
- Öğretmen: Kola yerine ayran içmeliyiz. Hamdi.
- Hamdi: Hocam bir Öğretmenin vatana karşı sorumlulukları vardır. Mesela o Öğretmen hem diyelim derse de girmez hem de maaşını alırsa vatanına karşı sorumluluklarını yerine getirmiş olmaz.
- Öğretmen: Evet diyor ki; o zaman diyor vatana karşı sorumluluklarımızdan biri de ne diyor, vatanımızın bize verdiği görevleri yerine getirmektir diyor memurların. Başka?
- Musa: Hocam başka ülkelerden almamızın sebebi, burada verimli toprakların üzerine öyle binalar yapıyorlar.
- Öğretmen: Ha başka yerlerden ürün almamızın sebebi ne diyor Musa; verimli toprakların üzerine bina yapmamız diyor, tam önceki dersimize giriyor. Hani doğal kaynaklarımız vardı ya; toprağa önem vermek, suya önem vermek, madene önem vermek. Verimli topraklar. Evet
- Öğretmen: Şimdi vatanımıza karşı görevlerimize baktığımızda bizler dersi işlediğimizde dedik ki, arkadaşlarınız saydı; vergi vermektan bahsettiniz. Vergi vermezsek ne olur? Veya şöyle sorayım; siz vergi veriyor musunuz?

- Öğrenciler: Evet.
- Öğretmen: Siz, öğrenciler olarak.
- Öğrenciler: Evet.
- Öğretmen: Enes vergi veriyor musun?
- Enes: Hocam veriyoruz.
- Öğretmen: Nasıl veriyorsun vergi? Sen veriyor musun?
- Enes: Hocam mesela bazı alışverişlerimizde, orada fişlerini aldığımızda yazıyor.
- Öğretmen: Fişlerde yazıyor, fişi aldığında vergi vermiş oluyorsun. Gülfatma sen vergi veriyor musun?
- Gülfatma: Evet bir şey aldığımında mesela, onun yüzde mesela biri vergiye gidiyor.
- Öğretmen: Mesela ekmek alırsak, ekmeğin mesela vergi oranı ne? %1 diye görmüştük değil mi? Başka bir ürün aldığımızda %8. Yani 100 liralık bir ürün aldığımızda bunun 8 lirası devletimize ne olarak gidiyor?
- Öğrenciler: Vergi.
- Öğretmen: Vergi olarak gidiyor değil mi? Devlet, vergi. Eğer ekmek türü bir şey alırsak temel gıda, 100 liranın 1 lirasını devlet ne yapmış oluyor? Almış oluyor. Yani sizler yapmış olduğunuz her alışverişte fiş alırsanız devlete vergi vermiş oluyor musunuz?
- Öğrenciler: Evet.
- Öğretmen: Devlete vergi vermiş oluyorsunuz. Hamdi.
- Hamdi: Hocam biz; Kamil, Faruk, ben eve giderken bir deney yapalım dedik. Çevremizde bulunan bir markete girdik. Biz şey, çizelge yapıyoruz, röportaj yapıyoruz, bu işte isim vermeyelim siz fiş veriyor musunuz diye sorduk. O da veriyoruz dedi. Ama normalde aslında vermiyor. Vergilerimizde fiş istemeliyiz hocam.
- Öğretmen: Kesinlikle fiş istemeliyiz değil mi?
- Hamdi: İsteyince veriyor hocam.
- Öğretmen: Dün mesela dün, bazı arkadaşlarınız kantine gitti. Neler yaşadığını bana anlatabilir mi kantine gittiğinde. Gülfatma.
- Gülfatma: Hocam fiş istediler arkadaşlarım bir şey aldıklarında vermediler.
- Öğretmen: Vermediler.

- Gülfatma: Ama daha sonra hepimiz birlikte gittik sınıfça, daha sonra siz o ara bize öğrettiniz, aldık, siz söyleyince aldık.
- Öğretmen: Filiz.
- Filiz: Oraya gittiğimizde alışveriş yaptık, fiş verebilir misiniz dedik. O da ne fişi yaa falan dedi abla.
- Öğretmen: Pekâlâ geri dönelim konumuza. Biz fişlerimizi aldık, hepiniz vergi veriyorsunuz dedik. Devlet bu vergiyle, aldığı vergiyle ne yapıyor biliyor musunuz? Halime.
- Halime: Okullar, hastaneler, sıralar.
- Öğretmen: Okullar, hastaneler yapıyor. Şu oturduğunuz sıraları, yazı tahtamızı, sınıfımızı boyuyor, askılığımızı yapıyor değil mi? Cemre.
- Cemre: Hocam yollar yapıyor.
- Öğretmen: Yollar yapıyor. Pekâlâ, biz bu vergiyi vermediğimizi düşünelim. Ne olur? Bu vergiyi vermiyoruz. Selma.
- Selma: Bizim vermediğimiz vergiler onlara gitmediği için bizim ülkemizde daha az okul ve daha az şeyler olur.
- Öğretmen: Evet ne diyor Selma? Eğer diyor, biz vergimizi vermezsek diyor; daha az okul, daha az hastane yapılacak diyor, böylece biz hizmet alamayacağız diyor. Faruk.
- Faruk: Silah gücümüz azalabilir, elektrikler ve santraller yapılmayabilir, elektriklerimiz şey olabilir.
- Öğretmen: Silah gücümüz azalır diyor. Mehmet.
- Mehmet: Devletimiz para kazanamaz.
- Öğrenci: Devlet para kazanamazsa bize bir şeyler yapamaz; okul yapamaz, hastane yapamaz.
- Öğretmen: Bir şey yapamaz.
- Mehmet: Hocam memurların maaşını veremez.
- Öğretmen: Memurların maaşını veremez. Yağmur. Evet Enes.
- Enes: Hocam vergi vermezsek normal hastaneler yapamayız. O yüzden çoğu insan hastalanarak ölebilir. Hastalanabilir, hastalıklar çoğalır.
- Yağmur: Hocam eskiden mesela 70 kişi 80 kişi bir sınıfta duruyormuş, şimdi 20'lereindi.

- Öğretmen: Evet 70-80 kişilik sınıf mevcutları neye indi? 20'lere indi değil mi? Pekâlâ bir tekrar edelim bakalım. Biz bahsetmiştik değil mi; sorumluluklarımızdan bahsettiğimizde bizim ilk başta neye karşı sorumluluklarımız vardı? Neyi görmüştük, bir hatırlayalım. Sorumluluklarımız, nelere karşı sorumluluğumuz vardı?

### 3.7.2.3. Meslek Sahiplerinin Sorumluluğuna Yönelik Sokratik Sorgulama Süreci Örneği:

- Öğretmen: Pekâlâ, biz devlete karşı sorumluluklarımızı gördük, çevreye karşı sorumluluklarımıza uyuyoruz. Pekâlâ, kimlerin devlete karşı sorumluluğu var? Bir bakalım, kimlerin. Mesela devlete karşı sorumluluk kimlerin? Selma.
- Selma: Memurların.
- Öğretmen: Memurlardan kimi kastediyorsun açar mısın?
- Selma: Hocam devlette çalışan kişiler.
- Öğretmen: İşte devlette çalışan kişiler, bu memurlar kim? Kimlerden oluşuyor? Ne iş yapıyor?
- Faruk: Polisler hocam.
- Öğretmen: Polis. Bir dakika, tek tek gidelim. Polisin sorumluluğu nedir? İlke. Polisin sorumluluğu var mı? Nedir polisin sorumluluğu?
- İlke: Hocam mesela hırsızlık olduğunda, çalınma olayları olduğunda o devreye girer.
- Öğretmen: Yani bir hırsız yakalar diyorsun, güvenliğimizi korur. Başka ne yapar polis? Kevser.
- Kevser: Suçlu olan kişileri yakalar.
- Öğretmen: Suçluları yakalar, adalete teslim eder değil mi? Polisin bu sorumluluğu var. Başka? Memurdan neyi kastediyoruz? Kimin sorumluluğu var? Filiz.
- Filiz: Doktorların.
- Öğretmen: Kalk ayağa. Mesela doktorun ne sorumluluğu var?
- Filiz: Hastaları iyileştirmek.
- Öğretmen: Hastaları iyileştirmek sorumluluğu var. Pekâlâ, şöyle bir şey sorsam; doktor her hastayı iyileştirmek zorunda mıdır?
- Öğrenciler: Evet, hayır.

- Hamdi: Hocam kendi bölümüne uygun olanı.
- Öğretmen: Kendi bölümüne uygun olanı. Örnek verelim, diyelim ki; çocuk doktoru, şey kalp doktoru diyelim, bir tane hasta geldi ama bu hasta doktorun ailesinden birine zarar verdi. Doktor sence bu hastaya bakmak mecburiyetinde mi?
- Öğrenciler: Evet, evet, evet hocam bakmak zorunda.
- Öğretmen: Parmak kaldırarak. Bakmak zorunda mı?
- Öğrenci: Bakmak zorunda.
- Öğretmen: Bakmak zorunda ama neden bakmak zorunda?
- Öğrenci: Çünkü onun hastası yani.
- Öğretmen: Onun hastası diyorsun. Yani ne yapacaksın? Doktor olarak bir sorumluluğun var değil mi? İster kendisine zarar versin, ister vermesin, ister suçlu olsun, suçsuz olsun ne yapmak zorunda doktor? Hastasına bakmak zorunda. Başka? Polislikten bahsettik, doktordan bahsettik başka?
- Cemre: Öğretmen.
- Öğretmen: Öğretmenin ne sorumluluğu var?
- Cemre: Bize eğitim veriyor.
- Öğretmen: Çocuklara eğitim veriyor. Başka? Bu kadar mı? Bir Öğretmen, bir doktor, bir polisin mi sorumluluğu var? İlke.
- İlke: Hocam okul müdürü.
- Öğretmen: Okul müdürünün sorumluluğu var. Okul müdürünün sorumluluğu ne? Söyle devam et.
- İlke: Şey okulu yönetmek yani.
- Öğretmen: Okulu yönetmek. Başka kimin sorumluluğu var? Esin.
- Esin: Avukat.
- Öğretmen: Avukatın ne gibi sorumluluğu var?
- Öğrenci: Devlete karşı yok ki.
- Öğretmen: Evet, söyle. Avukatın sorumluluğu ne? Kim söyleyecek. Gür bir sesle Selma.
- Selma: Hocam avukatlar yanındaki, koruduğu kişiye suç attıkları zaman bunu savunur. Doğru, adaletli. Öğretmenim bir şey daha söyleyebilir miyim? Ben örnek olarak savcüyı vereceğim, savcı adaletli, suçluları adalete teslim eder.

- Öğretmen: Şimdi bir avukatı konuşalım. Avukat. İlk başta Avukatı konuşalım. Avukat dediniz ki işte yanına giden kişiye yardım eder, onu korur dediniz. Örneğin adam öldürenlerin de avukatı var, avukat niye savunuyor?
- Hamdi: Diyelim hocam, onun maaşı diyelim, diyelim adam öldüren kişi diyelim hapse girmesi gereken yıl 10 yıl, diyelim hâkim ona 15 yıl dedi ise, resmiyette, Anayasa'da 10 yıla bunu 10 yıla çevirmeye çalışıyor. Anayasa'da böyle yazıyor diye.
- Öğretmen: Ama pekâlâ avukat niye böyle yapıyor? Adam öldürmüşse, bırak 15 yıl yatsın. 10 yıl yatıp çıktığında da adam öldürebilir mi bu?
- Öğrenciler: Öldürebilir.
- Hamdi: Vergi vermek durumunda devlete.
- Öğretmen: Kamil.
- Kamil: Hocam mesela adam öldüren adam avukatın parasını veriyor.
- Öğretmen: Şimdi parasını verdi diye, parasını verdi diye onu savunuyor mu?
- Kamil: Evet.
- Öğretmen: Parayla yapıyor bu işi.
- Kamil: Evet.
- Öğretmen: Pekâlâ bu avukatın parayla yapması mı önemli yoksa ona karşı bir sorumluluğu, mesleğine karşı bir sorumluluğu olduğu için mi bu işi yapması önemli? Hangisi
- Hamdi: Hocam avukat bir özel meslek, devlet dairesi değil ki. Öyle yapması gerekiyor ki para kazansın, yoksa para kazanamaz.
- Öğretmen: Yani para kazanmak mı önemli sadece?
- Öğrenci: Hayır.
- Yağmur: Hocam avukatların güvenilir ve haklı şeyine gitmesi lazım. Mesela müvekkili bir adam öldürdü, onu savunmamalı.
- Öğretmen: Neden savunmamalı?
- Yağmur: Hocam çünkü Türk milletine katkısı olur, güvenilir olur hocam.
- Öğretmen: Öyle mi? Mesela diyelim ki sen görevini yaparken bir yanlışlık yaptın farkında olmadan, seni de suçladılar. Sen ne yapacaksın? Yanlışlık yaptın diye seni avukat savunmayacak mı? Suçlusun diye.
- Yağmur: Tamam, suçluyum, beni de savunmayabilir mesela.

- Öğretmen: Seni savunmasına gerek yok mu? Seni savunmalı mı? Savunmamalı mı?
- Yağmur: Savunmalı.
- Hamdi: Hocam Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının hepsi eşittir. Yani ne yaparlarsa yapsınlar hepsi eşit doğrultuda, zengin veya fakir, suçlu veya suçsuz onları etkileyemez. Avukatın hepsine adil davranması gerekir. Bence öyle. Değiştirmez mali durumları veya...
- Öğretmen: Avukat nedir? Bir suçlu suçu ispatlanıncaya kadar suçsuzdur değil mi? Eğer gerçekten bir suç işlemişse bunu ne yapar, cezalandırır. Avukat da ne yapar? Bunu savunur. Eğer karşı tarafın avukatıysa, yani suçlunun avukatıysa en az cezayı almasını sağlar, hakkını korur. Karşı tarafsa daha fazla ceza almasını sağlamaya çalışır değil mi? Yani suçlu da olsa suçsuz da olsa her insanın ne hakkı vardır? Savunulabilme hakkı vardır. Avukat ne yapıyor? Bu sorumluluğunu yerine getiriyor. Her insanın savunulma hakkını yerine getiriyor. Evet, başka kimlerin sorumluluğu var?
- Öğretmen: Başka? Sen ne diyeceksin Hamdi?
- Hamdi: Hocam gerektiği zaman görevinin başında olmalı, görevini, yerini terk etmemeli.
- Öğretmen: Evet sorumluluklarından biri değil mi görevinin yerinde olmak? Pekâlâ, görevini yapmazsa ne olur polis, doktor, mühendis. Ne olur? Gülfatma.
- Gülfatma: Hocam polis görevini yapmazsa halkı koruyamaz.
- Öğretmen: Halkı koruyamaz. Doktor görevini yapmazsa?
- Gülfatma: Doktor görevini yapmazsa hastalar iyileşemez.
- Öğretmen: Hastalar iyileşemez. Pekâlâ, Kübra ablanız görevini yapmazsa, sorumluluk değil mi, sınıf ortamı pis. Pekâlâ, bir mesleğin diyelim; gerekliliği veya gereksizliği yoktur diye bir şey söyleyebilir miyiz? Yani tüm meslekler bizim için gereklidir değil mi? Baktığımızda; Kübra ablanız okulun temizliğinden sorumlu, temizlik görevlisi, Seyfi amcanız okulun kantininden sorumlu, kantin görevlisi, kantinin bakımını sağlıyor, polis güvenliğimizi sağlıyor, doktor sağlığımızı korumakta bize yardımcı oluyor, Öğretmen eğitiminizi sağlıyor, inşaat mühendisi güzel barınaklar yapıyor bize. Evet değil mi? Çevremizdeki mesleklere baktığımızda.

- Öğretmen: Evet insanlara eşit davranmalı diyorsun. Evet, Faruk baban ne iş yapıyor?
- Faruk: Pastacı.
- Öğretmen: Çok güzel bakalım. Babasının sorumluluklarına bir bakalım, görevlerine Faruk: Pasta yapıyor hocam.
- Öğretmen: Pekâlâ baban pasta yaparken nelere dikkat etmeli sence?
- Faruk: Hazır kremşanti falan kullanmamalı, kendisi yapmalı.
- Öğretmen: Hazır kremşanti kullanmamalı, kendisi yapmalı. Başka?
- Faruk: Her şeyi hazır kullanmamalı. Daha sağlıklı olması için her şeyi hazır alıp da kullanmamalı, kendisi yapmalı.
- Öğretmen: Sağlıklı, kaliteli ürünler kullanmalı değil mi? Başka? Mesela pasta yaptığı yer nasıl olmalı? Pastayı sattığı yer nasıl olmalı? Pastayı yaparken nelere dikkat etmeli? Mesela babanın kendi sorumlulukları nelerdir?
- Hamdi: Enes'in babası da pastacı hocam.
- Öğretmen: Öyle mi?
- Enes: Hocam tüm ağabeylerim pastacıydı, babam da pastacı.
- Öğretmen: Öyle mi? Tamam, bir dakika ikisini bir konuşalım. Evet, Enes sence babanın sorumlulukları nelerdir?
- Enes: Hocam ben daha önce gittim. Sorumlulukları; önlüklerini takmaları, eldivenlerini giymeleri.
- Öğretmen: Çok güzel bak bir şey söyleyeyim mi? Bir-kesinlikle temiz önlük giymeliler, iki-kesinlikle eldiven takmalılar. Başka ne takmalılar? Şapka, bone takmalılar değil mi? Niye? Yaptıkları pastanın içerisine saç teli düşebilir. Ne yapmalı? Eldiven giymeliler. Niye? Biz ellerimizle ne yapıyoruz? Farklı yerlere dokunuyoruz. Bir de hamura dokunduğumuz zaman ne olur? Hastalık bulaşıcı olur değil mi? Mesela hamur açarken kullandığımız eldiveni başka bir yerde kullanmamalıyız. Örneğin bazı pastanelere gidiyorum, simit veriyor, verdiği eldivenle para üstünü veriyor, para alıyor. O zaman eldiven kullanmaya ne gerek var? Değil mi? Başka?
- Enes: Hocam normal orada bir tane bir şey var. Ona dokunarak paraları falan dokunduktan sonra, ellerini ona batırıyorlar temiz olmak için, o mikropları öldürüyormuş öyle diyorlar. Onunla istediklerini yapabiliyorlarmış, normal paranın mikrobu eline geçmiyormuş.



- Öğretmen: Bunu ben de bilmiyordum. Evet, başka ne yapmalı? Tamam, kişisel bakımı yerinde olmalı dedik. Sadece pastacının kişisel bakımını yapması yeterli mi? Başka? Fulya. Aman Gülfatma özür diliyorum.
- Gülfatma: Hocam pastanenin temiz olması lazım, hamur açtıkları yerler...
- Öğretmen: Pastanenin temiz olması lazım, hamur açtığı yer değil mi? Malzemeyi koruduğu kaplar. Değil mi? Malzemeyi pişirdiği yer, malzemenin bulunduğu depo. Bunların hepsinin ne yapması gerekir? Temiz olması gerekir.
- Musa: Hocam benim ağabeyim; pişmaniye, şeker, lokum falan yapıyorlar. Orada mesela önlüklerini, eldivenlerini takmadıkları zaman ceza alıyorlar.
- Öğretmen: Evet devlet denetleme yapıyor değil mi? Devlet gıda sektörünün üretim yerlerini sürekli denetler. Ani baskınlar yapar. Temizlik şartlarına uyuyor mu, temizlik kurallarını yerine getiriyor mu diye.
- Musa: Bir kere gitmiştim, herkesin her şeyi vardı. Böyle ceza alıyorlardı, bir tanesinde yoktu. Müdür falan herhalde geldi onlara ceza verdi. Böyle poğaça falan ısmarlıyorlardı.
- Öğretmen: Selma.
- Selma: Öğretmenim ben bir örnek vereceğim de (anlaşılmıyor). Bizim lokantamız var, oraya gittikleri zaman döneri keserken aynı bıçakları kullanıyorlardı (anlaşılmıyor). Ben de gittim, aşağıda bulaşıkçılar var, şu bıçakları yıkayın dedim. O da; bir şey olmaz, onunla her zaman et kesiyoruz dedi. Ben de olsun yıkamadıkları zaman eski etin tadı kalıyordu bıçakta. Kestikleri zaman da eski dönerin tadı yeni dönerin içine giriyordu. Gittim söyledim, şimdi hijyenik falan oldu.
- Öğretmen: Tamam. Pekâlâ, çevremizdeki meslekleri gördük. Sizler neler yapmak? Siz hangi mesleği yapmak istiyorsunuz. Ben Yeliz'den başlamak istiyorum. Yeliz hangi mesleği yapmak istiyorsun? Bak, gür bir sesle.
- Yeliz: Öğretmen.
- Öğretmen: Öğretmen. Neden?
- Yeliz: Çocukları çok seviyorum.
- Öğretmen: Çocukları seviyorsun. Öğretmenin sorumlulukları ne?
- Yeliz: Derste boş bırakmamak, Öğretmense hep dersleri anlatmak.

- Öğretmen: Hep dersleri anlatmak. Ben hep ders anlatıyor muyum? Boş bıraktığım oluyor ya.
- Öğretmen: Evet tamam. İlke.
- İlke: Avukat.
- Öğretmen: Avukatın sorumluluğu ne? Geçenlerde konuşmuştuk bir ara. Avukatın sorumluluğu ne?
- İlke: Suçluların cezalarını azaltmak.
- Öğretmen: Suçluların cezalarını. Sence doğru mu suçluların cezalarını azaltmak? Örneğin adamın biri bir kadını öldürdü, seni de tuttu. Sen onun cezasını gerçekten azaltır mısın?
- İlke: Bilmiyorum.
- Öğretmen: Pekâlâ avukatlar gerçekten suçluları korumak mecburiyetinde midir?
- İlke: Hayır.
- Öğretmen: Pekâlâ doktor her hastayı iyileştirmek mecburiyetindeyse, avukatın neden böyle bir mecburiyeti yok? Suçlunun savunma hakkı yok mu?
- Öğrenciler: Var.
- Öğrenci: Her insanın savunma hakkı var.
- Musa: Hapishaneye girmediyse o hala suçlu değildir?
- Öğretmen: Gülfatma sen ne mesleği yapmak istiyorsun?
- Öğretmen: Kamil.
- Kamil: Arkeolog.
- Öğretmen: Pekâlâ arkeolog ne yapar?
- Kamil: Tarih öncesinden kalma canlıların fosillerini arar.
- Öğretmen: Pekâlâ arkeologların sorumluluğu var mıdır?
- Kamil: Hiç düşünmedim hocam.
- Öğretmen: Niye düşünmedin? Arkeologlar ne yapar diyorum, çok güzel tanımlıyorsun. O geçmişe ait bulduğu kanıtları bize objektif olarak sunmalı mı? Sunmamalı mı?
- Kamil: Hocam sunmalı.
- Öğretmen: Değil mi? Gerçeği anlatmalı, gerçeği yansıtmalı bize.
- Kamil: Sahtesini yapıp bize göstermemeli.

## BÖLÜM IV BULGULAR

### 4.1. Öğrencilerin Sorumluluk Algısı Nedir?

Altıncı sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarını öğrenmek için öğrencilere altı tane açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu verilmiştir (Ek: 1). Formda verilen soruları öğrencilerin yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplar analiz edilerek öğrencilerin sorumluluk algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

“*Sorumluluk nedir?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrenciler sorumluluğu arkadaş, öğretmen, anne, baba, kardeş, büyükler tarafından verilen bir görevi yerine getirmek olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin “*Sorumluluk nedir?*” sorusuna vermiş oldukları cevapların bazıları aşağıda verilmiştir.

“*Bir görevi yerine getirmek.*” (4K)

“*Bize verilen veya bize düşen işi düzenli, özenle yapmak.*” (15K)

“*Bir kişinin günlük veya haftalık yapması zorunlu olduğu işlerdir.*” (203K)

“*Herkesin üstlenmesi gereken görevlerdir.*” (205E)

“*Bizim kesin zorunlu olan görevlerimizdir*” (216E)

“*İnsanların görev, iş, ihtiyacıdır.*” (293K)

“*Yaşamayla eş değerdir. Sorumluluk özgürlüğün sınırlı olmasıdır.*” (307K)

“*Biri bize bir şey dediyse onu zamanında yapmak, görevlerimizi tam yerine getirmektir.*” (1104K)

“*Bir kişinin kendi işini kendi yapması yani büyüdüğünü hissetmesidir.*” (1054E)

“*Üstlenmemiz gereken bazı davranış ve hareket biçimidir.*” (379K)

Sokratik sorgulama yöntemi ile yapılan derslerden sonra öğrencilerin sorumluluk algılarının değiştiği gözlenmiştir. Öğrenciler sorumluğun kendilerine başkaları tarafından verilen bir görev olmadığını, aksine kendilerinin yapmaları gereken şeylerin sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinden bir diyalog örneği verilmiştir.

- Öğretmen: *Pekâlâ şimdi arkadaşlarınız demiş ki, burada çok güzel cevaplar verilmiş, hani ben sorduğumda –sorumluluk nedir? Dediğimde- aklına gelenleri yazmışlar, kompozisyonda çok güzel şey yazmışlar. Sorumluluklardan bir tanesini kendine ait görev demiş. Bu kendimize ait görevimiz gerçekten sorumluluklarımız mıdır? Yani kendimize ait görevlerimiz nelerdir diye sorayım ben size. Nedir kendimize ait görevler, neler var bana bunu söyleyebilir misiniz?*
- Hamdi Ali: *Ödev yapmak.*
- İlke: *Okula gitmek.*
- Öğretmen: *Ödev yapmak kendine ait görev. Başka?*
- İlke: *Okula gitmek.*
- Öğretmen: *Okula gitmek kendine ait görev. Başka? Kevser. Çok rahat ol, bu önemli değil rahat ol, kendini germe.*
- İlke: *Çalışmak.*
- Öğretmen: *Çalışmak. Mesela çalışmaktan neyi kastediyorsun.*
- İlke: *Sınava çalışmak.*
- Öğretmen: *Derse çalışmak, sınava çalışmak. Nil?*
- Kevser: *Kitap okumak.*
- Hazar: *Odayı toplamak.*
- Öğretmen: *Tamam çok güzel. Ama ben şimdi şunu soruyorum; odanı toplamak gerçekten senin görevin mi?*
- Hamdi Ali: *Evet.*
- Öğretmen: *Neden?*
- Hazar: *Çünkü büyüklerimiz söyledi, bize görev verdi.*
- Öğretmen: *Pekâlâ sorumlulukları -hani büyüklerimiz görev verdi diyorsunuz- illaki bize birisinin vermesi mi gerekiyor?*
- Öğretmen: *O zaman odanızı toplamak, büyükleriniz dediği için mi yapıyorsunuz?*
- İlke: *Bizim sorumluluğumuz olduğu için.*
- Öğretmen: *Senin sorumluluğun olduğu için. Pekâlâ, İlke, odanı gerçekten düzenli olarak topluyor musun?*
- İlke: *Evet.*

- Öğretmen: Düzenli olarak topluyorsun. Hiç toplamam azlık yaptığın olmuyor mu? Toplamadan çıktığın?
- İlke: Bazen oluyor.
- Öğretmen: Bazen oluyor. Pekâlâ, toplamadan çıktığında ne hissediyorsun?
- İlke: Kendimi kötü hissediyorum yani.
- Öğretmen: Anlatır mısın yani? Nasıl hissediyorsun?
- İlke: Odam dağınık olduğundan dolayı. Ders çalışamıyorum o ortamda.
- Öğretmen: Ortamda ders çalışamıyorsun. Pekâlâ, o dağınıklık senin ders çalışmanı nasıl etkiliyor?
- İlke: Dikkatimi çekerek yani.
- Öğretmen: Dikkatini dağıtıyor. Mesela ne dağıtıyor örnek verir misin? Odanın dağınık olduğunu düşün.
- İlke: Mesela kitaplarım falan ayrıık olduğunda, her yere saçılmış olduğunda.
- Öğretmen: Olduğunda senin ders çalışmanı engelliyor. Kevser sen ne diyeceksin? Odanın dağınık olması seni nasıl hissettiriyor? Mesela odanı toplamadan çıktın ne hissedersin?
- Kevser: Kötü hissedirim zaten ben, toplanması gerekiyor kendi sorumluluğumuz olduğu için.
- Öğretmen: O zaman odayı toplamak sizin göreviniz mi?
- Öğrenciler: Hayır. Sorumluluğumuz olduğu için.

Öğrencilerin “Sorumluluk sahibi kişilerin ortak özellikleri nelerdir?”

Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 26 farklı özelliğe vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu ifadeler Tablo 4.1’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1. Sorumluluk Sahibi Kişilerin Özellikleri İle İlgili Bulgular

İfadeler	Frekans	İfadeler	Frekans
Görevini yapan	23	Söz dinleyen	3
Dürüst	14	Karakter sahibi	3
Güvenilir	14	Başarılı	3
Düzenli	11	Sözünde duran	2
Saygılı	8	Devlet malına zarar vermeyen	2
Yardım sever	7	Sevecen	2
Temiz	5	Zeki	2
Sorumluluk sahibi	5	Hoşgörülü	2
Yalan söylemeyen	5	Azimli	1
İyi insan	5	Kendine güvenen	1
Emaneti koruyan	4	Düşünceli	1
Planlı	4	Bilinçli	1
Çalışkan	3	Doğaya zarar vermeyen	1

Tablo 4.1. incelendiğinde sorumluluk sahibi kişilerin özellikleri olarak 23 öğrenci görevini yapan, 14'er öğrenci dürüst ve güvenilir ifadelerini kullanmışlardır. Öğrencilerin soruya ilişkin cevaplarından bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

*''Dürüst, hiç yalan söylemeyen, hoşgörülü, saygılı vb.'' (15K)*

*''Güvenilir olmaları, görevlerini yerine getirmeleri.'' (189E)*

*''Düzenlidir, verilen işi zamanında yapar, çalışkandır.'' (199E)*

*''Güvenilir olurlar, sevecen, yardımsever, saygılı, düzenli, zekâlı, iyi davranışlı, düşünceli ve insanlara karşı iyi davranışlı olurlar.'' (197K)*

*''Sorumluluklar hakkında bilinçlidirler, düzenli ve güvenilirler.'' (203K)*

*''Görevlerini aksatmazlar. Yapacağı işi önceden planlayarak yaparlar.'' (308K)*

*''Başarı sahibi, zeki, dürüst, güvenilir kişilerdir. Ama her sorumluluk sahibi insan burada yazdığım özelliğe sahip değildir. Zeki olmaya da güvenilir olmaya da bilir.'' (307K)*

Öğrencilerin ''Kimlere ve nelere karşı sorumluyuz?'' sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde cevapların 12 farklı ifade altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler en fazla ailelerine ve öğretmenlerine karşı sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeler Tablo 4.2'de gösterilmiştir:

Tablo 4.2. Kimlere ve Nelere Karşı Sorumluyuz İle İlgili Bulgular

İfadeler	Frekans	İfadeler	Frekans
Ailemize(anne, baba, kardeş)	47	Akrabalarımıza	6
Öğretmenimize	32	Kendimize	5
İnsanlara	24	Küçüklere	3
Doğaya(hayvanlara, bitkilere, çevreye)	18	Vatanımıza	2
Büyüklerle	14	Allah'a	2
Arkadaşlarımıza	14	Kurallara	1

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin 47 öğrenci ailesine, 32 öğrenci öğretmenlerine, 24 öğrenci insanlara karşı sorumlu olduklarını belirtirken, 6 öğrenci akrabalarına, 2'şer öğrenci vatana ve Allah'a; 1 öğrenci de kurallara karşı sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*''Öğretmenlere, anne ve babaya, arkadaşlarımıza, kendimize karşı sorumluyuz.'' (181K)*

*''Çevremize ve insanlara, hayvanlara, arkadaşlarımıza, her şeye doğaya ve bitkiye böceğe.'' (196K)*

*“Vatanımıza, ailemize, çevreye.” (199E)*

*“Kurallara, görevlere, annemize ve babamıza belki tanımadığımız kişilere karşı sorumluyuz.” (219K)*

*“Aslında sadece dünyaya karşı sorumluyuz. Dünya var olmasa bizde olmayız.” (307K)*

Öğrencilerin *“Sorumluluklarımız olaylara ve rollere göre değişmekte midir?”* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 75 öğrenciden 10 tanesinin sorumluluklarımızın olaylara ve kişilere göre değişmeyeceği, 65 öğrencininse değişebileceğini yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Sorumluluğun olaylara ve kişilere göre değişebileceğini ifade eden öğrenciler kişisel sorumlulukların üzerinde durmuşlar, değişmeyeceğini belirten öğrenciler ise kişiler arası ve çevre ile ilgili sorumlulukların üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*“Evet. Çocukların görevleri ödev yapmak, okula gitmek vb. büyüklerimiz çalışmak bizlere bakmak.” (218E)*

*“ sorumluluklar kişilere göre değişir ama bazı sorumluluklar değişmez. Mesela çevremize karşı duyarlı olmak herkese göre aynıdır.” (250K)*

*“Evet, kişilere göre sorumluluklar değişir. Mesela babamızın sorumluluğu çalışmaktır. Annemizin sorumluluğu yemek yapmaktır. Bizim sorumluluğumuz ise odamızı toplamak, ödev yapmak ve ders çalışmaktır.” (501K)*

*“Hayır, çünkü sorumluluk her yerde sorumluluktur. Bence ne sorumluluk verirse her hangi bir kişi onu aynı şekilde dürüstlikle yapmalıyız.” (15K)*

*“Değişmez ben doğaya iyi davranıyorsam onlarda doğaya iyi davranmalılar.” (138E)*

*“ Hayır değişmemektedir. Saygılı, temiz, uyumlu ol ki herkes öyle olsun.” (583E)*

Öğrencilerin *“Sorumluluklarımızı yerine getirmedik ne olur?”* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamının hayatlarında olumsuzluklar olacağı, başarılı olamayacakları, üzülecekleri, başkaları tarafından eleştirilecekleri, çevrelerinin kirli olacağını ve hayatlarının olumsuz yönde etkileneceği yönünde görüş belirttikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*“Herkes sorumsuz olur. Kötü bir dünya ortaya çıkardı.”* (252E)

*“Arkadaşlarımız, öğretmenlerimiz, ailemiz hepsi birden bize kızarlar ve küsebilirler hem de kalplerini kırmış olabiliriz.”* (219K)

*“Bütün dünya sorumluluklarını yerine getirmezse hayatımız başarısız kuralları bilmeyen çevreyi temiz tutmayan hiç kimsenin sorumluluk nedir bilmeyen bir dünya olurdu.”* (202K)

*“İstedığımız hayatı yaşayamayız.”* (194E)

*“Bize güveniyorlarsa bize güvenmezler, bize iş vermezler.”* (189K)

Öğrencilerin ‘‘Sorumluluklarımızı yerine getirmek için ödül ve ceza gerekli midir?’’ sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 70 öğrencinin ödül ve ceza gerek olmadığı, 5 öğrenci ise gerekli olduğu yönünde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*“Hayır değildir. Çünkü çevreyi temiz tutmak, okula gelmek, odamızı düzenlemek, bizim yapmamız gereken işlerdir.”* (584E)

*“Hayır. Ceza olursa insan yapmak istemez, ödül olursa rüşvetçilik olur. bu yüzden ödülde verilmemelidir. Cezada verilmemelidir.”* (252E)

*“Ödülde gerekmez, cezada gerekmez. Sorumluluğumuzu yapmak içimizden, kalbimizden gelmesi lazım”*(196K)

*“Evet. Mesela ödül verirsek çok büyük olmamalı çünkü şımarırlar. Cezayı da büyük vermemeliyiz çünkü inadımıza giderler.”* (189K)

*“Gereklidir. Çünkü birisi ödevini yapmıştır diğeri yapmamıştır. Birine yaptığı için ödül verirsin. Diğesine de ödevini yapsın diye ceza verirsin böylece akıllanır.”* (199E)

Öğrencilerin sorumluluk algılarını belirlemek için kendilerine yöneltilen yukarıdaki altı soruya verdikleri cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir. Öğrenciler sorumluluğu ‘‘Bir kişinin üstlenmek zorunda olduğu, özenle, zamanında ve tam olarak, kişinin kendisinin yapması gereken günlük-haftalık iş ve görevleri’’ şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca öğrenciler sorumluluk sahibi kişileri verilen görevi yapan, güvenilir, dürüst, düzenli kişiler olarak nitelendirmişlerdir. Çocukların tamamı sorumluluk alanlarını gündelik yaşam alanları içerisine giren kişi ve olaylarla sınırlandırmışlardır.



Öğrenciler sorumluluğun alt boyutlarından kişiler arası ve doğal çevreye karşı sorumlulukların *olaylara ve kişilere göre değişemeyeceğini*, kişisel sorumlulukların ise *değişebileceğini* düşünmektedirler. Sorumluluklarımızı yerine getirmesek *karmaşanın ortaya çıkacağını, yaşamın zorlaşacağını* ve sorumluluklarını yerine getirirken de *ödül ve cezaya gerek olmadığını* kabul etmektedirler.

Alanyazında (Lickone, Unutkan, Cüceloğlu, Owens) sorumluluk ile ilgili *kişinin kendisine ve başkalarına özen göstermesi, toplumsal sürece katılması, kendi istekleri ile karar verip işe başlamaları, aldıkları görevi başarı ile yerine getirmeleri, sonuçlarına katlanmaları veya üstlenmelerine* vurgu yapılırken, bu çalışmada *öğrenciler görev, zorunluluk, üstlenmek, zamanında, tam (eksiksiz)* ve kendisinin yapması gibi algılar vurgulanmıştır. Alanyazındaki toplumsal sürece katılma, başkalarına özen gösterme, sonuçlara katılma veya üstlenme vurgulanmıştır.

2005 yılında hazırlanan 1-3. sınıflar hayat bilgisi öğretim programında öğrencilere kazandırılacak beceriler incelendiğinde Kaynakları Etkili Kullanma Becerisi içeriğinde “ *Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma* ” becerisi, Güvenlik ve Korumayı Sağlama Becerisi içerisinde “*Sağlığını Koruma*” becerisi kazandırılmak, 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ise Birey ve Toplum öğrenme alanında sorumluluk değeri öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Hazırlanan bu öğretim programlarının sonucunda 6. sınıfa geçmiş bir öğrencide doğaya karşı ve sağlığını korumaya karşı sorumluluğunu bilmesi beklenmektedir. Yapılan bu çalışmada ise öğrenciler bireysel ve yakın çevresindeki kişilere karşı sorumluluğunu ön plana çıkarmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere öğretim programlarında kazandırılmak istenen sorumluluk değerinin kazanım boyutunda işlenmemesi, ders ve çalışma kitaplarında yeterince etkinliklere yer verilmemesi nedeniyle öğrencilerde sağlığını koruma, dini, kamusal ve doğaya karşı sorumluluk algılarının gelişmediği görülmektedir. Öğrenciler sorumluluk sahibi kişilerin davranışlarını sorumluluk sahibi kişilerin özellikleri şeklinde tanımlamaları da sorumluluk algısının oluşmadığını göstermektedir.

#### **4.2. Öğrencilerde Görülen Sorumluluk Türleri Nelerdir?**

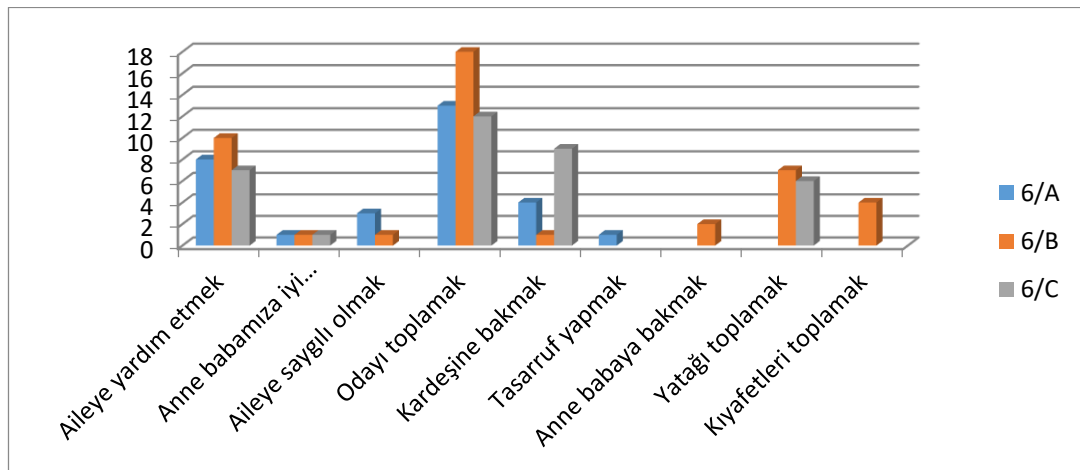
Öğrencilerin sorumluluk türlerini tespit etmek için üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilerden zihin haritasını doldurmaları, ikinci olarak sorumlulukları ile ilgili bir resim çizmeleri ve son olarak sorumlulukları ile ilgili bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin üç ölçme aracına vermiş oldukları cevaplar

Tümevarımcı analiz yöntemi ile incelenmiştir. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde 147 farklı ifade tespit edilmiştir. Bu 147 farklı ifade kendileri içerisinde benzerlikleri dikkate alınarak birleştirme yapılmıştır. Birleştirme sonucunda 65 ortak ifade ortaya çıkmıştır. Bu ifadeler ise özelliklerine göre 7 farklı boyutta gruplandırılmıştır. Bu boyutlar aileye karşı, kişisel (akademik) sorumluluk, kişisel (sağlık) sorumluluk, kişiler arası ilişkiler, doğal çevreye karşı, dini ve kamuya karşı (vatandaşlık) sorumluluktur.

Aşağıda öğrencilerin aileye karşı olan sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.3 ve Şekil 4.1.'de gösterilmiştir:

Tablo 4.3. Aileye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

İfadeler	A (Deney grubu)	B (kontrol grubu)	C (Sorgulama grubu)
Aileye yardım etmek	8	10	7
Anne babaya bakmak	-	2	-
Anne babamıza iyi davranmak(söz dinlemek)	1	1	1
Aileye saygılı olmak	3	1	-
Odayı toplamak	13	18	12
Kardeşine bakmak	4	1	9
Tasarruf yapmak	1	-	-
Kıyafetleri toplamak	-	4	-
Yatağı toplamak	-	7	6



Şekil 4.1. Aileye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

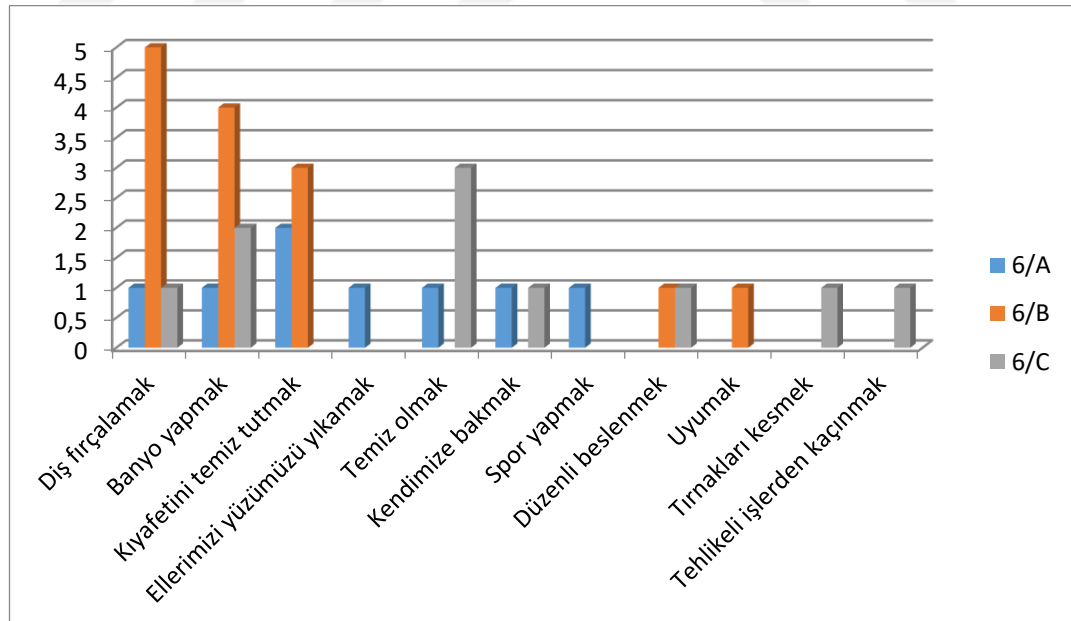
Tablo 4.3. incelendiğinde aileye karşı sorumluluklar A şubesinde 6, B şubesinde 8, C şubesinde 5 farklı şekilde ifade edilmiştir. Tabloya göre B şubesinin aileye karşı sorumluluk algılarının diğer şubelere göre daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Aileye karşı sorumluluk olarak A, B ve C şubelerinde en fazla ‘‘odayı toplamak, aileye yardım etmek ve kardeşine bakmak’’ en az ise ‘‘anne babamıza iyi

*davranmak*'' olarak ifade edilmiştir. *“Tasarruf yapmak”* sorumluluk ifadesi B ve C şubelerinde, *“anne babaya bakmak”* ve *“kıyafetleri toplamak”* ifadesi A ve C şubelerinde ifade edilmemiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu ifadelerden ailelerin evin düzenli olması, annenin üzerindeki iş yükünü azaltma ve eşyaları dağınık bırakmama konularında öğrencilere sorumluluk yükledikleri anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin kişisel sorumluluklarından sağlıklı olma sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.4. ve Şekil 4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 4.4. Kişisel Sorumluluk (Sağlıklı olma) İle İlgili Bulgular

İfadeler	A (Deney grubu)	B (kontrol grubu)	C (Sorgulama grubu)
Diş fırçalamak	1	5	1
Banyo yapmak	1	4	2
Kıyafetini temiz tutmak	2	3	-
Ellerimizi yüzümüzü yıkamak	1	-	-
Temiz olmak	1	-	3
Kendimize bakmak	1	-	1
Spor yapmak	1	-	-
Düzenli beslenmek	-	1	1
Uyumak	-	1	-
Tırnakları kesmek	-	-	1
Tehlikeli işlerden kaçınmak	-	-	1



Şekil 4.2. Kişisel Sorumluluk (Sağlıklı olma) İle İlgili Bulgular

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin sağlıklı olma ile ilgili sorumluluklarının A ve C şubelerinde 7, B şubesinde 5 farklı şekilde ifade edildiği görülmektedir. Tablo A ve C şubelerinin sağlıklı olma ile ilgili sorumluluk algısının B şubesinden

fazla olduğunu göstermektedir. A, B, C şubelerinde en fazla ‘‘dişlerini fırçalama ve banyo yapma’’ sağlıklı olmakla ilgili sorumluluk olarak belirtilmiştir. ‘‘Ellerimizi yüzümüzü yıkamak, spor yapmak’’ sadece A şubesinde, ‘‘uyumak’’ B şubesinde, ‘‘tırnakları kesmek, tehlikeli işlerden kaçınmak’’ ifadeleri ise sadece C şubesinde belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun sağlıklı olmanın kişisel sorumluluk olduğu ile ilgili bir algıya sahip olmadıkları veya sağlıklarını korumak için kendilerine dikkat etmedikleri düşünülebilir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Nitekim öğrenciler sağlıklarını korumaktan ziyade çevrelerindeki insanların kendilerine yönelik oluşabilecek olumsuz yargılarını engellemek amacıyla dişlerini fırçaladıklarını ya da banyo yaptıklarını belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinden sonra öğrencilerin kendi sağlıkları için bunları yapmaları gerektiği görüşü etrafında birleştikleri gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesine ait diyalogların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

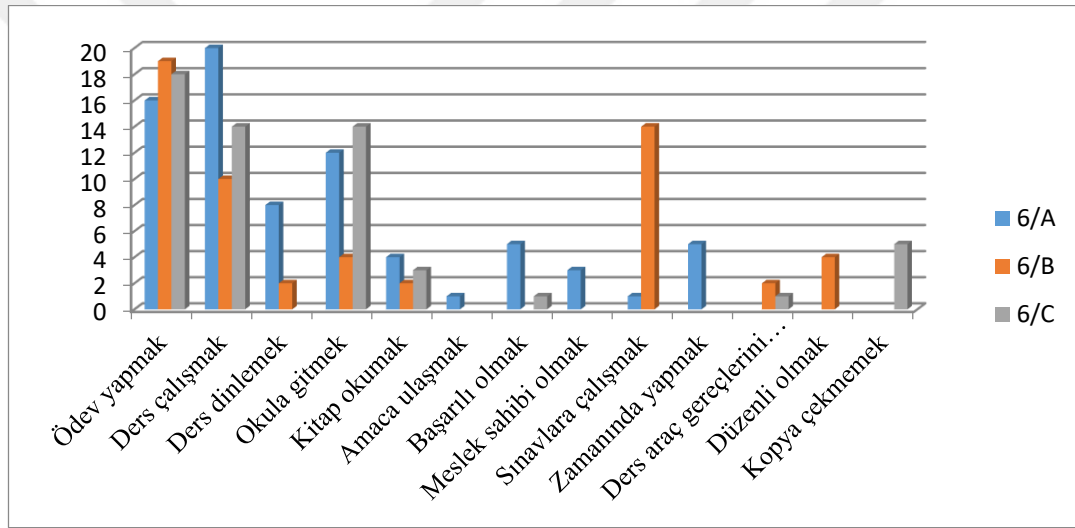
- Öğretmen: *Pekâlâ, arkadaşlarınız demiş ki; örneğin sorumluluklarımızdan bir tanesi de bedenimize bakmaktır demiş. Ne anlıyorsunuz bedenimize bakmaktan?*
- Nil: *Mesela hiç yıkanmasak saçımızda kepek olur, ya da cildimizde kir olur ve insanlar bizim hakkımızda kötü düşünebilir. Çok pis bir insan gibi.*
- Öğretmen: *Düşünsün. Ne kaybettin? Yani senin hakkında çok pis demeleri senin sorumsuz olduğunu mu gösterir? Sorumluluklarını yerine getirmediğini mi gösterir?*
- Nil: *Hayır.*
- Öğretmen: *Eee düşünmeleri ne kazandırır veya ne kaybettirir bize?*
- Faruk: *Arkadaşlarımızı kaybettirebilir.*
- Öğretmen: *Arkadaşlarını nasıl kaybedersin?*
- FARUK: *Mesela senin pis olduğunu düşünürler ve senden uzak dururlar.*
- İlke: *Bence de.*
- Öğretmen: *Bence de ne?*
- İlke: *Yani onun gibi, arkadaşlarımız bizden uzak durabilir.*
- Öğretmen: *Uzak durur, uzak dururlar. Ne derler ama bir şeyler derler.*
- Hamdi ali: *Bizimle oynamak istemezler.*

- *Öğretmen: Sizinle oynamak istemezler. Pekâlâ, bedenimize karşı sorumluluklarımız neler? Bunu bir açar mısınız? Ne var mesela; saçlarımızı taramak dedi. Başka?*
- *Hamdi Ali: Tırnaklarımızı kesmek.*
- *İlke: Dişlerimizi fırçalamak.*
- *Kevser: Elimizi yüzümüzü yıkamak.*
- *Faruk: Yıkanmak.*
- *Öğretmen: Yıkanmak. Pekâlâ, şimdi dedik ki; aynı şeyi tekrar soracağım. Bu yıkanmazsak, saçımızı taramazsak kepek olur dedik. İşte pis oluruz dedik. Sadece saçımızı yıkamamız, pis olmamız veya vücudumuzun pis olması arkadaşlarımızı etkilediği gibi, arkadaşlarımızın bizi seçmesini etkilediği gibi kendimizle ilgili sorunlar ortaya çıkartır mı?*
- *Hamdi Ali: Evet.*
- *Nil: Bitlenebiliriz.*
- *FARUK: Hasta olabiliriz.*
- *Öğretmen: Nasıl açıklar mısınız? Mesela örnek verin.*
- *İlke: Hasta oluruz yani.*
- *Öğretmen: Nasıl? Ne oluruz? Mesela!*
- *Hamdi Ali: Mikrop kaparız.*
- *Öğretmen: Mikrop kaparız. Başka?*
- *Hamdi Ali: Dişlerimiz çürür.*
- *Öğretmen: Dişlerimiz çürür. Pekâlâ, o zaman konumuzun en başında dedik ki; -büyüklerimizin bize verdiği görev- büyüklerimiz bize sürekli diyor ki; “dişlerini fırçala” diyor. İlla ki dişlerini fırçalamak büyüklerimiz tarafından verilen bir görev midir? Yoksa bizim gerçekten bizim gerçekten yapmamız gereken bir iş midir?*
- *Öğrenciler : Yapmamız gereken.*

Aşağıda öğrencilerin kişisel sorumluluklarından akademik sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.5. ve Şekil 4.3.'te gösterilmiştir:

Tablo 4.5. Kişisel Sorumluluk (Akademik) İle İlgili Bulgular

İfadeler	A (Deney grubu)	B (kontrol grubu)	C (Sorgulama grubu)
Ödev yapmak	16	19	18
Ders çalışmak	20	10	14
Ders dinlemek	8	2	-
Okula gitmek	12	4	14
Kitap okumak	4	2	3
Amaca ulaşmak	1	-	-
Başarılı olmak	5	-	1
Meslek sahibi olmak	3	-	-
Sınavlara çalışmak	1	14	-
Zamanında yapmak	5	-	-
Ders araç gereçlerini getirmek	-	2	1
Düzenli olmak	-	4	-
Kopya çekmemek	-	-	5



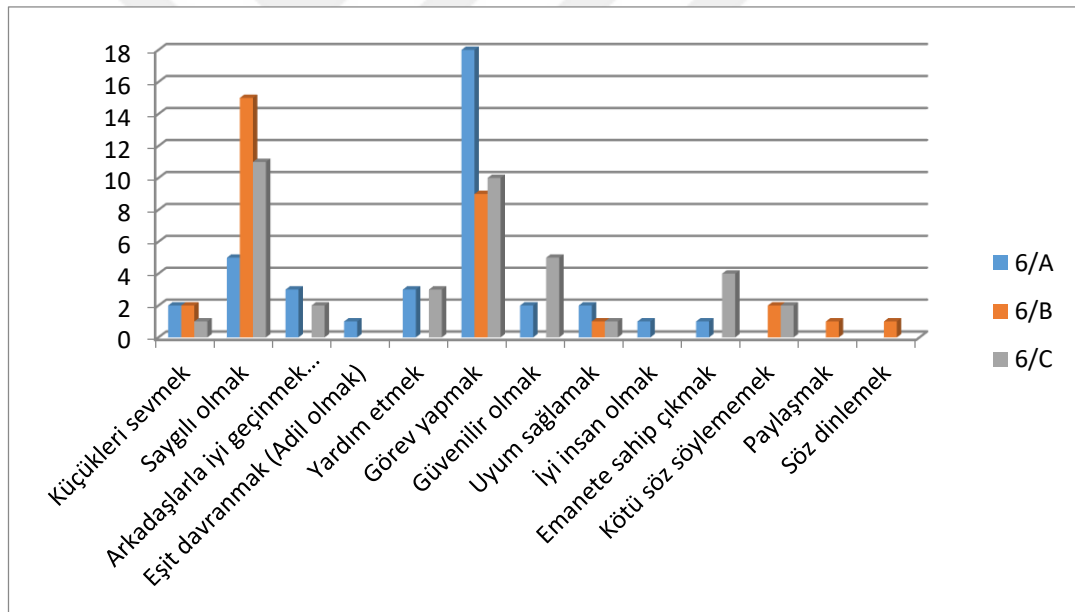
Şekil 4.3. Kişisel Sorumluluk (Akademik) İle İlgili Bulgular

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğrencilerin akademik sorumluluk ile ilgili algılarının A şubesinde 10, B şubesinde 8, C şubesinde 7 farklı şekilde ifade edildiği görülmektedir. Tabloya göre akademik sorumluluk algısı A şubesinde diğer 2 şubeye göre fazladır. A, B, C şubelerinde en fazla “ödev yapmak, ders çalışmak, okula gitmek ve kitap okumak” akademik sorumluluk olarak algılanmaktadır. A şubesinde “amaca ulaşmak, meslek sahibi olmak, zamanında yapmak”, B şubesinde “düzenli olmak”, C şubesinde ise “kopyaya çekmemek” ifadeleri diğer şubelerce belirtilmemiştir. Ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olması için ödev yapma ve ders çalışmaya ilişkin sürekli vermiş oldukları telkinler öğrencilerde akademik sorumluluğun şekillenmesini etkilemiş olabilir.

Aşağıda öğrencilerin kişiler arası sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.6. ve şekil 4.4. 'de gösterilmiştir:

Tablo 4.6. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

İfadeler	A (Deney grubu)	B (kontrol grubu)	C (Sorgulama grubu)
Küçükleri sevmek	2	2	1
Saygılı olmak	5	15	11
Arkadaşlarla iyi geçinmek (Kavga etmemek)	3	-	2
Eşit davranmak (Adil olmak)	1	-	-
Yardım etmek	3	-	3
Görev yapmak	18	9	10
Güvenilir olmak	2	-	5
Uyum sağlamak	2	1	1
İyi insan olmak	1	-	-
Emanete sahip çıkmak	1	-	4
Kötü söz söylememek	-	2	2
Paylaşmak	-	1	-
Söz dinlemek	-	1	-



Şekil 4.4. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

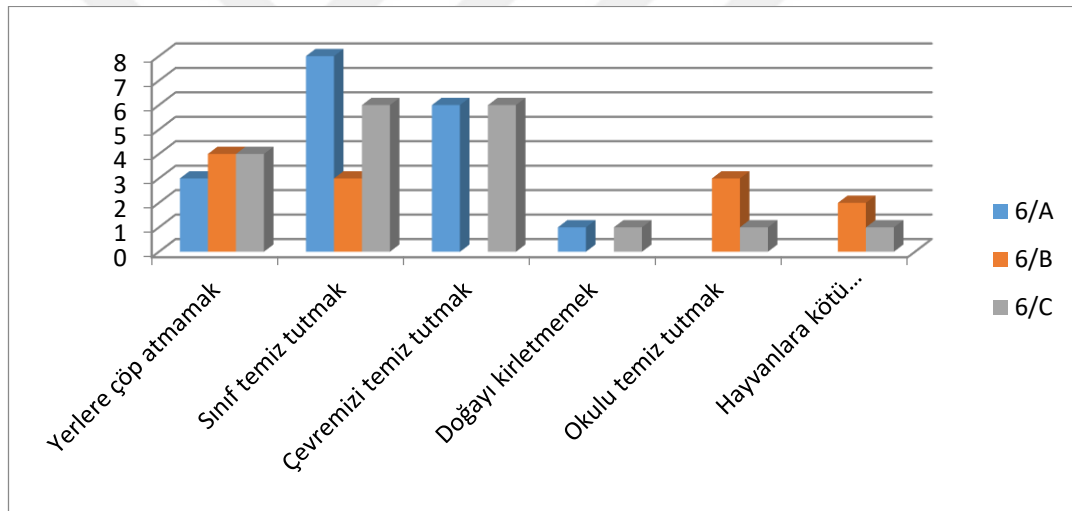
Tablo 4.6 incelendiğinde, kişiler arası sorumluluk algılarının A şubesinde 10, B şubesinde 7, C şubesinde 9 farklı şekilde ifade edildiği görülmektedir. Tabloya göre B şubesinin kişiler arası sorumluluk algısı A ve C şubesine göre düşüktür. A, B, C şubelerinde en fazla "saygılı olmak ve verilen görevi yapmak" en az "küçükleri sevmek ve uyum sağlamak" kişiler arası sorumluluk olarak ifade edilmiştir. A şubesinde "eşit davranmak, iyi insan olmak", B, şubesinde "paylaşmak, söz dinlemek" diğer şubelerce ifade edilmemiştir. Öğrencilerin kişiler arası

sorumlulukları ile ilgili ifadelerinin hem ailenin ve toplumun hem de milli eğitimin beklentileri doğrultusunda olduğunu söyleyebiliriz. (Milli Eğitim Temel Kanunu’nu 2/2 maddesi “...insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.’’)

Aşağıda öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.7 ve Şekil 4.5.’te gösterilmiştir:

Tablo 4.7. Çevreye(doğa) Karşı sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

İFADELER	A (Deney grubu)	B (kontrol grubu)	C (Sorgulama grubu)
Yerlere çöp atmamak	3	4	4
Sınıf temiz tutmak	8	3	6
Çevremizi temiz tutmak	6		6
Doğayı kirletmemek	1		1
Okulu temiz tutmak		3	1
Hayvanlara kötü davranmamak		2	1



Şekil 4.5. Çevreye (doğa) Karşı sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

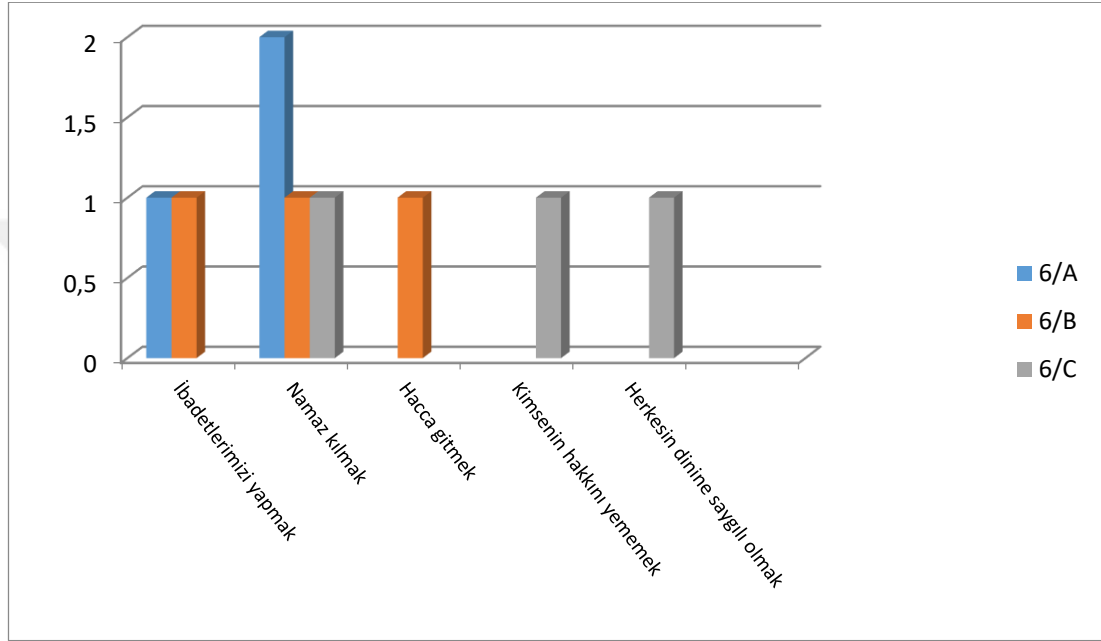
Tablo 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin çevreye karşı sorumluluk algılarının A ve B şubelerinde 4, C şubesinde 6 farklı şekilde ifade edildiği görülmektedir. A, B, C şubelerinde en fazla ‘sınıfı ve yerlere çöp atmamak’ en az ise ‘doğayı kirletmemek, hayvanlara kötü davranmamak’ çevreye karşı sorumluluk olarak ifade edilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre çok az sayıda öğrencinin doğaya karşı sorumluluklarının bilincinde olduğu söylenebilir. Bu tablo ailenin, toplumun ve öğretim programlarının öğrencide doğayı koruma bilincini oluşturmada yetersiz kaldığını göstermektedir.

Aşağıda öğrencilerin dini sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.8. ve Şekil 4.6’da gösterilmiştir:



Tablo 4.8. Dini Sorumluluklar Boyutu İle İlgili Bulgular

İfadeler	A (Deney grubu)	B (kontrol grubu)	C (Sorgulama grubu)
İbadetlerimizi yapmak	1	1	-
Namaz kılmak	2	1	1
Hacca gitmek	-	1	-
Kimsenin hakkını yememek	-	-	1
Herkesin dinine saygılı olmak	-	-	1



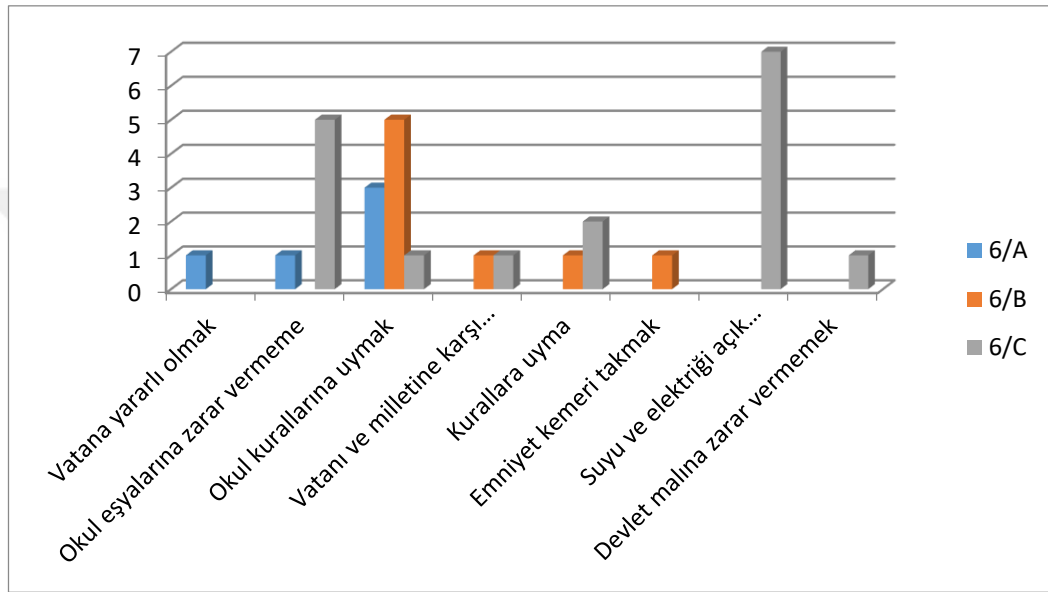
Şekil 4.6. Dini Sorumluluklar Boyutu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.8 incelendiğinde Öğrencilerin dine karşı sorumluluk algıları A şubesinde 2, B ve C şubelerinde 3 farklı şekilde ifade edilmiştir. Dine karşı sorumluluk algıları A, B, C şubelerinde ‘*namaz kılmak*’ olarak ifade edilmiştir. B şubesinde ‘*hacca gitmek*’, C şubesinde ‘*kimsenin hakkını yememek, herkesin dinine saygılı olmak*’ diğer şubelerce ifade edilmemiştir. Araştırma yaptığımız okulun İmam Hatip Ortaokulu olmasına rağmen dine karşı sorumluluklarının farkında olmamalarının nedeni olarak okulun sonradan İmam Hatip ortaokuluna dönüştürülmesi gösterilebilir.

Aşağıda öğrencilerin kamusal sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.9. ve Şekil 4.7’da gösterilmiştir:

Tablo 4.9. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

İfadeler	A (Deney grubu)	B (kontrol grubu)	C (Sorgulama grubu)
Vatana yararlı olmak	1	-	-
Okul eşyalarına zarar vermeme	1	-	5
Okul kurallarına uymak	3	5	1
Vatani ve milletine karşı sorumluluk	-	1	1
Kurallara uyma	-	1	2
Emniyet kemeri takmak	-	1	-
Suyu ve elektriği açık bırakmamak	-	-	7
Devlet malına zarar vermemek	-	-	1



Şekil 4.7. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular

Tablo 4.9. incelendiğinde kamusal sorumluluk algıları A şubesinde 3, B şubesinde 4, C şubesinde 6 farklı şekilde ifade edilmiştir. Kamusal sorumluluk algıları olarak A, B, C şubelerinde “okul eşyalarına zarar vermemek” ortak ifade edilmiştir. A şubesinde “vatana yararlı olmak”, B şubesinde “emniyet kemeri takmak”, C şubesinde “suyu ve elektriği açık bırakmamak, devlet malına zarar vermemek” diğer şubelerce ifade edilmemiştir.

Öğrencilerde 7 farklı boyutta (aileye karşı, kişisel (akademik) sorumluluk, kişisel (sağlık) sorumluluk, kişiler arası ilişkiler, çevreye karşı, dini ve kamuya karşı (vatandaşlık) sorumluluk) sorumluluk türü görülmüştür. Bu 7 farklı sorumluluk türlerinden en fazla aileye karşı ve kişisel sorumluluklarından akademik sorumluluk ve kişiler arası en az ise dini, kamusal ve çevreye karşı sorumluluk türleri olduğu görülmektedir.

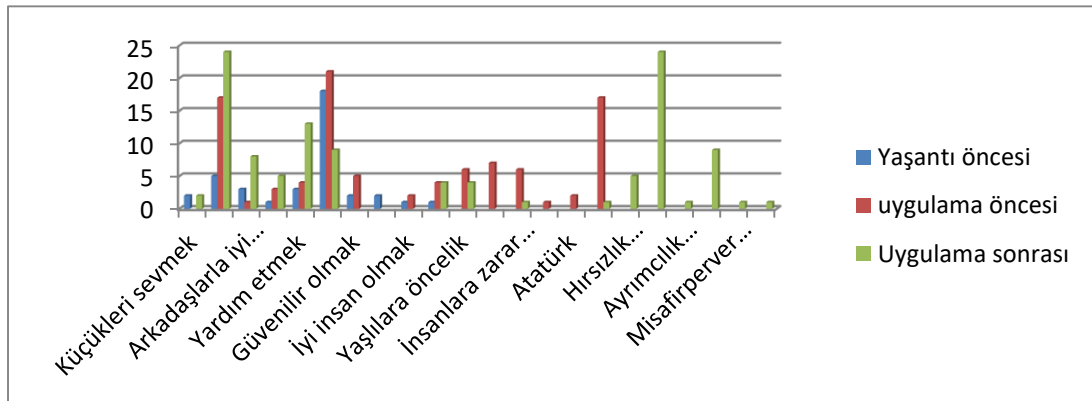
### 4.3. Sokratik Sorgulama Yönteminin Öğrencilerin Sorumluluk Algılarının Değişmesinde Etkisi Var mıdır?

İlköğretim sosyal bilgiler dersi altıncı sınıf öğretim programında sorumluluk değeri Ülkemizin Kaynakları ünitesinde doğrudan verilecek değer olarak belirtilmiştir. Bu nedenle Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney ve kontrol gruplarında sorumluluk türlerinden “*Kişiler arası sorumluluk, Doğaya karşı sorumluluk ve Kamusal sorumluk*” incelenmiştir.

Aşağıda yaşantı oluşturulmuş Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.10. ve Şekil 4.8’de gösterilmiştir:

Tablo 4.10. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular ( Deney Grubu)

İfadeler	Yaşantı öncesi	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Küçükleri sevmek	2	-	2
Saygılı olmak	5	17	24
Arkadaşlarla iyi geçinmek (Kavga etmemek)	3	1	8
Eşit davranmak (Adil olmak)	1	3	5
Yardım etmek	3	4	13
Görev yapmak	18	21	9
Güvenilir olmak	2	5	-
İyi insan olmak	1	2	-
Emanete sahip çıkmak	1	4	4
Yaşlılara öncelik	-	6	4
Söz dinlemek	-	7	-
İnsanlara zarar vermemek	-	6	1
Çevremize duyarlı olmak	-	1	-
Atatürk	-	2	-
Düzenli olmak	-	17	1
Hırsızlık yapmamak	-	-	5
Meslek sahiplerinin mesleğini iyi yapması	-	-	24
Ayrımcılık yapmamak	-	-	1
Sıraya girmek	-	-	9
Misafirperver olmak	-	-	1
Paylaşmak	-	-	1



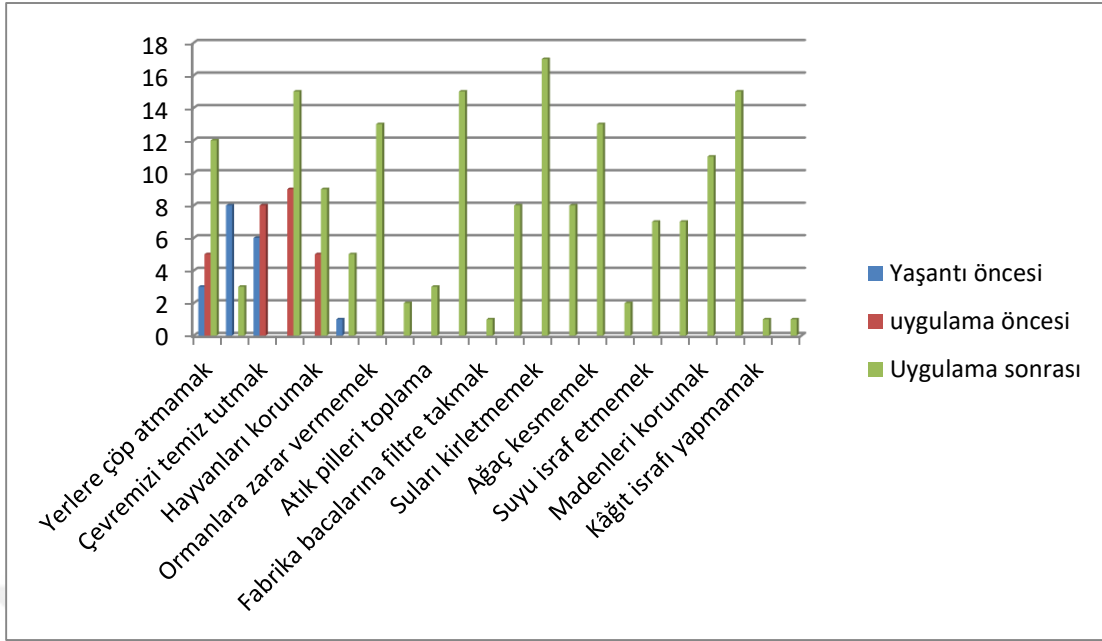
Şekil 4.8. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular ( Deney Grubu)

Tablo 4.10 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrenciler yaşantı öncesinde kişiler arası sorumluluklarını 10 farklı şekilde ve en fazla ‘*kendilerine verilen görevleri yapmak*’ olarak ifade etmişlerdir. Yaşantı oluşturulduktan sonra deney grubuna tekrar sorumluluklarımız sorulduğunda bu sefer 14 farklı şekilde ve en fazla ‘*kendilerine verilen görevi yapmak, saygılı ve düzenli olmak*’ olarak ifade etmişlerdir. Deney grubuna Sokratik sorgulama yöntemi uygulandıktan sonra kişiler arası sorumluluklarını 16 farklı şekilde, kişiler arası sorumluluk olarak ta en fazla ‘*saygılı olmak, mesleğini yapmak, yardım etmek*’ olarak ifade etmişlerdir. Tablo incelendiğinde uygulama öncesinde ‘*görev yapmak, düzenli olmak*’ en fazla sorumluluk olarak ifade edilirken uygulama sonrasında ‘*görev yapmak*’ın yerini ‘*meslek sahiplerinin mesleğini iyi yapması*’ almış, ‘*düzenli olmak*’ ise kişiler arası sorumluluk olarak ifade edilmemiştir. Uygulama öncesinde ifade edilmeyen ‘*yardım etmek, arkadaşlarla iyi geçinmek, sıraya girmek*’ kişiler arası sorumluluk olarak ifade edilmiştir.

Aşağıda uygulama sonrası yaşantı oluşturulmuş Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.11. ve Şekil 4.9’da gösterilmiştir:

Tablo 4.11. Çevreye (doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney Grubu)

İfadeler	Yaşantı öncesi	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Yerlere çöp atmamak	3	5	12
Sınıf temiz tutmak	8	-	3
Çevremizi temiz tutmak	6	8	-
Çevreyi korumak	-	9	15
Hayvanları korumak	-	5	9
Doğayı kirletmemek	1	-	5
Ormanlara zarar vermemek	-	-	13
Geri dönüşüm sağlamak	-	-	2
Atık pilleri toplama	-	-	3
Toprakları kirletmemek	-	-	15
Fabrika bacalarına filtre takmak	-	-	1
Verimli topraklara ev yapmamak	-	-	8
Suları kirletmemek	-	-	17
Bitkileri korumak	-	-	8
Ağaç kesmemek	-	-	13
Doğal kaynakları korumak	-	-	2
Suyu israf etmemek	-	-	7
Atık yağları toplamak	-	-	7
Madenleri korumak	-	-	11
Hayvanlara ve bitkilere bakmak	-	-	15
Kâğıt israfi yapmamak	-	-	1
Tarım ilaçlarını dikkatli kullanmak	--	-	1



Şekil 4.9. Çevreye (doğa) Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney Grubu)

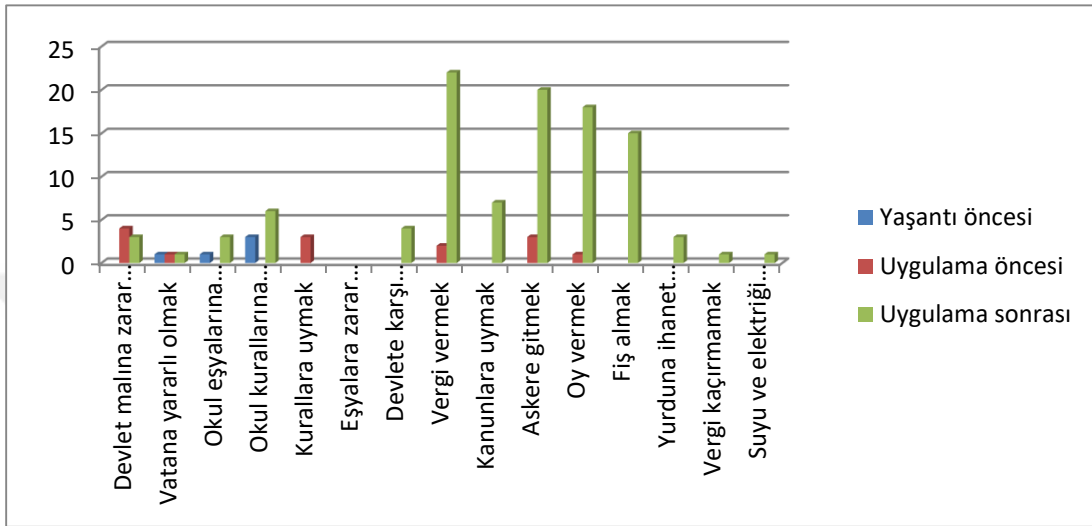
Tablo 4.11 incelendiğinde yaşantı öncesi deney grubu doğaya karşı sorumluluğu 4 farklı şekilde ve en fazla ‘‘sınıfi temiz tutmak ve çevremizi temiz tutmak’’ olarak ifade etmişlerdir. Yaşantı sonrası deney grubuna sorumluluklarımız sorulduğunda 4 farklı şekilde ve en fazla ‘‘çevreyi temiz tutmak, çevreyi korumak, hayvanları korumak ve yerlere çöp atmamak’’ olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında deney grubu doğaya karşı sorumluluklarını 21 farklı şekilde ve en fazla ‘‘suları kirletmemek, toprağı kirletmemek, çevreyi korumak, hayvanlara ve bitkilere bakmak, ormanlara zarar vermemek, ağaç kesmemek, yerlere çöp atmamak, madenleri korumak, atık yağları toplamak, verimli topraklara ev yapmamak’’ sorumluluk olarak ifade etmişlerdir.

Aşağıda uygulama sonrası yaşantı oluşturulmuş Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kamusal sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.12. ve Şekil 4.10’da gösterilmiştir:

Tablo 4.12. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney Grubu)

İfadeler	Yaşantı öncesi	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Devlet malına zarar vermemek	-	4	3
Vatana yararlı olmak	1	1	1
Okul eşyalarına zarar vermeme	1	-	3
Okul kurallarına uymak	3	-	6
Kurallara uymak	-	3	-
Eşyalara zarar vermemek	-	-	-
Devlete karşı görevlerimiz	-	-	4

Vergi vermek	-	2	22
Kanunlara uymak	-	-	7
Askere gitmek	-	3	20
Oy vermek	-	1	18
Fiş almak	-	-	15
Yurduna ihanet etmemek	-	-	3
Vergi kaçırmamak	-	-	1
Suyu ve elektriği kaçak kullanmamak	-	-	1



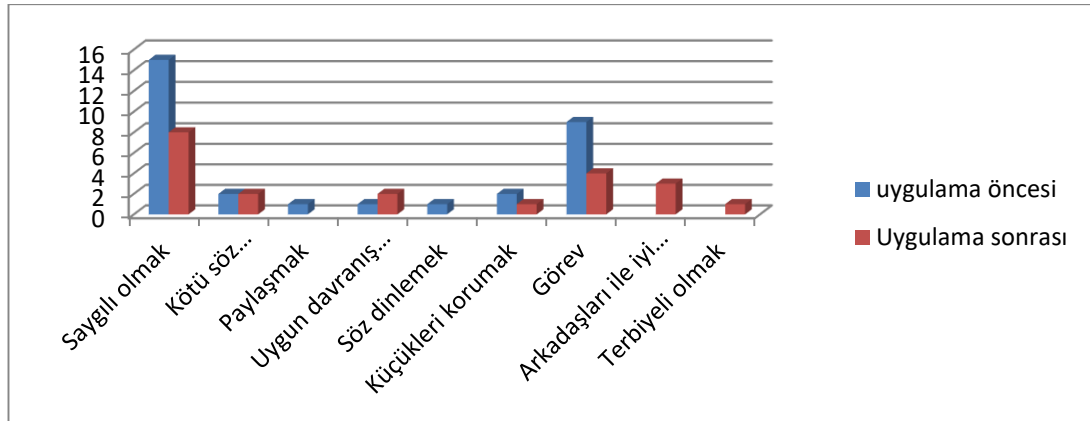
Şekil 4.10. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney Grubu)

Tablo 4.12 incelendiğinde yaşantı öncesi deney grubu kamusal sorumluluklarını 3 farklı şekilde ve en fazla “*okul kurallarına uymak*” olarak ifade etmiştir. Yaşantı sonrası deney grubuna sorumluluklarımız sorulduğunda kamusal sorumluluklarımızı 6 farklı şekilde ve en fazla “*devlet malına zarar vermemek, kurallara uymak ve askere gitmek*” olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrası sorumluluklarımız sorulduğunda 13 farklı şekilde ve en fazla “*vergi vermek, askere gitmek, oy kullanmak ve fiş almak*” olarak ifade etmişlerdir.

Aşağıda uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerin kişiler arası sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.13. ve Şekil 4.11’de gösterilmiştir:

Tablo 4.13. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Kontrol Grubu)

İfadeler	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Saygılı olmak	15	8
Paylaşmak	1	-
Uygun davranış sergilemek	1	2
Söz dinlemek	1	-
Küçükleri korumak	2	1
Görev	9	4
Arkadaşları ile iyi geçinmek(kötü söz söylememek)	2	5
Terbiyeli olmak	-	1



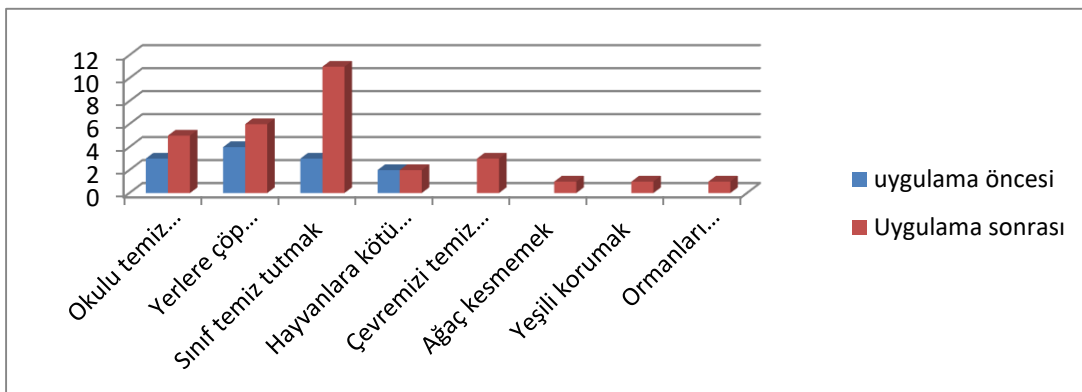
Şekil 4.11. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Kontrol Grubu)

Tablo 4.13 incelendiğinde kontrol grubu ön testte kişiler arası sorumluluklarını 7 farklı şekilde ve en fazla *''saygılı olmak ve görev yapmak''* olarak ifade etmişlerdir. Ünite işlendikten sonra sorumluluklarımız sorulduğunda kişiler arası sorumluluklarını 7 farklı şekilde en fazla *''saygılı olmak, görev yapmak ve arkadaşları ile iyi geçinmek''* olarak ifade etmişlerdir. Kontrol grubu ön testte ifade ettikleri *''paylaşmak ve söz dilemek''* yerine son testte *''arkadaşlarıyla iyi geçinmek ve terbiyeli olmak''* ifadelerini kullanmışlardır.

Aşağıda uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.14. ve Şekil 4.12'de gösterilmiştir:

Tablo 4.14. Çevreye(doğa) Karşı sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Kontrol Grubu)

İfadeler	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Okulu temiz tutmak	3	5
Yerlere çöp atmamak	4	6
Sınıf temiz tutmak	3	11
Hayvanlara kötü davranmamak	2	2
Çevremizi temiz tutmak	-	3
Ağaç kesmemek	-	1
Yeşili korumak	-	1
Ormanları korumak	-	1



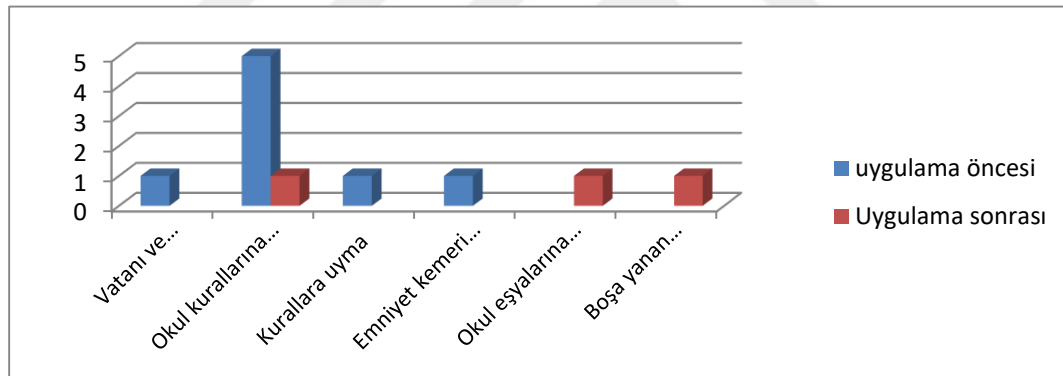
Şekil 4.12. Çevreye(doğa) Karşı sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Kontrol Grubu)

Tablo 4.14 incelendiğinde kontrol grubu doğaya karşı sorumluluklarını ön testte 4 farklı şekilde ve en fazla ‘*yerlere çöp atmamak, okulu ve sınıfı temiz tutmak*’ olarak ifade etmişlerdir. Ünite işlendikten sonra kontrol grubuna sorumluluklarımız sorulduğunda 8 farklı şekilde en fazla ‘*sınıfı temiz tutmak, yerlere çöp atmamak, okulu temiz tutmak*’ birer öğrencide ‘*ağaç kesmemek, yeşili korumak ve ormanlar korumak*’ olarak ifade etmişlerdir.

Aşağıda uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerin kamusal sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.15. ve Şekil 4.13’te gösterilmiştir:

Tablo 4.15. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Kontrol Grubu)

İfadeler	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Vatani ve milletine karşı sorumluluk	1	-
Okul kurallarına uymak	5	1
Kurallara uyma	1	-
Emniyet kemeri takmak	1	-
Okul eşyalarına zarar vermemek	-	1
Boşa yanan ışıkları kapatmak	-	1



Şekil 4.13 Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Kontrol Grubu)

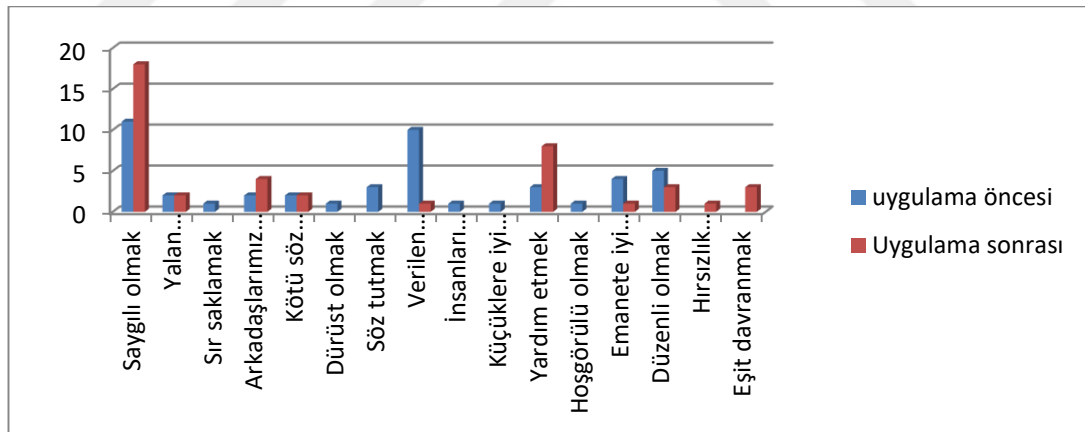
Tablo 4.15 incelendiğinde kontrol grubu kamusal sorumluluklarını ön testte 4 farklı şekilde ve en fazla ‘*okul kurallarına uymak*’ ve birer defa da ‘*vatana millete karşı, kurallara karşı ve emniyet kemeri kullanmak*’ olarak ifade etmişlerdir. Ünite işlendikten sonra kontrol grubuna sorumluluklarımız sorulduğunda 3 farklı şekilde ve birer defa ‘*okul kurallarına uymak, okul eşyalarına zarar vermemek ve boşa yanan ışıkları söndürmek*’ olarak ifade etmişlerdir.



Aşağıda uygulama sonrası sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kişiler arası sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.16. ve Şekil 4.14’te gösterilmiştir:

Tablo 4.16. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Sorgulama Grubu)

İfadeler	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Saygılı olmak	11	18
Yalan söylememek	2	2
Sır saklamak	1	-
Arkadaşlarımıza iyi davranmak	2	4
Kötü söz söylememek	2	2
Dürüst olmak	1	-
Söz tutmak	3	-
Verilen görevleri yapmak	10	1
İnsanları rahatsız etmemek	1	-
Küçüklere iyi davranmak	1	-
Yardım etmek	3	8
Hoşgörülü olmak	1	-
Emanete iyi bakmak	4	1
Düzenli olmak	5	3
Hırsızlık yapmamak	-	1
Eşit davranmak	-	3



Şekil 4.14. Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Sorgulama Grubu)

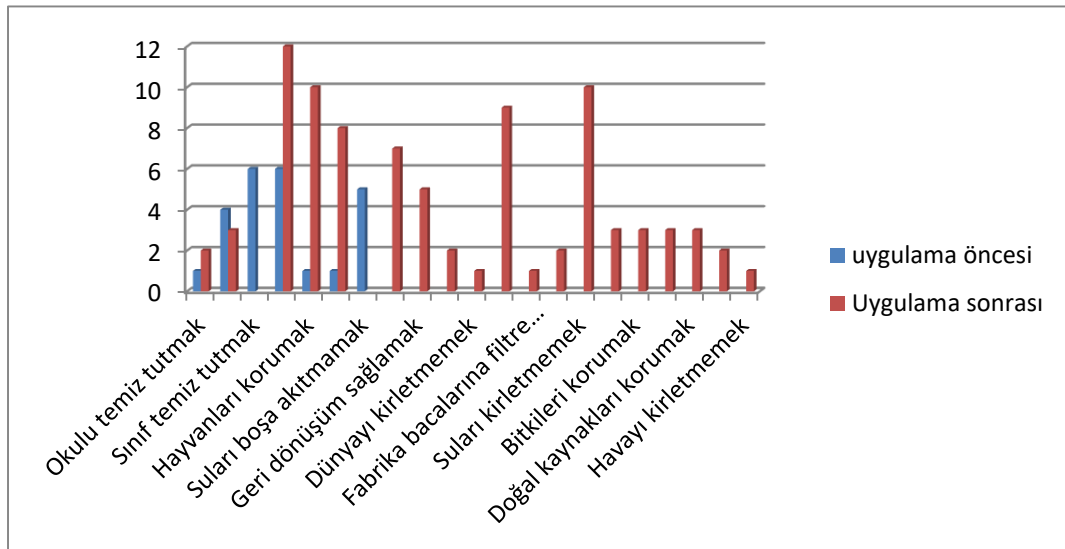
Tablo 4.16 incelendiğinde sadece Sokratik sorgulama uygulanan grupta uygulama öncesi kişiler arası sorumluluklarını 14 farklı şekilde ve en fazla ‘‘saygılı olmak, görev yapmak, düzenli olmak’’ olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrası sorumluluklarımız tekrar sorulduğunda 10 farklı şekilde ve en fazla ‘‘saygılı olmak, yardım etmek, arkadaşlarımıza yardım etmek’’ olarak ifade etmişlerdir. Uygulama öncesinde ‘‘sır saklamak, dürüst olmak, söz tutmak, hoşgörülü olmak, insanları rahatsız etmemek’’ kişiler arası sorumluluk olarak belirtilirken uygulama sonrasında

kişisel sorumluluk olarak belirtilmemiş uygulama sonrasında ‘‘hırsızlık yapmamak, eşit davranmak’’ kişiler arası sorumluluk olarak ifade edilmiştir.

Aşağıda uygulama sonrası sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.17. ve Şekil 4.15’te gösterilmiştir:

Tablo 4.17. Çevreye (doğa) Karşı sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Sorgulama Grubu)

İfadeler	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Okulu temiz tutmak	1	2
Yerlere çöp atmamak	4	3
Sınıf temiz tutmak	6	-
Çevremizi temiz tutmak	6	12
Hayvanları korumak	1	10
Doğayı kirletmemek	1	8
Suları boşa akıtmamak	5	-
Ormanlara zarar vermemek	-	7
Geri dönüşüm sağlamak	-	5
Atık pilleri toplama	-	2
Dünyayı kirletmemek	-	1
Toprakları kirletmemek	-	9
Fabrika bacalarına filtre takmak	-	1
Verimli topraklara ev yapmamak	-	2
Suları kirletmemek	-	10
Toprağa kimyasal madde dökmek	-	3
Bitkileri korumak	-	3
Ağaç kesmemek	-	3
Doğal kaynakları korumak	-	3
Atık yağ dökmek	-	2
Havayı kirletmemek	-	1



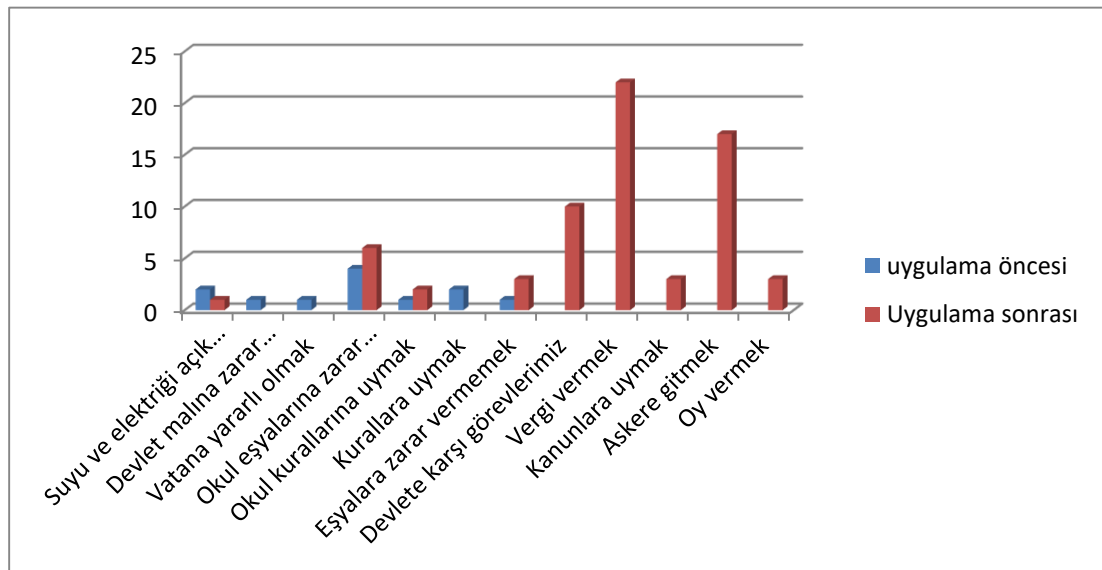
Şekil 4.15. Çevreye(doğa) Karşı sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Sorgulama Grubu)

Tablo 4.17 incelendiğinde sadece Sokratik sorgulama uygulanan grupta uygulama öncesi çevreye karşı sorumluluklar 7 farklı şekilde ve en fazla ‘‘ sınıfı temiz tutmak, çevremizi temiz tutmak ve suları boşa akıtmamak’’ olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında sorumluluklarımız tekrar sorulduğunda 19 farklı şekilde ve en fazla ‘‘çevremizi temiz tutmak, hayvanları korumak, suları kirletmemek, toprakları kirletmemek, doğaya zarar vermemek, ormanlara zarar vermemek’’ olarak ifade etmişlerdir. Uygulama öncesinde bahsedilmeyen birçok ifade uygulama sonrasında ifade edilmiştir.

Aşağıda uygulama sonrası sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kamusal sorumluluklarını nasıl ifade ettikleri Tablo 4.18. ve Şekil 4.16’da gösterilmiştir:

Tablo 4.18. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Sorgulama Grubu)

İfadeler	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Suyu ve elektriği açık bırakmamak	2	1
Devlet malına zarar vermemek	1	-
Vatana yararlı olmak	1	-
Okul eşyalarına zarar vermeme	4	6
Okul kurallarına uymak	1	2
Kurallara uymak	2	-
Eşyalara zarar vermemek	1	3
Devlete karşı görevlerimiz	-	10
Vergi vermek	-	22
Kanunlara uymak	-	3
Askere gitmek	-	17
Oy vermek	-	3



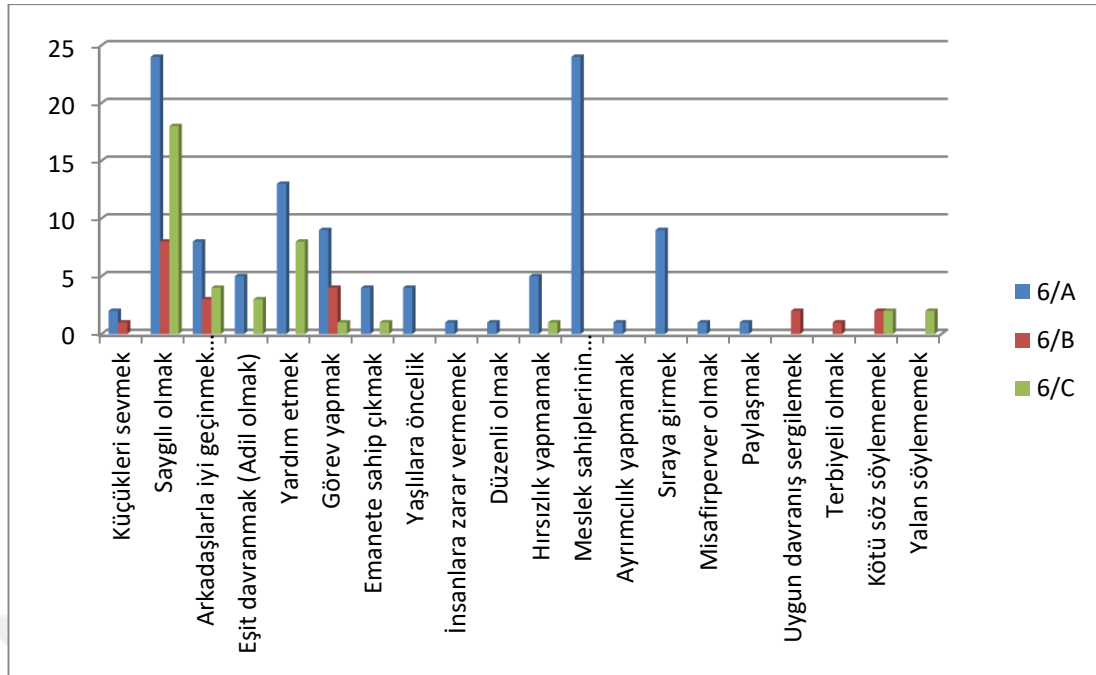
Şekil 4.16. Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Sorgulama Grubu)

Tablo 4.18 incelendiğinde sadece Sokratik sorgulama uygulanan grupta uygulama öncesi kamusal sorumluluk 7 farklı şekilde ve en fazla “*okul eşyalarına zarar vermemek, suyu ve elektriği açık bırakmamak*” olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında sorumluluklarımız tekrar sorulduğunda 9 farklı şekilde ve en fazla “*vergi vermek, askere gitmek, devlete karşı görevlerimiz ve okul kurallarına uymak*” olarak ifade etmişlerdir.

Aşağıda uygulama sonrası yaşantı oluşturularak sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu, kontrol grubu ve sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kişiler arası sorumlulukları karşılaştırılması Tablo 4.19. ve şekil 4.17’de gösterilmiştir:

Tablo 4.19. Son Test Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney, Kontrol ve Sorgulama G.)

İFADELER	Deney G.	Kontrol G.	Sorgulama G.
Küçükleri sevmek	2	1	-
Saygılı olmak	24	8	18
Arkadaşlarla iyi geçinmek (Kavga etmemek)	8	3	4
Eşit davranmak (Adil olmak)	5	-	3
Yardım etmek	13	-	8
Görev yapmak	9	4	1
Emanete sahip çıkmak	4	-	1
Yaşlılara öncelik	4	-	-
İnsanlara zarar vermemek	1	-	-
Düzenli olmak	1	-	-
Hırsızlık yapmamak	5	-	1
Meslek sahiplerinin mesleğinin iyi yapması	24	-	-
Ayrımcılık yapmamak	1	-	-
Sıraya girmek	9	-	-
Misafirperver olmak	1	-	-
Paylaşmak	1	-	-
Uygun davranış sergilemek	-	2	-
Terbiyeli olmak	-	1	-
Kötü söz söylememek	-	2	2
Yalan söylememek	-	-	2



Şekil 4.17. Son Test Kişiler Arası İlişkilerde Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney, Kontrol ve Sorgulama G.)

Tablo 4.19 da deney ve kontrol gruplarının son test uygulamaları karşılaştırılmıştır. Yaşantı oluşturulmuş deney grubunda kişiler arası sorumluluk 16 farklı şekilde ve en fazla "saygılı olmak, meslek sahiplerinin mesleğini yapması, yardım etmek, sıraya girmek ve arkadaşları ile iyi geçinmek" olarak ifade edilmiştir. Sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı C şubesinde ise kişiler arası sorumluluk 9 farklı şekilde ve en fazla "saygılı olma ve yardım etmek" olarak ifade edilmiştir. Kontrol grubunda ise kişiler arası sorumluluk 7 farklı şekilde ve en fazla "saygılı olmak ve görev yapmak" olarak ifade edilmiştir. Deney grubunda yapılan sokratik sorgulama ile ilgili öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

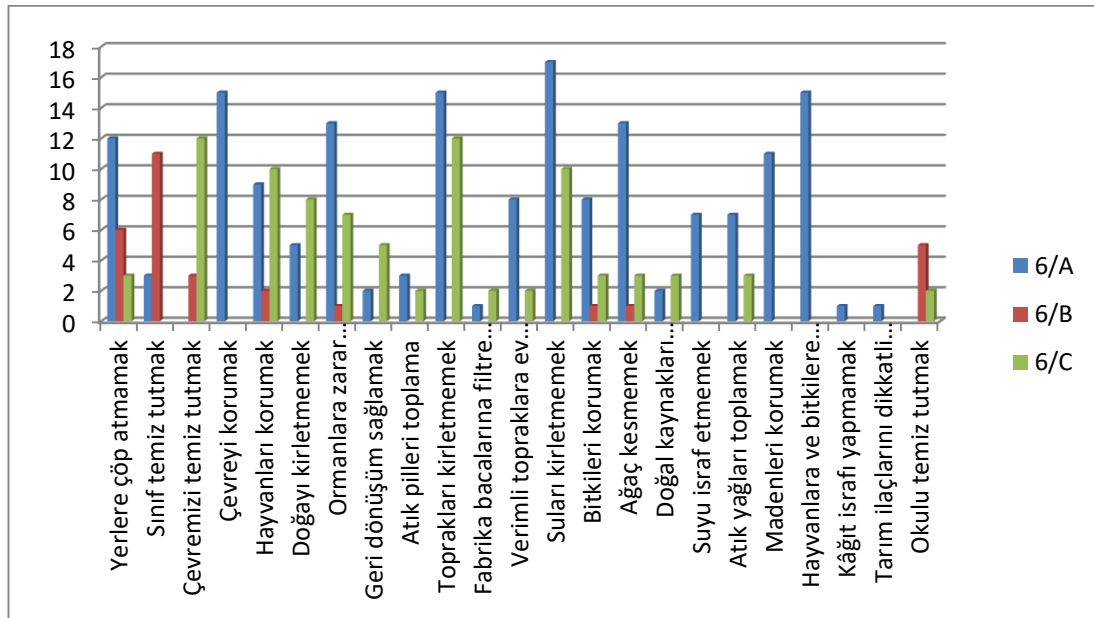
Deney grubunun Kişiler arası sorumluluk ile ilgili ifadelerinden "meslek sahiplerinin mesleğini iyi yapması" Ülkemizin Kaynakları ünitesinde kazandırılmak istenen 5-6 (5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir. 6. ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.) kazanımlarında mesleki sorumlulukların yerine getirilmesi, görevini yapması ve saygılı olması ile ilişkilidir. Yaşantı oluşturulan deney grubunda kişiler arası sorumluluk diğer iki gruba göre daha fazla ifade edilmiştir.

Aşağıda uygulama sonrası yaşantı oluşturularak Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu, kontrol grubu ve sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı

deney grubu öğrencilerin çevreye karşı sorumlulukları Tablo 4.20. ve Şekil 4.19'da gösterilmiştir:

Tablo 4.20. Son Test Kişiler Çevreye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney, Kontrol ve Sorgulama G.)

İfadeler	Deney G.	Kontrol G.	Sorgulama G.
Yerlere çöp atmamak	12	6	3
Sınıf temiz tutmak	3	11	-
Çevremizi temiz tutmak	-	3	12
Çevreyi korumak	15	-	-
Hayvanları korumak	9	2	10
Doğayı kirletmemek	5	-	8
Ormanlara zarar vermemek	13	1	7
Geri dönüşüm sağlamak	2	-	5
Atık pilleri toplama	3	-	2
Toprakları kirletmemek	15	-	12
Fabrika bacalarına filtre takmak	1	-	2
Verimli topraklara ev yapmamak	8	-	2
Suları kirletmemek	17	-	10
Bitkileri korumak	8	1	3
Ağaç kesmemek	13	1	3
Doğal kaynakları korumak	2	-	3
Suyu israf etmemek	7	-	-
Atık yağları toplamak	7	-	3
Madenleri korumak	11	-	-
Hayvanlara ve bitkilere bakmak	15	-	-
Kâğıt israfı yapmamak	1	-	-
Tarım ilaçlarını dikkatli kullanmak	1	-	-
Okulu temiz tutmak	-	5	2



Şekil 4.19. Son Test Kişiler Çevreye Karşı Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney, Kontrol ve Sorgulama G.)

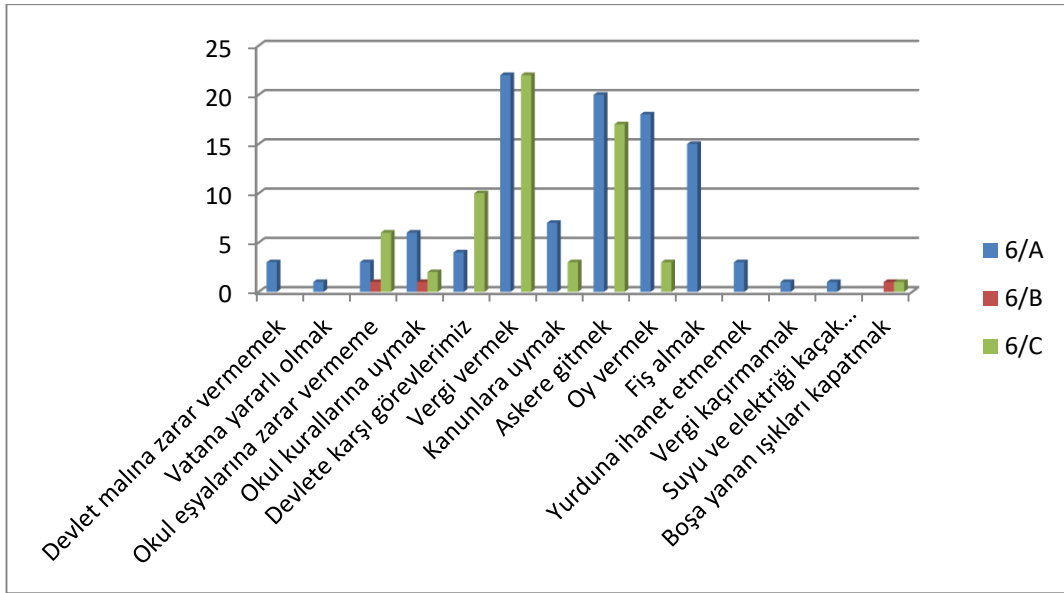
Tablo 4.20 da deney ve kontrol gruplarının son test uygulamaları karşılaştırılmıştır. Yaşantı oluşturulmuş deney grubunda çevreye karşı sorumluluk 21 farklı şekilde ve en fazla ‘‘suları kirletmemek, hayvan ve bitkilere bakmak, toprakları kirletmemek, çevreyi korumak, ormanlara zarar vermemek, ağaç kesmemek, yerlere çöp atmamak ve madenleri korumak’’ olarak ifade etmişlerdir. Sadece Sokratik sorgulama uygulanan C şubesinde çevreye karşı sorumluluk 16 farklı şekilde ve en fazla ‘‘çevreyi temiz tutmak, toprağı kirletmemek, suları kirletmemek ve hayvanları korumak’’ olarak ifade etmişlerdir. Kontrol grubunda ise çevreye karşı sorumluluk 9 farklı şekilde ve en fazla ‘‘ sınıfı temiz tutmak ve yerlere çöp atmamak’’ olarak ifade etmişlerdir.

Yaşantı oluşturulmuş sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kontrol grubuna oranla daha fazla çevreye karşı sorumluluk algısı oluştuğu görülmektedir. Yaşantı oluşturulmuş sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu ile sokratik sorgulamanın yapıldığı grup arasında da çevreye karşı sorumluluklarında fark vardır. Öğrencilerde oluşturulan yaşantıların değer eğitiminde etkili olduğu düşünülebilir.

Aşağıda uygulama sonrası yaşantı oluşturularak sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu, kontrol grubu ve sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kamusal sorumlulukları Tablo 4.21. ve Şekil 4.20’de gösterilmiştir:

Tablo 4.21. Son Test Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney, Kontrol ve Sorgulama G.)

İfadeler	Deney G.	Kontrol G.	Sorgulama G.
Devlet malına zarar vermemek	3	-	3
Vatana yararlı olmak	1	-	-
Okul eşyalarına zarar vermeme	3	1	6
Okul kurallarına uymak	6	1	2
Devlete karşı görevlerimiz	4	-	10
Vergi vermek	22	-	22
Kanunlara uymak	7	-	3
Askere gitmek	20	-	17
Oy vermek	18	-	3
Fiş almak	15	-	-
Yurduna ihanet etmemek	3	-	-
Vergi kaçırmamak	1	-	-
Suyu ve elektriğı kaçak kullanmamak	1	-	-
Boşa yanan ışıkları kapatmak		1	1



Şekil 4.20. Son Test Kamusal Sorumluluk Boyutu İle İlgili Bulgular (Deney, Kontrol ve Sorgulama G.)

Tablo 4.21 de deney ve kontrol gruplarının son test uygulamaları karşılaştırılmıştır. Yaşantı oluşturulmuş deney grubunda kamusal sorumluluk 13 farklı şekilde ve en fazla ‘*vergi vermek, askere gitmek, oy kullanmak, fiş almak*’ olarak ifade etmişlerdir. Sadece Sokratik sorgulama uygulanan C şubesinde kamusal sorumluluk 9 farklı şekilde ve en fazla ‘*vergi vermek, askere gitmek, devlete karşı görevlerimiz*’ olarak ifade etmişlerdir. Kontrol grubunda ise kamusal sorumluluk 3 farklı şekilde ve birer öğrenci tarafından ‘*okul eşyalarına zarar vermemek, okul kurallarına uymak ve yanan ışıkları söndürmek*’ olarak ifade etmişlerdir. Deney grubu ile yapılan sokratik sorgulama ile ilgili öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

#### 4.5. Sokratik Sorgulama Yöntemi İle Öğretilen Değerin Kalıcılığı Ne Düzeydedir?

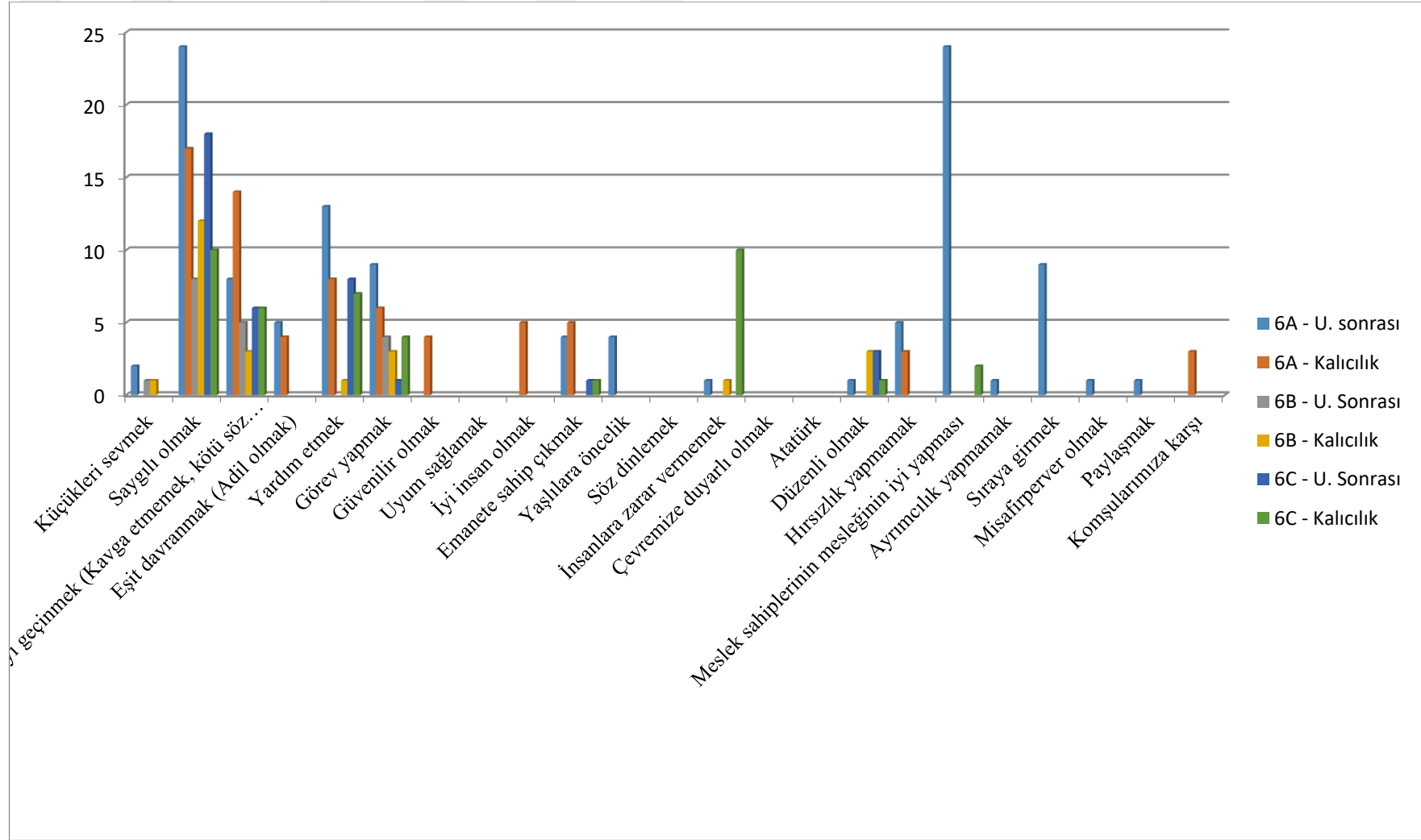
Aşağıda yaşantı oluşturularak sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu, kontrol grubu ve sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kişiler arası sorumluluklarının kalıcılığının karşılaştırılması Tablo 4.22. ve Şekil 4.21’de gösterilmiştir:



Tablo 4.22 Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık

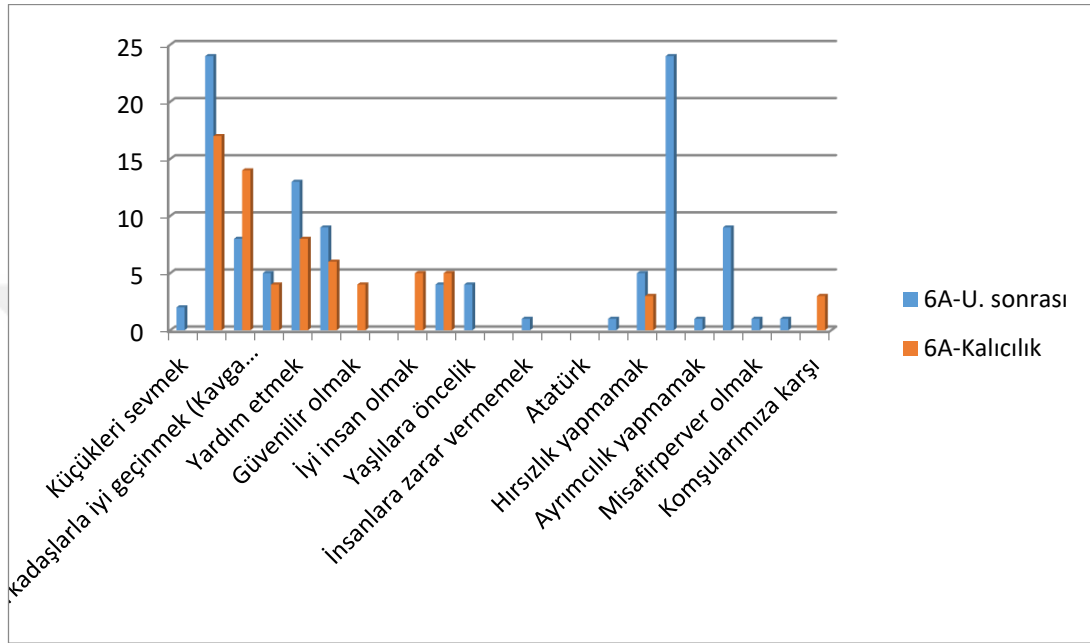
İfadeler	Deney G.		Kontrol G.		Sorgulama G.	
	U. Sonrası	Kalıcılık	U. Sonrası	Kalıcılık	Uygulama Sonrası	Kalıcılık
Küçükleri sevmek	2		1	1	-	-
Saygılı olmak	24	17	8	12	18	10
Arkadaşlarla iyi geçinmek (Kavga etmemek, kötü söz söylememek)	8	14	5	3	6	6
Eşit davranmak (Adil olmak)	5	4	-	-	-	-
Yardım etmek	13	8		1	8	7
Görev yapmak	9	6	4	3	1	4
Güvenilir olmak	-	4	-	-	-	-
Uyum sağlamak	-		-	-	-	-
İyi insan olmak	-	5	-	-	-	-
Emanete sahip çıkmak	4	5	-		1	1
Yaşlılara öncelik	4	-	-		--	
Söz dinlemek	-	-	-	-	-	-
İnsanlara zarar vermemek	1	-	-	1	-	10
Çevremize duyarlı olmak	-	-	-	-	-	-
Atatürk	-	-	-			
Düzenli olmak	1	-	-	3	3	1
Hırsızlık yapmamak	5	3	-			
Meslek sahiplerinin mesleğinin iyi yapması	24	-	-	-		2
Ayrımcılık yapmamak	1	-	-	-	-	-
Sıraya girmek	9	-	-	-	-	-
Misafirperver olmak	1	-	-	-	-	-
Paylaşmak	1	-	-	-	-	-
Komşularımıza karşı	-	3	-	-	-	-

Tablo 4.22 de kişiler arası sorumluluk boyutuna ilişkin çalışmalar incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin sorumluluk olarak ifade ettikleri “*uyum sağlamak, çevremize duyarlı olmak ve Atatürk*” ifadeleri uygulama sonrası ve kalıcılıkta ifade edilmemiştir.



Şekil 4.21. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık (Deney, Kontrol ve Sorgulama Grupları)

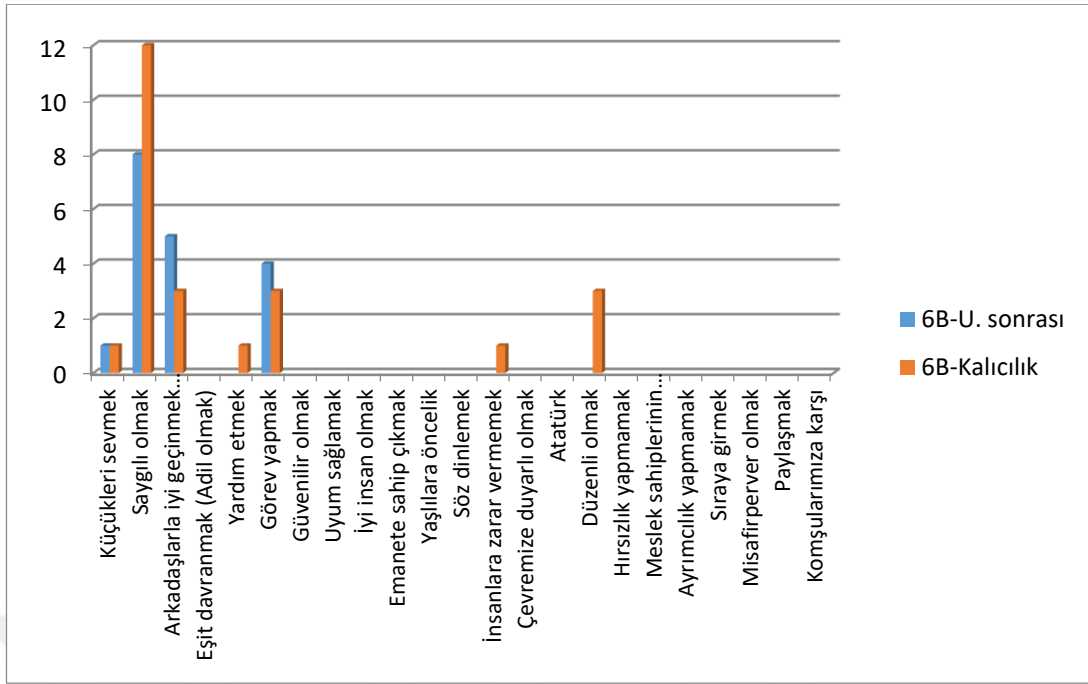
Aşağıda yaşantı oluşturulmuş sokratik sorgulama yapılan deney grubunun, kontrol grubunun ve sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kalıcılık düzeyleri ayrı ayrı gösterilmiştir. Yaşantı oluşturulmuş sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kişilerarası sorumluluğa ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.22’de gösterilmiştir:



Şekil 4.22. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık (6/A)

Uygulama sonrası deney grubu kişiler arası sorumlulukları ile ilgili 16 farklı şekilde ve en fazla ‘saygılı olmak, meslek sahipleri mesleğini iyi yapması, yardımlı olmak’ olarak ifade etmişlerken kalıcılıkta 10 farklı şekilde ve en fazla ‘saygılı olmak ve arkadaşlarıyla iyi geçinmek’ olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrası sorumluluk olarak ifade ettikleri ‘küçükleri sevmek, yaşlılara öncelik, insanlara zarar vermemek, düzenli olmak, meslek sahiplerinin mesleğini iyi yapması, ayrımcılık yapmamak, sıraya girmek, misafirperver olmak, paylaşmak’ kalıcılıkta sorumluluk olarak ifade etmemişler onların yerine ‘güvenilir olmak, iyi insan olmak ve komşularımıza karşı görevlerimiz’ sorumluluk olarak ifade etmişlerdir.

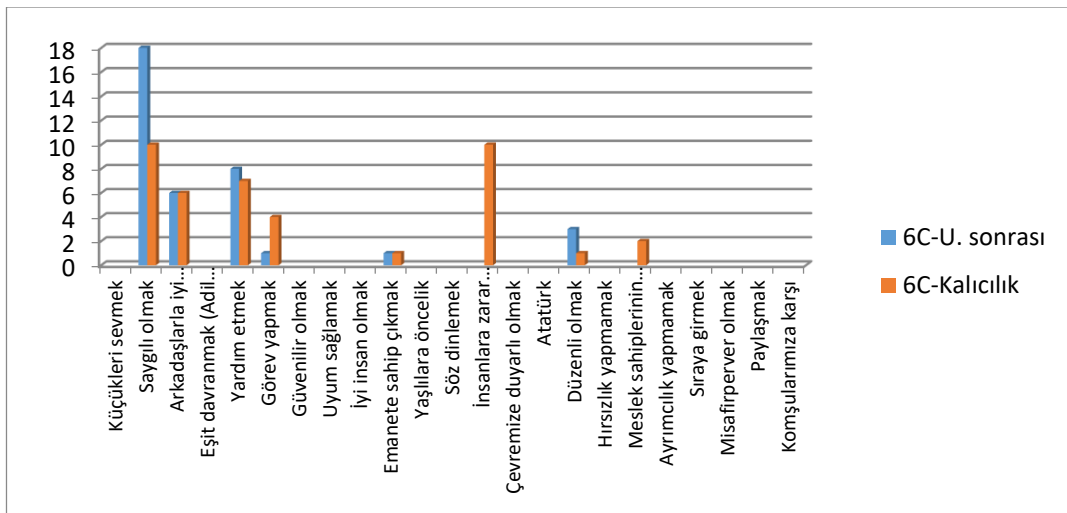
Kontrol grubunun çevreye karşı sorumluluğa ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.23’te gösterilmiştir:



Şekil 4.23. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık (6-B)

Uygulama sonrası kontrol grubu kişiler arası sorumluluklarının 4 farklı şekilde ve en fazla *“saygılı olmak, arkadaşlarıyla iyi geçinmek ve görev yapmak”* olarak ifade ederken kalıcılıkta 7 farklı şekilde ve en fazla *“saygılı olmak, arkadaşları ile iyi geçinmek, görev yapmak ve düzenli olmak”* olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ifade etmedikleri *“yardım etmek, insanlara zarar vermemek ve düzenli olmak”* kalıcılıkta sorumluluk olarak ifade edilmiştir.

Sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kişilerarası sorumluluğuna ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.24’te gösterilmiştir:



Şekil 4.24. Kişiler Arası Sorumluluk Kalıcılık (6-C)

Sadece Sokratik sorgulamanın yapıldı grupta kişiler arası sorumluluk uygulama sonrası 6 farklı şekilde ve en fazla “*saygılı olmak, yardım etmek ve arkadaşlarla iyi geçinmek*” şeklinde ifade edilirken kalıcılıkta 8 farklı şekilde ve en fazla “*saygılı olmak, insanlara zarar vermemek, yardım etmek ve arkadaşlarla iyi geçinmek*” olarak ifade edilmiştir.

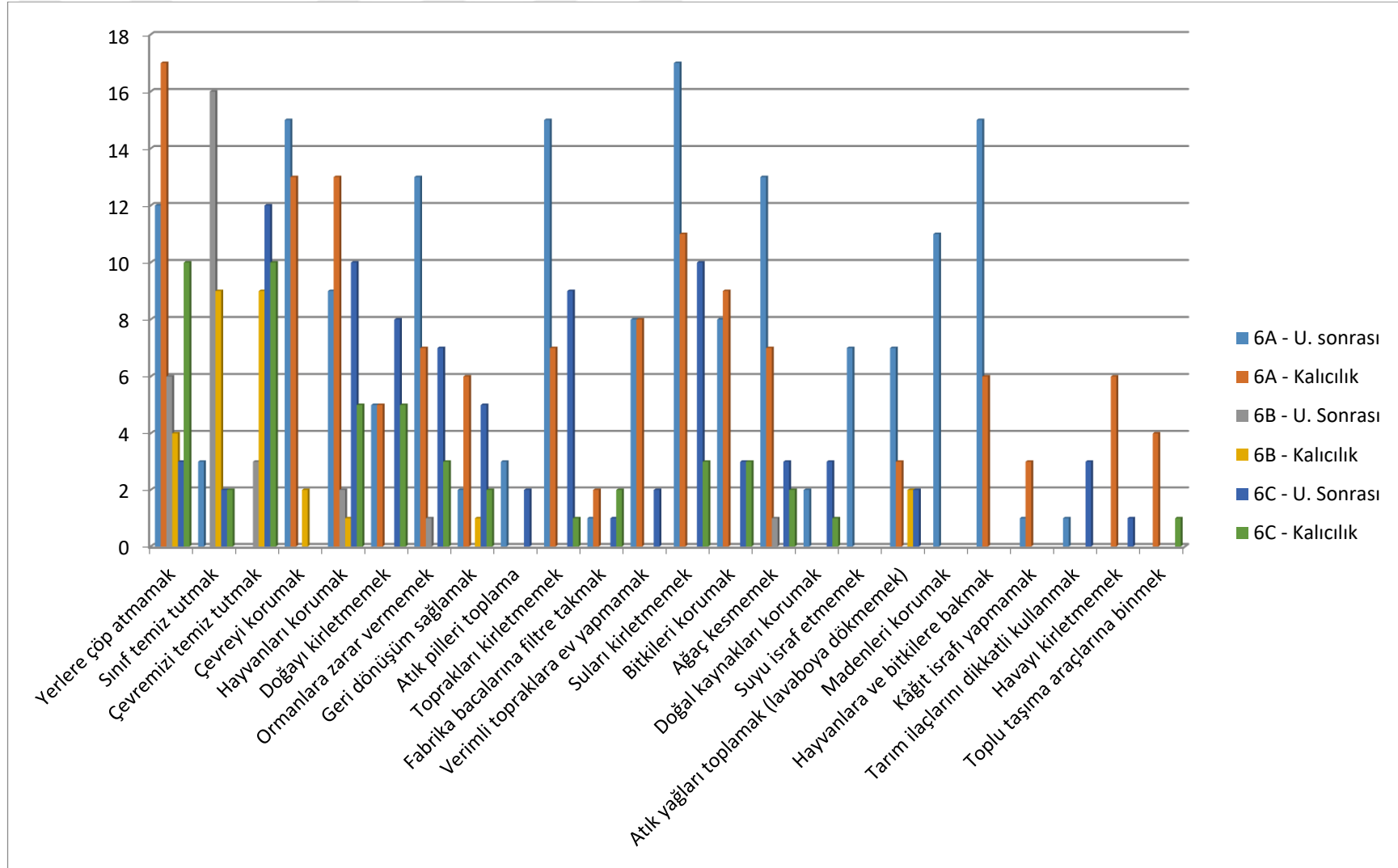
Kişiler arası sorumluluk ile ilgili kalıcılık uygulamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu ve sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre kalıcılığı daha fazladır. Kalıcılıkta öğrencilerin kişiler arası sorumluluk olarak algıladıkları ifadelerde artış görülmüş ama ifade eden öğrenci sayılarında azalış görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerindeki artışları farklı sosyal ortamlara girmeleri, yeni arkadaşlar edinmeleri ve arkadaşları ile iyi geçinmek istemeleri gösterilebilir. Ayrıca sorumluluk değerinin kazandırılmak istendiği “*ülkemin kaynakları*” ünitesindeki 5. ve 6. kazanım (5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir. 6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.) uygulama sonrası ifade edilen ama kalıcılıkta ifade edilmeyen “*meslek sahiplerinin mesleklerini iyi yapması*” ile ilgilidir. Bu sonuç 5. ve 6. kazanıma yönelik yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu yada meslek edinme ve mesleklerin öneminin henüz öğrencilerin kendi yaşamlarını ilgilendiren bir konu olmadığı şeklinde düşünülebilir.

Aşağıda yaşantı oluşturularak sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu, kontrol grubu ve sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarının kalıcılığının karşılaştırılması Tablo 4.23 ve Şekil 4.25’te gösterilmiştir:

Tablo 4.23. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık

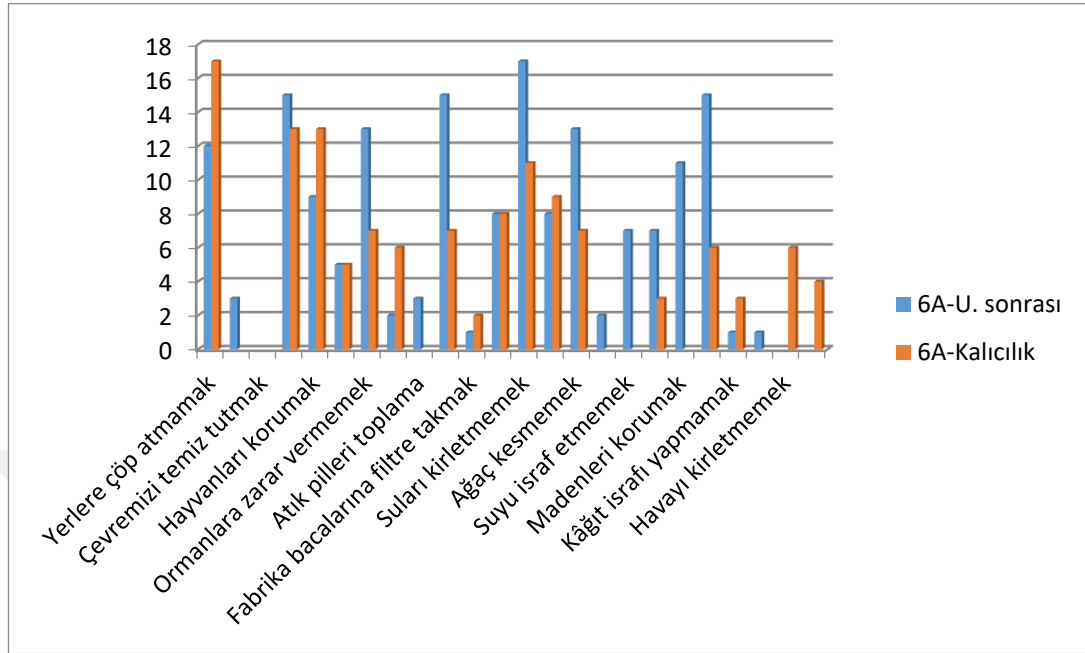
İfadeler	Deney G.		Kontrol G.		Sorgulama G.	
	U. Sonrası	Kalıcılık	U. Sonrası	Kalıcılık	U. Sonrası	Kalıcılık
Yerlere çöp atmamak	12	17	6	4	3	10
Sınıf temiz tutmak	3		16	9	2	2
Çevremizi temiz tutmak	-	-	3	9	12	10
Çevreyi korumak	15	13	-	2	-	-
Hayvanları korumak	9	13	2	1	10	5
Doğayı kirletmemek	5	5	-	-	8	5
Ormanlara zarar vermemek	13	7	1	-	7	3
Geri dönüşüm sağlamak	2	6	-	1	5	2
Atık pilleri toplama	3		-	-	2	-
Toprakları kirletmemek	15	7	-	-	9	1
Fabrika bacalarına filtre	1	2	-	-	1	2

takmak						
Verimli topraklara ev yapmamak	8	8	-	-	2	-
Suları kirletmemek	17	11	-	-	10	3
Bitkileri korumak	8	9	-	-	3	3
Ağaç kesmemek	13	7	1	-	3	2
Doğal kaynakları korumak	2	-	-	-	3	1
Suyu israf etmemek	7	-	-	-	-	-
Atık yağları toplamak (lavaboya dökmemek)	7	3	--	2	2	-
Madenleri korumak	11	-	-	-	-	-
Hayvanlara ve bitkilere bakmak	15	6	-	-	-	-
Kâğıt israfı yapmamak	1	3	-	-	-	-
Tarım ilaçlarını dikkatli kullanmak	1		-	-	3	-
Havayı kirletmemek	-	6	-	-	1	-
Toplu taşıma araçlarına binmek	-	4	-	-	-	1



Şekil 4.25. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (Deney, Kontrol ve Sorgulama Grupları)

Yaşantı oluşturulmuş sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun çevreye karşı sorumluluğa ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.26’da gösterilmiştir:

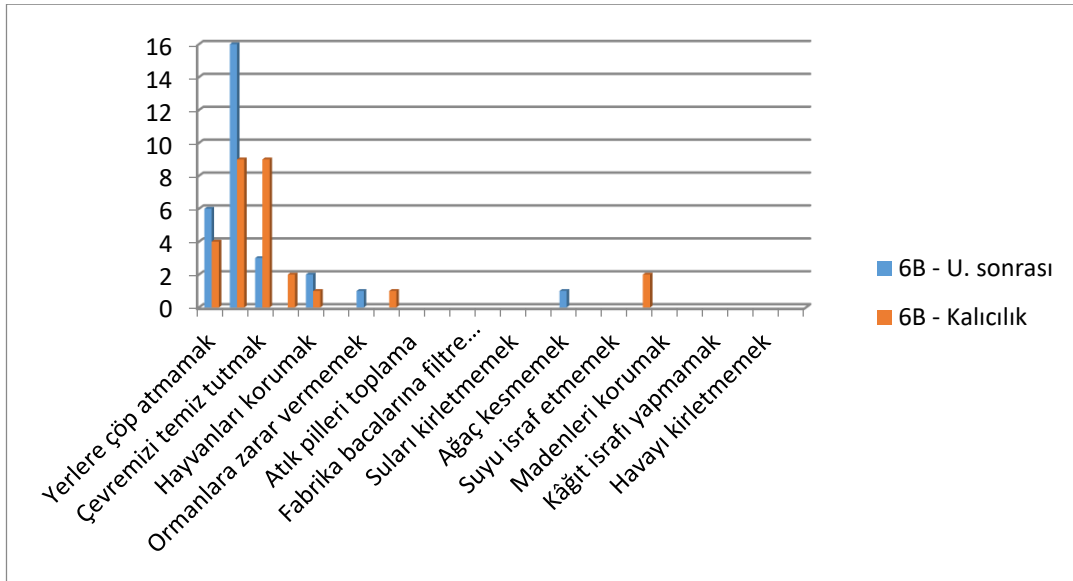


Şekil 4.26. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (6-A)

Tablo 4.23’te çevreye karşı sorumluluk boyutuna ilişkin deney grubundaki öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde uygulama sonrası sorumluluk olarak 21 farklı ifade ve en fazla “*suları kirletmemek, çevreyi korumak, toprakları kirletmemek, hayvanlara ve bitkilere bakmak, ormanlara zarar vermemek, ağaç kesmemek ve yerlere çöp atmamak*” olarak ifade edilirken kalıcılıkta 17 farklı şekilde ve en fazla “*yerlere çöp atmamak, çevreyi korumak, hayvanları korumak ve suları kirletmemek*” olarak ifade edilmiştir. uygulama öncesinde madenleri korumak sorumluluk olarak ifade edilirken kalıcılıkta madenleri korumak sorumluluk olarak ifade edilmemiştir.

Kontrol grubunun çevreye karşı sorumluluğa ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.27’de gösterilmiştir:

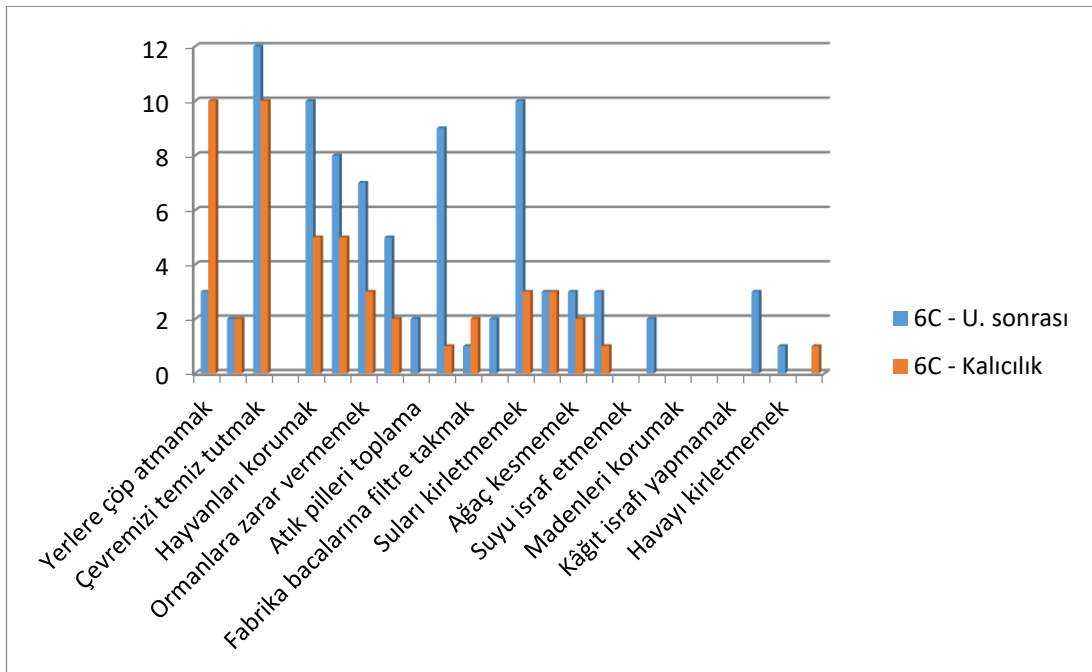




Şekil 4.27. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (6-B)

Kontrol grubunda ise uygulama sonrası 6 farklı şekilde ve en fazla “*sınıf temiz tutmak ve yerlere çöp atmamak*” olarak ifade edilirken kalıcılıkta 7 farklı şekilde ve en fazla “*sınıfı temiz tutmak, çevreyi temiz tutmak*” olarak ifade edilmiştir. Uygulama sonrasında sorumluluk olarak ifade edilmeyen ‘*atık yağları toplamak ve çevreyi korumak*’ kalıcılıkta sorumluluk olarak ifade edilmiştir.

Sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun çevreye karşı sorumluluğuna ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.28’te gösterilmiştir:



Şekil 4.28. Çevreye Karşı Sorumluluk Kalıcılık (6-C)

Sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı grupta uygulama sonrası 18 farklı şekilde ve en fazla *''çevremizi temiz tutmak, hayvanları korumak, suları kirletmemek, toprakları kirletmemek ve doğayı kirletmemek''* sorumluluk olarak ifade edilirken kalıcılıkta 14 farklı şekilde ve en fazla *''yerlere çöp atmamak ve çevremizi temiz tutmak''* olarak ifade edilmiştir. Uygulama sonrası *''atık yağları toplamak, tarım ilaçlarını dikkatli kullanmak ve havayı kirletmemek''* sorumluluk olarak ifade edilirken kalıcılıkta sorumluluk olarak ifade edilmemiştir.

Sorumluluk değerinin kazandırılmak istendiği *''ülkemizin kaynakları''* ünitesindeki 1. kazanım (1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.) çevreye karşı sorumluluklarımız ile ilgilidir. Çevreye karşı sorumluluk ile ilgili kalıcılık uygulamaları incelendiğinde yaşantı oluşturulmuş deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu ve sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre kalıcılığı daha fazladır. Kalıcılıkta sorumluluk ile ilgili ifadelerde ve bu ifadeleri söyleyen öğrenci sayılarında fazla bir azalma görülmemiştir. Bu kazanımda toprak, su, orman ve madenler konusu işlenmektedir. Öğrencilerin çevreye karşı sorumluluk algıları incelendiğinde toprak, su ve ormanlara karşı sorumluluklarını uygulama sonrasında ve kalıcılıkta ifade ederken madenlere karşı sorumluluklarının uygulama sonrası sadece deney grubu ifade etmiş ama kalıcılıkta hiç bir grup ifade etmemiştir. Bu sonuçta öğrencilerin madenleri işlenmiş hali ile düşünmedikleri ham hali ile düşündüklerini göstermektedir. Bu nedenle de madenleri günlük yaşantılarında algılamamakta ve madenlere karşı sorumluluklarını ifade edememektedirler.

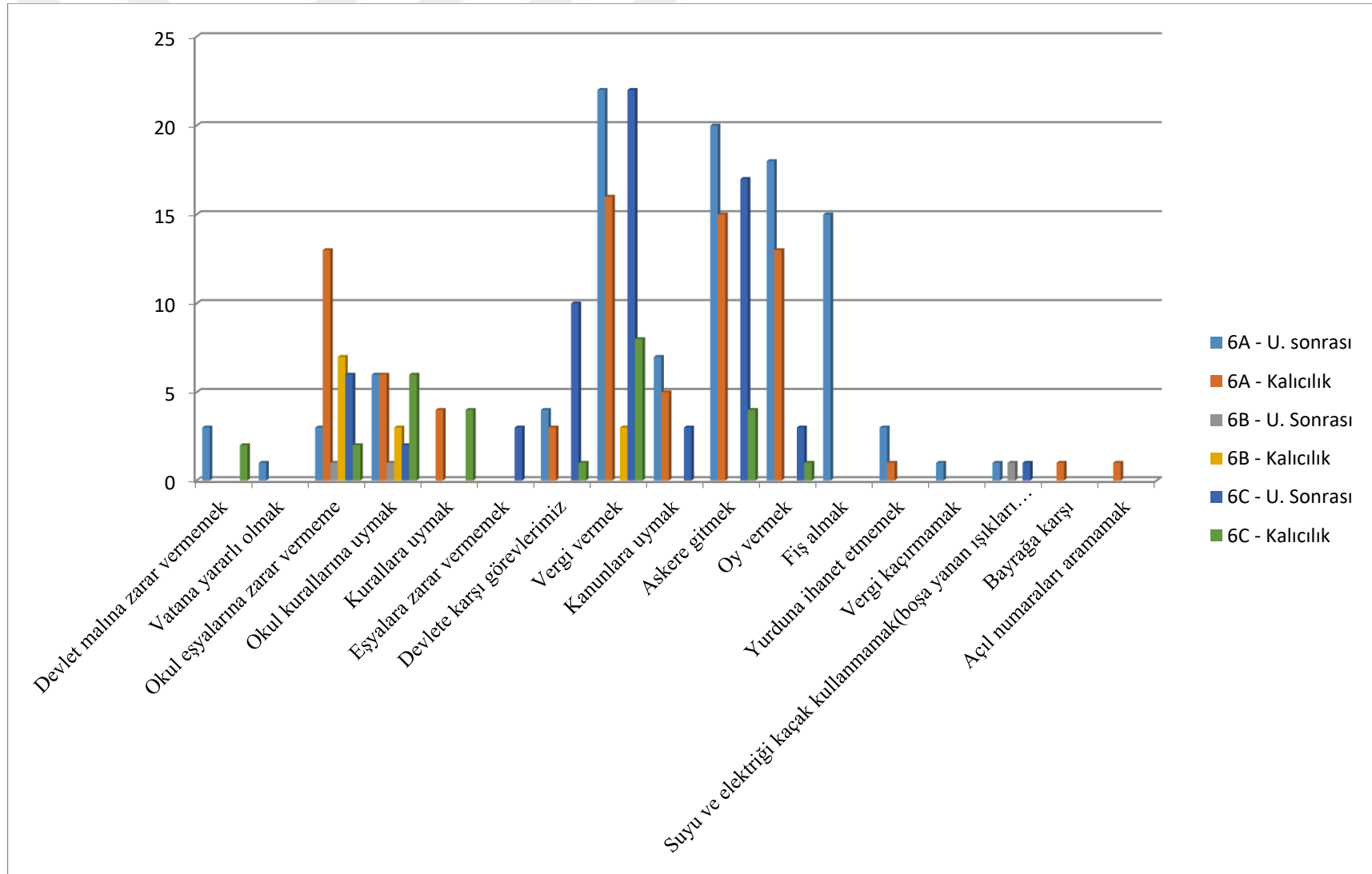
Aşağıda yaşantı oluşturularak sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu, kontrol grubu ve sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerin kamusal sorumluluklarının kalıcılığının karşılaştırılması Tablo 4.24 ve Şekil 4.29. 'da gösterilmiştir:

4.24. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar

İfadeler	Deney G.		Kontrol G.		Sorgulama G.	
	U. sonrası	Kalıcılık	U. sonrası	Kalıcılık	U. sonrası	Kalıcılık
Devlet malına zarar vermemek	3	-	-	-	-	2
Vatana yararlı olmak	1	-	-	-	-	-
Okul eşyalarına zarar vermeme	3	13	1	7	6	2

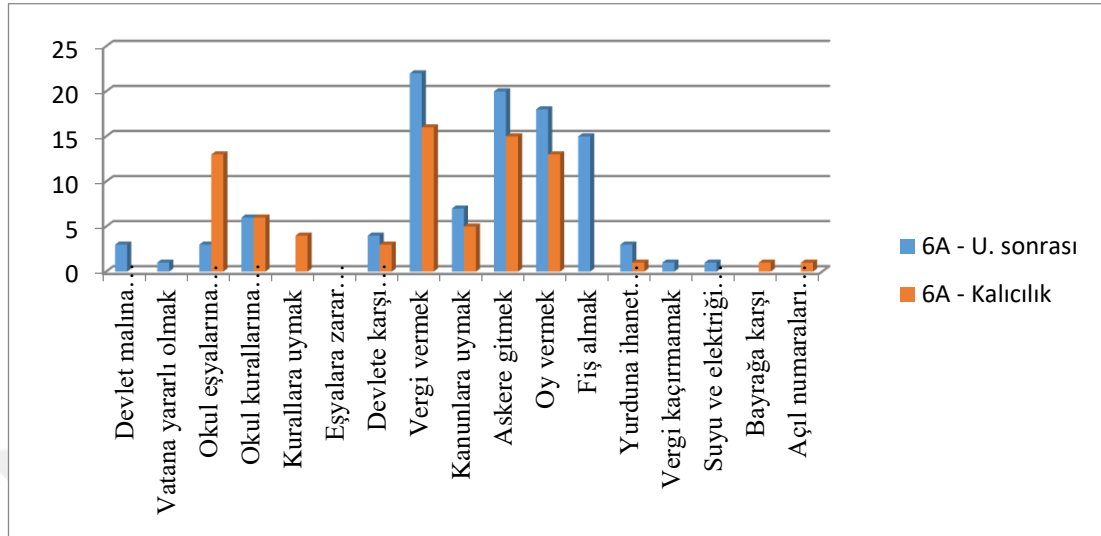
Okul kurallarına uymak	6	6	1	3	2	6
Kurallara uymak	-	4	-	-	-	4
Eşyalara zarar vermemek	-	-	-	-	3	-
Devlete karşı görevlerimiz	4	3	-	-	10	1
Vergi vermek	22	16	-	3	22	8
Kanunlara uymak	7	5	-	-	3	-
Askere gitmek	20	15	-	-	17	4
Oy vermek	18	13	-	-	3	1
Fiş almak	15	-	-	-	-	-
Yurduna ihanet etmemek	3	1	-	-	-	-
Vergi kaçırmamak	1	-	-	-	-	-
Suyu ve elektriği kaçak kullanmamak (boşa yanan ışıkları kapatmak)	1	-	1	-	1	-
Bayrağa karşı	-	1	-	-	-	-
Açıl numaraları aramamak	-	1	-	-	-	-





Şekil 4.29. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (Deney, Kontrol ve Sorgulama Grupları)

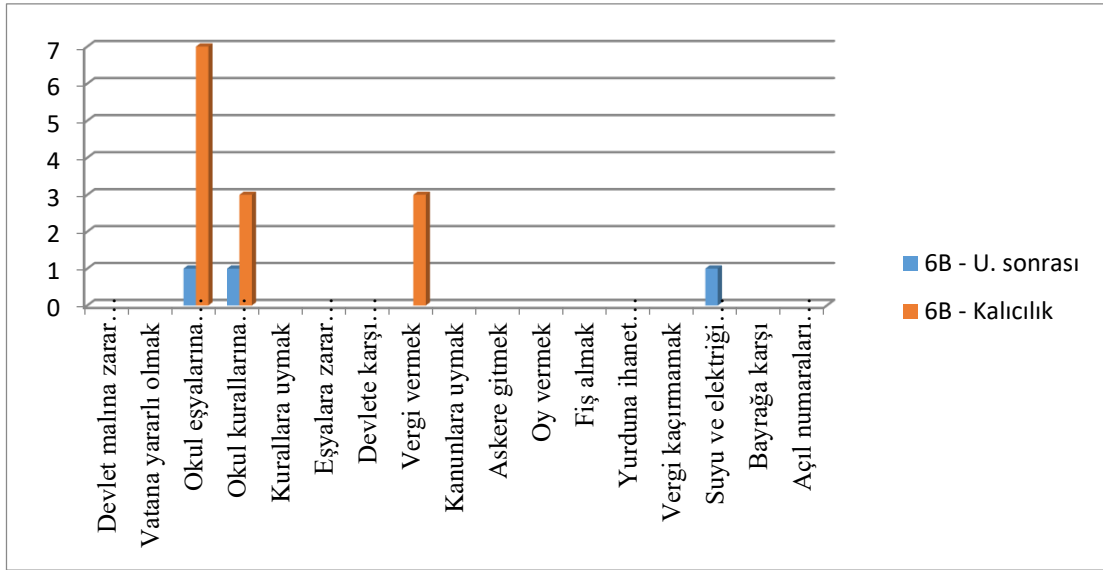
Yaşantı oluşturulmuş sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kamusal sorumluluğa ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.30'da gösterilmiştir:



Şekil 4.30. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (6-A)

Tablo 4.24. Öğrencilerin kamusal sorumluluk boyutuna ilişkin deney grubundaki öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde uygulama sonrası 13 farklı şekilde ve en fazla “*vergi vermek, askere gitmek, oy vermek, fiş almak*” olarak ifade edilirken kalıcılıkta 11 farklı şekilde ve en fazla “*vergi vermek, askere gitmek, oy vermek ve okul eşyalarına zarar vermemek*” olarak ifade edilmiştir. Uygulama sonrası “*fiş almak*” sorumluluk olarak ifade edilirken kalıcılıkta sorumluluk olarak ifade edilmemiştir. Bunun nedeni fiş almalarının kendilerine bir faydasının olmadığı düşüncesi olabilir.

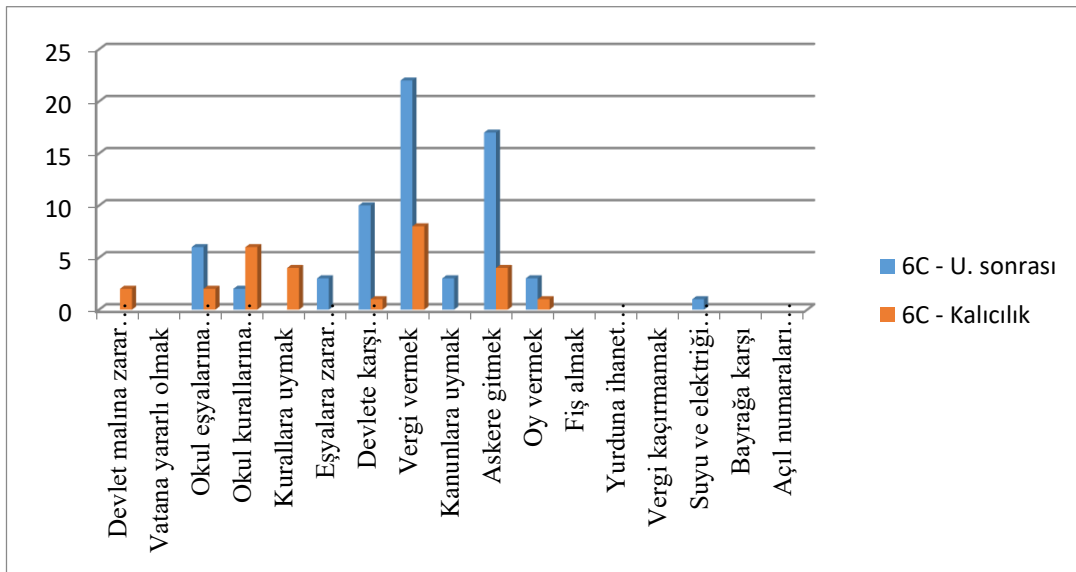
Kontrol grubunun kamusal sorumluluğa ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.31’de gösterilmiştir:



Şekil 4.31. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (6-B)

Kontrol grubunda ise uygulama sonrası 3 farklı şekilde ve birer defa olmak üzere “*okul eşyalarına zarar vermemek, okul kurallarına uymak ve suyu ve elektriği kaçak kullanmamak*” sorumluluk olarak ifade edilirken kalıcılıkta 3 farklı şekilde ve en fazla “*okul eşyalarına zarar vermemek ve okul kurallarına uymak*” olarak ifade edilmiştir. Kontrol grubunda uygulama sonrası sorumluluk olarak ifade edilmeyen “*vergi vermek*” kalıcılıkta sorumluluk olarak ifade edilmiştir.

Sadece sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kamusal sorumluluğuna ait kalıcılık düzeyi Şekil 4.32’te gösterilmiştir:



Şekil 4.32. Kamusal Sorumlulukla İlgili Sorumluluklar (6-C)

Sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı grupta uygulama sonrası 9 farklı şekilde ve en fazla ‘*vergi vermek, askere gitmek, devlete karşı görevlerimiz*’ olarak ifade edilirken kalıcılıkta 8 farklı şekilde ve en fazla ‘*vergi vermek, okul kurallarına uymak*’ olarak ifade edilmiştir.

Kamusal sorumluluk ile ilgili kalıcılık uygulamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu ve sadece Sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre kalıcılığı daha fazladır. Kalıcılıkta sorumluluk ile ilgili ifadelerde azalma görülmez iken kamusal sorumlulukları ifade eden öğrenci sayılarında azalma görülmüştür.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenciler sorumluluğu, uygulama öncesinde kendilerine başkaları tarafından verilen görevler olarak algıırken uygulama sonrasında bu algılarının değiştiği görülmüştür. Uygulama sonrasında öğrenciler sorumluluğun kendilerine başkaları tarafından verilen bir görev olmadığını, aksine kendilerinin yine kendilerine verdikleri başka bir ifadeyle dışsal değil içsel bir görev olarak algılamaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da alan yazında (Unutkan, 2005; Cüceleoğlu, 2002; Lickona, 1991; Movling ve Diğerleri, 2011; Owens, 1983) yer alan sorumluk tanımlarıyla örtüşmektedir. Gündüz 2014 yılında yapmış olduğu çalışmasında da öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bilgi düzeyinde doğru bilgiye sahip olduklarını, tanımla birlikte sorumluluğu örnekle açıklayan öğrenciler de doğru örnekler verdiğini belirtmiştir.

Eğitimin üst hedeflerine ulaşabilmenin yolu sorumlu öğrenciler ve vatandaşlar yetiştirmekten geçer. Bunun için sorumluluk değerinin öğretime veya sorumluluk davranışlarının kazandırılmasına önem verilmesi gerekir. Hayta 2005 yılında yaptığı çalışmada Sorumluluk eğitimi, ilköğretim döneminde vermeye başlanırsa; öğrencinin sorumluluğu öğrenmesi ve hayatına taşıması etkili olacağını, Bu nedenle ilköğretim düzeyinde sorumluluk eğitim programının düzenlenmesini araştırmacılara önermiştir. 2005 yılında hazırlanan ilköğretim programlarında sorumluluk değerinin eğitime önem vermeye başlansa da amaç kazanımda ifade edilen bilgileri öğrencinin elde etmesini sağlamak olarak algılandığından sorumluluk değeri öğretime fazla vakit ve etkinlik ayrılmamaktadır. Sezer 2008 yılında yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin %55 ders ve çalışma kitaplarının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çelik 2010 yılında yapmış



olduğu çalışmada öğretmenler; kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki değer öğretimine yönelik yönlendirme ve açıklamaları, konuya ayrılan sayfa sayısını, etkinlik sayısını, etkinliklerin niteliğini, metinlerin içeriğini, değerlendirme bölümünde yer alan soruların niteliğini ve bu kitapların birbirini tamamlayıcı olma özelliklerini yetersiz bulmuşlardır. Aynı çalışmada öğrenciler sorumluluk değerinin açıklandığını ancak uygulamaya dönük etkinliklerin yapılmadığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda (Önal, 2005; Sezer 2008; Aslan 2007; Aladağ 2009; Tahiroğlu 2011 vb.) sorumluluk eğitimi programlarının okullarda uygulanması gerektiğini belirtilirken, ülkemizde öğretim programlarından değerler eğitimi çıkartılmaktadır. 2016 yılında hazırlanan ilköğretim hayat bilgisi öğretim programında ve ilköğretim matematik öğretim programında sorumluluk değerine değinilmemiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin sorumluluk değerini yedi farklı boyutta ifade ettikleri görülmüştür. Bu boyutlardan öğrenciler daha çok “*Aileye karşı olan ve kişisel akademik*” sorumluluklarını ön plana çıkarmışlardır. Bunun nedeninin evde anne ve babanın, okulda ise öğretmenlerin çocuklara sorumluluklarını yerine getirmede uygulamış oldukları disiplin anlayışı olduğu söylenebilir. Yontar 2007 yılında yapmış olduğu çalışmada çocuklarda okul çağına kadar çocuğun sorumlu davranışlar sergilemesindeki birincil etkenin, anne ve babanın çocuğu eğitirken benimsedikleri disiplin anlayışından kaynaklandığını vurgulamıştır. Tepecik (2008) yapmış olduğu çalışmasında da öğretmenler, sorumluluk değerinin kazandırılmasında sadece kendilerinin görevleri olmadığını aile ile iletişimin her zaman önemli olduğunu söylemişlerdir. Çelik (2010) ise, öğrencilerin, kendilerinin sorumluluk değerini kazanmalarında en önemli etkenin aileleri olduğunu, bunu sırasıyla, öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinin, arkadaşlarının ve çevrelerinin izlediğini kabul ettiklerini ifade etmektedir.

Öğrencilerin “*Sağlıklı olma, dini ve doğaya karşı sorumluluk*” değerlerin yeteri düzeyde gelişmiş olmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim programında, ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değerine temel oluşturan amaçlar; sosyal- duygusal alan, dil alanı ve öz-bakım becerileri ile ilgili amaç ve kazanımlarda yer aldığı belirtilmektedir (MEB, 2006). Şahan’ın 2011 yılında yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programlarında yer alan kazanımların, çocukların sorumlu davranışlarına yönelik olduğunu belirtmiş, ellerini ve yüzlerini yardımsız yıkayabildikleri, dişlerini

fırçaladıkları, oyuncaklarını temiz kullandıkları ayrıca sınıftaki materyallere zarar vermedikleri, sınıflarındaki çiçeklerin bakımını üstlendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilere öz-bakım becerileri altında sağlığını koruma sorumluluğu verilmeye çalışılmıştır. Tahiroğlu 2011 yılında yapmış olduğu çalışmada ise Ülkemizde alkol, uyuşturucu ve sigara gibi zararlı madde kullanımının artması, sigara kullanıma yaşının ilkökul seviyelerine inmesi ve hastanelerde tedavi olmayı bekleyen insan sayısının hızla artması düşünüldüğünde insanlarımızın çoğunluğunun sağlıklı olmaya pek de değer verdikleri söylenemez. Bu durumun engellenmesi için alınacak önlemlerin başında; insanların eğitilmesi ve sağlıklı olma bilincinin bir değer olarak kazandırılması gelmektedir. Bu yüzden sağlıklı olmaya yönelik değer eğitimi çalışmaları okulöncesi eğitimden itibaren başlayabilir. Bu araştırma sonucunda ise öğrenciler sağlıklı olma ve kişisel bakımları ile ilgili sorumluluklarından neredeyse hiç bahsetmemişlerdir. Buradan çocuklar büyüdükçe sağlıklı olma ve kişisel bakımlarıyla ilgili sorumluluklarını unutmakta veya önemsememekte ya da ilkökul ve ortaokul programlarında sağlıklı olmanın ve kişisel bakımlarını yapmanın bir sorumluluk olduğundan bahsedilmediği, ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilere sokratik sorgulama yöntemi kullanılarak sorumluluk değeri öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sokratik sorgulama yönteminin gerektirdiği uygulamalara yer verilen öğrenme ortamları tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygu lamanın yapıldığı iki sınıftan birinde farklı olarak ders içeriğine uygun olarak işlem süreci öncesinde ön yaşantılar oluşturulmuştur. Yapılan işlem sonucunda ön yaşantılar oluşturularak sokratik sorgulama yöntemi ile derslerin işlendiği deney grubunda yer alan öğrencilerin diğer deney grubuna ve kontrol grubuna nazaran daha geniş anlamda sorumluluk değerine sahip oldukları görülmüştür. Programda önerilen etkinlikler dışında farklı bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda ise sorumluluk değeri algısının deney gruplarına nazaran dar kaldığı görülmüştür. Bu sonuç değer öğretiminde sokratik sorgulama yönteminin değerin oluşması ve genişlemesinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Alan yazında sokratik sorgulama yönteminin (sorgulayıcı araştırma yöntemi) değer öğretiminde kullanıldığına ilişkin bizim çalışmamızın öncesinde her hangi bir çalışma yoktur. Fakat sokratik sorgulama yönteminin (sorgulayıcı araştırma yöntemi) öğrencilerin akademik başarısını ve tutumlarını arttırdığına ilişkin bulgular söz konusudur (Küçük, 2012; Bağcaz, 2009; Göksu, 2011; Bayır, 2008; Akçakın, 2010; Çoşkun, 2012). Sokratik sorgulamanın yapıldığı

gruplar ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın çıkmasında felsefi sorgulamanın ve düşünmenin bir değeri açıklamada ve bilinç kazandırma noktasında etkisi olduğu görülmüştür.

Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan bir diğeri de değer öğretiminde, öğrenme öğretme süreci öncesinde ön yaşantılar oluşturmuş olmanın, değer öğrenilmesi ve genişletilmesinde önemli bir faktör olduğudur. Araştırmada ön yaşantıların oluşturulma sürecinde tasarlanıp uygulanan etkinliklerde öğrenci aktiviteleri ön plana çıkarılmıştır. Bu da öğrencilere öğrenme sürecine bilakis yaparak-yaşayarak katılma imkanı sunmuştur. Alan yazında ön yaşantıların sorumluluk değerinin öğrenilmesi ve genişletilmesinde etkisini araştıran bizim çalışmamız öncesinde her hangi bir çalışma yoktur. Fakat doğrudan doğruya öğrenci aktivitelerine dayalı maksatlı yaşantılarla genel anlamda en iyi öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilmektedir (Çilenti, 1988; s. 57).

Bu duruma benzer olarak Gündüz (2014)'de sorumluluğu öğrenciye vererek öğreteceğini bunun için öncelikle okullarımızda yaparak-yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulması, aktif katılımın sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Tahiroğlu (2011) ise yapmış olduğu çalışmada doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin kazandırılmasına yönelik bir değerler eğitimi programı tasarlamış ve uygulamıştır. Değerler eğitimi programı içeriğinde öğrenci aktivitelerine dayalı etkinliklere yer vermiştir. Uygulama neticesinde öğrencilerin doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerine ilişkin tutumları ve kazanım düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca istinaden öğrencilerin doğa ve sağlık bilgisinin, doğa ve sağlığa karşı tutumlarının, doğa ve sağlık sorunlarına karşı farkındalıklarının artırılması için farklı etkinliklerle doğrudan uygulanabilecek çalışmaların yapılmasını önermiştir.

Yapılan uygulamalara ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak maksadıyla öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde araştırma sürecinde yapmış olduğumuz etkinliklerden hangilerini hatırladıklarını sorduğumuzda yaşantı oluşturularak yapılan etkinlikleri hatırladıklarını ve diğer derslerde de yaşantılar oluşturularak ders anlatılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere sorumluluklarını üstlenme fırsatı verilmesi, yaparak ve yaşayarak öğretilmesi sorumluluk değerinin kazanılmasında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

Araştırma ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Sokratik sorgulama ile değer öğretimi yönteminin diğer yaşlarda ve sınıf düzeylerinde de etkili olacağı düşünüldüğünden, çeşitli öğretim kademelerinde de denenmesi faydalı olacaktır.

Öğrenci ders ve çalışma kitaplarında, öğrencilere hazırlanacak etkinliklerde değer öğretimine yönelik felsefi sorgulama ve düşünme etkinliklerin eklenmesinin değer kazanımına etkisi büyük olacaktır.

İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında değer eğitimi temel öğeleri arasında olarak kabul edilmesine rağmen programın içeriğinde bu uygulamalara yeteri kadar bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin gelişimi açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırma, sadece sosyal bilgiler dersi ile ilgili sınırlı tutulmuştur. Değer eğitiminin sosyal bilgiler dersinin dışındaki diğer derslerdeki etkisinin de incelenmesi, faydalı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Ayrıca değer eğitimi ile ilgili uygulamaların yalnızca akademik derslerde (sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi, matematik...) değil resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerde de yer alması gerekir.

Yapılan araştırmalarda değer eğitime yönelik uygulamaların öğrencilerin belli değerleri kazanmasında önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıflarda uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla, bu konuda bilgilendirilip yeni yaklaşımlardan haberdar edilmesi, henüz mezun olmamış öğretmen adaylarına müfredatta yapılacak etkin değişikliklerle öğretilmesi önerilmektedir.

Değer eğitimi sürecinde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler, yeni çalışmalarda da uygulanarak, bu yöntemlerin hangisi veya hangilerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin daha başarılı olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin sorumluluk anlayışlarının tespit edilmesi, sorumluluk bilinci ve anlayışının gelişmesi için temel teşkil etmektedir. Sokratesin belirttiği üzere bunun kendilerine sezdirilmesi ise harekete geçmeleri açısından oldukça önemlidir. Öyleyse öğretmenler sorumluluk gibi değerler konusunda çalışırken öncelikle öğrencilerin ele

aldıkları değere ilişkin anlayışlarını kendileriyle birlikte sorgulamalı ve onlara farkettilerek var olan durumu tespit etmeye çalışmalıdır.

Öğrencilerin yakın çevrelerine ilişkin sorumluluk anlayışını ön plana çıkarmaları aslında öğretim ilke ve yöntemleri açısından başta ‘yakından uzağa’ olmak üzere bilinenden bilinmeyene ve öğrenci merkezilik ilkelerini ön plana çıkarmaktadır. Öyleyse öğrencilere sorumluluk kazandırmada bu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Abdel-Nour, F. (2003). National responsibility. *Political Theory*, 31 (5), 693-719.
- Ackerman, S., Hughs, L., & Wilder, R. (1997). *Improving student sesponsibility*. Dissertations theses. Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Adler, F. (1956). The value concept in sociology. *American Journal of Sociology*, 272-279.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Journal of Values Education*, 6 (16), 9-27.
- Akçakın, V. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geleneksel öğrenme yaklaşımı ile sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme yaklaşımına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 91-97.
- Akpullukçu, S. ve Günay, Y. (2013). Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (1).
- Akşit, İ. (2016). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların Öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların Belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (2), 169-178.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Altun, S.D. (1999). *İşletmelerde sosyal başarı stratejileri ve İstanbul boyu işletmelerinin sosyal sorumluluk seviyeleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, R.D. (2002). Reforming science teaching: what research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (1): 1-12.
- Arslan, A. (2008). *İlkçağ felsefe tarihi: Sofistlerden Platon'a*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- AŞIÇI, M. (1998). Türkçe ders kitaplarında, soru sorma becerilerinin metinleri anlamada kullanılması. *VII. Ulusal Eğitim Kongresi*. 85-92.
- AŞIÇI, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmalcılık yaklaşımı. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu, Özel Tevfik Fikret Okulları, 259-262, İzmir.
- Ataç, A., & Şar, S. (2008). İroni ve etik söylem üzerine. *ICANAS*, (38), 13-24.
- Avcioğlu, G. Ş. (2011). Küresel bilgi teknolojilerinin değerler üzerindeki etkisi. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 1-20.
- Ayas, C., Çeken, R., Eş, H., & Taştan, B. (2013). Bu benim eserim: Fen bilimleri projelerinde vatandaşlık eğitimi açısından sosyal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci. *Journal of Social Sciences*, 6 (14), 1-19.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7 (2).
- Aydın, H. (2007). Sokrates'in felsefesi ışığında sokratik yönleme analitik bir yaklaşım. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 8 (2).
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 55-80.
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Babadoğan, C., & Gürkan, T. (2002). Sorgulayıcı öğretim stratejisinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 149-180.
- Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal davranış eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları
- Bağcaz, E. (2009). *Sorgulayıcı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 195-213.
- Balım, A. G., & Taşköyan, S. N. (2010). Fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 58-63.
- Barrett, J. D. (2009). Corporate social responsibility and quality management revisited. *The Journal for Quality and Participation*, 31 (4), 24-32.
- Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 55-77.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gülfatma.
- Başer, E.H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Bayır, E. (2008). *Fen müfredatlarındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayır, E. ve Köseoğlu, F. (2010). Açık-düşündürücü sorgulayıcı-araştırmaya dayalı mesleki gelişim çalışma atölyesinin geliştirilmesi ve bilimsel bilginin doğası



- anlayışına etkisinin araştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (4), 243-262.
- Beck, Sanderson. (2010). Confucius and Socrates- Teaching Wisdom, <http://www.san.beck.org>, erişim tarihi:27.09.2015.
- Benson, H. H. (2000). *Socratic Wisdom: the model of knowledge in Plato's early dialogues*. Oxford University Press.
- Berman, S. (1990). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. USA: Sunny Press.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159.
- Biggs, D. A. (1977). An invited response. *The Personnel and Guidance Journal*, 55(5), 231-231.
- Bilgiç, N. (2003). *Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Branch, B. J. (2002). The relationship among critical thinking, clinical decision making, and clinical practice: A comparative study. Unpublished manuscript, University of Idaho.
- Branch, J.L., Solowan, D.G. 2003. Inquiry-based learning: The key to student success. *School Libraries in Canada*, 22(4), 6-12.
- Brickhouse, T. C. ve Smith, N. D. (2000) *The Philosophy of Socrates*, Boulder Colo: Westview Press.
- Bridge, B. (2004). *Siz olsaydınız ne yapardınız etik değerler eğitimi*. İstanbul: Beyaz.
- Budak, Y. (2011). Soru türlerinin öğrenmeyi açıklama gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Bufford, R. K., Gordon, M., Hansen, S., & Campbell, C., (2004). Finding consistency in social responsibility. *American Psychological Association*, Hawaii: Honolulu.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimse Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Cesur, S. (1997). *The relationship between cognitive and moral development*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, S. ve Topcu, M. S. (2010). A reliability and validity study of the defining issues test: The relationship of age, education, gender and parental education with moral development. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1681-1696.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayınları..
- Corey, G. (2013). *Theory and practice of counSelmag and psychotheraphy* (9. Baskı). Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R., Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede- S. B. Demir). (2. baskıdan çeviri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çelik, F. (2010) *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çilenti, K. (1979). *Televizyonla Eğitim İlkeleri ve Türkiye'deki Uygulamalar*. II. Eğitim Teknolojisi Semineri, Eskişehir.
- Çolak, Ö. (2014). *Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin fen okuryazarlığı ve bazı alt-boyutları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

- Coşkun, S. (2012). *Üst düzey matematiksel düşünme süreçlerinin sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme modeline göre tasarlanmış çalışma yapıları yardımıyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dam, L. (1990). Developing awareness of learning in an autonomous language learning context. R. Duda ve P. Riley (Ed.). *Learning styles* (s. 189-97). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, Fatih. (2009). Platon'da Cumhuriyet-Demokrasi Gerilimi: Geçmişteki Bir İnkilemin Günümüze Uzanan Etkileri, *Journal of Azerbaijani Studies*, Vol.12,(1-2), 113-127
- Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 89-116.
- Demirsar, A. (1990). *Psikoterapi türleri*. Bursa: Bursa Hakimiyet.
- Deveci, H., & Bayır, Ö. G. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 9-28.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A., & Sarı, A. G. M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39 (39), 356-383.
- Duke, D. L., & Jones, V. F. (1985). What can schools do to foster student responsibility? *Theory Into Practice*, 24(4), 277-285.
- Duran, M. (2015). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (32), 399-420.

- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Ensar, A. G. F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13 (13), 267-285.
- Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları Antalya örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Eren, S. (2011). *İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri (Bağcılar ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2111-2124.
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93. National Council for the Social Studies, 3501 Newark Street, NW, Washington, DC 20016-3167.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th edition). USA: McGraw Hill.
- Geçtan, E. (2003). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- Glover, J. (1970). *On responsibility*. New York: Humanities Press.
- Golzar, F. (2006) *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göksu, V. (2011). *Sorgulayıcı araştırmaya dayalı laboratuvar ile doğrulayıcı laboratuvar yöntemlerinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının başarı, kavram yanılması ve epistemolojik inançları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göktürk, E. D. (2006). *Dünden Yarına Yurttaşlık, 21. Yüzyılda Yurttaşlık, Ulus Devlet ve Küreselleşme*. İstanbul: SAV Sosyal Araştırmalar Vakfı.

- Güçlü, A. ve diğerleri (2002) "Daimon(ion)", Felsefe Sözlüğü içinde, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2011). Verimlilikte şartlandırıcı değil sorgulayıcı eğitim. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 23 (265), 34-37.
- Güven, S. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde modeller. (Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ, Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II*. Ankara: Pegem Akademi.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hamilton, S. F., & Fenzel, L. M. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. *Journal of Adolescent Research*, 3(1), 65-80.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Hyland, T. (2003). Was Socrates an Andragogue or a Pedagogue?.
- Işık, G. (2011). *Öğrenme stilleri ile öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- İkiz, F. E., Totan, T., & Karaca, R. (2013). Sorumluluk inançlarını arttıran faktörleri belirleme ölçeğinin uyarlanması. *Yeni Symposium Journal*, 51(2), 105-115.
- İlter, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5e öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İlter, İ. (2013). Sosyal bilgiler dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli: başarı ve öğrenmede kalıcılığın incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 591-605.
- İnel, D. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin kavramları yapılandırma düzeyleri, akademik*

- başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- James, L. (1999). *Kişiliğinizde ve mesleğinizde yüksek performans için 10 yaşam becerisi* (1. Basım). S. Yeniçeri (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Kagan, J. (1990). *The emergence of morality in young children.* University of Chicago Press.
- Kalem, S., & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Kapıkıran, N. A. (2008). Başarı sorumluluğunun ve başarı kaygısının psikopatolojik belirtilerle ilişkisinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 140-149.
- Karakoç, Ş. (2003). *Öğretme stratejilerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4 (1).
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 18, 10-15.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kısa, D. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Kierkegaard, S. (2005). Felsefe parçaları ya da bir parça felsefe. (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kim, J-U. (2006). The effect of a bullying prevention program on responsibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 26(1), 4-8.
- Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral Education*, 23-92.
- Komşu, U. C. (2011). Konfüçyüs ve Sokrates'in eğitim felsefelerinin yetişkin eğitimi açısından karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 25-54.
- Kor, F. (2003). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde, sınıf içi aktivitelerin, problem çözmeye etkisi, hücre bölünmeleri*. (Basılmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde soru sorma, soru sorma metodunun önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Köknel, Ö. (1986). *Kişilik* (7. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (1989). *Psikiyatri (Genel ve Klinik)*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Köksal, E. A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde sorgulayıcı araştırma yönteminin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 819-848.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., ve Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 221-237.
- Kunter Balcı, Z. (1995). Geştalt terapisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 189-197.
- Küçük, H. (2012). *İlköğretimde bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Labbe, B., Puech, M. (2014). *Çıtır Çıtır Felsefe "Doğa ve Kirlilik"*, Günışığı Kitaplığı, İstanbul.
- Law, S. (2010). *Görsel Rehberler- Felsefe*. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Lee, N., & Kotler, P. (2006). *Kurumsal sosyal sorumluluk* (Çev. S. Kaçamak). İstanbul: Mediacat.
- Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 11-34.
- Lickel, B., Schamer, T., & Hamilton, D. L. (2003). A case of collective responsibility: Who to blame for the columbine high school shooting?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 194-203.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz's value survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178.
- Mackay, I. (1997). *Soru sorma sanatı*. İstanbul: İlk kaynak.
- MEB. (2005a). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı. 07.08.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2005b). 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı. 07.08.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=39> adresinden erişilmiştir.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1565-1584.
- Merey, Z., Karatekin, K., ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 795-821.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yay.
- Metin, H. (2006). *Halkla ilişkilerde sosyal sorumluluk*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Moritz, S., Wahl, K., Zurowski, B., Jelinek, L., Hand, I., & Fricke, S. (2007). Enhanced perceived responsibility decreases metamemory but not memory accuracy in obsessive-compulsive disorder (OCD). *Behaviour Research And Therapy*, 45(9), 2044-2052.



- Morgan, N., & Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. Pembroke Publishers Limited.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2011). African-American children's representation of personal and social responsibility. *Sport, Education and Society, 16* (1), 89-109.
- Mulkey, Y. J. (1997). The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 68* (9), 35-37.
- Murray, D. M., Ferri, J. A. (1992). *Teaching Masss Communication*, New York
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2004). *Personal responsibility map*. Oakwood Solutions, Lic.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development, 53* (4), 865-876.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership, 42*(8), 40-45.
- Overholser, J. C. (1993). Elements of the Socratic method: I. Systematic questioning. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 30* (1), 67-74.
- Overholser, J. C. (1993). Elements of the Socratic method: II. Inductive reasoning. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 30*(1), 75-86.
- Overholser, J. C. (1994). Elements of the Socratic method: III. Universal definitions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 31*(2), 286-295.
- Owens, T. (1983). Helping youth become more responsible. *American Education Research Association, 67*(22), 1-12.
- Önal, Ş. H. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Özbolat, A. (2012). Değerleri küreselleşme sürecinden değerlendirmek. *Değerler Eğitimi Dergisi, 10* (24).
- Özen, Y. (2001). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin küresel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özen, Y. Gülaçtı, F. ve Çıkılı, Y. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 45-58.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Özmen, C., Er, H., & Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 297-311.
- Paliwala, A. (2010). Socrates and Confucius: A long history of information technology in legal education. *European Journal of Law and Technology*, 1(1).
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan çeviri). (Çev. Eds. M. Bütün – S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (Çev. Ed. A. E. Aslan ve G. Sert). Ankara: Nobel.
- Pehlivan, İ. (2003) . *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Akademi
- Peterson, R. T., & Hermans, C. M. (2004). The communication of social responsibility by US banks, *International Journal of Bank Marketing*, 22(3), 199-211.
- Pink, T. (2009). Power and moral responsibility. *Philosophical Explorations*, 12(2), 127-149.
- Popkin, M. (1987). *Active parenting: Teaching, cooperation and responsibility*. San Fransisco: Harper & Row Publishers.
- Ramsey, I., Gabbard, C., Clawson, K., Lee, L., & Henson, K. T. (1990). Questioning: An effective teaching method. *The Clearing House*, 63(9), 420-422.
- Ramsey, I.; Gabbard, C. (May 1990), "Questioning: An effective teaching method". *Clearing House*, Vol. 63, Issue 9.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger Publishers.

- Rest, J. R., Davison, M. L., & Robbins, S. (1978). Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues Test. *Child Development*, 263-279.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439-452.
- Roy, J. (2006). *Development of the ideas of William Glasser: A biographical study*. Doktora Tezi, La Sierra University.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Safran, M. (2008). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. Edt: Bayram Tay ve Âdem Öcal. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Sarı, U. ve Güven, G.B. (2013). Etkileşimli Tahta Destekli Sorgulamaya Dayalı Fizik Öğretiminin Başarı ve Motivasyona Etkisi ve Öğretmen Adaylarının Öğretime Yönelik Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7 (2).
- Sartre, J. P. (1989). *Varlık ve hiçlik*. (Hazel E. Barnes Çev.). İstanbul: İthaki.
- Scales, P. C. Blyth, D. A., Berkas, T. H., & Kielsmeier, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20 (3), 332-358.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell: Oxford.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: An overview. Unpublished manuscript.
- Selanik Ay, T., & Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.
- Seligman, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall.

- Sezer, T. (2008) *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seyyar, A. (2003). *Ahlak terimleri (Ansiklopedik sözlüğü)*. İstanbul: Beta.
- Simon, S. (1972). *Values Clarification, A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing.
- Simon, S., Howe, L., & Kirschenbaum, H. (1978). *Values clarification revised edition*. A and W Visual Library, New York.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009), *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözen, K. (2010) *Sorgulayıcı öğrenme ve programlı öğretim yöntemlerine göre islenen biyoloji laboratuvarı uygulamalarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Such, E., & Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18, 231-242.
- Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2005). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach (2th Edition)*. Pearson Education.
- Sztompka, P. (2009). The return to values in recent sociological theory. *Annals of the International Institute of Sociology (IIS)*, 39.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahan, B. (2011). *Okul öncesi 5-6 yas grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin veli ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyarın olarak resim. *Turkish Studies*, 9 (3), 1309-1324.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin çevreye

- ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Tansel, A. (2006). *Jean Paul Sartre'in felsefesinde "özgürlük, sorumluluk ve yabancılaşma" kavramları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 177-184.
- Taşdemir, M., & Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin BHTG yaklaşımını uygulama durumları: Bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 9(8), 47-71.
- Taşkoyan, N. S. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Tay, B., Durmaz, F. Z., & Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 67-93.
- Taylı, A. (2006). *Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun artırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tok, H. (2011). Otonom öğrenme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 54-64.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tortop, H. S., & Eker, C. (2014). Why should selfregulated learning skills take place in gifted education programs. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 23-41.
- Tosun, K. (1990). Yönetim ve işletme politikası. *İ. Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları*, (125).
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press

- Töremen, F. (2011). Öğretmen adaylarının sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 263-277.
- Trainer, T. (2005). Social responsibility: The most important, and neglected problem of all? *International Journal of Social Economics*, 32(8), 682-703.
- Tunç Şahin, C. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde "metni anlamaya", "yorumlamaya ve sorgulamaya" yönelik bilimsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2015). 27.07.2015 tarihinde [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55b62a0b050a05.93347228](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55b62a0b050a05.93347228) adresinden erişilmiştir.
- Türkçapar, M. H., & Sargin, A. E. (2012) A technique socratic questioning-guided discovery. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 1(1), 15-20.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- UNESCO (1986). Teaching Methodologies for population Education: Inquiry/Discovery Approach and Values Clarification. 10.08.2015 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000693/069359eb.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Unutkan, Ö. P. (2005). Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s.189-196). İstanbul: Morpa.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 373-378.
- Welton, D. A. Ve Mallan, J. T. (1999). Children and their World: strategies for teaching social studies. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wuthnow, R. (2008). The sociological study of values. In *Sociological Forum* Vol. 23, No. 2, 333-343. Blackwell Publishing Ltd.
- Yaşar, Ş., & Duban, N. (2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 8 (2), 457-475.

- Yayla, A. (1999). *Eğitim օđretim sistemimizin otorite ve sorumluluk açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499-522.
- Yel, S. (2006). İlkօđretim sosyal bilgiler 4-5 programının değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde Sunuldu. Kօk Yayıncılık, 436-441, Ankara.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara.
- Yıldırım, İ. (1999). Some values of Turkish university students from varying degrees of religiosity. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17 (17), 113-123.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi օđretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 13 (2), 49-73.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise tarih օđretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14 (20), 117-124.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilkօđretim 5. sınıf օđretmen ve օđrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yontar, A., & Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada օđretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 144-156.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. (Ed. Ö. Demirel) *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.

Yurtal, F., & Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 411-424.







**EKLER**

## Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tarih:

Katılımcıların kodu:

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda “sorumluluk” değeri ile ilgili bilgilerinizi ölçmek için sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevaplarını, soruların altındaki boşluğa yazmanız istenmektedir. Soruları içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Sorular

1. Sorumluluk nedir? Sorumluluk deyince aklınıza ne geliyor?
2. Sorumluluk sahibi kişilerin özellikleri nelerdir?
3. Kimlere ve nelere karşı sorumluyuz? Açıklayınız.
4. Sorumluluklarımız farklı durumlara ve kişilere göre değişmekte midir? Örnek vererek açıklayınız.
5. Sorumluluklarımız yerine getirmezsek ne olur? Açıklayınız.
6. Sorumluluklarımızı yerine getirmek için ödül ve ceza gerekli midir? Neden?

## Ek 2. Odak Grup Görüşme Formu

Tarih :  
 Görüşmenin başlama saati :  
 Görüşmenin bitiş saati :  
 Katılımcıların kodu :

Sevgili öğrenciler,

Bu odak grup görüşmesinde uygulama süreci sonunda sizlerin sokratik sorgulama yöntemi ile işlenen derslerle ilgili düşüncelerinizi belirlenmek istiyorum. Bu araştırma çerçevesinde gönüllü katılımınızla sizlerle görüşme yapmak istiyorum.

- Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.
- Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır.
- Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi görüntü kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.
- Görüşme başlamadan ya da görüşme sırasında görüşmeden ayrılabilirsiniz.
- Bugünkü görüşme de soruları kendi aranızda tartışmanızı, arkadaşlarınız belirttiği düşünceler yanlış ya da eksik ise katılmadığınız yönleri ve nedenini benden izin almadan saygı kuralları çerçevesinde belirtmenizi istiyorum.
- Başlamadan önce belirtmek istediğiniz herhangi bir husus var mı?
- Önce kendinizi tanıtır mısınız?

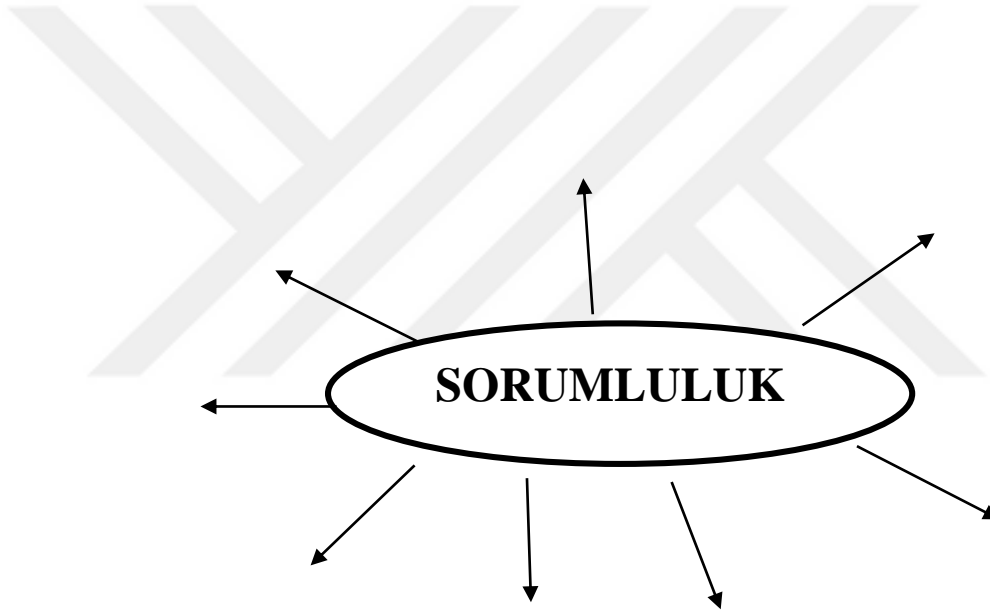
Sorular

1. Sokratik sorgulama yöntemi ile işlediğimiz derslerden neler hatırlıyorsunuz?  
Örnekler verebilir misiniz?
2. Uygulama sürecindeki hangi etkinlikleri beğendiniz veya hoşunuza gitti?  
Neden?
3. Diğer derslerde de sokratik sorgulama yönteminin uygulanmasını ister misiniz? Neden?
4. Kendinizi sorumluluk sahibi bir birey olarak görüyor musunuz? Neden?

**Ek 3. Zihin Haritası Formu**

Sevgili öğrenciler.

Sorumluluk denildiğinde aklınıza gelen kavramları yazar mısınız? Resim ve şekiller de çizebilirsiniz. (istediğiniz kadar ok çıkartabilirsiniz).



**Ek 4. Metin Yazma Etkinliği Formu**

Sevgili öğrenciler,

Aşağıya “*sorumluluk*” değeri ile ilgili masal, hikâye veya bir kompozisyon yazınız.




**Ek 5. Resim Çizme Etkinliği Formu**

Sevgili öğrenciler,

Sizlere dağıtılan resim kâğıtlarına “sorumluluk” değeri ile ilgili resim çizmenizi istiyorum.

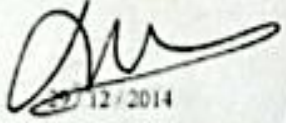


## Ek 6. Araştırma uygulama İzni-1

 **UŞAK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
Araştırma İzni Dilekçesi

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitünüz İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı 124002070 no'lu öğrencisiyim. Çalışmakta olduğum "Sorgulayıcı-Araştırma Modeline Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Öğretimi" konulu tez verilerini toplamak üzere Ankara İli Keçiören ilçesi Muhsin Yazıcıoğlu İmam Hatip Ortaokulu'nda araştırması yapmak istiyorum. Gerekli iznin alınması hususunu bilgilerinize arz ederim.

  
27/12/2014  
**Okan Çoban**

**Ekler:**

- Araştırma Taslak Planı
- Tez Konusu Öneri Formu (İmzalı)
- Okul Listesi

**Not:** Dilekçe ( imza haricinde ) bilgisayarla doldurulmalıdır.


**Bilgi Yürürlük Maddesi:** Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yürürlük 5 e) Okul ve kurumlarda yapılacak araştırmaların veri toplama amaçları için onay başvurusu, uygulama tarihinden en az dört hafta önce yapılır.


Öl Araştırma veri toplama araştırmaları okul ve kurumlarda uygulanması eğitim-öğretim faaliyetleri engellememesi için, ilk ve ikinci yarıyıl boyunca en az üç hafta kalması kuralı yapılır.

Öl Araştırması, yapılan araştırmanın tanımlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıkta izin alımları EARGED Başkanlığına, İfade izin alımları Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CDye kaydedilerek vermeye zorlanır (EK-1)

## Ek 6. Araştırma Uygulama İzni-2 (Devamı)

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/12/2014-1171



  
T.C.  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 58066181-605.01-1171  
Konu : Araştırma İzni(Okan ÇOBAN)

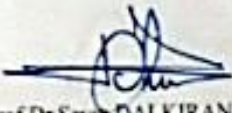
30/12/2014

**KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞINA**  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne)

İlgi : İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığının 29.12.2014 tarih ve 5345 sayılı yazısı.

Enstitümüz İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Okan ÇOBAN, "Sorgulayıcı Araştırma Modeline Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Öğretimi" konulu tez çalışması kapsamında Keçiören İlçesi Muhsin Yazıcıoğlu İmam Hatip Ortaokulunda araştırma yapmak istemektedir.Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


  
Prof.Dr.Sayın DALKIRAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Araştırma İzni Dilekçesi(Okan ÇOBAN) (15 sayfa)

Formun Doğrulamak İçin : <http://79.123.145.127/en/ision/Doğrula/MSFFD>

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu E-kin 64100/Üşak  
Tel: 0 276 221 21 60  
E-Posta: [sheny@usak.edu.tr](mailto:sheny@usak.edu.tr)

Ağustos Bilgi İşlem Uzmanı: Halil ÇONAKAR  
Faks: 0 276 221 21 61  
Elektronik eğilim: <http://icsebil.usak.edu.tr/>

Sayfa 1 / 1 



## Ek 7. Kara Toprak Adlı Etkinlik Formu

-Kara Toprak-

Etkinlik Amacı: Öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreye ilişkin sorumluluklarını kavramalarına yardımcı olma.

Materyaller: Her öğrenci için birer adet kara toprak şiiri

Uygulama süreci:

Öğrencilere formları dağıtın ve Aşık Veysel'e ait türküyü önce kayıttan dinletin.

Öğrencilerden formları okumalarını isteyin.

Aşağıdakilere benzer sorularla bir grup etkileşimi başlatın.

-Ozan bu türkünün sözleri ile neyi anlatmaya çalışmaktadır?

-Üstünde yaşadığımız toprağa karşı sorumluluklarınız var mıdır? Neler?

-Siz bu sorumlulukları yerine getirebiliyor musunuz? Nasıl?

- Yaşadığımız bölgede herhangi bir çevre kirliliği sorunu var mı? Bu konuda neler yapılabilir?

Öğrencileri gruplara ayırarak;

“benim sadık yârim duru sudur” ,

“benim sadık yârim temiz havadır” ,

“benim sadık yârim yeşil doğadır” vb. gibi başlıklarla Veysel'in şiirine benzer nitelikte şiirler yazmaya çalışmalarını isteyin.

Grupların yazdıkları şiirleri sınıfta paylaşmasını isteyin.

Öğrencilerin etkinlikle ilgili yaşantılarını paylaşmalarını sağladıktan sonra türküyü sınıfça tekrar söyleyerek etkinliği bitirin.

## Ek 7. Kara Toprak Adlı Etkinlik Formu (Devamı)

### KARA TOPRAK

Dost dost diye nicesine sarıldım  
Benim sadık yârim kara topraktır  
Beyhude dolandım boşa yorulduğum  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Havaya bakarsam hava alırım  
Toprağa bakarsam dua alırım  
Topraktan ayrılısam nerde kalırım  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Nice güzellere bağlandım kaldım  
Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum  
Her türlü isteğim topraktan aldım  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Dileğin var ise iste Allah'tan  
Almak için uzak gitme topraktan  
Cömertlik toprağa verilmiş Hak'tan  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Koyun verdi kuzu verdi süt verdi  
Yemek verdi ekmek verdi et verdi  
Kazma ile döğmeyince kıt verdi  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Hakikat ararsan açık bir nokta  
Allah kula yakın kul da Allaha  
Hakk'ın hazinesi gizli toprakta  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Adem'den bu deme neslim getirdi  
Bana türlü türlü meyva yetirdi  
Her gün beni tepesinde götürdü  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Bütün kusurlarım toprak gizliyor  
Merhem çalıp yaralarım düzlüyor  
Kolun açmış yollarımı gözlüyor  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Karnın yardım kazmayınan belinen  
Yüzün yırttım tırnağınan elinen  
Yine beni karşıladı gülünen  
Benim sadık yârim kara topraktır.

Her kim olursa bu sırra mazhar  
Dünyaya bırakır ölmez bir eser  
Gün gelir Veysel'i bağrına basar  
Benim sadık yârim kara topraktır.

İşkence yaptıkça bana gülüverdi  
Bunda yalan yoktur herkes de gördü  
Bir çekirdek verdim dört bostan verdi  
Benim sadık yârim kara topraktır.



## Ek 8. Berbat Olmuş Bir Tatil Adlı Etkinlik Formu

### -Berbat Olmuş Bir Tatil-

Jülide ile Faruk her tatilde dağa giderdi; ama geçen yıl, yüksek patikalarda yaptıkları onuncu 5 saatlik yürüyüşten sonra o kadar söylendiler ki, aileleri bu yıl iki haftalık tatillerini deniz kıyısında geçirmeye karar verdi. Yola çıkmalarından on gün önce bir akşam, baba televizyonda haberleri izliyordu. Faruk, Jülide ve anneleri büyük bir çığlık duydular. Hemen salona koştular.

‘‘Ne oldu? ‘‘

Diye sordu anne endişe içinde.

‘‘Tatilimiz berbat oldu, bu bir felaket , ‘‘

Diye yanıtladı baba

‘‘Ne yani gitmiyor muyuz? ‘‘

Diye haykırdı Jülide

‘‘Peki ama gitmekten neden vazgeçtin? ‘‘

‘‘Gideceğimiz plajın tam karşısında bir petrol tankeri kaza yapmış. Birkaç gün içinde su, petrolden dolayı simsiyah kesilecek, kumsal da katranla kaplanacak; her şeyin temizlenmesi aylar sürer. ‘‘

‘‘petrol sızıntısı, petrol sızıntısı ha! Hem de tam gideceğimiz yerde! İnanmıyorum, ‘‘

Diyor anne ağlamaklı.

Anne ve babasını böylesine allak bullak görmekten endişelenen Faruk,

Petrol sızıntısı da nedir? ‘‘ Diye soruyor.

### Sorular

1. Jülide ve Fark tatile gidemeyecekleri için mi üzülüyorlar yoksa petrol sızıntısı için mi üzülüyorlar?
2. Petrol sızıntısı çevreye ne gibi zararlar verir.
3. Petrol sızıntısının nedenleri neler olabilir.
4. Petrol sızıntısından kimler sorumludur?
5. Petrol sızıntısı sırasında insanlar hangi görevlerini yerine getirmemiştir?

## Ek 9. Sarıkız'ın Döngüsü Adlı Etkinlik Formu

### -Sarıkız' ın Döngüsü-

*Sarıkız her gün otlayıp kaka yapıyor; koca tezekleri toprağa karıştırıyor ve çimenin büyümesini sağlayacak gübreye dönüşüyor. Böylece, Sarıkız otlamaya devam edebiliyor; çünkü çimenler tekrar çıkıyor ve o tekrar otlayınca, tekrar kaka yapıyor... Sarıkız yaşlılıktan ölene kadar bu böyle devam edip gidecek.*

Bir daire içinde dönüyoruz! Ot- Sarıkız' ın kahvaltısı- gübre-çayır-ot- Sarıkız'ın öğle yemeği-gübre-çayır... Bir daire içinde dönüp duruyoruz; bu da çok iyi, çünkü inekler ve danalar doğurdukları için her zaman var olacaklar; otlar da her zaman var olacak. ‘ Döngü ‘ ya da ‘ Besin zinciri ‘ denen şey budur. Doğal bir döngü

-Çünkü yalnızca doğal şeylere işliyor: İnekler, otlar, su, güneş, hava.

*Osman'ın Sarıkız gibi 10 ineği var. Onları çayırılıkta otlamaya bırakıyor, akşam olunca da hepsini sağıp sütleri satıyor. Bazen, eti için ineklerden birini kesiyor. Ama çok sık değil; çünkü onların küçük danalar doğurmalarını istiyor.*

Osman, doğal bir döngünün parçası oldu, süt ve et olarak bu döngüden faydalanıyor. Aynı zamanda da döngünün işlemlerini sağlıyor: Kışın inekleri beslemek için kuru ot saklıyor, onları farklı çayırlara götürüyor, daha iyi yeşersin diye tarlaları gübreliyor...

*Osman yaşlanıyor ve çiftliğini satmaya karar veriyor. Çiftliği Mehmet alıyor. İneklerin yeterince süt ve et üretmediklerini üstelik otladıkları tarlaların ot yerine patates verebileceğini düşünüyor. Bunun üzerine Mehmet, inekler için çuvallar dolusu yem alıyor; bunlar ineklerin seve seve yedikleri, çabuk şişmanlatan gıdalar. Mehmet patates üretmek için tarlayı ekliyor; bu sırada kimyasal gübre kullanınca patateslerin daha hızlı büyüdüklarını ve daha iri olduklarını fark ediyor. Mehmet, Oman'dan 10 kat fazla süt,15 kat fazla et üretiyor ve yüzlerce kilo da patates yetiştiriyor. Birkaç yıl geçince, çiftliğinde tuhaf şeyler olmaya başlıyor: Önce iki inek yerde yuvarlanarak ölüyor, veteriner olanlara anlam veremiyor; çiftliğin arkasındaki nehirde onlarca ölü balık yüzüyor ve tarladan artık yalnızca minicik patatesler çıkıyor. Araştırmalar tamamlanınca, kuşku kalmıyor: İneklerin yeni yemleri onları hasta etmiş; tarladaki kimyasal gübre nehre karışıp balıkları zehirlemiş; tarlanın toprağı, üretmeye zorlanmaktan tükenmiş.*

## Ek 9. Sarıkız'ın Döngüsü Adlı Etkinlik Formu (Devamı)

Bazı sporcular aynı şeyi kendi vücutlarına yaparlar. Daha fazla madalya kazanmak, daha hızlı koşmak, daha tempolu yüzmek, daha yükseğe sıçramak, daha hızlı pedal çevirmek, ağırlıkları daha uzağa atmak için, yuttukları ya da kendilerine enjekte ettikleri kimyasal maddelerle ve ilaçlarla vücutlarını kirletirler. Vücutlarını son noktaya kadar en sonunda kaslarını yırtana, tendonlarını koparana, dizlerini ve sırtlarını mahvedene kadar kullanırlar. Ciddi şekilde hastalanmalarına, hatta ölmelerine neden olacak derecede doping yaparlar. Tıpkı bizimde doğayı, onu ciddi şekilde hasta edecek, onu öldürecek kadar sömürebildiğimiz gibi.

*Ağaçları kesip yerlerine yenilerini dikmeyince, ormanlar yok olur, toprak kayar, yağmur artık yağmaz, çöller büyür...*

*Havaya gaz yayan deodorantlar icat ettiğimizde, Dünya'yı Güneş'ten koruyan ozon tabakası delinir. Bu delikten bize, deri ve gözler için tehlikeli ışınlar ulaşır.*

*Çok fazla balık avladığımızda, bazı türler üremek için gerekli zamanı bulamaz ve yok olur.*

Sorun yaratan şey de budur; Doğayı, döngülerine bozana kadar sömürmek. Kirlilik işte budur.

### Sorular

1. Öyküde geçen olaylar nelerdir?
2. Olaylar nerede geçmektedir.
3. Öyküde adı geçen karakterlerin(Osman ve Mehmet'in) özellikleri /davranışları nelerdir.
4. Öykünün konusu ve Ana düşüncesi nedir?
5. Tarih boyunca insanlar, doğadan hangi ihtiyaçlarını karşılamışlardır?
6. Kişiler kendilerine nasıl zarar vermektedir?
7. Doğaya verilen zararlar insanların kendilerine verdikleri zarar arasındaki benzerlikler nelerdir?
8. Bizler doğaya ve kendimize karşı nasıl davranmalıyız? Neden

## Ek 10. Projeler Yarışıyor Adlı Etkinlik Ders Planı

Ders : Sosyal Bilgiler

Konu: Ülkemizin Kaynakları

Kazanım: Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.

Dikkat Çekme: Sınıfınıza bulunduğunuz bölgede yetişen bir ürün ile geliniz (Ankara; Ayaş domatesi, kalecik karası, Beypazarı sodası, Ayaş dutu, Çubuk turşusu vb.). Getirmiş olduğunuz ürünlerin nerede yetiştiğini ve bölgenin insanın için önemini sorunuz.

Süre: 1 ders saati

İşleniş: Öğrencilerinize Toprak konusunu işlerken; Ülkemizde farklı iklim tiplerinin görülmesi(Karadeniz, Akdeniz ve Karasal) ve ülkemizin orta kuşakta yer almasından dolayı farklı mevsimlerin yaşanması tarımsal faaliyetlerin farklı ve çok zengin olduğunu ve Dünyada çıkarılan 60'a yakın madenin 29 çeşidinin ülkemizde çıkarıldığı, ülkemiz yer altı kaynakları bakımından dünyada 10. sırada yer aldığını hatırlatınız. Ülkemizde tarımsal alanda ve madencilik faaliyetleri konusunda daha iyi neler yapılabileceği hakkında tartışınız. Yaşadığımız bölgede ekonomik değeri olan ürünlerin ve alanların ülke içinde ve yurt dışında tanıtılması için neler yapılabileceği konusunda konuşunuz. Bir önceki konunuzu dikkate alarak toprak, su, ormanlar ve maddenler ile ilgili nasıl projeler hazırlayabileceğinizi tartışınız.

*Örnek proje konuları:* tohum yetiştiriciliği, üretilen ürünlerin pazarlanması, organik tarım vb.

*Tohum Yetiştiriciliği:* Ayaş ilçesinin domatesleri ile ünlü olduğunu hatırlatınız domatesin ülke sınırları içerisinde daha fazla üretilmesi ve tanınması için Ayaş domates tohumun yetiştirilmesi ile ilgili proje hazırlanabilir.

*Termal Sular:* Haymana ve Kızılcahamam termal sularının tanıtımı ve korunması. Romatizmal hastalıklar, Romotaid Artrit (İltihaplı eklem romatizmaları), Ankilozan Spondilit (Omurganın zamanla hareketsiz hale geldiği hastalık türü), Osteortrozlar (Kireçlenmeler), Sedef benzeri deri hastalıkları, Yumuşak doku romatizması (Fibromyalji, mafsals ağrıları), Bel ve boyun fitikleri, siyafalji gibi disk hastalıkları, Fasia - Tendon hastalıkları, Safra kesesi, böbrek ve idrar yolu hastalıkları, Mekanik bel ve boyun ağrıları,

Çeşitli ortopedik ameliyatlardan sonra eklemlerde oluşan tutukluk ve sertlikler, Mide ve bağırsak hastalıkları (Sindirim sistemi rahatsızlıkları), Nörolojik hastalıklar (Nevraljiler, paraliziler gibi sinir ağrıları ve felçler), Kas hastalıkları, Demir oranını düzenleyerek organizmanın güçlenmesi, bünyesel zayıflıkların giderilmesi, Uzun süre devam eden bazı iltihaplı hastalıklar, Stres ve strese bağlı tüm sorunlar, Uykusuzluk, asabiyet, fiziksel ve ruhsal yorgunluk, unutkanlık, Saç dökülmesi ve kırılması tırnak ve deri hastalıkları, Cilt güzelliği ve hastalıkları, Kronik ağrılar, Kadın hastalıklarının tedavisinde, İçme uygulamaları şeklinde osteoporozda, Üst gastrointestinal sistemin fonksiyonel rahatsızlıklarının tedavisinde kullanılır.

*Beypazarı Sodası:* Maden suyu, içeriğindeki zengin mineral değerleri ile vücudunuzun zinde kalmasına ve gün içinde kaybettiğiniz su kaybını en aza indirerek kendinizi daha dinç hissetmenize yardımcı olur. Hücrelerin sağlıklı olabilmesi ve fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için minerallere ihtiyacı vardır. Kan oluşumu, sağlıklı sinir fonksiyonları ve diğer birçok faaliyet için vücut; mineralleri kullanır. Maden suyunun vücuda sayısız faydası var: Zengin magnezyum içeriği sayesinde kalp ve damar hastalıklarını azaltır. Günde en az iki şişe doğal mineralli maden suyu içenlerde, magnezyum alımıyla birlikte ani kalp krizi riski azalır. Magnezyumla birleşince damar ve kasların daha düzenli çalışmasını da sağlar. Maden suyundaki bikarbonat; mide hastalıklarına iyi gelir. Şeker hastalığı ve gut tedavisinde, böbrekteki taş oluşumunun engellenmesinde tavsiye edilir. İçeriğindeki sülfat; bağırsakların ve safra kesesinin düzenli çalışmasına yardımcı olur. Florür içeriği sayesinde diş çürüklerini önleyen maden suyu; zengin içeriği nedeniyle hamileler ve emziren anneler tarafından da tercih edilir. Gebelikte de maden suyu tüketimi çok önemlidir. Annenin aldığı vitamin ve minerallerle beslenen bebeklerin gelişimlerinin sağlıklı olması için maden suyu hem anne, hem de bebek için önem taşır. İçindeki kalsiyum sayesinde, kemikleri kuvvetlendirerek osteoporozdan korur.



**Ek 10. Projeler Yarışıyor Adlı Etkinlik Ders Planı (Devamı)**

Yaşantı oluşturma: GDO' lu ürünlerin sağlığa zararları hakkında görsel video

Etkinlikler:

Türkiye'de çıkarılan madenlerin ve tarım ürünlerinin kullanım alanlarını araştırarak bölgelere göre neler yapılacağını planlar. Planlama yaparken doğal ortamı dikkate alması sağlanır.

*Proje örnek konuları:*

Tohumculukta kimyasal maddelerin kullanılmaması, genetiği değiştirilmiş tohumların kullanılmaması, tohum şenliği ve organik tohumla tarım yapılması vb.

Beypazarı sodasının Dünya'ya tanıtılması

Haymana ve Kızılcahamam kaynak sularının tanıtılması (Termal turizm)

## Ek 11. Vergi Verelim Konusu Ders Planı

Ders : Sosyal Bilgiler

Konu : Ülkemizin Kaynakları

Kazanım : Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

Uyarı : Atatürkçülükle ilgili konular (3-11) Vatandaşın devlete karşı görevleri ve Atatürk'ün vatandaşlık görevlerine önem vermesi.

Açıklama : Vatandaşlık görevlerinin neler olduğu örneklerle açıklanır. Bu görevleri yapmanın neden gerekli olduğunu ve kanunlara uymanın bir vatandaşlık görevi olduğu belirtilir.

Süre : 2 ders saati

*Derse Hazırlık:* Özel iletişim vergisinin ne zaman ve hangi olaydan sonra alınmaya başladığını araştırmalarını isteyiniz. Öğrencilerinizden okula gelmeden önce bakkaldan her hangi bir ürün almalarını ve bakkaldan faturalarını almalarını ve faturaları okula getirmelerini isteyiniz.

*Dikkat Çekme:* Elinize daha önceden yapmış olduğunuz bir alış verişin faturasını(fiş) getiriniz ve faturanın ne olduğunu alış veriş yaptıktan sonra neden bu faturayı aldığınızı sorunuz. Fatura üzerinde bulunan yüzdelli (%) oranların ne olduğunu sorunuz ve öğrencilerinizden getirmiş oldukları fişlerdeki % yüzdelli oranları söylemelerini isteyiniz. İnsanların faturalardaki % yüzdelli oranlara göre vergi verdiklerini söyleyiniz.

*İşleniş:* Öğrencilerinize babalarınız çalışarak para kazanıyor, peki devletler nasıl para kazanıyor? Sorusunu sorunuz. Devletlerin gelir kaynaklarından birinin de vergiler olduğunu söyleyiniz. Anayasamızın 73. maddesinin 'Herkes, kamu hizmetlerini karşılamak üzere, mali gücüne göre vergi ödemekle yükümlüdür.' maddesini okuyunuz. Devletimiz bizlerden aldığı vergilerle bizler için yol, okul, köprü, sosyal tesisler ve hastane gibi birçok hizmeti yerine getirdiğini söyleyiniz. Eğer vergilerimizi vermezsek devletimizin bu hizmetleri yerine getiremeyeceğini söyleyiniz.

**Ek 11. Vergi Verelim Konusu Ders Planı (Devamı)**

Vergi çeşitleri:

Motorlu taşıtlar vergisi, özel tüketim vergisi, katma değer vergisi, gelir vergisi, veraset ve intikal vergisi, konut vergisi,

Yaşantı oluşturma: Vergi vermenin önemini anlatan afişleri okulunuzun panolarına asınız. Vergi ile ilgili videolar izlenmesi.

Sorumluluk Diyalogları: Oyun alanlarını kim yapıyor? Oyun alanlarını yaparken hangi imkânları kullanıyor? Bir önceki diyaloglardan kimlere ve nelere karşı sorumluluklarımız olduğu sorusundan aldığınız cevaplarla devlete karşı sorumluluklarınızı hatırlatınız? Devlete karşı sorumluluklarımız nelerdir?( oy kullanmak, kanunlara uymak, vergi vermek ve askerlik yapmak) Devlete karşı sorumluluklarımız kişilere göre değişmekte midir? Bu sorumluluklarımızı yerine getirmesek ne olur? Vergi vermesek ne olur? Askerlik yapmadığımızda ne olur? Askerlik yapılmadığında veya kanunlara uyulmadığında hangi sorunlarla karşılaşabiliriz? Devletimiz okul yapmazsa ne olur? Hastane, sağlık ocağı, yol, elektrik ve su şebekelerini kurmazsa ne olur? Soruları ile diyaloga devam ediniz.

## Ek 12. Dünya Alarm Veriyor Konusu Ders Planı

Ders : Sosyal Bilgiler

Konu : Ülkemizin Kaynakları

Kazanım : Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.

Uyarı : Gazete kupürlerinden yararlanma

Süre : 2 ders saati

Derse Hazırlık: öğrencilerinizden doğal kaynakların bilinçsiz kullanılması ile ilgili gazete yazıları getirmelerini isteyiniz.

Dikkat Çekme: Sınıfınıza bir bardak kirli su ve daha önceden hazırlanan atık su ile suladığınız saksı ile geliniz( toprağın önemi ile ilgili oluşturduğunuz yaşantı). Elinizdeki bardağı göstererek kim bu suyu içmek ister, saksıda yetişen bitkiyi kim yemek ister sorularını sorunuz?

İşleniş: Dünya üzerindeki tüm canlılarla birlikte insanların yaşamı, doğal kaynakların varlığına bağlıdır. Hava, su, toprak ve maden gibi doğal kaynaklar olmadığında dünyada yaşamdan bahsedemeyiz. Dünya Alarm Veriyor! Son yıllarda sıklıkla duyduğumuz bu cümle daha çok toprak, su, orman ve madenler ve enerji kaynakları gibi doğal kaynakların insanlar tarafından bilinçsizce kullanıldığında çevre sorunlarının arttığı ve doğada onarılması güç izler bıraktığını söyleriz. Kaynakların korunması için her şeyden önce onların bilinçli kullanılması gerektiğini söyleriz. Bilim insanları sık sık iklim değişikliğinden bahsetmektedir. Hatta ileride orta doğuda çıkacak olan savaşların su için çıkacağını söylemektedir. Çünkü su hayatın kaynağıdır.

Yaşantı oluşturma:

Etkinlik 1: Videolar izletilecek ve düşüncelerini yazmaları sağlanacak

Su olmasaydı.....

Madenler olmasaydı .....

Ormanlar olmasaydı.....,

**Ek 12. Dünya Alarm Veriyor Konusu Ders Planı (Devamı)**

Etkinlik 2: Kompozisyon, Afiş, Gazete Oluşturma

Sorumluluk Diyalogları: Dünyada içilebilir su oranının %3 olduğunu tekrar hatırlatınız. Su olmadan hayat olur mu? Madenler olmasa bina, araç, elektrik, makinalar olur mu? Verimli topraklar azalması insanları nasıl etkiler? Oksijen olmadan yaşanabilir mi? Oksijeni nasıl oluşur? Toprak, su, orman ve madenleri bilinçli kullanmak için ne yapmalıyız?



### Ek 13. Nitelikli İnsan ve Mesleklerin Özellikleri Konusuna Ait Ders Planı

Ders : Sosyal Bilgiler

Konu : Ülkemizin Kaynakları

Kazanım : Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir. İlgili duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.

Uyarı : Atatürkçülük ile ilgili konular. (Eğitimin Önemi)

Açıklama: Atatürk'ün eğitime verdiği önem örneklerle açıklanır. Eğitimin bir ülkenin gelişmesindeki önemi vurgulanır.

Ara disiplinlerle ilişkilendirme: Özel eğitim, Girişimcilik, Kariyer bilinci geliştirme, Rehberlik ve psikolojik danışma

Süre : 2 ders saati

Derse Hazırlık: Öğrencilerden ailesindeki bireylerin ( amca, dayı, hala, teyze vb. akraba) ne iş yaptıklarını araştırmalarını isteyiniz?

Dikkat Çekme: Elinizde günlük gazete ile giriniz ve iş ilanları bölümünde arana işçi ve özelliklerini okuyunuz.

İşleniş: Sınıfınıza okulunuzda görevli memur, hizmetli, kantinci ile giriniz ve misafirlerinizin ne iş yaptıklarını sorunuz. Misafirlerinizden yaptıkları işten memnun olup olmadıklarını, imkânları olsa idi başka işler yapmak isteyip istemediklerini sorunuz. Misafirlerinizi uğurladıktan sonra bu işlerin yapılmadığında ne olacağını sorunuz. Öğrencilerinize hangi meslekleri yapmak istediklerini nedenleri ile anlatmalarını sorunuz. Seçmiş oldukları meslekleri yapabilmek için hangi okullarda okumaları gerektiğini sorunuz.

Yaşantı oluşturma: Farklı meslek gruplarının çalışma alanlarına ziyarette bulununuz (okulunuza yakın). Sınıfınıza farklı meslek gruplarından kişileri davet ediniz. Mesleklerini tanıtmalarını sağlayınız. Etkinlik: İleride yapmak istedikleri meslekleri araştırıp sınıfta tanıtmaları, meslekler olmasaydı.....

Sorumluluk Diyalogları: Sorumluluklarımız kişilere, olaylara veya durumlara göre değişmekte midir? Kişilerin sorumlulukları değişmekte midir? Mesleki sorumlulukları nelerdir? Doktorun, Avukatın, Mühendisin (maden kazaları değinilecek) ne gibi sorumluluğu vardır? Temizlik işçisi sorumluluğunu yerine getirmez ise ne olur?