

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM 5. VE 8. SINIF DERS
PROGRAMLARINDAKİ SORUMLULUK EĞİTİMİNE
DÖNÜK KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞME
DÜZEYLERİ**

Enver ŞAHAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**KIRŞEHİR
ARALIK 2011**

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM 5. VE 8. SINIF DERS
PROGRAMLARINDAKİ SORUMLULUK EĞİTİMİNE
DÖNÜK KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞME
DÜZEYLERİ**

**THE ACQUIRING LEVEL OF ACQUISITIONS
INTENDED FOR RESPONSIBILITY EDUCATION IN
5TH AND 8TH GRADE CURRICULUM**

Enver ŞAHAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Rüştü YEŞİL**

**KIRŞEHİR
ARALIK 2011**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan, Yrd. Doç. Dr. Rüstü YERLİ (imza)

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKTİMEN (imza)

Yrd. Doç. Dr. Nihat ÇALIKAN (imza)

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2011

(imza)

Enstitü Müdürü

ÖZET

İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarında öngörülen sorumluluk eğitimine dönük kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiğini belirlemek, bu çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir çalışmadır. Araştırma verileri, Kırşehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan 15 ilköğretim okulu 5. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 615 öğrenci ile bu öğrencilerin derslerine giren 124 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmen ve öğrencilere dönük iki farklı Kişisel Bilgi Formu ve 5. ve 8. sınıf ders programlarına göre geliştirilen iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler üzerinde, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t testi, faktör analizi, varyans analizi (ANOVA), LSD testleri uygulanmıştır. $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Araştırma sonunda;

1. Öğrencilerin kendilerini, tüm faktörlerde, öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde sorumlu gördükleri;
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarında Kişisel Sorumluluk ve Yasal Sorumluluk faktörlerinde kızlar lehine farklılaşma olurken sekizinci sınıf düzeyinde ise farklılaşmanın ortaya çıkmadığı;
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarının; anne ve babalarının eğitim düzeylerine, babalarının mesleklerine, ailelerinin gelir düzeylerine göre bazı faktörlerde anlamlı farklılaşmaların ortaya çıktığı;
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinde ise yalnızca ekonomik durum değişkeninde farklılaşmaların ortaya çıktığı;
5. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise; cinsiyet, branş ve mesleki kıdeme bağlı olarak bir farklılaşmanın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, öğrencilerin özellikle Akademik Sorumluluklarını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması; sorumluluk bilinci üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesine dönük daha farklı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk, sorumluluk eğitimi, program, kazanım, ilköğretim.

ABSTRACT

To determine at what level the gains for responsibility education, predicted in the teaching plans for primary 5th and 8th grades, are acquired by the students is the main aim of the study.

The research is a descriptive and quantitative study conducted in accordance with the survey model. The data of the research were collected from 615 5th and 8th grade students at 15 different schools and their 124 teachers at the state primary schools in the center of Kırşehir city. As a means to collect data, two different Personal Information Forms for both the students and teachers, and two different scales developed for the 5th and 8th grade teaching plans are used. On the data collected from the teachers and students, average (\bar{x}), standard deviation (Ss), independent sampling t test, factor analysis, variant analysis (ANOVA) and LSD tests are applied. $p < 0,05$ was considered adequate for the meaningfulness.

At the end of the research;

1. Students consider themselves more responsible than as for their teacher in all the factors;
2. In 5th grade students' perception of responsibility, there is differentiation on the side of female students in Personal Responsibility and Legal Responsibility factors, however, there is no differentiation in 8th grade.
3. In some factors, there is differentiation in 5th grade students' perception of responsibility according to their parents' education, jobs and incomes.
4. However, for 8th grade students, only economic status makes a difference.
5. In teachers' evaluations, there is no differentiation related to gender, major and professional seniority.

Considering the results of the research, it might be suggested that some other researches should be held to advance students' academic responsibilities, and to determine the variables to affect the awareness of their own responsibilities.

Keywords: Responsibility, responsibility education, curriculum, acquiring, elementary school

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanıp uygulanması ve değerlendirilmesi benim için oldukça zorlu bir süreç olduğu gibi, bu zorlu sürecin olumlu yönde ilerlemesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Özellikle bu uzun süreç boyunca değerli görüş ve yönlendirmeleriyle zamanımı ve katkıları benden esirgemeyen; akademik desteğinin yanı sıra manevi desteği ile de tezimi tamamlamamda büyük katkısı olan danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Rüşü YEŞİL'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Uygulama yaptığım okul yöneticilerine ve sabırla verdiğim ölçekleri cevaplayan değerli öğretmenlere ve onların sevgili öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım. Tez özetimin İngilizce çevirisini yapan ve tezi hazırlama sürecinde çeviri konusunda benden yardımlarını esirgememiş olan arkadaşım Çağlar Akın AYGÖR'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisansa başlamamda ve devam ettiğim süreç içerisinde benden emeğini ve desteğini hiç esirgememiş olan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Son olarak da öğrenim hayatım süresince benden maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve her adımında yanımda olan değerli aileme teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	xii
I. BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	1
Problem cümlesi.....	3
2. Araştırmanın Amacı	3
3. Araştırmanın Önemi	4
4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
6. Tanımlar Ve Kısaltmalar	6
II. BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
1. Bir Kavram Olarak Sorumluluk	9
2. Sorumluluk Algısı	11
3. Sorumluluğun Kaynağı.....	12
3.1. Toplum.....	12
3.2. Bilinç Düzeyi	13
1.3.3. İnanç	14
3.4. Özgürlük	14
3.5. Vicdan.....	15
3.6. Aile ve okul ortamı.....	16

5. Sorumluluk Konusunda Kuramsal Yaklaşımlar.....	17
6. Sorumluluk Türleri.....	19
6.1. Kişisel Sorumluluk.....	19
6.2. Sosyal (Toplumsal) Sorumluluk.....	21
6.2.1. Ortak sorumluluk.....	23
6.2.2. Kurumsal-sosyal sorumluluk.....	24
6.3. Ahlaki Sorumluluk.....	25
6.4. Akademik Sorumluluk.....	27
6.4.1. Öğrenme sorumluluğu.....	28
6.5. Vatandaşlık Sorumluluğu.....	29
6.6. Dini Sorumluluk.....	31
6.7. Yasal Sorumluluk.....	32
SORUMLULUK EĞİTİMİ.....	34
1. Sorumluluk Eğitiminin Önemi.....	35
2. Sorumluluk Eğitiminin Amacı.....	36
3. Sorumluluk Eğitiminin Kapsamı.....	38
4. Sorumluluk Sahibi Kişinin Özellikleri.....	39
5. Sorumluluk Eğitiminden Sorumlu Kurumlar.....	40
5.1. Sorumluluk Eğitiminde Aile.....	41
5.2. Sorumluluk Eğitiminde Okul.....	42
5.3. Sorumluluk Eğitiminde Okul Dışı Çevre.....	44
5.4. Sorumluluk Eğitiminde Okul-Aile İşbirliği.....	45
6. Sorumluluk Eğitimi İçin Alternatif Disiplin ve Öğretim Modelleri.....	48
6.1. Özerk Öğrenen Modeli.....	48
6.2. Renzulli Modeli.....	48
6.3. Başarı Modeli.....	48

6.4. Aktif Öğrenme Modeli	49
6.5. Sorumluluğu Geliştirmeye Dayalı Disiplin Modeli.....	49
6.5.1. Sorumluluğu geliştirme sisteminin doğası	50
6.5.2. Sorumlu davranış geliştirme.....	50
6.6. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli (SDSY).....	51
6.7. Duke ve Jones'un Yaklaşımları.....	52
OKULDA SORUMLULUK EĞİTİMİ.....	53
1. İlköğretim Kademesinde Sorumluluk Eğitimi	54
1.1. İlköğretim Programında Sorumluluk Eğitimi	56
1.1.1. Kazanımlarda sorumluluk kavramı.....	58
1.1.2. İçerikte sorumluluk eğitimi	59
1.1.3. Eğitim durumlarında sorumluluk eğitimi.....	60
1.1.4. Ölçme değerlendirmede sorumluluk eğitimi.....	62
2. Sorumluluk Eğitiminde Uygulamamanın Önemi.....	63
SORUMLULUK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	65
1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	65
2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	70
III. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	77
1. Araştırma Modeli	77
2. Çalışma Evreni.....	77
3. Örneklem	78
4. Veri Toplama Araçları.....	79
4.1. Kişisel Bilgi Formları	80
4.2. Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği I ve II.....	80
5. KDSDBÖ I ve KDSDBÖ II'nin Geliştirilme Süreçleri.....	81

6. Verilerin Toplanması.....	88
7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	89
IV. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM.....	91
1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Eğitimi Kazanımlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	91
1.1. Sosyal Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	91
1.2. Dini Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	92
1.3. Akademik Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	94
1.4. Kişisel Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	95
1.5. Yasal Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	96
2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Eğitimi Kazanımlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	97
2.1. Sosyal Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	97
2.2. Ortak Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	99
2.3. Kişisel Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	100
2.4. Dini Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	101
2.5. Akademik Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	102
3. Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumu.....	104
4. Öğretmen Değerlendirmelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	106
5. Öğretmen Değerlendirmelerinin Hizmet Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu.....	108
6. Öğretmen Değerlendirmelerinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	110

7. Öğrencilerin Sorumluluk Kazanımlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Değerlendirmeleri	111
8. Öğrenci Değerlendirmelerinin, Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu	113
9. Öğrenci Değerlendirmelerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	115
10. Öğrenci Değerlendirmelerinin Babalarının Mesleki Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	118
11. Öğrenci Değerlendirmelerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	121
12. Öğrenci Değerlendirmelerinin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	124
V. BÖLÜM	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	129
1. Sonuçlar	129
2. Öneriler.....	132
KAYNAKLAR.....	134
EKLER.....	150

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Etkili okulların sahip olması gereken nitelikler	73
Tablo 2. Görüşlerine Başvurulan Öğrenci ve Öğretmenlerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	78
Tablo 3. Beşinci sınıf örneklem grubunun, okullara ve sınıf düzeylerine göre dağılımı.....	79
Tablo 4. Sekizinci sınıf örneklem grubunun, okullara ve sınıf düzeylerine göre dağılımı....	79
Tablo 5. KDSBDÖ-I’de yer alan faktörler ve madde sayıları	84
Tablo 6. KDSBDÖ-II’de yer alan faktörler ve madde sayıları	85
Tablo 7. KDSDBÖ-I’in Madde-Test Puanları Korelasyonu	86
Tablo 8. KDSDBÖ-II’nin Madde-Test Puanları Korelasyonu	86
Tablo 9. KDSDBÖ-I’in faktörlere ve genele göre güvenirlik analizi sonuçları	87
Tablo 10. KDSDBÖ-II’in faktörlere göre ve genele göre güvenirlik analizi sonuçları	88
Tablo 11. Ölçek maddelerinin seçenekleri ve sayısal sınırları	90
Tablo 12. Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	91
Tablo 13. Beşinci sınıf öğrencilerinin dini boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	92
Tablo 14. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	94
Tablo 15. Beşinci sınıf öğrencilerinin kişisel boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	95
Tablo 16. Beşinci sınıf öğrencilerinin yasal boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	96

Tablo 17. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	98
Tablo 18. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ortak boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	99
Tablo 19. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kişisel boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	100
Tablo 20. Sekizinci sınıf öğrencilerinin dini boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	101
Tablo 21. Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	103
Tablo 22. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorumlulukla ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin farklılaşma durumu	104
Tablo 23. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumlulukla ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin farklılaşma durumu	105
Tablo 24. Beşinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	106
Tablo 25. Sekizinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini	107
Tablo 26. Beşinci sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	108
Tablo 27. Sekizinci sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	109
Tablo 28. Sekizinci sınıf öğretmenlerinin branşlarına göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	111

Tablo 29. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri	111
Tablo 30. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri	112
Tablo 31. Beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	113
Tablo 32. Sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	114
Tablo 33. Beşinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	115
Tablo 34. Sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	117
Tablo 35. Beşinci sınıf öğrencilerinin babalarının mesleki durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	119
Tablo 36. Sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının mesleki durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	120
Tablo 37. Beşinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	121
Tablo 38. Sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	123
Tablo 39. Beşinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	124
Tablo40. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	127

EKLER LİSTESİ

EK-1. Araştırma İzin Belgesi	151
EK-2. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	152
EK - 3. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	153
EK-4. Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (5. Sınıf Öğrencileri İçin)	154
EK-5. Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (5. Sınıf Öğretmenleri İçin)	155
EK-6. Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (8. Sınıf Öğrencileri İçin)	156
EK-7. Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (8. Sınıf Öğretmenleri İçin)	157
EK-8. KDDBÖ-I'in Faktör Analizi Sonuçları	158
EK-9. KDDBÖ-II'nin Faktör Analizi Sonuçları	159

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Çok yönlü bir varlık olan insan, parçalardan oluşan bir bütün gibidir. İnsanı anlamlı kılan ise parçalardan oluşmasının ötesinde, bu parçalar arasında var olan uyum ve bütünlüktür. Dünyayı bir bütün olarak algılayan insan hayatının olumlu gelişimi de, yine bu bütünlük sayesinde olur (Deniz, 2009: 37; Şahin, 2009: 299; Aydın, 2008: 39; Bilge, 2008: 259). İnsana ilişkin yapılan tanımlamalarda akıl sahibi, biyolojik, duygusal, sosyal bir varlık betimlemelerinin kullanılmasının da, onun hem her bir yönüne hem de bütünlüğüne vurgu amaçlı olduğu söylenebilir.

Mutlu bir yaşam sürebilmek için insanın, bütün yönlerine ilişkin ihtiyaçlarının giderilmiş olması gerekir. İnsan ihtiyaçlarının giderilmesi, bireyin hem kendisine hem de çevresine karşı birtakım yükümlülükler doğurmaktadır. Zira birey, her davranışıyla kendisini ya da çevresini etkilemektedir. Bu etkinin olumlu olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu durum bireyin, kendisi ve çevresine karşı uyum sağlamasını beraberinde getirmektedir.

Her insan, doğumundan itibaren fiziksel ve sosyal bir çevre içinde yaşamak ve bu çevreye uyum sağlamak zorundadır (Sidekli, 2010: 52). Nitekim Samuk (1992: 24), aksi durumda bireyde rahatsızlıkların, hatta ruhi bozuklukların meydana geleceğinden bahseder. Uyum; bireysel farklılık, beklenti ve imkanlarla çevresel farklılık, istek ve imkanları uzlaştırabilmeyi ifade etmektedir (Duru, 2002: 32; Sadık, 2006: 70). Bireyin uyum sağlamasına yardımcı olmak, eğitimin ve okulların temel işlevlerinden biri olarak görülmektedir (Kısa, 2009: 30; Sadık, 2006: 1).

İnsanın, dengeli ve mutlu bir yaşam sürebilmesi için, hem kendisine hem de çevresine karşı bir takım yükümlülükler altına girmesi gerekmektedir. Bu yükümlülükleri yerine getirmesi, yaşamın her alanında doyum elde etmenin yolu olarak görülebilir (Kısa, 2009: 4). Bu durumun; onun akıl sahibi, bilinçli ve uyum sağlayıcı bir varlık olmasının doğal bir sonucu olduğu söylenebilir. Belirtilen bu yükümlülüklerle genel olarak “sorumluluk” adı verilmektedir. Sorumluluk duygusu ya da bilinci şeklinde ifade edilebilecek özellik, insanın karakteristik özelliklerinden biridir. Nitekim Yeşil (2003b: 176)’e göre insanı diğer varlıklardan ayıran önemli bir özelliği, onun, sorumluluk duygusuna sahip olmasıdır.

Bireyin sahip olduğu sorumluluklarını bilmesi ve gereklerini yerine getirmesi, uyum sürecini başarıyla gerçekleştirmesinin; sosyal bir varlık haline gelmesinin önemli işaretlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Üste, 2007: 297). Uyum süreci, yaşam boyu süren bir dönemi kapsar. Fiziksel uyum doğum öncesi dönemle başlamakla birlikte, sosyal uyum doğumla birlikte başlar. Birey olarak dünyaya gelen insan, zamanla sosyal bir varlık haline gelir ve bu süreç başlı başına bir uyum sürecidir. Her yaş ve her konumda bireyin mutlaka üstlendiği bir rol ve bu rolün gerektirdiği bir takım sorumluluklar bulunur.

Toplumun bir üyesi olarak bireyin topluma karşı ödevlerini yerine getirmesinde sorumluluk duygusu önemli yer tutar (Yontar ve Yurtal, 2009: 146). Sorumluluk bilincinin; bireyin çevresine uyumu, toplumun devamlılığı ve mutluluğu için bir ön koşul olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Yeşil, 2003b: 176; MEB, 2006; Kısa, 2009: 8). Bu nedenle gerek bireysel mutluluğu gerekse toplumsal huzuru tesis edebilmenin en önemli gereklerinden birinin, bireylerde sorumluluk bilincinin yerleşmesi olduğu söylenebilir.

Sönmez (1994a: 10)'e göre eğitim, fiziksel uyarımlar sonucunda beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecini ifade etmektedir. Önal (2005: 3)'a göre ise eğitim, bir ülkenin başarılı olabilmesi ve gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesi için en büyük adımdır ve üzerine düşen görevleri en iyi biçimde yapan bireylerden oluşan toplumlar, gelişmişlik seviyesine ulaşabilmektedirler. Ona göre toplumda yaşanan sıkıntıların önemli kısmı, bireylerin üzerlerine düşen sorumlulukları tam anlamıyla yerine getirmemelerinden kaynaklanmaktadır.

İnsanlar, farklı kişi ya da kurumlara karşı olan sorumluluklarını, yaşam esnasında farklı yollarla öğrenmektedirler. Sorumluluk duygusunun da yaşam esnasında öğrenildiği, bilim adamları tarafından genel kabul gören bir düşüncedir (Yurtal ve Yontar, 2006: 412; Yontar, 2007: 2). Buna göre insanlarda sorumluluk kazandırmanın, başlı başına bir eğitim sorunu olduğu söylenebilir.

Bu nedenle aile ve arkadaş grupları, toplum gibi kurumların yanı sıra okullar gibi özel olarak eğitim amaçlı ortaya çıkarılmış kurumlar için öğrencilerde toplumsallaşmayı sağlamak ve sorumluluk kazandırmak, önemli amaçlardan biri olarak görülmektedir (Sezer, 2008: 22; Shafer, 1987: 197). Okullarda uygulanmakta olan eğitim programları incelendiğinde bu durum açıkça görülmektedir. Okutulan

derslerin kazanımlarında bu durum, daha net görülmektedir. Türkçe dersi için belirlenmiş kazanımlardan biri olan “Sportif etkinliklerdeki üzerime aldığım sorumlulukları yerine getiririm” ifadesi; Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Aile, sınıf ve okuldaki sorumluluklarımı yerine getiririm” ifadesi, bu duruma örnek olarak verilebilir.

Temel eğitim kademesi olarak görülen ilköğretim, sorumluluk eğitimi açısından ayrı bir öneme sahiptir. Bu araştırmada temelde bu konu ele alınmıştır.

Problem cümlesi

İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri, kendi ders programlarında, sorumluluk bilincinin gelişimine dönük öngörülen kazanımları ne düzeyde gerçekleştirmişlerdir?

2. Araştırmanın Amacı

İlköğretim I. ve II. kademesinde, farklı dersler aracılığı ile öğrencilere sorumluluk bilincinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, farklı derslerin öğretim programları içerisine sorumluluk eğitime dönük kazanımlar yerleştirilmiş; içerik de buna göre şekillendirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarında öngörülen sorumluluğa dönük kazanımların, öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiğini belirlemektir. Böylelikle, sorumluluk eğitimi konusunda karşılaşılan program kaynaklı sorunların belirlenmesi ve ileride yapılacak program geliştirme çalışmalarına ön bilgi oluşturabilecek bilimsel veriler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde, araştırmada başlıca şu sorulara cevap aranmıştır:

Sorumluluk bilincinin kazandırılması ve geliştirilmesi amacıyla belirlenmiş ve ilköğretim programlarında yer verilmiş kazanımların, belirlenmiş alt boyutlara göre gerçekleşme düzeyleri konusunda;

1. Beşinci sınıf düzeyindeki öğretmenler, öğrencilerini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler, kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
3. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğretmenler, öğrencilerini nasıl değerlendirilmektedirler?

4. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenciler, kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
5. Öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri farklılaşmakta mıdır?
Öğretmen değerlendirmeleri;
6. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sorumluluk eğitimi kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri hakkında öğrenciler, belirlenen alt boyutlara göre kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
Öğrenci değerlendirmeleri;
10. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Babalarının mesleki durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Araştırmanın Önemi

Zaman içerisinde yaşam tarzları, düşünceleri, ihtiyaç ve istekleri değişen toplumlar için; bireylerin sorumlulukları da hem artmakta, hem de farklılıklar göstermektedir. Eğitim sistemlerini çağın gereklerine göre yeniden yapılandırabilen ülkelerin daha çağdaş ve gelişmiş, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirebileceği söylenebilir.

Bu durumdan hareketle 1983 yılında temel eğitim kavramı yerine ilköğretim kavramı kullanılmaya başlanmıştır; 1997'de ise zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır (Yeşilyaprak, 2008: 42). Ayrıca yapılan program geliştirme çalışmaları sonucunda, eğitim-öğretim sistemimizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yeniden yapılandırma sürecine girilmiştir. Bu doğrultuda eğitim programında köklü değişikliklere gidilmiş; yeni öğretim uygulamaları programa eklenmiştir. Yeni programın genel amaçlarında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Bununla birlikte, program geliştirme faaliyetleri sonucunda eğitimin amaçlarına ulaşma düzeyi sürekli kontrol edilmeli ve eğitim sisteminde, çağın gereklerine göre yeniden yapılandırmaya gidilebilmelidir. Mevcut eğitim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesindeki süreklilik; amaca ulaşma düzeyi ve olası eksiklik ya da sorunların belirlenmesine dönük araştırmaların yapılması ile sağlanabilir. Bu sayede, zamanında ve yerinde alınan önlemler ile eğitim öğretim sisteminin geçerliliğini koruyacağı; çağın nitelikleriyle donatılmış, sorumluluklarının bilinciyle hareket eden bireyler yetiştirilebileceği söylenebilir. Bu araştırmanın; uygulamada olan mevcut ilköğretim programının, sorumluluk eğitimi yönüyle hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemeyi amaçlaması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, eğitimin amaçları arasında önemli bir yere sahip olan sorumluluk olgusunun edinim düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Bu yolla öğrencilerin, eğitim programı ile verilmesi istenen sorumluluk kazanımlarını ne düzeyde edindikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede bu araştırma ile;

- Mevcut programın, sorumluluk bilincinin kazandırılmasındaki başarı düzeyi hakkında veriler elde edilebileceği,
- Ne tür sorumlulukların kazandırılmasında yetersiz kalındığının belirlenebileceği;
- Mevcut programın sorumluluk eğitimine uygunluğu yönüyle eksik kalan yönler hakkında fikir edinilebileceği,
- Uygulanabilir önlemler alabilmek için daha sağlıklı ve yapıcı kararlar alınmasına katkı sağlayabileceği,
- Bu alanda yapılacak daha sonraki çalışmalar, uzman ve eğitimciler için bir ön çalışma niteliğinde olacağı; onlara yol gösterici bilgiler sağlayabileceği ümit edilmektedir.
- Diğer taraftan, sorumluluk bilinciyle hareket eden vatandaşlar yetiştirme amacı taşıyan yeni eğitim programında, sorumluluk duygusunun kazandırılmasına dönük öğretmen ve öğrenci görüşlerinin esas alınmasının, bu konuyla ilgili yazılacak ders kitaplarının amacına daha

çok hizmet edebilmesi için gerekli temel bilgilerin ve bakış açısının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Veri toplamak amacıyla görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve öğrenciler, belirttikleri düşüncelerinde samimilerdir.
2. Veri toplama araçlarında yer alan maddeler, araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek bir içeriğe sahiptir.
3. Okulların niteliği ve toplam okul sayısı yönünden, örneklem, evreni temsil yeteneğine sahiptir.
4. Toplam öğrenci sayısı yönünden örneklem, evreni temsil yeteneğine sahiptir.

5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma başlıca;

1. Kırşehir il merkezinde bulunan ve devlet okulu statüsündeki ilköğretim okullarıyla,
2. İlköğretim 5. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile,
3. İlköğretim 5. ve 8. sınıflarda ders veren öğretmenler ile,
4. İlköğretim 5. ve 8. sınıf düzeylerindeki ders programlarında yer alan ve sorumluluk edinimlerini yansıtan kazanımların gerçekleşme düzeyi ile,
5. 2009 -2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

6. Tanımlar Ve Kısaltmalar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1993: 12).

İlköğretim: Örgün eğitimin; okuma yazmayı, aritmetiği öğretmek, iyi bir yurttaş olmak için gerekli bilgileri veren, bilgi ve beceri kazandıran, temel eğitim veren ilk basamağıdır (Püsküllüoğlu, 1999: 801). Türk Milli Eğitim Sisteminde 7-15 yaş grupları arasındaki öğrencilere eğitim ve öğretim verme amacını taşıyan, sekiz yıllık zorunlu örgün eğitim kademesini ifade etmektedir.

Sorumluluk: Bireyin uyum sağlması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını

üstlenmesi, başkalarının haklarına saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesi.

Kişisel Sorumluluk: Kişinin kendine yönelik sorumluluklarıdır. Kişinin kendi benliğini güçlü kılmak adına çabalarını, diğerleriyle başkalarının sınırlarını zorlamayan ve saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesini, kendi seçimlerinden sorumlu olmasını ve bu seçimlerin sonuçlarını üstlenmesini, kendi hayatını kendinin yönlendirmesini, fiziksel ve duygusal iyi oluşunu sağlamasını ve sorumlu bir biçimde hissetmesi ve de düşünmesi gibi öğeleri içermektedir (Messina, 2004'den akt: Taylı, 2006: 11).

Sosyal Sorumluluk: Kişinin toplumdaki diğer insanlara yönelik sorumlulukları olarak tanımlamakta; kişinin başkalarına özen ve bakım göstermesi, başkalarına yönelik yükümlülüklerini yerine getirmesi, toplumsal sürece katılması, acıları dindirmeye çalışması ve daha iyi bir dünya için çaba harcamasıdır (Lickona, 1991'den akt: Taylı, 2006: 11).

Sorumluluk Eğitimi: Sorumluluk duygusunun ve sorumlu davranışların kazandırılmasını amaçlayan sistemli eğitsel uygulamalardır (Algera & Sink, 2002'den akt: Taylı, 2006: 12).

Kazanım: Öğrencilerin eğitim süreci boyunca, her ünite sonunda edinmeleri beklenen bilgi, beceri ve değerlerdir.

Ders Programı: Bir disiplin çerçevesinde öğretilmesi istenilen bilgi, beceri ve değerlerin amaçlar, yönergeler ve ders gereçleri ile birlikte sıralı olarak düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan kılavuzdur.

Tezde kullanılmış kısaltmalar, aşağıda verilmiştir:

Fak. : Faktörler

OY: Okuma Yazma

ÖS: Öğrenme Sorumluluğu

AS: Akademik Sorumluluk

SS: Sosyal Sorumluluk

KS: Kişisel Sorumluluk

YS: Yasal Sorumluluk

OS: Ortak Sorumluluk

DS: Dini Sorumluluk

KBF: Kişisel Bilgi Formu

KDSDBÖ I: Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği I.
Kademe (5. Sınıf)

KDSDBÖ II: Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği II.
Kademe (8. Sınıf)

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerini oluşturacak olan temel bilgilere yer verilmiştir.

1. Bir Kavram Olarak Sorumluluk

İnsanların, içinde buldukları topluma uyum sağlayabilmesi, çevresi tarafından değerli bir birey olarak kabul görmesi ve saygınlık elde etmesinde sorumluluk olgusu önemli bir rol oynamaktadır. Bireyde sorumluluk bilincinin geliştirilmesi, eğitimin de önemli amaçlarından biridir (MEB, 2006).

Birçok araştırmacı, okulun ve eğitim çabalarının genel amacını: Çocukların, gençlerin ve hatta kendi yapılarının; değişime, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek olduğunu ifade eder (Sezer, 2008: 1; Ünlü ve Aydos, 2010: 172; Katrancı, 2008: 2; Karadağ, 2010: 3). Sorumluluk kavramı ve duygusuna ilişkin literatürde farklı tanımlamalara rastlanmaktadır.

Genelde hukuksal bir kavram izlenimi uyandıran sorumluluk; hukukta, yasalara aykırı bir davranışın sonuçlarına katlanma ilkesi olarak yer alır. Bu nedenle Kısa (2009: 8), sorumluluğun; “kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme” yönüyle daha çok hukuksal ve ahlaki boyutuna değinmiştir.

Tucker (1999: 1)’a göre sorumluluk, çocukların anne-babalarından, okulundan, akranlarından ve toplumundan öğrendiği bir değerdir. Çocukların yaşam boyu başarılı olmalarına yardım eden bir yaşam becerisidir.

Doğan (2001: 1195) sorumluluğu; kişinin yüklendiği işten ötürü gerektiğinde hesaba çekilme durumu, mesuliyeti olarak tanımlarken; sorumsuzca davranışı da mesuliyetsizlik olarak tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde de sorumluluk; “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyeti” ifadesiyle tanımlanmaktadır (TDK, 2010).

Sezer (2008: ii)’e göreyse sorumluluk: Kişinin kendine ve başkalarına karşı yerine getirilmesi gereken yükümlülüklerini zamanında yerine getirmesi zorunluluğudur. Sorumluluk, karakterin en önemli öğelerinden biridir. Bu nedenle

sorumluluk aynı zamanda güvenilir, emniyet edilir kimseler için kullanılan bir olgu olarak nitelendirilmektedir (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002, 46).

Yavuzer (1998: 107) sorumluluğu, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlamaktadır.

Bunlar dışında birçok bilim adamı daha sorumluluk olgusu üzerinde çalışmış ve bu kavrama ilişkin bir bakış açısı oluşturmaya çalışmışlardır (Babadoğan, 2003; Önal, 2005; Karadağ, 2010; Taylı, 2006; Yeşil, 2010; Cüceloğlu, 1999).

Bir kısmı yukarıda verilen tanımlar genel olarak ele alındığında sorumluluk kavramının, birçok farklı kavram ve durumla ilişkili olarak ele alındığı ve onları etkileyip onlardan da etkilendiği söylenebilir. Bu nedenle farklı alanlarında çalışan bilim insanları, sorumluluğu farklı boyutlarıyla ele almış ve irdelenmiştir. Felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri, sorumluluk olgusu üzerine özellikle eğilen bilim dalları olarak görülmektedir.

Felsefe daha çok sorumluluğun ahlaki boyutuyla ilgilenmektedir. Felsefi açıdan sorumluluk ve sorumlu davranışın ne olduğu tartışmalarını Aristo'ya kadar indirilebilir. Aristo'nun sorumluluk konusundaki görüşüne göre; bireyin, yaptığı davranışta gönüllü olması ve bu davranışı sergilediğinin farkında olması gerekir. 19. yüzyıl ahlak felsefecilerinden Bradley'e göre sorumluluk, üç kriter temelinde değerlendirilmelidir. Birincisi kişinin bütüncül, sağlıklı bir kimliği olmalıdır. İkincisi yapılan iş, eylem, hareket onun olmalıdır. Üçüncüsü ise kişinin, yaptığı davranışın ahlaki açıdan uygun olup olmadığını biliyor olması gerekmektedir. (Glover, 1970'den akt: Taylı, 2006: 64). James (1999: 27) sorumluluğun tanımında, kişisel bütünlüğe sahip olmayı, bir şeyin nedeni ya da kaynağı olmayı, güvenilir veya bağlanabilir olmayı esas almıştır.

Psikolojide ise sorumluluk, daha çok sosyal psikolojinin konusu ve bir kişilik özelliği olarak ele alınır (Taylı, 2006: 65). Akıl sağlığı alanında sorumluluk, mantıklı davranış yeteneğinin yanında terapistin hastaya ahlaki sadakatine de gönderme yapar (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002: 47).

Bunların yanında sorumluluk sahibi kişi ise, “güvenilir ve emniyet edilir kimseler” olarak tanımlanabilmektedir (Sezer, 2008: 46).

Psikolog ve felsefecilerden gelen bu tanımlamalara bakıldığında, sorumluluğun; başkalarına karşı saygı gerektirdiği ve yaş, cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılaşabildiği görülmektedir. Bireyin, yapması gereken ve yapmış olduğu eylemlerin mesuliyetini alması gerektiğine; sağlıklı bir kimlikle ve zorlama olmadan davranışı sergilemesi gerektiğine inanılmaktadır. Bununla birlikte psikolog ve felsefeciler, sorumluluk konusunda bireylerin ahlaki tavırlarına bakmakla birlikte; sorumluluğu, güvenilirliğin bir göstergesi olarak ifade etmektedirler.

Tüm bunlardan yola çıkarak sorumluluktan ve sorumlu bir birey olmaktan bahsedebilmek için birtakım nitelik ve şartların varlığına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Buna göre sorumlu bir bireyde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- 1- Rolünün verdiği görevleri özgür iradesiyle üstlenebilmelidir.
- 2- Sağlıklı bir düşünüş yeteneği olmalıdır.
- 3- Sergilediği davranışın yasal ve ahlaki açıdan uygunluğunu biliyor olmalıdır.
- 4- Sorumlu olduğu davranışları yerine getirip getirmeme durumunda ortaya çıkabilecek olumlu-olumsuz sonuçları, hem yasal açıdan hem de ahlaki yönden üstlenebilmelidir.
- 5- Güvenilir bir kimliği olmalıdır.

Belirlenen bu temel özellikler çerçevesinde sorumluluk kavramı: Her bireyin, toplum içerisindeki rolleri gereği kendisine ve başkasına karşı görevlerini özgür iradesiyle üstlenmesi, zamanında ve eksiksiz yerine getirmesi ve aksi durumlarda doğacak sonuçların mesuliyetini alması olarak tanımlanabilir. Bu sonuçlar psikolojik, sosyal, ahlaki ya da yasal nitelik taşıyabilir. Buna bağlı olarak sorumlu bireyden; rolünün gereği olan sorumlulukları bilmesi, bunları yerine getirmenin önemine ve gereğine inanması ve bu doğrultuda uygun davranışlar sergilemesi beklenmelidir.

2. Sorumluluk Algısı

Sorumluluk algısının; insanların davranışlarını, karşılaştığı problemleri ve başarı düzeylerini doğrudan etkilediği söylenebilir. Zira insanlar, davranışları sonucunda olumlu ya da olumsuz durumlarla karşılaşmakta; bu durum da onları başarılı-başarısız, iyi-kötü gibi durumlar içine itmektedir.

Mutlu (2006: 13)'ya göre sorumluluk, özgüveni geliştirir. Sorumlu ve kendine güvenen genç, kişiliğini ve sosyal varlığını geliştirir. Gençtan (1997: 100)

ise bireylerin sorumluluktan kaçmalarında, üzüntü ve kahr duygularının kullanımına değinir ve bu duygular, mutsuzluğa girerek insanın kendi varoluş alanını daraltmasına ve benliğini yitirmesine neden olur. Buna göre sorumluluk algısının, kişilik gelişimini ve bireyin mutluluğunu doğrudan etkilediği söylenebilir.

O halde sorumluluk duygusu nasıl doğar? Hangi ortamlarda, hangi durumlar neticesinde oluşmaktadır? Sorumluluk bilincinin oluşumu neye dayanmaktadır? Bu soruların cevabının sorumluluk kavramının ne olduğunun ortaya çıkarabileceği; bu durumun ise sorumluluk algısının nasıl geliştirileceğine dair fikir oluşturabileceği söylenebilir.

Sorumluluk algısı, insanlarda, etkileşim içinde olunan herkese ve tüm ortamlara yönelik yükümlülükler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, sorumluluk algısını, insan hayatının her döneminde ve her alanında karşı karşıya kalınacak bir olgu haline getirmektedir. Bu nedenle sorumluluk olgusunu ortaya çıkaran birçok etken olduğu söylenebilir. Bu durum, sorumluluğun farklı kaynaklardan beslendiğine işaret etmektedir.

3. Sorumluluğun Kaynağı

Sorumluluk kavramına ilişkin gerçekçi ve kapsamlı bir algının oluşabilmesi için nereden kaynaklandığının belirlenmesi yararlıdır. Sorumluluk kavramına dair yapılan görüş ve tanımlardan yola çıkmak, bir yöntem olarak görülebilir. Alanyazın incelendiğinde, sorumluluğun kaynağı konusunda farklı görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Bu farklılaşmaların önemli nedenlerinden birinin, tanımlara dayanak olan düşünce yapılarındaki farklılıklar olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, sorumluluğun kaynağına ilişkin düşüncelerin başlıca; 1) Toplum, 2) Bilinç Düzeyi, 3) İnanç, 4) Özgürlük, 5) Vicdan, 6) Aile ve Okul Ortamı olmak üzere 6 başlık altında gruplanabileceği söylenebilir.

3.1. Toplum

Toplumsal bir varlık olması nedeniyle insanın temel yönlerinden birini, onun toplumsallığı oluşturmaktadır. Genel anlamda toplumsallık, toplumu ilgilendiren konuların, toplumun kendisi tarafından, bireylerle karşılıklı etkileşimleri yoluyla değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir.

İnsanın toplumsallığı, onun topluma karşı bir takım sorumluluklarını da içermektedir. Bu nedenle sorumluluğun toplumsal bir içeriğe sahip olduğu

söylenbilir. Nitekim Güngör (1995: 134)'e göre "sorumluluk", tamamen sosyal bir kavramdır ve ancak ahlaki bir varlık için söz konusudur. Ahlaki varlık ise sosyal bir varlıktır. Çünkü cemiyet olmadan ahlak olmaz. Başaran (1974: 28) ise sorumluluk duygusunun; toplumsal çevrenin gerçekleri ile ideal kurallar denilen akıl arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda oluştuğunu dile getirir.

Sosyal Bilişsel Kuram'a göre insanlar, özellikle çocuklar, genelde başkaların davranışlarını ve davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Bilişsel ve psikomotor öğrenmelerin birçoğu da böyle gerçekleşir (Senemoğlu, 2007: 225-229).

Görülmektedir ki, sorumluluk duygusunun oluşumunda bireyin toplumsal etkileşimi önemli bir yer tutmaktadır. Buna göre denebilir ki sorumluluğun kaynağı: Bireyin inanç, davranış ve düşünceleriyle, içinde bulunduğu topluluğun değerlerinin etkileşimi sonucunda oluşan beklentilerdir. Bu beklentilerin sağlanma durumuna göre de bireyin toplumla uyumunun gerçekleştiği söylenebilir.

3.2. Bilinç Düzeyi

Eğitimde en büyük amaçlardan birinin, insanları istedik konularda bilinçlendirmek olduğu söylenebilir. Zira bilinçli bir birey, sorumluluklarını da yerine getiren bireydir.

Bilinç, insanın kendinin farkında olması becerisidir (Budak, 2000: 132). Bir başka ifadeyle bilinç düzeyi "bireyin kendisine ve çevresine, olgu ve olaylara yönelik farkındalığıdır" denebilir. Nitekim Cüceloğlu (2000: 189)'na göre sorumluluğun gerçek temeli, kişinin ortama getirdiği bilinç düzeyinde yatar. İnsanın bir olaydan sorumlu tutulması için de, o olay üzerinde bir farkındalığı, bir bilinci olmalıdır.

Bireyin sorumluluklarının bilincinde olması, onun toplumsallaşmasını da etkileyecektir. Nitekim insanın bilinçli faaliyetleri onda hem kişisel hem de ahlaki yönü ve tercihini belirler (Erdem, 2010: 189). Bu tercihlerin yönü bireyin toplumca iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesini ve kabul düzeyini etkileyebilmektedir. Bu durumda bilinç düzeyinin, bireyin davranışlarına ve kendisi ve çevresiyle uyum düzeyine yön veren önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerde, kendilerinden beklenen sorumlu davranışların gerekliliğine dönük bir bilinç oluşturulması gerekir. Bu sayede sorumluluklarını yerine getiren bireylerin yetişmesi beklenebilir.

1.3.3. İnanç

İnsanlar, gereğine inandıkları davranışları sergilemek isterler. Doğruluğuna inanılmayan bir davranışın gerçekleştirilmesi beklenmemelidir. Okumanın gereğine inanmayan bir öğrenciden, çalışkan olması beklenmeyeceği gibi...

Sezer (2008: 48)'e göre sorumlulukta, insanın inanç, duygu ve bütünüyle kalp dünyası gibi birçok güç söz konusudur. Bu nedenle insanlarda sorumlu tutulan bir davranışın gerekliliğini ortaya koyarken; akli deliller yanında onun duygusal, sezgisel, inançsal öğelerinden de yola çıkmak gerekir.

Bireyin, kendisinden beklenen sorumluluğu yerine getirmesi için sorumluluklarını bilmesinin yanında; kendisinden beklenen davranışın yapılması gerektiğine de inanması gerekir. Zira birey, inanmadığı davranışı sergilemek istemez. Bu nedendir ki Tozlu (1991: 70), sorumluluğun, akıl alanını da aşır inanç alanına kaydığını söyler.

Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde, bireyde sorumluluklarına dair farkındalık oluşturmak yetersiz kalacaktır. Bununla birlikte, bireyde, sorumlulukların yerine getirilmesi gereğine dair bir inanç oluşturulmalıdır. Ancak bu durumda bireyin sorumluluklarına dair oluşan bilincin, davranışa dönüşebileceği söylenebilir.

3.4. Özgürlük

İnsanlar, kendi özgür iradesiyle ve gönüllü olarak sergiledikleri davranışlardan sorumlu tutulmalıdır. Bir davranışa zorlanmak, o davranışın mesuliyetinden kaçmayı da birlikte getirebilir. Nitekim birey, zorunlu tutulan davranış için başka bir seçim şansı olmadığını; elinde olsa yapmayacağını söyleyebilir ve her seferinde o davranışın mesuliyetinden kaçabilir. Bu durumda ise bireyin gerçekleştirdiği eylemin sorumluluğu kendine ait olmaktan çok; etkisi altında kaldığı bireye ait olarak görülebilir. Ayrıca bu durumun, bireyin, sorumluluklarından kaçmak için kullanabileceği bir yol haline gelebileceği de düşünülmelidir.

Sönmez (1994a: 91), seçme ve yapma özgürlüğünü, sorumluluğun oluşumunda etkin bir faktör olarak görür. Yeşilyurt (2005: 41)'a göre insan, seçiminde özgür olduğunda, onun özgürlüğünü anlamlı kılacak olan da sorumluluk fikridir. Ona göre birey, özgür iradenin yok sayıldığı ortamda gerçekleşen söz ve eylemden dolayı sorumlu tutulamaz. Sorumlu tutulabilmesi için kendisine sunulacak alternatiflerden birini sebep-sonuç, tavır-ceza bağlantısı içinde benimseyebilmelidir.

Sezer (2008: 48) ise, sorumluluğun seçme ve yapmanın sonucu olarak ortaya çıktığını ve bir anlam ifade ettiğini dile getirir. Yani ona göre seçim, icra ile birlikte gerçekleşmelidir. Alternatiflerden birini seçme, onu yapma anlamına gelmez. Çünkü şuarsuz hareketlerde de icra vardır ama özgürlük yoktur.

Cüceloğlu (2000: 191) ise sorumluluğu, özgürlüğün bir koşulu olarak görür ve sorumluluk olmadan özgürlüğün de olmayacağını söyler. Bu nedenle insanlar özgür olabilmek için kendi sorumluluğunu üstlenmelidir (Mutlu, 2006: 13). Kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı verilmeyen ailelerde çocuklar olgunlaşamazlar (Cüceloğlu, 2000: 193). Çünkü özgürlüğü ve sorumluluğu olmayan çocuk, davranışlarının sonuçlarını düşünmeden hareket edecek, olgunlaşamayacaktır.

Görülüyor ki sorumluluk ve özgürlük, birbirini doğuran iki olgu gibidir. Buna göre sorumluluk bilincinin oluşması için birey, sorumlu tutulduğu davranışlar üzerinde seçme ve yapma özgürlüğü olan alternatiflere sahip olmalıdır. Birey, bu seçimini bilinçli bir davranışa dönüştürdüğü zaman sorumluluktan bahsedilebilir.

3.5. Vicdan

Bir davranışı yerine getirme isteğinin doğması için, o davranışın gereğine inanılması gerekir. Ancak kimi durumlarda bu da yeterli olmamaktadır. İnsanlar inandıkları konularda dahi, üstelik özgür de olsalar, sorumsuzca davranabilmektedir. Bu durumda insanların, sorumluluklarını yerine getirmemekten kaynaklanacak olumsuz sonuçlar karşısında, kendilerini yargılamalarına neden olacak bir dürtüye ihtiyaç duyulur. İhtiyaç duyulan bu gücün de vicdan duygusu olduğu söylenebilir.

Sezer (2008: 49), sorumluluğun temel kaynağının insanın vicdanı olduğunu söyler. Tozlu (1987: 134) ya göre de sorumluluk, dış kaynaklı duyguya yönelik faktörlerden değil de vicdanî bir kaynaktan temelini alırsa daha etkili ve kalıcı alır.

Erol Güngör'ün vicdan anlayışını inceleyen Türkben (2010: 328-329), Güngör'ün, vicdanın sonradan eğitim yoluyla oluştuğunu savunduğundan bahseder. Buna göre vicdan, bir kaideler sistemidir ve bu sistem yoluyla insan, kendi davranışları veya başkalarının davranışları hakkında “doğru-yanlış” şeklinde yargılara varır. Bununla birlikte Güngör, vicdan gelişiminin “yedi yaşından sonra” başladığına işaret eder. Ona göre küçük çocukta vicdan yoktur. Fakat küçük çocuğun hayat tecrübesi, onda oluşacak olan vicdanın kuvvetini belirlemektedir.

Görülmektedir ki vicdan duygusunun, sorumluluk algısının gelişiminde önemli bir rolü vardır. Yeşilyaprak (2008: 43), vicdan ve değerler sisteminin, ilköğretim döneminde oluştuğunu söyler. Bu nedenle ilköğretim ders programlarında vicdan duygusunu geliştirmeye yönelik kazanımlara da yer verilmesinin, sorumluluk eğitimi sürecinin daha başarılı olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

3.6. Aile ve okul ortamı

İnsanların içinde yer aldıkları ilk fiziksel, sosyal ve psikolojik ortam ailedir. Sorumluluk bilincinin geliştirilmesi için ilk görevin, aileye düştüğü söylenebilir. Nitekim sorumluluk duygusunun gelişiminin, ailedeki tutum ve becerilerle ortaya çıktığı ve gelişmeye başladığı dille getirilir. (Babadoğan, 2003: 1; Cüceloğlu, 1998: 52). Buna göre insanın en önemli çevresi, aile olarak görülmektedir. Özellikle çocukluk çağında ailenin sorumluluk kazandırma etkisi, diğer çevrelere göre daha büyüktür (Önal, 2005: 23).

Bu nedenle sorumluk eğitiminin ailede başladığı unutulmamalı; ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır. Birey üzerinde, okul hayatında da hala aile etkisinin devam ettiği göz önüne alınıp; okul-aile işbirliği bu yönde kullanılmalıdır. Sorumluluk duygusunun gelişimi için bireye, aile ortamında sorumluluk alabileceği yaşantılar sunulmalıdır.

Sorumluluk; öğrenilebilen bir bilgi, duygu ve beceri bütünüdür ifade eder ve bir anda oluşmaz. Birey, karşılaştığı problemler karşısında yaşına, cinsiyetine ve anlayışına uygun kararlar alır ve bunları günlük yaşamında uygulayarak çeşitli tecrübeler kazanır. Sorumluluk bilinci, kazanılan bu tecrübelerle ve uzun bir süreç sonucunda gelişir.

Doğumla aile içerisine giren birey, artık ilk öğretmenlerine de kavuşmuştur. Çocuk, akranlarıyla tanışmasıyla birlikte arkadaşlarından etkilenmeye başlar. Okul çağının gelmesiyle de eğitim-öğretim ortamına taşınan sorumluk bilincinin gelişimi, okulla birlikte anne-baba ve arkadaştan oluşan geniş bir çevreye kavuşur. Sorumluk bilinci bu üçlünün etkileşimiyle gelişir ve sosyal hayat içinde gelişimine devam eder.

Ebeveynler ve diğer aile bireyleri, ister bilinçli olsun ister bilinçsiz, her söz ve davranışıyla çocuklar için birer model konumundadır. Nitekim ebeveynlerin bu özelliğine değinen Önal (2005: 22), yetişkinlerin bir yandan sorumlu olmalarını

söyleyip diğer yandan aynı sorumluluğu göstermemelerinin, çocuklar için kafa karıştırıcı olduğunu ve tutarsızlık ifade ettiğini dile getirir.

Planlı birer eğitim-öğretim ortamı olan okul ise, sorumluluk bilincinin gelişiminde bir dönüm noktasıdır. İnsanlar, bundan böyle özel tasarlanmış ortamlarda, özel eğitilmiş insanlar (öğretmenler) tarafından eğitilmektedirler. Yeşilyaprak (2008: 43-44)'a göre birey, ilköğretim 1. kademesinde birtakım sorumluluklar kazanıp; İlköğretim 2. aşamasında ise, 1. aşamadaki yeterlilikleri geliştirir ve artık karar verme sorumluluğunu üstlenirler. Bu nedenle İlköğretim 1. kademenin, okul hayatındaki sorumluluk eğitimi sürecine temel teşkil ettiği söylenebilir.

Bu doğrultuda okul öncesi dönemde başladığı söylenebilen sorumluluk eğitimi, eğitim kurumlarının her kademesinde yer almalıdır. Zira her yaş döneminde farklı görevleri olan bireyler, eğitim-öğretimin her kademesinde yerine getirmesi gereken sorumluluklarla karşı karşıyadır. Bu nedenle veli-öğretmen-arkadaş üçlüsünün oluşturduğu geniş çevre, eğitim-öğretim sürecinde birlikte ele alınmalıdır. Zira sorumluluk bilinci, bu üçlünün karşılıklı etkileşimiyle oluşmakta ve öğrencilerin hayatını şekillendirmektedir.

5. Sorumluluk Konusunda Kuramsal Yaklaşımlar

Sorumluluk olgusu, dünyanın her yerinde ve birçok bilim insanı tarafından ilgilendirilen bir konu olagelmıştır. Kuramcılar, sorumluluğu genelde değişik yaklaşımlarla ele almaktadırlar. Yine de bu konuda hepsinin ortak vurgusu, "kişisel güç (psikolojik sağlamlık)", "gelişmiş bir ego" ve "öz kontrol"dür. Davranışçı, bilişsel ve özellikle insancıl kuramlar başta olmak üzere birçok kuramcı, kişinin kendi yaşamı ve seçimleri konusunda sorumluluk hissetmesi ve sorumluluk alması üzerine kuramlarını kurmuşlardır (Taylı, 2006: 66).

Bunların dışında daha birçok akım ve yaklaşım da sorumluluk olgusunu ve bunun kazanılma sürecini ele almıştır. Varoluşçu, Gestalt, Yapısalcı tanımlama ve açıklamalar buna örnek olarak verilebilir.

"Varoluşçu felsefe"ye göre, tüm canlılar içinde yalnızca insan seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu seçimin sorumluluğunu alabilir (Dökmen, 2000: 227). En derin düzeyde sorumluluk, varoluşu açıklar. İnsan dünyaya karşı sorumluluğunu

keşfederken gerçek durumuna ait bilginin farkına varır (Russel, 1978 ve Yalom, 1999'den akt: Özen, 2001: 5-6).

“Gestalt yaklaşımı”, sorumluluğu danışma-terapi boyutunda ele almıştır. Fakat günümüzde gestalt yaklaşımını benimseyen eğitimciler tarafından sorumluluk konusu ile ilgili yeni eğitim programları ve okulda uygulanmak üzere öğretmen, idareci, ebeveyn eğitimi programları geliştirilmiştir (Yontar, 2007: 31).

Cüceloğlu (1999) ise bu konuda bir iç kontrol psikolojisi olduğunu söylediği, seçim teorisine değinir. Ona göre sorumluluğun gelişmesi için insanın seçim yapacağı, sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. Aslında seçim teorisine göre yapılan her şey, hissedilen mutsuzluk bile, bireyin kendi seçimidir. Başkaları insanı ne mutlu ne de mutsuz edebilir (Özen, 2001: 8-11).

“Yapısalcılık”, öğrencide sorumluluk gelişimini önemseyen bir diğer önemli kuramdır. Sorumluluk eğitimine değinilen bu kuramda öğretmen, verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu amaçla da bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşime girmelerini sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanır (Yaşar, 1998: 70-72).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım olan “Yapılandırmacı” kuramın (Erdem ve Demirel, 2002: 82) temelinde; başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar (Saban, 2002: 167). Başka bir ifadeyle yapılandırmacı öğrenme, her yeni bilgiyle var olanlar arasında bağ kurma ve onları bütünleştirme süreci olarak tanımlanır (Şaşan, 2002: 49). Yapılandırmacı öğrenenler, öğrenme ortamında etkin yer alır ve daha fazla sorumluluk üstlenirler. Kendi kararlarını kendi alırlar. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar (Erdem ve Demirel, 2002: 86).

Bu yaklaşımları temel alan eğitim kuramcılarının da, eğitim uygulamaları üzerine yaptıkları çalışmalarda sorumluluk olgusuna vurgu yaptığı görülmektedir. Gerek öğretmen gerekse öğrenci boyutunda olsun, sorumluluk bilinci, kuramcılarının önemine ve geliştirilmesi gerektiğine işaret ettikleri bir konu olmuştur.

6. Sorumluluk Türleri

Sorumluluğun farklı kaynaklardan çıkması nedeniyle her kuram ve kuramcı, sorumluluğu farklı bir yönüyle ele almaktadır. Bunlar da sorumluluk kavramına farklı içerik ve nitelikler kazandırmakta, farklı sınıflamalarla sorumluluk türlerini ortaya çıkarmaktadır.

Bovens (1998: 165), sorumluluğu sınıflandırma yoluna giden ve kavramsal olarak sınırlarının keskin bir şekilde ayrı olduğunu iddia ettiği beşli bir sınıflandırmayı önermiştir. Buna göre sorumluluğun “hiyerarşik sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, profesyonel sorumluluk (uzmanlık sorumluluğu) ve vatandaşlık sorumluluğu (sivil sorumluluk)” olmak üzere beş farklı türü vardır. Bu sorumluluk türlerinin sorumluluğun yöneldiği kişi, nesne ya da kurumlar da değişiktir.

Literatür taramasında sorumluluk türlerine ilişkin açıklama, araştırma ve bulgular incelenmiş; özellikle eğitimi ilgilendiren belli başlı sorumluluk türleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitekim eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere farklı ders ve kazanımları ile farklı sınıflamalara ait sorumluluklar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda I. ve II. kademe ders programlarında yer alan sorumluluğa dönük kazanımların dahil oldukları sorumluluk türleri belirlenmiş ve bunlar başta olmak üzere sırasıyla incelenmiştir. Bunlar, genel olarak altı başlık altında ele alınabilir. Literatür taramasından yola çıkarak bu sorumluluk türleri;

- 1) Yasal Sorumluluklar
- 2) Sosyal Sorumluluklar
- 3) Akademik Sorumluluklar
- 4) Dini Sorumluluklar
- 5) Kişisel Sorumluluklar
- 6) Ortak Sorumluluklar olarak sıralanabilir.

6.1. Kişisel Sorumluluk

İnsanların, etkileşim içinde olduğu çevre ve bireylere karşı birtakım sorumlulukları vardır. Sosyal bir hayat süren birey için de sorumluluk sözü, genelde dış çevreyi akla getirir. Oysa insanın, her şeyden önce bir birey olarak, kendine karşı birtakım yükümlülükleri vardır. Bu da kişisel sorumluluk kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Gençtan (1997: 97-98) kişisel sorumluluğu; “kişinin kendisine karşı görevi olan iyi yaşama sorumluluğu” olarak ifade eder. Ona göre insanın kendi sorumluluğunu üstlenmesi, bir başka insanın sorumluluğunu üstlenmesinden çok daha güçtür. İnsanın başkalarının sorumluluğunu üstlenerek kendine karşı olan sorumluluklarını görmezlikten gelmesi genelde çocukluk yıllarında öğrenilmiş kusurlu bir davranıştır. Ona göre bu, sıkça kullanılan kaçış mekanizmalarından biridir.

Oysa kişisel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmektir. Sorumluluğu yüksek olan birey üstlendiği işleri ve görevleri çok zor da olsa tamamlar ve yaptıklarının sonuçlarına katlanır (Özen, 2010: 111).

Kişisel sorumluluk, bireyin kendi düşüncü ve davranışları üzerinde denetim sahibi olmasını gerektirir. Düşüncü ve davranışlarının sonuçlarının bilinciyle hareket eden birey, kendi üzerinde denetim kurmasıyla sorumluluk üstlenecektir. Bu durum ise bireyi daha uyumlu ve mutlu kılacaktır. Nitekim çalışmalar, kendi yaşamları üzerinde yüksek düzeyde denetime sahip olanların ruhsal ve fiziksel olarak kendilerini daha iyi hissettiklerini, benlik saygılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Mutlu, 2006: 13).

Kapıkıran (2008: 141), kişisel sorumluluk bilinci ile denetim odağı arasındaki ilişkiden bahseder. Ona göre içsel denetim odağı, bireylerin başlarına gelen olayların sorumluluğunu kendi içlerinde hissetmeleri ve olayların nedenleri olarak kendi davranışlarını düşünmeleridir. Dışsal denetimli olma ise, bireylerin başlarına gelen olayların kendi davranışları sonucu değil; şans, kader, diğer insanlar gibi çevresel nedenler olarak algılamasıyla ilişkilidir. Buna göre kişisel sorumluluk bilinci gelişmiş bir bireyin, içsel denetim odağına sahip olacağı; sosyal ilişkilerde daha başarılı ve özgüveni daha yüksek bireyler olacağı söylenebilir.

Toplumun değer yargılarına göre, çok çalışan bir insan ,sorumluluk duygusu gelişmiş biridir. Bir insanın işini benimsemesi ve görevlerine özen göstermesi onun kendine karşı olan sorumluluğunun doğal bir parçasıdır (Gençtan, 1997: 102). Birer örgün eğitim kurumu olarak okullarda da özellikle akademik açıdan çok çalışmak, sorumlu olmanın göstergesi kabul edilebilmektedir. Bu bağlamda kişisel sorumluluk, bireyin toplumsal hayatını olduğu kadar, öğrenim hayatını da etkileyen bir faktördür.

Danışma psikologlarına göre sorumluluk duygusunun ve sorumlu davranmanın temelini oluşturan kişisel sorumluluğun dört temel özelliği bulunmaktadır. Buna göre sorumluluk duygusu; öncelikle durağan, sabit bir durum değil, bir süreçtir. İkincisi, "seçim"dir. Kişiler yaşamları boyunca sürekli bir şeyleri diğer şeylere tercih ederler. Üçüncüsü "içsel bir süreç"tir. Yani sorumluluk duygusu dışsal hareketlerden önce düşünce ve duygularda başlar. Son olarak ise bir tür "kendini tanımlama" yolu olarak görülür. Bu süreçte kişiler, seçimleri sayesinde kendilerini tanımlamakta ve bu seçimleri sorumluluk almayı ya da sorumluluktan kaçmayı içermektedir. (Nelson-Jones: 1984'den akt: Taylı, 2006: 65-66).

Bunun yanında Özen (2010: 117), kişisel sorumluluğun dürüstlüğü gerektirdiğinden bahseder. Okulun bir amacı da öğrencileri, kendilerine ait duygu, düşünüş ve seçimleri olan; güvenilir, yaptığı doğru seçimlerle kendine karşı sorumluluklarının farkındalığıyla hareket edebilen bireyler haline getirmektir. Bununla birlikte bireylerin okul ve aile içinde haklarını bilerek davranmaları da kendilerine karşı sorumluluklarıdır (Özen, 2001: 18-28).

Bununla birlikte kişisel sorumluluğun bir anlık bir durum değil bir süreç olduğu; kişilerin sorumluluk sahibi ve sorumsuz gibi iki kategoriye ayrılamayacağı; bunun yerine sorumluluğun bir derece sorunu olarak algılanması gerektiği kabul edilmektedir (Taylı, 2006: 152). Eğitim-öğretim sürecinde hiçbir öğrenci tamamen sorumlu ya da tamamen sorumsuz olarak nitelendirilmemeli; kişisel sorumluluk kapsamında gerekli düşünüş ve davranışların kazandırılmasıyla öğrencilerin gelişimi sağlanmalıdır. Böylece kendine daha çok güvenen, kendini daha iyi tanıyan ve içsel denetim odağına sahip bireyler yetişebileceği; daha uyumlu bireylerden oluşan huzurlu bir toplumun ortaya çıkabileceği söylenebilir.

6.2. Sosyal (Toplumsal) Sorumluluk

İnsanlar, birlikte yaşamın gereği olarak, kendilerine olduğu kadar başkalarına karşı da sorumluluk taşırlar. Zira birey söz, davranış ve yükümlülükleri, çevresindeki insanları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. İnsanların diğer insanlara karşı sorumlulukları, sosyal sorumluluk kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal sorumluluk: Bireyin sosyal ve siyasi toplum içerisinde, kendi sosyal becerileri ve yetkinlikleri sayesinde aktif ve sorumlu davranışlar sergileyebilmesi, olarak tanımlanabilir.

Öncelikli olarak vatandaşlık ve sivil eğitim amaçlı çalışmalarda gündeme gelen sosyal sorumlulukta (Andersen, 1998: 53), toplumdaki diğerlerinin iyi oluşunu önemseme ve diğerlerine yardım etme söz konusudur (Polk, 2004'den akt: Taylı, 2006: 71-72). Başkalarının iyiliği, refahı, iyi oluşuyla ilgili olma, başkalarına yardım etmeyi içeren içsel görev duygusu, sivil katılım ve başkalarına yönelik sorumlu tutumları içermektedir. Yine sosyal sorumluluk, paylaşım, işbirliği, başkalarına yardım etmek ve sosyal yeterlilikler olarak da ele alınmaktadır (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000: 344).

Kişinin ulusuna karşı sorumluluğu da sosyal sorumluluk içerisinde gösterilebilmektedir. Abdel-Nour'a (2003) göre bireyler, kendilerini, yalnız başına olmadıklarını ve bir yere ait olduklarını hissettiren ulusuna karşı sorumlulukları olduğunu ve bu sorumlulukların başında o ulusa ait erdem ve doğrulukları sürdürmenin geldiğini bildirmektedirler. Berkowitz (1965) ve Stone (1965)'a göre de başkalarına yönelik sorumlu davranış, kültürel mesajlarla bağlantılıdır (Akt: Taylı, 2006: 70-72).

Saygı, sorumlulukla her zaman yan yana, iç içe düşünülmüş bir kavramdır (Taylı, 2006: 70). Nitekim sorumluluk bilincine sahip olmayan bir bireyden başkalarının haklarına saygı duyması, kurallara uyması, grup çalışmalarında üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gibi davranışlar beklenemez (Yeşil, 2003a: 46).

İnsanların katıldığı ilk büyük sosyal ortam okuldur. Burada hem kendine hem de çevresine karşı hak ve sorumluluklarını bilen, yerine getiren ve toplumsal uyum içinde yaşamayı başaran bireyler yetiştirilmeye çalışılır. Bu bağlamda amaç, sosyal sorumluluk duyan vatandaş yetiştirmek olmalıdır. Güven, Tertemiz ve Bulut (2009: 3) "Sosyal Sorumluluk Duyan Vatandaş"; "Topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren vatandaş tipi" olarak tanımlamaktadır.

Dewey (1976: 118-120)'e göre de toplumun bir üyesi olarak çocuğu en geniş anlamda düşünmek ve onu bütün toplumsal ilişkilerinin akıllıca farkına varabilecek ve bu ilişkileri sürdürmede payına düşeni yapabilecek duruma getirmek için ne gerekiyorsa, okullardan bunu yerine getirmeleri istenmelidir.

İlköğretim, sosyal sorumluluğun kazandırılmasında en önemli dönemlerden birini oluşturmaktadır. Nitekim toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan

ilköğretimde, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri sosyal becerilerdir (Çubukcu ve Gültekin, 2006: 156). Bu nedenle ilköğretim kademesinde, bireylere sosyal sorumluluk becerilerini arttırmaya yönelik kazanımların sıkça yer verilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, literatürde sosyal sorumluluk kavramı, oldukça geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Bu nedenle sosyal sorumluluk kavramı üzerinde farklı boyutlar, farklı sınıflamalara gidildiği görülmektedir. Bunlar genel olarak “ortak sorumluluk” ve “kurumsal sosyal sorumluluk” olarak iki alt başlıkta incelenebilir.

6.2.1. Ortak sorumluluk

Dünyada bütün insanlığı ilgilendiren, üstelik insan eliyle üretilmiş ortak sorunlar vardır. Tüm dünyayı ve insanlığı tehdit eden silahlar, küresel ısınma, birçok bulaşıcı ve ölümcül hastalık bunlardan birkaçıdır. Bunun yanında, ülke içinde o toplumun tamamını etkileyecek sorunlar da bulunmaktadır. Savaşlar, ekonomik krizler, açlık, işsizlik gibi problemler bunun örneklerindedir.

Önal (2005: 1)’a göre bu tür sorunlar, insanlığın ortak çözüm aramasını, birlikte hareket etmesini ve ortak sorumluluk üstlenmelerini gerektirmektedir. Ortak çözüm için ortak sorumluluk bilincine gereksinim vardır. Bu bilinç çocukluk yıllarının ilk basamaklarında gerçekleşmeye başlar; bireyde kişisel sorumluluktan toplumsal sorumluluğa doğru gelişir. Taylı (2006: 70)’ya göre ise ortak sorumluluk; istenmeyen sonuçlara yönelik olarak bütün kişilere paylaştırılmış yükümlülüklerdir.

Açıklamalar çerçevesinde ortak sorumluluk için: Yaşanan sorunlar karşısında herkesin kendini sorumlu hissetmesi ve bu sorunlara karşı birlikte hareket etme ihtiyacı duymasıdır, denebilir.

Özellikle ABD’de 1990’lı yılların sonunda ardı ardına yaşanan okul şiddeti olarak anılan olaylar ortak sorumluluğa dikkatleri çekmiştir. Bütün insanlar, otorite figürleri ve yetkililer eleştirilmiş ve bu kişiler de kendi kendilerini eleştirmişlerdir. Günümüzde ortak sorumluluğun ne olduğu ve ne kadar yerine getirilebildiği sigara, alkol kullanma oranlarının fazlalığı, düşük akademik başarı ve toplumsal katılım sorunları, ergen cinselliği ve hamileliği, intiharlar, çeşitli hastalıkların yayılması gibi ergen ve yetişkin sorunlarında tartışılmaktadır (Lickel, Schamer & Hamilton, 2003’den akt: Taylı, 2006: 71).

Toplumu meydana getiren her birey, toplumun sosyal normlarına göre hareket etmelidir. Toplum, bireylerden sorumluluklarını yerine getirmelerini isterken kendi yapısını da korumaya; toplumda oluşabilecek bunalımları, ahlaksızlıkları ve karışıklıkları engellemeye çalışır. Tozlu (1997: 133–134), “toplumda bireyin ödev ve sorumluluk duygusu ne kadar gelişirse, toplumlar da o kadar gelişmektedir” diyerek toplumun gelişiminde fertlerin önemini belirtir.

Eğitim kurumlarının amacı; öğretim yoluyla yetişkin toplum içinde çocuğu sosyalleştirmek ve ona sorumlulukla ilişkili değerleri benimsetmek olmalıdır. Okullarda, öğrencilerin ortak sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini sağlayabilecek etkinlikler, uygulamalar yer almalıdır. Bu sayede hem bireysel hem de toplumsal sorunların azalabileceği; meydana gelmiş problemlerinse daha kolay ve çabuk üstesinden gelinebileceği düşünülebilir.

6.2.2. Kurumsal-sosyal sorumluluk

Toplumsal sorumluluğun ele alındığı bir alan da, toplumu etkileme niteliği olan ve genelde organizasyon boyutundaki kurumlardır. Kurumlar, faaliyetleri sonucu insanlarla etkileşim içerisindedir ve onlar üzerinde doğrudan ya da dolaylı, olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabilme özelliğine sahiptirler. Bu nedenle yalnızca aile ya da okullar değil; bütün kurumlar kendilerini buldukları topluma, hatta tüm insanlığa karşı sorumlu hissetmelidir.

Kurumsal sosyal sorumluluk: Yasal, ekonomik, etik, işletmenin iç ve dış çevresindeki birey ya da kurumlar bağlamındaki olumlu beklentilerin karşılanmasına yönelik stratejik ve politik bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Kayalar ve Özmutaf, 2007: 110).

Aslında "kurumsal sosyal sorumluluk (KSS)" yeni ortaya çıkan bir konu değildir. ABD'de 1930'lu yıllardaki ekonomik kriz ile tartışılmaya başlanmış; 1990'lardan itibaren ise hemen hemen tüm coğrafyalarda gündeme oturan ve sonuçlarıyla toplumsal yaşama hızla giren bir kavram olmuştur (Yönet, 2005: 242).

Bugün KSS, şirketlerin “kurumsal vatandaşlık” anlayışı çerçevesinde sorumlu olduğu topluma ve diğer tüm paydaşlarına getireceği olumlu katkılar olarak tanımlanıyor (Ulu, 2007, 115). Nitekim İbrahim, Angelidis ve Howard (2006: 157), kuruluşların sosyal sorumluluklarını konu edinen çalışmalarında; şirketlerin, toplumların genel refahı için daha aktif bir rol oynaması gerektiğinden bahsetmiştir.

Kayalar ve Özmutaf (2007: 114-115)'a göre bireyler ve örgütler yaşayan varlıklar olarak sürekli eğitime yeteneğine sahip taraflardır. Bireylerin eğitimi ile örgütlerin eğitimi de gerçekleşmiş olmaktadır. Ancak eğitim sürekli olduğunda ve davranışa dönüştüğünde etkili ve etkin olabilen bir gerçekliktir.

Kendini toplumuna karşı sorumlu hissetmeyen kurumlar; olası yanlış uygulamaları sonucunda içinde bulunduğu topluma ve devlete, hatta tüm insanlığa zarar verebilmektedirler. Son yıllarda yaşanan ve "küresel ısınma" olarak isimlendirilen doğa dengesindeki bozunma, dünya genelinde kurumların sorumsuzluğu olarak nitelendirilebilir. 26 Nisan 1986 yılında meydana gelen ve Türkiye dahil bir çok ülke ve milyonlarca insanı olumsuz etkileyen Çernobil reaktör kazası gibi olaylar, bir tek kurumun dahi ne denli büyük ve yıkıcı etkiler doğurabileceğini göstermektedir. Bu durum, devlet eliyle ve eğitim ile kurumlarda da sosyal sorumluluk bilinci oluşturma'nın gerekli olduğunu düşündürmektedir.

6.3. Ahlaki Sorumluluk

Toplum nezdinde ahlaklı insanların, aynı zamanda sorumlu insanlar olduğu söylenebilir. Aksine, ahlaksız olarak nitelendirilen bireyden de sorumlu davranışlar beklenmez. Bıçakçı (2008: 29)'nın da belirttiği gibi sorumluluk kavramı, davranışlarında ahlaki zorunluluk olan insanları kapsar. Neticede sorumluluk ve ahlak kavramları, birbirleriyle iç içe geçmiş iki olgudur. Alan yazında, ahlaki sorumluluk üzerine birçok tanımlama ve araştırma yapıldığı görülmektedir.

"Karakter eğitimi" adı altında yapılandırılan çalışmalar başlangıçta 17. ve 18. yy. da ABD'de ortaya çıkmıştır. Amerikan eğitim sistemindeki uygun karakteri yetiştirme amaçlı, 1960-1980 yılları arasında ortaya çıkan ve Piaget'in zihin gelişimi kuramı ve bağlamında Kolberg'in ahlaki yargıya ilişkin görüş ve kabullerinin benimsenmesiyle devam etmiştir (Algera & Sink, 2002'den akt: Taylı, 2006: 75-76).

Bolay (1996) ahlaki sorumluluğu, bir kimsenin kendi istediği ve yaptığı her şeyin sorumluluğunu taşıma gücü ve bilinci olarak tanımlar. Parameswaran (2007: 265)'a göre ise ahlaklı olmak, yalnızca bir davranışı sergilemek değildir. İcra ve izin verme durumlarının önemine değinen Parameswaran, istenmeyen eylemlerde bulunmanın, bu eylemlerin oluşmasına izin vermekten daha kötü olduğuna inanmaya yönelttiğini söyler. Ona göre sadece istenmeyen davranış içerisinde olan insanlar bu davranışların sorumluluğunu taşımazlar. İnsanlar, istenmeyen, kötü bir olayın

olmasına izin vermekle de o olaydan sorumlu hale gelirler. “Bunu ben yapmadım, sadece olmasına izin verdim.” sözü ahlaki sorumluluktan kurtulabilmek için geçerli bir savunma değildir.

Dewey (1976: 117)’e göre davranışı etkileyen ve geliştiren, onu daha iyi duruma getiren her fikir “ahlaki fikirler” kapsamı içine girer. Bunun gibi davranışı kötü hale getirme konusunda kendini gösteren her türlü fikrin ahlakdışı; davranışı, gerek daha iyi gerek daha kötü olması bakımından, etkilemeyen fikir ve bilgilerin de ahlakla ilişkisi olmayan fikirler olduğu söylenebilir. “Ahlaklılık üzerine fikirler” ise ahlaki yönden yansız, ahlakdışı veya ahlaki olabilir.

Buna göre Ahlaki Sorumluluk; “Ahlaki fikirler sonucunda ortaya çıkan ve yerine getirilmesi gereken sorumluluklar” şeklinde tanımlanabilir.

Bunun yanında, ahlaki gelişimde üst evrede olan bireylerin, kendini gerçekleştirme yolunda da üst aşamalarda bulunacakları varsayılabilir. Bu nitelikteki insanların özelliklerinden olan sorumluluk alabilme, bağımsız olarak karar verebilme, dürüstlük, başkalarına ve onların yaşamlarına saygı duyma... gibi özellikler, ahlaki gelişimde ileri düzeyde bulunan bireylerin de özellikleri olarak sayılabilir (Çırak, 2006: 7).

Ahlaki sorumluluk ediniminde, birey düşünüş ve davranışlarının yönlendirilip eğitildiği yer olan okullar ayrı bir önem taşır. Bütün topluma ulaşma imkanı bulunan okullar sayesinde, ahlaki sorumluluk bilincini kazanmış bireyler yetiştirmek mümkün olabilecektir. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre de Milli Eğitimin temel amaçları arasında, Türk milletinin bütün fertlerinin, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, vb. değerlerini benimsemesi yer almaktadır.

Dewey (1976: 117)’e göre eğitimcinin görevi, çocuk ve gençlerin edindiği fikirlerin mümkün olduğu kadar, davranışa yol göstermede etkili ve canlı fikirleri, itici güçler haline gelmesini sağlayacak biçimde öğrenilmesini sağlamaktır. Ona göre bu istek ve fırsat ise ahlaki amacı bütün öğretimde evrensel ve egemen kılar.

Sorumluluğun kazanılmasını içeren ahlaki eğitim için; yetişkinlerin öğrencilere uygun rol modelleri olması, öğrenciler için yüksek beklentiler koyması, mantıklı kurullarla yol alınması, iyi tavırların teşvik edilmesi, değerler hakkında kitaplar okumak gibi yollar tavsiye edilebilmektedir (Taylı, 2006: 79).

Bununla birlikte ahlaki eğitimin, bireysel olduğu kadar toplumsal sağlık için de önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü ahlaksız ya da sorumsuz olarak nitelendirilen bireylerin, sosyal hayat içerisinde de fazla benimsenmediği söylenebilir. Ahlak eğitiminin, bütün toplumlarda ve kültürlerde üzerinde özenle ve ısrarla durulan bir konu olduğu düşünülürse; bu önemin evrensel bir nitelik de taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte sağlıklı bir toplum, ancak sağlıklı bireylerden oluşur.

Tüm eğitim etkinliklerini tamamlama ve yüceltme amacını taşıyan ahlak eğitimi, tüm okulların görevidir; tüm görevlilerin sorumluluğu altındadır (Kaya, 2007: 26). Bu durumda okulların temel hedeflerinden biri, ahlaki sorumluluk bilinciyle kendilerini geliştirmiş bireyler yetiştirmek olmalıdır.

6.4. Akademik Sorumluluk

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesi ve öğretim faaliyetlerinden bir kısmını kendi sorumlulukları olarak algılayıp üstlenmesi, akademik sorumluluk olarak tanımlanabilir.

Akademik sorumluluk, farklı ülkelerde de çalışılan önemli konulardan biridir. Devlet Üniversitesi Ohio State University Öğretim Üyeleri El Kitabı'na göre: "Akademik özgürlük ve bu kavrama eşlik eden akademik sorumluluk, gerçeği serbestçe araştırma ve ulaşılan sonuçları açıklamadır." (Erdem, 2006: 305).

Günümüzde öğretim hizmetinin yönetiminde, öğrencilerin akademik olarak sorumlu kılınması önerilmektedir. Akademik sorumluluk, öğrencinin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine dönük olarak belli etkinliklerde sorumluluk almasını ve bunu yerine getirmesini gerektirir (Babadoğan, 2003: 3).

Akademik sorumluluk bilinci, öğrencilerin okul başarısını doğrudan etkilemektedir. Eğitim-öğretim sürecinde başarı elde etmek ya da mevcut başarı düzeyini artırabilmek için öğrencilerde akademik sorumluluk bilincinin geliştirilmesi gerekir. Nitekim Gür (2002: 4) öğrencinin akademik düzeyi ile akademik sorumluluk ilişkisine değinmiştir. Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisine yönelik çalışmasında, yüksek ve orta seviyedeki öğrencilerin ödev yapmanın gerekliliğine inanırken; düşük seviyedekilerin ise ödevin zaman kaybı ve gereksiz olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Akademik sorumluluk konusunda daha çok öğrenme sorumluluğu ele alınmaktadır. Nitekim akademik sorumluluk bilincini kazanmış bireyde, özellikle

kişisel sorumluluk ve öğrenme sorumluluğu boyutlarında bilincin geliştiği görülmektedir.

6.4.1. Öğrenme sorumluluğu

Eğitim programlarında bireylerin çok yönlü varlıklar olmasından hareket edilmekte ve öğrencilerde birçok alanda sorumluluk bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okulların öğrencilere kazandırmakla görevli olduğu sorumluluk alanlarından birini de “öğrenme sorumluluğu” oluşturmaktadır (Yeşil, Çalışkan ve Şahan, 2010: 524). Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde bizzat üstlenmelerini gerektiren sorumluluklardır”.

Öğrenme sorumluluğu, diğer sorumluluk alanlarını öğrenmeleri açısından insanlar için ayrı bir öneme sahiptir. Nitekim “öğrenmeyi öğrenme” ilkesini temel alan çağdaş eğitim anlayış ve uygulamalarının önemli bir kısmında, öğrenme sorumluluğunun öğrencilere yüklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2007; Açıkgoz, 2003; Özmen, 2004; Babadoğan, 2003; Bacanlı, 1999).

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenmelerin, çoğu zaman hazır bilginin öğrencilere sunulması ve ezberletilmesi şeklinde olduğu bilinmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları ve öğrenmede sorumluluk aldıkları yeni eğitim programlarının hazırlanması gereğini ortaya koymaktadır. Yapısalcı eğitimde de bu durum göz önüne alınmaktadır. Nitekim İşman, Baytekin vd. (2002: 46)’ne göre de birey, kendi öğrenmelerinden sorumludur ve öğrenme sürecinde aktif olarak rol almalıdır.

Son yıllarda yeniden yapılanan ve çağdaş eğitim anlayışlarına yönelen Türk eğitim sisteminde, öğrencilerin bilgiyi öğrenme konusundaki sorumlulukları, yani “öğrenme sorumlulukları” da ön plana çıkan konulardan biri olmuştur. Bu durum; yapısalcı öğrenme, yeniden yapılandırıcılık gibi benimsenen yeni yaklaşımlarda da kendini göstermektedir.

Bu bağlamda, öğrencilerin ön bilgi ve yanılgılarını dikkate alan, aktif katılımlarını sağlamayı amaçlayan eğitim programlarının geliştirilip uygulanması; öğrenme sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği yönünde yapılan çalışmalara rastlanmaktadır (Özmen, 2004; Üstünoğlu, 2009; Çubukçu ve Girmen, 2008).

Sünbül (2010: 19) de öğrencinin öğrenmede sorumluluk yüklenmesi gerektiğini söylemekte; öğrencinin, öğrenmeye karşı istekli ve öğrenme için yeterli

yeteneklere sahip olması gerektiğini dile getirmektedir. Özellikle yaşanan okul başarısızlıklarında, öğrencilerin, çalışma tutum ve alışkanlıklarını kazanmamış olmalarını önemli bir neden olarak göstermektedir.

Tam bir bilgi yığınının olduğu günümüz şartlarında artık çok şey bilen insan değil; kendi alanında bilgili olan, yeni bilgilere ulaşma ve kendi kendine öğrenme yeterliliğine sahip bireyler aranmaktadır. Bu yeterliliğe sahip bireylerin, hem akademik alanda hem de iş bulma, çevre edinme gibi bireysel ve sosyal ihtiyaçlarda diğerlerinden bir adım önde olacağı söylenebilir. Bu durum ise bireyi, toplumsal kabul aşamasında daha ön saflara taşıyabilecektir. Bu nedenle eğitim programları hazırlanırken, öğrenme sorumluluğunu yerine getiren ve bu yeterliliğe sahip öğrenciler yetiştirmek de ana hedeflerden biri olmalıdır.

6.5. Vatandaşlık Sorumluluğu

Kendilerine ve birlikte yaşadığı insanlara karşı sorumluluğu olan insanlar, içinde yaşadığı milletine ve devletine karşı da birtakım yükümlülükler taşırlar. Zira bireyin, devletin varlığıyla kendi varlığını devam ettirebildiği; kendi varlığıyla da devletin devamını sağladığı söylenebilir. Bu durumda her insanın ebeveyn, öğrenci, arkadaş vb. niteliklerinin yanında, bir vatandaş olarak da sorumlulukları vardır.

İnsanların vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmesiyle hem toplumsal birliğin; hem de devletin devamının sağlanabileceği söylenebilir. Bunun içindir ki, Milli Eğitim Temel Kanununda özellikle milli birlik ve bütünlük, toplumsal uyum ve toplum düzeninden sıkça bahsedilir. Bu bağlamda “vatandaşlık sorumluluğu”: Bireyin, içinde yaşadığı toplum ve devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, şeklinde tanımlanabilir.

Vatandaşlık sorumluluğu kimi zaman başlı başına bir ders olarak, kimi zaman da farklı bir dersin içeriğinde yer alan kazanım, konu ya da etkinlikler olarak öğrencilerin hayatında yer almıştır.

Ulusun ve ulus-devletin oluşmasında “vatandaşlık” kurumunun önemli olduğu, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana anlaşılmış ve bu yönde çalışmalar yapılmıştır. İlk olarak “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” adlı kitabın okutulduğu Malûmat-ı Vataniye dersi öğretim programında yerini almıştır. Daha sonra Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi adları ile; 1995'ten sonra da

”İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi” adıyla 4-8. sınıflarda farklı haftalık saat dilimlerinde okutulmuştur (Gözütok, 2003: 3).

Bugün ise vatandaşlık sorumluluğu, sınıf düzeyine göre isim, yapı ve haftalık ders saati değişen “Hayat Bilgisi”, “Sosyal Bilgiler” ve “İnkılap Tarihi” gibi derslerin içeriğinde, kazanımlar şeklinde yer almaktadır. Bu kazanımlar aracılığıyla vatandaşlık sorumluluğu, öğrencilere öğretilmeye çalışılmaktadır. Nitekim Türkiye’de uygulanmakta olan 2005 yılı sosyal bilgiler programına göre Sosyal Bilgiler dersinde verilen değerlerden biri yine sorumluluktur (Kan, 2010: 140). Buna birlikte Sosyal Bilgiler, yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten bilgiler, olarak tanımlanır (Dönmez, 2003: 32).

Ulus kavramına dair değerlerin kazanımı da vatandaşlık sorumluluğu kapsamında değerlendirilmektedir. Milli unsurlar, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilmiş ve üzerinde önemle durulmuştur. MEB (2005: 6)’e göre Sosyal Bilgiler öğretim programının genel amaçlarında, sorumluluğa; “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir” ifadesiyle yer verilmiştir.

Bununla birlikte, vatandaşlık sorumluluğu kapsamında kültürel değerlerin önemine değinen birçok araştırmacı görmek mümkündür (Thornton ve Jaeger, 2008; Lintner, 2006). Özellikle Lintner (2006: 102), vatandaşlık sorumluluğunun, diğerlerine karşı bir bağımlılık ve etik bir sadakat gerektirdiğini ifade eder. Thornton ve Jaeger (2008: 161), yüksek öğrenim gören öğrencilere dönük yaptıkları bir araştırma sonucunda, vatandaşlık sorumluluğunun beş boyutlu tanımından bahsetmiş ve özellikle ilk iki boyuta vurgu yapmışlardır. Bunlar: (a) Demokratik değerler, sistemler ve süreçler bilgisi ve desteği; (b) Topluma ve toplumu oluşturan bireylere faydalı hareket etme arzusu; (c) Toplumsal fayda için bilgi ve beceri kullanımı; (d) Kendisine benzemeyenlere karşı memnuniyet ve ilgi; (e) Kişisel sorumluluk, olarak sıralanmaktadır.

Lintner (2006: 102) vatandaşlık sorumluluğunun; küresel meselelerin, kültürel değerlerin ve uygulamaların anlaşılması ve bunlara saygı duyulması yoluyla birbirleriyle bağlantılı olduklarını vurgular. Ona göre öğrenciler, sahip oldukları

“geçmiş, mevcut ve geleceğin dünyasında kültürel, politik ve ekonomik bağımlılıklarının farkındalıklarını”, vatandaşlık sorumluluğunu sosyal çalışma sınıfları ile tanıştıtararak artırırılar. Lintner (2006: 103)’e göre, öğrencilerin vatandaşlık sorumluluklarını öğrenmeleri için en doğrudan ve en uygulanabilir yol bizzat işe katılmalarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin diğer insanlara yardım etme yollarını tartışma ve üretmeleri için yeterli sınıf-içi zaman ayırarak hizmet-öğrenme sürecini kolaylaştırabilirler. Ona göre gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için ilgiyi uygulamaktan daha fazla tatmin edici şey yoktur.

O nedenle öğretmenler, öğrencilerde vatandaşlık sorumluluğunun toplumsal ve devlet boyutunda önemini kavratmalı; bunu da uygulamalı kimi etkinliklerle desteklemelidir. Bunun için drama, rol yapma, hikayeleştirme ya da çevreyle iletişim içinde bulundurma gibi, uygulamaya dönük farklı yollara başvurabilir.

6.6. Dini Sorumluluk

İnsan ve toplum davranışlarını yönlendiren faktörlerden biri de dini ritüellerdir. İnsanlar, dini inançlarının gereği olarak birtakım düşüncelere sahiptir ve bunun neticesinde davranışları da şekillenmektedir. Bunun yanında -özellikle İslam dininde- sorumluluk bilincinin gelişiminin desteklendiği, insanlardan sorumluk bilinciyle davranış beklendiği görülmektedir. Dinin bu yönüyle ele alınmasının, insanlarda sorumluluk bilincinin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Nitekim tarih sürecinde din, sosyal hayattan eğitim ortamına kadar her alanda kendini hissettirmiş ve sorumluluk kavramının gelişimine de etkide bulunmuştur. Karadağ (2010: 7)’ın belirttiği gibi, Osmanlı döneminde eğitim daha çok dini kuruluşların etkisinde kalmış ve insanları manevi alem için yetiştirmek önem kazanmıştır. O kadar ki dinin, Osmanlı döneminde eğitim-öğretimin temel amacı olduğu dile getirilmektedir (Akyüz, 2008: 59).

Bu gün de “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi ile insanlara, ahlaki ve toplumsal sorumluluk başta olmak üzere, birçok alanda sorumluluk bilinci verilmeye çalışılmaktadır.

Yeşilyurt (2005: 37–49), İslam dininin özellikle kişisel sorumluluğa dair vurgularından bahseder. Allah’ın, kendisine bilme ve düşünme yetisi verdiği insan, bütün diğer canlılar arasında kavramlar üretebilme, çözümler yapabilme ve bilgiye erişebilme gücüne sahip ve dolayısıyla davranışlarından sorumlu olan tek

varlıktır. Ona göre, Kur'an, insana bireysel sorumluluğun temeli olan kendi eylemlerini gerçekleştirme özgürlüğü tanır ve onu kendinin insanı olmaya çağırır.

Bununla birlikte insan, ancak kendi kapasitesi oranında sorumluluk yüklenir. Gücünün üzerinde olan, yerine getiremeyeceği görev ve sorumluluklar bağlayıcı olmayacaktır. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de (Bakara suresi, 286. ayet) hiç kimsenin, gücünün yetmeyeceği bir şeyle yükümlü tutulmayacağına işaret edilir.

Bu çerçevede dini sorumluluklar, bireyde sorumluluk bilincinin gelişimini sağlayan önemli faktörlerden biri olarak görülebilir. Bu yolla insanlarda sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğine dair hem bir inanç, hem de bir vicdan oluşturulabileceği; bu sayede sorumluluk bilincinin gelişiminin daha kuvvetli olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle dini sorumluluk, sorumluluk eğitimi sürecinde üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir.

6.7. Yasal Sorumluluk

Her toplumda sorumsuzca davranan veya sorumluluklarına karşı umursamaz tavırlarıyla göze batan insanlar bulunabilmektedir. Bu insanlara karşı kimi zaman toplumsal yaptırımlar uygulanmakta; kimi zaman da bu insanlar, vicdan duygularıyla sorumluluklarının gereğini yerine getirebilmektedirler. Ancak bazı durumlarda insanlar yine de sorumluluklarına aykırı hareket edebilmekte; bu da oldukça büyük zararlar doğurabilmektedir. Zira vicdan duygusu dahi yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle insanlara karşı hem olumsuz davranışın ortaya çıkmasını önlemeye dönük; hem de oluştuktan sonra sorunun telafisine dönük bir takım kurallar ve yasalar koyulmaktadır. Ayrıca bu durum, ülkenin sağlıklı yaşamı için de gereklidir.

İnsanların uymaları gereken bu yasa ve kurallardan doğan yükümlülükleri, onların "yasal sorumluluk"ları olarak adlandırılabilir. Nitekim Bayar (2008: 13)'a göre sorumluluk, yasal bir kavramdır ve ancak yasa ile korunabilir. Bununla birlikte insanların topluma ve kendine karşı olduğu gibi, içinde yaşadıkları devlete karşı da birtakım sorumlulukları bulunmaktadır. İnsanların yasal sorumluluklar uymakla, devlete karşı sorumluluklarını da yerine getirdiği söylenebilir.

Yasal sorumluluğun, toplum hayatını düzenlemede en önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Nitekim trafik kurallarından insan ilişkilerini düzenleyen kurallara kadar tüm yasalar, insanlar arasında olumsuz ilişki ve durumları önlemek;

insanların uyum ve mutluluk içinde yaşamalarını sağlamak üzeredir. Zira hem bireysel hem toplumsal uyum, insan mutluluğunun temel gereklerinden biridir.

Yasal sorumluluk, her şeyden önce “yasalara uyma mesuliyeti” dir. İnsanlar, yasal sorumluluklarını yerine getirmediklerinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumların mesuliyetini alabilmelidirler. Bu durumu Aktan ve Börü (2007: 66): “Yasalar ve kurallara uygun davranmak, oyunu kuralına göre oynamak” ifadesiyle tanımlar.

Bununla birlikte birey, her şeyden önce yasa ve kurallara uymanın, toplumun ve kendisinin yararına olduğu bilincini kazanmalıdır. Okullarda, bu düşünceden hareketle, öğrencilerde yasal sorumluluk bilincini oluşturmaya dönük çalışmalara sıkça yer verilmelidir. Derslerde yer alan kazanım ve etkinliklerin düzenlenmesinde, yasal sorumluluk olgusu da önemle göz önünde bulundurulmalıdır.

Genel olarak “Yasal, Sosyal, Akademik, Dini, Kişisel ve Ortak Sorumluluk” başlıklarıyla nitelendirilebilen sorumluluk türleri, bireyin hayatı boyunca sahip olduğu ve bilincinde olması gereken belli başlı sorumluluklardır. Bireylere bu farklı sorumluluk türlerinin kazandırılması, başlı başına bir eğitim sorunudur. Genel anlamda bu süreç, “sorumluluk eğitimi” kavramı ile ifade edilmektedir.

SORUMLULUK EĞİTİMİ

Her birey doğumundan ölümüne dek, üstlendiği roller gereği, birtakım sorumluluklara sahiptir. Sorumluluk bilinci bireyi, sosyal hayattan akademik hayata; iş başarısından kişisel gelişime kadar her alanda etkilemektedir. Dolayısıyla birey, hayatı boyunca sorumluluklardan bağımsız bir hayat yaşayamamaktadır.

İnsancıl yaklaşımı benimseyen ve bilişsel gelişimcileri de kapsayan bir çok bilim insanının fikirlerini içeren Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli, öğrencilere sosyo-ekonomik düzeyi veya aile durumu nasıl olursa olsun sorumlu bir şekilde davranmanın öğretilebileceğini savunur (Yurtal ve Yontar, 2006: 414-415). Bu bağlamda öğrenilen bir beceri olarak sorumlu davranış, birer eğitim-öğretim kurumu olan okulların başlıca amaçlarından biridir. Bu amaç, sorumluluk eğitimi ile gerçekleştirilmektedir.

Sorumluluk eğitimi; her şeyden önce kendi sorumluluklarının bilincinde olan; çevresi, toplumu ve devleti ile uyum içinde ve onlara karşı da sorumluluklarını yerine getirme istek ve çabasında olan bireyler yetiştirme sürecidir.

Babadoğan (2003:2)'a göre ise sorumluluk eğitimi, eğitim ve psikoloji ilkelerine dayalı bir sorun çözme sürecidir. Bu süreç, planlanmış birtakım oluşumlar üzerine oturur. Sorumluluk eğitimi, planlı eğitim kurumları olan ilköğretimden yüksek öğretime kadar, eğitimin her kademesinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Buna göre sorumluluk eğitimi olarak adlandırılabilen “sorumluluk kazanımlarının edinim süreci”nin, başlı başına bir eğitim sorunu olduğu söylenebilir. Nitekim insan hakları ve demokrasi eğitimi gibi farklı çalışmaların da temel amaçlarından biri olarak görülen (Yeşil, 2002b: 113) sorumluluk duygusu, eğitimin temel amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2006; Kıncal, 2004: 96).

Okullarda sorumluluk eğitimi, derslerde yer alan ve sorumluluk olgusunu yansıtan kazanımların uygulanmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılır. Her dersin programında, kendi alanını ilgilendiren sorumluluk türüne dair kazanımlar yer alır. Böylece farklı derslerin ilgili kazanımlarıyla, farklı boyutlarıyla birlikte sorumluluk bilincini edinmiş bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği gibi, Milli Eğitimin de temel hedeflerinden birisidir. Bu

durum, aslında devlet nezdinde de sorumluluğun öneminin kabul gördüğü ve vurgulandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çerçevede, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin (ilgili) genel amaçları ise şöyledir:

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, ... kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ... Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; ... topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Bu üç maddede sırasıyla vatandaşlık sorumluluğuna, sosyal, ahlaki, akademik sorumluluğa ve kişisel sorumluluklara vurgu yapıldığı söylenebilir. Buna göre Türk Millî Eğitiminin hedefi: “Kendisiyle, devletiyle ve içinde yaşadığı toplumla barışık, uyum içinde ve mutlu bireyler yetiştirmek; bu yolla gelişmiş bir toplum ve neticesinde gelişmiş, güçlü bir devlet oluşturmaktır” sözüyle açıklanabilir. Bu hedefe ulaşmada sorumluluk eğitimi, eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır.

1. Sorumluluk Eğitiminin Önemi

Son yıllarda, insanların sorumluluklarını yerine getirmemelerinden kaynaklanan şikayetlerin arttığı görülmektedir. İnsanlar kimi zaman yaşanan bir sıkıntının sorumlusu olarak başkasını göstermekte, kimi zaman sorunun varlığını dahi reddedebilmektedirler.

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002: 46)'ya göre de yediden yetmişe pek çok birey sorumluluklarının bilincinde değildir. Bu kişilerin önemli bir bölümü sahip oldukları çeşitli görevlerin, sorumlulukların neler olduğunu bile tam olarak bilmemektedirler.

Öğrencilerin sorumluluk algısı üzerine yapılan çalışmaların, yeterli görülmemekle birlikte, son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, sorumluluk eğitiminde birtakım sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu durum aklı; “Sorumluluk eğitiminde istenen başarı elde edilemiyor mu?” sorusunu getirmektedir. Zira planlanmış öğretim programları, özel yetişmiş eğitim uzmanları ve özel olarak düzenlenmiş ortamlarda eğitim süzgecinden geçen bireyin, sorumluluk bilincinden yoksun olması beklenmeyen bir durumdur. Bu sorunlar giderilmediği

takdirde hem eğitim-öğretim sürecinde hem de toplum içinde birçok sorunlar yaşanacağı düşünülmektedir.

Nitekim Yeşil (2003b: 181)'in "Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul Ve Ailenin Etkisi" isimli çalışmasında; öğrencilerin büyük bir kısmına sorumluluk duygusunun yeterince aşılamadığı görülmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin sorumsuzca davranışları ve gelecekle ilgili boş vermişlikleri, hem araştırmacıları hem öğretmenleri rahatsız etmektedir (Önal, 2005: 6-7). Bu nedenle bireylerin sorumluluktan uzak, kişisel sorumluluklarını dahi yeterince yerine getiremeyen bir nesle dönüşebileceğinin endişesi duyulmaktadır. Sorumluluk bilincini edinmiş bir neslin oluşumu için, sorumluluk eğitime gereken önem verilmelidir.

Önal (2005: 7) ise, sorumluluk eğitiminin neden önemli olduğuna dair birtakım gerekçeler sunmaktadır. Bunları şu şekilde dile getirir:

- Bireylerin yaşam biçimlerinin kaliteli olması,
- Bireylerin kendi davranışlarını kabul ederek, sonuçlarını iyileştirmeye çalışmaları,
- Başarılarından zevk almaları ve başarısızlıklarını kabul ederek düzeltmeye geçmeleri,
- Bireylerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi,
- Sorumlu davranışın geliştirilerek bireyin alanındaki öğrenme düzeyinin artırılması,
- Öğrencilerin okul ve toplum kurallarına uymalarının sağlanması,
- Aile ve toplum hayatına uyum sağlayabilme, görevlerini yerine getirebilmeleri ve arkadaşları ile olumlu sosyal ilişkileri geliştirebilmeleri ve sağlıklı bireyler yetiştirilmesi için sorumluluk eğitime ihtiyaç vardır.

Buna göre sorumluluk bilincinin, hem bireysel hem toplumsal gelişim için öneminden bahsedilebilir. Bir diğer ifadeyle sorumluluk eğitimi, bireyin ve toplumun başarısı ve mutluluğu için gereklidir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde planlı, fikri temeller üzerine oturmuş ve sorumluluk bilincine dayalı bir gelişim süreci, toplumun ve devletin gelişimini de beraberinde getirecektir. Zira sorumluluklarının bilincine sahip bireylerden oluşan bir toplumun daha uyumlu, dinamik ve güçlü olacağı söylenebilir.

2. Sorumluluk Eğitiminin Amacı

Her şeyden önce eğitim, topluma yararlı ve nitelikli insan yetiştirmeyi amaçlar (Çırak, 2006: 10-11). Bu doğrultuda faaliyetler gösterilen eğitim sürecinde, gerekli niteliklere sahip kılınan bireyler vasıtasıyla gelişmiş bir toplum oluşturmak

hedeflenir. Bir başka ifadeyle eğitimde, bireyden topluma giden bir gelişim süreci amaçlanır.

Sidekli (2010: 53), eğitimin, toplumu oluşturan insanları çağdaş bilgi ve becerilere sahip kılmayı amaçladığından bahseder. Ancak istenen bu niteliklere erişebilmek için insanların, üzerlerine düşen görevleri bilmesi ve sorumluluklarının bilinciyle hareket etmesi gerekir. Başlı başına bir sorumluluk olduğu söylenebilecek olan bu durum, sorumluluk eğitiminin de bir amacını oluşturmaktadır. Bu nedenle temel bir değer olarak sorumluluk ve istenilen bir kişilik özelliği olarak sorumlu davranış, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri haline gelmektedir (Cavanos, 2002'den akt: Yeşilyaprak, 2008: 30).

Her gelişmenin, evrensel olarak en yoğun şekilde ortaya çıktığı zamanlar vardır. Bu zamanlar o gelişme için kritik dönem olarak nitelendirilmektedir (Deniz, 2009: 35). Kritik dönemin özellikleri yalnızca ailede değil; yaşamın her döneminde görülebilmektedir. Eğer öğrencilere yaşamlarının belirli zamanlarında öğrenme fırsatları sağlanmadıysa gelişim ya yavaşlayabilir; ya da tamamen durabilir (Senemoğlu, 2007: 5).

Sorumluluk bilinciyle hareket eden bir yetişkin görmek için, tüm öğrencilere ilköğretimden başlayarak içinde buldukları dönemin sorumluluklarını kazandırmak gerektiği söylenebilir. Zira bir önceki dönemin sorumluluklarını kazanamamış bireyler, içinde bulunduğu dönemde de sıkıntılar yaşayabilecek ve bu durumla hayatı boyunca karşı karşıya kalabilecektir. O nedenle özellikle okulda sorumluluk eğitiminin bir diğer amacı da, bireylerde, içinde bulunduğu her dönemin sorumluluklarının edinimini sağlamaktır.

Tüm bunların neticesinde sorumluluk eğitiminin amacının;

- Çağın bilgi ve becerilerini kazanmış;
- Bulduğu her dönem için üzerine düşen görevleri bilen ve yerine getiren,
- Kendine ve içinde bulunduğu topluma yararlı olma istek ve gayretinde olan ve
- Bu doğrultuda, sorumluluklarının bilinciyle hareket eden bireyler yetiştirmek, olduğu söylenebilir.

Sorumluluk eğitimi hem bireysel hem de toplumsal iyi oluş için, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için sorumluluk

eğitiminin kapsamını belirginleştirmek, yararlı görülmektedir. Nitekim bu yolla, sorumluluk eğitiminin daha gerçekçi, geçerli ve kalıcı bir şekilde yapılabileceği söylenebilir.

3. Sorumluluk Eğitiminin Kapsamı

Sorumluluk kavramının farklı kaynaklardan doğduğu ve çeşitli türleri olduğu dikkate alındığında; sorumluluk eğitiminin de oldukça kapsamlı bir alanı ilgilendirdiği söylenebilir.

Balat, Beceren ve Özdemir (2011)'e göre sorumluluk olgusunun da yer aldığı birçok evrensel değer, bazen dolaylı bazen de doğrudan olarak eğitim programları içinde öğretilir. Ancak onlara göre, aileler ve okulöncesi eğitimcileri, çocuklar için bu değerleri öğrenecekleri ilk modellerdir.

Alanyazın incelendiğinde, sorumluluk eğitimi üzerinde etkili olan birçok faktörden bahsedildiği dikkati çekmektedir. Bazı araştırmacılar sorumluluk eğitiminde ailenin önemine değinirken (Baker ve Soden, 1998; Cüceloğlu, 1999); bazıları da okulun önemini vurgulamaktadır (Yurtal ve Yontar, 2006; Altun ve Çakan, 2008; Önal, 2005). Bazı araştırmacılar ise çalışmalarında sorumluluk eğitiminde okul dışı çevrenin önemine işaret etmektedirler (Özen, 2001; Naftchi-Ardebili, 1995; Başaran, 1974; Küçükahmet, 2005). Bunun yanı sıra kimi araştırmacılar da kurumların topluma ve insanlara karşı sorumlulukları üzerine eğilmişlerdir (Yönet, 2005; Ulu, 2007; İbrahim, Angelidis ve Howard, 2006). Buradan yola çıkarak sorumluluk eğitiminin, insanların etkileşim içinde olduğu her ortamı ve her bireyi kapsadığı söylenebilir. Bununla birlikte sorumluluk eğitiminde en çok üzerinde durulan ortamların aile ve okullar olduğu görülmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008; Marshall, 2005; Gümüşeli, 2004). Okul ve aile, eğitim işlevleri diğer işlevlerinin önüne geçen iki kurum olarak kabul edilmektedir (Hamby, 1992).

Yontar ve Yurtal (2009: 146) tüm bunları özetler nitelikte bir açıklama yapmakta; çocukların, sorumluluğu; anne-babalarından, okulundan, akranlarından ve toplumundan öğrendiğini dile getirmektedir. Sorumluluğu öğrenme konusundaki başarısızlığın ise; okulda, işte ve ilişkilerdeki başarısızlıkla ilişkili olduğunu söyler.

Özetle denebilir ki sorumluluk, insan hayatının her anında etki edebilen bir faktör olarak rol oynamaktadır. Bu nedenle sorumluluk eğitimi, insan yaşamının, insan ilişkilerinin mevcut olduğu her alanda etki bırakabilmektedir. Bir başka ifade

ile sorumluluk eğitiminin, insanların, yaşantı içinde olduğu her ortamı ve her bireyi ve hatta bizzat kendisini de kapsadığı söylenebilir.

Sorumluluk eğitiminin amaçlarını ve kapsamını belirlemek, akla bir soru getirmektedir: “Öyleyse nasıl bir insan yetiştirelim?”. Bir başka ifadeyle. “Sorumluluk sahibi bir bireyde ne gibi özellikler bulunmalıdır?”. Bu sorunun cevabı, sorumluluk eğitiminde uygulamaya geçirecek bilgiler verecektir.

4. Sorumluluk Sahibi Kişinin Özellikleri

Farklı kaynaklardan doğan ve farklı türleri bulunan sorumluluk olgusunun, sorumluluk sahibi bireyin özelliklerinde de çeşitliliğe yol açtığı söylenebilir. Alanyazında, sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerine dair farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Bazı araştırmacılar sosyal yönden açıklamalarda bulunurken; bazıları akademik, ahlaki, kişisel ya da diğer boyutlardan özelliklere değinmektedir.

Önal (2005: 18-19)’a göre sorumluluk sahibi kişi, kendine ve başkalarına karşı saygılıdır. Üzerine düşen görevleri yerine getirir. Kendi kararlarını kendileri verir ve başkalarının haklarını çiğnemedi, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir. Ayrıca sorumlu çocuklar çalışkandır ve üstüne düşen görevi kendileri yapar. Yaptıkları hatalardan kendilerini sorumlu tutan başarılı çocuklardır.

Özen (2001)’e göre sorumluluk sahibi kişi öz değerinin bilincindedir. Benlik kavramı gelişmiştir. Duygu, düşünce ve davranışlarından yalnız kendini sorumlu tutar, hak etmediğini almaya kalkmaz ve çalışkan bir insandır. Ayrıca sorumluluk sahibi kişiler özellikle tedbirli olmayı ön planda tutmaktadırlar (Deniz ve Erciş, 2008: 325).

Rotter (1996), sorumluluktan kaçan kişilerin daha az başarılı olduklarını, daha az hayal gücüne sahip olduklarını, daha fazla hayal kırıklığı yaşadıklarını ve daha kuruntulu olduklarını söylemektedir (Ak. : Yontar, 2007: 2).

Perry (2003: 9)’e göre sorumluluk boyutu düşük olan kişiler güvenilir olmayışları, başarı isteksizlikleri ve tek bir çizgide kalamayışı ile eleştirilebilirler. Bu kişilerin verdiği sözleri tutmaktan uzak bireyler olduğu; hatta çoğu zaman bir sorumluluk almaktan dahi kaçındıkları söylenebilir. Bununla birlikte birçok araştırmacı ise, sorumluluk sahibi bireylerin güvenilir kişiler olduğunu söylemektedir (Özen, 2001: 3; Karataş, 2001: 27; Sezer, 2008: 46; Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002:

47). Nitekim sorumluluk almış insan hesap verir; kendi bilincinin, kendi gücünün ve eyleminin sınırlarında, olaya sahip çıkar (Cüceloğlu, 2000: 190)

Sorumlu insan; bir yandan görevlerini hakkıyla yerine getirirken, bir yandan da geleceğin nitelikleri üzerinde düşünmekte ve bunun ağırlığını duymaktadır. Bu nedenle, bu tür bireylerin çoğunlukta olduğu toplumlarda gelişmeler düzensiz, plansız, fikri temelden yoksun bir şekilde değil; düzenli, bilinçli ve kontrollü bir şekilde yapılmaktadır (Tozlu, 1997: 99).

Araştırma sonuçları sorumluluğun farklı yönlerine işaret etse de, ortak nokta olarak bireyin hedef alındığı ve bireyin, kendisi ve çevresi ile uyumunun amaçlandığı görülmektedir. İçinde oldukları yaş dönemini de göz önünde bulundurmak kaydıyla; farklı yönlerden sorumluluk bilincine erişmiş bireyler yetiştirmek, bu amaç için bir önkoşul niteliğindedir. Sorumluluk eğitimi, bu esastan yola çıkarak sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir.

Bu doğrultuda sorumluluk sahibi bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kendine ve başkalarına karşı saygılı olan,
- Bağımsız düşünebilen ve karar verebilen,
- Tedbirli ve çalışkan,
- Benlik kavramı gelişmiş,
- Görevlerinin bilinciyle ve gelecek üzerine planlar yaparak yaşayan,
- Davranışlarının sonucunun hesabını verebilen ve
- Güvenilir kimseler, sorumlu bireyler olarak nitelenebilir.

5. Sorumluluk Eğitiminden Sorumlu Kurumlar

Sorumluluk bilinci doğuştan gelmeyip, sonradan ve eğitim yoluyla kazanılabilmektedir. Bir başka ifade ile insanlarda sorumluluk algısının gelişimi, çevre etkileşimiyle başlar. Bununla birlikte sorumluluk kavramı, herhangi bir ortamla sınırlandırılmayacak kadar kapsamlı ve çok yönlü bir niteliğe sahiptir. Doğumla birlikte anne-baba model alınarak gelişmeye başlayan sorumluluk bilinci üzerinde; arkadaşlar, okul, toplum, sivil toplum örgütleri, meslek kuruluşları gibi çok farklı ortamların etkileri devreye girer.

Her birey, içinde yaşadığı her ortamda karşılıklı etkileşimlerde bulunmakta, bu da karşılıklı birtakım sorumluluklar doğurmaktadır. Bu durum insanlara etkide bulunan her kurumu, onların sorumluluk bilincinin gelişiminden sorumlu

kılmaktadır. Nitekim Jerkins (1994) da sorumluluk hissini kendiliğinden gelişen bir his olmadığını belirterek, karşılıklı etkileşimlerle biçimlendiğini ifade etmektedir (Akt: Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002: 46).

Bununla birlikte birçok temel bilgi, duygu ve becerilerin kazandırılmasından öncelikle sorumlu olan kurumlar; aile, eğitimciler, eğitim kurumları ve arkadaş çevresi gibi sosyal ortamlardır (Cengiz ve Yeşil, 2010: 1198; Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002: 46). Sorumluluk bilincinin yaşamın ilk dönemlerinde biçimlendiği göz önüne alındığında; aile, arkadaş çevresi ve öğretmen etkilerinin daha önemli hale geldiği söylenebilir. Bu nedenle sorumluluk eğitime etki eden kurumlar içerisinde öncelikle aile, okul ve arkadaş çevresini incelemek yararlı görülmektedir.

5.1. Sorumluluk Eğitiminde Aile

Doğumdan sonraki ilk yıllar kişiliğin oluşumu bakımından kritik dönemdir ve aile tutumları, çocuğun eğitiminde ve kişiliğinin oluşumunda doğrudan etkilidir (Başaran, 1974: 196). Bu açıdan aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu başlıca kurum olma özelliği taşımaktadır (Kısa, 2009, 1-2). Bir diğer ifadeyle denebilir ki ebeveynler, çocuğun ilk öğretmenleridir.

Aile, insanların dahil olduğu ve etkisi altında kaldığı ilk sosyal ortamdır. Bireylerin sosyalleşme süreci, kendi dışındaki insanlara karşı sorumluluk bilinci ilk olarak aile ortamında gelişmeye başlar. Nitekim Yeşil (2003b: 176), toplumun yasa ve kurallarını, bireylerin hak ve sorumluluklarını çocuklara öncelikle anne ve babaların aktardıklarından bahseder.

Aile eğitiminin çocuktaki etkisi, kurumsal, hatta toplumsal boyutta olabilmektedir. Ailedeki eğitimin etkili olarak sağlanabilmesi halinde, toplumsal yapının sağlam, ilişkilerin güçlü, dayanışma ve paylaşma duygusunun kuvvetli, toplumsal sorunların az olduğu görülür (Yeşil, 2002a: 95).

Aile tutumları, çocukların sorumluluk bilinci edinmelerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Başaran (1974: 182) bunu, aşırı serbest, otoriter ya da ilgisiz şekilde ifade eder. Cüceloğlu (1999: 54) çocukların her türlü sorumluluğunun kendi üzerine alındığı ailelerde, kendi yaşamını biçimlendiremeyen ve sürekli başkalarının yönetiminde olan bireylere dönüştüğünden bahseder. Buna karşı koruyucu yaklaşım da” çocuğun, kendi kendine yeten, bağımsız bir birey olmasını engeller (Özen, 2001: 27). Sonuçta çocukların sorumluluk almalarına izin verme konusunda, daha çok

“demokratik tutum” olarak belirtilen ifadeyle, dengeli bir tutum izlemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim Özen (2001: 79), çocukları yönlendirmede ana-babanın destekleyici tutum ve davranışlarıyla, ikna yoluyla denetim kurmalarının olumlu etkisi olacağını söyler.

Özellikle Türkiye gibi aile bağlarının hayat boyu koparılmadığı ülkelerde, bireyin sorumluluk ahlakı ve yaşantısı üzerinde aile etkisinin hiç bitmediği söylenebilir. Bu durum eğitim sürecinin hiçbir dönem aileden bağımsız olamayacağını göstermektedir.

Okullarda velilerin, çocuklarının eğitimi konusunda ne düşündüğünü ortaya koymak büyük öneme sahiptir. Zira veli ya da aileler, çocuklarının eğitiminde birinci derecede sorumludurlar (Işık ve Maya, 2003: 290). Yeşil (2003b: 179), çalışmasında aile ortamının sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine daha uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla eğitim sürecinde ebeveynler ile işbirliğine gidilmesi, öğrenci başarısını da olumlu yönden etkileyecektir. Ancak aile etkisine dair yapılacak araştırmalarda, ailenin tüm boyutları ele alınmalıdır. Nitekim Baker ve Soden (1998: 3), yapılan araştırmalarda bu etkinin iyi ölçülemediğine ve değişkenlerin iyi belirlenmediğine dikkat çekmekte; ailenin sosyo-ekonomik durumları gibi farklı değişkenlerin de ayrı ayrı ele alınması ve çalışılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Neticede aile, sorumluluk bilincinin gelişmeye başladığı ve ilerleyen dönemlerde dahi etkisini devam ettirdiği bir kurum olma özelliği taşımaktadır. Bu yönüyle hem kişisel ve sosyal hem akademik açıdan, çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişimine doğrudan etki edebilmektedir.

5.2. Sorumluluk Eğitiminde Okul

Bireyin ailede oluşmaya başlayan kişiliği, eğitimle geliştirilmeye çalışılır. Çocuklar, ilk kez okul hayatıyla yabancı bir ortama girmekte ve bu dönemde ilk büyük sosyalleşme sürecine adım atmaktadır. Okul hayatı boyunca çocuklara birçok görevler verilir ve artık ailenin yanında görevlerini denetleyen birde öğretmen vardır.

Okulların, eğitim ve öğretim olmak üzere iki temel işlevinden bahsedilebilir. Özellikle öğrenme sorumluluğu, akademik sorumluluklar, okulların öğretim boyutu üzerinde belirleyici unsurlardır. Sosyal, ahlaki, dini, toplumsal ve kişisel sorumlulukların ise daha çok eğitim boyutuna hitap ettiği söylenebilir.

Eğitim-öğretimin gerekleŖtiđi kurum olmasıyla okullar ve bu sürecin uygulayıcısı olmasıyla öğretmenler, sorumluluk eğitiminin vazgeilmezleridirler. Nitekim öğretmenlik mesleği, toplumu biçimlendirme ve yönlendirme gücüne sahip olmasıyla, insanlık tarihi boyunca önemini hiçbir dönem kaybetmemiŖtir. Öğretmenler, görev ve sorumluluklarında bazı deđiŖmeler olmakla birlikte, eğitim sisteminin motoru olma özelliğini korumuŖlardır (YeŖil ve alıŖkan, 2006: 56).

Bugün de birçok bilim insanı öğretmenin niteliği ve tutumunun; sınıfın sosyal ikliminin, öğrencilerin zihinsel sağlık ve akademik başarılarını arttırdığını söylemektedir. Ayrıca onları sorumlu davranmaya yönelttiğini ve bu nedenle nitelikli eğitimin ancak bilinlendirilmiş, nitelikli öğretmenlerle sağlanacağını belirtmektedirler (Altun ve akan, 2008: 168; YeŖil, 2002a: 104; Yurtal ve Yontar, 2006: 415; Yontar, 2007: 7). Nitekim sınıfta öğrenme ortamının ve yaŖantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir (Balcı, 1993: 44).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirtilen temel ilkelerde, madde 11'deki ifadeye göre sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim alıŖmalarında öğrencilere kazandırılıp geliŖtirilmesine alıŖılır. Ancak bu aba üzerinde, bu duygu ve davranıŖın nasıl kazandırılacağı da önemlidir. Okulların ve öğretmenlerin bu süreci yürütmekle, sorumluluk eğitiminin en önemli unsurları oldukları söylenebilir.

Öğrenmeyi etkileyen birey, aile ve öğretim kurumuyla ilgili ok sayıda faktörden bahsedilebilir. Ancak bütün koŖullar sağlanmış da olsa, birey, kendi biliŖsel görevlerini gerekleŖtirdiđi zaman bilgi edinebilir ve performansını geliŖtirebilir. Bu durumda, biliŖsel görevlerin gerekleŖmesinin öğrenme sürecinde ön planda olduğu görülür (Ülgen ve Sünbül, 1999: 1). Babadoğan (2003: 1) okulların asıl sorumluluğunun, yığın olarak bulunan birçok bilgi, beceri ve tutumu, belli bir düzen içinde ve eŖgüdüm ile bireylere kazandırmak olduğunu söylemektedir. Bu görev, okulun sorumluluklarını hem eŖitlendirmekte hem de geniŖletmektedir

Sınıfta iletiŖim konusuna değinen ubuku ve Girmen (2008: 127)'e göre öğrenciler, daha ok sıcak ve arkadaŖa yaklaŖım sergileyen öğretmenleri benimsemektedirler. Güçlü öğrenci-öğretmen etkileŖimi, öğrencilerin okula iliŖkin sorumluluk almalarını kolaylaŖtırmakta ve onların akademik başarısını artırmaktadır.

Sorumluluk eğitiminin etkili olabilmesi için öncelikle sınıf ve aile ortamının havasına sorumluluk duygusu egemen olmalıdır. Öğreticiler, öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluklarını tanımlamalı (Ülgen ve Sünbül, 1999: 2); eğitim-öğretim sürecine paralel olarak bunların yerine getirilmesi sağlanmalıdır.

Sınıf içi uygulamalar hakkında Marshall (2005: 51), öğretmenlerin öğrencileri disipline etme rolüne dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin disipline etme görevini üstlendikleri zaman, öğrencilerini sorumluluk alma fırsatlarından mahrum etmiş olacaklarını ifade etmektedir. Ona göre sınıfta geçen zamanlarının çoğunu öğrencilerin asi davranışlarını kontrol etmeye çalışarak geçiren öğretmenler, çabalarının çocuklar üzerinde etkili olmadığından yakınmaktadır.

Flowers ve Mabry (2001: 424–425)'ye göre ise okulda disiplin kurallarının belirgin olması ve buna uyacak kişilerin sorumluluk eğitiminden geçmesi, disiplin sorunlarını ve kural ihlallerini en aza indirmektedir. Bu nedenle okul içinde ve toplumda uyulması gereken kurallar, bu kurallara uyacak olan bireyin de katılımıyla düzenlenmeli ve belirgin olmalıdır (Ak. : Önal, 2005: 2-3).

Bununla birlikte, model olma özelliğiyle her ortamda öğrencileri etkileme gücü ve niteliğine sahip olan öğretmenler, sınıf dışı ortamlarda da öğrencilerine karşı kendilerini sorumlu hissetmelidirler. Öğretmenlerin, bulunduğu her ortamda örnek davranışlar sergilemesi gerekir.

Sevim ve Gezer (2008: 110), öğretmenlerin bu yönünün okul balarısı üzerindeki etkisine değinmiştir. Etkili okullarda bütün öğretmenlerin, bütün ortamlarda öğrencilerle ilgili sorumluluk üstlendiklerini; etkisiz okullarda ise öğretmenlerin, sınıf içi rollerinin dışında sınıf dışı ortamlarda öğrencilerle ilgili sorumluluk kabul etmek istemediklerini ifade etmektedirler.

Sonuç olarak okul ortamı ve öğretmenler, öğrenci gelişimini doğrudan etkileyen önemli iki unsurdur. Bu bağlamda etkili bir sorumluluk eğitimi için, öncelikle öğretmenlerin sorumluluk eğitiminde yeterliliğe sahip olmaları sağlanmalı; sorumluluk duygusunu egemen kılacaklar okul ve sınıf ortamları hazırlanmalıdır.

5.3. Sorumluluk Eğitiminde Okul Dışı Çevre

Çevre kavramı oldukça geniş bir yelpazede değerlendirilir. Bireyin içinde bulunduğu ve etkisi altında kaldığı her ortam, onun çevresini oluşturur. Öğrenme

olayı bireyin yalnızca aile ya da okul ortamında değil; onları da içine alan bütün çevresiyle şekillenmektedir.

Nitekim Altun ve Çakan (2008: 168) eğitimin sadece okulların değil, eğitimle ilgili tüm paydaşların sorumluluğu altında olması gerektiğini söylemektedir. Onlara göre eğitim bir ekip işidir ve herkesin sorumluluğundadır.

Gümüşeli (2004: 2), ailelerin çocukların başarısına katkıda bulunma sorumluluklarından bahseder. Bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için, öncelikle onlara öğrenebilecekleri ve öğrendiklerini pekiştirebilecekleri nitelikte bir çalışma ortamı sağlamaları gerektiğini dile getirmektedir.

Çocuğun sosyal yönden gelişmesi için arkadaş grubuna girmesi gerekir. Çünkü çocuk, grup oyunları içinde, arkadaş ile iletişimi sonucunda sosyalleşir. Arkadaş grubu içindeki etkileşim, çocuğun ailesinde görmediği bazı sosyal davranışları öğrenmesini sağlar. Çocuk grup normlarına uymayı, gruptaki rolüne uygun davranışlarda bulunmayı öğrenir (Özen, 2001: 94-95).

Başaran (1974) öğrencinin okula gelmeden önce ve geldikten sonra, okul dışında bulunduğu çevre içinde, okulda öğrendiklerinden daha çoğunu öğrendiğini ifade eder. Bu nedenle öğrencinin okul dışı çevresindeki öğrendiklerinin, okuldaki öğrenmesine hem olumlu hem de olumsuz etkileri görülebilmektedir. Nitekim Küçükahmet (2005) bu olumsuz etki üzerine önemle değinmektedir. Ona göre eğitim sürecine katılan her birey, içinde yaşadığı toplumun ekonomik, toplumsal, psikolojik vb birçok sorununu eğitim sürecine taşır. Dahası eğitim süreci içinde bu türden sorunları sürekli ya da kesintili olarak sürdürebilir

Sonuçta gerek aile, gerek arkadaş çevresi olsun; edinilen yaşantılar çocuğa birçok sorumluluk yüklemekte ve onun sorumluluk bilincinin gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle ders programları hazırlanırken, bireyin çevre etkileşimlerinden yararlanmaya dönük kazanım ve etkinliklere yer verilmelidir. Sorumluluk eğitimi sürecinde bireyin, aileden arkadaş ortamına kadar, etkisi altında kaldığı bütün çevre unsurları dikkate alınmalıdır.

5.4. Sorumluluk Eğitiminde Okul-Aile İşbirliği

Çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimi ailede başlamakta, büyük oranda ise okul-aile-arkadaş üçlüsünün etkileşimiyle tamamlanmaktadır. Bu nedenle sorumluluk eğitimine bütüncül bir bakışla yaklaşılmalıdır.

Okul ve aile, bireylerde sorumluluk bilincinin oluşturulması ve geliştirilmesi için kasıtlı eylemlerin yapıldığı iki kurumdur. Yeşil (2003b: 176)'e göre bu iki kurumun ortamsal yapısı, bireylerin sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayan önemli etkenlerden biridir. Bununla birlikte, hem bireyin çevresine ve içinde yetiştiği kurumlara hem de bu kurumların bireye karşı sorumlulukları vardır. Gençtan (1997: 101) bu durumu; “sorumluluk bir denge durumudur” ifadesiyle dile getirmektedir. Ona göre kişi, kendi hayatı, ailesi ve topluma karşı sorumludur ve bunların dengeli bir biçimde gelişmesi gerekir.

Okul ve aile ortamında çocuklara yönelik birtakım beklentiler bulunmaktadır. Bu beklentiler arasındaki ayrılıklar çocukları farklı davranışlara sevk edebilmekte; bu da birtakım uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Gençtan'ın bahsettiği denge durumu, okul-aile arasında sağlanacak işbirliği ile çocuklara karşı tavırlar için de oluşturulmalıdır. Neticede bu sorunlar, yine okul-aile işbirliğiyle giderilebilecektir.

Çocuk ve ergenlerin eğitiminden ve geleceğinden öncelikli olarak aileler, sonra da okul sorumludur. Nitekim okul ve aile, eğitim işlevleri diğer işlevlerinin önüne geçen iki kurum olarak görülmektedir (Hamby, 1992: 57-58). Yeşil (2003b: 182), öğrencilerin okul ve aile ortamlarında sorumluluk bilincinin bütün yönlerini görüp yaşamaları gerektiğinden bahseder.

Gümüşeli (2004: 1), ailenin okulla işbirliğine değinerek birtakım yükümlülüklerini yerine getirmesi gereğinden bahseder. Ona göre aile, öğrencinin okulda hangi konuları öğrendiği, neleri öğrenmesi gerektiği, öğretim sürecinde kullanması gereken araç gereçlerin neler olduğu, çocuğa hangi konularda nasıl yardımcı olabileceği hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Günümüzde birçok veli, eğitim sürecine aktif olarak katılmadığı ve çocuklarıyla yeterince ilgilenmediği için çocuklarının akademik ve sosyal gelişimi risk altına girmeye devam etmektedir (Birgin, 2006: 33). Oysa veli-okul işbirliğinin temel amacı, velilerin katılımı ve desteği ile öğrenci ve okul başarısını yükseltmektir (Gümüşeli, 2004: 1).

Özellikle 1980'li yıllardan sonra eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların birçoğunda aile, katılım ve işbirliği düzeyi ile okulların ve öğrencilerin başarıları arasında önemli bağlantıların olduğu ortaya konulmuştur (Gümüşeli, 2004: 5). Bu nedenle okul-aile işbirliği, son yıllarda sık araştırılan konulardan biri

olmuştur. Bu doğrultuda okul-aile arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, sorumluluk eğitiminde de büyük yararlar sağlayacaktır.

Yıldırım ve Dönmez (2008: 108-109)'e göre okul-aile işbirliğiyle öğretmenin bazı sorumluluklarını aile üstlenir. Bu durum, öğrencinin başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkilemekte, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve çocuğun okula bağlılığının artmasını ve sorumluluk duygusunun gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir. Bunun sonucunda da öğretmenin yükü hafiflemektedir. Bu durum, yine okul-aile ortaklığının yararını göstermektedir.

Naftchi-Ardebili (1995: 17) aile katılımını arttırmak için öğretmenlerin, okul personelinin ve ailelerin okul-aile işbirliği için hazırlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Ona göre öğretmenlerin tutumları risk altındaki öğrencilerin başarı sağlamalarında oldukça etkilidir. Risk altındaki çocuklar için düşük beklentileri olan ailelerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve çocukların eğitimlerine katılmak istemediklerini düşünen öğretmenler, öğrencinin başarısızlığına katkıda bulunacaklardır. Aileler ise çocuklarına akademik olarak yardımcı olmadıklarında katılımlarının yararlı olmadığını düşünmektedirler. Bunun sonucunda, çocuklarının eğitim sorumluluğunu okula bırakmaktadırlar (Keçeli-Kaysılı, 2008: 78).

Christenson ve Sheridan, önemine değindiği aile ve okul ortaklığını birtakım özelliklere dayandırmıştır. Buna göre bu ortaklık (Akt: Keçeli-Kaysılı, 2008: 71);

- Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal alanlardaki yeterliklerini, eğitimsel süreçlerini ve öğrenme olanaklarını desteklemek için eğitimcilerin ve ailelerin işbirliğine dayanan öğrenci merkezli bir felsefedir.
- Çocukların eğitimleri ve sosyalleşmeleri için hem ailelerin hem de eğitimcilerin okul ortamında, çocukların öğrenmelerine kaynak sağlayarak sorumluluğu paylaşmalarıdır.
- Önleyici, çözüme odaklanan, ailelerin ve eğitimcilerin öğrencilerin öğrenmelerini, yükümlülüklerini ve gelişimini kolaylaştırmak için koşullar yaratma çabalarıdır.

Okullarda sorumluluk eğitiminin, bir bütünlük arz etmesi gerekir. Okul-aile işbirliği, öğrenci üzerinde en büyük etkiye sahip iki kurum arasında bir bütünlük

sağlar. Bu durum, öğrencide sorumluluk bilincini doğrudan ve olumlu yönde etkileyecektir.

6. Sorumluluk Eğitimi İçin Alternatif Disiplin ve Öğretim Modelleri

Sorumluluk eğitiminin daha iyi nasıl verileceği üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların, farklı değerlendirmeler yaptığı gözlenmektedir. Bu durumda, onların farklı kuram ve düşünüş tarzlarından yola çıkmalarının etkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede sorumluluğun farklı boyutlarını ele alan araştırmacılar, sorumluluk eğitimi için birbirinden farklı modeller geliştirmişlerdir.

Yontar (2007: 32-35)'ın da belirttiği, eğitimcilerin, çocuklara erken yaşlarda sorumluluk kazandırmak amacıyla kullanabilecekleri alternatif eğitim modellerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

6.1. Özerk Öğrenen Modeli

1991 yılında George Betts tarafından geliştirilmiştir. Çocukları öğrenme sorumluluğuna yönelten, bireysel gereksinimleri göz önünde bulundurarak onları yaratıcı etkinlikler içine katan bir öğrenme modelidir. Bu modelde yer alan bireysel gelişme boyutu çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirir. Çocuklar bu becerileri kazandıkça yaşam boyu kendilerine gerekli olacak birçok yaratıcı davranışı da geliştirebilirler.

6.2. Renzulli Modeli

Joseph Renzulli tarafından 1977 yılında geliştirilmiş; ABD ve Kanada'da uygulanmıştır. Bu modelde çocuklar kendi hayatlarından, öğrenmelerinden ve yaratıcılıklarından sorumluluk duymayı ve sorumluluk almayı öğrenirler. Bu model üç aşama içerir. Birinci aşamada, öğrencilere konular tanıtılır ve konuları daha yakından tanımaları için olanak sağlanır. İkinci aşamada, çocukların doğrudan katılımı sağlanarak düşünme süreçlerini en üst düzeye çıkarmaları hedeflenir. Üçüncü aşamada her bir öğrencinin, kendileriyle aynı alana ilgi duyan diğer öğrencilerle birlikte, kendi öğrenme yeteneklerine göre yerleştirilmeleri ve öğrenme sorumluluğunu geliştirmeleri öngörülür (Yontar, 2007: 33).

6.3. Başarı Modeli

İnsancıl Model olarak da bilinen bu model, olumlu ilişkiler yoluyla bireylerin okul başarılarını yükseltme, sorumluluk duygularını ve karar verme becerilerini geliştirme temeline dayanır. Bireyin kişilik özelliklerini korumayı amaçlar. Çocuğun

öz saygısı, öz anlayışı, öz gerçekliği, kişiler arası ilişkilerde başarı için en önemli unsurlar olarak görülür. Her bir bireyin kendinin farkına varmasını, kimliğini ve kültürünü araştırmaya yönelmesini temel almakta; bir yandan da olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisinin gelişimi sağlanmaktadır.

6.4. Aktif Öğrenme Modeli

Taçman (2007: 25)'ın sorumluluk eğitimi açısından önemine değindiği Aktif Öğrenme'yi Açıkgoz (2003: 17); “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 modelin en önemli faydalarından biri olarak, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu tutması gösterilir (Kalem ve Fer, 2003: 3; Parmaksız ve Şahin: 2004: 2).

Kimi araştırmacılara göre sorumluluk eğitimi, okuldaki disiplin anlayışıyla ilgili bir etkinliktir. Bu nedenle geliştirdikleri disiplin anlayışlarıyla sorumluluk bilincini kazandırmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda geliştirilmiş bazı modeller de şöyle sıralanabilir:

6.5. Sorumluluğu Geliştirmeye Dayalı Disiplin Modeli

Marvin Marshall tarafından geliştirilen bu model, “Marshall Yöntemi” olarak da bilinir. Buna göre sorumluluk kazandırmanın temelinde, çocuğun kendini kontrol edebilme becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yönelik disiplin anlayışı yatmaktadır. Oysa öğretmenler, öğrencileri disipline etme görevini üstlendikleri zaman, öğrencilerini sorumluluk alma fırsatlarından mahrum etmiş oldukları ifade edilmektedir (Marshall, 2005, 51).

Marshall, sosyal ve bireysel olarak sorumlu davranmada, kendi kendilerini idare etmeleri konusunda öğrencilere yardım etmeye odaklanır. Onun bu yaklaşımı, tüm düzeylerdeki öğrenciler için arzulanan sınıf davranışlarına kılavuzluk eder. Bu bağlamda Marshall'ın öngördüğü temel varsayımlar şunlardır (Charles, 2005, 94):

1. Hemen hemen tüm öğrenciler sorumlu davranmaya eğilimlidirler.
2. Öğrenciler daha fazla bireysel sorumluluk gösterdikçe sınıftaki davranışları gelişir.
3. Bu gelişmeyi sağlamak için öğrenci davranışlarının dışsal yönlendiricilerinden (ödül ve ceza) vazgeçilmelidir.

4. Baskısız etkileme taktikleri, baskının yerini almalıdır.
5. Yansıtıcı süreci kolaylaştırmak için bir sosyal davranış hiyerarşisi kullanılmalıdır.
6. Öğrenciler "D" düzeyine vardıklarında kişisel davranışları hakkında yetkin kararlar alırlar. [Marshall, sosyal davranış hiyerarşisinin dört düzeyini, A: Kurlsızlık (Anarchy), B: Huzursuz etme (Bothering), emirler yağdırma (Bossing), zorbalık etme (Bullying), C: İş birliği yapma (Cooperating), uyma (Conforming), D: Sorumlu olmak için inisiyatif alma (Taking the Initiative to Be Responsible) şeklinde tanımlamaktadır.]
7. Öğrenciler kabul edilemez davranışlarını yansıtıklarında (ifade ettiklerinde) nasıl daha iyi davranabileceklerini çabucak fark ederler.
8. Çok nadir olarak davranışların tanımlanmasından sonra öğrencilerin yaramazlığa devam etmeleri durumunda öğretmenler takip edici sorular sorarlar.
9. İstenmeyen davranış, bireyler olarak öğrencilerden bağımsız değerlendirilmelidir.
10. Öğrencilerin kendilerini sorumlu bir şekilde yönetebilecekleri olasılığını güçlendirmek için birçok özel öğretim yöntemi kullanılabilir.

6.5.1. Sorumluluğu geliştirme sisteminin doğası

Sorumluluğu Geliştirme Sistemi, öğrencilerin iç disiplin ve sorumluluk geliştirmelerine yardımcı olan bir programdır. Marshall bu programı, hareketi destekleyen (tepki gösterene karşılık), sorumlu (bağımlıya karşılık) ve olumlu (olumsuza karşılık) olarak tanımlamıştır (Charles, 2005: 96).

6.5.2. Sorumlu davranış geliştirme

Marshall, öğrencilerin kendilerini istedik bir biçimde yönetmeleri için onlara yardım etmede en iyi yolun, davranışlarının bireysel sorumluluğunu kabul etmeleri için onları yüreklendirmek olduğunu iddia eder. Sorumlu davranış, öğrencilerin yaptıkları tercihlerin sonuçlarını kabullenmelerini içerir ve kendini yönetme, karar verme, davranışının sonuçlarını kabul etme, gelişim için çaba gösterme yoluyla güçlendirilir (Charles, 2005: 96).

Marshall, öğretmenlere, öğrencilere baskı yapma eğilimlerini bir yana bırakmalarını önermektedir. Baskı eğilimleri, öğrencilere davranışlarını

sahiplenmelerini sağlayan baskıcı olmayan eğilimlerle yer değiştirmelidir. Bunu başarmak için tasarlanan bu yaklaşımın yararlarını Marshall, şu şekilde sıralamıştır (Akt: Charles, 2005: 97):

1. Disiplin problemlerini azaltır,
2. Düzeni bozan davranışların kolayca yönetilmesini sağlar,
3. Cezaya başvurmadan otoriteyi sağlar,
4. Bireysel ve sosyal sorumluluğu geliştirir,
5. Akran başkışı etkisini azaltır,
6. Karakter eğitimi bütünlüştür,
7. Öğrenmeyi destekler,
8. Stresi azaltır.

6.6. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli (SDSY)

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı (SDSY), her çocuğun çeşitli gelişim aşamalarından geçtiği ilkesine dayandırılır. SDSY, çocukların çoğunun, hatta sorunlu ve işlevsel bozukluğu olanların bile sorumlu bir biçimde davranabileceğini söyler (Queen, Blackweldet, Mallen, 1997; Akt.: Celep, 2002: 247).

Üretken ve sorumlu çocuklar yetiştirmek, SDSY'nin önemli bir amacını oluşturmaktadır. (Yontar, 2007: 30). Çocukların iyi yetişmesinde temel ilke ise, onların karşılaşılabilecekleri hayati sorunlara karşı işlevsel çözümler bulma becerisi kazanmalarınıdır (Queen et al., 2003: 32'den Akt:Yurtal ve Yontar, 2006: 415).

Sorumluluk sahibi öğrenciler, sergiledikleri sorumlu davranışlarda içsel denetim odağını kullanır, davranışlarının sonuçlarını kabul eder ve sorumsuz öğrencilere göre kurallara daha çok bağlıdır (Queen, Blackweldet, Mallen, 1997; Akt. : Celep, 2002: 247). Celep (2002) dışsal ödülleri, öğrencileri bir işi yapmak için ödül bekler duruma getirdiği için zararlı olarak görür. Yüksek beklentiler ve içten gelen güdülenmeyi geliştirmek içinse mantıksal yollar ve ölçütler kullanılır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere sorumlu davranış kazandırmada, dışsal ödüllendirmeden kaçınmalıdırlar. İçsel ödüllendirmeyi ve psikolojik olarak içerebilecekleri bir sınıf ortamı sağlamalıdırlar.

SDSY kapsamında, sorun çözme yeterliklerinin geliştirilmesine dönük destek sağlanır. Çocuklara, yaşam sürecinde karşı karşıya kalabilecekleri toplumsal ve akademik sorunları inceleme ve çözme yolları öğretilmelidir (Yontar, 2007: 29-30).

6.7. Duke ve Jones'un Yaklaşımları

Duke ve Jones (1985), öğrenci sorumluluğunu geliştirmenin okul disiplini alanına girdiğini ifade eder ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olacak 14 yaklaşım belirtirler. Bu yaklaşımlar: otokontrol, hedef belirleme, içsel konuşma, bedensel kontrol (sakinleşme) stratejileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler, ders çalışma becerileri, grup becerileri, karar verme becerileri, çatışma-çözüm becerileri, belirli değerlerin öğrenimi, ahlaki gelişim etkinlikleri, akran desteği becerileri ve öğrenme çevresinin kontrolü şeklinde on dört madde altında sıralanabilir (Akt: Yurtal ve Yontar, 2006: 413-414).

Bu yaklaşımların bazıları özel eğitimciler ve rehber öğretmenler tarafından en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden olup; çoğu sınıf öğretmenleri tarafından da kullanılabilir. Bu yöntemlerin, daha çok istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını önlemek için kullanıldığı söylenebilir.

OKULDA SORUMLULUK EĞİTİMİ

İnsan; fikir yürütme, değerlendirme, üretme gibi üst düzey zihinsel yetilere sahip bir varlıktır. Yordama kabiliyeti ile birçok olayı kavrar; kendi ve çevresi için uygun davranışlar sergileyebilir. Yine de sorumluluklarının bilincinde olmak, doğru-yanlış davranışların ayırımına varmak ve doğru davranışları seçip sergileyebilmek için ona model olacak ve yol gösterecek rehberlere ihtiyaç duyar.

Ebeveynler, insanlar için sahip olunan ilk rehberler; ev ise bu rehberliğin yapıldığı ilk ortamdır. Ancak, zamanla ilgisi ve etkileşimi dış çevreye kayan; zihinsel ve fiziksel becerileri gelişip artan birey, gelişimini aile dışı çevrelerde tamamlamaktadır. Bu doğal gelişim süreci, bireylere sorumluluk eğitimi vermekle görevli daha planlı ve nitelikli ortamların oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. Okullar, bu ihtiyaçların sonucu olarak ortaya çıkmış planlı eğitim kurumlarıdır.

Okul; insanları kendisine, ailesine, ulusuna, devletine ve içinde bulunduğu tüm ortamlara karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. Okul, bu amacı gerçekleştirmek için gerekli rehberlik ve eğitim-öğretimin, profesyonel kişilerce, planlı bir şekilde ve önceden düzenlenmiş ortamlarda verildiği yerdir. Akyüz (1991: 247) okulu kısaca, “belli amaçlar gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekkül” olarak tanımlar.

Eğitim almamış bireylerin kendini hiçbir alanda yeterince geliştiremeyeceği; eğitim imkânları kısıtlı olan toplumlarda kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınmanın tam olarak sağlanamayacağı düşünüldüğünde, okulun önemli bir sorumluluk ve değer taşıdığı görülebilir (Ünlü ve Aydos, 2010, 172).

Özellikle etkili bir okulda öğrenciler, sorumluluk almaya istekli, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenen bireyler olarak yetişirler (Çubukçu ve Girmen, 2006: 126). Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2/2 maddesinde açıkça belirtilmiştir. Buna göre Milli Eğitim; “Bireylerin 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 yetiştirmeyi amaç edinmiştir.”

Okul, verdiği sorumluluk eğitimiyle istenen sorumlu insan profilini ortaya çıkarmaya çalışır. Ancak çok boyutlu sorumluluk bilinci, sürekli gelişen ve değişen birey için bir günde yahut birkaç ders içeriğiyle kazandırılacak bir olgu değildir.

Bu nedenle sorumluluk eğitimi, bir süreç içerisinde ve bireylerin içinde bulunduğu kritik dönemin özellikleri dikkate alınarak, bütün derslerin ortaklığı ile verilmelidir.

İnsanlarda kişilik, sorumluluk bilinci, zihinsel yetiler ve hatta fiziksel becerilerin oluşumu büyük oranda küçük yaşlarda kazanılır. Özellikle okul öncesi dönemde kazanılan tutum ve davranışlar kalıcı olmaktadır. Bundan hareketle, sorumluluk eğitimi süreci de küçük yaşlarda başlamalıdır. Birçok bilim insanı bu görüşü desteklemekte; sorumluluk bilincinin edinimi için gerekli eğitime küçük yaşlarda, hatta okul öncesi dönemlerden itibaren başlanması gerektiği konusunda birleşmektedirler (Glasser, 1999: 27; Kısa, 2009: 2; Taylı, 2006: 73-74; Yurtal ve Yontar, 2006: 419; Erden ve Akman 1996: 76). Nitekim sorumluluk, en önemli toplumsal değerlerden biri olarak görülmekte; okul öncesinde kazanılması gereken sosyal beceri ve değerlerden biri olarak kabul edilmektedir (Balat, Beceren ve Özdemir, 2011: 59; Aydın, 2008: 16; European Commission, 2009: 8).

Bununla birlikte okul öncesi eğitimin, Türkiye’de henüz istenilen düzeyde yaygınlaştırılmadığı görülmektedir. Bu durum, zorunlu eğitim kademesi olması ve o yaş döneminde, ülkedeki tüm bireylere ulaşabilmesi nedeniyle ilköğretimi, sorumluluk eğitimi açısından daha da ön plana çıkarmaktadır.

1. İlköğretim Kademesinde Sorumluluk Eğitimi

Erken çocukluk döneminde oluşmaya başlayan sorumluluk bilinci için verilecek eğitim ailede başlamakta, okulda devam etmektedir. Eğitim kademeleri yükseldikçe, bireye sorumluluk bilincini kazandırmak daha güç hale gelmektedir. Bu nedenle sorumluluk eğitiminde ilköğretim kademesi, diğer kurumlardan daha önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim insanlarda gelişim aşamalarının incelendiği kuramlara bakıldığında, özellikle 12 yaşından sonra bireyin benlik kimliğinin şekillendiği görülmektedir (Fazlıoğlu, 2009: 146; Can, 2008: 133; Senemoğlu, 2007: 78).

Okul, öğretim faaliyetleri içinde yer alan karakter formasyonu ve vatandaşlık eğitimi ile aile eğitiminin bir tamamlayıcısı ve devamı durumundadır. Ayrıca okul, aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur (Akyüz, 1991: 242). Öğrencilerin çeşitli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin şekillendiği öğretim kademesi olma özelliğini taşıyan ilköğretimin (Kolaç, 2003: 105; Yeşil, 2002a: 81) işlevi bunlarla sınırlı değildir. Okulun, aile eğitiminde yer

almayan akademik bilgilerin öğretilmesi; öğrenme sorumluluklarına dair yeti ve davranışların kazandırılması gibi işlevleri de vardır.

İlköğretim kademesinin bu işlevlerini yeterince yerine getirmesi durumunda çağdaş eğitimin öngördüğü, öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliğe, öğretme sorumluluğundan öğrenme sorumluluğuna geçiş sağlanabilir (Yeşil, Çalışkan & Şahan; 2010: 524). Bu bağlamda ilköğretim kademesi, sorumluluk eğitimi için temel basamaklardan biri olarak görülmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu-madde 30'a göre yöneltme ilköğretimde başlar. Bu yöneltme, kişisel, akademik, toplumsal, ahlaki, vb her yönden yapılmaktadır. Sezer (2008: 22), ilköğretimin vatandaşlık ve sosyal sorumluluk boyutlarına dikkat çekmekte; çocuğun olumlu şekilde toplumsallaşmasını sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca ilköğretim, “etkili insan” ya da “etkili vatandaş” olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırırken; aynı zamanda milli birlik ve beraberlik bilincinin de temelini atmaktadır (Yeşil, 2002a: 81).

Kolaç (2003: 111), bu bilinç için en önemli şartlardan biri olarak gösterilebilecek etken olan dil konusuna işaret etmektedir. Ona göre bireye, anadiline bilinçle yaklaşma ve onu bilinçli kullanma sorumluluğu ve becerisi, ilköğretim basamağından itibaren kazandırılmaya başlanır. Nitekim ilköğretim; her şeyden önce çocukların düzgün konuşma, yazma ve sayı sembollerini kullanma yeteneklerini geliştirir (Alıcıgüzel, 1979).

Shafer (1987: 197)'a göre ise ilköğretim birinci kademesi genel olarak; diğer insanların haklarına saygıyı, sorumluluğu, işbirliğini, hoşgörüyü ve diğer demokratik değerleri çocuklara kazandırmakla görevli ve bu konuda onlara büyük oranda yardımcı olma imkanına sahip bir kurumdur.

Belirtilen tüm nedenler de dikkate alınarak, ilköğretim, 16 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren sekiz yıllık, kesintisiz ve zorunlu hale getirilmiştir. Böylece ilköğretim, bütün vatandaşlara ulaşma imkanı bulunan planlı ve zorunlu tek eğitim kurumu haline gelmiştir.

İlköğretim, daha üst okullarda öğrenimine devam edecek öğrencileri bu okullara hazırlayıcı bir görev üstlenmektedir (Alıcıgüzel, 1979). Bununla birlikte, çeşitli sebeplerden dolayı birçok insanın ilköğretimden sonra üst eğitim kademelerine gitmediği ya da gidemediği görülmektedir. Bu durum ise ilköğretimin, eğitim

sistemini oluşturan diğer eğitim kurumları arasındaki önemini ve sorumluluğunu daha da arttırmaktadır.

Bu gibi nedenler, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin de sorumluluk eğitimindeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim sorumluluk eğitimini veren, bu sürecin uygulayıcıları öğretmenlerdir. Yeşil (2002b: 4), İlköğretim birinci kademe öğretmenlerini; öğrencilerin toplumlarındaki insanları karakterize edebilen, kültürel farklılıkları çocuklara kazandırabilen ve bunları yapmakla görevlendirilmiş olan kişiler olarak tanımlar.

Bütün araştırma ve bulgular işaret etmektedir ki ilköğretim; kişilik oluşumu, bilişsel-duyuşsal vb gelişim aşamaları; özellikle de sorumluluk bilicinin gelişimi için en önemli eğitim kurumu niteliğindedir. Bu nedenle ilköğretim kademesinde sorumluluk eğitimi, program boyutunda da yer edinmesi gereken bir süreçtir.

Sorumluluk eğitimi, özellikle ilköğretim kademesinde ağırlıklı olarak hangi boyutlarda ve daha iyi nasıl verilebileceği üzerine araştırılması gereken bir konudur. Literatür taramasında, özellikle ülkemizde bu konuda yapılmış araştırma ve çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenden ötürü, sorumluluk eğitimi çalışmalarının gelişimi için çalışmalar yapılması gerekli görülmüştür. Bu amaçla yapılmış olan çalışma, program boyutunda sorumluluk eğitiminin ne düzeyde verilebildiği üzerine yapılmış olup, önemli görülmektedir.

1.1. İlköğretim Programında Sorumluluk Eğitimi

Hayatın ihtiyaçları ve çağın gereklerinde görülen sürekli değişim süreci, eğitim uygulamalarında da sürekli bir yenilenmeyi gerektirmektedir. Bu durum, eğitim programlarının çağın gereklerine uygunluğu açısından, sürekli bir kontrol ve yeniden yapılandırma sürecini zorunlu kılmaktadır. Nitekim Sünbül (2010: 80), yenilenen bir programın “olmuş, bitmiş, tamamlanmış” bir program olmadığını; toplumsal gelişimin gerekleri dikkate alınarak araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesinin süreceğini ifade eder.

Atatürk, Türk Milli Eğitim programında iki önemli noktaya vurgu yapmıştır. Bunlardan birincisi eğitimin sosyal hayatın ihtiyaçlarına uygun olması, diğeri de çağın gereklerine uyması gerektiğidir (Fidan ve Erden, 1993: 126). Nitekim Cumhuriyet dönemi boyunca programlarda sürekli değişiklikler yapılmıştır.

İlköğretim birinci kademeyi kapsayan programla ilgili 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989 ve 1993 yıllarında değişikliğe gidilmiştir (Sönmez, 1994b: 12).

Milli Eğitim Bakanlığı, bu zorunluluklardan hareketle eğitim durumlarında yeniden yapılanma sürecine girmiştir (MEB, 2006). Bu süreçte, sistematik bir şekilde 1960'lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilen (Şimşek, 2004: 117) yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan yeni yapılandırmacı programlar, 2004–2005 eğitim öğretim yılı sonunda ilköğretim okulu öğretmenlerine tanıtılmış; 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulanma kararı alınmıştır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 47).

Bu yeni ilköğretim programı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, etkin öğrenmelerine ve işbirliğine dayalı çalışmalar yapmalarına büyük önem vermektedir. Öğretmenlerin, bir yandan bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak bağımsız öğrenmelerini; diğer yandan işbirliğine dayalı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaları beklenmektedir (Gültekin, 2007: 493).

Uygulanmakta olan yeni ilköğretim programı ile daha çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmış; bu doğrultuda, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirebilecekleri etkinliklere yer verilmiştir. Özellikle öğrencilerde, “araştırma-sorgulama, problem çözüme” gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması öngörülmüştür (Sünbül, 2010: 80-82). Bu değişim ve uygulamaların, öğrencide özellikle Kişisel Sorumluluk ve Öğrenme Sorumluluğu boyutlarında bilincin oluşmasına büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.

Program geliştirme sürecinde, öğrencileri etkileyen hiçbir faktör göz ardı edilmemelidir. Sorumluluk programının geliştirilmesinde ebeveynler, öğretmenler, okul idaresi ve arkadaş grupları da hesaba katılmalıdır (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002: 57). Nitekim yapılandırmacı yaklaşımda da bu anlayıştan yola çıkılarak aile, öğretmen ve idareci etkileri birlikte ele alınmakta ve öğrenci sorumluluğunun gelişimi hedeflenmektedir.

Öğretmenler hem öğrencilerinin kazanmalarını istedikleri yeni bilgilerden, hem de onların daha önce kazandıkları bilgilerden sorumludur (Driver, 1989; Grayson, Andersen & Crossley, 2001'den akt: Özmen, 2004: 107). O nedenle ilköğretim programında öğretmenlere, yerine göre çok çeşitli öğretim yaklaşım,

yöntem ve tekniği uygulayabilecek yeterlikler kazandırılmalıdır (Gültekin, 2007: 499). Her şeyden önce öğretmenler, çocukların sorumlu olarak davranmaları için değerleri ve davranışlarıyla model olmalıdır (Tozlu, 1991: 134).

Sorumluluk bilincini kazandırabilmek için çocuğa, küçük yaşlardan itibaren yaşına göre, bazı konularda kendi kararını kendinin vermesi ve bunun sorumluluğunun da ona bırakılması gerekmektedir (Önal, 2005: 22-23). Bir başka ifade ile öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı; sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 52). Bu nedenle çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilmeli; yaptıklarının sonuçlarını görmeleri ve kabul etmeleri sağlanmalıdır.

Eğitim programlarında yeniden yapılanma için, amaçlarının gerçekleşme durumu ve çağın gereklerine uygunluğu açısından sürekli incelenmesi gerekmektedir. Bu durum, çağın gereklerine uygun bir eğitim-öğretim için zorunlu, görülmektedir. Bu çalışma, kazanımlar vasıtasıyla incelenen ilköğretim programının sorumluluk eğitiminde başarıya ulaşma düzeyini ölçmesi itibarıyla önem taşımaktadır. Bu yönde yapılmış çalışmaların yeterli sayıda görülmemesi, bu çalışmanın daha da önemli hale geldiğini düşündürmektedir.

1.1.1. Kazanımlarda sorumluluk kavramı

Türk Milli Eğitim sisteminde sorumluluk eğitimi adıyla özel bir ders ya da ayrı bir eğitim programı yer almamaktadır. Sorumluluk eğitimi, ders programları içerisinde yer bulan kazanımlar yoluyla verilmeye çalışılmaktadır. Bu kazanımlar bir tek ders içerisinde sınırlandırılmamakta; farklı ders programları içerisinde serpiştirilmiş durumdadır. Nitekim hayatın her anını ve dönemini ilgilendiren sorumluluk duygusu, çok boyutlu bir olgudur. Bu nedenle her dersin içeriğinde, sorumluluğun farklı türlerinin edinimine yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Beşinci sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan ve Türkçe dersinde yer alan “Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular” kazanımı “Akademik Boyut”a; Trafik ve İlk Yardım dersinde yer alan, “Yaya iken karşılaşabileceği trafik işaret ve levhalarını tanır ve korur” kazanımı “Yasal Boyut”a; Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir” kazanımı ise “Sosyal Boyut”a dair kazanımlara örnek olarak gösterilebilir.

Bununla birlikte, 8. sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan “Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerine yönelik iç ve dış tehditlere karşı korunması konusunda duyarlı olur” kazanımı “Vatandaşlık Boyut”una; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yer alan “Allah’a güvenmenin pasif bir bekleyiş olmadığı farkında olur” kazanımı “Dini Boyut” a ve “Ahlaki olmayan tutum ve davranışlara yönelik çözüm önerilerinde bulunur” kazanımı ise “Ahlaki Boyut” a dair sorumluluklara örnek olarak gösterilebilir.

Hem 5. sınıf hem de 8. sınıf düzeyinde yer alan tüm derslerde; öngörülen sorumluluk türlerinin öğrenciye öğretilmesine hizmet edebilecek çok sayıda kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların edinim düzeylerinin, sorumluluk eğitiminin de başarı düzeyini yansıttığı söylenebilir.

1.1.2. İçerikte sorumluluk eğitimi

İçerik, hedefleri kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Sünbül, 2010: 69). Bir diğer ifadeyle davranışın uygulanacağı hayat alanının kapsamıdır. Belirlenen içerik, hedef ve davranışlara, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yaşantılarına uygun, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve sınırlı, geçerli, önemli ve öğrenilebilir olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997: 44).

Genel eğitim programlarında içerik belirlenirken, konu, davranış ve davranış analizi sözcükleri kullanılır (Doğan, 1997: 154). Bir diğer ifadeyle, kazanımların, istedik davranışların edinilmesi için ders kitaplarında belirlenmiş konulardır.

Eğitim programında içerikten, eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için bir kaynak olarak yararlanılır. Bu kaynağın; kendi içinde değer taşıması ve etkinliklerle kullanılması gerekir (Varış, 1996: 114). Eğitim programlarına içerik ögesi ünitelerde konu başlıkları şeklinde yansıtılmakta; buralarda yer alan kazanımlar yoluyla öğrencilerde davranış değişikliği kazandırılmaya, özellikle de sorumluluk bilinci verilmeye çalışılmaktadır.

İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programları incelendiğinde, sorumluluk eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek ünite ve konu başlıklarının yer aldığı gözlenebilmektedir. Örneğin;

Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Kendimi Tanıyorum” ünitesi ile çocukların, gruplar içinde yerini belirleyecek rolü, hak ve sorumluluk ilişkisini kurmaya çalışarak haklarının bilincine varması amaçlanır. “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde

öğrencilerin, bilinçli vatandaş olarak topluma katılım yollarını araştırıp görev ve sorumluluklarının bilincine varması beklenir.

Fen Bilgisi dersinde yer alan “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim” ünitesi ile öğrencilerde, sağlık konusunda bilgiler verilerek, kişisel boyutta sorumluluk bilincinin kazanılmasının hedeflendiği söylenebilir.

Türkçe dersinde yer alan “Güzel Ülkem Türkiye” ve “Değerlerimiz” temaları ile ve bu temalar içerisinde yer alan “Yurt Türküsü, Bayrağım” gibi konular yoluyla, öğrencide milli bir bilinç duygusu oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu durumun da çocuklarda vatandaşlık boyutunda sorumluluk bilincini geliştirmeye dönük bir düzenleme olduğundan bahsedilebilir.

Trafik ve İlk Yardım dersinde yer alan “Yaya, Yolcu, Sürücü” temaları ile öğrencilerde yasal boyutta sorumluluk bilincinin oluşturulmaya çalışılmaktadır. Nitekim tema içindeki “Emniyet Kemerini Takıyorum, Güvenli Sürüş için Kurallara Uyarım, Karşıya Güvenli Yerlerden ve Kurallara Uygun Geçerim” gibi konuların, öğrenciye yasa-kural bilinci kazandırmaya dönük amaç taşıdığından bahsedilebilir.

Özellikle yeni bilgi birikimlerinin programa yansıtılamaması ve teknolojideki hızlı gelişme ve bilgi patlaması, eğitimde içerik seçiminde belirleyici etkenlerdir (Demirel, 2007: 120). Yaşanan hızlı gelişmeler, içeriği geniş ölçüde artırmaktadır. Bu durum, örgün eğitim programlarında içeriğin yeniden düzenlenmesini ve sık sık gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 179).

İçeriğin düzenlenmesinde sorumluluk olgusunun göz önünde bulundurulması, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişimi için önemlidir. Kazanım boyutunda sorumlulukların gerçekleşme düzeyine bakılmasıyla; içeriğin de bu doğrultuda incelenmiş olacağı düşünülmektedir. Ders programlarını kazanımlar yoluyla inceleyen bu araştırmanın, sorumluluk eğitimi açısından, içerik yönüyle de fikirler vermesiyle önemli görülmektedir.

1.1.3. Eğitim durumlarında sorumluluk eğitimi

Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması, eğitim durumu olarak tanımlanabilir. Eğitim durumunda ipucu, düzeltme, pekiştirme, dönüt, öğrenci katılabilirliği, araç, gereç, zaman, sınıf düzeni gibi öğeler ele alınabilir (Sönmez, 2007: 192).

Eğitim durumlarını dzenlemek zor ve bir ekip işidir (Sönmez, 2007: 181). Öğretmen, öğrencinin istenilen yaşantıları geğirmesini sağlayacak şekilde çevreyi dzenlemeli; yani eğitim durumlarını ayarlamalıdır (Sünbül, 2010: 75). Bir diğer ifadeyle öğretmenin ve öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yapacakları ve bu etkinlikleri sonucunda öğrenciye hangi öğrenme yaşantılarının kazandırılacağı saptanır (Sünbül, 2010: 75).

İlköğretim kurumlarında öğretmenler, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun incelemesinden ve onayından geğmiş ders kitaplarından bir ya da birkaçını seçmekte (Sünbül, 2010: 74); özellikle yeni programdan sonra eğitim-öğretim faaliyetlerinde, öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayan etkinliklere yer vermektedirler.

Özellikle yapılandırmacı eğitimle gelen eğitim durumları anlayışı, öğrencilerde aktifliği, sosyalliği ve yaşantı yoluyla öğrenmeyi vurgulamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin kendi yetenekleri, güdüleri, tutum ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Öğrenci, öğrenme sürecinde etkili olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar; diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle etkileşim ve iletişim içinde bulunur (şentürk, 2009: 14-15).

Performans ödevleri, projeler ağırlıklı olarak ya grup çalışmalarına yönelik olmakta; ya da öğrencinin bireysel çabalarla kendi kendine öğrenmeye çalışmasını amaçlamaktadır. Bu yönüyle akademik sorumluluk bilincinin gelişimine önemli ölçüde katkılarından bahsedilebilir. Özellikle grup çalışmaları, öğrencinin grubuna ve çevresine karşı sorumlu olmasını gerektirmekte; bu durum da onun sosyal boyutta sorumluluk bilincini geliştirmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde yer alan "bilgi kaynakları" konusu ve birçok performans ödevi araştırmaya dönüktür ve farklı bilgi kaynaklarından yararlanmayı gerektirir. Özellikle yeni programla gelen portfolyo çalışmalarıyla, öncelikle öğrencinin yaptığı çalışmalardan haberdar olması sağlanmaktadır. Kendi işlerinden olumlu-olumsuz yönleriyle bilgi sahibi olan öğrencinin kendini daha iyi değerlendirerek kendisi üzerinde denetim kurabilmesi sağlanır. Bunlar, öğrencinin akademik ve kişisel sorumluluk algılarının gelişimini de beraberinde getirir.

Yapılandırmacı öğrenme ile kullanılan drama, proje çalışmaları, işbirlikli öğrenme gibi stratejilerin (şaşan, 2002: 51) ise sosyal sorumluluğu geliştirmede önemli düzeyde katkı sağladıkları söylenebilir.

Sorumlu yetişkinler olarak öncelikle öğretmenler, çocukların sorumlu olarak davranmaları için değerleri, davranışları ve tavırlarıyla model olmalıdırlar. Sorumluluk ve yetki sahibi öğretmenler, çocuk gelişiminin ilkelerini bilir ve uygular. Bununla birlikte öğrencilerin sorumluluk almaları için çeşitli faaliyetlerde öğrencilere de görevler verilmelidir (Celep, 2002; Tozlu, 1991: 134).

Bazı olumsuz uygulama ve koşullar, eğitim durumlarında sorumluluk algısının gelişimini olumsuz etkilemektedir. Özellikle şehir merkezlerindeki okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olması, gerek öğrencinin bağımsız öğrenmesi gerek işbirliğine dayalı çalışma yapmasını güçleştirmektedir (Gültekin, 2007: 493). Bu durum, sorumluluk eğitimini de güçleştirmektedir.

Glasser (1999), öğrenciler üzerindeki baskının olumsuz etkilerinden bahseder. Ona göre öğrenciler baskı gördükleri zaman enerjilerini ve çalışmalarını değerlendirip geliştirmek yerine okuldan nefret etmeye harcarlar. Öğrencilerin kaliteli çalışmasını sağlamak için bu çalışmaların kendi yararlarına olduğunu görmelerini sağlamak ve anlatılan dersi not için değil yaşamda kullanabilecekleri için öğrenmeleri gerektiğini aktarmak gerekir.

1.1.4. Ölçme değerlendirmede sorumluluk eğitimi

Eğitim süreci sonunda bireyde bir davranış değişikliği beklenir. Eğitimde başarıya ulaşıp ulaşılmadığının ya da ne düzeyde ulaşıldığının bilinmesi için, eğitim sürecinde, eğitim programının temel öğelerinden birisi olarak görülen ölçme ve değerlendirmenin yapılması zorunlu görülmektedir (Ayaydın, 2010: 240).

Bir başka ifadeyle öğretim programına alınan konuların, önerilen metot ve tekniklerin ne ölçüde amaçların gerçekleşmesine yardım ettiğini; yani programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını anlamak için değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Büyükkaragöz, 1997: 45-51).

Eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak ifade edilen değerlendirme; yetişegin, istendik davranışı meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin araştırılması olarak da ifade edilmektedir (Ertürk, 1993: 107). Öğretimde değerlendirme ise, daha çok konu amaçlarının gerçekleşme durumunu kontrol eden bir başarı değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Kısakürek, 1970: 51-52). Ölçme ise, öğrenci davranışlarının gözlenip gözlem sonucunun belli bir kurala göre, sayı ya da başka bir simge aracılığıyla gösterilmesidir (Sünbül, 2010: 78).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, daha çok öğretim sürecinden ayrı ve ürüne ağırlık verecek şekilde yapılmaktaydı (Gelbal ve Kalecioğlu, 2007: 136). Yapılandırmacı öğrenmede ise ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçası haline gelmiş ve sürece yayılmıştır. Bu durumun sonucunda daha çok ve çeşitli ölçme araç ve yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni araçların kullanımı ile öğrencilerin ölçülmesinin, akademik performansının gelişmesini sağladığı da ifade edilmektedir (Akın ve Uluman, 2010: 857).

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, sorumluluk eğitiminin başarısını göstermesi açısından da önemlidir. Geleneksel yöntemlerin aksine birçok uygulama, ölçme ve değerlendirme araç ve metotları, öğrencilerin sorumluluk algılarını da ön plana çıkarmaktadır. Tutum ölçekleri, gözlem formları, performans ödevleri ve rubrikler, portfolyo ve portfolyo değerlendirme ölçeği, kavram haritası gibi yapısalci yaklaşımla gelen ölçme araçları (Şentürk, 2009: 11), öğrencide sorumlu davranışları belirlemeyi ve bunun edinim düzeylerini ölçmeyi de beraberinde getirmektedir.

Yeni uygulamaların birçoğunun, öğrencide sorumluluk bilincinin gelişimine hizmet ettiği görülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmen, öğrencilerin bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmesine yardımcı olur (Şentürk, 2009: 13). Bu durumun, onların öğrenme sorumluluğu ve kişisel sorumluluğunun gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Performans değerlendirmeleri, portfolyo değerlendirmesi vb çalışmalar, süreç içerisinde öğrencinin yaptığı her faaliyetten haberdar olmasını, öğretmenle birlikte öğrencinin de kendisini değerlendirmesini sağlamaktadır.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, onun sorumluluklarını yerine getirme derecesi de dikkate alındığında, öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmeye teşvik edilmiş olacaktır. Bu nedenle eğitim öğretim programlarıyla birlikte, ölçme ve değerlendirme uygulamaları da öğrencilerin sorumluluklarını hedef almalıdır.

2. Sorumluluk Eğitiminde Uygulamanın Önemi

Eğitimde başarı; uygulayıcı, uygulanan ve uygulama yöntemlerinin uyum ve yeterliliğiyle sağlanabilir. Pratiğe dökülmeyen bilgilerin edinimi de yeterli düzeyde olamayacaktır. Bu nedenle sorumluluk eğitiminde uygulamaya verilecek önemin, istenen başarıyı sağlamak için gerekli ölçütlerden biri olduğu söylenebilir.

Okullarda verilen eğitim öğretimin asıl gayesi sorumluluk hakkında soyut bir ders vermek değil, hakiki sorumluluk duygusunun öğrencilere bizzat yaşatılarak

kazandırılmasıdır (Özkaya, 1951: 34; Tozlu, 1991: 75). Eğitimde hedef davranışlar da, öğrencilerin çevresiyle etkileşimi sırasında edindiği belli yaşantılar yoluyla kazandırılır (Sünbül, 2010: 77).

Öğrencilerde belirlenen sorumlulukla ilgili hedef-kazanımların ediniminin de, eğitimde uygulamanın sağlanması yoluyla; yani öğrencilerin belli yaşantılar elde etmesi yoluyla sağlanabileceği söylenebilir. Nitekim Kapusuzoğlu (2004; s.3), öğrencinin yanlış davranışına en iyi cevabın, onun onurunu, kendine güvenini koruyarak, kendi davranışından sorumlu olduğu konusunda güdülemek olduğunu söyler. Bunun için yapılması gerekenlerden biri olarak da, yine grup çalışmalarına ve öğrencinin etkinliklere katılımına dikkat çekmektedir.

Kutlu ve Vural (2004: 143)'ın da belirttiği gibi insanlar, sorumlu ve etkili oldukları öğrenme durumlarına karşı daha ilgili olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere kendi deneyimleriyle sorumluluk duygusunu geliştirme ve sorumluluğu öğrenme fırsatları sunulmalı; davranışlarının sonuçlarını yaşamaları sağlanmalıdır (Celep, 2002: 197). Bu doğrultuda birçok bilim insanı da sorumluluğun gelişimini aktif bir uygulama olarak görmekte ve bu bilincin verilmesi için uygulamanın önemine işaret etmektedir (Tibbits, 1994: 363; Yurtal ve Yontar, 2006: 413; Yeşil, 2004: 36; Kutlu ve Vural: 2004).

Eğitim ortamının katılım boyutu, bireylerin düşünce ve eylemleri ile yönetime, öğretim sürecine ve etkinliklere katılım hakkı ile ilgilidir. Bireyler etkin kılınarak kendilerini tanımaları, gerçekleştirmeleri ve kendilerinden sorumlu olma bilincinin kazandırılması sağlanabilir (Yeşil, 2003a: 50).

Sorumluluk eğitiminde uygulama, çağdaş eğitim anlayışının da özelliklerindedir. McCombs ve Whisler (1997: 3)'e göre öğrenciler öğrenmede aktif ve sorumlu oldukları zaman motivasyonları da yüksek olur. Öğrencinin bilgiyi keşfetmesine, deneyimlemesine, araştırmasına izin verir ve kontrolü de onlarla paylaşır. Bu da ezberciliği değil; arkadaşlarıyla paylaşıp etkileşimlerde bulunmasını sağlar. Bu tür sınıflarda öğrencilere, öğrenme sürecinde seçenekler arasından seçim yapma ve karar verme hakkı tanınmaktadır.

Farrell (2000: 8) ise bu konuya öğrenmede seçme özgürlüğü anlayışıyla dikkat çekmektedir. Buna göre eğer öğretimde öğrenciye öğretim strateji ve

tekniklerini seçme özgürlüğü verilirse motivasyonları artacak ve öğrenmek için daha fazla çaba göstereceklerdir.

Görülüyor ki, eğitimde öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı için, öğretim süreçlerinde uygulamaya gidilmesi gerekmektedir. Öğrenilebilir bir olgu olan sorumluluk eğitiminin etkinliğini ve kalıcılığını sağlamak için, uygulamalı etkinliklere yer verilmesi gerekli görülmektedir.

SORUMLULUK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Her ne kadar sorumluluk alanındaki çalışma ve uygulamaların hala yetersiz olduğu düşünülmekteyse de son yıllarda bir artış yaşandığı söylenebilir. Bu durum, sorumluluk eğitiminin bireysel ve toplumsal açıdan öneminin daha iyi anlaşılmasına başladığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

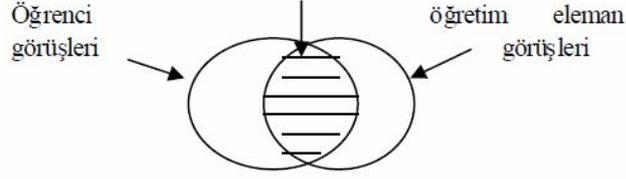
Birçok bilim insanının eğitimde önemini kabul ettiği sorumluluk olgusu, yasalarda da ayrıca yer edinmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2/2 maddesinde yer alan; "Bireylerin hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmeyi amaç edinmiştir." ifadesi de bunlardan biridir.

Sorumluluk eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında sınıflamak mümkündür. Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında sorumluluk eğitimi konu alan bir kısım araştırmaların bulgularına ve sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülgen ve Sünbül (1999: 2), "Öğrenciye Öğretim Elemanı Algılarına Göre, Öğrenme Sürecinde Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Sorumlulukları ve Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri" isimli çalışmalarında; öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sorumlulukları ve öğretim elemanlarının kılavuzlamaya ilişkin sorumlulukları konusunda, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerindeki örtüşüklük; ve bu örtüşüklüğün öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Onlara göre, eğer öğrenci ve öğretim elemanlarınca algılanan sorumluluklar aynı ya da birbirine yakın ise, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Ülgen ve Sünbül bu durumu, aşağıdaki şekil ile açıklamışlardır:

Şekil 1. Öğrenci Başarısının Yüksek Olabileceği Alan (Ülgen ve Sünbül, 1999: 2)



Selçuk ve Güner (2000), "Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları" adlı kitabında öğrencilere yönelik 18 grup rehberliği uygulamasından bahseder. Bu uygulamalarından biri ise sorumluluk konusuna ayrılmış ve sorumlu davranışı kazandırmak temel amaçlardan biri olarak gösterilmiştir.

Gürkaynak'ın (1998) proje yöneticiliğinde geliştirilen ve bir vatandaş olmanın bazı temel bilgi ve becerilerini ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine kazandırmayı amaçlayan "Yurttaş Olmak..." adlı çalışmada sorumluluk, temel değerlerden biri olarak ele alınmıştır.

Dilmaç (2002), "İnsanca Değerler Eğitimi" projesinde her oturumunda ayrı bir değeri ele aldığı 36 oturumluk bir çalışma yürütmüş ve uyguladığı 21. oturumda ise sorumluluk olgusunu bir değer olarak ele almıştır.

Yeşil (2003b: 175), sınıf ve aile ortamlarını, sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından değerlendirmek ve öğrenci davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde yer aldığını belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Buna göre, aile ortamının sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine daha uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortamın sorumluluk boyutu, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisindedir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bölümü, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterememektedirler.

Doğan (2004)'ın çalışmasında, davranışlarının denetimini ve sorumluluğunu alan bireylerin yaşadıkları sıkıntı ve zorluklarla daha iyi başa çıktıkları, bunun sonucunda kendilerine olan saygının da arttığı görülür. Nitekim denetim duygusu, bireyin iyilik halini artıran önemli bir kişilik özelliğidir (Akt.: Mutlu, 2006: 13).

Önal (2005), "Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi" isimli araştırmasında, lise 9. sınıf öğrencilerine kendi geliştirmiş olduğu sorumluluk eğitim programını uygulamıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, lise 9. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin sorumluluk eğitim programı ile geliştirildiği görülmüştür.

Kepenekçi (2003), Türkiye eğitim sisteminde, ilköğretim kurumlarında insan hakları ve sorumluluk eğitimi açısından mevcut durumun ortaya konması amacıyla yaptığı çalışmada; ilköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarını içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. İnceleme sonucunda, genel olarak ders kitaplarında insan hakları konusuna, sorumluluk konusundan daha fazla yer verildiğini; ancak küçük sınıflarda sorumluluk eğitiminin, büyük sınıflarda ise insan hakları eğitiminin yoğunluk taşıdığını ortaya koymuştur.

Sevim ve Gezer (2008: 104), kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve çalışma ortamlarında risk ve sorumluluk üstlenebilme durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Buna göre eğitimdeki verimin artması için, kadın öğretmenlere yönelik birtakım faaliyetlerden bahsedilmiştir. Bunlar; çalışma ortamında kadın öğretmenlerin talep ve önerilerinin dikkate alınması, başarılarında ödüllendirilmeleri, güncel gelişmeleri takip ederek mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla daha sık aralıklarla çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi olarak sıralanmıştır.

Babadoğan (2003:6), sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adayı öğrencilerin akademik olarak sorumlu tutulması süreci sonunda öğrenen ve öğretenlerce takım olarak değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını ortaya koyma ve kişisel özellikler, içerik ve süreçle ilgili sorumluluklar bağlamında etkililik puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrenenlerin, akademik olarak sorumlu tutuldukları ölçüde öğrenme öğretme sürecine tüm yönleriyle etkin ve verimli katıldıklarını gözlemiştir. Ders kapsamında yapılan gözlemler sonucunda süreç ilerledikçe öğrenen devamı, ders süresinin niceliksel ve niteliksel etkin kullanımı, olumlu sınıf atmosferi, yaratıcı çözümler oluşturma konusunda istenilen yönde değişimler belirlenmiştir.

Yontar (2007: 46-88), “Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğrencilerin sorumsuz davranışlarına karşı öğretmenlerin; aileyle görüşme, davranışın etkilerini açıklama, öğrenciyle bire bir görüşme, ek görevler verme ve sözlü uyarıda bulunma yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla

birlikte, öğrencilerin temel sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular incelendiğinde, bunların daha çok bilişsel alana yönelik öğretimsel faaliyetlerle ilgili oldukları görülmüştür. Nitekim öğretmenler, ödevlerini zamanında ve eksiksiz yapma ve derse hazırlıklı gelme davranışlarını; arkadaşlarına ve öğretmenine saygılı olma, arkadaşlarının eşyalarını koruma ve okulu, öğretmeni ve ülkeyi sevme davranışlarına kıyasla daha fazla dile getirmişlerdir.

Bu durumun, alanyazında rastlanan, eğitimin genel olarak bilişsel hedefleri vurguladığına ve özellikle altmışlı yıllardan itibaren eğitimin bilgi verici işlevinin arttığına dair görüşü (Bacanlı, 1999: 29) desteklediği söylenebilir.

Güven, Tertemiz ve Bulut (2009), “Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmaları sonucunda, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Bunun sonucunda öğretmenler, sorumluluk bilincini, iyi vatandaş özelliklerinin başında sıralamıştır. Sorumluluk bilincinin gelişimi için vatandaşlık eğitimi verilmesi gerektiğini belirten öğretmenler; öğrencilerin hak ve sorumluluklarını daha erken ve kalıcı olarak öğrenmeleri için vatandaşlık eğitiminin ilköğretim düzeyinde verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sezer (2008: 68), Phares (1976)’in denetim odağı ile sorumluluk ilişkisini araştırmasından bahsetmiştir. Buna göre içten denetimli kadın ve erkeklerin, dıştan denetimli kadın ve erkeklere göre daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeye daha fazla çaba harcadıkları sonucunu ortaya koymuştur. İç denetim ile sorumluluk arasında doğru orantı bulmuştur.

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002: 56) da ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç denetimsel sorumluluk ile dış denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Çalışmaya göre, öğrencilerde sorumluluk düzeyiyle iç denetim odağı arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmada, dış denetimli bireylerin sorumluluktan kaçtıkları; iç denetimli bireylerin ise karar verme sürecinden başlayarak eylemin sonucuna kadar tüm sorumluluklarının bilincinde olarak hareket ederek sorumluluğu yükledikleri ortaya çıkmıştır.

Ahmet Yayla (1995), otorite ile disiplin uygulamalarının öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirilmesi açısından hangi sonuçlar doğuracağını araştırmıştır.

Araştırmaya göre okullardan mezun olan insanlar sorumluluk şuurunu kazanamamakta, dolayısıyla kendisini hiçbir şeyden sorumlu tutmamaktadırlar. Bunun en önemli nedeni; eğitim öğretimde hâkim eğitim felsefesinin, hürriyet içerisinde, sorumluluk duygusunu yetiştirmekte olduğu fertlere verebilecek bir anlayıştan yoksun olmasıdır. Uygulanan programlar öğrencilere sorumluluk duygusu kazandıracak bir özellik arz etmemekte, öğretmenler sunulan ağır programları yetiştirmek ve disiplini sağlamak için zamanlarını harcamakta, öğrencilerin ahlâkî ve manevî gelişimleriyle ilgilenmemektedirler (Akt: Sezer, 2008: 65-66).

Karataş (2001)'in, "Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk Demokratik Düşünce ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı çalışmasında, ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk duygusu, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme düzeyi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal sorumluluk bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark bulunmazken, lise 2. sınıf öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri lise 3. sınıflardan daha yüksek bulunmuştur. Ancak diğer değişkenler arasında anlamlı farklar bulunamamıştır (Akt: Sezer, 2008: 68).

Sezer (2008: 94-95-96), altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayanan araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, eğitim programı hakkında görüş bildiren öğretmenlerin, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğuna dair düşüncelerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sorumluluk değerini öğretebilme konusunda ise kendilerini yeterli bulmaktadır.

Gençlerin sorumluluklarını artırmak için, sorumluluğa dayalı sınıf yönetimleri geliştirilmeye başlanmıştır. Celep (2002), çocuklara gelişimleri boyunca karşılaşacakları toplumsal ve akademik sorunları inceleme ve çözmelerinin öğretilmesi gerektiğini vurgular. Çocuklara ve gençlere kendilerine saygı, benlik kavramlarını geliştirmeleri konusunda fırsat verilerek çocukların sınıfta, okulda, toplumda sorumlu bir biçimde davranabileceklerini savunur (Akt: Önal: 2005).

Birçok araştırmacı empatik eğilim düzeyi ile sorumluluk ilişkisine ve sorumluluk eğitiminde empatik eğilim düzeyinin önemine vurgu yapmıştır (Önal, 2005; Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Duru, 2002). Buna göre algılanan sorumluluk

düzeyine göre empati düzeyi değişmektedir. Empatik eğilimleri yüksek bireylerin, sorumluluk duygularının da yüksek olacağı beklenir.

Taylı (2006: 223) “Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması” isimli tez çalışmasında, akran uygulaması aracılığıyla sosyal ve kişisel sorumluluğun artırılıp artırılmayacağını test etmiştir. Araştırmanın sonucunda, akran yardımcısı öğrencilerin, genel sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk puanlarında anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarı puanlarında uygulamaya bağlı olarak anlamlı bir artış saptanmazken, empati ve özsaygı puanları anlamlı bir artış göstermiştir. Akran yardımcılığı hizmetinden yararlanan öğrenciler ise, genel sorumluluk, sosyal sorumluluk puanları zamana bağlı olarak artarken, anlamlı bir müdahale etkisi ortaya çıkmamıştır. Akademik başarı puanları üzerinde ise olumlu müdahale etkisi ortaya çıkmış ve puanlar uygulamaya bağlı olarak anlamlı derecede artmıştır. Öğrencilerin kişisel sorumluluk puanlarının ise benzer kaldığı görülmüştür. Yapılan anket sonuçları, neredeyse bütün boyutlarda akran yardımcıları açısından üst düzey, akran yardımcılığı hizmetinden yararlananlar açısından orta düzey bir doyum ortaya koymuştur.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Douglass tarafından yazılan, Özen ve Yurttutan (2001) editörlüğünde çevrilen "Saygı ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar" adlı kitapta, anaokulundan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilere, saygı ve sorumluluğun iç içe geçmiş iki kavram olarak nasıl daha iyi öğretilebileceği ele alınmaktadır. Bununla birlikte, kitapta sorumluluğun beş koşulundan bahsedilmektedir. Ona göre bireyin sorumluluk edinimindeki bu koşullar şunlardır (Douglass, 2001):

- 1- Yaptığım her şeyden sorumluyum. Eğer iyi yaparsam itibar görürüm. Eğer yapamazsam kendim yapamadığımı kabul eder ve suçu başkalarına atmam.
- 2- İyi bir iş ve hayat tarzı için eğitimimden ben sorumluyum dolayısıyla kendim ve çevrem için benim yapmam gerekenleri, kapasitem yeterli olduğu ölçüde başkaları değil ben yaparım.
- 3- Ailemi ve çevremdeki diğer kişileri anlayış ve saygı çerçevesinde desteklemekten sorumluyum. Farklı olsak, farklı görünsek ve farklı düşünssek bile bu önemli olmamalı. Önemli olan her birimizin değerli bir insan olmasıdır.

4- Halkıma, uluslara ve dünyaya karşı sorumluyum. Bu her bireyi daha adil, daha demokratik ve hoşgörülü olmaya götürür.

5- Dünyayı sevgiyle önemsemek ve daima korumaktan sorumluyum.

Bununla birlikte Douglass (2001), öğrencilerin sorumluluğunu teşvik ederken, öğrencilerin değerli olduklarını ve kendilerine yapılanları anlayıp daha sorumlu davranmalarını sağlamak için devletin öğrenci başına yaptığı harcamaların söylenmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu sayede öğrenci hem kendinin değerli olduğunu (çünkü onun için bu kadar para harcanmaktadır) hem de kendisinden beklenenleri (bunun karşılığında bir şeyler yapmalıyım gibi) daha iyi kavrayacaktır.

Marshall (2005: 51), öğretmenlerin öğrencileri disipline etme rolüne dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin disipline etme görevini üstlendikleri zaman, öğrencilerini sorumluluk alma fırsatlarından mahrum etmiş olacaklarını ifade etmektedir. Sınıfta geçen zamanlarının çoğunu öğrencilerin asi davranışlarını kontrol etmeye çalışarak geçiren öğretmenlerin, çabalarının çocuklar üzerinde etkili olmadığından yakındıklarından bahseder.

Hurtig ve Zazzo'nun Psiko-Sosyal Gelişme Ölçeği'nin üç farklı sosyo-ekonomik sınıftan gelen kız ve erkek çocuklara uygulanması sonucunda, sosyo-ekonomik ve çevresel faktörlerin sosyal olgunluğu anlamlı bir biçimde etkilemediği saptanmıştır. Bunun, sosyo-ekonomik düzey basamaklarında aşağıya doğru inildikçe, özellikle geniş ailelerde yaşam savaşımı veren çocukların zorunluluk nedeniyle kendilerinin ve kardeşlerinin sorumluluklarını yüklenmelerinden kaynaklandığı öngörülmüştür (Akt: Yontar, 2007: 48).

Fariba Abdi Golzar (2006'dan akt: Sezer, 2008: 71), "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmaya göre İlköğretim 5. sınıfa devam eden öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamasına göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre; kız öğrenciler erkek öğrencilerden; içten denetimli öğrenciler dıştan denetimli öğrencilerden ve akademik başarıları yüksek olan öğrenciler, akademik başarıları düşük olan öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır.

Such ve Walker (2004), İngiltere'de çocukların bakış açılarından sorumluluk kavramını analiz ettikleri çalışmalarında, evde bir dizi sorumluluğun çocuklar

tarafından günlük yaşamın kaçınılmaz ve normal bir parçası olarak anlaşıldığını ortaya koymuşlardır. Çocuklar ayrıca ana sorumluluk olarak iki temel değer (dürüstlük ve adaletlilik) altını çizmekte ve sorumluluğun, ahlaki dünyalarının çok önemli bir parçası olduğuna işaret etmektedirler (Akt: Yontar, 2007: 48-49).

Cinsiyet farklılıkları, Kurumsal Sosyal sorumluluk yönlendirme (CSRO -The corporate social responsibility orientation-) araştırmalarında incelenmiştir. İbrahim ve Angelidis (1991), yönetim kurullarındaki bayan üyelerin isteğe bağlı sorumluluklar konusunda erkeklere oranla daha az ekonomik ve daha fazla yönelimli (amaçlı) hareket ettiklerini bulmuşlardır. Kraft ve Singhapakdi (1995), 182 üniversite ve işletme yüksek lisansı öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada, örgütsel verimliliğin belirlenmesi hususunda toplumsal sorumluluğun daha önemli olduğunu bayanların erkeklere oranla daha fazla önemsediklerini bulmuşlardır. Hepsinden öte, yapılan çalışmalarda açık eğilim şudur ki bayanlar etik ve toplumsal sorumluluk konularına yönelik erkelere göre daha fazla seçim yapma eğilimindedirler (Akt.: Burton ve Hegarty, 1999: 190).

Lindh, Severinsson ve Berg (2007: 133), hemşirelerin ahlaki sorumlulukları üzerine araştırma yapmışlar ve içsel pusula olarak adlandırdıkları bir kavramdan bahsetmişlerdir. Bir kimsenin içsel pusulası tarafından yönlendirilmek ideallerin, değerlerin ve bilgilerin sürekli olarak bir araya getirilmesi ve bu şekilde yansıtılması anlamına gelir.

Taylor ve arkadaşları (1997), ekonomik şartların ergenlerin aldıkları sorumlulukları etkilemekte olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre Amerika'da gençler, günlük yaşam içerisinde çok erken yaşta para kazanma temel sorumluluğunu kabullenerek çalışmaya başlamakta ve sorumluluk almaktadırlar. Diğer taraftan araştırma sonucunda, çocukların ailelerine karşı sorumlu ve daha bağımsız olmaları sayesinde, kendine yardım ve problem çözme becerilerini, sorumluluğu daha az olan çocuklara göre daha hızlı geliştirdikleri fark edilmiştir (Akt: Sezer, 2008: 68).

Okul etkililiği üzerine yapılan çalışmaların bir kısmında ise etkili okulların sahip olması gereken nitelikler sıralanmıştır. Böyle bir çalışma yapan Sammons, Hillman ve Mortimore (1995: 1), gerekli şartlar sağlandığında tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanıldığı etkili okullarla ilgili olarak bazı anahtar kavramlar belirlemişlerdir. Bunlardan birini sorumluluğa ayırdıkları bu kavramları şu şekilde

özetlemiştir: (1) Profesyonel liderlik, (2) Paylaşılmış görüş ve amaçlar, (3) Öğrenme çevresi, (4) Öğretmek ve öğrenmekte konsantrasyon, (5) Maksatlı öğreti, (6) Yüksek beklentiler, (7) Pozitif destek, (8) Gelişimin izlenmesi, (9) Öğrenci hakları ve sorumlulukları, (10) Okul-aile Birliği (11) Öğrenen örgüt.

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995: 12), etkili bir okulun sahip olması gereken nitelikleri, aşağıdaki tablo ile ifade etmiştir:

Tablo 1. Etkili Okulların Sahip Olması Gereken Nitelikler

ETKİLİ OKULLAR İÇİN ONBİR FAKTÖR	
Profesyonel Liderlik	Sağlam ve kararlı Katılıma dayalı yaklaşım Profesyonel Rehberlik
Paylaşılmış görüş ve amaçlar	Amaçların birliği, Süreçlerdeki tutarlılık, İşbirliği ve dayanışma,
Öğrenme Çevresi	Düzenli atmosfer, Cazip çalışma çevresi
Öğrenme ve Öğretmede Konsantrasyon	Öğrenme zamanının maksimum seviyeye çıkarılması Bilimsel önem (bilime verilen önem) Başarı odağı
Maksatlı Öğretim	Etkili örgüt, Belirgin amaçlar, Yapılandırılmış Dersler, Uyarlamalı Uygulamalar
Yüksek Beklentiler	Her yeri çevreleyen büyük beklenti, İletişim beklentisi, Zihinsel dürtünün sağlanması
Pozitif Destek	Acık ve adil disiplin, Geribildirim
Gelişimin İzlenmesi	Öğrenci performanslarının izlenmesi, Okul performansının değerlendirilmesi
Öğrenci Hak Ve Sorumlulukları	Öğrencinin kendine olan saygısının artırılması, Sorumlulukların belirlenmesi, İşlerin denetlenmesi
Okul-aile birliği	Ailelerin, çocuklarının öğrenmelerine katkısı
Öğrenen örgüt	Okul merkezli personel gelişimi.

Buna göre, etkili bir okulun temeli, profesyonel liderlikten geçmektedir. Bununla birlikte okul-aile birliği, öğrenme çevresi gibi faktörleri vurgulanan çalışmada, öğrenci hak ve sorumlulukları da özel bir yer tutmaktadır.

Tazmanya Eğitim Bankanlığı'nın web sitesinde yayınlanan ve sosyal sorumluluğun öğretilmesinde kullanılması istenen bir başka uygulamada ise öğrenciye geçmişi öğretmek tercih ettiği geleceği yaratmasına yardım etme etkili bir taktik olarak önerilmektedir. Bunda öğrencinin geçmişteki değişen ve devam eden dil ve kavramların açıklanması, geçmiş olayları anlatmak için tarihsel yaklaşımdan

yararlanılması, bugünü anlaması için geçmişteki değerleri anlatması, geçmişteki ve bugünkü olaylara bakarak tahminde bulunması, ardından istenilen gelecekle ilgili karar verilmesi ve harekete geçilmesi istenmektedir. Aile tarihçesinin yanı sıra diğer içinde bulunulan toplumun geçirmiş olduğu aşamaları, neyi iyi neyi kötü yaptıkları, geçmiş değerlerin neler olduğu, geçmişin şu andaki kişisel ve kültürel tercihleri nasıl etkilediği incelenmektedir (Akt: Taylı, 2006: 78-79).

Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier (2000: 352), yayınladıkları makalede, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini belirleyen bir çalışmadan bahseder. Bu çalışmaya göre 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, uygulanmış olan ön-test sonuçlarına göre aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Buna göre altıncı sınıf öğrencileri, kendi entelektüel başarıları için sorumluluk alma hususunda, sekizinci sınıf dışındaki diğer tüm öğrencilerden daha fazla puan almışlardır. Ayrıca yine altıncı sınıf öğrencileri aileleriyle okul hakkında konuşma hususunda da diğer öğrencilerden daha fazla puan almışlardır. Bu durum, altıncı sınıf öğrencilerinin aileleriyle genellikle daha sık ve daha olumlu iletişimleri olduğu ve okula karşı daha bağlı ve ilişkili oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Birçok araştırmacıya göre okullarda uygulanan sosyal sorumluluk eğitimi programının en temel iki taktiği olarak toplumdaki ihtiyacı olan diğerlerine yönelik hizmetleri tanımlayan hizmetsel öğrenme ve öğrenci konseyi uygulaması olarak gösterilmektedir (Weissberg & O'brein, 2004). Hizmetsel öğrenmede öğrencilerin toplumdaki diğerlerine sağlayabileceği hizmetler, yaşlı kimseleri ziyaret etmek, kreş ve anaokullarının oyun alanlarını temizlemek, kamu kurumundaki arabaları yıkamak, parklarda sulama sistemini kurmak, ihtiyacı olanlara bağışlamak için sebze yetiştirmek vb. olarak açıklanmıştır (Taylı, 2006: 79).

Aynı zamanda okullarda uygulanmakta olan akran yardımcılığı uygulamaları, hizmetsel öğrenmenin okul temeli uygulamalarına örnek gösterilmektedir (Andersen, 1998: 7).

Polk (2004) sosyal sorumluluğu; kişinin insan haklarına saygı duyması, üstünlük ya da yetersizlik duygusu olmaksızın eşitlikçi bir ilişkide ısrarlı olması, tüm insanların değerli olduğunu kabul etmesi olarak tanımlar (Akt: Taylı, 2006: 141).

Berkowitz ve Luterman'a (1968) göre sosyal sorumluluğu yüksek kişiler daha çok gönüllü etkinliklerde yer almaktadır. Yine yazarların aktardığına göre, Gough,

McClosky ve Meehl'in (1952) lise ve kolej öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada, sosyal sorumluluğu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek bir akademik motivasyonunun olduğu, amaçlarına daha ciddi yaklaştıkları, daha az kaygılı ve düşmanca oldukları, eğitim- öğretim dışındaki gönüllü etkinliklere daha çok katıldıkları ve ortalamanın üstünde bir zihinsel kapasiteye sahip oldukları bulunmuştur. Berkowitz ve Daniels (1964) ise, insanların sosyal sorumluluk düzeyi yükseldikçe daha çok gönüllü etkinliklere katıldığını, çoğunun orta sınıfın ve toplumun ideallerini içselleştirmiş kişiler olduğunu, yardım etmenin ilerde başkasından yardım almak anlamına geldiğini düşündüğünü ve yardım etme ihtimallerinin başka insanlardan daha yüksek olduğunu savunmuşlardır (Akt: Taylı, 2006: 142).

Sorumluluk ve sorumluluk eğitimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında;

Genel olarak öğrenci ve öğretmenlerde sorumluluk düzeyi ölçülmüş ve çeşitli sorumluluk eğitimi uygulamaları yapılmış; öğrencilerde bulunması gerekli sorumluluklar araştırılmış; sorumluluk algısı üzerinde etkili faktörler ve değişkenler üzerinde durulmuştur. Bazı araştırmalarda ise yalnızca belli bir sorumluluk türü üzerinde durulmuş; sorumluluk olgusu öğrenci gözüyle incelenmiş ya da farklı kurumlarda sorumluluk algısı üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada, yine öğrencilerin sorumluluk algı düzeyleri ve sorumluluk algıları üzerinde etkili olabilecek birtakım faktörler incelenmiştir. Ancak diğerlerinden farklı olarak bu çalışma, program boyutunda ele alınmıştır. Bu doğrultuda ilköğretim 5. ve 8. sınıftaki bütün ders programları incelenmiş ve mevcut durum hem öğrencilere hem de onların tüm derslerinin öğretmenlerine değerlendirilmiştir. Böylece MEB tarafından belirlenmiş olan ve istenen sorumlulukların, öğrencilerdeki edinim düzeyleri ve edinim sürecinde etkili olabilecek değişkenler araştırılmıştır. Bir diğer ifadeyle MEB'in sorumluluk eğitimindeki başarı düzeyi araştırılmıştır. Böylece araştırma hem öğrencilerden kazanmaları beklenen sorumluluklar ve ders programları üzerinde, hem değerlendirmeyi yapanlar ve uygulama yapılan denekler açısından çok daha kapsamlı olmuştur. Bu sayede İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kendi ders programlarında, sorumluluk bilincinin gelişimine dönük öngörülen kazanımları ne

düzyde gerçekteşirdikleri konusu, araştırmanın temel problemi olarak ele alınmıştır.

Benzer çalışmalar olsa da, bunlar dar kapsamlı olmuştur. Kepenekçi (2003) tarafından yapılan çalışma sadece Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersiyle sınırlandırılmış olup; daha çok sorumluluk eğitiminin ne kadar yer edindiğine bakılmıştır. Sezer (2008), yalnızca 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi için sorumluluk değerinin öğretimini, yalnızca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre araştırmıştır. Scales ve diğerleri (2000) ise, 6-7-8. sınıflarda öğrencilerin sorumluluk düzeylerini belirleyen bir çalışma yapmışlardır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar, Balcı (1989: 412)'nin belirttiği gibi, geçmişte ve bugün var olan bir olay ya da durumu var olduğu şekilde tanımlayan araştırmalardır. Daha geniş bir ifade ile olayların daha önceki durumları dikkate alınarak değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanmasına dayanan ve verilerin anket, sınav ve gözlem formu gibi bir ölçme aracıyla toplanmasını gerektiren çalışmalardır. Tarama modeli ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008: 77). Bu yaklaşımda, olaylar doğal ortamı içinde ele alınabilmekte ve araştırma grubuna zorluk çıkarmadan, mevcut düzen bozulmadan ve değiştirilmeden yapılabilmektedir (Keser, 2007: 43).

Bu çerçevede ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders programlarında yer alan ve sorumluluk olgusunu yansıtan kazanımları edinim düzeyleri; öğretmenlerin öğrencilerine, öğrencilerin ise kendilerine dönük görüşleri esas alınarak betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca var olan durum, öğretmen ve öğrenciler için bir takım bağımsız değişkenlerin de incelenmesiyle daha sağlıklı olarak betimlenmeye, bu sayede alt problemlere de cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunun için mevcut durumun: Öğretmenlerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, mesleki kıdemlerine ve branşlarına; öğrencilerin ise cinsiyetlerine, annelerinin eğitim durumlarına, babalarının eğitim durumlarına, babalarının mesleki durumlarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre değişip değişmediği saptanmaya çalışılmıştır.

2. Çalışma Evreni

Kırşehir il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 30 ilköğretim okulunun 5. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 4262 öğrenci ve bu sınıflarda dersleri yürüten 556 öğretmen, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

3. Örneklem

Araştırmada, verilerin toplanması için görüşlerine başvuru alan öğrenci ve öğretmen sayısının çok fazla olması nedeniyle eleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, çalışma evreni içerisinde yer alan 15 ilköğretim okulu, tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu çerçevede belirlenen 15 ilköğretim okulunun 5. ve 8. sınıflarında ders veren toplam 124 öğretmen ile bu sınıflarda öğrenim gören toplam 615 öğrenci, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre dağılımı, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşlerine Başvuru Alan Öğrenci ve Öğretmenlerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Örneklem Grubu	Cinsiyet	5. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Öğretmenler	Kız	11	37	48
	Erkek	20	56	76
Genel Toplam		31	93	124
Öğrenciler	Kız	145	143	288
	Erkek	181	146	327
Genel Toplam		326	289	615

Örnekleme yer alan 124 öğretmenin 31’ini sınıf öğretmeni; 93’ünü ise ikinci kademe branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma grubunda bulunan 5. sınıf öğretmenlerinden 20’si erkek, 11’i bayandır. Araştırma grubunda bulunan 8. sınıf öğretmenlerinden ise 56’sı erkek, 37’si bayandır.

Örnekleme yer alan 615 öğrencinin 288’i kız, 327’si ise erkektir. Araştırma grubunda bulunan 5. sınıf öğrencilerinin 145’i kız, 181’i erkek öğrenci olup; 8. sınıf öğrencilerinin ise 143’ü kız, 146’sı erkek öğrencidir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde evrenin büyüklüğü, temsil yeteneği, maliyet, zaman ve veri analizi şartları dikkate alınarak, okulların %50’si alınmıştır. Diğer taraftan, örnekleme alınan okullardaki ikinci kademe öğretmenlerinin tamamı; birinci kademe öğretmenlerinin yaklaşık %20’si ve toplam öğrencilerinin ise yaklaşık % 15’i, örneklem grubuna dahil edilmiştir.

Örneklem grubunun okullara ve sınıf düzeylerine göre dağılımı, Tablo 3 ve Tablo 4’de sunulmuştur. Tablo 3’de beşinci sınıf örneklem grubunun öğrenci ve öğretmenler olarak okullara göre dağılımı verilmiştir. Tablo 4’de ise sekizinci sınıf

örneklem grubunun öğrenci ve öğretmenler olarak okullara göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Beşinci sınıf örneklem grubunun öğrenci ve öğretmenler olarak okullara göre dağılımı

Okul Adı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
Hüsnü M. Özyeğin İ.Ö.O.	17	8	25	3		3
Atatürk İ.Ö.O.	12	10	22		1	1
Prof. Dr. Erol Güngör İ.Ö.O.	15	12	27		1	1
Sırrı Kardeş İ.Ö.O.	10	16	26	2		2
Cumhuriyet İ.Ö.O.	11	11	22	4	3	7
Süleyman Türkmani İ.Ö.O.	13	12	25	2	1	3
Vali Mithat Saylam İ.Ö.O.	21	7	28	3	1	4
Ahi Evran İ.Ö.O.	8	10	18		1	1
Yeşilyurt Mustafa Bozkurt İ.Ö.O.	16	19	35	1		1
İnönü İ.Ö.O.	13	6	19	1		1
30 Ağustos Zafer İ.Ö.O.	14	12	26	2		2
Osman Yalçinkaya İ.Ö.O.	6	6	12		2	2
Zerrişan-Vakkas İ.Ö.O.	6	5	11		1	1
İMKB İ.Ö.O.	19	11	30	2		2
TOPLAM	181	145	326	20	11	31

Tablo 4. Sekizinci sınıf örneklem grubunun öğrenci ve öğretmenler olarak okullara göre dağılımı

Okul Adı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
Hüsnü M. Özyeğin İ.Ö.O.	14	12	26	4	1	5
Atatürk İ.Ö.O.	11	13	25	3		3
Prof. Dr. Erol Güngör İ.Ö.O.	14	10	24	4	1	5
Sırrı Kardeş İ.Ö.O.	8	7	15	1	2	3
Cumhuriyet İ.Ö.O.	5	11	15	4		3
Süleyman Türkmani İ.Ö.O.	12	15	27	6		6
Vali Mithat Saylam İ.Ö.O.	13	10	23	6	12	18
Ahi Evran İ.Ö.O.	3	7	10		1	1
Yeşilyurt Mustafa Bozkurt İ.Ö.O.	16	8	24	5	1	6
İnönü İ.Ö.O.	4	5	9	2	3	5
30 Ağustos Zafer İ.Ö.O.	10	15	25	4	4	8
Osman Yalçinkaya İ.Ö.O.	10	4	14	3	7	10
Zerrişan-Vakkas İ.Ö.O.	15	12	27	8	2	10
İMKB İ.Ö.O.	11	14	26	6	3	9
TOPLAM	146	143	289	56	37	93

4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, amaca dönük veri toplamak üzere geliştirilmiş dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, öğrencilere ve öğretmenlere farklı olarak hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ve “Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (KDSDBÖ)”dir. KDSDBÖ, ilköğretim I. Kademe (5. Sınıf) ve ilköğretim II. Kademe (8. Sınıf) öğrenci ve öğretmenlerine dönük olarak ve ayrı ayrı

geliştirilmiştir. Bu nedenle ölçeklere I. Kademe için “KDSDBÖ I”; II. Kademe için ise “KDSDBÖ II” adları verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu farklı sınıf düzeyleri için aynı tutulmakla birlikte, öğrenci ve öğretmenler için farklı iki form olarak hazırlanmıştır. Bunda, öğrenci ve öğretmenlere etkide bulunabilecek bağımsız değişkenlerin farklılığı belirleyici olmuştur. Ölçeklerin kademelere göre farklı olması ise, 5. ve 8. sınıflar için eğitim programlarında yer alan kazanımların farklılığından kaynaklanmaktadır.

4.1. Kişisel Bilgi Formları

Araştırmacı tarafından, araştırma grubu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler göz önüne alınarak, öğretmen ve öğrencilere yönelik olmak üzere iki adet Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Bu çerçevede ilgili formlar aşağıda açıklanmıştır:

- Öğrenci Kişisel Bilgi Formu (Öğrenci KBF): Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, sorumluluk kazanımlarını edinim düzeyleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bağımsız değişkenlerle ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Bu bağlamda sorumluluk bilincinin gelişimini etkileyebilecek ve bunlara paralel karşılaştırma yapılabilecek faktörler, öğrencilere ait; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, baba mesleği ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyi olarak belirlenmiştir. Öğrenci KBF her iki sınıf düzeyindeki öğrenciler için aynı tutulmuş olup, EK-2’de verilmiştir.

- Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen KBF): Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirme durumları üzerinde anlamlı düzeyde farklılığa neden olabileceği düşünülen 4 adet sorudan oluşturulmuştur. Öğretmen değerlendirmelerinde doğrudan ya da dolaylı etkisi olabilecek olan bu faktörler, öğretmenlere ait; mezun olunan fakülte/yüksekokul, branş, cinsiyet ve meslekteki hizmet yılı olarak belirlenmiştir. Öğretmen KBF, her iki kademedeki öğretmenler için de aynı tutulmuş olup, EK-3’de verilmiştir.

4.2. Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği I ve II

Araştırmada kullanılan ölçekler, öğrencilerin “sorumluluk” kazanımlarını edinimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen KDSDBÖ I ve KDSDBÖ II ile öğretmen ve öğrencilerden ayrı ayrı toplanmıştır. Öğrenci ve

öğretmenlere yönelik yönergelerle hazırlanmış olan KDSDBÖ I EK-4 ve EK-5’de; KDSDBÖ II ise EK-6 ve EK-7’de verilmiştir.

5. KDSDBÖ I ve KDSDBÖ II’nin Geliştirilme Süreçleri

Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak, ilköğretim programında sorumluluğa dönük kazanımların gerçekleşme düzeylerini ölçmeye dönük benzer çalışmaların olup olmadığına dair literatür taraması yapılmıştır.

İkinci aşamada, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içinde ilköğretim 5. ve 8. sınıflarda okutulan tüm derslerin öğretim programları incelenerek, sorumluluk kavramını yansıtan kazanımlar belirlenmiştir. Bu çerçevede KDSDBÖ I taslağı için 52, KDSDBÖ II taslağı için 47 maddeden oluşan madde havuzları oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada kazanımlar, öğrencilerin edinim düzeyleri hakkında değerlendirme yapılabilmesi için, gözlenebilir davranışları ifade edecek şekilde düzenlenmiştir. Bu amaçla her bir kazanım bir davranışı ifade edecek ve ölçecek şekilde, birer yargı bildiren ifadelerle dönüştürülmüştür. Bu ifadeler maddeler halinde sıralanmış; her bir maddenin karşısına da öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirtmeleri için 5’li Likert tipi seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; (1) “Çok İyiyim”, (2) “İyiyim”, (3) “Orta Düzeydeyim”, (4) “Kötüyüm” ve (5) “Çok Kötüyüm” seçenekleri çerçevesinde yazılmış ve puanlanmıştır. Hazırlanan bu maddeler, öğretmen ve öğrencilere dönük yönergeler şeklinde yazılarak taslak ölçeklere son hali verilmiştir. Ayrıca ölçeğe amaç doğrultusunda doldurulabilmesi için; ne amaçla hazırlandığı, ne işe yaradığı ve nasıl doldurulacağına dair açıklama ve yönergeler eklenmiştir. Bu haliyle taslak ölçekler, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için veri toplamaya uygun hale getirilmiştir.

Dördüncü aşamada, taslak halinde bulunan KDSDBÖ I ve KDSDBÖ II’nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; bu doğrultuda gerçekleşen düzenlemelerle ölçeklere son hali verilmiştir.

Ölçekler yoluyla, ders programlarında yer alan ve sorumluluk olgusunun öğretilmesine dönük olan kazanımların, öğrenciler tarafından edinim düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ölçeğe bu nedenle “Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (KDSDBÖ)” adının verilmesi uygun bulunmuştur.

Taslak ölçekler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, aşağıda anlatılmıştır.

5.1. KDSDBÖ I ve KDSDBÖ II'nin Geçerliliği

Geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesi; ölçülmek istenen bir şeyin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2008: 151). Bir ölçek için başvuru olan geçerlik ölçütleri; kapsam, yordama, yapı, görünüş geçerliği olarak ele alınabilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekler, içerik ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir.

Ölçeklerin kapsam geçerliği bakımından incelenmesi için, konu hakkında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan maddeler, Türkçe dil kurallarına uygunluğu ve anlatım bozukluğu gibi durumlar açısından değerlendirilmek üzere 2 dilbilim uzmanına; ölçek geliştirme teknikleri ve kapsam geçerliği açısından değerlendirilmek üzere de 2 program geliştirme uzmanına incelenmiştir. Diğer taraftan, ölçek maddeleri, 15 kişilik bir öğretmen grubu ile 30 kişilik bir öğrenci grubuna da anlaşılabilirlik ve içerik yönüyle incelenmiştir. Yapılan eleştiriler doğrultusunda ölçek formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanan Kişisel Bilgi Formları ise yapılan literatür taraması sonucunda, öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen maddelerin belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Ortaya çıkan iki forum, aynı uzman ve öğretmenlere incelenmiş; onların önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenerek hazırlanmıştır. Son haliyle taslak durumundaki KDSDBÖ I 52 maddeyi; KDSDBÖ II ise 47 maddeyi içerecek şekilde yapılandırılmıştır.

Diğer taraftan, 4 sorudan oluşan Öğretmen KBF ve 6 sorudan oluşan Öğrenci KBF hazırlanmıştır. Bununla birlikte her sınıf düzeyi için hazırlanan ölçek ve forum, uygulama kolaylığı olması amacıyla bir arada verilmiştir. Bu yolla hem ölçek ve formların doldurulmasında; hem de verilerin analiz aracına girilmesinde kolaylık sağlanması amaçlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği: (1) faktör analizi ve (2) madde toplam korelasyonlarının hesaplanması yolu ile test edilmiştir.

5.1.1. Faktör analizi

Ölçek için hazırlanan maddeler, yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla madde bazında faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi, bir testin yapısının, çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin saptanması yolu ile yapılan sistematik bir incelemedir ve yapı geçerliğini incelemeye en güçlü yöntemdir (Gür ve Bütüner,

2006: 66). Faktör analizinin amacı, çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda faktörlerle ifade edilmesidir. Bu süreçte, aynı faktörü ölçen maddeler bir araya getirilerek çeşitli gruplar oluşturulur ve her gruba, maddelerinin özelliğine göre birer faktör ismi verilir (Karasar, 2008: 152). Böylece bir ölçekteki maddeler, birbirini dışta tutan daha az sayıda faktörlere ayrılıp ayrılmadığını ve tek boyutlu olup olmadığını belirlemek üzere test edilmiş olunur.

Ancak faktör analizini yapmadan önce, ölçüğe faktör analizi işlemlerinin uygulanıp uygulanamayacağını kontrol etmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının belirlenmesi ve Bartlett Sphericity testinin yapılması gerekmektedir. KMO değerinin 1'e yaklaşması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, ölçek için faktör analizi yapılabileceğini gösterir (Taşpınar, 1998: 341). Nitekim Bartlett katsayısının anlamlı çıkması, evrendeki dağılımın normal olduğunu gösterir (Keser, 2007: 52). Bu nedenle yapılan faktör analizinde KMO değerleri yüksek olan maddeler alınmış ve faktör yükü en az 0.30 ve üzeri olan maddeler kabul edilmiştir.

Yapılan çalışmada veri toplama araçlarından KDSDBÖ-I'in KMO değeri 0,924; Bartlett's testi değeri ise $p=0,000$ ($p<0,001$) olarak bulunmuş olup; faktör yükleri 0,478–0,733 arasında değerler almaktadır.

KDSDBÖ-II' nin ise KMO değeri 0,956; Bartlett's testi değeri ise $p=0,000$ ($p<0,001$) olarak bulunmuş olup; faktör yükleri 0,451-0,820 arasında değerler almaktadır. Bu bulgular, ölçek maddelerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

KDSDBÖ-I taslağında yer alan 52 maddenin ve KDSDBÖ-II taslağında yer alan 47 maddenin kendi içlerinde aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini, veri toplama aracının tek faktörlü ya da çok faktörlü olup olmadığını belirlemek amacıyla, Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis/PCA) tekniği kullanılmıştır. PCA, faktörleştirme yöntemi olarak sık kullanılan tekniklerden olup; ölçeklerin tek boyutlu olup olmadığını anlaşılmasını sağlar (Yeşil, 2010: 2673). Ardından, ölçüğün birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek için de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir.

Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçütte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir (Balcı, 2009: 110; Karadağ, 2007). Faktör yüklerinin yüksek olması,

değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür (Büyüköztürk, 2002: 51).

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçen maddeler ayıklanırken, yük değerleri yüksek olan maddelerin alınmasına dikkat edilmiştir. Faktör yük değeri, maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Faktör analizinde kullanılan PCA ve buna paralel olarak yapılan Varimax Dik Döndürme tekniği sonucunda, faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler ölçekten atılmıştır. Ayrıca binişik olan maddeler de ölçeklerden çıkarılmıştır. Faktör yükü 0,30'dan düşük ve binişik olan maddeler ölçekten çıkarılıp yeniden Varimax uygulanmıştır.

Bu doğrultuda; toplam 17 madde ölçekten çıkarılarak 5 faktör altında toplanan ve 30 maddeden oluşan KDSDBÖ-I ölçeği ortaya çıkmıştır. Ölçekte kalan maddeler, genel varyansın % 55,678'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte toplam 24 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla ortaya çıkan KDSDBÖ-II'nin ise, 5 faktör altında toplanan 28 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin ise genel varyansın %66,239'unu açıkladığı görülmüştür. Bilindiği üzere davranış bilimlerinde, açıklanan varyansın %30'un üzerinde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002: 118). Ölçeklerin faktör analizleri ile ilgili bulgular, EK-8 ve EK-9'da verilmiştir.

Maddelerin içerikleri, yapılan çalışmalar ve alan yazında konu ile ilgili benzer gruplandırmalar göz önüne alınarak her bir faktöre uygun isimler verilmiştir. Bu çerçevede KDSBDÖ-I ve KDSBDÖ-II için faktör isimleri ve madde sayıları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 5. KDSBDÖ-I'de yer alan faktörler ve madde sayıları

Faktör İsimleri	Madde Sayıları
Sosyal Sorumluluk	5 madde
Dini Sorumluluk	4 madde
Akademik Sorumluluk	8 madde
Kişisel Sorumluluk	7 madde
Yasal Sorumluluk	6 madde

Görüldüğü gibi KDSBDÖ-I, 5 faktör altında toplanan 30 maddeden meydana gelmektedir. Bunlar: 5 madde ile Sosyal Sorumluluk (SS); 4 madde ile Dini Sorumluluk (DS); 8 madde ile Akademik Sorumluluk (AS); 7 madde ile Kişisel Sorumluluk (KS) ve 6 madde ile Yasal Sorumluluk (YS) tur.

Tablo 6. KDSBDÖ-II’de yer alan faktörler ve madde sayıları

Faktör İsimleri	Madde Sayıları
Sosyal Sorumluluk	6 madde
Ortak Sorumluluk	5 madde
Kişisel Sorumluluk	5 madde
Dini Sorumluluk	6 madde
Akademik Sorumluluk	6 madde

Görüldüğü gibi KDSBDÖ-II, 5 faktör altında toplanan 28 maddeden meydana gelmektedir. Bunlar: 6 madde ile Sosyal Sorumluluk (SS); 5 madde ile Ortak Sorumluluk (OS); 5 madde ile Kişisel Sorumluluk (KS); 6 madde ile Dini Sorumluluk (DS) ve 6 madde ile Akademik Sorumluluk (YS) tur.

5.1.2. Madde-Toplam korelasyonu

Her bir maddede elde edilen puan ile ölçeğin genelinden elde edilen puan arasında korelasyonun bulunması, ölçeğin her bir maddesinin, ölçeğin genel amacına hizmet etme düzeyinin anlaşılması açısından bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Balcı, 2009; Karadağ, 2007). Madde analizinin Likert ölçeğinde kullanılmasındaki amaç, bu tekniğin en önemli konusu olan “tek boyutluluk” özelliğini sağlamaktır. Tek boyutluluk ise, bütün maddelerin aynı tutumu ölçmesidir (Gür ve Bütüner, 2006: 68). Bu doğrultuda, her bir maddeden elde edilen puanlar, testin bütününden elde edilen puanlarla karşılaştırılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı o maddenin geçerlik katsayısı olup, testin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir (Çakır, 2004: 9). Madde toplam korelasyonu 0.30’dan yüksek olan maddeler, bireyleri iyi derecede ayırt eden maddeler olarak belirtilmektedir (Keser, 2007: 51). Bu doğrultuda, analiz sonuçlarında madde yükleri 0.30’dan düşük olanlar çıkarılmış; bu sayede maddelerin ölçeğin bütünü ile tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Her bir maddenin geçerlik katsayısını ifade eden madde-test korelasyon değerleri Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo7. KDSDBÖ-I'in Madde-Test Puanları Korelasyonu

M. No	r	M. No	r
1	,653 (**)	16	,602 (**)
2	,664 (**)	17	,584 (**)
3	,536 (**)	18	,553 (**)
4	,584 (**)	19	,662 (**)
5	,531 (**)	20	,696 (**)
6	,534 (**)	21	,609 (**)
7	,580 (**)	22	,629 (**)
8	,646 (**)	23	,669 (**)
9	,454 (**)	24	,624 (**)
10	,578 (**)	25	,609 (**)
11	,629 (**)	26	,606 (**)
12	,579 (**)	27	,608 (**)
13	,578 (**)	28	,635 (**)
14	,643 (**)	29	,541 (**)
15	,591 (**)	30	,603 (**)

N=313; **= p<0,001

Tablo 7'de görüldüğü gibi, KDSBDÖ-I ölçeğinin her bir maddesi ile bu ölçeğin genelinde elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin; 0,454 ile 0,696 arasında değiştiği ve her bir korelasyonun pozitif ve anlamlı düzeyde olduğu (p<0,001) belirlenmiştir. Bu katsayılar o maddenin geçerlik katsayısı olup ölçeğin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir. Bu değerler, ölçekte yer alan maddelerin her birinin madde-test korelasyonlarının orta (0,30–0,70) düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002: 118-119). Bu nedenle ölçeğin geçerlilik özelliğinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 8. KDSDBÖ-II'nin Madde-Test Puanları Korelasyonu

M. No	r	M. No	r
1	,744 (**)	15	,715 (**)
2	,734 (**)	16	,703 (**)
3	,738 (**)	17	,794 (**)
4	,677 (**)	18	,704 (**)
5	,727 (**)	19	,733 (**)
6	,762 (**)	20	,738 (**)
7	,666 (**)	21	,747 (**)
8	,672 (**)	22	,673 (**)
9	,640 (**)	23	,680 (**)
10	,664 (**)	24	,662 (**)
11	,626 (**)	25	,626 (**)
12	,702 (**)	26	,608 (**)
13	,738 (**)	27	,598 (**)
14	,747 (**)	28	,655 (**)

N=325; **= p< 0,001

Tablo 8’de görüldüğü gibi, KDSBDÖ-II ölçeğinin her bir maddesi ile bu ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin; 0,598 ile 0,794 arasında değiştiği ve her bir korelasyonun yine pozitif ve anlamlı düzeyde olduğu ($p<0,001$) belirlenmiştir. Bu katsayılar o maddenin geçerlik katsayısı olup ölçeğin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir. Bu değerler, ölçekte yer alan maddelerin her birinin, madde-test korelasyonlarının orta (0,30 – 0,70) ve yüksek (0,70 – 1,00) düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002: 118-119). Bu nedenle ölçeğin geçerliğinin bulunduğu söylenebilir.

Tablolara göre, her iki ölçekte yer alan her bir maddenin, dahil olduğu ölçeğin geneli ile ölçülmek istenen özelliği ölçebilme amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, ölçeğin ölçüt geçerliliğini saptamak amacıyla ilgili literatür taraması yapılmış ve benzer bir ölçek bulunamadığından benzer ölçekler geçerliliği yapılamamıştır.

5.2. Veri toplama aracının güvenilirliği

Güvenirlik, ölçek aracının ölçme hatalarından arınık olma derecesidir (Sönmez, 2007: 444). Daha açık bir ifadeyle güvenilirlik, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması durumudur. Güvenirlik katsayısı sıfırla bir arasında değişen değerler alır ve 1.00’e yaklaştıkça güvenilirliğin de yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2008: 148).

Bu doğrultuda veri toplama aracının güvenilirliğini hesaplamak için, ölçeklerdeki faktörlerin ve ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayıları olarak Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Faktörlere ve ölçeklerin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach alpha değerleri Tablo 9 ve Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 9. KDSDBÖ-I’in faktörlere ve genele göre güvenilirlik analizi sonuçları

Faktörler	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
Sosyal Sorumluluk	5	0,796
Dini Sorumluluk	4	0,765
Akademik Sorumluluk	8	0,830
Kişisel Sorumluluk	7	0,799
Yasal Sorumluluk	6	0,841
Genel	30	0,936

Tablo 10. KDSDBÖ-II'in faktörlere göre ve genele göre güvenilirlik analizi sonuçları

Faktörler	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
Sosyal Sorumluluk	6	0,859
Ortak Sorumluluk	5	0,856
Kişisel Sorumluluk	5	0,830
Dini Sorumluluk	6	0,893
Akademik Sorumluluk	6	0,901
Genel	28	0,960

Bilindiği üzere Cronbach Alpha değerlerinin 0,70 ve üzeri olması, güvenilirlik için yeterli görülmektedir. Buna göre hem KDSDBÖ-I hem de KDSDBÖ-II 'nin, hem her bir faktörü hem de geneli için, güvenilirlik özelliği taşıdığı görülmüştür. Bununla birlikte, alfa katsayısı yalnız başına yeterli değildir. Sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için faktördeki her bir sorunun bu katsayıya katkısının incelenmesi gerekir. Bu doğrultuda yapılan analiz ile Item – Total Statistics tablosunun Cronbach's Alpha if Item Deleted sütunundaki değerler ayrı ayrı incelenmiş; herhangi bir maddenin ölçekten çıkartılmasının faktörün güvenilirliğini arttırmayacağını; aksine birçok maddede ise düşüreceğini göstermektedir. Bu çerçevede ölçeklerde incelenen maddelerin, ölçülmek istenen olguyu başarıyla ölçtüğü sonucuna varılabilir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi çalışmaları sonunda her ikisi de beş faktörlü olan iki ölçek elde edilmiştir. Bunlar:

- 30 maddeden oluşan KDSDBÖ-I ve
- 28 Maddeden oluşan KDSDBÖ-II'dir.

Sonuç olarak yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, "KDSDBÖ-I ve KDSDBÖ-II'nin, öğrencilerin sorumluluk olgusuna dönük kazanımları edinme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir birer ölçek olduğunu göstermektedir.

6. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, deneme uygulamasından sonra elde edilen veriler ışığında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; uzman görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verildikten sonra, çoğaltılarak uygulama için hazırlanmıştır. Yapılacak uygulama için, Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 26.04.2010 ve 28.05.2010 tarihleri içerisinde olmak üzere gerekli izin alınmıştır.

Ölçek ve formların ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin formu Ek-1’de verilmiştir. Ölçek uygulamasından önce okul müdürleri ile görüşülerek uygulama için uygun zaman hakkında konuşulmuş; konuşmadan iki hafta sonrası için gün belirlenmiştir. Belirtilen gün, 5. ve 8. sınıflar için meydana getirilen ayrı iki ölçek, öğrencilere ve onların derslerine giren öğretmenlerine ayrı ayrı uygulanarak toplanmıştır. Uygulama ve verilerin toplanması 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, 10.05.2010 ve 15.05.2010 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalar, araştırmacının kendisi tarafından bizzat yapılmıştır. Kullanılan ölçme araçları, belirlenen sınıf ve ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve bunların nasıl cevaplandırılacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrenci ve öğretmenlere ait belirlenen ölçekler, kişisel bilgi formları ile birleşik olarak doldurulmak üzere verilmiştir. Doldurulan ölçekler, uygulamanın bitirilmesiyle birlikte yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu sayede, dağıtılan ölçeklerin tamamı toplanabilmiştir.

7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma için gerekli veriler, örneklem gurubuna uygulanan ölçekler ve bilgi formları yoluyla elde edilmiştir. Bu yolla elde edilen ham veriler SPSS 15.0 (Statistical Packet for the Social Science) programına girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi için aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t testi, faktör analizi, varyans analizi (ANOVA), LSD testi analizleri yapılmıştır. Veri analizi çerçevesinde yapılan fark testlerinde $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Aritmetik ortalamanın yorumlanması için şu yol izlenmiştir:

Ölçekler, programlarda sorumluluğa dair belirlenen kazanımların gerçekleşme düzeyi konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşlerini ölçmeye dönük 5’li Likert tipinde hazırlanan maddelerden hazırlanmıştır. Bu maddeler, (1) “Çok İyiyim”, (2) “İyiyim”, (3) “Orta Düzeydeyim”, (4) “Kötüyüm” ve (5) “Çok Kötüyüm” seçenekleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeyleri, öğretmen ve öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen puanlara göre belirlenmiştir. Verilerin

analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların beş dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle, aritmetik ortalama aralıkları;

Seçenek Sayısı / Aralık Sayısı = Seçenek Aralığı formülü ile hesaplanmıştır.

Puan aralıkları ve anlamları şöyle özetlenebilir:

Tablo 11. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları

Seçenekler	Sayısal Sınırlar
Çok İyi	4,21-5,00
İyi	3,41-4,20
Orta Düzeyde	2,61-3,40
Kötü	1,81-2,60
Çok Kötü	1,00-1,80

Ana probleme ilişkin bulgular yorumlandıktan sonra veriler alt problemler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde deneklerin betimsel değişkenlerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, baba mesleği, ailenin ekonomik durumu) gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla, betimsel değişkenlerin 2’den fazla seçeneğinin olduğu durumlarda (mesleki kıdem, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, baba mesleği, ailenin ekonomik durumu değişkenlerinde) varyans analizi (ANOVA); betimsel değişkenlerin 2 olduğu durumlarda (cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinde) ise t-testi yapılmıştır.

Buna göre araştırmada elde edilen bulguların yorumları yapılırken bağımsız değişkenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunmadığı durumlarda, sonuçlar verilmiş ve gerekli yorumlar yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu durumlar için de bulgulara ait kısa değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerdeki anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bu çerçevede veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarıyla elde edilen bulgular yorumlanmış, tablolar ve açıklamaları çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerden ölçekler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Eğitimi Kazanımlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin faktörlere göre sorumluluk eğitimi kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, Tablo 12 – Tablo 16’da sunulmuştur.

1.1. Sosyal Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 12. Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Sosyal Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzy
Grup çalışmalarında sorumluluğumun gerektirdiği davranışı gösteririm	Öğrenci	326	4,64	,66	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	3,83	,79	İyi
Aile, sınıf ve okuldaki hak ve sorumluluklarımı bilirim	Öğrenci	327	4,79	,52	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	3,90	,99	İyi
Aile, sınıf ve okuldaki sorumluluklarımı yerine getiririm	Öğrenci	326	4,68	,56	Çok İyiyim
	Öğretmen	29	3,66	,89	İyi
Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan bayrak, istiklal marşı gibi sembollerin önemli olduğuna inanırım	Öğrenci	327	4,92	,37	Çok İyiyim
	Öğretmen	29	4,55	,83	Çok İyi
Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan sembollerini korurum	Öğrenci	326	4,71	,63	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	4,53	,86	Çok İyi
Sosyal Boyut Ortalaması	Öğrenci	324	4,75	,38	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	4,08	,79	İyi

Tablo 12’de 5. sınıf öğrencilerinin “Sosyal Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre öğrenci değerlendirmeleri, $\bar{x}= 4,64$ ile $\bar{x}= 4,92$ aralığında; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,66$ ile $\bar{x}=4,55$ aralığında yer almaktadır.

Öğrenciler, kendilerini “grup çalışmalarında sorumluluğunun gerektirdiği davranışı gösterme” konusunda; öğretmenler ise öğrencileri “Aile, sınıf ve okuldaki sorumluluklarını yerine getirme” konusunda, en az düzeyde beğenmektedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinin birlikte hareket etmeyi gerektiren ortamlarda sorumluluklarını yerine getirme konusunda, birtakım eksiklerinin olduğunu

düşündükleri söylenebilir. Çocuklar bu yaşlarda kendi iradesiyle bir işe girişmek, yönlendirmek ve sonlandırmak açısından bağımsız hale gelir ve özerklik duygusunu geliştirirler (Aydın, 2008: 44; Can, 2008: 125). Bu durum, öğrencilerde aile, sınıf gibi grup çalışmalarını gerektiren ortamlarda kendi başına hareket etme isteğini doğuruyor; sorumluluklarını yerine getirmede olumsuz etkiliyor olabilir.

Diğer taraftan hem öğrenciler kendilerini, hem de öğretmenler öğrencilerini en çok “Ulusal egemenliği ve bağımsızlığı yansıtan bayrak, istiklal marşı gibi sembollerin önemli olduğuna inanma” konusunda yeterli görmekte-dirler. Sosyal boyutta verilen sorumluluk eğitiminin, bu yönde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim kişinin ulusuna karşı sorumluluğu da sosyal sorumluluk kapsamındadır (Taylı, 2006: 71). Birçok derste yer alan vatandaşlık sorumluluğuna dair kazanımlar ile okul ya da sınıf düzeyinde kutlanan milli bayramlar, İstiklal Marşı’nın kabulü gibi kutlama ve uygulamalar, öğrencilerde bu yönde sorumluluk duygusunu güçlendirmiş olabilir.

Değerlendirme ortalamalarına göre öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{x}=4,75$; öğretmen değerlendirmelerinin ise $\bar{x}=4,08$ olduğu görülmektedir. Öğrenciler kendilerini “çok iyi” düzeyde; öğretmenler ise öğrencilerini “iyi” düzeyde değerlendirmişlerdir. Ayrıca her bir madde için öğrenci değerlendirmelerinin, öğretmen değerlendirmelerine göre daha yüksek değerler aldığı dikkat çekmektedir.

Öğretmenler, eleştirilenlere dışarıdan bakmaları nedeniyle daha gerçekçi ve katı eleştiriler yapıyor; bu durum da öğrencilere göre daha olumsuz bir sonucu ortaya çıkarıyor olabilir. Bunun yanında, öğrencilerin kendi olumsuz yönlerinin yeterince farkında olmadıkları ya da bu durumu kabullenmek istemedikleri de düşünülebilir.

1.2. Dini Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 13. Beşinci sınıf öğrencilerinin dini boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Dini Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Çalışmanın Allah tarafından karşılıksız bırakılmayacağı bilinci ile iyi işler yapmaya istekli olurum	Öğrenci	324	4,79	,51	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,93	1,02	İyi
Camiyi genel özellikleri ile tanıyarak birlik, beraberlik ve sosyal barışı sağlamadaki önemini fark ederim	Öğrenci	326	4,63	,69	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,89	,96	İyi
İnsanları iyilikle anmaya, zor durumda olanlara yardıma, hastaları ziyaret etmeye istekli olurum	Öğrenci	324	4,64	,64	Çok İyiyim
	Öğretmen	27	3,93	1,04	İyi
Vatan ve milletime karşı kendime düşen görevi yerine getiririm	Öğrenci	325	4,74	,58	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	4,14	,93	İyi
Dini Alt Boyut Ortalaması	Öğrenci	321	4,71	,40	Çok İyiyim
	Öğretmen	27	3,99	,92	İyi

Tablo 13’de 5. sınıf öğrencilerinin, “Dini Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,63$ ile $\bar{x}=4,79$ arasında değerler alırken; öğretmen değerlendirmelerinin ise $\bar{x}=3,89$ ile $\bar{x}=4,14$ arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenciler, dini boyuta ait tüm kazanımlar için kendilerini oldukça yüksek düzeyde sorumlu bireyler olarak görmektedirler. Buna karşılık öğretmenlerin, öğrencilerinin sorumluluk algılarını yeterli seviyede görmekle birlikte, daha iyi düzeyde olabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

Öğrenciler, kendilerini en çok “Çalışmanın Allah tarafından karşılıksız bırakılmayacağı bilinci ile iyi işler yapma” konusunda beğenmektedirler. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan tevekkül anlayışının bu konuda etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, genelde ailelerin Müslüman olması ve Müslüman bir çevrede yaşıyor olmaları da, dini konulardaki duyarlılıklarını artırıyor olabilir. Öğretmenler ise öğrencileri en çok “Vatan ve milletine karşı üzerine düşen görevi yerine getirme” konusunda beğenmişlerdir. Her yıl düzenli olarak yapılan ve vatan-millet sevgisini vurgulayan kutlamalar; ayrıca vatan ve millet sevgisinin dini inanç gereği de önemli tutulması ve bu konunun derslerde işlenmesi, öğrencilerin bu yönde duyarlılıklarını artırıyor olabilir.

Diğer taraftan hem öğrenciler kendilerini hem de öğretmenler öğrencilerini, “Camiyi genel özellikleri ile tanıyarak birlik, beraberlik ve sosyal barışı sağlamadaki önemini fark etme” yönüyle diğer maddelere göre daha az beğenmektedirler. Öğrenciler kendilerini oldukça yeterli görseler de; öğretmenlerin, camilerin sosyal hayata katkısını daha iyi kavrayabileceklerini düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin, camileri daha çok ibadet yeri olarak gördükleri ve bu nedenle sosyal yönünü yeterince kavrayamadıkları söylenebilir.

Değerlendirme ortalamalarına bakıldığında dini boyutta öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{x}=4,71$; öğretmen değerlendirmelerinin ise $\bar{x}=3,99$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre sorumluluklarını yerine getirme konusunda öğrenciler, kendilerini, öğretmen değerlendirmelerine göre daha çok beğenmektedirler. Öğrencilerin içinde buldukları bilişsel dönem, bu durumda etkili olabilir. Çocuklar; ilköğretim birinci kademedeki hala somut işlem dönemindedir ve soyut kavramların, çevresindekileri model alarak yerinde kullansalar da,

anlamalarını açıklayamazlar (Senemoğlu, 2007: 48). Bu nedenle öğrenciler, kendilerini değerlendirirken yeterince gerçekçi olamıyor ve öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde gösteriyor olabilirler.

1.3. Akademik Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 14. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Akademik Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Bilim ve teknoloji ile ilgili dergi, gazete haberleri ve televizyon programlarını takip ederim	Öğrenci	327	4,02	,95	İyiyim
	Öğretmen	30	3,33	,99	Orta Düzeyde
Sağlık için düzenli beslenmeye, temizliğe ve spor yapmaya özen gösteririm	Öğrenci	322	4,57	,65	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	3,60	,93	İyi
Paketlenmiş besinler alırken son kullanma tarihlerine dikkat ederim	Öğrenci	325	4,54	,79	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	4,03	1,03	İyi
Alışveriş yaparken besinlerin tazeliğini, temizliğini ve içerdiği katkı maddelerini incelerim	Öğrenci	324	4,40	,87	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	3,80	1,06	İyi
Bir olay hakkında karar vermeden önce adil olup olmadığını düşünürüm	Öğrenci	325	4,47	,78	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	3,80	,96	İyi
Okuduğum metinde bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım	Öğrenci	322	4,35	,83	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,96	,84	İyi
Bir konu hakkında okurken, dinlerken ya da izlerken not alırım	Öğrenci	322	4,08	1,04	İyiyim
	Öğretmen	29	3,38	,82	Orta Düzeyde
Yapacağım işin aşamalarını anlatan yönergeleri (açıklamaları) okur ve uygularım	Öğrenci	325	4,46	,82	Çok İyiyim
	Öğretmen	29	3,83	,93	İyi
Akademik Alt Boyut Ortalaması	Öğrenci	308	4,38	,53	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,69	,74	İyi

Tablo 14’de 5. sınıf öğrencilerinin “Akademik Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{x}=4,02$ ile $\bar{x}=4,57$ aralığında; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,33$ ile $\bar{x}=4,03$ aralığında değerler aldığı görülmektedir. Öğrenciler kendilerini akademik boyutta oldukça yeterli görmekte; en çok “sağlık için düzenli beslenmeye, temizliğe ve spor yapmaya özen gösterme” konusunda beğenmektedirler. Öğretmenler ise öğrencileri en çok “Paketlenmiş besinler alırken son kullanma tarihlerine dikkat etme” konusunda sorumlu görmektedir. Okullarda zaman zaman sağlık kontrolleri yapılmakta; Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi bazı derslerde, bu konulara vurgu yapan ünite ve konular bulunmaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerde sorumluluk algısını güçlendirmiş olabilir.

Diğer taraftan hem öğrenciler kendilerini hem de öğretmenler öğrencilerini, “Bilim ve teknoloji ile ilgili dergi, gazete haberleri ve televizyon programlarını takip etme” yönüyle en az düzeyde beğenmektedirler. Öğrenciler kendilerini yeterli

görürken; öğretmenler ise öğrencilerin bu konuda önemli düzeyde eksiklerinin bulunduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklarda, ebeveyn ve öğretmen etkisi ön plandadır. Nitekim aile ya da öğretmenlerin okuma alışkanlığı için çocuklara örnek olmaması; öğrencilerin televizyon, bilgisayar gibi zaman alıcı birtakım uğraşlarla vakit öldürmesi; oyun ve sohbet kültürünün okuma kültürüne baskın gelmesi gibi durumlar, okuma alışkanlığını engelleyen faktörler arasında gösterilmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 436-438). Bu nedenle bilimsel yayın takibi gibi daha çok okuma alışkanlığına yönelik konularda görülen eksiklik için, aile ya da okulda öğrencilere yeterince örnek olunamadığı; onların yeterince yönlendirilemediği söylenebilir.

Değerlendirme ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin $\bar{x}=4,38$, öğretmenlerin ise $\bar{x}=3,69$ düzeyinde değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Öğrenciler, akademik boyutta sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri konusunda kendilerini oldukça yeterli görürken; öğretmenlerin, öğrencilerinde birtakım eksikliklerinin olduğunu düşündükleri söylenebilir.

1.4. Kişisel Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 15. Beşinci sınıf öğrencilerinin kişisel boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Kişisel Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzyer
Sigara ve alkol kullanımından uzak dururum	Öğrenci	324	4,89	,51	Çok İyiyim
	Öğretmen	30	4,37	1,13	Çok İyi
Sigara ve alkol kullanılan ortamlardan uzak dururum	Öğrenci	326	4,82	,53	Çok İyiyim
	Öğretmen	29	4,17	1,14	İyi
Sportif etkinliklerdeki üzerime aldığım sorumlulukları yerine getiririm	Öğrenci	323	4,63	,73	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,96	,92	İyi
Yarışma ve spor faaliyetlerinde kazandığım ya da kaybettiğimde abartılı davranışlardan uzak dururum	Öğrenci	323	4,56	,74	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,64	,91	İyi
Sportif etkinliklerde kurallara uymaya özen gösteririm	Öğrenci	323	4,65	,72	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	4,04	,88	İyi
Spor etkinliklerinde başkalarının haklarına saygı gösteririm	Öğrenci	323	4,67	,66	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,89	,88	İyi
Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere istekli olarak katılırım	Öğrenci	322	4,49	,84	Çok İyiyim
	Öğretmen	27	4,19	1,00	İyi
Kişisel Alt Boyut Ortalaması	Öğrenci	319	4,67	,42	Çok İyiyim
	Öğretmen	26	4,05	,87	İyi

Tablo 15'te 5. sınıf öğrencilerinin "Kişisel Boyut"ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}= 4,49$ ile $\bar{x}= 4,89$ aralığında değerler alırken;

öğretmen değerlendirmelerinin ise $\bar{x}= 3,64$ ile $\bar{x}= 4,37$ aralığında değerler aldığı görülmektedir.

Öğrenciler ve öğretmenler, öğrencileri en çok “Sigara ve alkol kullanımından uzak durma” konusunda yeterli görmektedirler. Sigara kullanımına karşı özellikle son yıllarda artan ve medyanın da kullanıldığı kampanyaların, sigara karşıtı yayın ve reklamların, öğrencileri daha duyarlı hale getirdiği düşünülebilir.

Öğrenciler, kendilerini “Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere istekli olarak katılma” yönüyle oldukça yeterli görmekle beraber, diğerlerine göre daha az beğenmektedirler. Öte yandan öğretmenler, öğrenci sorumluluklarını “Yarışma ve spor faaliyetlerinde kazandığı ya da kaybettiğinde abartılı davranışlardan uzak durma” konusunda yeterli görmekle birlikte; öğrencilerin bir takım eksikliklerinin olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Değerlendirme ortalamalarına göre öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{x}=4,67$, öğretmen değerlendirmelerinin ise $\bar{x}=4,05$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre sorumluluklarını yerine getirme konusunda öğrenciler, kendilerini, öğretmen değerlendirmelerine göre daha iyi seviyede görmektedirler.

1.5. Yasal Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 16. Beşinci sınıf öğrencilerinin yasal boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Yasal Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Trafik işaret ve levhalarını bilir ve korurum	Öğrenci	325	4,65	,64	Çok İyiyim
	Öğretmen	29	3,93	,92	İyi
Yaya kurallarına uygun davranırım	Öğrenci	325	4,69	,66	Çok İyiyim
	Öğretmen	29	3,97	,94	İyi
Bir kaza durumunda kimlerden ve nasıl yardım isteyeceğimi bilirim	Öğrenci	323	4,68	,701	Çok İyiyim
	Öğretmen	29	4,28	,88	Çok İyi
Toplu taşıma araçlarına biniş ve inişlerde sıraya dikkat ederim	Öğrenci	323	4,57	,82	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	4,04	,88	İyi
Yolculuk sırasında, güvenliği tehlikeye sokabilecek davranışlardan kaçınırım	Öğrenci	323	4,72	,60	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	4,11	,83	İyi
Bisiklet, kayak, kızak vb. araçları güvenli kullanma ile ilgili kurallara uyarım	Öğrenci	323	4,54	,86	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	3,68	,90	İyi
Yasal Boyut Ortalaması	Öğrenci	315	4,65	,50	Çok İyiyim
	Öğretmen	28	4,01	,80	İyi

Tablo 16’da, 5. sınıf öğrencilerinin “Yasal Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,54$ ile $\bar{x}=4,72$ arasında değişirken; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,68$ ile $\bar{x}=4,28$ aralığında değerler almaktadır.

Öğrenciler, kendilerini en çok “Yolculuk sırasında, güvenliği tehlikeye sokabilecek davranışlardan kaçınma” yönüyle; öğretmenler ise öğrencileri en çok “Bir kaza durumunda kimlerden ve nasıl yardım isteyeceğini bilme” kazanımında sorumlu görmektedir. Diğer taraftan hem öğrenciler kendilerini hem de öğretmenler öğrencilerini, “Bisiklet, kayak, kızak vb. araçları güvenli kullanma ile ilgili kurallara uyma” yönüyle en az düzeyde beğenmektedirler. Öğrencilerin, yasal boyuttaki sorumlulukları yerine getirmede kendilerini oldukça iyi düzeyde buldukları görülmektedir. Bununla birlikte kayak, kızak gibi araçların kullanımına dair kurallara uyma çerçevesindeki yasal sorumluluklarda, bir takım eksiklikleri bulunduğu farkında oldukları söylenebilir. Bu tür araçların kullanımlarının ülkemizde yaygın olmaması, bu duruma yol açmış olabilir.

Değerlendirme ortalamalarına göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}= 4,65$; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=4,01$ düzeyinde görülmektedir. Buna göre öğretmen değerlendirmeleri, öğrenci değerlendirmelerine göre daha düşük seviyede kalmaktadır. Henüz sosyalleşme sürecinde olan öğrencilerin, yasal sorumluluk doğuran durumları yeterli düzeyde yorumlayamadıkları söylenebilir. Diğer taraftan, birer yetişkin konumunda olan ve önemli bir eğitim-öğretim sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin, yasal konularda çok daha bilinçli olmaları nedeniyle daha gerçekçi eleştiriler yaptığı düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin yasal sorumluluk algıları üzerine endişelerinin olmadığı; ancak daha iyi olabileceklerini düşündükleri görülmektedir.

2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Eğitimi Kazanımlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin faktörlere göre sorumluluk eğitimi kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, Tablo 17 – Tablo 21’de sunulmuştur.

2.1. Sosyal Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 17’de 8. sınıf öğrencilerinin “Sosyal Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,16$ ile $\bar{x}=4,40$ aralığında; öğretmen

değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,14$ ile $\bar{x}=4,09$ aralığında yer almaktadır. Alt ve üst düzeyde belirtilen kazanımlar için öğrenci ve öğretmen görüşlerinin örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 17. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Sosyal Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Meslek seçimine ilişkin planlarımı uygulamak için gereken gayreti gösteririm	Öğrenci	287	4,26	,89	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,30	,76	Orta Düzeyde
Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, toplumsal öneminin farkındayım	Öğrenci	285	4,16	,86	İyiyim
	Öğretmen	21	3,14	,91	Orta Düzeyde
Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerini koruma ve takdir etmenin gereğine inanırım	Öğrenci	283	4,28	,95	Çok İyiyim
	Öğretmen	22	3,55	,86	İyi
Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini koruma konusunda duyarlıyım	Öğrenci	282	4,40	,84	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	4,09	,95	İyi
Fen ve teknoloji uygulamalarının birey, toplum ve çevre için önemli etkiler doğurabileceğini bilirim	Öğrenci	287	4,25	,70	Çok İyiyim
	Öğretmen	22	3,45	,67	Orta Düzeyde
Herhangi bir olay hakkında karar verirken demokrasi uygulamalarına güvenirim	Öğrenci	286	4,21	,89	Çok İyiyim
	Öğretmen	22	3,64	,95	İyi
Sosyal Alt Boyut Ortalaması	Öğrenci	270	4,27	,63	Çok İyiyim
	Öğretmen	20	3,49	,65	Orta Düzeyde

Öğrenciler ve öğretmenler, öğrencileri en çok “Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini koruma konusunda duyarlı olma” kazanımında beğenmektedirler. Düzenli olarak kutlanan milli bayramlar; vatan savunması, askerlik gibi konuların sürekli gündemde olması; çeşitli derslerle bu konuların işlenmesi öğrencilerin sosyal boyuta dair sorumluluk duygusunu güçlendirmiş olabilir.

Diğer taraftan hem öğrenciler kendilerini hem de öğretmenler öğrencilerini, “Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, toplumsal öneminin farkında olma” yönüyle en az düzeyde beğenmektedirler. Öğrenciler kendilerini bu konuda iyi düzeyde görürken; öğretmenlerin, öğrencilerinde önemli düzeyde eksiklikler bulunduğu görülmektedir. Birçok okulda resim, müzik gibi dallarda öğretmen eksikliği olması, bu derslerin öneminin yeterince anlaşılabilmesi, bu yönde sorumluluk bilincinin gelişimini olumsuz etkilemiş olabilir.

Değerlendirme ortalamalarına bakıldığında, öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,27$; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,49$ düzeyinde bulunmaktadır. Öğrenciler, kendilerini sosyal sorumluluklar konusunda oldukça yeterli görürken; öğretmenlerin, öğrencileri için orta düzeyde olduklarına dair görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Öğrenci davranışlarında ergenlikle beraber görülen sorunlar, öğretmen değerlendirmelerinin olumsuzlaşmasına yol açmış olabilir. Bununla

birlikte, öğrencilerin kendilerini olduğundan daha iyi gösterme çabasında oldukları düşünülebilir.

2.2. Ortak Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 18. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ortak boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Ortak Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzyey
İletişim özgürlüğüne saygı	Öğrenci	287	4,49	,78	Çok İyiyim
duyulması gerektiğini bilirim	Öğretmen	23	3,87	,69	İyi
İnsanların özel hayatlarına saygı	Öğrenci	288	4,68	,70	Çok İyiyim
duyarım	Öğretmen	23	3,61	,89	İyi
İletişim özgürlüğüne zarar verecek	Öğrenci	289	4,43	,81	Çok İyiyim
tutum ve davranışlardan kaçınırım	Öğretmen	23	3,78	,67	İyi
Temiz ve sağlıklı yaşamaya gayret	Öğrenci	287	4,62	,71	Çok İyiyim
ederim	Öğretmen	23	3,70	,93	İyi
Tüm işlerimi zamanında yaparım	Öğrenci	287	4,10	,90	İyiyim
	Öğretmen	23	3,22	,90	Orta Düzeyde
Ortak Boyut Ortalaması	Öğrenci	284	4,46	,56	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,63	,66	İyi

Tablo 18’de 8. sınıf öğrencilerinin “Ortak Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,10$ ile $\bar{x}=4,68$ aralığında, öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,22$ ile $\bar{x}=3,87$ aralığında yer almaktadır.

Öğrenciler kendilerini en çok “İnsanların özel hayatlarına saygı duyma” yönüyle beğenmektedirler. Öğretmenler ise öğrencileri en çok “İletişim özgürlüğüne saygı duyulması gerektiğini bilme” konusunda yeterli görmektedirler. Öğrenciler bu dönemde, insani değerler üzerine daha ilgili hale gelmektedir. Bu durumun öğrencilerde insan haklarına saygı, temel hak ve özgürlükler gibi konularda duyarlılığın artmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca derslerde geçen “insan haklarına” dair konu ve kavramların olumlu etkisinden de bahsedilebilir.

Diğer taraftan hem öğrenciler kendilerini hem de öğretmenler öğrencilerini, “Tüm işlerini zamanında yapma” yönüyle en az düzeyde beğenmektedirler. Bu durumda öğrencilerin, hem günlük yaşantıda hem de akademik hayatta bir “erteleme” eğiliminde oldukları söylenebilir. Yapılan literatür taramasında, öğrencilerde erteleme davranışının yaygınlığını gösteren birçok araştırma mevcuttur (Klassen ve Kuzucu, 2009; Lee, 2005; Çetin, 2009; Balkıs, 2007). Bu durum, ilköğretim kademesinde erteleme eğilimine dair bir bulgu olarak görülebilir. Ayrıca bu durum, öğrencilerde görülebilen akademik başarısızlıkların bir nedeni olabilir.

Nitekim özellikle öğretmenlerin, işleri ertelemeden yapma konusunda öğrencilerin sorunlar yaşadığının farkında oldukları görülmektedir.

Ortalama değerlere bakıldığında ise öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{x}=4,46$; öğretmen değerlendirmelerinin ise $\bar{x}=3,63$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler genel itibariyle kendilerini oldukça iyi seviyede görmektedirler. Öğretmenler ise öğrencileri yeterli görse de; bir takım eksikliklerinin bulunduğu farkında oldukları söylenebilir.

2.3. Kişisel Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 19. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kişisel boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Kişisel Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Sağlıklı yaşam için düzenli olarak sportif etkinlikler yaparım	Öğrenci	284	4,21	,97	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,52	,90	İyi
Sportif etkinliklerde başarıya değer verir ve başarılı olanları takdir ederim	Öğrenci	284	4,34	,98	Çok İyiyim
	Öğretmen	22	3,59	,73	İyi
Sportif etkinliklere gönüllü olarak katılır; sorumlulukları yerine getiririm	Öğrenci	282	4,32	,91	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,78	,67	İyi
Düzenlenen sportif etkinliklere katılmayı önemserim	Öğrenci	280	4,25	,99	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,78	,80	İyi
Sportif etkinlikleri yaparken kurallarına uygun davranırım	Öğrenci	284	4,34	,91	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,70	,76	İyi
Kişisel Alt Boyut Ortalaması	Öğrenci	273	4,30	,69	Çok İyiyim
	Öğretmen	22	3,71	,56	İyi

Tablo 19’da 8. sınıf öğrencilerinin “Kişisel Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,21$ ile $\bar{x}=4,34$ arasında değerler almaktadır. Öğrenciler, kendilerini en çok “Sportif etkinliklerde başarıya değer verme ve başarılı olanları takdir etme” ile “Sportif etkinlikleri yaparken kurallarına uygun davranma” kazanımlarında sorumlu bireyler olarak görmektedirler. Öğrencilerde fiziksel gelişimin, gençlik döneminin de başlangıcı kabul edilen ergenlik döneminde hız kazandığı ve bu sürecin ortalama 12 yaşından itibaren başladığı bilinmektedir (Senemoğlu, 2007: 27; Ceylan, 2009: 60; Dinçel, 2006: 14). Bu durumun, öğrencilerde sportif etkinliklere eğilimi arttırdığı ve bu yöndeki sorumluluk algılarını güçlendirdiği söylenebilir.

Diğer taraftan hem öğrenciler kendilerini hem de öğretmenler öğrencilerini, “Sağlıklı yaşam için düzenli olarak sportif etkinlikler yapma” yönüyle en az düzeyde beğenmektedirler. Öğrenciler kendilerini oldukça yeterli görse de; öğretmenlerin iyi

düzyeyde görmekle birlikte, onlarda birtakım eksiklikler olduğunun fakrında oldukları söylenebilir. Öğrenciler, sportif faaliyetleri yalnızca eğlence aracı ya da stres atmak için bir yol olarak görüyor; sağlık için önemini yeterince fark edemiyor olabilirler.

Kişisel boyuta ait öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,52$ ile $\bar{x}=3,78$ arasında değişmektedir. Öğretmenler, öğrencilerini en çok “Sportif etkinliklere gönüllü olarak katılma; sorumlulukları yerine getirme” ve “Düzenlenen sportif etkinliklere katılmayı önemseme” kazanımlarında yeterli görmektedir. Yine öğrencilerin bedensel aktivitelere artan ilgisinin bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca 8. sınıfta yaşanan sınav stresi, öğrencilerin sportif etkinlikleri bir rahatlama aracı olarak görmelerini sağlıyor; bu durum sportif etkinliklere olan ilgiyi artırıyor olabilir.

Genel ortalamaya göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,30$, öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,71$ düzeyinde yer almaktadır. Buna göre, kişisel sorumlulukların yerine getirilmesinde öğrenciler, kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Öğretmenler ise öğrencileri iyi seviyede görseler de, onların birtakım eksiklerinin olduğunu düşündükleri söylenebilir.

2.4. Dini Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 20. Sekizinci sınıf öğrencilerinin dini boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Dini Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{x}	Ss	Düzyey
Allah'a güvenmenin pasif bir bekleyiş olmadığıнын bilirim	Öğrenci	285	4,68	,65	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,78	,67	İyi
Paylaşma ve yardımlaşmanın dini bir görev olduğunu bilirim	Öğrenci	285	4,59	,72	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,74	,75	İyi
Doğayı ve hayvanları korumanın dini bir görev olduğunu bilirim	Öğrenci	285	4,50	,79	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,70	,76	İyi
Ahlaklı olmanın birey ve toplum açısından öneminin farkındayım	Öğrenci	286	4,44	,86	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,91	,85	İyi
İslam'ın büyük dinler arasındaki öneminin bilincindeyim	Öğrenci	283	4,53	,88	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,96	,77	İyi
İslam ve diğer dinlerin evrensel öğütlerinin insanlık için önemini biliyorum	Öğrenci	285	4,40	,86	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,83	,72	İyi
Dini Alt Boyut Ortalaması	Öğrenci	277	4,53	,58	Çok İyiyim
	Öğretmen	23	3,82	,61	İyi

Tablo 20'de 8. sınıf öğrencilerinin “Dini Boyut”ta yer alan sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,40$ ile $\bar{x}=4,68$ aralığında; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,70$ ile $\bar{x}=3,96$ aralığında değerler almaktadır.

Öğrenciler, kendilerini en çok “Allah’a güvenmenin pasif bir bekleyiş olmadığı bilme” yönüyle; en az ise “İslam ve diğer dinlerin evrensel öğütlerinin insanlık için önemini bilme” yönüyle beğenmektedirler. İlköğretim ikinci kademe sonunda öğrenciler, soyut fikirlere ilişkin akıl yürütebilir; yetişkin gibi soyut düşünebilirler (Küçükkaragöz, 98; Ayhan, 2009, 106). Bu durum öğrencilerin dine olan ilgilerini de artırıyor; dini boyutta sorumluluk algılarını güçlendiriyor olabilir. Bununla birlikte, dinin sosyal yönüne yeterince eğilmedikleri; dini söylem ve kaideleri daha çok bireysel anlamda düşündükleri söylenebilir.

Tabloya göre öğretmenler, öğrencileri en az “Doğayı ve hayvanları korumanın dini bir görev olduğunu bilme” yönüyle; en çok da “İslam’ın büyük dinler arasındaki önemini bilincinde olma” yönüyle yeterli görmektedirler. Öğrencilerin bu dönemde soyut düşünmeye başladıkları bilinmektedir (Senemoğlu, 2007; Küçükkaragöz, 2008: 98). Bunun neticesinde öğrencilerin, soyut kavramlarla birlikte dine olan ilgileri de artmaktadır. Öğrencilerin, çoğunluğun Müslüman olduğu bir ortamda yaşamaları ise, İslam dinini iyi anlamalarını sağlıyor olabilir. Bu durum da dini yönden sorumluluk bilincini geliştiriyor olabilir. Diğer taraftan dine daha çok bireysel yönden, insana yönelik olarak baktıkları; bu nedenle evrenselliğini yeterince kavrayamamış oldukları söylenebilir. Bu durum da soyut düşünme becerisini yeni kazanmaya başlamalarıyla birlikte kendilerini henüz yeterince geliştirememiş olmalarından kaynaklanabilir.

Genel ortalamaya göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,53$; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,82$ düzeyinde görülmektedir. Buna göre öğrenciler, kendilerini dini sorumluluklarda oldukça yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin ise öğrencileri yeterli bulmakla birlikte, bazı konularda daha sorumlu olabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

2.5. Akademik Boyutta Yer Alan Sorumluluk Kazanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Tablo 21’de 8. sınıf öğrencilerinin “Akademik Boyut”ta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bulgulara göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,02$ ile $\bar{x}=4,44$ aralığında; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,09$ ile $\bar{x}=3,39$ aralığında değerler almaktadır.

Tablo 21. Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik boyutta yer alan sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Akademik Sorumluluk Kazanımları	Tür	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Konuşurken ve yazarken Türkçe'nin kurallarına uyarım	Öğrenci	287	4,02	,93	İyi
	Öğretmen	23	3,39	,84	Orta Düzeyde
Konuşmacının sözünü kesmeden saygıyla dinlerim	Öğrenci	284	4,44	,77	Çok İyi
	Öğretmen	22	3,09	1,02	Orta Düzeyde
Konuşma yaparken nezaket kurallarına uyarım	Öğrenci	283	4,24	,92	Çok İyi
	Öğretmen	23	3,13	,97	Orta Düzeyde
Yazı yazarken imla kurallarına, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat ederim	Öğrenci	285	4,22	,97	Çok İyi
	Öğretmen	23	3,26	,92	Orta Düzeyde
Yazılarımda imla kurallarına uyarım	Öğrenci	282	4,07	1,03	İyi
	Öğretmen	22	3,23	1,07	Orta Düzeyde
Konuşmaları, başkalarını rahatsız etmeden yaparım	Öğrenci	284	4,37	,87	Çok İyi
	Öğretmen	23	3,39	,99	Orta Düzeyde
Akademik Alt Boyut Ortalaması	Öğrenci	272	4,23	,68	Çok İyi
	Öğretmen	21	3,25	,87	Orta Düzeyde

Akademik boyutta öğrenciler, “Konuşmacının sözünü kesmeden saygıyla dinleme” kazanımında öğretmenlerine göre en az düzeyde, kendilerine göre ise en yüksek düzeyde sorumlu bireyler olarak görülmektedirler. Bu durumda, öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri arasında bir zıtlık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin birinci sınıftan itibaren bu konu üzerinde telkinler veriyor olması, bu yöndeki sorumluluk algılarını güçlendirmiş olabilir. Bununla birlikte öğrenciler, sınıfta daha çok dinleyici konumunda olmalarıyla, konuşmacının sözünün kesildiğini yeterince fark edemiyor olabilirler. Öğretmenlerin ise daha çok anlatıcı konumda olmalarıyla bu tür problemleri daha sık yaşadıkları söylenebilir. Bu durum ortaya çıkan çelişkiye neden olabilir.

Diğer taraftan öğrenciler, kendilerini “Konuşurken ve yazarken Türkçe'nin kurallarına uyma” kazanımında en az düzeyde beğenmektedirler. Bu durum, üzerinde araştırma yapılan gurubun, dilbilgisi yönüyle kuralsız konuşmalarla sık karşılaşılabilen bir bölgede yaşıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Aile ve arkadaş ortamlarında Türkçe'nin kurallara uygun şekilde konuşulmaması, öğrencilerin bu konudaki duyarlılığını zayıflatıyor olabilir. Bununla birlikte Türkçe'nin söylendiği gibi yazılma özelliği, konuşma bozukluğunun yanında yazım hatalarına da getirebilmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler en çok da “Konuşmaları, başkalarını rahatsız etmeden yapma” ve “Konuşurken ve yazarken Türkçe'nin kurallarına uyma” kazanımlarında sorumlu davranmaktadır. Öğrencilerin takdir edilme ve dinlenme

isteklerinin yoğun olduğu bu dönemde, konuşmacı durumundayken, dinleyici konumlarına göre çok daha sorumlu hareket ettikleri söylenebilir.

Genel ortalamaya göre öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,23$; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,25$ düzeyinde görülmektedir. Buna göre öğrenciler kendilerini oldukça yeterli görürken; öğretmenler ise öğrencileri orta seviyelerde görmektedirler. Bu dönem, aileden duygusal bağımsızlığın kazanıldığı ve bir kimlik krizinin yaşandığı dönemdir (Can, 2008: 133). Yaşanan duygusal karmaşanın, öğrencileri akademik çalışmalardan uzaklaştırdığı; bu nedenle akademik konularda yeterince sorumlu davranmalarını engellediği söylenebilir.

3. Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin faktörlere göre sorumluluk eğitimi kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla beşinci ve sekizinci sınıflarda ders veren öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuş; değerlendirmeler Tablo 22 – Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 22. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorumlulukla ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin farklılaşma durumu

FAKTÖRLER	Tür	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p																																																								
Sosyal Sorumluluk	Öğrenci	324	4,75	,38	8,017	350	,000																																																								
	Öğretmen	28	4,08	,79				Dini Sorumluluk	Öğrenci	321	4,71	,39	7,878	346	,000	Öğretmen	27	3,99	,92	Akademik Sorumluluk	Öğrenci	308	4,38	,53	6,313	334	,000	Öğretmen	28	3,69	,74	Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	319	4,67	,42	6,551	343	,000	Öğretmen	26	4,05	,87	Yasal Sorumluluk	Öğrenci	315	4,65	,49	6,200	341	,000	Öğretmen	28	4,01	,79	Genel Ortalama	Öğrenci	290	4,65	,32	9,030	311	,000
Dini Sorumluluk	Öğrenci	321	4,71	,39	7,878	346	,000																																																								
	Öğretmen	27	3,99	,92				Akademik Sorumluluk	Öğrenci	308	4,38	,53	6,313	334	,000	Öğretmen	28	3,69	,74	Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	319	4,67	,42	6,551	343	,000	Öğretmen	26	4,05	,87	Yasal Sorumluluk	Öğrenci	315	4,65	,49	6,200	341	,000	Öğretmen	28	4,01	,79	Genel Ortalama	Öğrenci	290	4,65	,32	9,030	311	,000	Öğretmen	23	3,89	,79								
Akademik Sorumluluk	Öğrenci	308	4,38	,53	6,313	334	,000																																																								
	Öğretmen	28	3,69	,74				Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	319	4,67	,42	6,551	343	,000	Öğretmen	26	4,05	,87	Yasal Sorumluluk	Öğrenci	315	4,65	,49	6,200	341	,000	Öğretmen	28	4,01	,79	Genel Ortalama	Öğrenci	290	4,65	,32	9,030	311	,000	Öğretmen	23	3,89	,79																				
Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	319	4,67	,42	6,551	343	,000																																																								
	Öğretmen	26	4,05	,87				Yasal Sorumluluk	Öğrenci	315	4,65	,49	6,200	341	,000	Öğretmen	28	4,01	,79	Genel Ortalama	Öğrenci	290	4,65	,32	9,030	311	,000	Öğretmen	23	3,89	,79																																
Yasal Sorumluluk	Öğrenci	315	4,65	,49	6,200	341	,000																																																								
	Öğretmen	28	4,01	,79				Genel Ortalama	Öğrenci	290	4,65	,32	9,030	311	,000	Öğretmen	23	3,89	,79																																												
Genel Ortalama	Öğrenci	290	4,65	,32	9,030	311	,000																																																								
	Öğretmen	23	3,89	,79																																																											

Tablo 22’de 5. sınıf öğrencilerinin, faktörlere göre sorumlulukla ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{x}=4,38$ ile $\bar{x}=4,75$ aralığında değerler aldığı; öğretmen değerlendirmelerinin ise $\bar{x}=3,69$ ve $\bar{x}=4,08$ aralığında değerler aldığı görülmektedir.

Buna göre hem öğretmenler hem de öğrenciler, öğrencileri en yüksek “sosyal sorumluluk”, en düşük ise “akademik sorumluluk” alt boyutlarında sorumlu bireyler olarak görmektedirler. Diğer taraftan öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri bütün

alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bütün faktörlerde öğrenciler kendilerini, öğretmenlerine göre daha iyi durumda görmektedirler.

Öğrencilerin, sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyi üzerine kendi kendilerini değerlendiriyor olması, onları tarafsızlıktan uzaklaştırıyor olabilir. Bu nedenle kendi yanlışlarını belirlemelerinde sorun yaşıyor olabilirler. Buna karşılık öğretmenlerin hem öğrencilere dışarıdan bakıyor olması, hem de yaş, zihinsel beceri ve tecrübeler yönüyle daha üst seviyede olmalarıyla daha gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir. Bu durum, öğrenci değerlendirmelerinin daha düşük seviyede kalmasına yol açmış olabilir.

Tablo 23. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumlulukla ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin farklılaşma durumu

FAKTÖRLER	Tür	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p																																																								
Sosyal Sorumluluk	Öğrenci	270	4,27	,63	5,296	288	,000																																																								
	Öğretmen	20	3,49	,65				Dini Sorumluluk	Öğrenci	277	4,53	,58	5,591	298	,000	Öğretmen	23	3,82	,61	Akademik Sorumluluk	Öğrenci	272	4,23	,68	6,235	291	,000	Öğretmen	21	3,25	,87	Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	273	4,30	,69	3,895	293	,000	Öğretmen	22	3,71	,56	Ortak Sorumluluk	Öğrenci	284	4,46	,56	6,745	305	,000	Öğretmen	23	3,63	,66	Genel Ortalama	Öğrenci	241	4,36	,51	6,643	259	,000
Dini Sorumluluk	Öğrenci	277	4,53	,58	5,591	298	,000																																																								
	Öğretmen	23	3,82	,61				Akademik Sorumluluk	Öğrenci	272	4,23	,68	6,235	291	,000	Öğretmen	21	3,25	,87	Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	273	4,30	,69	3,895	293	,000	Öğretmen	22	3,71	,56	Ortak Sorumluluk	Öğrenci	284	4,46	,56	6,745	305	,000	Öğretmen	23	3,63	,66	Genel Ortalama	Öğrenci	241	4,36	,51	6,643	259	,000	Öğretmen	20	3,56	,57								
Akademik Sorumluluk	Öğrenci	272	4,23	,68	6,235	291	,000																																																								
	Öğretmen	21	3,25	,87				Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	273	4,30	,69	3,895	293	,000	Öğretmen	22	3,71	,56	Ortak Sorumluluk	Öğrenci	284	4,46	,56	6,745	305	,000	Öğretmen	23	3,63	,66	Genel Ortalama	Öğrenci	241	4,36	,51	6,643	259	,000	Öğretmen	20	3,56	,57																				
Kişisel Sorumluluk	Öğrenci	273	4,30	,69	3,895	293	,000																																																								
	Öğretmen	22	3,71	,56				Ortak Sorumluluk	Öğrenci	284	4,46	,56	6,745	305	,000	Öğretmen	23	3,63	,66	Genel Ortalama	Öğrenci	241	4,36	,51	6,643	259	,000	Öğretmen	20	3,56	,57																																
Ortak Sorumluluk	Öğrenci	284	4,46	,56	6,745	305	,000																																																								
	Öğretmen	23	3,63	,66				Genel Ortalama	Öğrenci	241	4,36	,51	6,643	259	,000	Öğretmen	20	3,56	,57																																												
Genel Ortalama	Öğrenci	241	4,36	,51	6,643	259	,000																																																								
	Öğretmen	20	3,56	,57																																																											

Tablo 23’de 8. sınıf öğrencilerinin, faktörlere göre sorumlulukla ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci değerlendirmeleri $\bar{x}=4,23$ ile $\bar{x}=4,53$ aralığında; öğretmen değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,25$ ve $\bar{x}=3,82$ aralığında bulunmaktadır. Buna göre öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri bütün alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bütün faktörlerde öğrenciler kendilerini, öğretmenlerine göre daha iyi durumda değerlendirmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere göre daha gerçekçi değerlendirmeler yapmalarından; buna karşılık öğrencilerin kendi yanlışlarını belirlemelerinde sorun yaşamalarından kaynaklanabilir.

Öğretmen ve öğrencilerin, faktörlere göre kazanımları edinim düzeyleri açısından öğrencileri en yeterli gördükleri faktör, Dini Sorumluluklar faktörüdür. Bu durum, üzerinde araştırma yapılan grubun, geleneklerin etkisinde olan bir coğrafyada (Orta Anadolu) yaşıyor olmasından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra çalışmanın, Kırşehir’in nüfus açısından oldukça az (109000) ve sanayileşme gibi ekonomik

göstergeler ile kültürler arası etkileşimlerin nedeni olabilecek turizm sektörü açısından oldukça geri kalmış bir yerleşim yerinde yapıyor olması da dini sorumluluklar konusunda öğrencilerin daha sorumlu davranmalarını beraberinde getirmiş olabilir.

Buna karşılık hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, sorumlulukla ilgili kazanımları edinim düzeyleri konusunda öğrencileri diğerlerine göre daha sorumlu buldukları faktör, Akademik Sorumluluk faktörüdür. Bu durum, hem öğretmen hem de öğrencilerin okul başarısı ve öğrenme sorumlulukları ile ilgili beklenti düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Kırşehir'in ulusal sınavlarda başarı sıralamasının oldukça iyi durumda olması; farklı iş alanlarının sınırlı olması nedeniyle hem öğretmen ve öğrencilerin hem de velilerin iyi bir geleceğin eğitim almak yoluyla sağlanabileceğine ilişkin kabulleri, akademik beklentilerin yükselmesini; öğrenci davranışlarının ise beklentilere göre düşük kalmasını doğurmuş olabilir.

4. Öğretmen Değerlendirmelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 24-Tablo25'de sunulmuştur.

Tablo 24. Beşinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p																																																								
Sosyal Sorumluluk	Erkek	18	4,18	,56	-,107	26	,916																																																								
	Bayan	10	4,20	,46				Dini Sorumluluk	Erkek	18	4,29	,70	1,869	25	,073	Bayan	9	3,78	,61	Akademik Sorumluluk	Erkek	18	3,73	,53	-,504	26	,619	Bayan	10	3,84	,57	Kişisel Sorumluluk	Erkek	17	4,27	,43	1,196	24	,243	Bayan	9	3,97	,87	Yasal Sorumluluk	Erkek	19	4,11	,57	,216	26	,831	Bayan	9	4,06	,57	Genel Ortalama	Erkek	15	4,04	,46	,238	21	,720
Dini Sorumluluk	Erkek	18	4,29	,70	1,869	25	,073																																																								
	Bayan	9	3,78	,61				Akademik Sorumluluk	Erkek	18	3,73	,53	-,504	26	,619	Bayan	10	3,84	,57	Kişisel Sorumluluk	Erkek	17	4,27	,43	1,196	24	,243	Bayan	9	3,97	,87	Yasal Sorumluluk	Erkek	19	4,11	,57	,216	26	,831	Bayan	9	4,06	,57	Genel Ortalama	Erkek	15	4,04	,46	,238	21	,720	Bayan	8	3,96	,55								
Akademik Sorumluluk	Erkek	18	3,73	,53	-,504	26	,619																																																								
	Bayan	10	3,84	,57				Kişisel Sorumluluk	Erkek	17	4,27	,43	1,196	24	,243	Bayan	9	3,97	,87	Yasal Sorumluluk	Erkek	19	4,11	,57	,216	26	,831	Bayan	9	4,06	,57	Genel Ortalama	Erkek	15	4,04	,46	,238	21	,720	Bayan	8	3,96	,55																				
Kişisel Sorumluluk	Erkek	17	4,27	,43	1,196	24	,243																																																								
	Bayan	9	3,97	,87				Yasal Sorumluluk	Erkek	19	4,11	,57	,216	26	,831	Bayan	9	4,06	,57	Genel Ortalama	Erkek	15	4,04	,46	,238	21	,720	Bayan	8	3,96	,55																																
Yasal Sorumluluk	Erkek	19	4,11	,57	,216	26	,831																																																								
	Bayan	9	4,06	,57				Genel Ortalama	Erkek	15	4,04	,46	,238	21	,720	Bayan	8	3,96	,55																																												
Genel Ortalama	Erkek	15	4,04	,46	,238	21	,720																																																								
	Bayan	8	3,96	,55																																																											

Tablo 24'de beşinci sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine dönük görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre bayan öğretmenlerin değerlendirmeleri $\bar{x}=3,78$ ile $\bar{x}=4,20$ aralığında; erkek öğretmenlerin değerlendirmeleri ise ile $\bar{x}=3,73$ ile $\bar{x}=4,29$ aralığında

bulunmaktadır. Genel ortalamaya bakıldığında ise bayan öğretmenlerin değerlendirmesi $\bar{x}=3,96$; erkek öğretmenlerin değerlendirmesi ise $\bar{x}=4,04$ düzeyinde görülmektedir. Bununla birlikte, hiçbir faktör için erkek ve bayan öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 25’de ise sekizinci sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine dönük görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre bayan öğretmenlerin değerlendirmeleri $\bar{x}=3,24$ ile $\bar{x}=3,83$ arasında; erkek öğretmenlerin değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,18$ ile $\bar{x}=3,68$ arasında seyretmektedir. Belirlenen faktörlerin hiç biri için erkek ve bayan öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Genel ortalamalara bakıldığında bayan öğretmenlerin değerlendirmeleri $\bar{x}=3,43$; erkek öğretmenlerin değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,54$ düzeyindedir. Erkek ve bayan öğretmen değerlendirmeleri arasında yine anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 25. Sekizinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p																																																								
Dini Sorumluluk	Erkek	54	3,68	,77	-,939	87	,350																																																								
	Bayan	35	3,83	,71				Akademik Sorumluluk	Erkek	52	3,18	,78	-,367	86	,715	Bayan	36	3,24	,85	Sosyal Sorumluluk	Erkek	53	3,38	,71	-,413	85	,681	Bayan	34	3,44	,69	Ortak Sorumluluk	Erkek	55	3,49	,73	-,101	90	,920	Bayan	37	3,50	,69	Kişisel Sorumluluk	Erkek	54	3,59	,66	-,332	87	,741	Bayan	35	3,63	,72	Genel Ortalama	Erkek	50	3,54	,63	-,803	81	,425
Akademik Sorumluluk	Erkek	52	3,18	,78	-,367	86	,715																																																								
	Bayan	36	3,24	,85				Sosyal Sorumluluk	Erkek	53	3,38	,71	-,413	85	,681	Bayan	34	3,44	,69	Ortak Sorumluluk	Erkek	55	3,49	,73	-,101	90	,920	Bayan	37	3,50	,69	Kişisel Sorumluluk	Erkek	54	3,59	,66	-,332	87	,741	Bayan	35	3,63	,72	Genel Ortalama	Erkek	50	3,54	,63	-,803	81	,425	Bayan	33	3,43	,65								
Sosyal Sorumluluk	Erkek	53	3,38	,71	-,413	85	,681																																																								
	Bayan	34	3,44	,69				Ortak Sorumluluk	Erkek	55	3,49	,73	-,101	90	,920	Bayan	37	3,50	,69	Kişisel Sorumluluk	Erkek	54	3,59	,66	-,332	87	,741	Bayan	35	3,63	,72	Genel Ortalama	Erkek	50	3,54	,63	-,803	81	,425	Bayan	33	3,43	,65																				
Ortak Sorumluluk	Erkek	55	3,49	,73	-,101	90	,920																																																								
	Bayan	37	3,50	,69				Kişisel Sorumluluk	Erkek	54	3,59	,66	-,332	87	,741	Bayan	35	3,63	,72	Genel Ortalama	Erkek	50	3,54	,63	-,803	81	,425	Bayan	33	3,43	,65																																
Kişisel Sorumluluk	Erkek	54	3,59	,66	-,332	87	,741																																																								
	Bayan	35	3,63	,72				Genel Ortalama	Erkek	50	3,54	,63	-,803	81	,425	Bayan	33	3,43	,65																																												
Genel Ortalama	Erkek	50	3,54	,63	-,803	81	,425																																																								
	Bayan	33	3,43	,65																																																											

Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince, eğitim-öğretimde “Karma Eğitim” ve “Eğitimde Fırsat Eşitliği” ilkeleri uygulanmaktadır. Bu ilkeler neticesinde, ülkenin her yerinde erkek ve kız öğrenciler benzer şartlarda, benzer nitelikte eğitim kurumlarında ve aynı öğretim programlarıyla yetişmektedirler. Bunun sonucunda öğretmen olan erkek ve bayanlar arasında, öğretmenlik vasıfları yönüyle büyük farklılıkların oluşmadığı söylenebilir. Erkek ve bayan öğretmenler arasında oluşan bu benzerliğin, değerlendirmede kullandıkları bilgi, ölçüt ve düşünüş tarzlarında da benzerlik getirdiği söylenebilir. Bu durum, ilköğretimde hem birinci kademe, hem de

ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin sorumluluk algılarını değerlendirmelerinde cinsiyet değişkeninden etkilenmelerini önlüyor olabilir.

5. Öğretmen Değerlendirmelerinin Hizmet Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerinde, öğretmenlerinin hizmet sürelerinden etkilenme düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla beşinci ve sekizinci sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, öğrenciler öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 26 – Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 26. Beşinci sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	K T	df	KO	F	p
Akademik Sorumluluk	10 - 20 yıl	10	3,81	,60	Gruplar arası	,032	2	,016	,051 ,951
	21 - 25 yıl	7	3,75	,37	Grup içi	7,772	25	,311	
	26 yıl ve üzeri	11	3,74	,61	Toplam	7,804	27		
	Toplam	28	3,77	,54					
Yasal Sorumluluk	10 - 20 yıl	9	4,19	,58	Gruplar arası	,215	2	,107	,327 ,724
	21 - 25 yıl	7	3,95	,44	Grup içi	8,201	25	,328	
	26 yıl ve üzeri	12	4,09	,63	Toplam	8,416	27		
	Toplam	28	4,09	,56					
Kişisel Sorumluluk	10 - 20 yıl	9	4,02	,90	Gruplar arası	,400	2	,200	,508 ,609
	21 - 25 yıl	6	4,14	,49	Grup içi	9,057	23	,394	
	26 yıl ve üzeri	11	4,29	,36	Toplam	9,457	25		
	Toplam	26	4,16	,62					
Sosyal Sorumluluk	10 - 20 yıl	10	4,20	,57	Gruplar arası	,010	2	,005	,018 ,982
	21 - 25 yıl	8	4,20	,48	Grup içi	7,184	25	,287	
	26 yıl ve üzeri	10	4,16	,55	Toplam	7,194	27		
	Toplam	28	4,19	,52					
Dini Sorumluluk	10 - 20 yıl	10	3,80	,67	Gruplar arası	1,633	2	,816	1,736 ,198
	21 - 25 yıl	6	4,29	,40	Grup içi	11,288	24	,470	
	26 yıl ve üzeri	11	4,32	,79	Toplam	12,921	26		
	Toplam	27	4,12	,70					
Genel Ortalama	10 - 20 yıl	9	4,02	,53	Gruplar arası	1,095	2	,547	,061 ,941
	21 - 25 yıl	5	3,96	,34	Grup içi	180,050	20	9,002	
	26 yıl ve üzeri	9	4,04	,55	Toplam	181,144	22		
	Toplam	23	4,02	,48					

Tablo 26’da 5. sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin farklılaşan hizmet sürelerinin, öğrencilerinin

sorumluluk düzeylerine dair yaptıkları değerlendirmeler üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı görülmektedir. Nitekim farklı kıdemlerdeki öğretmen değerlendirmeleri arasında, hiçbir faktörde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Beşinci sınıflarda ders veren öğretmenler hangi hizmet yılı içinde olursa olsun, tüm faktörlerde benzer değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Tablo 27. Sekizinci sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Meslek	N	\bar{X}	Ss		K T	df	KO	F	p
Dini Sorumluluk	10 - 20 yıl	14	3,68	,86	Gruplar arası	,628	2	,314		
	21 - 25 yıl	33	3,58	,60	Grup içi	42,748	78	,548		
	26 yıl ve üzeri	34	3,77	,81	Toplam	43,377	80		,573	,566
	Toplam	81	3,68	,74						
Akademik Sorumluluk	10 - 20 yıl	13	2,96	,64	Gruplar arası	1,691	2	,845		
	21 - 25 yıl	35	2,99	,78	Grup içi	43,075	78	,552		
	26 yıl ve üzeri	33	3,27	,75	Toplam	44,765	80		1,531	,223
	Toplam	81	3,10	,75						
Sosyal Sorumluluk	10 - 20 yıl	14	3,19	,79	Gruplar arası	,660	2	,330		
	21 - 25 yıl	33	3,28	,65	Grup içi	32,915	76	,433		
	26 yıl ve üzeri	32	3,43	,60	Toplam	33,575	78		,762	,470
	Toplam	79	3,32	,66						
Ortak Sorumluluk	10 - 20 yıl	15	3,24	,56	Gruplar arası	1,957	2	,979		
	21 - 25 yıl	35	3,29	,66	Grup içi	34,041	81	,420		
	26 yıl ve üzeri	34	3,59	,67	Toplam	35,998	83		2,328	,104
	Toplam	84	3,40	,66						
Kişisel Sorumluluk	10 - 20 yıl	14	3,70	,75	Gruplar arası	,806	2	,403		
	21 - 25 yıl	34	3,44	,59	Grup içi	33,533	78	,430		
	26 yıl ve üzeri	33	3,59	,68	Toplam	34,339	80		,937	,396
	Toplam	81	3,54	,66						
Genel Ortalama	10 - 20 yıl	13	3,36	,63	Gruplar arası	19,498	2	9,749		
	21 - 25 yıl	32	3,31	,55	Grup içi	827,786	73	11,340		
	26 yıl ve üzeri	31	3,51	,63	Toplam	847,284	75		,860	,428
	Toplam	76	3,40	,60						

Tablo 27’de 8. sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin farklılaşan hizmet sürelerinin, öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine dair yaptıkları değerlendirmeler üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı görülmektedir. Nitekim farklı kıdemlerdeki öğretmen değerlendirmeleri arasında, hiçbir faktörde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Beşinci sınıflarda ders veren öğretmenler hangi hizmet yılı içinde olursa olsun, tüm faktörlerde benzer değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak her iki kademe için de öğretmen değerlendirmelerinin, hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin, farklı kıdemlerde bulunsalar da benzer donanım, düşünüş ve ölçütlere sahip oldukları düşünülebilir.

Bununla birlikte, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin daha tecrübeli oldukları ve bunun sayesinde daha sağlıklı değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yeni yöntem ve teknikleri uygulama konusunda daha çok zorlandıkları ifade edilmektedir (Ünal, 2006). Genç öğretmenler ise son onlu yıllarda ortaya atılan ve üzerinde yoğun olarak çalışılan Çoklu Zeka Kuramı, Beyin Temelli Öğretim, Probleme Dayalı Öğretim vs. gibi eğitimdeki yeni yönelimler hakkında daha fazla bilgi sahibidirler (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 101). Bununla birlikte genç öğretmenler, diğerleri kadar tecrübeli değildirler. Her iki grup öğretmenlerin de sahip oldukları avantaj ve dezavantajların, değerlendirmeleri arasında bir uyum sağladığı söylenebilir.

6. Öğretmen Değerlendirmelerinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerinde, öğretmenlerinin farklı branşlarda olmasından etkilenme düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla beşinci ve sekizinci sınıflarda ders veren öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş; elde edilen bulgular, Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28'de 8. sınıf öğretmenlerinin branşlarına göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Farklı branşlardaki öğretmen değerlendirmeleri arasında hiçbir faktör için anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Farklı branşlarda olsa da öğretmenler, üniversiteye kadar benzer nitelikte eğitim kurumları ve aynı eğitim-öğretim sistemi içinde yetişmektedirler. Lisans döneminde de aldıkları Türkçe, Tarih gibi ortak derslerin yanında, aynı formasyon eğitiminden geçmektedirler. Hepsinin çalışmakta olduğu bölge ile değerlendirdiği öğrencilerin de aynı ya da benzer olduğu düşünüldüğünde, değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve yöntemlerin de benzerliğinden bahsedilebilir. Bu durum, öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri üzerine benzer değerlendirmelerde bulunmalarını sağlamış olabilir.

Tablo 28. Sekizinci sınıf öğretmenlerinin branşlarına göre, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	K T	df	KO	F	p	
Dini Sorumluluk	1. Sayısal alanlar	17	3,89	,67	Gruplar arası	1,457	3	,486	,891	,450
	2. Sözel alanlar	41	3,58	,79	Grup içi	39,775	73	,545		
	3. Yetenek alanları	10	3,68	,73	Toplam	41,232	76			
	4. Diğer	9	3,48	,57						
	5. Toplam	77	3,65	,74						
Akademik Sorumluluk	1. Sayısal alanlar	18	3,29	,72	Gruplar arası	1,381	3	,460	,842	,475
	2. Sözel alanlar	40	2,99	,77	Grup içi	39,906	73	,547		
	3. Yetenek alanları	10	3,08	,71	Toplam	41,286	76			
	4. Diğer	9	2,93	,65						
	5. Toplam	77	3,06	,74						
Sosyal Sorumluluk	1. Sayısal alanlar	17	3,48	,54	Gruplar arası	,883	3	,294	,696	,558
	2. Sözel alanlar	38	3,29	,73	Grup içi	30,044	71	,423		
	3. Yetenek alanları	11	3,15	,57	Toplam	30,927	74			
	4. Diğer	9	3,20	,52						
	5. Toplam	75	3,30	,65						
Ortak Sorumluluk	1. Sayısal alanlar	19	3,67	,60	Gruplar arası	2,871	3	,957	2,417	,073
	2. Sözel alanlar	41	3,35	,67	Grup içi	30,088	76	,396		
	3. Yetenek alanları	11	3,25	,64	Toplam	32,960	79			
	4. Diğer	9	3,04	,43						
	5. Toplam	80	3,38	,65						
Kişisel Sorumluluk	1. Sayısal alanlar	18	3,64	,58	Gruplar arası	,653	3	,218	,483	,695
	2. Sözel alanlar	39	3,46	,69	Grup içi	32,887	73	,451		
	3. Yetenek alanları	11	3,67	,82	Toplam	33,541	76			
	4. Diğer	9	3,49	,55						
	5. Toplam	77	3,54	,66						
Genel Ortalama	1. Sayısal alanlar	16	3,62	,52	Gruplar arası	40,704	3	13,568	1,252	,298
	2. Sözel alanlar	37	3,31	,65	Grup içi	737,047	68	10,839		
	3. Yetenek alanları	10	3,38	,55	Toplam	777,751	71			
	4. Diğer	9	3,23	,40						
	5. Toplam	72	3,38	,59						

7. Öğrencilerin Sorumluluk Kazanımlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Değerlendirmeleri

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 29 - Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 29. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri

Faktörler	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Akademik Sorumluluk	336	4,32	,58522	Çok İyiyim
Yasal Sorumluluk	343	4,59	,55690	Çok İyiyim
Kişisel Sorumluluk	345	4,63	,49511	Çok İyiyim
Sosyal Sorumluluk	352	4,69	,46062	Çok İyiyim
Dini Sorumluluk	348	4,66	,49592	Çok İyiyim
Genel Sorumluluk	313	4,60	,42457	Çok İyiyim

Tablo 29’da 5. sınıf öğrencilerinin, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Buna göre 5. sınıf öğrencileri kendilerini en çok $\bar{x}=4,69$ ile “Sosyal Boyutta”; en az ise $\bar{x}=4,32$ ile “Akademik Boyutta” beğenmektedirler. Bununla birlikte öğrenciler, bütün faktörlerde kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.

Genel değerlendirmeye göre de öğrenciler kendilerini, sorumluluklarını yerine getirme konusunda, $\bar{x}= 4,60$ düzeyi ile oldukça yeterli görmektedirler.

Tablo 30. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri

Faktörler	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Dini Sorumluluk	367	4,34	,72	Çok İyiyim
Akademik Sorumluluk	361	3,98	,84	İyiyim
Sosyal Sorumluluk	358	4,05	,75	İyiyim
Ortak Sorumluluk	378	4,21	,74	Çok İyiyim
Kişisel Sorumluluk	363	4,12	,75	İyiyim
Genel Ortalama	325	4,13	,67	İyiyim

Tablo 30’da 8. sınıf öğrencilerinin, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Buna göre 8. sınıf öğrencileri kendilerini en çok $\bar{x}=4,34$ ile “Dini Boyut”a; $\bar{x}= 4,21$ ile de “Ortak Boyut”a dair kazanımlarda beğenmekte; bu faktörlere ait kazanımlarda kendilerini oldukça yüksek sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak görmektedirler. Öğrenciler, kendilerini en az ise $\bar{x}=3,98$ ile “Akademik Boyut”ta beğenmekte; kendilerini yeterli görseler de birtakım eksiklerinin farkında oldukları söylenebilir. Genel ortalamaya göre ise öğrenciler, kendilerini $\bar{x}=4,13$ ile “İyi” düzeyde değerlendirmektedirler.

Dine dayalı konular, toplum içinde her yaş döneminde ver her ortamda ele alınabilmektedir. Oysa akademik konular, daha çok eğitim ortamlarında ele alınmaktadır. Bu nedenle çocuklar dini konularda daha duyarlı hale gelmiş olabilirler. Bununla birlikte, soyut kavramları bu dönemde anlamaya ve irdelemeye başlayan öğrencilerde, dini ve ortak sorumluluklar üzerindeki ilgi ve tutumlarının daha güçlendiği de bir neden olarak düşünülebilir. Bu durumun, onların, dini sorumluluklarını akademik sorumluluklarına göre daha yüksek düzeyde yerine getirmelerinde bir etken olduğu söylenebilir.

8. Öğrenci Değerlendirmelerinin, Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerinde, cinsiyet değişkeninden etkilenme düzeylerine bakılmış; elde edilen bulgular ise Tablo 31 – Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 31. Beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Sosyal Sorumluluk	Erkek	176	4,70	,41	-2,689	319	,008
	Kız	145	4,81	,33			
Dini Sorumluluk	Erkek	177	4,68	,42	-1,596	316	,112
	Kız	141	4,75	,37			
Akademik Sorumluluk	Erkek	168	4,35	,57	-1,306	304	,193
	Kız	138	4,43	,47			
Kişisel Sorumluluk	Erkek	174	4,64	,47	-1,497	315	,135
	Kız	143	4,71	,35			
Yasal Sorumluluk	Erkek	172	4,59	,58	-2,732	310	,007
	Kız	140	4,74	,34			
Genel Ortalama	Erkek	156	4,61	,36	-2,686	286	,008
	Kız	132	4,71	,26			

Tablo 31’de 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenci değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre “Dini, Akademik ve Kişisel Boyut”lar için anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0,05$); “Sosyal ve Yasal Boyut”larda ise kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Bu farklılık en çok “Yasal Boyut”ta iken; en az da “Sosyal Boyut”ta görülmektedir. Bütün alt boyutlarda kız öğrenciler, kendilerini erkek öğrencilerden daha iyi düzeyde görmektedirler. Buna göre yasal ve sosyal konularda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Genel ortalamaya bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin kendilerine dair değerlendirmeleri arasında yine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta ($p<0,05$); bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 32’de 8. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerine göre sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenci değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre “Akademik ve Kişisel Boyut”lar için anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0,05$); “Dini, Sosyal ve Ortak Sorumluluk” boyutlarında ise kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık

görülmektedir ($p<0,05$). Bu farklılık en çok “Dini ve Ortak Sorumluluk” boyutlarında iken; en az da “Sosyal Boyut”ta görülmektedir. Bulgulara göre bu alt boyutlarla ilgili olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve özellikle dini, sosyal ve ortak sorumluluğa dair konularda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Tablo 32. Sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p																																																								
Dini Sorumluluk	Erkek	140	4,43	,60	-2,984	274	,003																																																								
	Kız	136	4,63	,55				Akademik Sorumluluk	Erkek	135	4,19	,72	-1,177	269	,240	Kız	136	4,29	,64	Sosyal Sorumluluk	Erkek	132	4,17	,66	-2,370	267	,018	Kız	137	4,36	,59	Ortak Sorumluluk	Erkek	143	4,35	,59	-3,005	282	,003	Kız	141	4,55	,49	Kişisel Sorumluluk	Erkek	136	4,30	,69	,141	270	,888	Kız	136	4,29	,69	Genel Ortalama	Erkek	120	4,29	2,96	-2,060	238	,041
Akademik Sorumluluk	Erkek	135	4,19	,72	-1,177	269	,240																																																								
	Kız	136	4,29	,64				Sosyal Sorumluluk	Erkek	132	4,17	,66	-2,370	267	,018	Kız	137	4,36	,59	Ortak Sorumluluk	Erkek	143	4,35	,59	-3,005	282	,003	Kız	141	4,55	,49	Kişisel Sorumluluk	Erkek	136	4,30	,69	,141	270	,888	Kız	136	4,29	,69	Genel Ortalama	Erkek	120	4,29	2,96	-2,060	238	,041	Kız	120	4,42	2,51								
Sosyal Sorumluluk	Erkek	132	4,17	,66	-2,370	267	,018																																																								
	Kız	137	4,36	,59				Ortak Sorumluluk	Erkek	143	4,35	,59	-3,005	282	,003	Kız	141	4,55	,49	Kişisel Sorumluluk	Erkek	136	4,30	,69	,141	270	,888	Kız	136	4,29	,69	Genel Ortalama	Erkek	120	4,29	2,96	-2,060	238	,041	Kız	120	4,42	2,51																				
Ortak Sorumluluk	Erkek	143	4,35	,59	-3,005	282	,003																																																								
	Kız	141	4,55	,49				Kişisel Sorumluluk	Erkek	136	4,30	,69	,141	270	,888	Kız	136	4,29	,69	Genel Ortalama	Erkek	120	4,29	2,96	-2,060	238	,041	Kız	120	4,42	2,51																																
Kişisel Sorumluluk	Erkek	136	4,30	,69	,141	270	,888																																																								
	Kız	136	4,29	,69				Genel Ortalama	Erkek	120	4,29	2,96	-2,060	238	,041	Kız	120	4,42	2,51																																												
Genel Ortalama	Erkek	120	4,29	2,96	-2,060	238	,041																																																								
	Kız	120	4,42	2,51																																																											

Bütün alt boyutlarda kız öğrenciler, kendilerini erkek öğrencilerden daha iyi düzeyde görmektedirler. Genel değerlendirmeye bakıldığında kız ve erkek öğrenci değerlendirmeleri arasında, yine kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Sonuç olarak her iki kademe için de kız öğrencilerin kendilerine ilişkin sorumluluk algılarının, erkek öğrencilerin kendilerine ilişkin sorumluluk algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, kız ve erkek öğrencilerin yetişme tarzlarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim toplumda kız ve erkek çocuklarına karşı genelde farklı davranışlar sergilenmektedir. Ailede kız çocuklarından daha çok eve bağlı, ev işleriyle uğraşan, sorumluluk sahibi bireyler olması beklenirken; erkek çocuklar ise davranışlarında daha serbest bırakılır; genelde bu sorumluluktan uzak olurlar (Cansız, 2004: 39; Çetin ve Aksu, 2010: 128).

Kayserili ve Gündoğdu (2010: 111)’ya göre de, özellikle Türk toplumu açısından kadının sosyal sorumluluğu erkeklere oranla çok fazla ve ağırdır. Onlara göre bu durum, kız öğrencilerin, erkeklerden daha çok gelişmiş sosyal beceriler, sorumluluk bilinci, kararlılık ve empati yeteneğinde olmalarını sağlıyor. Bununla

birlikte kız çocuklarının ergenliğe daha erken girdikleri; hem fiziksel hem zihinsel açıdan daha erken gelişmeye başladıkları bilinmektedir. Bu gibi nedenler, kızların daha erken olgunlaşmalarını ve sorumluluklarında daha duyarlı olmalarını sağlıyor olabilir. Benzer bir bulguya, Akbaş (2004: 69'dan akt: Sezer, 2008: 69-70) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmaya göre de cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin sorumluluk bilinçlerini kız öğrenciler lehine etkilediği görülmektedir.

9. Öğrenci Değerlendirmelerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerinde, babalarının eğitim durumlarından etkilenme düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş; elde edilen bulgular Tablo 33 – Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 33. Beşinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Meslek	N	\bar{X}	Ss		K T	sd	KO	F	p	LSD
Akademik Sorumluluk	1. İlkokul	127	4,33	,54	Gruplar arası	1,134	3	,378	1,355	,257	---
	2. Ortaokul	42	4,39	,49	Grup içi	83,131	298	,279			
	3. Lise	82	4,48	,49	Toplam	84,265	301				
	4. Üniversite	51	4,41	,58							
Yasal Sorumluluk	1. İlkokul	129	4,55	,59	Gruplar arası	2,761	3	,920	3,847	,010	1-3
	2. Ortaokul	45	4,71	,32	Grup içi	73,442	307	,239			
	3. Lise	85	4,77	,33	Toplam	76,203	310				
	4. Üniversite	52	4,67	,54							
Kişisel Sorumluluk	1. İlkokul	132	4,61	,44	Gruplar arası	1,520	3	,507	2,936	,034	1-3 1-4
	2. Ortaokul	48	4,63	,36	Grup içi	53,500	310	,173			
	3. Lise	83	4,76	,31	Toplam	55,020	313				
	4. Üniversite	51	4,76	,52							
Sosyal Sorumluluk	1. İlkokul	133	4,67	,44	Gruplar arası	1,950	3	,650	4,797	,003	1-3
	2. Ortaokul	48	4,75	,34	Grup içi	42,544	314	,135			
	3. Lise	85	4,86	,23	Toplam	44,494	317				
	4. Üniversite	52	4,78	,38							
Dini Sorumluluk	1. İlkokul	133	4,63	,44	Gruplar arası	2,698	3	,899	6,037	,001	1-3 1-4 2-3 2-4
	2. Ortaokul	48	4,65	,39	Grup içi	46,337	311	,149			
	3. Lise	83	4,81	,34	Toplam	49,036	314				
	4. Üniversite	51	4,84	,31							
Genel Ortalama	1. İlkokul	118	4,59	,33	Gruplar arası	1,276	3	,425	4,345	,005	1-3 1-4
	2. Ortaokul	40	4,65	,29	Grup içi	27,617	282	,098			
	3. Lise	79	4,74	,24	Toplam	28,893	285				
	4. Üniversite	49	4,72	,39							

Tablo 33’de 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin, babalarının eğitim durumlarından etkilenme düzeylerine bakılmıştır. Buna göre babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri, “Akademik Boyut” dışındaki tüm faktörlerde anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere LSD testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre elde edilen bulgular ve yorumları, aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin akademik sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyi üzerine babalarının eğitim durumu, anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi yükseldikçe daha çok bilinçlenmesi beklenen babaların, çocukların öğretim hayatıyla da daha çok ilgilenecekleri düşünülmektedir. Oysa bulgularda “Akademik Boyut” için böyle bir sonuç görülmemiştir. Babalar, genelde evin geçimini sağlayan kişi rolündedir. Bu nedenle çocuklarına yeterince vakit ayıramadıkları, onların öğrenim hayatlarıyla yeterince ilgilenemedikleri düşünülebilir. Bu durum da çocukların akademik sorumluluklarını yerine getirmesinde, babalarının öğrenim durumlarının belirleyici etkisini önüyor olabilir.

“Yasal ve Sosyal Boyut”larda babaları lise mezunu olan öğrenciler; “Kişisel Boyut”ta ise babaları üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler kendilerini, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler. Eğitim düzeylerinin yükselmesiyle birlikte babaların çocukları için daha iyi model oldukları ve onlarla daha iyi ilgilendikleri söylenebilir. Bu durum, çocukların sosyal, kişisel ve yasal boyutlarda sorumluluk duygusunu güçlendirmiş olabilir.

“Dini Boyut”ta ise babaları üniversite mezunu ve lise mezunu olan öğrenciler kendilerini, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha çok beğenmektedirler. Babaların eğitim durumlarının artmasıyla birlikte dini bilgilerinin de arttığı, çocuklarının dini eğitimleriyle daha ilgili oldukları söylenebilir. Bu durum, çocukların dini boyutta sorumluluk duygularını güçlendirmiş olabilir.

Genel ortalamaya göre babaları üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler, kendilerini, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha çok beğenmektedir. Buna göre, babaların eğitim düzeyleriyle birlikte, öğrencilerde sorumluluk bilincinin de arttığı görülmektedir. Bu durumda babaların eğitim düzeylerinin, çocukların sorumluluk bilincinin gelişiminde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, babaların eğitim durumlarında ortaokul mezunu olmalarının hiçbir faktörde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durumun, baba eğitim durumu açısından ortaokul mezuniyetinin ne alt eğitim kademelerine göre daha üst düzeyde bir bilinçlenmeyi; ne de üst kademelere göre düşük bir bilinçlenmeyi getirmediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişimi için, babalarının en az lise mezunu olmaları gerektiği söylenebilir.

Tablo 34. Sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss		K T	sd	KO	F	p
Dini Sorumluluk	1. İlkokul	91	4,49	,63	Gruplar arası	,983	3	,328	,947	,418
	2. Ortaokul	75	4,59	,48	Grup içi	91,319	264	,346		
	3. Lise	68	4,58	,49	Toplam	92,302	267			
	4. Üniversite	34	4,42	,81						
Akademik Sorumluluk	1. İlkokul	87	4,22	,69	Gruplar arası	,472	3	,157	,330	,804
	2. Ortaokul	73	4,25	,76	Grup içi	123,430	259	,477		
	3. Lise	67	4,29	,57	Toplam	123,901	262			
	4. Üniversite	36	4,15	,73						
Sosyal Sorumluluk	1. İlkokul	89	4,23	,70	Gruplar arası	2,316	3	,772	1,976	,118
	2. Ortaokul	71	4,23	,60	Grup içi	100,378	257	,391		
	3. Lise	67	4,44	,51	Toplam	102,693	260			
	4. Üniversite	34	4,19	,66						
Ortak Sorumluluk	1. İlkokul	95	4,46	,62	Gruplar arası	,485	3	,162	,512	,674
	2. Ortaokul	75	4,41	,60	Grup içi	85,616	271	,316		
	3. Lise	69	4,52	,48	Toplam	86,101	274			
	4. Üniversite	36	4,42	,45						
Kişisel Sorumluluk	1. İlkokul	88	4,23	,77	Gruplar arası	1,168	3	,389	,849	,468
	2. Ortaokul	72	4,33	,66	Grup içi	119,262	260	,459		
	3. Lise	68	4,39	,64	Toplam	120,431	263			
	4. Üniversite	36	4,35	,53						
Genel Ortalama	1. İlkokul	77	4,31	,60	Gruplar arası	16,157	3	5,386	,702	,552
	2. Ortaokul	61	4,35	,50	Grup içi	1764,156	230	7,670		
	3. Lise	63	4,44	,42	Toplam	1780,313	233			
	4. Üniversite	33	4,34	,45						

Tablo 34’de ise sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, babalarının eğitim durumlarından etkilenme düzeylerine bakılmıştır. Bulgulara göre babalarının eğitim durumlarına göre öğrencilerin sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinde, hiçbir faktör için anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Ergenlik dönemiyle birlikte özellikle sosyal gelişim süreci; aile dışına, okul çevresi ve arkadaş gruplarına yönelmektedir (Fazlıoğlu, 2009: 143). Bununla birlikte

ergenlik dönemiyle birlikte ailede çocuk-ebeveyn çatışması yaşanmakta; bu durum da çocukları aile dışı çevreye itebilmektedir. Nitekim bu durumu yansıtan birçok araştırma bulunmaktadır (Ulusoy, Demir ve Baran, 2005; Savi ve Akboy, 2010; Savi, 2008; Tezcan, 1984). Bu durum, ergenlik döneminde bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgilerinin aile dışına kaymasına; sorumluluk algılarının gelişiminde babalarının eğitim durumlarından etkilenmemelerine yol açmış olabilir.

10. Öğrenci Değerlendirmelerinin Babalarının Mesleki Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerinde, babalarının mesleki durumlarından etkilenme düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş; elde edilen bulgular Tablo 35 – Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 35’de beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, babalarının mesleki durumlarından etkilenme düzeylerine bakılmıştır.

Bulgulara göre, babalarının mesleki durumlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinde, “Akademik, Kişisel ve Sosyal Boyut”larda anlamlı düzeyde farklılıklar görülmemektedir ($p>0,05$). Ancak, “Yasal ve Dini Boyut”larda ise anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p<0,05$). Öğrenci görüşlerindeki bu farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

“Yasal Boyut”ta babaları memur olan öğrenciler kendilerini, babaları işçi olan ve işsiz olan öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler. Ayrıca babalarının mesleki durumlarını “Diğer” seçeneği ile belirten öğrenciler, kendilerini, babaları işçi olan öğrencilere göre daha çok beğenmektedir. “Dini Boyut”ta ise, babaları memur olan öğrenciler kendilerini, babaları işçi olan öğrencilere göre daha sorumlu görmektedir.

Tablo 35. Beşinci sınıf öğrencilerinin babalarının mesleki durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Meslek	N	\bar{x}	Ss		K T	sd	KO	F	p	LSD
Akademik Sorumluluk	1.İşsiz	26	4,28	,54	Gruplar arası	,654	4	,163			
	2.İşçi	110	4,35	,51	Grup içi	84,348	299	,282			
	3.Memur	75	4,43	,54	Toplam	85,002	303		,579	,678	---
	4.Emekli	9	4,47	,37							
	5.Diğer	84	4,41	,57							
	6.Toplam	304	4,38	,53							
Yasal Sorumluluk	1.İşsiz	25	4,50	,52	Gruplar arası	2,548	4	,637			
	2.İşçi	116	4,57	,59	Grup içi	73,576	306	,240			
	3.Memur	74	4,77	,46	Toplam	76,123	310		2,649	,033	1-3 2-3 2-5
	4.Emekli	10	4,65	,28							
	5.Diğer	86	4,71	,36							
	6.Toplam	311	4,65	,49							
Kişisel Sorumluluk	1.İşsiz	28	4,56	,36	Gruplar arası	1,147	4	,287			
	2.İşçi	119	4,65	,43	Grup içi	54,140	311	,174			
	3.Memur	75	4,76	,47	Toplam	55,287	315		1,647	,162	---
	4.Emekli	10	4,59	,42							
	5.Diğer	84	4,69	,36							
	6.Toplam	316	4,68	,42							
Sosyal Sorumluluk	1.İşsiz	28	4,65	,41	Gruplar arası	,985	4	,246			
	2.İşçi	118	4,71	,39	Grup içi	44,133	314	,141			
	3.Memur	76	4,82	,35	Toplam	45,117	318		1,752	,138	---
	4.Emekli	10	4,72	,40							
	5.Diğer	87	4,79	,37							
	6.Toplam	319	4,75	,38							
Dini Sorumluluk	1.İşsiz	28	4,66	,46	Gruplar arası	1,468	4	,367			
	2.İşçi	117	4,65	,40	Grup içi	44,762	311	,144			
	3.Memur	75	4,82	,31	Toplam	46,230	315		2,549	,039	2-3
	4.Emekli	10	4,70	,31							
	5.Diğer	86	4,74	,37							
	6.Toplam	316	4,72	,38							
Genel Ortalama	1.İşsiz	24	4,56	,29	Gruplar arası	1,013	4	,253			
	2.İşçi	106	4,62	,31	Grup içi	27,743	282	,098			
	3.Memur	71	4,74	,34	Toplam	28,756	286		2,574	,038	1-3 2-3
	4.Emekli	9	4,65	,28							
	5.Diğer	77	4,69	,30							
	6.Toplam	287	4,66	,32							

Genel duruma bakıldığında, kendilerini diğer öğrencilere göre daha sorumlu gören öğrencilerin ağırlıklı olarak, babaları memur olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler, kendilerini özellikle babaları işçi ve işsiz olan öğrencilere göre daha sorumlu göstermektedirler.

Memuriyet, genelde işçi olmaya göre daha yüksek bir eğitim seviyesinde olmayı gerektirir. Bu durumda memurların, işçilere göre daha eğitilmiş oldukları söylenebilir. Bu durum, öğrencilerde sorumluluk algısını güçlendirmiş olabilir. Nitekim babalarının eğitim durumları yükseldikçe, çocukların sorumluluk düzeylerinin yükseldiği yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Tablo 36. Sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının mesleki durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Meslek	N	\bar{X}	Ss		K T	sd	KO	F	p
Dini Sorumluluk	1.İşsiz	12	4,22	1,17	Gruplar arası	1,284	4	,321		
	2.İşçi	117	4,56	,53	Grup içi	92,368	264	,350		
	3.Memur	47	4,54	,49	Toplam	93,652	268		,917	,454
	4.Emekli	21	4,54	,43						
	5.Diğer	72	4,51	,64						
	6.Toplam	269	4,53	,59						
Akademik Sorumluluk	1.İşsiz	12	3,93	1,18	Gruplar arası	2,741	4	,685		
	2.İşçi	113	4,22	,68	Grup içi	120,888	258	,469		
	3.Memur	50	4,14	,72	Toplam	123,629	262		1,462	,214
	4.Emekli	21	4,27	,59						
	5.Diğer	67	4,36	,56						
	6.Toplam	263	4,23	,69						
Sosyal Sorumluluk	1.İşsiz	11	4,08	,96	Gruplar arası	,859	4	,215		
	2.İşçi	111	4,30	,62	Grup içi	96,994	257	,377		
	3.Memur	49	4,25	,57	Toplam	97,853	261		,569	,686
	4.Emekli	21	4,19	,49						
	5.Diğer	70	4,33	,60						
	6.Toplam	262	4,28	,61						
Ortak Sorumluluk	1.İşsiz	13	4,31	,99	Gruplar arası	1,218	4	,304		
	2.İşçi	118	4,49	,49	Grup içi	84,716	271	,313		
	3.Memur	50	4,34	,52	Toplam	85,934	275		,974	,422
	4.Emekli	22	4,48	,53						
	5.Diğer	73	4,49	,58						
	6.Toplam	276	4,45	,56						
Kişisel Sorumluluk	1.İşsiz	10	3,86	1,23	Gruplar arası	2,544	4	,636		
	2.İşçi	113	4,33	,67	Grup içi	123,441	259	,477		
	3.Memur	49	4,37	,60	Toplam	125,985	263		1,334	,258
	4.Emekli	22	4,25	,50						
	5.Diğer	70	4,25	,73						
	6.Toplam	264	4,29	,69						
Genel Ortalama	1.İşsiz	9	3,99	1,12	Gruplar arası	13,353	4	10,838		
	2.İşçi	99	4,39	,49	Grup içi	1738,653	228	7,626		
	3.Memur	46	4,32	,44	Toplam	1782,007	232		1,421	,228
	4.Emekli	19	4,34	,42						
	5.Diğer	60	4,38	,48						
	6.Toplam	233	4,36	,51						

Tablo 36’da ise sekizinci sınıf öğrencilerinin, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, babalarının mesleki durumlarından etkilenme düzeylerine bakılmıştır. Buna göre sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, babalarının mesleki durumlarına göre, hiçbir faktör için anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

MEB (2007: 41)’de de dile getirildiği gibi, değer sistemi geliştirme ve sosyal gelişimle bağlantılı olarak ergenler, yetişkin olarak kabul edilmeyi ve yetişkinlerin

oluşturduğu toplumsal düzen içinde yer almayı isterler. Bu istek bireyleri sorumluluk almaya yönlendirmekte; onları artık daha çok dış çevreyle ilgilenmeye itmektedir. Bu nedenle etkilendiği alan da aile dışına kayan öğrencilerin, ailelerinden ve dolayısıyla babalarının mesleki durumlarından da eskisi kadar etkilenmediği düşünülebilir.

Bununla birlikte aileler, mesleği, statüsü ve yaşam şartları nasıl olursa olsun çocuklarının iyi bir eğitim almasını istemektedirler. Bu durum da onların çocuklarına yaklaşımını etkiliyor olabilir. Bu nedenle öğrencilerin sorumluluk algılarında, babalarının mesleki durumlarına göre bir farklılaşma ortaya çıkmamış olabilir.

11. Öğrenci Değerlendirmelerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerinde, annelerinin eğitim durumlarından etkilenme düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuş; elde edilen bulgular Tablo 37–Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 37. Beşinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Mezuniyet	N	\bar{x}	Ss		K T	df	KO	F	p	LSD
Akademik Sorumluluk	1. OY Bilmez	22	4,19	,59	Gruplar arası	2,340	4	,585	2,129	,077	---
	2. İlkokul	157	4,36	,51	Grup içi	81,613	297	,275			
	3. Ortaokul	44	4,46	,39	Toplam	83,953	301				
	4. Lise	60	4,52	,54							
	5. Üniversite	19	4,30	,75							
Yasal Sorumluluk	1. OY Bilmez	21	4,32	,76	Gruplar arası	3,020	4	,755	3,161	,014	1-2 1-3 1-4
	2. İlkokul	162	4,67	,46	Grup içi	73,095	306	,239			
	3. Ortaokul	50	4,66	,41	Toplam	76,115	310				
	4. Lise	58	4,74	,42							
	5. Üniversite	20	4,57	,71							
Kişisel Sorumluluk	1. OY Bilmez	22	4,45	,58	Gruplar arası	1,950	4	,487	2,933	,021	1-2 1-3 1-4
	2. İlkokul	162	4,68	,38	Grup içi	51,359	309	,166			
	3. Ortaokul	51	4,70	,34	Toplam	53,309	313				
	4. Lise	59	4,78	,31							
	5. Üniversite	20	4,59	,73							
Sosyal Sorumluluk	1. OY Bilmez	22	4,55	,59	Gruplar arası	1,078	4	,270	1,944	,103	---
	2. İlkokul	165	4,75	,35	Grup içi	43,539	314	,139			
	3. Ortaokul	51	4,78	,35	Toplam	44,617	318				
	4. Lise	60	4,80	,29							
	5. Üniversite	21	4,71	,51							
Dini Sorumluluk	1. OY Bilmez	22	4,60	,37	Gruplar arası	,832	4	,208	1,338	,256	---
	2. İlkokul	164	4,71	,39	Grup içi	48,204	310	,155			
	3. Ortaokul	50	4,69	,37	Toplam	49,036	314				
	4. Lise	59	4,75	,45							
	5. Üniversite	20	4,86	,25							
Genel Ortalama	1. OY Bilmez	21	4,42	,36	Gruplar arası	1,600	4	,400	4,128	,003	1-2 1-3 1-4 1-5
	2. İlkokul	150	4,66	,29	Grup içi	27,231	281	,097			
	3. Ortaokul	42	4,69	,25	Toplam	28,832	285				
	4. Lise	56	4,73	,31							
	5. Üniversite	17	4,65	,54							

Tablo37’de beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, annelerinin eğitim durumlarından etkilenme düzeylerine bakılmıştır. Bulgulara göre, annelerin eğitim durumlarına göre öğrencilerin sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinde “Akademik, Sosyal ve Dini Boyut”larda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). “Yasal ve Kişisel Boyut”lardaki sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinde ise, anlamlı düzeyde farklılıklar görülmektedir ($p<0,05$). Bu farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

Hem “Yasal” hem de “Kişisel Boyut”larda; anneleri ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler kendilerini, anneleri okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler. Anneleri lise mezunu olan öğrenciler, sorumluluklarını gerçekleştirmede kendilerini en çok beğenen öğrencilerdir.

Genel ortalamaya bakıldığında, anneleri okuma yazma bilmeyen öğrencilerle diğer öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Sorumluluklarını yerine getirmede anneleri okuma-yazma bilmeyen öğrenciler, kendilerini diğer tüm öğrencilerden daha alt seviyede görmektedir. Kendilerini en çok beğenen öğrenciler, yine anneleri lise mezunu olanlardır.

Öğrencilerin sorumluluk algılarında, annelerinin eğitim düzeyleriyle doğru orantılı bir yükseliş olması beklenmektedir. Bu düşünce genelde doğruluğunu göstermiş; annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe, çocuklarının sorumluluk algılarının da yükseldiği görülmüştür. Ancak bu beklentinin, üniversite mezunu anneler için hiçbir faktörde sağlanamadığı dikkat çekmektedir. Anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla orta düzeyde kalmakta; hatta daha da alt seviyelere inebilmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocukları ise, tüm faktörlerde sorumluluk algılarını en yüksek seviyede gösteren çocuklar olmuştur.

Üniversite mezunu olan annelerin çalışan anneler olabileceği ve bu nedenle çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenemedikleri düşünülebilir. Her ne kadar daha bilinçli olmaları beklense de, yeterince ilgilenilmeyen bir çocuk için, anne eğitim düzeyinin beklenen seviyede etkili olamayacağı söylenebilir.

Diğer taraftan lise mezunu olan annelerin üniversite öğrenimine karşı duydukları özlemlerle, çocuklarının eğitimleriyle daha çok ilgilendikleri düşünülebilir. Bununla birlikte lise mezunu annelerin daha çok ev hanımı olabilecekleri; bunun

sonucunda çocuklarıyla ilgilenmek için daha çok vakit ayırabildikleri düşünülebilir. Bu durum, öğrencilerin sorumluluk algılarını geliştiriyor olabilir.

Tablo 38. Sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss		K T	df	KO	F	p
Dini Sorumluluk	1. OY Bilmez	11	4,35	1,16	Gruplar arası	,870	4	,217		
	2. İlkokul	117	4,54	,49	Grup içi	87,568	258	,339		
	3. Ortaokul	82	4,53	,55	Toplam	88,438	262		,641	,634
	4. Lise	47	4,61	,42						
	5. Üniversite	6	4,33	1,63						
Akademik Sorumluluk	1. OY Bilmez	11	4,12	1,19	Gruplar arası	1,345	4	,336		
	2. İlkokul	111	4,24	,62	Grup içi	116,922	253	,462		
	3. Ortaokul	82	4,32	,67	Toplam	118,267	257		,728	,574
	4. Lise	48	4,12	,68						
	5. Üniversite	6	4,25	,71						
Sosyal Sorumluluk	1. OY Bilmez	11	4,00	1,25	Gruplar arası	1,733	4	,433		
	2. İlkokul	111	4,26	,62	Grup içi	101,486	252	,403		
	3. Ortaokul	82	4,34	,57	Toplam	103,219	256		1,076	,369
	4. Lise	47	4,22	,57						
	5. Üniversite	6	4,53	,69						
Ortak Sorumluluk	1. OY Bilmez	12	4,23	1,10	Gruplar arası	1,128	4	,282		
	2. İlkokul	120	4,48	,50	Grup içi	80,633	265	,304		
	3. Ortaokul	83	4,46	,58	Toplam	81,760	269		,926	,449
	4. Lise	49	4,42	,42						
	5. Üniversite	6	4,71	,40						
Kişisel Sorumluluk	1. OY Bilmez	11	3,91	1,10	Gruplar arası	3,315	4	,829		
	2. İlkokul	112	4,29	,61	Grup içi	113,159	253	,447		
	3. Ortaokul	81	4,28	,78	Toplam	116,474	257		1,853	,119
	4. Lise	49	4,44	,48						
	5. Üniversite	5	4,68	,36						
Genel Ortalama	1. OY Bilmez	11	4,12	1,05	Gruplar arası	20,374	4	5,093		
	2. İlkokul	97	4,38	,44	Grup içi	1690,452	224	7,547		
	3. Ortaokul	71	4,38	,52	Toplam	1710,826	228		,675	,610
	4. Lise	45	4,35	,39						
	5. Üniversite	5	4,45	,59						

Tablo 38’de ise sekizinci sınıf öğrencilerinin, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin, annelerinin eğitim durumlarından etkilenme düzeylerine bakılmıştır. Bulgulara göre, annelerinin eğitim durumuna göre öğrencilerinin sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinde, hiçbir alt faktörde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Erinlik dönemi olarak da adlandırılan ergenlikte, genel olarak bireylerde toplumun sunduğu değerlere katılımının en zayıf düzeyde olduğu ifade edilir (Onur, 1979: 6). Özellikle ergenlerde yaşanan iç çatışma ve sosyal iyilik arasındaki içsel mücadelenin strese yol açtığı bilinmektedir (Dinçel, 2006: 16). Yaşanan stres ve

zayıflayan uyumun ergen-ebeveyn iletişimini zayıflatacağı; çocuğun ilgisinin dış çevreye kaymasına neden olacağı düşünülebilir. Bu gibi nedenlerle 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk algısının gelişiminde, annelerinin eğitim durumundan etkilenme düzeyleri de azalmış olabilir.

12. Öğrenci Değerlendirmelerinin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Beşinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerinde, ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla beşinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş; bulgular Tablo 39–Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 39. Beşinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Gelir	N	\bar{X}	Ss		K T	df	KO	F	p	LSD
Akademik Sorumluluk	1.0-500	88	4,29	,54	Gruplar arası	1,244	4	,311			
	2.500-1000	104	4,43	,49	Grup içi	81,739	289	,283			
	3.1000-2000	78	4,38	,54	Toplam	82,983	293		1,100	,357	---
	4.2000-3000	14	4,43	,56							
	5.Daha fazla	10	4,51	,79							
	6.Toplam	294	4,38	,53							
Yasal Sorumluluk	1.0-500	92	4,56	,56	Gruplar arası	2,616	4	,654			
	2.500-1000	105	4,71	,41	Grup içi	71,174	295	,241			1-2
	3.1000-2000	76	4,70	,47	Toplam	73,790	299		2,711	,030	1-4
	4.2000-3000	15	4,87	,17							4-5
	5.Daha fazla	12	4,42	,87							
	6.Toplam	300	4,66	,49							
Kişisel Sorumluluk	1.0-500	94	4,60	,41	Gruplar arası	2,454	4	,614			
	2.500-1000	107	4,71	,37	Grup içi	51,717	298	,174			1-3
	3.1000-2000	76	4,75	,36	Toplam	54,171	302		3,536	,008	2-5
	4.2000-3000	15	4,80	,26							3-5
	5.Daha fazla	11	4,35	1,08							4-5
	6.Toplam	303	4,68	,42							
Sosyal Sorumluluk	1.0-500	94	4,66	,36	Gruplar arası	2,371	4	,593			
	2.500-1000	108	4,79	,39	Grup içi	39,278	302	,130			1-2
	3.1000-2000	78	4,84	,27	Toplam	41,650	306		4,558	,001	1-3
	4.2000-3000	15	4,93	,14							1-4
	5.Daha fazla	12	4,58	,66							3-5
	6.Toplam	307	4,76	,37							4-5
Dini Sorumluluk	1.0-500	95	4,63	,41	Gruplar arası	1,949	4	,487			
	2.500-1000	106	4,73	,39	Grup içi	44,889	299	,150			1-3
	3.1000-2000	76	4,78	,37	Toplam	46,839	303		3,246	,013	1-4
	4.2000-3000	15	4,95	,10							2-4
	5.Daha fazla	12	4,75	,43							
	6.Toplam	304	4,72	,39							
Genel Ortalama	1.0-500	83	4,56	,31	Gruplar arası	1,359	4	,340			
	2.500-1000	98	4,69	,28	Grup içi	26,743	272	,098			1-2
	3.1000-2000	72	4,71	,31	Toplam	28,102	276		3,455	,009	1-3
	4.2000-3000	14	4,79	,19							1-4
	5.Daha fazla	10	4,63	,66							
	6.Toplam	277	4,66	,32							

Tablo 39’da 5. sınıf öğrencilerinin, ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre ailelerin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin sorumluluk algılarında, “Akademik Boyut” dışında tüm faktörlerde anlamlı düzeyde farklılıklar görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerindeki farklılığın kaynağını belirlemek üzere LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

Akademik Sorumluluk boyutunda öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri üzerinde, öğrencilerin aylık ortalama gelir düzeyleri, anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır ($p>0,05$).

“Yasal Boyut”ta, aylık geliri 500-1000 TL olan öğrencilerle 2000-3000 TL olan öğrenciler, kendilerini, gelir düzeyleri 0-500 TL olan öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler. Aylık gelir düzeyleri 2000-3000 TL arasında olan öğrenciler ise kendilerini, 3000 TL’nin üzerinde geliri olan öğrencilere göre daha sorumlu bireyler olarak görmektedirler.

“Kişisel Boyut”ta, aylık gelir düzeyi 1000-2000 TL arasında olan öğrenciler, kendilerini 0-500 TL geliri olan öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler. Dikkat çeken bir nokta ise; ailede aylık 3000 TL’den fazla gelir düzeyi olan öğrencilerin kendilerini; 500-1000, 1000-2000 ve 2000-3000 lira aylık gelir düzeyi olan öğrencilere göre daha alt seviyede görmeleridir.

“Sosyal Boyut”ta, aylık ortalama gelir düzeyleri 500-1000, 1000-2000 ve 2000-3000 TL olan öğrenci grupları kendilerini, gelir düzeyleri 0-500 TL olan öğrencilere göre daha iyi değerlendirmişlerdir. Aylık gelir düzeyleri 3000 TL’nin üzerinde olan öğrenciler ise kendilerini, yine düşünülenin aksine, gelir düzeyleri 1000-2000 ve 2000-3000 TL olan öğrencilere göre daha alt seviyede görmektedirler.

“Dini Boyut”ta, aylık ortalama gelir düzeyi 0-500 TL olan öğrenciler kendilerini, aylık gelir düzeyi 1000-2000 TL ve 2000-3000 TL olan öğrencilere göre daha az beğenmektedirler. Ortalama gelir düzeyleri 2000-3000 TL arasında değişen öğrenciler ise kendini, ortalama gelir düzeyi 500-1000 TL arasında olan öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler.

Genel ortalamaya bakıldığında ise; aylık ortalama gelir düzeyi 500-1000 TL, 1000-2000 TL ve 2000-3000 TL olan öğrenciler, kendilerini gelir düzeyi 0-500 TL arasında olan öğrenci grubuna göre daha sorumlu görmektedirler.

Ailelerin, artan ekonomik şartlarıyla, çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabildikleri ve onlarla daha iyi ilgilenebildikleri söylenebilir. Bu durumda gelir düzeyinin artmasıyla, çocukların sorumlu davranışlarında da doğru orantılı olarak artış gözlenmesi beklenir. Bulgular, genel olarak bu beklentiyi karşılamaktadır. Ancak anlamlı farkın bulunduğu tüm boyutlarda, en yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrenciler ya en alt düzeyde ya da orta düzeylerde yer almaktadır. Bu durum, genel beklentiyi karşılamamasıyla dikkat çekmektedir.

Ekonomik şartları çok iyi olan ailelerin, çocukların isteklerini fazlasıyla yerine getiriyor; bu durum onlar üzerinde gelecek ya da çalışma kaygısını ortadan kaldırıyor olabilir. Kaygı, bireyde başarı için belli oranda bulunması gereken bir duygudur ve gereğinden az olması da çok olması da sorumsuzluğu doğurabilir. İstekleri fazlasıyla karşılanan ve sorumlu tutulacağı bir durumla karşı karşıya bırakılmayan çocukların, umursamaz bir tavır içinde olduğu ve bu durumun da sorumluluk algılarının yeterince gelişmesini engellediği söylenebilir. Bununla birlikte, en düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri ve bu nedenle çocukların sorumluluk algılarının daha zayıf kaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmede, gelir düzeylerinden etkilenmemeleri de ayrıca dikkat çekmektedir. Sınavların genelde akademik boyutta olması, çocuklarında gelecek kaygısı taşıyan tüm ailelerin akademik başarıya önem vermesini sağladığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin, akademik sorumluluklar söz konusu olduğunda ekonomik şartların etkisinde kalmamalarında bir neden olarak görülebilir.

Tablo 40'da ise 8. sınıf öğrencilerinin, ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre ailelerin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin sorumluluk algılarında, "Akademik ve Ortak Boyut" dışında tüm faktörlerde anlamlı düzeyde farklılıklar görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerindeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

"Dini Boyut"ta, aylık ortalama gelir düzeyi 500-1000 TL ve 1000-2000 TL olan öğrenciler kendilerini, aylık gelir düzeyi 0-500 TL olan öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler. Aylık gelir düzeyleri 3000 TL'nin üzerinde olan öğrenciler

ise kendilerini, gelir düzeyi 500-1000, 1000-2000 ve 2000-3000 TL olan öğrencilere göre çok daha alt düzeyde görmektedirler.

Tablo 40. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

Fak.	Gelir	N	\bar{X}	Ss		K T	Df	KO	F	p	LSD
Dini Sorumluluk	1.0-500	61	4,33	,68	Gruplar arası	6,504	4	1,626			1-2
	2.500-1000	110	4,66	,46	Grup içi	82,800	260	,318			1-3
	3.1000-2000	79	4,57	,49	Toplam	89,304	264		5,106	,001	2-5
	4.2000-3000	11	4,55	,46							3-5
	5.Daha fazla	4	3,79	1,87							4-5
	6.Toplam	265	4,54	,58							
Akademik Sorumluluk	1.0-500	60	4,21	,69	Gruplar arası	1,197	4	,299			
	2.500-1000	106	4,32	,64	Grup içi	119,932	254	,472			
	3.1000-2000	78	4,21	,73	Toplam	121,130	258		,634	,639	---
	4.2000-3000	11	4,05	,76							
	5.Daha fazla	4	4,29	,55							
	6.Toplam	259	4,25	,69							
Sosyal Sorumluluk	1.0-500	58	4,02	,79	Gruplar arası	6,580	4	1,645			
	2.500-1000	109	4,42	,50	Grup içi	91,465	253	,362			1-2
	3.1000-2000	76	4,26	,56	Toplam	98,045	257		4,550	,001	1-3
	4.2000-3000	11	4,44	,55							1-4
	5.Daha fazla	4	4,42	,87							
	6.Toplam	258	4,28	,62							
Ortak Sorumluluk	1.0-500	64	4,39	,70	Gruplar arası	1,048	4	,262			
	2.500-1000	113	4,52	,50	Grup içi	82,840	267	,310			
	3.1000-2000	79	4,43	,51	Toplam	83,888	271		,845	,498	---
	4.2000-3000	12	4,42	,50							
	5.Daha fazla	4	4,69	,47							
	6.Toplam	272	4,46	,56							
Kişisel Sorumluluk	1.0-500	58	4,00	,88	Gruplar arası	8,202	4	2,050			
	2.500-1000	108	4,44	,56	Grup içi	113,517	255	,445			1-2
	3.1000-2000	78	4,32	,66	Toplam	121,719	259		4,606	,001	1-3
	4.2000-3000	12	4,20	,45							1-5
	5.Daha fazla	4	4,75	,19							
	6.Toplam	260	4,30	,69							
Genel Ortalama	1.0-500	49	4,19	,67	Gruplar arası	71,306	4	17,826			
	2.500-1000	95	4,46	,43	Grup içi	26,743	272	,098			
	3.1000-2000	72	4,36	,43	Toplam	28,102	276		2,464	,046	1-2
	4.2000-3000	9	4,39	,44							
	5.Daha fazla	4	4,39	,63							
	6.Toplam	229	4,36	,49							

“Akademik ve Ortak Boyut”larda ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri üzerinde, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

“Sosyal Boyut”ta, aylık geliri 500-1000, 1000-2000 ve 2000-3000 TL olan öğrenciler kendilerini, gelir düzeyleri 0-500 TL olan öğrencilere göre daha çok beğenmektedirler.

“Kişisel Boyut”ta aylık ortalama gelir düzeyi 500-1000, 1000-2000 TL aralığında ve 3000 TL’nin üzerinde olan öğrenciler, kendilerini 0-500 TL gelir düzeyindeki öğrencilere göre daha sorumlu görmektedirler.

Genel ortalamaya göre; aylık ortalama gelir düzeyi 500-1000 TL arasında gösterilen öğrenciler kendilerini, 0-500 TL gelire sahip olan öğrencilere göre daha sorumlu bireyler olarak görmektedirler.

Ailelerin, artan ekonomik şartlarıyla, çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabildikleri ve onlarla daha iyi ilgilenebildikleri söylenebilir. Bu durumda ailede gelir düzeyi yükseldikçe, öğrencilerde sorumluluk algısının da bu doğrultuda yükselmesi beklenir. Ancak bu beklenti her zaman tam anlamıyla karşılanmamıştır. En yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrenciler, yalnızca KS ve OS faktörlerinde en üst seviyeye ulaşabilmişlerdir. Bu öğrenciler SS boyutunda orta seviyelerde görünürken, DS boyutunda ise sorumluluklarını edinim düzeyleri en düşük öğrenciler olarak dikkat çekmektedirler. Gelir düzeyi 500-1000TL olan öğrenciler ise DS boyutunda ve genel değerlendirmede sorumluluk algısı en yüksek öğrenciler olarak görülmektedirler. Bu durum da beklenenden farklı ve dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Öğrencilerin AS ve OS boyutlarına dönük sorumluluk algılarında ise, ailelerinin bulunduğu ekonomik düzeye göre bir farklılık gözlenmemiştir.

Ekonomik şartları çok iyi olan aileler çocukların isteklerini fazlasıyla yerine getiriyor; bu durum onlar üzerinde gelecek ya da çalışma kaygısını ortadan kaldırıyor olabilir. Öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmede, gelir düzeylerinden etkilenmemeleri de ayrıca dikkat çekmektedir. Sınavların genelde akademik boyutta olması, çocuklarında gelecek kaygısı taşıyan tüm ailelerin akademik başarıya önem vermesini sağladığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin, akademik sorumluluklar söz konusu olduğunda ekonomik şartların etkisinde kalmamalarında bir neden olarak görülebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlardan yola çıkılarak, ilköğretim okullarında sorumluluk bilinci çerçevesinde öğrencilere kazandırılmak istenilen özelliklerin daha etkin kazandırılabilmesine dönük geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Sonuçlar

1. Beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ders programlarındaki sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında, bütün faktörlerde anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Bütün faktörlerde öğrenciler kendilerini, öğretmenlerinin görüşlerine göre daha sorumlu göstermektedirler.

Buna karşılık beşinci sınıf düzeyinde hem öğretmenler hem de öğrenciler, öğrencileri en yüksek “Sosyal Sorumluluk”, en düşük ise “Akademik Sorumluluk” alt boyutlarında sorumlu bireyler olarak görmektedirler. Diğer taraftan sekizinci sınıf düzeyinde hem öğretmenler öğrencilerinin hem de öğrenciler kendilerinin, en çok Dini ve en az ise Akademik faktördeki sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

Özellikle beşinci sınıf öğrencileri, bilimsel yayın takibi gibi okuma alışkanlığını ilgilendiren konularda daha çok sıkıntı yaşamaktadırlar. Sekizinci sınıf öğrencileri ise işlerini zamanında yapma konusunda sıkıntı yaşamakta; akademik işleri erteleme eğilimi göstermektedirler.

2. Öğrencilerin sorumlulukla ilgili belirlenmiş olan kazanımları yerine getirme düzeyleri konusunda öğretmen görüşlerine başvurulmuş; bu görüşler üzerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre;

Cinsiyet farklılığı; hem 5. sınıf hem de 8. sınıf seviyesinde, öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Erkek ve bayan öğretmenler, öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri hakkında benzer görüşlere sahiptirler.

3. Hem 5. sınıf hem de 8. sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmelerinde, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık

bulunmamaktadır. Farklı kıdemdeki öğretmenler, öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine dair benzer değerlendirmelerde bulunmaktadırlar.

4. Öğrencilerin sorumlulukla ilgili belirlenmiş olan kazanımları yerine getirme düzeyleri konusunda öğretmen değerlendirmelerine başvurulmuş; yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin branş farklılıklarının anlamlı bir değişikliğe yol açıp açmadığına bakılmıştır. Buna göre;

Sekizinci öğretmenlerinin, öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, branş farklılığı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

5. Öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini, belirlenen faktörlere göre nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Buna göre;

Beşinci sınıf öğrencileri, kendi görüşlerine göre, belirlenen faktörlerin tümünde “çok iyi” düzeydedirler. Sekizinci sınıf öğrencileri ise kendilerini; Dini ve Ortak Sorumluluk faktörlerinde “çok iyi” düzeyde sorumlu bireyler olarak görmektedirler. Bununla birlikte, Akademik, Sosyal ve Kişisel Sorumluluk faktörlerinde ise “iyi” düzeyde görmek; kendilerini yeterli görseler de birtakım sorumluluk kazanımlarını edinme konusunda sorunlar yaşamaktadırlar.

6. Öğrencilerin, her bir faktör için kendilerine dönük sorumluluk algılarının, cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna göre;

Beşinci sınıf düzeyinde Dini, Kişisel ve Akademik faktörlerde kız ve erkek öğrencilerin, sorumluluk algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Sosyal ve Yasal faktörlerde kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha sorumlu davranışlar içinde oldukları görülmektedir.

Sekizinci sınıf düzeyinde ise düzeyinde Akademik ve Kişisel faktörlerde kız ve erkek öğrencilerin, sorumluluk algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Dini, Sosyal ve Ortak faktörlerde ise kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha sorumlu davranışlar içinde oldukları görülmektedir.

7. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk algıları üzerinde babalarının eğitim düzeyleri, Akademik faktörde belirleyici bir etki bırakmamaktadır. Diğer tüm faktörlerde ise, babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeyleri de yükselmektedir. Bununla birlikte babalar için

ortaokul mezuniyeti, çocuklarının sorumluluk bilincinin gelişimi üzerinde belirleyici bir farklılık doğurmamaktadır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumlulukla ilgili kazanımları edinme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ise, babalarının eğitim seviyelerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

8. Beşinci sınıf öğrencileri, Akademik, Kişisel ve Sosyal faktörlerde yer alan sorumluluklarını yerine getirmelerinde, babalarının mesleki durumlarından etkilenmemektedirler. Ancak Yasal ve Dini Sorumluluk faktörlerinde, babaların mesleki durumları iyileştikçe çocuklarında görülen sorumlu davranışlar da artmaktadır. Özellikle babaları memur olan çocukların kazanımları edinme düzeyleri tüm faktörlerde daha iyi durumdayken; babaları işsiz olan öğrencilerin sorumluluk algılarının ise tüm faktörlerde en düşük seviyede çıktığı görülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ise, hiçbir faktör için, babalarının mesleki durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

9. Beşinci sınıf öğrencileri, Akademik, Sosyal ve Dini faktörlere dönük sorumluluk algılarında, annelerinin eğitim durumlarından etkilenmemektedirler. Yasal ve Kişisel boyutlarda ise annelerin eğitim durumlarının yükselmesiyle birlikte, çocukların sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyleri de yükselmektedir.

Özellikle lise mezunu annelerin çocukları, diğer öğrencilere göre daha sorumlu bireyler olarak görülmektedir. Bununla birlikte beklenenin aksine, annelerinin üniversite mezunu olması, öğrencileri hiçbir faktörde en üst seviyeye taşıyamıyor. Bu öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla ya orta düzeyde kalmakta; ya da daha da alt seviyelere inmektedirler.

Sekizinci sınıf öğrencilerin sorumluluk kazanımlarını edinim düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ise, hiçbir faktör için, annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

10. Beşinci sınıf öğrencilerinin;

Akademik Sorumluluk dışında tüm faktörlerde, ailelerin ekonomik durumları yükseldikçe sorumluluk kazanımlarını edinme düzeyleri de yükselmektedir. Bununla birlikte en üst ekonomik seviyedeki öğrencilerin, beklenenin aksine sorumluluk algısında en üst seviyeye taşınamıyor olması da dikkat çekmektedir. 3000 liranın

üzerinde gelir düzeyine sahip olan öğrenciler tüm faktörlerde ya en alt düzeyde; ya da orta düzeylerde yer almaktadırlar. Bu aileler, çocuklarının sorumlu bireyler olarak yetişmelerinde, yeterince olumlu katkılarda bulunamamaktadırlar.

Sekizinci sınıf öğrencileri, Akademik ve Ortak Sorumluluk boyutlarına dönük sorumluluk algılarında, ailelerinin bulunduğu ekonomik düzeyden etkilenmemektedirler. Diğer faktörlerde ise sorumluluk algılarının, gelir düzeyleriyle birlikte yükseldiği gözlenmektedir. Diğer taraftan, aileleri en yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrenciler yalnızca Kişisel ve Ortak Sorumluluk boyutlarında en yüksek seviyede bulunmaktadırlar. SS boyutunda orta seviyelerde; DS boyutunda ise sorumluluklarını edinim düzeyleri en düşük öğrenciler olarak dikkat çekmektedirler. Gelir düzeyi 500-1000TL olan öğrenciler ise DS boyutunda ve genel değerlendirmede sorumluluk algısı en yüksek öğrencilerdir.

2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şunlar önerilebilir:

1. Öğretim programlarında öğrencilerin öncelikle akademik sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini yükseltmeye dönük önlemler alınmalıdır. Bu çerçevede öğrencilere okuma alışkanlığı güçlendirmeye; araştırma ve ödevlerini zamanında ve nitelikli yapmalarına; bilimsel ve sanatsal yazın niteliği taşıyan yayınları takip etmelerine özel önem verilebilir.

2. Öğrencilerde işlerini erteleme eğilimlerinin nedenlerine ilişkin çalışmalar yapılmalı, bu durumu önlemek için tedbirler alınmalıdır. Bu doğrultuda ödev ve akademik çalışmaların öğretmenler ve veliler tarafından daha ciddi takip edilmeleri; öğrencilere açık ve uygun geribildirimlerde bulunulması ve zaman kullanımı konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir.

3. Özellikle birinci kademe için, Yasal ve Sosyal boyutlarda; ikinci kademe için de Dini, Sosyal ve Ortak boyutlarda erkek öğrencilerin sorumluluk algılarının neden kız öğrencilere oranla düşük kaldığı araştırılabilir; bu yönde gelişimleri için öneriler sunulabilir.

4. Anne-baba eğitiminin en az lise düzeyinde olması ve daha düşük eğitim seviyesindeki velilerin de çocuklarının sorumluluk eğitimi konusunda bilinçlenmesi için çalışmalar yapılabilir. Özellikle eğitim seviyesi düşük olan veliler için de eğitim

programları düzenlenebilir; velilerin öğrenci, okul ve eğitim-öğretim konusunda bilgilendirilmeleri için çalışmalar yapılabilir.

5. İkinci kademe öğrencilerinin ailelerinden etkilenmeme nedenleri ayrıca araştırılabilir. Veli-okul işbirliği ile velileri bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması; programda öngörülen kazanımların öğrencilerin okul ve sınıfla birlikte aile içi sorumluluklarını da kapsayacak nitelikte olması bu konuda yararlı olabilir.

6. Sorumluluk bilinci üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesine dönük daha farklı çalışmaların yapılması önerilebilir.

7. Öğretim programlarında öğrencilerin daha çok sosyalleşmelerini, birlikte hareket etmelerini sağlayacak kazanımlara ağırlık verilmelidir.

8. Üniversite mezunu annelerin, çocuklarının sorumluluk algıları üzerinde yeterince olumlu etki bırakamamalarının nedeni ayrıca araştırılmalıdır. Elde edilecek bulgular, bu öğrencilerde sorumluluk algısının gelişiminde annelerinin olumlu katkısını sağlamak için yapılabilecekler hakkında bilgi verebilir.

9. Üst düzey gelirlili ailelerde, öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin neden beklendiği gibi üst düzeyde çıkmadığı özel olarak araştırılmalıdır. Bu durum, bu ailelerin, çocuklarının sorumluluk algılarının gelişiminde daha aktif rol oynamaları için yapılabilecekler hakkında bilgi verebilir.

10. Diğer taraftan bu çalışma, ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine yönelik olarak, Kırşehir il merkezindeki okullarda yapılmıştır. Benzer araştırmalar, ekonomik, coğrafi ve kültürel şartlar açısından farklı olan başka illerde ve ilköğretimin diğer sınıfları için de yapılabilir.

11. Ayrıca örneklem kapsamına idarecilerin ve velilerin de dahil edilmesi, çalışmanın daha tutarlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

12. Bununla birlikte benzer çalışmaların, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi diğer eğitim-öğretim kademelerine dönük yapılması da önerilebilir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün; **Aktif öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.
- AKIN Çiğdem-ULUMAN Müge; “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Tunceli İli Örneği)”, **9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, Elazığ, 2010
- AKTAN Coşkun Can-BÖRÜ Deniz; **Kurumsal Sosyal Sorumluluk. İşletmeler Ve Sosyal Sorumluluk (Edit: AKTAN Coşkun Can)**, İgiad Yayınları, İstanbul: 2007.
- AKYÜZ, Hüseyin; **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**. MEB Yayınları, Ankara, 1991.
- AKYÜZ Yahya; **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008
- ALICIGÜZEL, İzzettin; **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**, İnkılap ve Aka Kitapevi, İstanbul, 1979.
- ALTUN, Sadegül Akbaba-ÇAKAN, Mehtap; “Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği”, **İlköğretim Online**, **7(1)**, 2008.
- ANDERSEN, Susan; “Service Learning: A National Strategy For Youth Development”, 1998
- AYAYDIN, Abdullah; “Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme Süreci Üzerine”, **Milli Eğitim**, **Yıl: 39**, **sayı: 187**, Ankara, 2010.
- AYDIN, Betül; **“Gelişimin Doğası” Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. (Edit: YEŞİLYAPRAK Binnur). Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008.
- AYHAN, Aynur Bütün; **“Bilişsel Gelişim” Eğitim Psikolojisi**. (Edit: ARAL Neriman-DUMAN Tayyip). Kriter Yayınevi, İstanbul, 2009.
- BABADOĞAN, Cem; “Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf”, **Milli Eğitim**, Sayı: 157, 2003.
- BACANLI, Hasan; **Duyuşsal davranış eğitimi**. Nobel Yayınevi, Ankara, 1999.
- BAKER, Amy J. L.-SODEN, Laura M.; “The challenges of parent involvement research”, **NY:ERIC Clearinghouse on Urban Education**, New York, 1998.
- BALAT, Gülden Uyanık-BECEREN, Burcu Özdemir-ÖZDEMİR Atiye Adak (2011). “The evaluation of parents’ views related to helping pre-school

- children gain some universal value”, **Academic World Education & Research Center. 3rd World Conference on Educational Sciences.** <http://www.worldeducationcenter.eu/index.php/wces/wces2011/paper/view/2379> (03.02.2011).
- BALCI, Ali; “Eğitimsel araştırmanın eğitimsel sorunların çözümüne uygulanması”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, **22**, 1989.
- BALCI, Ali; **Etkili Okul**, Yavuz Dağıtım, Ankara, 1993.
- BALCI, Ali; **Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler**, PegemA Yayınevi, Ankara, 2009
- BALKIS, Murat; “Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **21(1)**, 2007.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, 1974.
- BAYAR, Doğan; “Mali Sorumluluk Nedir?”, **Maliye Dergisi**, 2008.
- BIÇAKÇI, İlker; “Corporate Social Responsibility Projects For Education In Turkey Within The Context Of Relationship Between Private Sector And NGOİletişim” **Fakültesi Dergisi**, 2008.
- BİLGE, Filiz; “**Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme**” **Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretim. (Edit: Yeşilyaprak Binnur)**. Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008.
- BİRGİN, Osman; “İlköğretimde Velilerin Değerlendirme Sürecine Katılımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 331, 2006.
- BOLAY, H. Süleyman; **Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü**, Akçağ Yayıncılık, 1996
- BOVENS, Mark (1998). **The Quest for Responsibility: Accountability and Citizenship in Cemplex Organisation**, England: Cambridge University. http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=f5yoDRWbsJMC&oi=fnd&pg=PA3&dq=The+Quest+for+Responsibility:+Accountability+and+Citizenship+in+Complex+Organisations&ots=uDe7210g-n&sig=kUOznQ6A4XD6jdc7XQ1OgHuED_Y# (25/07/2010).
- BUDAK, Selçuk; **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim Ve Sanat Yayınları, Ankara, 2000.

- BURTON, Brian K.- HEGARTY W. Harvey; “*Some Determinants of Student Corporate Social Responsibility Orientation*” **Business & Society**, Vol. 38 No. 2, 188-205, 1999.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş; **Program Geliştirme (Kaynak Metinler)**, Kuzucular Ofset, Konya: 1997.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.
- CAN, Gürhan; “Kişilik Gelişimi”, **Eğitim Psikolojisi** (Edit. YEŞİLYAPRAK, Binnur), 2008.
- CANSIZ, Rabia Onur (2004). “Çocuk Yetiştirme Modellerinde Cinsiyetçi Yaklaşımlar.” (Yüksek Lisans Projesi). **Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı**. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/3172/about/> (01.18.2011).
- CELEP, Cevat; **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.
- CEYLAN, Remziye; “**Fiziksel Gelişim**” **Eğitim Psikolojisi** (Edit: ARAL Neriman-DUMAN Tayyip). Kriter Yayınevi, İstanbul, 2009.
- CHARLES, C.M.; “Building Classroom Discipline”. (8th. edition) USA. **Allyn and Bacon**, 2005
- CÜCELOĞLU, Doğan; **İyi Düşün Doğru Karar Ver**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1998.
- CÜCELOĞLU, Doğan; **İçimizdeki Çocuk**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999.
- CÜCELOĞLU, Doğan; **Anlamli ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- ÇAKIR, Mehmet Ali; “Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 37(2), 2004.
- ÇETİN, Şaban; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2009.
- ÇETİN, Necip-AKSU, Mualla Bilgin; “İlköğretim 4-8. Sınıf (10-14 Yaş) Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili”, **Milli Eğitim Dergisi**, Yıl 39, sayı 187, Ankara, 2010

- ÇINAR, Orhan-TEYFUR, Emine-TEYFUR, Mehmet; “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, **Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:11**, 2006.
- ÇIRAK, Gönül Karakavak; “Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı**, Adana, 2006
- ÇUBUKÇU, Zühal-GİRMEN, Pınar; “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri”, **BİLİG**, sayı **44**, 2008.
- ÇUBUKÇU, Zühal-GİRMEN, Pınar; “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: **16**, 2006.
- ÇUBUKCU, Zuhul-GÜLTEKİN, Mehmet; “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler”, **BİLİG**, Sayı: **37**, 2006.
- DEMİREL, Özcan; **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007.
- DENİZ, Arzu-ERCİŞ, Aysel; “Kişilik Özellikleri İle Algılanan Risk Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”, **İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt: **22**, Sayı: **2**, 2008.
- DENİZ, Ümit; “Gelişim” **Eğitim Psikolojisi**, (Edit: ARAL Neriman & DUMAN Tayyip), Kriter Yayınevi, İstanbul, 2009.
- DEWEY, John. Okulda Ahlak Eğitimi. (Çev: Dr. A. Ferhan OĞUZKAN). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** Cilt: **9** Sayı: **1**, 1976.
- DİLMAÇ, Bülent; **İnsanca Değerler Eğitimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.
- DİNÇEL, Esen; “Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Önlemler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı Psikoloji) Anabilim Dalı**, Ankara, 2006.
- DOĞAN, Mehmet; Büyük Türkçe Sözlüğü, Vadi Yayınları, 2001.
- DOĞAN, Hıfzı; **Eğitim Program ve Öğretim Tasarımı**, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1997

- DOUGLASS, N.Hadden, “Saygı ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”, (Çev. Ed. Yener Özen ve Özgür Yurttutan), Nobel Yayıncılık, Ankara, 2001.
- DÖKMEN, Üstün; **Varolmak Gelişmek Uzlaşmak**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2000.
- DÖNMEZ, Cengiz (2003). **Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Konu Alanı Ders İnceleme Kılavuzu**. (Edt. Şahin, Cemalettin). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- DURU, Erdinç. “Öğretmen Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:12**, 2002.
- ERDEM, Ali Rıza; “Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Volume: - Issue: 15**, 2006.
- ERDEM, Hüseyin Subhi; “İnsan Şahsiyetinin Gelişimine Holistik Bakış: Felsefi Perspektiften Davranışçı ve Bilişselci Ekolün Eleştirisi”, **İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi1(1)**, 2010.
- ERDEM, Eda - DEMİREL, Özcan; “Pogram Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2002.
- ERDEN, Münire-AKMAN, Yasemin; **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme**, Arkadaş Yayınları, Ankara, 1996.
- ERTÜRK, Selahattin; **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Yayınları, Ankara, 1993.
- European Commission; Avrupa'da Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin Yapısı, 2009.
- FARRELL, Inez H.; “Navigation Tools Effect on Learners’ Achievement and Attitude”, **Dissertation Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University**, 2000.
- FAZLIOĞLU, Yeşim; “Sosyal Gelişim” **Eğitim Psikolojisi, (Edit: ARAL Neriman & DUMAN Tayyip)**, Kriter Yayınevi, İstanbul, 2009.
- FİDAN, Nurettin-ERDEN, Münire; **Eğitime Giriş**, Feryal Matbaacılık, Ankara, 1993.
- GELBAL, Selahattin-KELECİOĞLU, Hülya; “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2007.
- GENÇTAN, Engin; **İnsan Olmak**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1997.

- GLASSER, William (1999). “Başarısızlığın Olmadığı Okul”, Çev. Teksöz, K., Ankara, Beyaz Yayınları. <http://www.amazon.com/Reality-Therapy-approach-PsychiatryColophon/dp/0060904143> (17/07/2010).
- GÖZÜTOK, F. Dilek; “Hukuk ilintili yurttaşlık” **Türkiye Barolar Birliği’nin Düzenlediği Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi Konulu Uluslararası Toplantıda sunulan bildiri**, Ankara, 2003.
- GÜLTEKİN, Mehmet; “Dünyada Ve Türkiye’de İlköğretimdeki Yönelimler”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:7-Sayı: 2**, 2007.
- GÜMÜŞELİ, Ali İlker; “Aile Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Özel Okullar Birliği Bülteni**, 2004.
- GÜNGÖR, Erol; **Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**, Ötüken Yayıncılık, Ankara, 1995.
- GÜR, Hülya; “Ev Ödevi Yapma Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi”, **Matematik Etkinlikleri Sempozyumu**, Mayıs, Milli Kütüphane, Ankara, 2002. <http://www.matder.org.tr/index.php?option=comContent&view=article&id=63:ev-odevi-yapma-stillerinin-akademik-basariya-etkisi-&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172> (20/06/2010).
- GÜR, Hülya-BÜTÜNER, Suphi Önder; “Matematik Derslerinde Kullanılan Zihin Haritalama Tekniğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **İlköğretim Online**, 5(2), 2006.
- GÜRKAYNAK, İpek, “Yurttaş Olmak İçin... : Egitici El kitabı”, **Umut Vakfı**, İstanbul: 1998.
- GÜVEN, Sevim-TERTEMİZ, Neşe-BULUT, Pınar; “Vatandaşlık Ve Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 1**, 2009.
- HAMBY, J. V. “The School-Family Link: A Key to Dropout Prevention” **Education and The Family**. (Edited by Leonard Kaplan). Allyn and Bacon A Division of Simon and Schuster, Inc. 160 Gould Street, Massachusetts: 55-68, 1992.
- İŞİK, Halil-MAYA, İlknur; “Taşımali İlköğretim Uygulaması Ve Bu Uygulamaya Son Verilmesiyle İlgili Veli Görüşleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:11 No:2**, 2003.

- İBRAHİM, Nabil A.-ANGELİDİS, John P.-HOWARD Donald P.; “Corporate Social Responsibility: A Comparative Analysis of Perceptions of Practicing Accountants and Accounting Students”, **Journal of Business Ethics**, 2006.
- İŞMAN, Aytekin-BAYTEKİN, Çetin-BALKAN, Fadime-HORZUM, Barış-KIYICI, M.; “Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Cilt:1, Sayı:1, 2002.
- JAMES, Larry; **Kişiliğinizde Ve Mesleğinizde Yüksek Performans İçin 10 Yaşam Becerisi**, çev: Selim Yeniçeri, Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999.
- KALEM Seval-FER Salih; “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 3 (2), 2003.
- KAN, Çiğdem; “Sosyal Bilgiler Dersi Ve Değerler Eğitimi”, **Milli Eğitim**, Yıl 39, sayı 187, Ankara, 2010.
- KAPIKIRAN, Necla Acun; “Başarı Sorumluluğunun ve Başarı Kaygısının Psikopatolojik Belirtilerle İlişkisinin Belirlenmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (1) 23, 2008.
- KAPUSUZOĞLU, Şaduman. “İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004.
- KARADAĞ, Engin; “Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 7, 153-175(2007).
- KARADAĞ, Nazife; “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili Okul Bağlamında Olası Bir Okul Merkezli Yönetim Uygulamasına İlişkin Rol Ve Sorumluluk Algıları (Adıyaman İli Örneği)”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**, Gaziantep, 2010.
- KARASAR, Niyazi; **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- KATRANCI, Mehmet; “Öğretmenlik Uygulamasında Uygulama Okulu Koordinatörleri Ve Uygulama Öğretmenlerinin Görev Ve Sorumluluklarını

- Yerine Getirme Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**, Kırıkkale, 2008.
- KAYA, Mevlüt; "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Samsun, 2007.
- KAYALAR, Murat-ÖZMUTAF, Nezih Metin; "Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Yönetişim Kültürü Bağlamında Etkileşim", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. C.12, S.2**, 2007.
- KAYSERİLİ, Tuba Akar-GÜNDOĞDU, Kerim; "Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumları ile Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki", **Milli Eğitim**, Yıl 39, sayı 187, Ankara, 2010.
- KEÇELİ-KAYSILI Bahar; "Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 9 (1), 2008.
- KEPENEKÇİ, Yasemin Karaman; "İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı: 34, 2003.
- KESER, Zehra; "Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki Ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**, Gaziantep, 2007.
- KINCAL, RemziYavaş; **Vatandaşlık Bilgisi**, Nobel Yayınevi, Ankara, 2004.
- KISA, Damla; "Okulöncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı**, AYDIN, 2009.
- KISAKÜREK, Mehmet Ali; "Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ile Öğretim Süreçleri Arasındaki İlişkiler", **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, 1970.
- KLASSEN, Robert M.-KUZUCU, Elçin; "Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey", **Educational Psychology. 29(1)**, 2009.

- KOLAÇ, Emine; “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **Cilt: XVII, Sayı: 1**, 2003.
- KUR’AN-I KERİM; Bakara suresi, 286. Ayet.
- KUTLU, Oğuz-VURAL, Ruken Akar; “Öğretmenlerin Öğrenci Kontrolü (Learner Control) Stratejisi’ni Kullanma Düzeylerinin, Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, **13(2)**, 2004.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla; **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, Hadiye; “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, **Eğitim Psikolojisi** (Edit. YEŞİLYAPRAK, Binnur), 2008.
- LEE, Eunju; “The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university student”, **The Journal of Genetic Psychology**, **166(1)**, 2005.
- LİCKONA, Thomas (1991). **Educating for Character: How our Schools Can Respect and Responsibility**. New York : Bantam Bok28/12/2010 tarihinde http://www.amazon.com/Educating-Character-Schools-Respect-Responsibility/dp/0553370529#reader_0553370529 adresinden alınmıştır.
- LİNDH, Inga-Britt-SEVERİNSSON, Elisabeth-BERG Agneta; “Moral Responsibility: A Relational Way Of Being”, Nursing **Ethics 14; 129 Sage Publications**, 2007.
- LINTNER, Timothy; “Hurricanes and Tsunamis: Teaching about Natural Disasters and Civic Responsibility in Elementary Classrooms”, Copyright of Social Studies is the property of Heldref Publications and its content may not be copied or emailed to multiple site or posted to a listerv without the copyright holder’s Express written permission. However, users may print, download or email articles for individual use. **Heldref Publications, 2006.**
- MARSHALL, Marvin; “Discipline without stress, punishments or rewards” **The Clearing House**, v.79 n.1, 2005.
- MEB; **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, 2005.
- MEB; **İlköğretim Programı**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Akara, 2006

- MEB; **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Bireyin Gelişimi. (MEGEP)**, Ankara, 2007.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 05.01.2011 tarihinde indirilmiştir.
- MCCOMBS, Barbara L.-Whisler,Jo Sue; **The Learner-Centered Classroom and School**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
- MUTLU, Nurgül; “Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Davranışlarıyla İlgili Sorumluluk Algıları”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2006.
- NAFTCHİ-ARDEBİLİ, Shahin; “Parents’ views of their involvement at home, in esea chapter 1 programs, and school: Impact on parents and their children”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (san Francisco, CA, Reports-Research/Technical (143)-Speeches/Conference Papers (150)*, 143-150, 1995.
- ODABAŞ, Hüseyin-ODABAŞ, Z. Yonca-POLAT, Coşkun; “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği”, **Bilgi Dünyası**, 9(2), 2008.
- ONUR, Bekir; “Ahlak Eğitiminin Psikolojik Temelleri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 12 Sayı: 1, 1979.
- ÖNAL, Şenay Hayta; “Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Bilim Dalı, Bursa**, 2005.
- ÖZEN, Yener; **Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- ÖZEN, Yener; “Kişisel Sorumluluk Bağlamında Kendi Kendine Analiz”, **ÖdÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi Cilt: 1 Sayı: 1**, 2010.
- ÖZEN, Yener-GÜLAÇTI, Fikret-ÇIKILI, Yahya; “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)**, 2002.

- ÖZMEN, Haluk; “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 2004.
- PARAMESWARAN, Ashvin; “Student dishonesty and faculty responsibility”, **Teaching in Higher Education Vol. 12, No. 2**, 2007.
- PARMAKSIZ, Ramazan Şükrü-ŞAHİN, Tuğba Yanpar; “Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, 2004.
- PERRY, Susan Rae; “Big Five Personality Traits And Work Drive As Predictors Of Adolescent Academic Performance”, **The University Of Tennessee, Phd Dissertation, Knoxville, UMI**, 2003.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali; **Çağdaş Türkçe Sözlük**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1999.
- SABAN, A.; **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.
- SADIK, Fatma; “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Bas Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi Ve Güven Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Bas Etme Stratejilerine Etkisi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), **Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana**, 2006.
- SAMMONS Pam, HILLMAN Josh & MORTIMORE Peter, “Key Characteristic of Effective School: A Review of School Effectiveness Research”, London University Institute of Education, 1995.
- SAMUK, Fevzi; “İnsan Ruh Sağlığı ve Çevre”, **Çevre Dergisi (Ekoloji)**, s.4, 1992.
- SAVİ, Firdevs; “12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir**, 2008.
- SAVİ, Firdevs-AKBOY Rengin; “The personality traits of parents and parents’ reports of adolescents’ problems”, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 5(3), 2010.

- SCALES, Peter C.-BLYTH, Dale A.-BERKAS, Thomas H.-KIELSMEIER, James C. “The Effects of Service-Learning on Middle School Students’ Social Responsibility and Academic Success”, **Journal of Early Adolescence**, **Vol. 20 No. 3**, 2000.
- SELÇUK, Ziya – GÜNER, Nedret; **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**.: Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000.
- SENEMOĞLU, Nuray; **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Gönül Yayıncılık, Ankara, 2007.
- SEVİM, Yelda-GEZER, Burcu; “Kadın Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları Ve Çalışma Ortamlarında Risk Ve Sorumluluk Üstlenebilir Durumları (Elazığ İli Örneği)”, **e-Journal of New World Sciences Academy**, **Volume: 3, Number: 1 Article Number: C0040**, 2008.
- SEZER, Tarık; “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı**, Ankara, 2008.
- SHAFER, Francis; “Human Rights Education in Schools” **Human Rights and Education. (Edit.: Norma Bernstein Tarrow). New York: Pergamon Press**, 1987.
- SİDEKLİ, Sabri; “İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Öğretmenlerinden Beklentileri”, **Milli Eğitim**, Yıl 39, sayı 187, Ankara, 2010.
- SÖNMEZ, Veysel; **Sevgi Eğitimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 1994a.
- SÖNMEZ, Veysel; **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 1994b.
- SÖNMEZ, Veysel; **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.
- SÜNBÜL, Ali Murat; **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya, 2010
- ŞAHİN, Cengiz; “Gestalt Kuramı”, **Eğitim Psikolojisi**, (Edit: ARAL Neriman & DUMAN Tayyip), Kriter Yayınevi, İstanbul, 2009.

- ŞAHİN, Cengiz-YEŞİL, Rüştü; “ Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri (Aeü Eğitim Fakültesi Örneği)”, e-Journal of New World Sciences Academy, 2010.
- ŞAŞAN, Hasan H.; “Yapılandırmacı Öğrenme”, **Yaşadıkça Eğitim**, 2002.
- ŞENTÜRK, Cihad; “Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık”, **Eğitişim Dergisi. Sayı: 23**, 2009.
- ŞİMŞEK, Nurettin; “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3 (5)**, 2004.
- TAÇMAN, Müge; “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerine Etkisi”, **7.Uluslararası Eğitim Teknoloji Konferansı. Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs**, 2007.
- TAŞPINAR, Mehmet; “Modüler Öğretim Materyallerinin Değerlendirilmesini Amaçlayan Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt II, Konya**, 1998.
- TAYLI, Aslı; “Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel Ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı Doktora Programı, Ankara**, 2006.
- TDK.(2010)<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=sorumluluk&ayn=ta>
[m](http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=sorumluluk&ayn=ta) adresinden 01.08.2010 tarihinde indirilmiştir.
- TEZCAN, Mahmut; **Gençlerin Aile İçinde Anne Baba İle Anlaşmazlıkları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17(1), 1984.
- THORNTON, Courtney H.-JAEGER Audrey J.; “The Role of Culture in Institutional and Individual Approaches to Civic Responsibility at Research Universities”. **The Journal of Higher Education, Vol. 79, No. 2**, 2008.
- TİBBİTS, Felisa; “Human Rights Education in Schools in The Post Communist Contex”, **European Journal of Education, 29 (4)**, 1994.
- TOZLU, N.; **Eğitim Felsefesi Nedir?** Erzurum: A.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1987.

- TOZLU, N.; **"Ekonomik Gelişme, Sorumluluk ve Eğitim"**, Türk Dünyası Araştırmaları, 1991.
- TOZLU, N.; **Eğitim Felsefesi**, İstanbul, 1997.
- TUCKER, Beth; "Building responsibility.- How do I teach my children to be more responsible?" **Cooperative Extension, College of Agriculture & Life Sciences, The University of Arizona, Tucson, Arizona, 1999.**
<http://ag.arizona.edu/pubs/family/az1037.pdf> (25/07/2010).
- TÜRK BEN, Yaşar; "Erol Güngör'ün Vicdan Anlayışı", **A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 42**, 2010.
- ULU, Ali Samed; "Kurumsal Sosyal Sorumluluk: Bir Alan Çalışması", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı**, 2007.
- ULUSOY, Demet-DEMİR, Nilüfer Özcan-BARAN, Aylın Görgün; "Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Ergen Problemleri:Ankara İli Örneği", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3)**, 367-386, 2005.
- ÜNAL, N; "Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlanma ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitim Yüksek Lisans Programı Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı**, 2006.
- ÜLGEN, Gülten-SÜN BÜL, Ali Murat; "Öğrenciye Öğretim Elemanı Algılarına Göre, Öğrenme Sürecinde Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Sorumlulukları Ve Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri", **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1999.
- ÜNLÜ, Hüseyin-AYDOS, Latif; "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Üzerine Bir Derleme", **Milli Eğitim, Yıl 39, sayı 187**, Ankara, 2010.
- ÜSTE, Bahar; "İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi", **Ege Akademik Bakış. 7(1)**, 2007.
- ÜSTÜNOĞLU, Evrim; "Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar Mı?", **Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5 (2)**, ISSN: 1304-9496, 2009.

- VARIŞ, Fatma; **Eğitimde Program Geliştirme (Teoriler-Teknikler)**, Alkım Yatıncılık, Ankara, 1996.
- YAŞAR, Şefik; “Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(1-2)**, 1998.
- YAVUZER, Haluk; **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.
- YENİLMEZ, Kürşat-YOLCU, Belma; “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”, **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 18, 95-105.
- YEŞİL, Rüştü; **Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi**, Nobel Yayınevi, Ankara, 2002a.
- YEŞİL, Rüştü; “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 2002b.
- YEŞİL, Rüştü; “Demokratik Eğitim Ortamının İnsan Hakları Temeli”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 4(2)**, 2003a.
- YEŞİL, Rüştü; “Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul ve Ailenin Etkisi”, **Eğitim Araştırmaları, Cilt: 10**, 2003b.
- YEŞİL, Rüştü; “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1)**, 2004.
- YEŞİL, Rüştü; “Demokratik Öğretmen Davranış Kararlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (4)**, 2010.
- YEŞİL, Rüştü-ÇALIŞKAN, Nihat-ŞAHAN, Enver”; İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (Yamaçlı Kasabası Örneği)”, **1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulan bildiri**, Balıkesir, 2010.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur; **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Nobel Yayınevi, Ankara, 2008.
- YEŞİLYURT, Temel; “Kur’an Işığında İnsanın Bireysel Sorumluluğu (Günah ve Sevap)”, **İlahiyat Fakültesi Dergisi 10:1**, 2005.
- YILDIRIM, M. Cevat-DÖNMEZ, Burhanettin; “Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 7(23)**, 2008.
- YONTAR, Alper; “Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi), **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı**, Adana, 2007.

YONTAR, Alper-YURTAL, Filiz; “Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim, Cilt 34, Sayı 153**, 2009.

YURTAL, Filiz-YONTAR, Alper; “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 2**, 2006.

YÖNET, Ender; “Kurumsal Sosyal Sorumluluk Anlayışında Son Dönemeç: Stratejik Sorumluluk”, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 8, Sayı: 13**, 2005.

EKLER

EK-1 Araştırma İzin Belgesi

EK-2 Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

EK-3 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

EK-4 Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (5. Sınıf Öğrencileri İçin)

EK-5 Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (5. Sınıf Öğretmenleri İçin)

EK-6 Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (8. Sınıf Öğrencileri İçin)

EK-7 Kazanımlara Dayalı Sorumluluk Düzeyi Belirleme Ölçeği (8. Sınıf Öğretmenleri İçin)

EK-8 KDDBÖ-I'in Faktör Analizi Sonuçları

EK-9 KDDBÖ-II'nin Faktör Analizi Sonuçları

EK- 1

ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Enver ŞAHAN

006185 05.05.2010

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 16.04.2010 tarihli ve 95 sayılı yazıları ile; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Enver ŞAHAN'ın Tüm İlköğretim 5. ve 8. Sınıflarda Sorumluluk eğitimi hedeflerinin gerçekleştirme düzeyi ile ilgili anket uygulama isteği bildirilmektedir.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Enver ŞAHAN'ın İlimiz Merkezindeki Tüm İlköğretim Okul Müdürlüklerindeki 5.ve 8. sınıf öğrencileri ile öğretmenlerine yönelik "İlköğretim 5. ve 8.sınıflarda Sorumluluk eğitimi hedeflerinin gerçekleştirme düzeyi" konulu anketi 26 Nisan 2010- 28 Mayıs 2010 tarihleri arasında uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04/05/2010

Mustafa HARPUTLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

03.05.2010 VHKİ N.TEKİNARSLAN

03.05.2010 Şef S.AKGÜL

03.05.2010 Md. Yrd. KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Şevket KARADENİZ .Md.Yrd.
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirschirmem@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr



ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, size ilişkin bir takım özelliklere yer verilmiştir. Sizden istenen, her maddeyi dikkatlice okuyup bu davranışları ne derecede yaptığınızı uygun kutuların içini işaretleyerek belirtmenizdir.

Kutucuklardaki **(1) Çok Kötü, (2) Kötü, (3) Orta, (4) İyi, (5) Çok İyi** anlamına gelmektedir. Size göre doğru olan seçeneğin üzerine "çarpı" (X) işareti koyunuz. Her madde için yalnızca bir tercih yapınız.

Cinsiyetiniz : Erkek Kız

Sınıfınız : 5. Sınıf 8. Sınıf

Babanızın Eğitim Durumu: Okuma-yazma bilmez İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite mezunu

Annelerinizin Eğitim Durumu: Okuma-yazma bilmez İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite mezunu

Babanızın Mesleği:

İşsiz İşçi Memur Emekli Diğer (Yazınız): ...

Aylık Ortalama Geliriniz :

0-500 500-1000TL 1000-2000TL 2000-3000TL Daha fazla

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

Değerli öğretmen arkadaşlarım,

Aşağıda, ilköğretim programında yer alan sorumluluk eğitimi kazanımlarını yansıtan öğrenci davranışlarına yer verilmiştir. Sizden istenen, her maddeyi dikkatlice okuyup öğrencilerinizin bu davranışları ne düzeyde yerine getirdikleri ile ilgili değerlendirmelerinizi uygun kutuların içini işaretleyerek belirtmenizdir. Veriler, yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Kutucuklardaki **(1) Çok Kötü**, **(2) Kötü**, **(3) Orta**, **(4) İyi**, **(5) Çok İyi** anlamına gelmektedir. Size göre doğru olan seçeneğin üzerine "çarpı" (X) işareti koyunuz. Her madde için yalnızca bir tercih yapınız.

Mezun Olduğunuz Fakülte/Yüksekokul: ...

Branşınız :

Cinsiyetiniz : () Erkek () Bayan

Hizmet Yılıınız : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 10-20 yıl

() 21-25 yıl () 26 yıl ve üzeri

KAZANIMLARA DAYALI SORUMLULUK DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ
(5. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN)

DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME MADDELERİ		(1) Çok Kötüyüm	(2) Kötüyüm	(3) Orta Düzeydeyim	(4) İyiyim	(5) Çok İyiyim
1	Grup çalışmalarında sorumluluğumun gerektirdiği davranışı gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Aile, sınıf ve okuldaki hak ve sorumluluklarımı bilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Aile, sınıf ve okuldaki sorumluluklarımı yerine getiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan bayrak, istiklal marşı gibi sembollerin önemli olduğuna inanırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan sembollerini korurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Çalışmanın Allah tarafından karşılıksız bırakılmayacağı bilinci ile iyi işler yapmaya istekli olurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Camiyi genel özellikleri ile tanıyarak birlik, beraberlik ve sosyal barışı sağlamadaki önemini fark ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İnsanları iyilikle anmaya, zor durumda olanlara yardıma, hastaları ziyaret etmeye istekli olurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Vatan ve milletime karşı kendime düşen görevi yerine getiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Bilim ve teknoloji ile ilgili dergi, gazete haberleri ve televizyon programlarını takip ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Sağlık için düzenli beslenmeye, temizliğe ve spor yapmaya özen gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Paketlenmiş besinler alırken son kullanma tarihlerine dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Alışveriş yaparken besinlerin tazeliğini, temizliğini ve içerdiği katkı maddelerini incelerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Bir olay hakkında karar vermeden önce adil olup olmadığını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okuduğum metinde bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Bir konu hakkında okurken, dinlerken ya da izlerken not alırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Yapacağım işin aşamalarını anlatan yönergeleri (açıklamaları) okur ve uygularım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Sigara ve alkol kullanımından uzak dururum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Sigara ve alkol kullanılan ortamlardan uzak dururum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Sportif etkinliklerdeki üzerime aldığım sorumlulukları yerine getiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Yarışma ve spor faaliyetlerinde kazandığım ya da kaybettiğimde abartılı davranışlardan uzak dururum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Sportif etkinliklerde kurallara uymaya özen gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Spor etkinliklerinde başkalarının haklarına saygı gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere istekli olarak katılırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Trafik işaret ve levhalarını bilir ve korurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yaya kurallarına uygun davranırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Bir kaza durumunda kimlerden ve nasıl yardım isteyeceğimi bilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Toplu taşıma araçlarına biniş ve inişlerde sıraya dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Yolculuk sırasında, güvenliği tehlikeye sokabilecek davranışlardan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Bisiklet, kayak, kızak vb. araçları güvenli kullanma ile ilgili kurallara uyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK- 5**KAZANIMLARA DAYALI SORUMLULUK DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ
(5. SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN)**

DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME MADDELERİ		Çok Kötü	Kötü	Orta Düzeyde	İyi	Çok İyi
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Grup çalışmalarında sorumluluğunun gerektirdiği davranışı gösterir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Aile, sınıf ve okuldaki hak ve sorumluluklarını bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Aile, sınıf ve okuldaki sorumluluklarını yerine getirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan bayrak, İstiklal Marşı gibi sembollerin önemli olduğuna inanır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan sembolleri korur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Çalışmanın Allah tarafından karşılıksız bırakılmayacağı bilinci ile iyi işler yapmaya istekli olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Camiyi genel özellikleri ile tanıyarak birlik, beraberlik ve sosyal barışı sağlamadaki önemini fark eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İnsanları iyilikle anmaya, zor durumda olanlara yardıma, hastaları ziyaret etmeye istekli olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Vatan ve milletine karşı kendine düşen görevi yerine getirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Bilim ve teknoloji ile ilgili dergi, gazete haberleri ve televizyon programlarını takip eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Sağlık için düzenli beslenmeye, temizliğe ve spor yapmaya özen gösterir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Paketlenmiş besinler alırken son kullanma tarihlerine dikkat eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Alış veriş yaparken besinlerin tazeliğini, temizliğini ve içerdiği katkı maddelerini inceler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Bir olay hakkında karar vermeden önce adil olup olmadığını düşünür	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okuduğu metinde bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Bir konu hakkında okurken, dinlerken ya da izlerken not alır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Yapacağı işin aşamalarını anlatan yönergeleri (açıklamaları) okur ve uygular	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Sigara ve alkol kullanımından uzak durur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Sigara ve alkol kullanılan ortamlardan uzak durur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Sportif etkinliklerdeki üzerine aldığı sorumlulukları yerine getirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Yarışma ve spor faaliyetlerinde kazandığı ya da kaybettiğinde abartılı davranışlardan uzak durur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Sportif etkinliklerde kurallara uymaya özen gösterir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Spor etkinliklerinde başkalarının haklarına saygı gösterir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere istekli olarak katılır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Trafik işaret ve levhalarını bilir ve korur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yaya kurallarına uygun davranır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Bir kaza durumunda kimlerden ve nasıl yardım isteyeceğini bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Toplu taşıma araçlarına biniş ve inişlerde sıraya dikkat eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Yolculuk sırasında, güvenliği tehlikeye sokabilecek davranışlardan kaçınır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Bisiklet, kayak, kızak vb. araçları güvenli kullanma ile ilgili kurallara uyar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6

**KAZANIMLARA DAYALI SORUMLULUK DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ
(8. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN)**

DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME MADDELERİ		(1) Çok Kötüyüm	(2) Kötüyüm	(3) Orta Düzeydeyim	(4) İyiyim	(5) Çok İyiylim
1	Meslek seçimine ilişkin planlarımı uygulamak için gereken gayreti gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, toplumsal öneminin farkındayım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerini koruma ve takdir etmenin gereğine inanırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Fen ve teknoloji uygulamalarının birey, toplum ve çevre için önemli etkiler doğurabileceğini bilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Her hangi bir olay hakkında karar verirken demokrasi uygulamalarına güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini koruma konusunda duyarlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İletişim özgürlüğüne saygı duyulması gerektiğini bilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İnsanların özel hayatlarına saygı duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İletişim özgürlüğüne zarar verecek tutum ve davranışlardan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Temiz ve sağlıklı yaşamaya gayret ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Tüm işlerimi zamanında yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Sağlıklı yaşam için düzenli olarak sportif etkinlikler yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sportif etkinliklerde başarıya değer verir ve başarılı olanları takdir ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Sportif etkinliklere gönüllü olarak katılır; sorumlulukları yerine getiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Düzenlenen sportif etkinliklere katılmayı önemserim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Sportif etkinlikleri yaparken kurallarına uygun davranırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Allah'a güvenmenin pasif bir bekleyiş olmadığını bilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Paylaşma ve yardımlaşmanın dini bir görev olduğunu bilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Doğayı ve hayvanları korumanın dini bir görev olduğunu bilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Ahlaklı olmanın birey ve toplum açısından öneminin farkındayım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	İslam'ın büyük dinler arasındaki öneminin bilincindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	İslam ve diğer dinlerin evrensel öğütlerinin insanlık için önemini biliyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Konuşurken ve yazarken Türkçe'nin kurallarına uyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Konuşmacının sözünü kesmeden saygıyla dinlerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Konuşma yaparken nezaket kurallarına uyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yazı yazarken imla kurallarına, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Yazılarımda imla kurallarına uyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Konuşmaları, başkalarını rahatsız etmeden yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK- 7

**KAZANIMLARA DAYALI SORUMLULUK DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ
(8. SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN)**

DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME MADDELERİ		(1) Çok Kötü	(2) Kötü	(3) Orta Düzeyde	(4) İyi	(5) Çok İyi
1	Meslek seçimine ilişkin planlarını uygulamak için gereken gayreti gösterir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, toplumsal öneminin farkındadır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerini koruma ve takdir etmenin gereğine inanır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Fen ve teknoloji uygulamalarının birey, toplum ve çevre için önemli etkiler doğurabileceğini bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Her hangi bir olay hakkında karar verirken demokrasi uygulamalarına güvenir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini koruma konusunda duyarlıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İletişim özgürlüğüne saygı duyulması gerektiğini bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İnsanların özel hayatlarına saygı duyar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İletişim özgürlüğüne zarar verecek tutum ve davranışlardan kaçınır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Temiz ve sağlıklı yaşamaya gayret eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Tüm işlerini zamanında yapar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Sağlıklı yaşam için düzenli olarak sportif etkinlikler yapar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sportif etkinliklerde başarıya değer verir ve başarılı olanları takdir eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Sportif etkinliklere gönüllü olarak katılır; sorumluluklarını yerine getirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Düzenlenen sportif etkinliklere katılmayı önemser	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Sportif etkinlikleri yaparken kurallarına uygun davranır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Allah'a güvenmenin pasif bir bekleyiş olmadığını bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Paylaşma ve yardımlaşmanın dini bir görev olduğunu bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Doğayı ve hayvanları korumanın dini bir görev olduğunu bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Ahlaklı olmanın birey ve toplum açısından önemini farkındadır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	İslam'ın büyük dinler arasındaki önemini bilincindedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	İslam ve diğer dinlerin evrensel öğütlerinin insanlık için önemini bilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Konuşurken ve yazarken Türkçe'nin kurallarına uyar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Konuşmacının sözünü kesmeden saygıyla dinler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Konuşma yaparken nezaket kurallarına uyar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yazı yazarken imla kurallarına, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Yazılarında imla kurallarına uyar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Konuşmaları, başkalarını rahatsız etmeden yapar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

KDDBÖ-İ'İN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

MADDELER		Faktör Yükları
Akademik Sorumluluk	Alış veriş yaparken besinlerin tazeliğini, temizliğini ve içerdiği katkı maddelerini incelerim	,690
	Bilim ve teknoloji ile ilgili dergi, gazete haberleri ve televizyon programlarını takip ederim	,641
	Okuduğum metinde bilmediğim kelimelerin anlamlarını araştırırım	,611
	Bir konu hakkında okurken, dinlerken ya da izlerken not alırım	,599
	Bir olay hakkında karar vermeden önce adil olup olmadığını düşünürüm	,577
	Paketlenmiş besinler alırken son kullanma tarihlerine dikkat ederim	,559
	Sağlık için düzenli beslenmeye, temizliğe ve spor yapmaya özen gösteririm	,528
	Yapacağım işin aşamalarını anlatan yönergeleri (açıklamaları) okur ve uygulurum	,525
Yasal Sorumluluk	Toplu taşıma araçlarına biniş ve inişlerde sıraya dikkat ederim	,683
	Bir kaza durumunda kimlerden ve nasıl yardım isteyeceğimi bilirim	,683
	Yaya kurallarına uygun davranırım	,647
	Yolculuk sırasında, güvenliği tehlikeye sokabilecek davranışlardan kaçınırım	,640
	Trafik işaret ve levhalarını bilir ve korurum	,612
	Bisiklet, kayak, kızak vb. araçları güvenli kullanma ile ilgili kurallara uyarım	,582
Kişisel Sorumluluk	Spor etkinliklerinde başkalarının haklarına saygı gösteririm	,727
	Sigara ve alkol kullanımından uzak dururum	,607
	Sportif etkinliklerdeki üzerime aldığım sorumlulukları yerine getiririm	,590
	Sportif etkinliklerde kurallara uymaya özen gösteririm	,587
	Sigara ve alkol kullanılan ortamlardan uzak dururum	,550
	Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere istekli olarak katılırım	,493
	Yarışma ve spor faaliyetlerinde kazandığım ya da kaybettiğimde abartılı davranışlardan uzak dururum	,479
Sosyal Sorumluluk	Aile, sınıf ve okuldaki hak ve sorumluluklarımı bilirim	,733
	Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan bayrak, istiklal marşı gibi sembollerin önemli olduğuna inanırım	,709
	Ulusal egemenliğimizi ve bağımsızlığımızı yansıtan sembollerini korurum	,633
	Aile, sınıf ve okuldaki sorumluluklarımı yerine getiririm	,524
	Grup çalışmalarında sorumluluğumun gerektirdiği davranışı gösteririm	,478
Dini Sorumluluk	Vatan ve milletime karşı kendime düşen görevi yerine getiririm	,694
	Camiyi genel özellikleri ile tanıyarak birlik, beraberlik ve sosyal barışı sağlamadaki önemini fark ederim	,681
	Çalışmanın Allah tarafından karşılıksız bırakılmayacağı bilinci ile iyi işler yapmaya istekli olurum	,628

KDDBÖ-II'NİN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

MADDELER		Faktör Yükleri
Dini Sorumluluk	Allah'a güvenmenin pasif bir bekleyiş olmadığını bilirim	,749
	Paylaşma ve yardımlaşmanın dini bir görev olduğunu bilirim	,728
	İslam'ın büyük dinler arasındaki önemini bilincindeyim	,726
	İslam ve diğer dinlerin evrensel öğütlerinin insanlık için önemini biliyorum	,689
	Doğayı ve hayvanları korumanın dini bir görev olduğunu bilirim	,681
	Ahlaklı olmanın birey ve toplum açısından önemini farkındayım	,588
Akademik Sorumluluk	Yazı yazarken imla kurallarına, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat ederim	,820
	Yazılarımda imla kurallarına uyarım	,791
	Konuşurken ve yazarken Türkçe'nin kurallarına uyarım	,683
	Konuşma yaparken nezaket kurallarına uyarım	,644
	Konuşmacının sözünü kesmeden saygıyla dinlerim	,592
	Konuşmaları, başkalarını rahatsız etmeden dinlerim	,554
Sosyal Sorumluluk	Herhangi bir olay hakkında karar verirken demokrasi uygulamalarına güvenirim	,705
	Fen ve teknoloji uygulamalarının birey, toplum ve çevre için önemli etkiler doğurabileceğini bilirim	,692
	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, toplumsal önemini farkındayım	,587
	Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini koruma konusunda duyarlıyım	,543
	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerini koruma ve takdir etmenin gereğine inanırım	,540
	Meslek seçimine ilişkin planlarımı uygulamak için gereken gayreti gösteririm	,502
Ortak Sorumluluk	İnsanların özel hayatlarına saygı duyarım	,691
	İletişim özgürlüğüne zarar verecek tutum ve davranışlardan kaçınırım	,635
	Temiz ve sağlıklı yaşamaya gayret ederim	,606
	Tüm işlerimi zamanında yaparım	,601
	İletişim özgürlüğüne saygı duyulması gerektiğini bilirim	,546
Kişisel Sorumluluk	Düzenlenen sportif etkinliklere katılmayı önemserim	,812
	Sportif etkinliklere gönüllü olarak katılır; sorumlulukları yerine getiririm	,799
	Sportif etkinlikleri yaparken kurallarına uygun davranırım	,680
	Sağlıklı yaşam için düzenli olarak sportif etkinlikler yaparım	,523
	Sportif etkinliklerde başarıya değer verir ve başarılı olanları takdir ederim	,451