



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 7 Sayı: 32 Volume: 7 Issue: 32

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

## SORUMLULUK DEĞERİNİN PROJE TABANLI ÖĞRENMEYLE ÖĞRETİMİNİN İLKÖĞRETİM 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TUTUMLARINA ETKİSİ\*

### *THE EFFECT OF RESPONSIBILITY VALUE TEACHING WITH PROJECT-BASED LEARNING APPROACH TO 3rd GRADE PRIMARY EDUCATION ON STUDENTS' ATTITUDES*

M. Arif ÖZERBAŞ\*\*  
Mevlüt GÜNDÜZ \*\*\*

#### Öz

Araştırmada, İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi belirlenmiştir. Araştırmada, proje tabanlı sorumluluk değer öğretiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, bağımsız t testi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Isparta il merkezinde yer alan Kamile Gürkan İlk Okulu'nda öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu 16 (3/B), kontrol grubu ise 17 (3/A) öğrenci olmak üzere toplam 33 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler izin alınarak kullanılan sorumluluk tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, proje tabanlı sorumluluk değer öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin öz bakım ve görev bilinci anlamında tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür. Proje tabanlı sorumluluk değer eğitiminin öğretim sürecine ilişkin bulguları incelendiğinde; süreci somutlaştırdığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve eğitim sürecini zevkli bir hale getirdiği gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer Eğitimi, Sorumluluk Değeri, İlkokul, Hayat Bilgisi, Başarı.

#### Abstract

In this study, the effect of responsibility value teaching in Life Science Course of 3rd grade primary education through project-based learning approach on students' attitudes has been identified. In this study, the real test model with pre-test and post-test control group was used in order to determine the difference of attitudes between experimental group, on which project-based value of responsibility teaching was applied and control group, on which project-based value of responsibility teaching was not applied. In the analysis of quantitative data, arithmetic mean, standard deviation, frequency, independent t test were used. The study group of the research consists of 3rd grade students of Kamile Gürkan Primary School in the Academic Year of 2013-2014 in Isparta. There are totally 33 students including 16

\* Bu çalışma, 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç.Dr. M. Arif. Özerbaş danışmanlığında yürütülen doktora tezinden yapılmıştır.

\*\* Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

\*\*\* Dr., Mehmet Köse İlkokulu.

(3/B) students of test group and 17 (3/A) students of control group. The data of this study were gathered through responsibility attitude scale. As a result of this study, it was seen that test group students, who were applied project- based responsibility value education increased attitude scores in terms of self-care and call of duty. When we examined findings related to the process of teaching project-based responsibility value education, we observed that these findings embody the process, provide meaningful and permanent learning, to be effective on students and make the process enjoyable.

**Keywords:** Value Education, Value of Responsibility, Primary School, Life Science, Success.

## 1.Giriş

Karasu ve Aktepe (2009), kaybolmaya yüz tutmuş ya da var olan değerlerimizin öğretiminin informal öğretime bırakılmayacak kadar önemli olduğu ve “değerler eğitiminin” aile içinde çocuklarımıza planlı bir şekilde verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Paylaşılan değerler toplumların oluşmasında ve gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir (Kızılcelik,1994). Bu sebepten olmalı ki değer odaklı çalışmalar her geçen gün eğitimcilerin çalışma konularının odağı haline gelmektedir (Özsoy, 2007). Bireyler, kendilerinin ve çevrenin değerleriyle oluşan bir ortamda yaşamlarını sürdürmeye çalışırlar. Bireyler sahip oldukları değerleri girdikleri etkileşim süreciyle değiştirebilirler. Bu sürecin içinde bireyin okul yaşantısı çok önemlidir. Çünkü bireylerin değerleri kazanması sürecinin önemli bir kısmını okul yaşantısı oluşturur. Aynı zamanda okul, değerler üzerine kurulmuş bir yaşama ve öğrenme alanıdır (Turan ve Aktan, 2008).

Değerler içinde önemli bir yeri olan sorumluluk değerine, çocuğun yaptığı işi sonuna kadar götüren ve yapmakta olduğu bir davranışın sonuçlarına katlanmayı göze alan sorumlu çocuk gözü ile bakabiliriz. Sorumluluk duygusu gelişmiş çocuklar kendi kararlarını kendileri veren, bağımsız hareket eden, davranışlarının sonuçlarını göze alabilen, güvenli, başkalarının haklarını çiğnemenen kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireylerdir. Sorumluluk duygusu oluşması için çocuğa küçük yaştan itibaren yaşına, yeteneğine, cinsiyetine uygun görevler vererek onun güven duygusunun pekiştirilmesine çalışılmalıdır. Sorumluluk bilincinin ortaya çıkarılması eğitimin en büyük problemlerindendir (Karaköse, 2010:104).

Babadoğan'a (2003) göre günümüzde sorumlu davranışın geliştirilmesinde geleneksel sınıf süreçlerinin yerine aktif öğrenmeye dayalı oluşturulan yapılandırmacı sınıf süreçleri yeğlenmeye başlanmıştır. Proje tabanlı öğrenmede bu amaçla tercih edilecek yöntemlerin başında gelmektedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencinin geleneksel yaklaşıma göre daha fazla rol üstlenmesi ve daha fazla sorumluluk alması gerekir. Nitelikli bir eğitim ortamı, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre birlikte çalışarak ve bilgiyi anlamlandırarak öğrendikleri zaman etkili ve verimli olabilmektedir. Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilginin merkezinde olduğu ve bilgiye aktif olarak ulaştıkları zaman daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğrenmenin merkezinde ve bilgi ile bağlantıda olduklarında, daha üst düzeydeki düşünme basamaklarına daha kolay ulaşmaktadırlar. Bu amaca ulaşabilmek içinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kaçınılmaz hale gelmektedir.

Bu perspektiften bakıldığında, sorumluluk değerini proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile incelemek, anlamak ve açıklamak, projenin sadece öğretimin nasıl olması gerektiğini kavramada birer tartışma aracı olarak değil, aynı zamanda onların birer araştırma aracı olarak da kullanılabilmesine dair önemli ipucu sağlamaktadır. Proje tabanlı öğrenmede konular gerçek hayatla bağlantılıdır. Bu bağlamda, öğrenci öğrenmelerinin gerçek hayatla ilişkili olması ve bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmaları nedeniyle, bilginin kendilerine özgü ve değerli olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım, konuların ve kavramların derinlemesine anlaşılmasını sağladığı gibi,

öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını ve yeni durumlarda kullanılma becerisini de geliştirmektedir (Solomon, 2003).

Hayat bilgisi dersi, öğrencinin aile ortamından çıkıp formal öğrenme ortamlarının içine girdiği okulda öğrenciye o güne kadar gerçek hayatta öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatları sağlayan bir derstir. Bu derste öğrenciye içine girdiği okulda önce kendi özelliklerini (bireysel farklılıklarını) sonra da arkadaşlarının özelliklerini (bireysel farklılıklarını) fark etme ve bu özelliklerini öğrenme için nasıl kullanabileceğini deneme fırsatları sağlanmalıdır. Bu fırsatları sağlamak için hayat bilgisi dersinin hem yapısı hem de içeriği çok uygundur. Öğrencinin özelliklerinin sadece kendisi tarafından fark edilmesi değil aynı zamanda daha iyi öğrenme ortamlarının tasarlanması ve öğrenci merkezli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmen tarafından da öğrencinin tanınması önemlidir. Öğretmen bu tanıma çabalarını yürütürken ailelerden de destek almalı ve onları sürecin içine katmalıdır.

Araştırmanın problem durumu ortaya konulurken değerler eğitimi alanında yapılmış bazı yerli ve yabancı araştırmaların sonuçları da ortaya konulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Son yıllarda ülkemizde yapılmış araştırmalarda değerler eğitimi ilginin arttığı görülmekle birlikte, konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu aşikârdır.

### **Amaç ve Önem**

Bu araştırma ile hayat bilgisi dersinde önemli bir yere sahip olan sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin algıların ortaya çıkarılmasıyla bu alanda yapılacak daha sonraki çalışmalara, uzman ve eğitimcilere yol gösterici olması bakımından önemlidir. Sorumluluklarını bilen ve bilinçli bir vatandaş yetiştirme amacı taşıyan yeni programda sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin düşüncelerin bulunması bu konuyla ilgili yazılacak ders kitaplarının amacına daha çok hizmet edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik seçimine de rehberlik edecektir. Araştırma ortaya koyacağı sonuçlar ve eğitim sistemimize getireceği katkılardan dolayı önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırmanın sorumluluk değeri ile ilgili olarak gelecekte yapılacak araştırmalara bir ön çalışma niteliğinde de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenlerden İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi var mıdır? sorusuna cevap aranacaktır.

### **Alt Amaçlar**

- Öz bakım sorumlulukları açısından;
- Öz sorumluluk açısından;
- Görev bilinci açısından;
- Sosyal sorumluluk açısından;

Sorumluluk değerinin proje tabanlı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma; 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Isparta il merkezinde bulunan Kamile Gürkan İlk Okulu 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Deney grubundaki öğrencilerle yürütülen 8 haftalık çalışma ve 32 saatle sınırlıdır.

### **2.Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, süreci, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nicel yaklaşım tekniklerinden ön test-son test kontrol gruplu bilimsel değeri en yüksek olan gerçek deneme modeli uygulanmıştır. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. (Büyüköztürk, 2001; Hovardaoğlu, 2000; Karasar, 2012). Deneysel araştırma deseninde hazırlanan çalışmalar sadece deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunun, deney grubuna uygulanan proje tabanlı sorumluluk değeri öğretiminden (PTSDÖ) etkilenmemesine özen gösterilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Isparta il merkezinde yer alan Kamile Gürkan İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubu, deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Gruplar belirlenmeden önce, iki sınıfta bulunan öğrencilerin kişisel dosyaları incelenmiş, bir önceki sınıftaki başarı notları ve ailelerinin gelir durumları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci tanıma formu da uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar neticesinde grupların birbirine yakın özellikler taşıdığı görülmüştür. Daha sonra da random (tesadüfi) olarak 3-B sınıfı deney grubu, 3-A sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu 16 öğrenciden (10'u kız, 6'sı erkek), kontrol grubu ise 17 öğrenciden (4'ü kız, 13'ü erkek) oluşmaktadır.

### **Deneysel İşlem Basamakları**

Araştırmanın başlangıcında, geniş bir alan yazın taraması yapılmış ve Türkiye ve dünyada proje tabanlı öğretim uygulamaları incelenmiştir. Proje tabanlı öğretimin uygulandığı bir okul ziyaret edilerek, öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında, Proje Tabanlı Öğretim yöntemi ile sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik hayat bilgisi dersi kapsamında deney grubu öğrencileri için, Okul Heyecanım temasının planı hazırlanmıştır.

Araştırmada yapılmış tüm işlemler aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

- 1- İlk aşamada ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde okul heyecanım temasında sorumluluk değerine yönelik kazanımlar tespit edilmiştir.
- 2- Sorumluluk tutum ölçeği izin alınarak kullanılmıştır (Ancak araştırmacı tarafından ön uygulama amaçlı olarak tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır).
- 3- Daha sonra çalışma grubunun içinden random olarak bir sınıf deney, bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir.
- 4- Ön test olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere sorumluluk tutum ölçeği uygulanmıştır.
- 5- Deney grubundaki öğrenciler, proje çalışmalarının daha sağlıklı yürütülmesi için işbirlikli öğrenme gruplarından "grup araştırması" tekniğine göre gruplara ayrılmıştır.
- 6- Sorumluluk değerinin öğretimine yönelik projeler araştırmacı ve öğrencilerle birlikte belirlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce deney grubundaki öğrencileri proje tabanlı öğretime alıştırmak için 2 ders saati (80 dakika) bilgilendirme yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilere uygulanan yöntem hakkında açıklamalar yapılmış ve örnekler gösterilmiştir.

Deney grubunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi dersi, okul heyecanım teması kapsamında 8 hafta, 32 ders saati süresince, 3 proje çalışması (kuş yuvası yapma, sınıf dergisi çıkarma, poster hazırlama) yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerle sık sık toplantı yapılarak görüşleri alınmış ve tüm uygulamalarda araştırmacı gözlemlerini sürdürmüştür. Bu süreçte kontrol grubunda sürdürülen eğitime herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubunda, hayat bilgisi programına uygun olarak yine toplam 32 saat öğretim yapılmıştır. Deney grubunda yapılan çalışmaların uygulama süreci ise şu şekildedir:

Tablo 1: Deney Grubuna Yapılan Uygulama Süreci

Tarih	Hafta	Yapılan Çalışma	
16.09.2013	1.hafta	Öğrencilerle tanışma, onları proje konusunda bilgilendirme ve aileye yönelik toplantı düzenleme	
23.09.2013	2.hafta	Öğrencilerin gruplara ayrılması, yapılacak projelere karar verilmesi, yapılacak etkinlikleri belirleme ve projelerin amaçları hakkında beyin fırtınası yapma	Proje Kapsamında Yapılacak Etkinlikler
		1. grup (Sınıf dergisi çıkarma) Amaç: Diğer insanlara karşı sorumluluklarımız olduğu konusunda farkındalık yaratmak	<ul style="list-style-type: none"> <li>Huzurevi ziyareti</li> <li>Yetiştirme yurdu ziyareti</li> <li>Otistik çocuklar eğitim merkezi ziyareti</li> <li>Kızılay Kan Merkezi ziyareti</li> <li>Mahalledeki yoksul ve yaşlıları ziyaret</li> <li>Mahallemizdeki engelli insanları tanıyalım kampanyası düzenleme</li> <li>Okuldaki sorumluluklarımızı yerine getiriyor muyuz? konusunda beyin fırtınası yapma</li> </ul>
		2.grup (Poster hazırlama) Amaç: Kişinin kendine karşı öz bakım becerileri anlamında sorumluluğu olduğunu hissettirmek	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bir günde kendimize yönelik neler yapıyoruz listesi oluşturma</li> <li>Ebeveynlerle, evdeki hallerimiz hakkında görüşme ve fikir alış-verişi yapma</li> <li>Evdeki kişisel bakımımızı yaparken fotoğrafını çekme</li> <li>Sağlığımız için aldığımız önlemlerin ne derece yeterli olduğuna yönelik sınıf ortamında tartışma yapılması</li> </ul>
		3.grup (Kuş yuvası yapma) Amaç: İnsanda, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlılık oluşturarak görev bilinci aşılama	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çevre kirliliği ve doğayı temiz tutmaya yönelik broşür hazırlama</li> <li>Geri dönüşüm hakkında araştırma yapıp sınıftaki diğer arkadaşlarına ders anlatma</li> <li>Kuş yuvasının nasıl yapılacağına dair marangoz ziyareti</li> <li>Kuşlar hakkında araştırma yapma</li> </ul>
30.09.2013	3.hafta	Grupların kendi içinde iş bölümü yapması	
07.10.2013	4.hafta	Konuyla ilgili araştırmaların yapılması	
21.10.2013	5.hafta	Gerekli malzemelerin temin edilmesi	
28.10.2013	6.hafta	Projenin yapılması	
04.11.2013	7.hafta	Projenin yapılması	
11.11.2013	8.hafta	Projenin sunumu, değerlendirmelerin yapılması ve raporların teslimi	

Başlama aşamasında, seçilen konuya öğrencilerin dikkati çekilerek uygulama sürecine giriş yapılmıştır. Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantılar kurularak konuyla ilgili ön bilgileri canlandırılmıştır. Bunun için beyin fırtınası tekniği ve söylenenlerin Bildiklerimiz Panosuna yazılması etkinliği yapılmıştır. Daha sonra yine beyin fırtınası tekniği ve Merak Ettiklerimiz Panosunun oluşturulmasıyla bilmek istenilenler öğrenilmiştir (Hamurcu, 2003).

İkinci aşamada gruplar kendilerine ad koymuşlar ve konuyla ilgili merak ettikleri, ilginç bir soru bulmuşlardır. Grup adı öğrenciler tarafından süslenerek grup sıralarına asılmıştır. Yazıcı ve dosya sorumlusu seçmişlerdir. Sorularını, bununla ilgili neler bildiklerini ve neleri öğrenmeleri gerektiğini tartışarak karara bağlamışlardır. Her grup kendi arasında iş bölümü yapmış ve araştırmalarını yaptıktan sonra, grup bilgilendirme toplantılarıyla birbirine bulduklarını aktarmışlardır. Grupların yapılandıkları bu dönemde, araştırmacı gruplar arasında dolaşarak rehberlik etmiş ve grupların yaptıklarını diğer gruplara aktarmıştır. Bu aşamada, araştırmacı tarafından öğrencilere yararlanabilecekleri kaynaklar verilmiştir. Öğrenciler grup olarak oluşturacakları ürünü düşünmeleri konusunda yönlendirilmiştir

(Hamurcu, 2003).

Son aşamada öğrencilere sunumlarını nasıl yapacakları konusunda yardımcı olunmuştur. Proje çalışmaları sonunda gruplar oluşturdukları ürünleri panel havası şeklinde sunmuşlardır. Her proje sonunda, grup sunumları izlenmiştir. Gruplar, formlarla birbirlerini ve kendilerini değerlendirmişlerdir. Ayrıca araştırmacı tarafından da projeler değerlendirilmiştir.

- 7- Uygulamanın yapılmasının ardından son test olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere sorumluluk tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada veriler izin alınarak kullanılan geçerliliği ve güvenilirliği, Golzar (2006) tarafından yapılan ilköğretim öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeği izin alınarak kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler; her zaman, bazen, hiçbir zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Puanlamada ise her zaman için 3, bazen için 2, hiçbir zaman için 1 puan verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin geneliyle ve her bir alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Toplam korelasyonları 0,30'dan düşük olan üç madde atılmış ve geriye kalan maddelerin tümüne ait güvenilirlik katsayısı ise 0,95 gibi çok yüksek bir değer bulunmuştur. Literatürde güvenilirliğin 0.70 ve üzerinde olması durumunda ölçme aracının araştırmalarda kullanılması için yeterli olduğu ifade edilmektedir (Özguven, 1998; Burns ve Grove, 1993).

Bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne kadar hizmet ettiğinin belirlenmesi amacıyla kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Ne oranda temsil ettiğini belirlemek için farklı üniversitelerden 3 konu alanı uzmanı ile 4 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Bütün karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumu arzu edilen düzeydedir. Bu araştırmada ise .92 olarak uyuma oranı saptanmıştır. Geliştirilen ölçme aracının son şeklinin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesine yönelik olarak alınan uzman görüşü sonucunda, deneme ölçeği kapsam olarak uygun hale getirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliği belirlenirken faktör analizi kullanılmıştır. Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemi olan faktör analizi (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2002), açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçek, ön uygulama amaçlı olarak çalışma grubunun dışındaki 182 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerden alınan görüşler üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize başlamadan önce ölçeğin faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett's test sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda KMO (.916) ve Bartlett's değerleri, ölçeğe ait verilerin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermiştir. 21 madde üzerinden yapılan açıklayıcı faktör analiz sonucu ölçekten 4 madde çıkarılmıştır (Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım, Bana yapılan haksızlık karşısında kabalağa başvurmadan hakkımı savunurum, Elimde olan imkanlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım, Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.). Açıklanan toplam varyans: %77,679' dur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, problemleri maddeler çıkarıldıktan sonra araştırmacının oluşturduğu dört boyut ve bu boyutları oluşturan maddeler şu şekildedir:

Öz bakım sorumlulukları (m5, m7, m8, m9)

Öz sorumluluklar (m10,m11,m12, m14)

Görev bilincine yönelik sorumluluklar (m1, m2, m3, m4, m6)

Sosyal sorumluluklar (m15, m16, m18, m20)

Yine maddelere tek tek baktığımızda faktör yüklerinin istenilen seviyede olduğu görülmüştür. Faktör analizinde faktör yüklerinin 0,30 ve üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Sonuç olarak ölçeğin daha önceden yapı geçerliliği Golzar (2006) tarafından tespit edilmişti. Araştırmacı tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yüklerine baktığımızda sonuçlar da göstermektedir ki ölçeğin yapı geçerliliği yüksektir. Araştırmada verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve bağımsız t testi kullanılmıştır. Bağımsız t testi; deney ve kontrol grubunun, ön test -son test tutum puanları ve başarı testlerinin karşılaştırılmasında kullanılmıştır.

### 3.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel biçimde oluşturulan alt başlıklar altında düzenlenerek sunulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşturulan alt başlıklar ayrı ayrı ele alınmıştır.

Tablo 2: “Öz Bakım Sorumlulukları Açısından” gruplara ön test olarak uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinin sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.S	sd	t	p
Deney	16	10,31	1,30	31	.844	.405
Kontrol	17	9,88	1,61			

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 10,31; standart sapması 1,30 iken kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 9,88; standart sapması 1,61 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise .844 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinin öz bakım alt boyutu açısından, başlangıçta iki grup arasında farklılık yoktur. Başlangıç olarak her iki grupta hemen hemen aynı görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3: “Öz Bakım Sorumlulukları Açısından” Deney Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	16	10,31	1,30	30	-4 .346	.000
Son test	16	11,81	0,40			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 10,31; standart sapması 1,30 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 11,81; standart sapması 0,40 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -4.346 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark.05 düzeyinde ( $p<0,05$ ) anlamlıdır. Diğer bir deyişle; deney grubundaki öğrencilerin proje tabanlı öğretim uygulamalarından sonra, tutumlarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Tablo 4: “Öz Bakım Sorumlulukları Açısından” Kontrol Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.S	sd	t	p
Ön test	17	9,88	1,61	32	-1.100	.280
Son test	17	10,05	1,47			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 9,88; standart sapması 1,61 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 10,05; standart sapması 1,47 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -1.100 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle; kontrol grubundaki öğrencilerin görüşlerinde, herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Tablo 5: "Öz Sorumluluk Açısından" Gruplara Ön Test Olarak Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.S	sd	t	p
Deney	16	10,12	1,50	31	.964	.343
Kontrol	17	9,58	1,69			

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 10,12; standart sapması 1,50 iken kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 9,58; standart sapması 1,69 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise .964 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinin öz sorumluluk alt boyutu açısından, başlangıçta iki grup arasında herhangi bir farklılık yoktur. Başlangıç olarak her iki grubun hemen hemen aynı görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6: "Öz Sorumluluk Açısından" Deney Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.S	sd	t	p
Ön test	16	10,12	1,50	30	-.908	.371
Son test	16	10,56	1,20			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 10,12; standart sapması 1,50 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 10,56; standart sapması 1,20 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -.908 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle; deney grubundaki öğrencilerin proje tabanlı öğretim uygulamalarından sonra, görüşlerinde öz sorumluluk açısından herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Öz sorumluluk duygusunun oluşması zamanla doğru orantılıdır. Yetişkinlerde bile birtakım sorumsuz davranışlar görülebilmektedir. Öz kelimesinin geçtiği tüm eğitsel terimlerin oluşması yıllar alabilmektedir. Yapılan proje çalışmalarının tümünde (sınıf dergisi çıkarma, poster hazırlama ve kuş yuvası yapma) araştırmacı tarafından yapılan gözlemler, öz sorumluluk duygusunun oluşmaya başladığını gösterse de yeterli olmadığı düşünülebilir.

Tablo 7: "Öz Sorumluluk Açısından" Kontrol Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.S	sd	t	p
Ön test	17	9,58	1,69	32	.117	.908
Son test	17	10,00	1,45			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 9,58; standart sapması 1,69 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 10,00; standart sapması 1,45 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise .117 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle; kontrol grubundaki öğrencilerin görüşlerinde, herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Tablo 8: "Görev Bilinci Açısından" Gruplara Ön Test Olarak Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S.S	sd	t	p
Deney	16	9,75	1,43	31	.627	.536
Kontrol	17	9,41	1,66			

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin



verdikleri cevapların ortalaması 9,75; standart sapması 1,43 iken kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 9,41; standart sapması 1,66 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise .627 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinin “görev bilinci” alt boyutu açısından, başlangıçta iki grup arasında farklılık yoktur. Başlangıç olarak her iki grubunda aynı görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 9: “Görev Bilinci Açısından” Deney Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	16	9,75	1,43	30	-3.250	.003
Son test	16	11,12	0,88			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 9,75; standart sapması 1,43 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 11,12; standart sapması 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -3.250 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p<0,05$ ) anlamlıdır. Diğer bir deyişle; deney grubundaki öğrencilerin proje tabanlı öğretim uygulamalarından sonra, görev bilinci anlamında görüşleri olumlu yönde değişmiştir. Araştırmacı, öğrencilere ilgili projeleri yaptırırken bütün öğrencilerin işbirlikli öğrenme kapsamında bireysel sorumluluklarını yerine getirdiği ve arkadaşlarının çalışmalarına da katkı sağladığını gözlemlemiştir. Özellikle de öğrencilerin kuş yuvasını yaparken özverili davrandığı ve görev bilinciyle hareket ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilere son test olarak yapılan tutum ölçeği ve görüşme formu sonuçları da bize çocukların hem daha çok görev almak istediklerini hem de verilen görevi zamanında ve eksiksiz yapmak istediklerini göstermektedir.

Tablo 10: “Görev Bilinci Açısından” Kontrol Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	17	9,41	1,66	32	-1.079	.289
Son test	17	10,12	1,40			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 9,41; standart sapması 1,66 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 10,12; standart sapması 1,40 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -1.079 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle; kontrol grubundaki öğrencilerin görüşlerinde herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Tablo 11: “Sosyal Sorumluluk Açısından” gruplara ön test olarak uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinin sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Deney	16	10,25	1,43	31	.658	.515
Kontrol	17	9,88	1,76			

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 10,25; standart sapması 1,43 iken kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 9,88; standart sapması 1,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu .658 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan sorumluluk tutum ölçeğinin sosyal sorumluluk alt boyutu açısından, başlangıçta iki grup arasında farklılık

yoktur. Başlangıç olarak her iki grubunda hemen hemen aynı görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 12: "Sosyal Sorumluluk Açısından" Deney Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	16	10,25	1,43	30	-1.550	.132
Son test	16	10,31	1,30			

Tablo incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 10,25; standart sapması 1,43 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 10,31; standart sapması 1,30 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -1.550 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle; deney grubundaki öğrencilerin proje tabanlı öğretim uygulamalarından sonra sosyal sorumluluk anlamında görüşlerinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Yapılan sınıf dergisi çıkarma projesinde de öğrenciler huzur evi, otistik okulu, yetiştirme yurdu ve Kızılay kan merkezi gibi yerlere araştırmacı tarafından götürülmüştür. Araştırmacının yaptığı gözlemler ve öğrencilerin araştırmacıya sorduğu sorularda, henüz sosyal duyarlılık kavramını çocuklara kazandırmak için erken olduğu görülmektedir.

Tablo 13: "Sosyal Sorumluluk Açısından" Kontrol Grubuna Uygulanan Sorumluluk Tutum Ölçeğinin Ön -Son Test Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	17	9,88	1,76	32	-.900	.375
Son test	17	10,06	1,52			

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 9,88; standart sapması 1,76 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 10,06; standart sapması 1,52 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -.900 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön-son test arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle; kontrol grubundaki öğrencilerin görüşlerinde, herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Öz bakım sorumlulukları açısından; Her iki grubun deney öncesi ile deney sonrası yapılan ölçümlerdeki tutum puanlarının farklarına bakıldığında; deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok yükseldiği görülmektedir. Bu durum bizi, proje tabanlı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öz bakım anlamında sorumluluk duygusuna olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Bu sonuçlar proje tabanlı öğretim etkinliklerinin, öğrenciye bizzat sorumluluk verildiğinde, öz bakım anlamında ne kadar etkili olduğunu göstermektedir (Curtis, 2002; Babadoğan, 2003). Aynı zamanda sorumluluk öğretiminin anlatarak değil bizzat öğrenciye verilerek öğretilmesi gerçeğini de teyit etmiştir (Perry ve Wilkenfeld, 2006). Çocuklara küçük yaştan itibaren bir takım sorumluluklar kazandırmak istiyorsak, kendi işlerini yapmalarını ve kendilerinden sorumlu olmalarını bekliyorsak, onlara bunu bizzat yaptırarak kazandırabiliriz (Yavuzer, 2009; MEB, 2006; Cüceloğlu, 2002). Çocuğa şunu yaparsanız iyi olur demenin artık çok etkili olmadığı bilinmektedir. İnsanların hayatlarını idame ettirebilmesi ve sağlıklı yaşayabilmeleri için öz bakımlarını yerine getirme görevi vardır (Minkler, 1999). Yapılan poster çalışmasında da öğrenciler, yaparak yaşayarak öğrenmiş ve öz bakımın ne kadar önemli olduğunu kavramışlardır. Proje çalışmalarının en önemli kazanımı, çocuğun bir şeyin ilk elden nasıl yapıldığını öğrenmesidir. Yapılan poster çalışması buna hizmet etmiş ve öğrencilerin öz bakımın önemini hissetmelerine katkı sağlamıştır. Yaptıkları proje çalışması kendi ürünleri

olduğu ve belli emek anlam ifade ettiği için, bu durumun tutumlarına da olumlu yansıtıldığı görülmektedir (MEB, 2006).

Görev bilinci açısından; Her iki grubun deney öncesi ile deney sonrası yapılan ölçümlerdeki tutum puanlarının farklarına bakıldığında; deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok yükseldiği görülmektedir. Bu durum bizi, proje tabanlı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin görev bilinci anlamında sorumluluk duygusuna olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaştırabilir (Diffily, 2002). Bu sonuçlar proje tabanlı öğretim etkinliklerinin, öğretim süreci aşamasında öğrenciye verilen görevleri yerine getirme ve öğrencide görev bilinci duygusunu ne kadar artırdığını gösterir. Sorumluluk duygusu oluşturmak için, o çocuğa yaşına uygun görevler vererek bir şeyler yaptırmak gerektiği anlaşılmıştır (Tozlu, 1991). İlkokul dönemi Erikson'a göre 'çalışkanlığa karşı - aşgınlık' dönemine denk gelir. Bu dönemde çocuklar, kendilerine verilen görevi çalışkan sıfatıyla anılmak istediği için eksiksiz yerine getirmeye çalışır (Nelson ve Low, 2004; Senemoğlu, 1997; Bilgiç, 2003). O zaman öğretmenlere bu dönemde önemli bir görev düşmektedir. Çocuğa sorumluluk alabileceği yöntem ve teknikler seçilmesi gerekir. Proje tabanlı öğretim de bu kazanıma ulaşmada en önemli yöntemlerden biridir.

Öz sorumluluk açısından; Deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre çok fazla yükselmediği görülmektedir. Bu bağlamda, proje tabanlı öğretim etkinliklerinin; öğrencilerin öz sorumluluk anlamında, sorumluluk duygusuna olumlu bir etki yapmadığı söylenebilir. Bu sonuçlarda, proje tabanlı öğretim etkinliklerinin; öğrenciye öz bakım ve görev bilinci gibi kısa süreli kazanımlara ulaşmada etkili olsa da öz sorumluluk gibi içsel bir duygunun yerleşmesi için zamanın önemli olduğunu göstermektedir. Yine sosyal sorumluluk açısından; Deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre çok fazla yükselmediği görülmektedir. Bu durum bizi, proje tabanlı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal sorumluluk anlamında sorumluluk duygusuna olumlu bir etki yapmadığı sonucuna ulaştırır. Sosyal sorumluluklarının gelişebilmesi için toplum içinde birtakım görevler almak ve vatandaşlık görevlerini yerine getirmek gerekir. Bu yaştaki çocuklar, bu duruma biraz uzak olduğu için, sosyal sorumlulukların gelişmesi için çocukların olgunlaşması gerçeği akla gelmektedir.

### Öneriler

- Sorumluluk, öğrenciye en etkili verilerek öğretilir. Bunun için öncelikle okullarımızda yaparak-yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulması, aktif katılımın sağlanması ve kalıcı öğrenmelerin oluşturulması için proje tabanlı öğretim uygulamalarına ihtiyaç vardır.
- Duyuşsal alan kazanımlarının öğretilmesi ve ölçülmesinin ne kadar zor olduğu bilinen bir gerçektir. Okullarda son zamanlarda değer eğitimine her ne kadar önem verilmeye başlansa da yeterli değildir. Programda belirtilen değerlerin belirtilen sürede kazandırılması, tabiki mümkün değildir. Bu yüzden uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretim denilince akla ilk gelen tabiki öğretmendir. Öğretmenler değerler eğitimi konusunda daha çok bilinçlendirilmelidir ve değerler eğitimi sempozyumuna öğretmenlerin katılması teşvik edilmelidir.
- Eğitimin ailede başladığı düşünüldüğünde, ebeveynlere de değerler eğitimi konusunda önemli görevler (çocuğa sorumluluk vermek, farkındalık kazandırmak, öz denetim mekanizmasını çalıştırmak gibi) düşmektedir. Öğretmen-veli işbirliği kapsamında öğrencilerin sorumluluk alacağı sosyal sorumluluk projeleri düzenlenmelidir.
- MEB'in hizmet içi eğitim kursları kapsamında, öğretmenlere sorumluluk ve diğer değerlerle ilgili çalışmalar yaptırılabilir.
- Öğrencilere, sorumluluğu yaşatarak öğretmek maksadıyla sosyal dernek veya vakıflarla tanıştırmak gerekir.
- Öğrenciler üzerinde öğretmenin etkisi çok fazladır. Söz konusu kitle eğer küçükse bu etki çok daha fazladır. Bu yüzden, karakterli öğrenciler yetiştirmek için öncelikle karakterli öğretmenler yetiştirmek gerektiği unutulmamalıdır. Bilgi düzeyi yüksek öğretmen

yetiştirmeye veya buna yönelik sınavlar yapılmaya devam ettikçe duyuşsal boyut her zaman arka planda kalacaktır.

- Öğretmenlerin ve ailelerin sorumlulukla ilgili değer yargıları tespit edilmelidir. Çünkü öğretmen sınıfında, aile ise evde öğrencinin örnek modeli durumundadır. Aynı zamanda ailelerle değer eğitimi konusunda işbirliği yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- BABADOĞAN, Cem (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf, *Milli Eğitim Dergisi*, 157 (Kış)
- BİLGİÇ, Nurcan (2003). *Sorumluluk Eğitimi*, Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi
- BURNS, Nancy and GROVE, Susan (1993). *The practice of nursing research*, Philadelphia: W.B Saunders Company, 339-387
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2001). *Deneysel Desenler*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- CURTİS, Diane (2002). Power of Projects, *Educational Leadership*, Vol. 60, No:1
- CÜCELOĞLU, Doğan (2002). *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*, 5.Baskı, Ankara: Remzi Kitabevi
- DİFFİLY, Deborah (2002). Project-based learning: meeting social studies standards and the needs of gifted learners. *Gifted Child Today*, 25 (3), 40-43
- GOLZAR, Abdi Fariba (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- HAMURCU, Hülya (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi "Proje Yaklaşımı", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, sayı:13, sayfa: 66-72
- HOVARDAOĞLU, Selim (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*, Ankara: VE-GA Yayınları
- KARAKÖSE, Rukiye. (2010). *Ailede Sorumluluk Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları
- KARASAR, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- KARASU, Mehmet ve Aktepe, Vedat (2009). *Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Bakış Açıkları*, 8.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 21-23 Mayıs, s.397-413
- KIZILÇELİK, Sezgin (1994). *Sosyoloji Teorileri*, Konya: Emre Yayınları
- MEB. (2006). *Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*, Ankara
- MİLES, Matthew B and HUBERMAN, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Minkler, Meredith (1999). Personal responsibility for health? A review of the arguments and the evidence at century's end, *Health Education and Behavior*, 26 (1), 121-140
- NELSON, D and BANDLOW, G. Raymond (2004). Personal Responsibility Map (PRM), Oakwood Solutions, LLC
- ÖZGÜVEN, İ.Ethem (1998). *Psikolojik testler*, Ankara: PDREM Yayınları,
- ÖZSOY, Sema. (2007). Değerlere Dayalı Bir Ortam Yaratmak Eşittir Daha İyi Bir Dünya Yaratmak, *İlk Öğretmen Dergisi*, 14, 30-34
- PERRY, A.D and WİLKENFELD, B.S.(2006). Using an Agenda Setting Model to Help Students Develop & Exercise Participatory Skills and Values, *Journal of Political Science Education*, 2, 303-312
- SENEMOĞLU, Nuray (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Ankara: Spot Matbaacılık
- SOLOMON, Gwen (2003). Project-Based Learning: A Primer, *Technology and Learning*, 23, 6, 20-30
- TAVŞANCIL, Ezel (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- TOZLU, Necmettin (1991). "Ekonomik Gelişme, Sorumluluk ve Eğitim", *Türk Dünyası Araştırmaları*, Sayı:75, ss. 67-77
- TURAN, Selahattin ve AKTAN, Dilek (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259
- YAVUZER, Haluk (2009). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi

EKLER

EK 1. Sorumluluk Tutum Ölçeği

	Madde	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇ BİR ZAMAN
1	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.			
2	Yapmam gerekenleri kimse söylemeden fark ederim.			
3	Gitmem gereken yerlere zamanında yetişirim.			
4	Verdiğim sözü tutarım.			
5	Özel eşyalarımı temiz tutarım.			
6	Temizlik alışkanlıklarımı (Diş fırçalama, Yüz yıkama) kimse hatırlatmadan yerine getiririm.			
7	Okuldan eve döndüğümde okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.			
8	Kirli çamaşırlarımı kirli sepetine koyarım.			
9	Özel eşyalarımı özenle korurum.			
10	Yaptığım vanlıları kabul ederim.			
11	Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.			
12	Gerektiğinde hatalarım için özür dilerim.			
13	<b>Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.</b>			
14	Yaptığım işlerin sonuçlarını kabullenirim.			
15	Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.			
16	İhtiyaçlarımı giderirken diğerlerini engellemem.			
17	<b>Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.</b>			
18	Bir karşılık ve kazanç beklemeden ailem ve arkadaşlarıma yardım ederim.			
19	<b>Bana yapılan haksızlık karşısında kabalığa başvurmadan hakkımı savunurum.</b>			
20	Ailem ve arkadaşlarımı kötülüklerden korumaya çalışırım.			
21	<b>Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.</b>			
22	Elimde olan imkanlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım.			
23	Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.			
24	Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.			

Not: Koyu olan maddeler kullanılmamıştır.