

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi*

Examination of the Responsibility Education Strategies of Primary School Teachers

Rüştü YEŞİL**

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde uyguladıkları sorumluluk eğitimi stratejilerini incelemektir. Araştırma, tarama modelinde yürütülen nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 456 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sorumluluk Eğitimi Stratejisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, 34 madde ve 2 faktörden oluşan bir ölçektir. Veriler üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonunda ölçeğin KMO değeri 0,947; Bartlett Testi değerleri ise $\chi^2=6502,170$; $sd=561$; $p<.001$; açıklanan varyans miktarı ise %44,711 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise Cronbach alpha 0,942’dir. Araştırma sonunda öğretmenlerin; (1) bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejisini uygulamalı sorumluluk eğitime göre daha çok kullandıkları; (2) öğretim düzeyi, cinsiyet ve mesleki kıdem düzeyine göre stratejileri uygulama düzeylerinde anlamlı farklılaşmaların olduğu; (3) mesleki kıdem ile uygulanan sorumluluk eğitimi stratejisi arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, alanyazınla ilişkili olarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: sorumluluk eğitimi, strateji, öğretmen, ilköğretim

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the responsibility education strategies which are applied by primary education teachers in process of education. The research is a quantitative study in survey model. The study group of the research consists of 456 teachers. The data of the research was collected with “Personal Information Form” and “Responsibility Education Strategy Scale” developed by the researcher. The scale consists of 34 items and 2 factors. After the validity analysis on the data, KMO value was determined as 0.947; Bartlett Test values were $\chi^2=6502.170$; $sd=561$; $p<.001$; explained variance amount was determined as %44.711. The reliability coefficient of the scale is Cronbach’s alpha 0.942. At the end of the research, it was determined that (1) teachers used informative responsibility education strategy more than applied responsibility education; (2) there were significant differences among the strategy applying level of teachers according to their education level, gender and level of seniority; (3) there were significant and positive relationship between seniority and responsibility education strategy which was applied. Collected results were discussed in relation to the literature and suggestions were made.

Keywords: responsibility education, strategy, teacher, primary school

1. GİRİŞ

Eğitim yoluyla kazanılan bir özellik (Gosselin, 2003; Hughes, 2001; Töremen, 2011; Yeşil, 2013) olarak sorumluluk bilinci, bilim adamları tarafından hem eğitim yaşantılarında hem de diğer alanlarda başarılı olabilmenin önemli bir gerekliliği olarak kabul edilmektedir (Brecke ve Jensen, 2007; Clouder, 2009; Macready, 2009; Sierra, 2009; Töremen, 2011). Davis ve Murrell (1994), öğrenci sorumluluğunun, gelişim ve öğrenme için anahtar bir kavram olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre sorumsuz öğrenciler, kolektif akademik yaşamı niteliksizleştirmekte; antientellektüel bir kültür oluşmasına zemin hazırlamaktadırlar. Hughes’a (2001) göre ise sorumluluk, hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesinde anahtar bir sorun niteliği taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde; özellikle son yıllarda sorumluluk eğitimi ile yakın ilişki içerisinde olduğu belirtilen özyönetimli öğrenme (Stockdale ve Brockett, 2010; Young, 2005), bağımsız öğrenme (Belton ve Scott, 1998), bireyselleştirilmiş öğretim (Başbay, 2008; Ramos ve

* Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimi tarafından desteklenmiştir.

** Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kırşehir-Türkiye, e-posta: ryesil40@gmail.com

Tolentino-Anonuevo, 2011), mesleki sorumluluk edinimi (Clouder, 2009), sosyal sorumluluk edinimi (Macready, 2009), işbirlikli öğrenme (Brecke ve Jensen, 2007; Sierra, 2009), hayat boyu öğrenme (Hughes, 2001) gibi kavram ve öğretim uygulamaları üzerinde çok sayıda araştırmanın yapıldığı dikkati çekmektedir.

Yapılan bu araştırmalarda; öğretim sürecinde sorumluluk üstlenilmesini gerektiren öğretim uygulamalarının, öğrencilerin sorumluluk bilincini kazanmalarına olumlu katkılar sağladığı (Başbay, 2008; Clouder, 2009; Coeckelbergh, 2006; Keklik ve Erdem-Keklik, 2012; Macready, 2009); öğretmen merkezli ve bilgilendirme temelli öğretim uygulamaların ise, bilinç ve duyarlılık kazandırmada yetersiz kaldığı (Ramos ve Tolentino-Anonuevo, 2011; Töremen, 2011; Yontar ve Yurtal, 2009) vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, sorumluluk eğitimi amaçlı yapılan öğretim uygulamalarının; uygulama ağırlıklı, öğrenci merkezli ve bilgi, duygu ve beceriyi bütün olarak geliştirmeyi hedefleyen uygulamalar olması gerektiği söylenebilir.

Cockelbergh (2006), öğrencilerin sorumluluk eğitimi ile ilgili olarak ne yapılması gerektiği sorulursa yapılması gereken en önemli şeyin, onlara sorumluluk vermek ve sorumlulukları konusunda onları motive etmek olduğunu ifade etmektedir. Buna karşılık dış kontrole dayalı ve bilgi aktarımını esas alan etkinliklerin, öğrencilerde otokontrol yeteneğinin kaybolması riskini de beraberinde getirebileceğini belirtmektedir.

Diğer taraftan, sorumluluk eğitimi ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına, kitap ve raporlar hazırlanmasına, eğitim süreçlerinde yeni öğretim model ve uygulamalarının denenmesine, teknolojiye çok yönlü destekler alınmasına rağmen, eğitim aracılığıyla bireylere sorumluluk bilinci ve duyarlılığını kazandırma konusunda arzulanan başarının elde edilemediği alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Clouder, 2009; Gosselin, 2003; Romi, Lewis ve Katz, 2009; Töremen, 2011; Yeşil, 2012, 2013). Nitekim, dünyanın hemen her yerinde ve yoğun şekilde yaşanan sosyal, ekonomik, siyasi, askeri, ekolojik vb. sorunlar, öncelikle bireylerin sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu çelişkili durumun yaşanmasının altında çok farklı etkenler yatıyor olabilir. Ancak bu etkenlerin en önemlilerinden birinin, “bilinen” ve “yapılan” arasında tutarsızlıkların olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile, sorumluluk eğitimi ile ilgili olarak alanyazında yazılı olan bilgi, bulgu, ilke ve prensiplerin, okul eğitiminde yeterince uygulamaya aktarılamaması böyle bir çelişkiyi ortaya çıkarıyor olabilir. Okullarda öğrencilere sorumluluk bilincinin kazandırılmasına dönük ne tür öğretim uygulamaları yapıldığı ve alanyazında yer alan bilgilerin bu uygulamalara nasıl yansıtıldığını belirlemek, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Diğer taraftan, kişilik gelişimi açısından önemli bir dönemi (6-14 yaş) kapsayan ilköğretim kademesinde öğretmenlerin yaptıkları sorumluluk eğitimi uygulamalarının niteliğini ve niceliğini incelemeyi konu alması nedeniyle bu çalışmanın ayrı bir önem taşıdığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Resmi nitelikli ilköğretim okullarında anasınıfı, ilkokul ve ortaokul öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler tarafından yapılan sorumluluk eğitimi uygulamalarının incelenmesi, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu çerçevede başlıca şu sorulara cevapların bulunması amaçlanmıştır:

1. Öğretmenler sorumluluk eğitimi uygulamalarına ne sıklıkta yer vermektedirler?
2. Öğretmenlerin, bilgilendirici ve uygulamalı sorumluluk eğitimi stratejisini uygulama sıklıkları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye, cinsiyetine ve mesleki kıdemine göre sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları arasında bir farklılaşma var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir çalışmadır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine sorumluluk bilinci kazandırmak üzere takip ettikleri strateji ve yaptıkları öğretim uygulamaları betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Evreni

Merkeze bağlı köyler dışarıda tutulmak üzere Kırşehir merkez ilçede bulunan ve bünyesinde anasınıfı barındıran ve barındırmayan resmi nitelikteki 33 ilköğretim okulunda görevli toplam 822 öğretmen araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 65'i anasınıfı öğretmeni, 362'si ilkokul sınıf öğretmeni, 427'si ise ortaokul branş öğretmeni. Bu öğretmenlerden, 2012-2013 eğitim öğretim yılı sonunda Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen toplu eğitim seminerlerine katılan ve veri toplama aracını gönüllü olarak dolduran 456 öğretmene ulaşılabilmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerin 33'ü ilköğretim okulu bünyesinde anasınıfı, 166'sı ilkokul, 257'si ise ortaokul öğretmeni. Diğer taraftan öğretmenlerin 251'i erkek 205'i kadındır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sorumluluk Eğitimi Stratejisi Ölçeği" (SESÖ) ile kaynak öğretmen grubundan toplanmıştır.

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili verileri toplamak üzere hazırlanmıştır ve üç sorudan oluşmaktadır.

Sorumluluk Eğitimi Stratejisi Ölçeği (SESÖ): Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 2 faktör altında toplanan 34 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Birinci faktörün adı "Bilgilendirici Sorumluluk Eğitimi (BSE)" (21 madde); ikinci faktörün adı ise "Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi (USE)" (13 madde)'dir Faktörlere bu isimler verilirken alanyazında sorumluluk eğitimi uygulamaları ile ilgili yapılan sınıflamalar ve faktörlerdeki maddelerin içerikleri etkili olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin karşısında "(0) Hiçbir zaman", "(1) nadiren", "(2) bazen", "(3) çoğu zaman" ve "(4) her zaman" seçenekleri yer almaktadır.

SESÖ'nin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak, alanyazın incelemesi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler, içerik ve ifade-anlatım yönüyle iki eğitimbilim uzmanı ile iki dilbilim uzmanına incelenmiştir. Sonuçta, 43 maddelik bir taslak ölçek ortaya çıkmıştır. Taslak ölçek, gerekli izinler alınarak araştırmanın çalışma evreni başlığı altında tanımlanan toplam 456 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçeğin geçerlik analizi; (1) açımlayıcı faktör analizi ve (2) madde-toplam korelasyonu; güvenirlik analizi ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı incelenerek yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktör yükü 0,30'dan düşük olan ve iki faktördeki yükleri arasında 0,100'den az fark bulunan maddeler ölçekten atılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Atılan maddeler sonrasında 34 maddeden ve iki alt faktörden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,947; Bartlett Testi değerleri ise $\chi^2=6502,170$; $sd=561$; $p<,001$ 'dir. Veriler üzerinde Pearson's r testi ile yapılan madde-toplam korelasyonu değerleri ($p<,01$), maddelerin her birinin ölçeğin amacına hizmet etme konusunda geçerli bir ölçek olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2009; Uzunboylu ve Hürsen, 2011)

Geçerlik ve güvenirlik analizlerin sonunda ölçekteki faktörlere göre maddelerin faktör yükü aralıkları, özdeğerleri, varyansı açıklama miktarları ve Cronbach alpha güvenirlik katsayıları Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1. Sorumluluk Eğitimi Stratejisi Ölçeğinin Faktörlere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerleri

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yüğü Aralıkları	Özdeğerler	Açıklanan Varyans Miktarı (%)	Cronbach Alpha
BSE	21 madde	,487 - ,676	8,258	24,289	,925
USE	13 madde	,483 - ,811	6,943	20,422	,857
SESÖ	34 madde	,483 - ,811	---	44,711	,942

Tablo 1’de yer verilen değerler, SESÖ’nin geçerlik ve güvenirlik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009; Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Araştırmanın verileri üzerinde başlıca; betimleyici istatistik olarak aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu test etmek üzere önce homojenlik testi (Levene) uygulanmıştır. Bu amaçla yapılan Levene testinin anlamlılık düzeyi $p>,05$ olarak belirlenmiştir. Araştırma grubundan toplanan veriler normal dağılım gösterdiği için, değişkenin alabildiği değer sayısına göre parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, Anova testi ve ihtiyaç duyulduğunda Scheffe testi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, SESÖ’nin iki faktöründeki öğretim uygulamalarını getirme düzeyleri karşılaştırılırken eşli örneklem t testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamalarını yapma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken; 0,00-0,80 arası “hiçbir zaman”; 0,81-1,60 arası “nadiren”, 1,61-2,40 arası “bazen”, 2,41-3,20 arası “çoğu zaman”, 3,21-4,00 arası ise “her zaman” olarak anlandırılmıştır. Fark testlerinde $p<,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sonunda elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuş ve açıklanmıştır:

3.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin ölçeğin alt faktörlerinde yer alan sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer vermek düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Bilgilendirici Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss
1 Ödevleri nasıl yapmaları gerektiği ile ilgili açıklamalar yaparım	455	3,55	,73
2 Yaptıkları çalışmaların niteliği ilgili geribildirimlerde bulunurum	454	3,44	,70
3 Sorumlu ve sorumsuz davranan kişilerden örnekler verir, açıklamalar yaparım	453	3,16	,76
4 Grup çalışmalarındaki görevlerini yerine getirmeleri ile ilgili beklentilerimi açıklarım	449	3,23	,74
5 Başkalarına karşı olan sorumluluklarını yerine getirmelerine <i>daha çok</i> önem veririm	451	3,27	,71
6 Sorumlulukları yerine getirme/getirmeme konularında örnek olaylar anlatarak öğrencileri tartıştırırım	454	3,06	,81
7 Görevlerini yerine getirmemeleri durumunda karşılaşılabilecek olumsuz durumları anlatır/hatırlatırım	455	3,15	,78
8 Verdiğim sorumluluklara uygun davranacakları konusunda güvendiğimi söylerim	454	3,38	,73
9 Sorumlulukları ile ilgili zamanı, yapacağı işleri, yararlanacağı kişi ve kaynakları kendilerinin belirlemesine izin veririm/yönlendiririm	454	3,09	,79
10 Okul ya da sınıf duvarlarına sloganik ifadelerle sorumlulukları yazarak asarım	452	3,23	,74
11 Söz ve davranışları ile sonuçları arasında bağ kurmaları için yönlendirmeler yaparım	454	3,00	,81
12 Onlara karşı olan sorumluluklarını yerine getirdiğimi hatırlatır/hissettiririm	454	3,22	,75

13	Başarının, sorumlulukları yerine getirmekle mümkün olacağına ikna etmeye çalışırım	454	3,38	,75
14	Yaptıkları ödevleri ile ilgili özdeğerlendirme yaparak kendi eksiklerini bulmaya yönlendiririm	453	2,97	,90
15	Anne ve babalarına öğrencilerin sorumluluklarını hatırlatır, kontrol etmelerini isterim	452	3,32	,75
16	Velilere, çocuklarına sorumluluk bilinci kazandırmak için nasıl davranmaları gerektiğini açıklarım	453	3,26	,80
17	Okul ve sınıf kurallarına uyarak öğrencilere örnek olurum	454	3,53	,65
18	Okul ve sınıf içi sorumluluklarla ilgili konularda bilgilendirme yaparım	452	3,26	,76
19	Kendine karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine daha çok önem veririm	449	3,26	,77
20	Sorumluluk konusunun işlendiği hikâyeler anlatır, kitaplar okutur ya da film izletirim	450	3,06	,96
21	Derslerine giren farklı öğretmenlerle öğrencilerin sorumluluklarını takip etme ve yerine getirmeleri ile ilgili işbirliği yaparım	454	3,01	,87
Bilgilendirici Sorumluluk Eğitimi (BSE)		423	3,25	,50

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilköğretim öğretmenlerinin BSE uygulamalarına yer verme sıklıkları $\bar{X} = 2,97$ (çoğu zaman) ile 3,55 (her zaman) arasında değerler almıştır. Öğretmenler, bu uygulamalardan en fazla, öğrencilere yapacakları ödevlerle ilgili açıklama yapmaya yer verdiklerini; en az ise öğrencilere ödevleri ile ilgili özdeğerlendirme yaptırarak eksiklerini bulmaya yönlendirme uygulamasını yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilere dış beklentileri duyurma ve hissettirme uygulamasına ağırlık verirken öğrencilerin özkontrol becerilerinin kullanılmasına ise daha az yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss
22	Üstesinden gelebilecekleri ders dışı küçük görevler veririm	454	2,98	,85
23	Grup çalışmaları yaptırarak sorumluluk almalarına zemin hazırlarım	452	2,42	1,15
24	Evde bakımı yapılabilecekleri çiçek, hayvan vb.’nin bakımı yapmalarını isterim	451	2,36	1,21
25	Çocuklara farklı işleri, çalışma gruplarını, çalışma süreçlerini yönetmeleri için sorumluluklar veririm (başkanlık, temsilcilik vb.)	453	2,88	1,04
26	“Bugün hangi görevlerimi aksattım? Hangilerini yerine getirdim?” sorularına cevap verecek şekilde listeler hazırlatırım	452	2,00	1,17
27	Sınıf ve okul içi sosyal ve kültürel faaliyet düzenler; her öğrenciye görevler veririm	451	2,82	1,01
28	Evleri ile ilgili bir takım sorumlulukları (fatura ödeme, ev işlerinde yardımcı olma, alışveriş yapma vb.) üstlenmelerini isterim	453	2,53	1,11
29	Çocuklarını sorumluluklar açısından eğitmeye çalışan ve kontrol eden velilere ödül (teşekkür yazısı, vb.) veririm	452	2,00	1,35
30	Sorumluluk almayı gerektiren sınıf içi oyunlar oynatırım	451	2,70	1,05
31	Öğrencilerle çalışma planı oluşturur, uygun davranmalarını sağlamaya dönük kontroller yaparım	452	2,87	,97
32	Velileri, çocuklarına ev işleri vb. konularda sorumluluk vermeye yönlendiririm	451	2,75	,87
33	Okul dışında (evde, sokakta vb.) yerine getirdikleri sorumlulukları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım	452	2,80	,90
34	Sorumluluklarını yerine getirme konusunda gruplar arasında yarışmalar yaparım	452	2,58	1,10
Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi (USE)		440	2,59	,74

Tablo 3’de görüldüğü üzere ilköğretim öğretmenlerinin USE uygulamalarına yer verme sıklıkları $\bar{X} = 2,00$ (bazen) ile 2,98 (çoğu zaman) arasında değerler almıştır. Öğretmenler, USE faktöründe yer alan uygulamalardan en fazla, öğrencilere ders dışında küçük görevler verme uygulaması yaparken en az ise öğrencilere sorumluluklarını yerine getirme listesi hazırlatma ve çocuklarının kontrolünü yapan velileri ödüllendirme uygulamasını yapmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilerdeki sorumluluk bilincini geliştirmek için görevlendirme yolunu daha sık tercih ettikleri; buna karşılık öğrencilerin özkontrolünü destekleyen ve bu çerçevede velilerden destek alma uygulamalarına daha az yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Öğretmenlerin Bilgilendirici Ve Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin bilgilendirici ve uygulamalı sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farklılaşmanın anlamlılık düzeyini belirlemek üzere yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	P
BSE	417	3,25	,50	19,056	416	,000
USE	417	2,59	,75			

Tablo 4'de, ilköğretim öğretmenlerinin, BSE uygulamalarına $\bar{X}=3,25$ (her zaman) sıklığında yer verirken USE uygulamalarına $\bar{X}=2,59$ (çoğu zaman) sıklığında yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, anlamlı bir farkla BSE uygulamalarına daha çok yer vermektedir ($p<0,01$). Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin, sorumluluk eğitimi amaçlı olarak bilgilendirme çalışmalarına daha çok yer verirken öğrencilerin sorumluluklarını uygulamalar içerisinde öğrenmelerine daha az yer verdikleri söylenebilir.

3.3. Öğretim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıklarının Durumu

Öğretim kademesine göre öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile Levene testi değerleri Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğretim Kademesine Göre Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Öğretmenlerin Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Levene Testi Değerleri

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Levene	sd1	sd2	p
BSE	(1) Anasınıf	33	3,07	,53	,231	2	420	,793
	(2) İlkokul	159	3,28	,52				
	(3) Ortaokul	231	3,23	,48				
	Toplam	422	3,24	,50				
USE	(1) Anasınıf	33	2,96	,74	,963	2	437	,153
	(2) İlkokul	162	2,84	,61				
	(3) Ortaokul	245	2,38	,76				
	Toplam	440	2,59	,75				

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretim düzeyine göre öğretmenlerin BSE stratejisini uygulama sıklıkları $\bar{X}=3,07$ (çoğu zaman) ile 3,28 (her zaman) arasında değerler alırken USE stratejisini uygulama sıklıkları $\bar{X}=2,38$ ile 2,96 arasında değerler almıştır.

Tablodaki bulgulara karşılaştırmalı olarak bakıldığında; bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejisinin en çok ilköğretim öğretmenleri ($\bar{X}=3,28$; her zaman), en az ise anasınıfı öğretmenleri ($\bar{X}=3,07$; çoğu zaman) tarafından kullanıldığı görülmektedir. Uygulamalı sorumluluk eğitim stratejisi ise en çok anasınıfı öğretmenleri ($\bar{X}=2,96$; çoğu zaman), en az ise ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=2,38$; bazen) tarafından izlenmektedir. Buna göre uygulamalı sorumluluk eğitimi stratejisine, öğrencilerin seviyesi yükseldikçe öğretmenler tarafından daha az yer verildiği; buna karşılık bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejisini en çok sınıf öğretmenlerinin

izlediği söylenebilir. Diğer taraftan her üç öğretim düzeyinde de bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejisi, uygulamalı sorumluluk eğitimi stratejisine göre daha sık kullanılmaktadır.

Öğretim düzeyine ve strateji türüne göre ortaya çıkan farklılaşmanın anlamlılığını belirlemek üzere yapılan Anova testi Scheffe testi sonuçları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Öğretim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıklarındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Değerleri

	Gruplar		K T	sd	KO	F	P	Scheffe
BSE	(1) Anasınıfı	Gruplar arası	1,246	2	,623			
	(2) İlkokul	Grup içi	104,990	420	,250	2,492	,084	---
	(3) Ortaokul	Toplam	106,236	422				
USE	(1) Anasınıfı	Gruplar arası	25,512	2	12,756			
	(2) İlkokul	Grup içi	220,089	437	,504	25,328	,000	1-3 2-3
	(3) Ortaokul	Toplam	245,601	439				

Tablo 6’da, sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları öğretim düzeyine göre BSE stratejisinde anlamlı bir farklılaşma göstermezken ($p>,05$) USE faktöründe anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ($p<,01$) görülmektedir. USE faktöründeki farklılaşma, ortaokul öğretmenleri ile anasınıfı ve ilkokul öğretmenlerinin uygulama sıklıkları arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. Ortaokul öğretmenleri, anlamlı bir farkla USE stratejisini ana sınıfı ve ilkokul öğretmenlerine göre daha az kullanmaktadırlar.

3.4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıklarının Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin cinsiyetine göre sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıklarındaki farklılaşma durumunun anlamlılık düzeyini belirlemek üzere yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları ve Levene Testi değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıklarındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi ve Levene Testi Değerleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
BSE	Erkek	232	3,16	,52					
	Kadın	187	3,33	,46	,458	,499	3,436	417	,001
USE	Erkek	240	2,58	,74					
	Kadın	196	2,60	,75	,816	,367	,423	434	,672

Tablo 7’de, öğretmenlerin cinsiyetine göre sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıklarında BSE faktörü açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Kadın öğretmenler erkeklere göre BSE faktöründeki uygulamalara daha sık yer vermektedirler. Buna göre, özellikle BSE sorumluluk eğitimi stratejisini kullanma konusunda kadın öğretmenlerin daha duyarlı oldukları söylenebilir.

3.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıklarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile Levene testi değerleri Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle Levene Testi Sonuçları

	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	Ss	Levene	sd1	sd2	p
BSE	1-7 yıl	95	3,17	,46	1,891	3	419	,130
	8-14 yıl	143	3,20	,56				
	15-21 yıl	93	3,25	,51				
	22+ yıl	92	3,36	,43				
	Toplam	423	3,24	,50				
USE	1-7 yıl	99	2,64	,75	2,091	3	436	,077
	8-14 yıl	151	2,39	,80				
	15-21 yıl	95	2,57	,73				
	22+ yıl	95	2,89	,57				
	Toplam	440	2,59	,75				

Tablo 8’de görüldüğü gibi mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin BSE stratejisini uygulama sıklıkları $\bar{X}=3,17$ (çoğu zaman) ile 3,36 (her zaman) arasında değerler alırken USE stratejisini uygulama sıklıkları $\bar{X}=2,39$ (bazen) ile 2,89 (çoğu zaman) arasında değerler almıştır.

Tablodaki bulgulara karşılaştırmalı olarak bakıldığında; BSE stratejisinin en çok 22 ve üzeri yıl kıdemine sahip olan öğretmenler ($x=3,36$; her zaman) tarafından, en az ise 1-7 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,17$; çoğu zaman) tarafından kullanıldığı görülmektedir. USE stratejisi ise en çok 22 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler ($\bar{X}=2,96$; çoğu zaman) en az ise 8-14 yıl kıdemli öğretmenler ($\bar{X}=2,39$; bazen) tarafından izlenmektedir. Buna göre BSE stratejisinin, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri yükseldikçe daha çok kullanıldığı; buna karşılık USE eğitimi stratejisinde mesleki kıdeme bağlı bir artış gözlenmekle birlikte 1-7 yıl kıdemli öğretmenlerin de bu stratejiyi oldukça çok kullandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine ve strateji türüne göre ortaya çıkan farklılaşmanın anlamlılığını belirlemek üzere yapılan Anova ve Scheffe testi sonuçları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıklarındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Sonuçları

	Gruplar	K T	df	KO	F	p	Scheffe
BSE	(1) 1-7 yıl	Gruplar arası	2,001	3	,667	2,682	,046
	(2) 8-14 yıl	Grup içi	104,235	419	,249		1-4
	(3) 15-21 yıl	Toplam	106,236	422			
	(4) 22+ yıl		14,433	3	4,811	9,074	,000
USE	(1) 1-7 yıl	Gruplar arası	231,169	436	,530		2-4
	(2) 8-14 yıl	Grup içi	245,601	439			3-4
	(3) 15-21 yıl	Toplam	4,755	3	1,585	6,433	,000
	(4) 22+ yıl		101,755	413	,246		

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<,01$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere veriler üzerinde Scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonunda; BSE stratejisi faktöründeki farklılaşmanın 1-7 yıl ile 22 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin uygulama sıklıklarındaki farklılaşmadan kaynaklandığı; USE stratejisini kullanma sıklıkları arasındaki

farklılaşmanın ise 8-14 ve 15-21 yıl ile 22 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin uygulamalardaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

İlköğretim öğretmenlerinin, sorumluluk eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılarak sunulmuştur.

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, uygulamalı öğrenme yerine teorik bilgi aktarımına dayanan sorumluluk eğitimi stratejisini anlamlı bir farkla daha çok tercih etmektedirler. Bu durum, genel olarak öğrenme ile, özel olarak ise sorumlulukları öğrenmenin doğası ve bilimsel bulgularla çelişmektedir. Nitekim kalıcı ve etkili öğrenmenin yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğu üzerinde hemen hemen bilim adamlarının tamamı hemfikirdirler (Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Brecke ve Jensen, 2007; Sönmez, 2011; Yontar ve Yurtal, 2009)

2. Öğretmenler, hem bilgilendirici hem de uygulamalı sorumluluk eğitimi uygulamaları ile birlikte öğrencilerde, özellikle dış kontrole muhtaç bir sorumluluk bilinci oluşturmayı tercih etmektedirler. Nitekim öğretmenler ödevler konusunda açıklamalar yapma, geribildirim verme uygulamalarını daha sık yaparken öğrencilerde özkontrol bilincinin desteklenmesini öngören uygulamalara daha az yer vermektedirler. Bu durum, sorumluluk olgusunun doğası ve eğitime ilişkin modern anlayışla ters düşmektedir. Çünkü sorumluluk olgusu, duygu temellidir. Bireylerin duygu dünyası ise; hedef, ideal ve inanç gibi iç değerlere ya da dış dünyanın beklentilerine göre biçimlenir. Ancak etkisi daha kalıcı ve güçlü olan duygusal biçimlenme, iç dünya ile uyumlu olan ve içsel süreçlerce desteklenen biçimlenmelerdir (Brecke ve Jensen, 2007; Keklik ve Erdem-Keklik, 2012; Sierra, 2009; Young, 2005). Bu çerçevede bireylerde sorumluluk bilincinin ya da duygusunun biçimlenmesinde içsel süreçlerle desteklenmesi sağlanmalı; özdenetimi destekleyen stratejilerin takip edilmesi tercih edilmelidir.

Ayrıca öğretmenlerin, kendileri dışında çocukların eğitimi üzerinde etkili olabilecek öğrenci velisi ve diğer öğretmenlerin imkanlarından da sorumluluk eğitimi için yararlanma konusundaki uygulamalara da daha az yer verdikleri dikkati çekmektedir. Oysa, yine modern eğitim yaklaşım ve modelleri, eğitimin bütünlük gösteren bir süreç olduğu; her kişi ve kurum arasında işbirliğinin sağlanmasının önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Coeckelbergh, 2006; Hughes, 2001; Yeşil, 2012; Yontar ve Yurtal, 2009). Buna rağmen öğretmenlerin bu işbirliğine daha çok önem vermek yerine kendi kontrollerinin egemen olduğu uygulamalara yer vermelerinin, eğitim sürecini verimsizleştirmesi beklenebilir.

Buna göre, gerek modern eğitimin gerekleri, gerekse sorumluluk olgusunun doğası ile, öğretmenlerin tercih ettikleri uygulamaların çeliştiği söylenebilir. İç motivasyon yerine dış beklentilere göre biçimlenecek sorumluluk bilincinin, kalıcı olması ile ilgili sorunlar yaşanabilir.

3. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi yükseldikçe BSE stratejisini kullanma sıklıkları artarken USE stratejisini kullanma sıklıkları azalmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğretim kademelerine göre USE stratejisindeki uygulamalara yer verme sıklıklarında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu durum, öğretim kademesi yükseldikçe öğrencilerin okuyarak ya da dinleyerek öğrenebilme yeteneklerinin gelişmesi; öğretim programlarının kapsamının genişlemesi ve öğretilmesi gereken bilgi, duygu ve beceri miktarının artmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan ana sınıfı öğretim programı uygulamalı etkinliklerle donatılmışken ilköğretim ve özellikle ortaokul programlarında daha fazla dinleme, okuma, araştırma gibi etkinliklere yer verilmiş olması; ilgili kademe öğretmenlerinin de bu doğrultuda yetiştirilmiş olmaları da bu durumu beraberinde getirmiş olabilir. Nitekim branşlara göre öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, bu yorumu destekleyen bulgulara rastlanılmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında etkinlik merkezli öğretim yapma uygulamalarının,

sınıf öğretmenliği ve özellikle ortaokul öğretmeni yetiştirme programlarına oranla daha fazla olduğu dikkati çekmektedir (YÖK, 2013).

Diğer taraftan, her üç kademe öğretmenleri de BSE stratejisini, USE stratejisine göre daha çok tercih etmektedirler. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin geleneksel anlayışın etkisi altında biçimlendiğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bir başka ifade ile, her ne kadar özellikle son bilimsel çalışmalar, yaparak-yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağladığı (Sierra, 2009; Sönmez, 2011; Yeşil, 2012; Young, 2005); özellikle küçük yaşlarda bilgi aktarımına dayalı yöntemlerin etkili olmadığı; küçük yaş çocuklara nasihat odaklı anlatımların çok fayda sağlamadığı (Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Clouder, 2009); onların daha çok öğrenmelerini somut durumlar üzerinden gerçekleştirdiği (Brecke ve Jensen, 2007; Ramos ve Tolentino-Anınuevo, 2011; Töremen, 2011) yönünde birçok kanıt ortaya koysa da, zihinlerdeki geleneksel öğretmen anlayışının henüz değişmediği; öğretmenin bilgi aktarıcılık rolünün (Başbay, 2008; Romi, Lewis ve Katz, 2009) etkisinin devam ettiği söylenebilir.

4. Kadın öğretmenler, sorumluluk eğitimi stratejilerini erkek öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadır. Özellikle BSE stratejisini kullanma konusunda bu fark anlamlı bir düzey kazanmaktadır. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha duygusal olmaları; bu nedenle sınıf otoritesini sağlayamamadan kaynaklanan sorunlar yaşamaktan daha çok çekinmeleri sorumluluk eğitimine daha fazla önem vermelerini beraberinde getirmiş olabilir. USE stratejisinden çok BSE stratejisi çerçevesindeki uygulamaları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı bir farkla daha çok kullanmaları, bu yorumu desteklemektedir. Nitekim USE uygulamalarında sınıf otoritesinin sağlanması daha zordur denilebilir. Diğer taraftan yine kadın öğretmenlerin daha duygusal olmalarının bir sonucu olarak nasihate dayalı bir eğitim tarzını kullanmayı tercih etmeleri de bu durum üzerinde etkili olabilir.

5. BSE stratejisi, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri yükseldikçe daha çok kullanılmaktadır. Bu durum, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde aldıkları eğitim sonucu geleneksel eğitim anlayışının etkisinde kalmasından kaynaklanabilir. Modern eğitim anlayış ve uygulamaları uygulamanın sorumluluk eğitimi açısından önemini ve uygunluğunu ortaya koysa da (Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Clouder, 2009; Macready, 2009; Stockdale ve Brockett, 2010) daha önceki dönemlerde yetişen öğretmenlerin bu anlayışa göre eğitim almamış olmalarının, bu yorumu desteklediği söylenebilir. Nitekim yaklaşık 15-20 yıl ve daha önceki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, teorik bilgi aktarımını içeren derslerin daha yoğun olduğu; buna karşılık özellikle 1997 YÖK–Dünya Bankası işbirliği ile hazırlanan eğitim fakültesi programından itibaren uygulamalı derslerin oranının arttığı dikkati çekmektedir (YÖK, 1999, 2013). Diğer taraftan, mesleki kıdem arttıkça genel olarak sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları da artmaktadır. Yaş ile birlikte olgunluğun artması; düzenli yaşamın daha önemsenir bir hale gelmesi; sorumsuzluktan kaynaklanan birçok sorun yaşamış olmaları, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sorumluluk eğitimine daha çok yer vermelerini beraberinde getirmiş olabilir.

Sonuç olarak ilköğretim öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi stratejileri; sorumluluk bilinç ve duyarlılığının doğası, alanyazında var olan araştırma sonuçları ve modern eğitim yaklaşım ve uygulamalarının vurguladığı ilkelerle çelişen bazı durumları içermektedir. Öğretmenler, dış odaklı ve bilgilendirme ağırlıklı sorumluluk eğitimi çalışmalarına daha çok yer vermektedirler. Bu durum, Cockelbergh (2006)'ın belirttiği gibi öğrencilerde otokontrol yeteneğinin kaybolması sorununu ortaya çıkarabilir. Buna göre öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleri, iç odaklı ve uygulama ağırlıklı sorumluluk eğitimi yapma yeterliklerini geliştirmeye uygunluk yönüyle araştırılmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Diğer taraftan, farklı öğretim yöntem ve uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk bilinci içerisinde davranma düzeylerine etkisini konu alan deneysel araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Aydede, M.N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 43, 37-49.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 3-17.
- Belton, V. & Scott, J.L. (1998). Independent learning and operational research in the classroom. *Journal of the Operational Research Society*, 49: 899-910.
- Brecke, R. & Jensen, J. (2007). Cooperative learning, responsibility, ambiguity, controversy and support in motivating students. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 57-63.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Clouder, L. (2009). 'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 289-301.
- Coeckelbergh, M. (2006). Regulation or responsibility? Autonomy, moral imagination, and engineering. *Science, Technology, & Human Values*, 31(3), 237-260.
- Davis, T.M. & Murrell, P.H. (1994). Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience. *ASHE-ERIC Higher Education Report*: 8. ERIC Identifier: ED372702. [Available online at: <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/93-8dig.html>], Erişim tarihi: 02 Şubat 2011.
- Gosselin C. (2003). On the learning of responsibility: A conversation between Carol Gilligan and John Dewey, In Kal Alston (Ed), *Philosophy of education*. 308-315. [Available online at: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1751/468>], Erişim tarihi: 10 Ocak 2012.
- Hughes, C. (2001). Developing conceptual literacy in lifelong learning research: a case of responsibility?. *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.
- Keklik, İ. ve Erdem-Keklik, D. (2012). Examination of high school students' motivation and learning strategies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 42, 238-249.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- Ramos, R.C. & Tolentino-Anonuevo, M.J. (2011). Engagement-promoting aspects of teacher's instructional style and academic self regulated learning. *The International Journal of Research and Review*, 7(2), 51-61.
- Romi S, Lewis R& Katz YJ.(2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.39: 439-452.
- Sierra, J.J. (2009). Shared responsibility and student learning: Ensuring a favorable educational experience. *Journal of Marketing Education*, 32, 104-111. DOI: 10.1177/0273475309344802. [Available online at: <http://jmd.sagepub.com/content/32/1/104>], Erişim tarihi: 15 Kasım 2011.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stockdale, S.L. & Brockett, R.G. (2010). Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model, *Adult Education Quarterly*, 200(10), 1-20.
- Töremen, F. (2011). The responsibility education of teacher candidates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*-, 11(1), 273-277.
- Uzunboyu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The Study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 41,449-460.
- Yeşil, R. (2012). Primary education I. and II. level senior students' levels of fulfilling their learning responsibilities. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*. 1, 470-475.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 10(1), 1214-1237.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34(153), 144-156.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1): 25-40. DOI: 10.1177/0273475304273346.

YÖK. (2013). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. [Çevrim-ici: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYR%10279/49875], Erişim tarihi: 13 Ekim 2013.

YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

Extended Abstract

Sense of responsibility is accepted as an important necessity by scientists to be successful in both educational experiences and other fields. Responsibility is a key problem to develop lifelong learning policies. According to Cockelbergh (2006), the most important thing to do about responsibility education is giving responsibilities to students and motivating them about their responsibilities. By doing activities based on external control and information transfer, the risk of losing self-control skills of students is appeared.

This situation makes it important to determine how the responsibility education applications used by the teachers especially in primary schools which are in basic education levels appear. The main aim of the study is to examine the responsibility education applications used by primary school teachers.

The research is a descriptive and quantitative study in survey model. The target population of the research consists of totally 822 teachers working in 33 primary schools in the centre of Kırşehir. The sample of the research consists of 456 teachers who attended collective training seminar coordinated by National Education Directorate at the end of 2012-2013 school term and filled in the data collection tool voluntarily. The teachers expressing their opinions consist of 33 nursery class teachers, 166 primary school teachers and 257 elementary school teachers. On the other hand, 251 of them are men and 205 of them are women.

The data of the research was collected with “Personal Information Form” and “Responsibility Education Strategy Determining Scale (RESDS)” from the reference teacher group. Personal Information Form was prepared to collect the data related to independent variables of the research and it consists of three questions. Responsibility Education Strategy Scale (RESS) is a 34-item under 2 factors five point likert scale developed by the researcher. The first factor’s name is “Informative Responsibility Education (IRE)” and it consists of 21 items. The name of the second factor is “Applied Responsibility Education (ARE)” and it consists of 13 items. It is written “(0) Never”, “(1) rarely”, “(2) sometimes”, “(3) mostly” and “(4) always” across the items in the scale.

KMO value of the scale was determined as 0.947; Bartlett Test values were $\chi^2=6502.170$; $sd=561$; $p<.001$; explained variance amount was determined as %44.711. On the other hand, item total correlations of each item are significant at the level of $p<.01$. For internal consistency, Cronbach’s alpha reliability coefficient was found as 0.942. According to this, it can be said that RESS is a valid and reliable scale.

For analyzing the data, arithmetic mean, standard deviation, paired and independent-sample t tests, Levene homogeneity test, ANOVA and Scheffe tests were used. The level of $p<.05$ was seen as adequate for significance in difference tests.

At the end of the research, it was determined that primary school teachers always preferred to use IRE but they mostly preferred to use ARE. Teachers follow IRE strategy more than ARE strategy with a significant difference. Teachers preferred to create especially external control dependent responsibility awareness on students in responsibility education applications. Also, teachers pay less attention to benefit from other teachers and parents for responsibility education of children. According to this, the applications which teachers prefer conflict with both the requirements of modern education and the nature of responsibility. Some problems can be had about being persistent of responsibility awareness being formed according to external expectations instead of internal motivation.

On the other hand, while the education level teachers working increases, the frequency of their using IRE strategy increases but their strategy using frequency decreases. Besides, all of nursery, primary and elementary school teachers prefer IRE strategy more than ARE strategy.

Female teachers use responsibility education strategies more frequent than male teachers. Especially, this difference has a significant level about using IRE strategy. On the other hand, it was

determined that while the seniority of teachers increases, they more often use responsibility education applications. This situation can be related to teaching knowledge and proficiencies that teachers acquire in the process of pre-service training.

In conclusion, the responsibility education strategies of teachers include some situations which conflict with both the nature of responsibility sense and awareness, the results of the researches in the literature and the principles of modern education approaches and applications. Teachers use exterior and informative weighted responsibility education studies more. This situation can cause the problem of losing self-management skills of students as Cockelbergh (2006) stated. According to this, pre-service and in-service training processes of teachers should be researched from the aspect of being available for developing their interior and applied weighted responsibility education applying proficiencies and necessary arrangements should be made. On the other hand, it can be said that the experimental researches which is about the effect of different teaching methods and applications on the level of students' being in sense of responsibility are needed.

Kaynakça Bilgisi

Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 282-294.

Citation Information

Yeşil, R. (2014). Examination of the responsibility education strategies of primary school teachers. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 282-294.