

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SORUMLULUK
EĞİTİMİNE İLİŞKİN UYGULAMALARI VE
ÖĞRENCİLERİN SORUMLU DAVRANMA DÜZEYLERİ

İrem ALTUNOK ÇAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2018



©2018-İrem ALTUNOK ÇAL

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SORUMLULUK
EĞİTİMİNE İLİŞKİN UYGULAMALARI VE ÖĞRENCİLERİN
SORUMLU DAVRANMA DÜZEYLERİ**

**PRACTICES OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT
RESPONSIBILITY TRAINING AND STUDENTS
RESPONSIBILITY LEVELS**

Hazırlayan

İrem ALTUNOK ÇAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

KIRŞEHİR-2018

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İrem ALTUNOK ÇAL tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimine İlişkin Uygulamaları ve Öğrencilerin Sorumlu Davranma Düzeyleri” adlı tez çalışması .../.../2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi. Vedat AKTEPE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2018

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



.../.../2018

İrem ALTUNOK ÇAL

İmza

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SORUMLULUK EĞİTİMİNE İLİŞKİN UYGULAMALARI VE ÖĞRENCİLERİN SORUMLU DAVRANMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: İrem ALTUNOK ÇAL

Danışman: Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

2018 – (XXI+164)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Dr. Öğr. Üyesi. Vedat AKTEPE

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamalarının ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde, hem nitel hem de nicel boyutu olan betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri 2016-2017 eğitim/öğretim yılı içerisinde Nevşehir il merkezinde, ilçe merkezlerinde ve Nevşehir merkeze bağlı belde ve köylerde bulunan ilkokul, ortaokul bünyesinde çalışan ve resmi bağımsız anaokullarında çalışan 195 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişisel Bilgi Formu, 1 faktör 8 maddeden oluşan Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği; 4 faktör 28 maddeden oluşan Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği; 1 faktör 44 maddeden oluşan Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği ve 6 sorudan oluşan Görüşme Formu kullanılmıştır.

Ölçeklerin geçerlik analizleri; uzman görüşlerini alma, açıklayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları teknikleri kullanılarak test edilmiştir. Toplanan veriler üzerinde, aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t-testi, faktör analizi, varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulguların sonucunda, öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin gerekliğine bakış açılarının olumlu olduğu ve cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun oldukları okul türü, çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumunun türü ve sorumluluk eğitimine yönelik daha önce herhangi bir eğitim programına katılma durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin sorumluluk eğitimine yönelik yaptıkları uygulamaların sıklığına bakıldığında, etkinliklerinde çoğu zaman bu uygulamalara yer verdikleri görülmüştür. Cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul türü ve sorumluluk eğitimine yönelik daha önce bir eğitim programına katılma gibi değişkenlerin uygulama sıklıklarını etkilemediği belirlenmiştir. Ancak ön lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre 'Geri Bildirim Uygulamaları' faktörüne ait algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 'Sorumluluk Verme Uygulamaları' faktörüne ait bulgularda ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin bağımsız anaokulunda çalışan

öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ‘Geri Bildirim Uygulamaları’ faktörlerine ait bulgularda, ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, çocukları seviyelerine uygun sorumlulukları yerine getirme düzeyi bakımından değerlendirmelerinde; çocukları iyi düzeyde buldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, mezun oldukları okul türü, çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumunun türü ve sorumluluk eğitimine yönelik daha önce herhangi bir eğitim programına katılma durumlarının bu durumu farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının; 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda ise; öğretmenler daha çok sosyal sorumluluklara yönelik uygulamalara yer verdiklerini; Okul Öncesi Eğitim Programını sorumluluk eğitimi açısından yeterli bulduklarını; daha çok aile kaynaklı problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları problemlere çözüm olarak da en fazla çocuğa ilişkin etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, daha sorumlu bireyler yetiştirmeye yönelik buldukları tavsiyeler, daha çok Milli Eğitim Bakanlığı’na yöneliktir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, öğrenci, sorumluluk, sorumluluk eğitimi, sorumluluk düzeyi

ABSTRACT
PRACTICES OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT RESPONSIBILITY
EDUCATION AND STUDENTS RESPONSIBILITY LEVELS

M. Sc. Thesis

Preparer: İrem ALTUNOK ÇAL

Advisor : Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Advisor II

2018 – (XXI+164)

Ahi Evran University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Science of Curriculum And Instruction

Jury

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Asst. Prof. Dr. Vedat AKTEPE

In this study, the aim is to define practices of pre-school teachers about responsibility education and responsibility levels of students. The research is a descriptive study with qualitative and quantitative extend, it is made in accordance with screening model. The data in research is collected from 195 pre-school teachers who work in independent kindergartens and public kindergartens of primary and secondary schools in Nevşehir province centre, district centres, towns and villages in the province centre during 2016-2017 education year. As a data collection tool; the “Personal Information Form” that has been developed by the researcher, The Viewpoint of Necessity of Responsibility Education Scale which consists of 1 factor 8 items, Responsibility Education Application Scale which consists of 4 factors 28 items, Responsibility Demonstration of Students Scale which consists of 1 factor 44 items and Interview Form which consists of 6 questions are used.

Validity analysis of the scales has been tested by taking opinions of experts, exploratory factor analysis and item total correlation techniques. On the data collected, arithmetic mean (\bar{X}), standard deviation (Ss), independent sample t test, factor analysis, variance analysis (ANOVA) is applied. The significance level of the test has been regarded sufficient as $p < 0,05$.

As a result of the research finding, it has been observed that pre-school teachers’ views on necessity of responsibility education are high and they do not differ from gender, professional seniority, educational status, the type of school they graduated from the type of institution they worked and participation in any education program that focused on responsibility education.

When frequency of teachers applications on responsibility education is considered, it has been observed that they use these applications very often. It is determined that variables such as gender, professional seniority, educational status, the type of school they graduated from the type of institution they worked and participation in any education program that focused on responsibility education do not affect the frequency of applications. However, it has been observed that the pre-graduate teachers’

perceptions of the “Feedback Applications” factor are higher than those of post-graduate teachers. Furthermore, it has been determined that the teachers working in kindergartens of primary schools have higher perceptions of “Giving Responsibility Applications” factor than the teachers who works in independent kindergartens. In addition to this, it has been achieved findings of “Feedback Applications” factor results that the teachers who works in kindergartens of primary schools has higher perception than the teachers working in independent kindergartens.

Teachers’ evaluation in terms of children’s level of compliance with their responsibilities has been stated that they find the children at a good level. It has been determined that variables such as gender, educational status, the type of school they graduated from, the type of institution they worked and participation in any education program that focused on responsibility education do not affect this. Also, it has been determined that perception of teachers with 0 to 5 years of experience is lower than those fo 16 to 20 years or more than 21 years of experience.

As a result of interviews; teachers states that they have more applications for social responsibilities; they find the pre-school education program sufficient of responsibility education and they are more likely to face family-related problems. They have been stated that as a solution to the problems they encounter which mostly has child focused activities. Teachers’ recommendations for training more responsible individuals mostly directed to Ministry of Education.

Keywords: Pre-school education, pre-school teacher, responsibility, responsibility education, level of responsibility

ÖNSÖZ

Bireyin kendini tanımasına ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan kritik dönem, okul öncesi dönemdir. Çocukların nasıl birer yetişkin olacakları bu yaş diliminde belli olmaktadır. İyi bir okul öncesi eğitim almış çocuk, ileriki eğitim basamaklarında sağlam adımlar atacaktır. Bu dönemde sorumluluklarını bilen, hisseden ve bunları yerine getirebilmeyi başaran çocuklar yetiştirmek geleceğe dair yapılması gereken en önemli yatırımlardan birisidir.

Dünya üzerinde yaşayan canlılar arasında, sadece insan yaptıklarından sorumludur. Sorumluluklarının farkında olmayan, eylemlerinin sonuçlarını öngöremeyen bireyler, ahlaki olarak bazı etiketlemelere maruz kalmaktadır. Toplumda sorumluluklarla ilgili bilincin olması tüm insanlığı etkileyecek bir faktör niteliğindedir. Huzurlu bir toplumun elde edilmesi için; bireylerin sorumluluklarını içselleştirmesi sağlanmalıdır. Çünkü insan ancak içselleştirdiği değerlerden kaynaklanan eylemlerden dolayı kendisini sorumlu hisseder. Bu içselleştirme önce ailede, daha sonra okulda, kendini gelecekle ilgili sorumlu hisseden yetişkinler tarafından uygulanan eğitim yöntemleriyle sağlanacaktır. Çocuğun eğitiminde sorumlu olan aile bireyleri ve öğretmenler; çocuğun seviyesini göz önünde bulundurarak, onların ilgisini çekecek, sorumluluk almasına yardım edecek ve sorumluluk duygusunu besleyecek eğitim ortamları hazırlayıp buna uygun etkinlikler yapmalıdırlar. Bu sayede özellikle okul öncesi dönemde sorumluluk bilinci kazanmış çocuk; benliğiyle ve çevresiyle ilgili bilinçli davranışlarda bulunacak, tüm gelişim alanlarını daha sağlıklı şekilde tamamlayacaktır.

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerine ve bir bireyin yetiştirilmesinde kendini sorumlu hisseden diğer yetişkinlere, okul öncesi dönem çocuğunun yerine getirebileceği sorumluluklar hakkında beklentilerinin neler olması gerektiği ve kullanabilecekleri eğitim uygulamalarına yönelik bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın içeriğinde; sorumluluk kavramı, sorumluluk duygusunun kaynağı, sorumluluk türleri ve düzeyleri ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Sorumluluk ve eğitim arasındaki ilişki; sorumluluk eğitiminin amacı, önemi ve kapsamı doğrultusunda anlatılmıştır. Sorumluluk eğitimi yöntemine ve modellerine yer verilerek sorumluluk eğitiminden sorumlu kurum ve kişilere değinilmiştir. Diğer taraftan sorumluluk eğitiminde okul öncesi eğitimin önemi, bu yaş dönemindeki çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda alabileceği sorumluluklar belirlenerek dile getirilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında Okul Öncesi Eğitim Programı, sorumluluk eğitimi açısından incelenmiştir.

Sorumluluk eğitimi ile ilgili alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, bu çalışmanın, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin sorumluluk eğitimi adına uygulamalarını belirlemesi, çocukların gelişimlerine uygun alabilecekleri sorumlulukları değerlendirmesi,

yenilenen okul öncesi programının sorumluluk eğitimi bakımından incelenmesi ve bu alandaki problemlere ilişkin gerçekçi çözüm önerileri sunması açısından alanda özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın gelişimi ve tamamlanması benim için zorlu bir süreç olmuştur. Bu süreçte birçok kişinin emeği bulunmaktadır. Öncelikle bana destek olan, bilgi birikimi ve hoşgörüsü ile beni yönlendiren, anlayışını, zamanını ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Prof. Dr. Rüştü Yeşil'e katkılarından dolayı saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca ve tüm kararlarımda bana inanan, ilgilerini ve desteklerini esirgemeyen, sadece varlıklarıyla bile bana huzur veren, her zaman bir arada ve mutlu görmek istediğim aileme; anneme, babama ve kardeşime; umutsuz olduğum anlarda daima yanımda olduğunu hissettiğim ve hep yanımda olmak istediğim sevgili eşime teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar.....	xvii
ŞEKİLLER	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xxi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.4. VARSAYIMLAR.....	8
1.5. TANIMLAR.....	8
BÖLÜM II.....	1
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	1
2.1. SORUMLULUK.....	1
2.1.1. Sorumluluk Duygusunun Ortaya Çıkması ve Gelişimi	2
2.1.2. Sorumluluk Türleri ve Düzeyleri	4
2.1.2.1. Sorumluluk Türleri	4
a. Yasal Sorumluluk:	5
b. Sosyal Sorumluluk:.....	5

c. Akademik Sorumluluk.....	5
d. Dini Sorumluluk	5
e. Kişisel Sorumluluk	6
f. Ortak Sorumluluk	6
g. Ulusal Sorumluluk	6
h. Evrensel Sorumluluk.....	6
2.1.2.2. Sorumluluk Düzeyleri	7
a. İlişkili Görme, İlişkililik Düzeyi.....	7
b. Nedensellik Düzeyi.....	7
c. Meşrulaştırılabilirlik Düzeyi.....	7
d. Öngörülebilirlik Düzeyi	7
e. Niyetlilik Düzeyi.....	7
2.2. SORUMLULUK EĞİTİMİ	7
2.2.1.1. Sorumluluk Eğitiminin Amacı	8
2.2.1.2. Sorumluluk Eğitiminin Kapsamı	9
2.2.1.3. Sorumluluk Eğitiminin Önemi	10
2.2.2. Dünyada ve Türkiye’de Sorumluluk Eğitimi Çalışmaları	11
2.2.2.1. Dünyada Sorumluluk Eğitimi Çalışmaları	11
2.2.2.2. Türkiye’de Sorumluluk Eğitimi Çalışmaları	13
2.2.3. Sorumluluk Eğitiminden Sorumlu Kurumlar ve Kişiler	19
2.2.3.1. Sorumluluk Eğitiminde Aile.....	19
2.2.3.1.1. Sorumluluk Eğitiminde Aile Tutumlarının Etkisi	20
2.2.3.2. Sorumluluk Eğitiminde Okul ve Öğretmen.....	23
2.2.3.2.1. Sorumluluk Eğitiminde Okulun Önemi	23
2.2.3.2.2. Sorumluluk Eğitiminde Öğretmenin Önemi	24
2.2.3.3. Sorumluluk Eğitiminde Sivil Toplum Kuruluşları	25

2.2.4. Sorumluluk Eğitiminde Yöntem Sorunu.....	27
2.2.4.1. Sorumluluk Eğitimi İlkeleri.....	27
2.2.4.2. Sorumluluk Eğitimi Modelleri	28
a. Özerk Öğrenen Modeli	28
b. Renzulli Modeli	29
c. Başarı Modeli (İnsancıl Model):.....	29
2.2.4.3. Sorumluluk Eğitimi Yöntemleri	29
2.2.4.3.1. Bilgilendirme-Takip-Geri-Bildirim-Hatırlatma (BTGH) Yaklaşımı	30
2.2.4.3.2. 8 Aşamalı Plan.....	31
2.2.4.4. Sorumluluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	32
2.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SORUMLULUK EĞİTİMİ.....	34
2.3.1. Sorumluluk Duygusu ve Çocuk İlişkisi.....	34
2.3.2. Sorumluluk Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi	36
2.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri	37
2.3.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sorumluluk Duygusunun Gelişimi	39
2.3.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alabileceği Sorumluluklar.....	40
2.3.5.1. 3-4 Yaş Dönemi Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar	40
2.3.5.2. 5-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar	41
2.3.6. Okul Öncesi Eğitim Programında Sorumluluk Eğitimi	42
2.3.6.1. Kazanımlar Boyutunda Sorumluluk Eğitimi	43
2.3.6.2. Etkinlik ve Uygulamalar Boyutunda Sorumluluk Eğitimi	45
2.3.6.3. Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Sorumluluk Eğitimi	46
BÖLÜM III	49
3. YÖNTEM.....	49
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	49
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	50

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni	50
3.2.2. Araştırmanın Örnekleme.....	50
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	52
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci	53
3.3.2. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	54
3.3.2.1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışmaları	54
3.3.2.1.1. Yapı Geçerliği İncelemesi	54
3.3.2.1.2. Ayırt Edicilik Özelliği İncelemesi.....	55
3.3.2.2. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışmaları.....	55
3.3.2.2.1. Tutarlı Ölçüm Yapabilme (İç Tutarlılık) Özelliği İncelemesi.....	55
3.3.2.2.2. Kararlı Ölçüm Yapabilme (Kararlılık) Özelliği İncelemesi.....	56
3.3.3. SEGBAÖ Geçerlik Çalışması	56
3.3.3.1. SEGBAÖ'nün Yapı Geçerliği	56
3.3.3.2. SEGBAÖ'nün Madde Ayırt Ediciliği	58
3.3.4. SEGBAÖ Güvenirlik Çalışması.....	59
3.3.4.1. SEGBAÖ'nün Tutarlılık Özelliğinin İncelenmesi	59
3.3.4.2. SEGBAÖ'nün Kararlılık Özelliğinin İncelenmesi	59
3.3.5. SEUÖ Geçerlik Çalışması.....	60
3.3.5.1. SEUÖ'nün Yapı Geçerliği.....	60
3.3.5.2. SEUÖ'nün Madde Ayırt Ediciliği	63
3.3.6. SEUÖ Güvenirlik Çalışması	64
3.3.6.1. SEUÖ'nün Tutarlılık Özelliğinin İncelenmesi	64
3.3.6.2. SEUÖ'nün Kararlılık Özelliğinin İncelenmesi	65
3.3.7. SDÖ Geçerlik Çalışması	66
3.3.7.1. SDÖ'nün Yapı Geçerliği	66
3.3.7.2. SDÖ'nün Madde Ayırt Ediciliği	68

3.3.8. SDÖ Güvenirlik Çalışması.....	69
3.3.8.1. SDÖ'nün Tutarlılık Özelliğinin İncelenmesi	69
3.3.8.2. SDÖ'nün Kararlılık Özelliğinin İncelenmesi	70
3.3.9. Görüşme Formu	71
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	71
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	72
BÖLÜM IV	75
1. BULGULAR	75
1.1.ARAŞTIRMANIN NİCEL BÖLÜMÜ İLE İLGİLİ BULGULARI VE YORUMU	75
1.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlar Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu	75
1.1.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	77
1.1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	78
1.1.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bakış Açılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	79
1.1.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	79
1.1.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	80
1.1.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Daha Önce Sorumluluk Eğitimine	

Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	81
1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığına Ait Bulgular ve Yorumu	82
1.1.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	87
1.1.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	89
1.1.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	90
1.1.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	91
1.1.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	93
1.1.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu.....	95
1.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Yerine Getirme Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumu	96
1.1.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	98
1.1.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	99

1.1.3.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	100
1.1.3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okulun Türüne Göre Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu.....	101
1.1.3.5. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	102
1.1.3.6. Öğretmenlerin Daha Önce Konuyla İlgili Bir Eğitim Programın Katılma Durumuna Göre, Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu..	103

1.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BÖLÜMÜ İLE İLGİLİ BULGULARI VE YORUMU

103

1.2.1. Öğretmenlerin Sorumluluk Bilinci Kazandırmak İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Frekans ve Yüzde Değerlerine Ait Bulgular ve Yorumu.....	104
1.2.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Sorumluluk Kazandırmaya Dönük Etkinliklerin Uygulanabilirliğine Ait Bulgular ve Yorumu	112
1.2.3. Çocukların Yaşına Uygun Sorumluluk Alma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumu.....	116
1.2.4. Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırılırken Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumu.....	119
1.2.5. Öğretmenlerin Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgular ve Yorumu	123
1.2.6. Daha Sorumlu Bireyler Yetiştirmek Adına Öğretmenlerin Önerilerine Ait Bulgular ve Yorumu.....	126

BÖLÜM V..... 131

SONUÇ VE ÖNERİLER..... 131

1.1. SONUÇ..... 131

1.1.1. Araştırmanın Nicel Kısmı ile Ulaşılan Sonuçlar.....	131
--	-----

1.1.2. Araştırmanın Nitel Kısmı ile Ulaşılan Sonuçlar	134
1.2. ÖNERİLER.....	135
KAYNAKÇA	138
EKLER.....	152
ÖZGEÇMİŞ	164



TABLULAR**Sayfa**

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	50
Tablo 2. SEGBAÖ’de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri.....	57
Tablo 3. SEGBAÖ’nün Madde Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları	58
Tablo 4. SEGBAÖ’nün Güvenirlik Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	59
Tablo 5. SEGBAÖ’nün Maddelerinin Kararlı Ölçüm Yapabilme Düzeyleri	60
Tablo 6. SEUÖ’de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri	61
Tablo 7. SEUÖ’nün Madde Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 8. SEUÖ’nün Faktörlerine Göre Güvenirlik Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 9. SEUÖ’nün Faktörlerine Göre Maddelerinin Kararlı Ölçüm Yapabilme Düzeyleri ..	65
Tablo 10. SDÖ’de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri.....	66
Tablo 11. SDÖ’nün Madde Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları	68
Tablo 12. SDÖ’nün Güvenirlik Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	70
Tablo 13. SDÖ’nün Maddelerinin Kararlı Ölçüm Yapabilme Düzeyleri	70
Tablo 14. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları	73
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açıklarına Ait Bulgular.....	75
Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açıklarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu	77
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Yararlarına İlişkin Bakış Açıklarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	78
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bakış Açıklarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu	79
Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açıklarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu ..	80
Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açıklarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	80
Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açıklarının Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	81

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamaları Yapma Sıklıklarına Ait Bulgular	82
Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarını Faktörlere Göre Yapma Sıklıkları	87
Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu	88
Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu	89
Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	90
Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu	92
Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumu ..	93
Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	95
Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Yerine Getirme Düzeyine Ait Bulgular	96
Tablo 31. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmen Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu	98
Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumu	99
Tablo 33. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu	100
Tablo 34. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu	101
Tablo 35. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumu	102
Tablo 36. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Daha Önce Konuya İlişkin Bir Eğitim Programına Katılma Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu	103

Tablo 37. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Bilinci Kazandırmak İçin Uyguladıkları Etkinliklere Ait Bulgular	104
Tablo 38. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Sorumluluk Kazandırmaya Dönük Etkinliklerin Uygulanabilirliğine Ait Bulgular	112
Tablo 39. Öğretmenlerin Çocukların Yaşına Uygun Sorumluluk Alma Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	116
Tablo 40. Öğretmenlerin Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	119
Tablo 41. Öğretmenlerin Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgular	123
Tablo 42. Daha Sorumlu Bireyler Yetiştirmek Adına Öğretmenlerin Önerilerine Ait Bulgular	126
Tablo 43. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamaları Sıklık Düzeyleri	131

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 1. SEGBAÖ'ye Ait Scree Plot Test Grafiği.....	58
Şekil 2. SEUÖ'ye Ait Scree Plot Test Grafiği	63
Şekil 3. SDÖ'ye Ait Scree Plot Test Grafiği.....	68



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
BUF	Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü
GBUF	Geri Bildirim Uygulamaları Faktörü
HTUF	Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü
KBF	Kişisel Bilgi Formu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SDÖ	Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği
SEGBAÖ	Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği
SEUO	Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği
SVUF	Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü
TEMA	Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemine, araştırmanın amacına ve önemine, sınırlılıklara, araştırmaya dair varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Eğitimin ve öğretimin bilgi vermek, meslek edindirmek gibi önemli işlevlerinin yanı sıra, kişiye davranışlarında yer alması gereken değerleri kazandırma rolünün önemi de son yıllarda sıklıkla vurgulanmaya başlanmıştır. Özellikle son zamanlarda yaşanan teknolojik gelişmelerin, iletişimde yaşanan hızlı değişimlerin, insanların birbiriyle doğrudan ilişki ve iletişim kurma becerilerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Anne-babaların her ikisinin de çalışıyor olması, çocuklarıyla yeterince vakit geçirememesine neden olmaktadır. Bu da önemli alışkanlıklar edinmenin ve öğrenmenin en üst seviyesinde olan çocuklara davranış aktarımında sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır.

Ana babaların ve eğitimcilerin ideal insanı yetiştirebilmeleri için çocuklara bazı değerlerin erken yaşlarda kazandırmaları gerekmektedir. Bu değerler çocuğun yetişkinliğinde de önemli bir yere sahip olacaktır. Civelek (2006) bu değerleri huzurlu, mutlu ve başarılı bir yaşamın anahtarı olarak nitelemektedir.

Okul öncesi dönem olarak da bilinen 0-6 yaş dönemi, bireylerin hayatlarına dair ilk becerilerini keşfettikleri, ilk bilgilerini öğrendikleri ve ilk değerlerin kazanıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde alınan eğitimin amacı da sürdürülebilir değişimin, bireyin tüm yaşamı boyunca etkili olmasını sağlamaktır. Dinamik bir toplum kültürü oluşması için bilgi ve becerilerin öğrenilmesinin yanı sıra tutum ve değerlerin de benimsetilmesi gereklidir. Değerlere ve tutumlara, esneklik ve süreklilik ancak eğitim yoluyla kazandırılır. Çocuklar da bu değerlere çağa uygun ve geleceğe yönelik yeni değerler ekleyerek üretmeye devam ederler. Tüm bunların yanı sıra Yeşil'e (2015a) göre, dünyanın hemen yer yerinde, yoğun şekilde yaşanan sosyal, ekonomik, siyasi, askeri, ekolojik vb. sorunların, bireylerin sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Tüm bu durumlar çocuklara değer davranışları kazandırmada eğitimi daha da önemli kılmıştır. Eğitimin önemli bir parçası olan ve çocuklara verilmesi gereken değer bilinçlerinden biri de sorumluluktur.

Yetişkinler tarafından çocuklara küçük yaşlardan başlayarak üzerlerine aldıkları görevleri yerine getirme ve tamamlama imkânı verilmelidir. Bu bilinçle hareket edilmezse, geleceğin yetişkinlerinin, üzerlerine aldıkları görevleri yerine getiren, sorumluluk sahibi

bireyler haline gelmesi beklenilemez. Bugün sorumluluk eğitimi alan çocuklar yarın toplum bilinci oturmuş, ahlaki değerlere sahip çıkan, ülkesini, insanları, doğayı seven ve koruyan, saygılı yetişkinler olacaktır (Çelebi Öncü, 2002).

Sorumluluk bilincinin doğuştan getirilemediği ve sonradan öğrenildiği fikri eğitimcilerin sorumluluk konusundaki çalışmalarında yol gösterici olmuştur. Eğitim ve psikolojinin birleştiği bu alanda, erken çocukluk döneminden itibaren sorumluluk duygusunun ve sorumlu davranışın nasıl kazanılabileceğini araştıran çalışmalar yapılmaktadır. Yine sorumluluk duygusu ve davranışının okullarda nasıl kazandırılacağı, hangi yaklaşımın daha etkili olduğu, sorumlulukların sınırının ne olması gerektiği sıkça tartışılmaktadır. Eğitimcilerin hemfikirde olduğu genel yargı ise bu eğitime mümkün olduğunca küçük yaşta başlanması ve eğitimin sistematik bir plan ile verilmesidir (Özen, 2016).

Erken çocukluk döneminin, insan hayatının gelişim aşamaları içerisinde en kritik dönemlerden biri olduğu bilinmektedir. Çocukların algılama yeteneklerinin ve öğrenme seviyelerinin en yüksek düzeyde olduğu bu dönemde okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Çocuklar okul öncesi dönemde gelişimlerini büyük ölçüde tamamlarlar. Alan yazında, bu dönem içerisinde bulunan çocukların yaşadıkları durumların ve çevresel etkenlerin, ileriki yaşamlarında başarılı bir insan olmalarında belirleyici bir etken olduğu ifade edilmektedir. İnsan yaşamının ilk beş yılı, öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu ve kişiliğinin temelini oluşturduğu dönemdir. Çocuğun bu dönemde sahip olduğu tüm imkânlar, en az kalıtsal özellikleri kadar önemlidir. Erken çocukluk döneminde kendisini ve çevresini algılamaya başlayan çocuğun, ileride nasıl bir birey olacağı yine bu dönemdeki yaşantılarıyla belirlenir. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi eğitimi, geleceğe umutla bakabilmek adına çok önemlidir (Güneysu, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretime hazırlık olmaktan çok, ailenin dışına atılan ilk adım olarak da düşünülmelidir. İlk üç yıl içinde çocuk, model olarak aldığı anne ve babasından alabileceğini alır ve kendisine tanınan fırsatlar ölçüsünde belirli bir psiko-sosyal olgunluğa varır (Yavuzer, 2007). Okul öncesi eğitim alma fırsatı bulan çocukların bu dönemde karşılaştıkları uyaranlar ve aldıkları eğitim, daha sonraki hayatında davranışlarının şekillenmesinde, toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkidir.

Çocuğun aileden sonra kendini içinde bulduğu sosyal ortam, okul öncesi eğitim aldığı ortamlardır. Çocuk burada evde sahip olamadığı başka bir imkâna sahiptir: İkili, üçlü ve toplu oyunlara yönelerek sosyalliğe ilk atımlarını atar. Ailesinden ayrı kalmaya alışır; kendi kendini

idare etmeyi öğrenir. Bu toplumsal özellikleri, çocuk ancak evden ayrıldığında kazanır. Kendi kendine yeme, giyinme, kendi işini kendi görme alışkanlıkları edinir. Böylece bağımsız hareket edebilme başlar (Yörükoğlu, 1998).

Erken çocukluk, sosyal becerilerin öğrenilebilmesi için en uygun ve en kritik dönemdir ve öğretmenler de anne-babalar kadar önemlidir (Kamaraj, 2008). Bu dönemde ailelere ve eğitimcilere düşen görevler arasında çocuklara “sorumluluk eğitimi” vermek önemli bir yer tutmalıdır. Sorumluluk öğrenilebilen bir beceridir. Bu nedenle çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilerek ve yaptıklarının sonuçlarını görme olanakları sağlanarak onlara sorumluluk duygusu kazandırılabilir. Sorumluluk eğitiminin temelinde çocuğun kendini kontrol edebilme becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yönelik olan disiplin yatmaktadır (Çelebi Öncü, 2002).

Sorumluluk bilincini kazanmak oldukça uzun bir süreç olsa da küçük yaşlarda kazanılmaya başlanması gereken bir değerdir (Civelek, 2006). Çocuklar sorumluluk duygusuyla doğmazlar ancak sorumluluk sahibi olmayı öğrenmeleri, sanıldığından erken başlar. Çocuğun doğduğu andan itibaren çevresi tarafından hissettirilenler, ailenin çocuğa karşı gösterdiği özen ve bakım, hatta anne babanın sorumluluklarını yerine getirme biçimi onda sorumluluğa dair ilk izlenimleri oluşturur. Çocuk, yaşadığını öğrenir denilebilir.. Kişiliğin gelişimini konu olarak ele alan bilimsel çalışmalarda, küçük yaştaki çocukların sorumluluk üstüne olan öğrenmelerini, ihtiyaçlarının çevrelerindeki kişilerce karşılanış biçiminden de edindikleri belirtilmektedir (Özen, 2016).

Sorumluluk duygusuna sahip olan ailelerle yetişen çocuklar, küçükken kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmeye çalıştıkları gibi büyüdüklerinde de aynı sorumluluk ve görev bilinci duygusuyla hareket ederler. Mesleklerinde, yöneldikleri çeşitli alanlarda ve en önemlisi ailelerinde, başarılı bir şekilde bu sorumluluk bilincini davranışlarında da gösterirler (Özdemir, 2013). Sorumluluk sahibi bir birey olmayı öğrenmek de diğer becerilerin öğrenilmesi gibidir. Çocuk ne kadar çok denerse o kadar çok başarılı olur. Çocuğun kendi kendini yöneten, yüksek benlik saygısına sahip, özgüvenli bir birey olarak gelişmesi, büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve ebeveyn yaklaşımına bağlıdır (Çelik, 2014).

Sorumluluk olgusunun, sosyal duygusal gelişimin önemli parçası olduğu söylenebilir.. Başka bir ifade ile sorumluluk duygusunun bireyler tarafından içselleştirilmesi, gerek bireyin gerekse bireylerden oluşan toplumun kimlik inşasında; sosyal duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir temele dayandırılmasında önemli bir mesafenin kat edilmesi anlamına gelmektedir.

Alan yazın incelendiğinde bireylerin kimlik ve kişilikleri üzerinde; başka bir ifadeyle geleceğin toplumunun toplumsal kimliklerinin biçimlenmesi üzerinde sosyal duygusal yönün belirleyici bir etkisinin bulunduğu gözlenmektedir. Bireylerin çevresindeki kişilere ve topluma uyum sağlayabilmeleri için kurallara uyma, olumlu ilişkiler kurma, çevresindekilere karşı duyarlı olma, duygularını kontrol etme gibi sosyal becerilere sahip olmaları gereklidir (Özyürek & Ceylan, 2014).

Çağlayan (2015)'a göre bireyin onurunu korumak ve amacına ulaşmak için ihtiyaç duyduğu toplumun kurulması ve varlığını devam ettirebilmesi adına bilinçlenmesi ve üzerine bazı sorumlulukları alması gerekir. Cüceloğlu (1999)'na göre ise insanın sorumlu olması için, önce neden sorumlu olduğu ile ilgili bir farkındalığı, bir bilinci olması gerek. Bir bireyin sorumluluk bilincine sahip olması, kişinin olgunlaşma sürecinde nerede olduğunun en iyi göstergesidir. Dolayısıyla çocuğun da sosyal olarak olgunlaşmaya başlamasıyla beraber sorumluluk duygusu gelişecek ve sorumlu çocuk olma yolunda ilerleyecektir.

Erken çocukluk döneminde bulunan çocuğun, eğitim alacağı okul öncesi eğitim kurumunun ailede karşılanması gereken bakımının eksikliğini giderecek bir kurum olarak değil, ailede verilmesi gereken eğitime destek bir yapı olarak ele almak gerekir (Yavuzer, 2007). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa karşı tutum ve davranışlarının, sınıf içi uygulamalarının çocukta sorumluluk alma becerisinin gelişiminde belirleyici olduğu söylenebilir. Çünkü çocuk, öğretmenin çeşitli alışkanlık ve davranışlarını benimser ve kendisi de öyle olmaya, öyle yapmaya çalışır. Çocuğa göre öğretmen en iyisini bilir ve en iyisini yapar (Tezcan, 2012).

Aile ortamından yeni uzaklaşmış olan ve eğitim kurumlarına ilk adımlarını atmış olan çocuğun, öğretmenlerinin öğretim uygulamalarından davranışlarının biçimlenmesi yönüyle büyük ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin okul ortamlarında ve özellikle de sınıflarda yaptıkları öğretim uygulamalarının, çocukların sorumluluk bilinç ve duyarlılığının gelişmesinde ve olgunlaşmasında; sorumluluk alma davranışlarının biçimlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde alınan eğitimin çocuğa sorumluluk duygusunun ve bilincinin kazandırılmasında etkili olacağı söylenebilir. Nitekim Çelebi Öncü (2002)'ye göre sorumluluk eğitimi, kişinin üstüne düşen görevi ya da sorumluluğu yerine getirmesini sağlamak için verilir. Sorumluluk eğitiminin temelinde, öğrencinin kendini kontrol edebilme becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yönelik disiplin yatar. Bu yönüyle sorumluluğun öğrenilen bir beceri olduğu söylenebilir.

Kısaca gelişim sürecinin önemli aşamalarını içeren okul öncesi dönemde, çocuğun başarılı bir kimlik inşası için etkili bir eğitim alması gerektiği söylenebilir. Çocuklar; zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim süreçlerinin gelecekteki şekli üzerinde belki de en etkili olabilecek aşamalarını okul öncesi dönemde geçirmekte; geleceğinin temellerini bu dönemde atmaktadır.

Bu araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerinin belirlenmesi konusu ele alınmıştır. Ayrıca sorumluluk eğitimine yönelik problemler ve bu problemlere uygun çözüm önerilerinin neler olabileceğine de yer verilmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları, öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri, karşılaşılan sorunlar ve olası çözüm yolları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013) okul öncesi eğitiminin temel ilkelerinden biri olarak, “okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımseverlik, dayanışma, paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir” ilkesi belirtilmiştir.

İnsan hayatı, sorumlulukların arka arkaya gelerek insanı sarmaladığı bir döngüdür. Herkes ister istemez bu sorumluluklar dizisinden geçer ve aldığı bu sorumlulukları yerine getirmek zorundadır (Çelebi Öncü, 2002). Yaşamın başladığı ve insanı geleceğe hazırlayan çocukluk döneminde alınan sorumlulukların, başarılı ve duyarlı bir kişiliğin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Anne-babalar ve öğretmenler, yani bir çocuğun eğitiminden sorumlu olan yetişkinler ve kurumlar; çocukların gelişim alanlarını dikkate alarak, yaşlarına uygun, ilgilerini çekecek, sorumluluk almasına yardımcı olabilecek eğitici- öğretici ortamları sunmalıdır. Böylece hem çocuklarda sorumluluk alma duygusu geliştirilmiş olacak, hem de onların iç dünyaları ve yakın çevreleriyle olan ilişkileri hakkında bilinçli davranışlarda bulunması sağlanarak, gelişimlerini daha sağlıklı tamamlamalarına yardımcı olunacaktır (Kısa, 2009).

Sorumluluk sahibi olmanın çocuğun hayatında önemli değerlerden biri olduğu belirtilmelidir. Aileden ayrıldıktan sonra çocuğun karşısında çıkan ve örnek alacağı ilk kişi okul öncesi öğretmenidir. Çocuk, değerleri öğretmenle sevmekte ve onunla bütünleşmektedir.

Saygıyı, sevgiyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, dostluğu öğretmeninden görecek ve yaşamının devamındaki davranışlarında göstermeye devam edecektir (Erkuş, 2012).

Öğrencileri hayata hazırlarken, kendi ayakları üzerinde durabilen, özgüveni yüksek, topluma ve kendine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde ve iç denetimli bir disiplin anlayışı geliştirmelerinde önemli role sahip olan öğretmenlerin bu doğrultuda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerde sorumluluk anlayışı geliştirmedeki tutumlarını gözden geçirmelerinin sağlanması beklenmektedir (Yurtal & Yontar, 2006).

Bu çerçevede okullarda öğretmenlerin yaptıkları öğretim uygulamalarının, bu uygulamalarla ilgili strateji ve yöntemlerin, düzenledikleri etkinliklerin nitelik ve nicelik açısından sorumluluk eğitiminin doğası ve gereklerine ilişkin belirlenen bu prensiplere ne düzeyde uygun olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle yapılan yanlışların, eksik kalan veya aksayan yönlerin belirlenmesi ve sorumluluk eğitiminin daha verimli olması için alınacak önlemlerin belirlenmesi için bilimsel bir zemin oluşturulabilecektir (Yeşil, 2015a).

İnsanlığın sahip olduğu değerler kültürünün en önemli öğelerinden biri olan sorumluluk temasının okul öncesi dönemde ele alınarak, bu dönemin ne kadar önemli olduğu düşüncesinden hareket edilerek bu çalışmanın yapılması planlanmıştır.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) bazı kazanım ve göstergelerle erken çocukluk döneminde eğitim alma olanağı bulmuş çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri bu kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinliklerini planlamakta ve uygulamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ile öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerinin ve karşılaşılan sorunların olası çözüm önerilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada belirtilen amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenleri, çocuklara sorumluluk eğitimi verilmesinin sağlayacağı yararlar hakkında ne düşünmektedir? Bu düşünceler öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Mesleki kıdemine,
 - c. Eğitim durumuna,
 - d. Mezun oldukları okul türüne,
 - e. Çalıştığı kuruma,

- f. Konu ile ilgili daha önce bir eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenleri sorumluluk ile ilgili etkinlikleri ne ölçüde uygulamaktadır? Sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamaları okul öncesi öğretmenlerinin;
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Mesleki kıdemine,
 - c. Eğitim durumuna,
 - d. Mezun oldukları okulların türüne,
 - e. Çalıştığı kuruma,
 - f. Konu ile ilgili daha önce bir eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin eğitim programında öngörülen sorumluluk davranışlarını gösterme düzeyleri konusunda öğretmenler ne düşünmektedir? Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler;
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Mesleki kıdemine,
 - c. Eğitim durumuna,
 - d. Mezun oldukları okulların türüne,
 - e. Çalıştığı kuruma,
 - f. Konu ile ilgili daha önce bir eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sorumluluk eğitimi çerçevesinde öğretmenler ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
5. Öğretmenler okul öncesi eğitim programındaki sorumluluk kazandırmaya dönük etkinlik ve kazanım- göstergeleri nasıl değerlendirmektedirler?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemler nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemlere karşı geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?
8. Daha sorumlu bireyler yetiştirmek adına öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamalarının, çocukların sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin, sorumluluk eğitiminde karşılaşılan sorunların ve önerilen çözüm yollarının değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma, okul öncesi eğitim döneminde bu uygulamaların organizatörü ve yürütücüsü olan öğretmenlerin gözüyle gerçekçi

durum tespitleri yapılması açısından önemlidir. Başka bir ifade ile değerlendirmelerin, uygulamanın içerisinde olan öğretmenler tarafından yapılmış olması, ulaşılan sonuçların da gerçekçi ve uygulanabilir olması yönüyle ayrı bir önem arz etmektedir.

Diğer taraftan, kişilik gelişiminin önemli bir boyutu olan sorumluluk gelişiminin sağlıklı bir temele oturtulması açısından, araştırmanın okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmış olmasının da araştırmaya ayrı bir önem kazandırdığı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde olan çocukların sahip olduğu sorumluluk becerilerinin değerlendirilmesine dair henüz bir ölçek bulunmadığı fark edilmiştir. Çalışmanın problem çözümüne ilişkin kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bu alanda bir eksiği tamamlar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma Nevşehir il merkezinde ve ilçe merkezlerinde, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız olarak açılmış anaokullarında; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Ölçek geliştirme ve veri toplama sürecinde görüşlerine başvuru okul öncesi öğretmenleri belirttikleri düşüncelerde samimilerdir.
2. Araştırmanın örneklem grubu, evreni temsil yeteneğine sahiptir.
3. Araştırma sürecinde ulaşılan kaynaklar, ölçeğin geliştirilmesi, öğretmenlerin uygulamalarının ve çocukların davranış düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi açısından yeterli zenginliktedir.

1.5. TANIMLAR

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumu itibari ile 6 yaşına kadar olan zaman dilimi içinde, tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik, gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun, mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini ve kendini ifade etmesini amaçlayan, ilköğretimin gerektirdiği zihinsel ve duygusal sosyal yeterliliklere ulaşmasını diğer bir deyişle ilköğretime hazırlığını sağlayan, çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını, benimsemesini sağlayan ve topluma uyumunu gözeten, tüm bunlar için uygun ve uyarıcı bir çevre olanağı sunan, bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede

ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Kuru Turaşlı, 2007).

Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet. ((Türk Dil Kurumu, 2016)



BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde; üzerinde çalışılan konunun literatürdeki yeri tartışılarak kavramsal ve kuramsal bir çerçeve çizilmiştir.

2.1. SORUMLULUK

Sorumluluk kavramı çeşitli kaynaklarda, farklı bakış açılarıyla ele alınmış ve tanımlanmıştır. Kavram olarak tanımlanan sorumluluk, bazı otoritelerce bir değer veya yargı olarak betimlenmişse de diğer kaynaklarda beceri ve bireylerde bulunması gereken bir özellik olarak tanımlanmıştır.

Türk Dil Kurumu (2016) sorumluluk kavramını “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlamıştır. Bireyin kendisinin gerçekleştirdiği veya bizzat içinde bulunduğu olayların doğurduğu sonuçlar bağlamında bahsedilen sorumlulukta, hem bireyin kendisinin hem de bireyin içinde bulunduğu çevrenin etken olduğunu söyleyebiliriz.

Cüceloğlu (1999), sorumluluk kavramını “Hesap vermeye hazır olma” olarak tanımlarken; kişinin hesap vermeye hazır olması için iki koşulun yerine gelmesi gerekir demiştir. Bunlar; kişinin hesap vereceği konuda bilgi, beceri ve yeteneklerinin olması ve eylem özgürlüğü bulunmasıdır. Kişi ancak kendi kontrolü altında olan davranışlardan sorumlu tutulabilir diyerek sorumluluk koşullarını belirtmiştir. Aynı zamanda sorumluluk olmadan kişilik bütünlüğünün olamayacağını vurgulamıştır.

Bir başka kaynakta ise sorumluluk; “İnsanın kendine karşı olan sorumluluğu ile diğer insanlara karşı olan sorumlulukları birbirinden soyutlanamayan olgulardır. İlişki sorumluluğu, diğer insanlara karşı olan görevlerimizi yerine getirmekten bilimsel olarak farklı bir kavramdır ve bunu öğrenmemiş olmanın bedeli içsel yalnızlıkla ödenir.” (Geçtan, 1997) şeklinde, insanda var olan bir duygu olduğu şeklinde açıklanmıştır.

Afşar’a (1994) ait Felsefe Sözlüğü’nde sorumluluk “bir yanlışı düzeltme ya da bir amacı gerçekleştirme yükümlülüğü” olarak tanımlanmıştır. Felsefi açıdan tanımlanması yapılan farklı bir kaynakta ise “Genel olarak bir işi üstüne alan, bir işi yapmak zorunda olan, bir yükümlülüğü bulunan kişiye, gerektiğinde yüklendiği işlerin veya gerçekleştirdiği eylemlerin hesabının sorulması durumu. Bir kimsenin kendi davranış ve eylemlerinin doğurabileceği sonuçları kabul etmesi zorunluluğu. Yaptığı, gerçekleştirdiği şeyi tam bir

bilinçle ve özgürlükle yapabilecek ehliyetle olan kişinin durumunu ifade eden söz konusu ahlaki sorumluluk, kişinin oluşumundan psikolojik ve etik olarak sorumlu olduğu sonuç ve gelişmeleri üzerine almayı vicdani bir ödev sayması haline tekabül eder.” şeklinde ayrıntılı tanımlanması yapılmış ve sorumluluk tanımı kişinin özgürlüğüne ve iradesine vurgu yapılarak belirtilmiştir (Cevizci, 2003).

“Bir kimsenin yüklenmiş bulunduğu veya kendisine görev olarak verilmiş olan işlerin, gerektiğinde kendisinden sorulma durumu.” (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976). “Uyulması gereken bir yargıya, bir kural ya da yetkili üstün verdiği emre uyulmaması üzerine suçlu olma durumu” (Güneş, 2015) olarak eğitim bilimleri temelli kaynaklarda tanımlanması yapılmıştır.

Olarak eğitim temelli sözlüklerde literatürde tanımı yapılmıştır. “Sorumluluk; önce kendine, sonra başkalarına sorumluluk diye özetlenebilir.” (Özen, 2014).

Yukarıda sosyal, felsefi, psikolojik ve kavramsal açılardan yola çıkarak sorumluluk, bireyin davranışlarının sonucunda kendine ve topluma hesap verebileceği yükümlülükleri üstlenebilmesi olarak tanımlanabilir.

2.1.1. Sorumluluk Duygusunun Ortaya Çıkması ve Gelişimi

Sorumluluk kavramının tam anlamıyla anlaşılabilmesi ve eğitiminin verilebilmesi için, insanlığın varlığından itibaren sahip olunan bu duygunun nereden kaynaklandığının bilinmesi gerekir. İnsanların sahip oldukları değerlerin kaynağı hakkında bilgi sahibi olmak da bu bağlamda önemlidir. “Değerler; duygu, düşünce ve davranış seçimlerimizin altında yatan inançlardır” (Cüceloğlu & Erdoğan, 2016). Bu tanıma göre insanların davranışlarının altında yatan en önemli etken, sahip oldukları değerlerdir denebilir. Bu değerlerin en önemlilerinden biri de sorumluluk değeridir.

Alan yazın incelendiğinde sorumluluğun kaynağı olarak belirtilen görüşlerin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Şahan (2011) , yaptığı çalışmada bu farklılaşmanın önemli nedenlerinden birinin tanımlara dayanak olan düşünce yapılarındaki farklılıklar olduğunu belirtmiştir ve sorumluluk duygusuna kaynak olan yapıları toplum, bilinç düzeyi, inanç, özgürlük, vicdan, aile ve okul ortamı olarak altı kategoride incelemiştir.

İnsanın en önemli yönlerinden birinin; onun toplumsallığının olduğu söylenebilir. İnsanın toplumsallığı yalnızca toplum içerisinde yaşamasını değil aynı zamanda topluma karşı sorumluluklarını da içermektedir. Bu nedenle bireyin sorumluluk duygusu toplumsallığından bağımsız düşünülmemelidir. Başaran (1973), sorumluluk duygusunun;

toplumsal çevrenin gerçekleri ile ideal kurallar denilen akıl arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda oluştuğunu dile getirir.

Cüceloğlu'na (1999) göre insanın sorumlu olması için, önce neden sorumlu olduğu ile ilgili bir farkındalığı, bir bilinci olması gerekmektedir. Sorumluluk bilinci, kişinin olgunlaşma sürecinde nerede olduğunun en iyi göstergesidir. Buna göre bir bireyin sorumluluk sahibi olduğunun söylenmesi için, sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gerektiği düşünülebilir. Kişinin doğuştan sahip olduğu bu duygu, çevre sayesinde bilince dönüşür ve daha sonra verilen eğitim ile gelişir.

İnsanlar neye inanırsa onun amaçları doğrultusunda hareket ederler. İnanmadıkları bir düşünceyi eyleme dönüştürmek istemezler. Buna göre, insan davranışlarının temelinde yatan etkenlerden birinin de inançlarının olduğu söylenebilir. Sezer (2008)'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; akla uygun kanıtların yanı sıra onun duygusal, sezgisel, inançsal öğelerinden de yola çıkmak gerekir. Buna göre bireyin sorumlu bir davranışta bulunması için ona dair bir inancının oluşması gerektiği söylenebilir. Toplumun bilinçli olmasının yanı sıra bu olguların davranışa dönüştürülerek bir inanç sistemi haline gelmesi ancak eğitimle sağlanabilir. Elbette bu bağlamda inanç ile vicdan kavramlarının birlikte ele alınması gerekir. Yine Sezer (2008), yaptığı çalışmada sorumluluğun temel kaynağının insanın vicdanı olduğunu belirtir. Sorumluluğun kaynağını yalnızca dışarıdan gelen faktörlerden değil; vicdan ve inançtan da alırsa daha etkili ve kalıcı olacağı söylenebilir.

Sorumluluk duygusu içten gelen bir duygudur. Zorla öğretilemez veya benimsetilemez. Birey sorumluluğu toplumsal değerlerin içinde yaşayarak öğrenir ve benimser. Kişinin bir davranıştan sorumlu tutulması için buna özgür iradesiyle karar vermiş olması gerekir. Hiç kimse önüne seçenek sunulmadan zorla yaptırılan bir davranışın mesuliyetini sahiplenmek istemez. Özgür olarak seçmediği bir davranışın sonucundan dolayı yargılanması da etik olmayacaktır. İnsanlara karşı böyle bir tutum içerisinde olmak, bir davranışı zorla yaptırmaya çalışmak; kişinin sorumluluktan kaçmasına da sebebiyet verebilir. Sönmez (2009), seçme ve yapma özgürlüğünü, sorumluluğun oluşumunda etkin bir faktör olarak görür. Ona göre özgürlük, seçeneklerin çokluğuna ve bunların kullanılmasına bağlıdır. Kişiye sunulan seçenekler ne denli çoksa ve kişi de bu seçeneklerden istediğini kullanma hakkına ve olanağına ne ölçüde sahipse o denli özgür sayılabilir, tercihlerinden sorumlu tutulabilir. Sorumluluk ve özgürlük birbirinin

bütünleyicisidir. Sorumluluğun olmadığı yerde özgürlükten; özgürlüğün olmadığı yerde de sorumluluktan bahsedilmemelidir (Cüceloğlu, 1999).

Sezer (2008) , sorumluluğun seçme ve yapmanın sonucu olarak ortaya çıktığını ve bir anlam ifade ettiğini dile getirir. Yani seçim, uygulama ile birlikte gerçekleşmelidir. Alternatiflerden birini seçmek, onu yapmak anlamına gelmez. Çünkü her seçim bir bilinç gerektirir. Bilinçsiz hareketlerde de bir uygulama vardır ama özgürlük yoktur. Bu durumda özgürce verilmeyen kararın sorumluluğunun kimseye yüklenmeyeceği sonucu çıkarılabilir.

Sorumluluk bilinci kalıtsal değildir. İnsan doğarken sorumluluklarını bilerek doğmaz. Bu bilinci ve duyguyu öğrenerek edinir (Tuzcuoğlu, 2003). Ayrıca sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan her işi, her türlü koşulda sonuna kadar yerine getirmeyi ve ne pahasına olursa olsun bunun hesabını verebilmeyi içeren bir duygudur. Bu duygu, kişinin içinde bulunduğu çevrenin gerçekleri ile ideal normları kapsayan akıl arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda oluşur (Özen, 2016).

2.1.2. Sorumluluk Türleri ve Düzeyleri

Sorumluluğa kaynaklık eden bilgi türlerinin çeşitlilik göstermesine bağlı olarak sorumluluk türleri de farklı açıklamalarla ele alınmıştır. Nitekim, Sezer (2008)'e göre ahlâk felsefesinde konunun ele alınışına göz atıldığında birçok filozofun sorumluluğun kaynağına dair çeşitli görüşler ileri sürdükleri görülür. Şöyle ki; bazı filozoflar sorumluluğun kaynağını hürriyete ve akla dayandırırken; bazıları inanca, duyguya, kalbe veya sezgiye dayandırmaktadır. Ayrıca bazı filozoflar da sorumluluğun kaynağını cemiyet veya cemiyetin sahip olduğu değerlere dayandırdıkları gibi, bazıları da insanın şahsiyetine veya aşırı bağımsızlıklarına dayandırır. Tüm bu farklılıklara dayanarak sorumluluk kavramının farklı özellikler kazanmasıyla beraber, çeşitli sınıflandırmaların da yapılmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

2.1.2.1. Sorumluluk Türleri

Bovens (1998: 165'den akt. Şahan, 2011: 11) , sorumluğu sınıflandırma yoluna gitmiş ve kavramsal olarak sınırlarının keskin bir şekilde ayrı olduğunu iddia ettiği beşli bir sınıflandırmayı önermiştir. Buna göre sorumluğun “hiyerarşik sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, profesyonel sorumluluk (uzmanlık sorumluluğu) ve vatandaşlık sorumluluğu (sivil sorumluluk)” olmak üzere beş farklı türü vardır. Bu sorumluluk türlerinde sorumluluğun yöneldiği kişi, nesne ya da kurumlar da değişiktir.

Şahan (2011), literatür taraması sonucunda elde ettiği verilerle sorumluluğu altı kategoride sıralamıştır; yasal sorumluluklar, sosyal sorumluluklar, akademik sorumluluklar, dini sorumluluklar, kişisel sorumluluklar, ortak sorumluluklardır. Ancak alan yazın incelendiğinde bunlara ek olarak ulusal sorumluluk ve evrensel sorumluluk kavramlarının da tanımlandığı görülmüştür.

- a. Yasal Sorumluluk:** Yasal sorumluluk, her şeyden önce “yasalara uyma mesuliyeti” dir. İnsanlar, yasal sorumluluklarını yerine getirmediklerinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumların mesuliyetini alabilmelidirler (Şahan E. , 2011). Bayar (2008)’a göre sorumluluk yasal bir kavramdır ve ancak yasalarla korunabilir. İnsanların yasalara uyarak topluma ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getirdiği söylenebilir.
- b. Sosyal Sorumluluk:** Bireyin sosyal ve siyasi toplum içerisinde, kendi sosyal becerileri ve yetkinlikleri sayesinde aktif ve sorumlu davranışlar sergileyebilmesi, olarak tanımlanabilir (Şahan E. , 2011). Sosyal sorumluluk toplu yaşamda bireyin faaliyetleri sebebiyle oluşturduğu olumlu veya olumsuz tüm değişiklikleri değerlendirip, bu sonuçlara göre önlem alması veya hareket etmesi olarak da tanımlanabilir. Sosyal sorumluluğun bazı nitelikleri vardır. Sosyal sorumluluk geniş kapsamlıdır, görecelidir ve diğer sorumluluklar gibi yaptırımları vardır (Özen, 2014).
- c. Akademik Sorumluluk:** Şahan (2011), öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisinde beklenen sorumlulukları yerine getirmesi ve öğretim faaliyetlerinin bazılarını kendi sorumlulukları olarak algılayıp üstlenmesini akademik sorumluluk olarak tanımlamıştır. Akademik sorumluluk bilinci ile çocuk eğitim-öğretim sürecinde başarı elde edebilir ya da mevcut başarı düzeyini artırabilir. Akademik sorumluluk kavramı aynı zamanda öğrenme sorumluluğunu da içermektedir. Bireyin öğrenme ile ilgili hedeflerini gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerde görev alması, sorumluluklarının bilincinde olması ve bunu yerine getirmesi akademik sorumluluk bilincini gerektirir (Babadoğan, 2002). Bu nedenle öğrenme sorumluluğuyla akademik sorumluluk iç içe düşünülebilir.
- d. Dini Sorumluluk:** İnsan davranışlarını belirleyen en önemli unsurlardan biri inançlardır ve insan bu inançları bağlamında bazı düşüncelere sahiptir. Dini inançları gereği bir takım davranışlarda bulunur. Bir çok dinde olduğu gibi İslam

dininde de insanlar düşündüklerinden ve düşünceleri sonucu yaptıkları davranışlardan sorumlu tutulurlar. Dinler, insanda sorumluluk bilincinin gelişmesine ve bu doğrultuda hareket etmelerine önem verir ve her insana kendi kapasitesi doğrultusunda sorumluluk yükler. Kur'an'a göre insan bildiğinden sorumludur. Bu durum, İsrâ Suresi 36. ayette şöyle belirtilmiştir “Bilmediğin şeyin ardına düşme. Çünkü kulak, göz ve kalp, bunların hepsi yaptıklarından sorumludur.” Özellikle İslam dinine odaklandığımızda, İslam her bireyi kendi yaptığından sorumlu tutar ve başkasının eylemini bir başkasına yüklemeyiz.

- e. **Kişisel Sorumluluk:** Çoğu kaynakta kişisel sorumluluk, bireyin kendi benliğine ve bedenine yönelik sorumluluğu olarak tanımlanmaktadır. Kişisel sorumluluk kendi sorumluluğunu üstlenebilmek, kendinden sorumlu olmak, başardığında kendini kutlayabilmek ve başarısız olduğunda da diğerlerini değil sadece kendini suçlamaktır (Nelson & Low, 2004). Ayrıca kişisel sorumluluklar bireyin kendi hayatına dair seçimlerinden ibaret değildir. Bedenin sağlığını devam ettirecek eylemlerde bulunması da kişisel sorumluluklar kapsamına girmektedir.
- f. **Ortak Sorumluluk:** “İstenmeyen sonuçlara yönelik olarak bütün kişilere paylaştırılmış yükümlülüklerdir” (Özen, 2014). Ortak sorumluluklar dünyadaki bütün kurumların insanlara karşı sorumluluğunu, toplumların birbirlerine karşı olan sorumluluklarını ve bireylerin birbirlerine karşı sorumluluklarını içermektedir. Böylece, kolaylaştırıcı ve özendirici unsurları ortadan kaldırmayı, istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasını engellemeyi amaçlamaktadır.
- g. **Ulusal Sorumluluk:** Bireyler, yalnız olmadıklarını ve ait oldukları millete karşı sorumlulukları olduğunu bilmektedirler. Bu sorumlulukların başında o millete ait erdem ve dürüstlüğü sürdürmek gelmektedir. Bu aidiyet ve sorumluluk kişilerin geçmişleriyle bağ kurmasını sağlamaktadır. Böylece o toplumdaki kişiler millet tarihinden güç alacak hem de yapılan yanlışları tekrarlamayacaklardır. Tüm ulusların kendine ait bir belleği vardır. Bütün uluslar kendilerine ait sorumluluklarını önyargılan arınmış olarak ve insanların hizmetinde olmayı temel ilke alacak biçimde belirlemelidirler (Abdel-Nour, 2003).
- h. **Evrensel Sorumluluk:** Dünya üzerinde yaşayan bütün varlıklara, insanlara ve tüm evrene karşı olan sorumluluklardır. Yeryüzündeki bütün canlıları ve sistem dengelerini etkileyecek olan olumsuzlukların tümüyle önlenmesi için bireyde evrensel sorumluluk duygusunun oluşması gerekmektedir. İnsanlığı etkileyecek

bütün olumsuzluklarda her insanın evrensel sorumluluk bağlamında üzerine düşen görevler bulunmaktadır (Özen, 2014).

2.1.2.2. Sorumluluk Düzeyleri

Alanyazında sorumlulukla ilgili olarak ele alınan konulardan birinin de, sorumluluğun düzeyleri olduğu söylenebilir. Sorumluluk düzeylerinin, sorumluluk türlerinden farklı olduğunu vurgulayan Heider (1958: akt. Bilgin, 2007), “niyet” faktörünü öne çıkararak sorumluluk düzeylerini sınıflamaya çalışmıştır. Buna göre sorumluluk düzeyi beş başlık altında ele alınabilmektedir.

- a. **İlişkili Görme, İlişkililik Düzeyi:** Burada kişinin, kendisiyle şu veya bu şekilde bağlantılı bir olaydan sorumluluğu söz konusudur.
- b. **Nedensellik Düzeyi:** Bu sorumluluk düzeyi, kişinin kendisinin yol açtığı, sebep olduğu bir şeyden sorumluluğudur.
- c. **Meşrulaştırılabilirlik Düzeyi:** Burada kişinin, kaynağı ortamda veya kişinin dışında bulunan bir şeyden(kısmi) sorumluluğu söz konusudur.
- d. **Öngörülebilirlik Düzeyi:** Bu sorumluluk düzeyi, kişinin niyetli olmamakla birlikte sonuçlarını önceden kestirebileceği, kaçınabileceği bir şeyden dolayı(ihmal, dikkatsizlik, moral zayıflık dolayısıyla) sorumlu tutulmasını ifade etmektedir.
- e. **Niyetlilik Düzeyi:** Burada kişinin bilerek ve niyet ederek yaptığı bir şeyden sorumlu tutulması söz konusudur.

Buradan yola çıkarak sorumluluğun yalnızca bireyin davranışlarından ibaret olmadığı sonucuna varılabilir. Sorumlu davranışlar bir neden, niyet ve öngörü içermektedir. Aynı zamanda bireyin kendisiyle, çevresiyle bağlantılar içerebilir.

2.2. SORUMLULUK EĞİTİMİ

Sorumluluk ve eğitim kavramlarının, alanyazında çoğu kez birbiri ile ilişkilendirilerek ifade edildiği dikkati çekmektedir. Bu durum, sorumluluk ve eğitim kavramları arasında çok sıkı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sorumluluk ve eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan temel kavramlardan birinin, “sorumluluk eğitimi” kavramı olduğu söylenebilir.

Sorumluluk eğitimine duyulan ihtiyaç yeni değildir. Dünya üzerinde birçok kurum ve kuruluş bireylerde sorumluluk bilincinin oluşması için çalışmalar yapmakta ve eğitim programları geliştirmektedir. Ancak günümüzde teknolojik gelişmelerin artmasıyla birlikte, çocuğu etkileyen çevresel uyaranların türü de değişmiştir. Bu uyaranlar çocuğu olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Sorumluluk bilinci kazandırılması ve bireyin sorumlu davranışı içselleştirmesi amaçlanarak uygulanan, sistematik bir plan dâhilinde ele alınan sorun çözme süreçlerini içeren etkinliklerin tamamıdır. Bu etkinlikler bireyi doğrudan etkilemeli ve bireyin doğrudan katılımını içermelidir. Ayrıca hiçbir beceri zorla öğretilemez. Araştırmalar göstermiştir ki bireyin sorumluluk bilinci kazanması için özgür seçim yapabilmesi ve sorumluluk almakta istekli olması gerekir.

Bütün bireylerin çocukluktan itibaren seçimlerinin sonuçlarını görmeye ihtiyacı vardır. Bireyler kendi kararlarıyla ilgili en güçlü geri bildirimini yine kendileri yaşayarak alırlar. Bu nedenle sorumluluk eğitimine ne kadar erken yaşta başlanırsa birey, yükümlülüklerine karşı bilinç düzeylerinin de o kadar yüksek olacağı söylenebilir.

2.2.1.1. Sorumluluk Eğitiminin Amacı

Birey hayata gözlerini açtıktan sonra bu dönemden itibaren yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun görevler üstlenmektedir. Bu üstlendiği görevleri başarıyla yerine getirmesi kişilik oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Sorumluluk sahibi bireyler; kendilerine ve başkalarına karşı saygılıdırlar. Kendi işlerini kendileri yürütürler. Bir insan olarak kendisi ve kendisi dışındaki diğer canlıların değerinin farkındadırlar. Başarılarından ya da başarısızlıklarından, duygu ve düşüncelerinin sonucunda yaptığı davranışlardan tamamen kendilerinin sorumlu olduğunun bilincindedirler. Neyi hak edip neyi hak etmediklerini bilirler. Adaletlidirler ve beklentilerinin karşılığını ne olacağını da bilirler (Luckner , 1994). Sorumluluk sahibi insanlar faydalı ve iyi birer vatandaşlardır. Tüm bunlar düşünüldüğünde ideal topluma ait olan insandaki tüm ahlaki değerlere sahiptirler. Dolayısıyla sorumluluk eğitiminin amacı da bu ideal insanı yetiştirmek ve topluma şeklinde ifade edilebilir.

Anne babalar ve eğitimciler genellikle çocuklarının sorumluluk sahibi bireyler olmasını ister ve onlara sorumluluk kazandırmanın yollarını ararlar. Ancak sorumluluk sahibi olmak; yalnızca ödev yapmak, okula devam etmek veya temiz olmak, odayı toplamak değildir. Aynı zamanda çocuk özgürce karar verebilmeli, seçebilmelidir. Bu özgür düşüncesi

sonucunda bir eylemde bulunmalı ve o eylemin sonucunun sorumluluğunu alarak öz değerinin farkında olmanın bilincine varmalıdırlar.

Sorumluluk kavramı; birbirini takip eden halkalardan oluşan bir zincirdir. İnsanın ilk olarak kendine, daha sonra ailesine, çevresine, işine, milletine ve tüm insanlığa karşı sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları tam olarak ve hakkıyla yerine getiremezse bu aksaklıklar nedeniyle kendisi veya çevresindekiler zarar görecektir (Yaman, 2012). Bu zararı en aza indirmek sorumluluk eğitimin en önemli amaçlarından biri olmalıdır. Yine de bunların yanında sorumluluklarını geciktiren ya da yerine getirmeyen, ertelemeyi alışkanlık haline getiren çocuklar yetiştirmemek adına da sorumluluk eğitiminin verilmesi yetişkinlerin görevidir (Emmet, 2003).

2.2.1.2. Sorumluluk Eğitiminin Kapsamı

Sorumluluk öğrenimi bireyin durum değerlendirmesi yapması, kendisi ve başkaları için yardımcı olacak yöntemleri düşünmesi ile gerçekleşir. Okul öncesi eğitim aldığı dönemden itibaren sorumluluğu öğrenme fırsatı verilen çocuk, çevresinde onu ilgilendiren toplumsal olayların farkında ve sorumluluk sahibi olarak büyür (Glasser, 2006).

Araştırmalar göstermiştir ki sorumluluk eğitimi, değer, ahlak ve karakter eğitimi çalışmalarının içerisinde ele alınmıştır. Ahlak ve karakter eğitiminde bireyin, ahlak kavramına uygun düşünmesi ve karar alması toplumsal hayatın devamı için vazgeçilmez olan saygı, sorumluluk, güvenilirlik, adil olma gibi temel ahlaki davranışların doğrudan ya da dolaylı olarak öğretilmesi zorunlu görülmektedir (Akbaş, 2008). Lickona (1992) karakter eğitiminin verilmesi sorumluluğunun yalnızca okulların değil toplumun da sorumluluğu içinde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, etkili bir karakter eğitimiyle çocukların olumsuz davranışlarının azalacağını ve akademik başarının artacağını savunmuştur. Gençlerin, sorumluluklarını bilen birer vatandaş olacağını vurgulamıştır (Akt. Akbaş 2008: 18).

Sorumluluk bilincinin kazanılmasında önemli yeri olan değerler eğitiminin kapsamında yetişkinlerin çocuklara iyi örnek olması, yetişkinlerin çocuklara değer bilinci kazanma bağlamında yüksek standartlar belirlemesi, iyi ve doğru davranışa dair mantıklı kurallar koyması ve bu iyi tavırların teşviki, günlük aktiviteler içinde değerlere ilişkin uygulamalara yer verilmesi, doğru ve yanlışlar hakkında konuşmak ve bunlarla ilgili kitap okumak yer almalıdır (Uyanık Balat, 2004).

2.2.1.3.Sorumluluk Eğitiminin Önemi

Demokratik toplumların temel ihtiyaçlarından biri içten denetimli bireyler yetiştirmektir. Bunun için de çocuğun olabildiğince erken gelişim dönemlerinde seçim (tercihte bulunma) uygulamaları yapılabilmesi ve sonuçlarına katlanması gerektiğinin farkına varması yararlı olacaktır. Elbette çocuğun yaşının küçüklüğü ile orantılı olarak, seçiminin kendisine veya çevresine vereceği zararları önlemek açısından bir yetişkinin desteğine ihtiyacı vardır. Çocuğa yapabilecekleri konusunda erken çocukluk döneminde sağlanacak fırsatlar ve ona taşıyabileceği kadar sorumluluk verilmesi, ona iç disiplin kazandırmakta önemli bir adımdır (Oktay, 1999).

Bir çocuğun sorumluluğu elinden alındığında o çocuk daha az sorumlu hale gelir. Daha az sorumlu hale geldikçe de bunu karakter özelliği olarak geliştirir ve o çocuğa daha az sorumluluk verilir (Hewitt, 2017). Bir karakter eğitimi seçeneği olarak, sorumluluk bilinci vermek kişinin bir birey olarak kendinin farkına varmasını sağlar.

Yetişkinliğe yeni adım atmış bireylerin, davranışlarında kültürel gerçekleri ve sosyal normları içselleştirip, sonunda sorumlu yetişkinler haline gelmesi, doğrudan sorumluluk eğitimi yoluyla olur (Chamberlin & Chambers, 1994).

Görev ve sorumluluk bilincine sahip olmakla kişi, kendi içinde huzurludur. Başkaları içinde de kendini rahat hisseder. Mutlu olmanın yollarından biri de görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmektir (Yaman, 2012). Dolayısıyla bir bireyin yerine getirdiği sorumluluktan doğan iç huzurun toplumların mutluluğu için de gerekli olduğu söylenebilir.

Diğer birçok şeyde olduğu gibi sorumluluk eğitimi açısından da ilk eğitim kurumu ailedir. Toplumsal değişmeler sonucunda ailenin yapısı da değişmiştir. Geniş aileler yerini çekirdek ailelere bırakmıştır. Çekirdek ailelerde genel olarak paylaşma ve iletişim yetersizliklerinin yaşandığı söylenebilir. Bu sorunun giderek artış gösterdiği de gözlenmektedir. Buna göre çekirdek ailelerdeki çocukların, gerçekte yetersiz iletişim ve paylaşım ortamlarında büyüdüğü söylenebilir. Ayrıca çocuklar dar mekânlarda yaşamakta ve anne babalarıyla iletişim ve ortak etkinlikte bulunma imkânını çok az bulabilmektedirler (Tezcan, 2012). Sağlıklı bir ailenin en temel özelliği anne ve babanın doğumdan sonra çocuğun hayatında birebir ve aktif olarak yer almasıdır (Cüceloğlu, 2016). Buna göre çocuk eğitiminin temellerinin atıldığı ailede modernleşen zaman ve yaşam nedeniyle bir takım eğitim engellerinin oluşmasının, bir yönüyle sorumluluk eğitimi güçleştirirken diğer taraftan önemini ve gerekliliğini de daha belirgin hale getirdiği söylenebilir.

2.2.2.Dünyada ve Türkiye’de Sorumluluk Eğitimi Çalışmaları

Sorumluluk olgusu ve buna bağlı olarak sorumluluk eğitiminin, insanın ve toplumların bulunduğu her mekân ve zaman için önemli bir sorun alanı olduğu söylenebilir. Bu nedenle gerek dünyada gerekse Türkiye’de çok yönlü ve kapsamlı sorumluluk eğitimi çalışmalarının yapıldığı gözlenmektedir. Aşağıda, dünyada ve Türkiye’de yapılan sorumluluk eğitimi çalışmalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Sorumluluk eğitimi uygulamalarının daha sağlam bir zemine oturtulmasında ve var olan uygulamaların eksik ve yanlışlarının değerlendirmeye tutulmasında yararlı olacağı düşünülmüştür

2.2.2.1.Dünyada Sorumluluk Eğitimi Çalışmaları

Her anne ve baba çocuğunun, her öğretmen öğrencisinin, her devlet vatandaşının iyi bir insan ve sorumlu bir vatandaş olmasını ister. İyi vatandaşlar yetiştirmek isteyen ülkelerin, yetişen bireylere vatandaşlık ya da genel sorumluluklarını kavratması ve benimsetmesi gerekmektedir. Bu çerçevede her bir ülkenin, vatandaşlarını sorumluluk bilinç ve duyarlılığına sahip bireyler haline getirebilmek için çok farklı çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı planlı eğitim kurumları olan okullarda yürütülürken bir kısmı da sosyal ve mesleki hayatın içerisine yayılmış durumdadır.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı birer eğitim kurumu olan aile ve okulları sorumluluk eğitimi için seferber etmiş durumdadır denilebilir. Aileler için hazırladığı ve okullarda dağıtımını sağladığı broşürlerde sorumluluk eğitimi çerçevesinde ailelerin nasıl rehberlik edecekleri; bu doğrultuda önemli bir araç olarak ev ödevlendirmelerinden nasıl yararlanacakları ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Bu çalışmada ödevin neden önemli olduğundan, ödev bilincinin çocuğun sorumluluk eğitimi sürecinde katkılarının olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca ödev yapma ile alınan sorumlulukta ebeveynlere ipuçları sunulmuştur (Spellings, 1995). Yine bakanlığın, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinde sorumluluk eğitimi için anne babalara yönelik hazırladığı kitapçıkta, çocuğa sorumlu olmayı öğretmenin yöntemlerinden bahsedilmiştir. Bu çalışmaya göre, güçlü pozitif değerlerin içinde büyüyen çocukların daha mutlu ve okullarında daha başarılı çocuklar olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada ayrıca anne babalara sorumlu bireyler yetiştirmek için yardımcı olacak etkinliklere de yer verilmiştir. Ebeveynlerin öğretmenler ve okulla daha fazla işbirliği içinde olmasının, çocukta geliştirilecek sorumluluk bilincinin sağlanmasında yol gösterici olacağı vurgulanmıştır (Spellings, 1993).

Amerika'nın Kuzey Karolina eyaletinde okullarda uygulanmak üzere bir karakter ve değerler eğitimi kitabı hazırlanmıştır. Bu kitap içerisinde, saygı, sorumluluk, azimlilik, cesurluk, dürüstlük ve öz disiplin becerileri üzerine etkinliklere ve ders planlarına yer verilmiştir. Bu çalışma ile amaçlanan; okullarda var olan devamsızlık, disiplin kurallarını ihlal etme, uyuşturucu kullanımı, çeteleşme, akran zorbalığı, akademik başarısızlık ve kız çocuklarda görülen erken hamile kalma gibi problemlere olumlu çözüm yolları geliştirmektir.

Finlandiya Eğitim Bakanlığı, 2007 yılında saygı ve sorumluluk bilincinin küresel eğitimde önemi üzerine bir çalışma yayımlamıştır. Bu çalışmada, akademisyenler tarafından desteklenen ve farklı disiplinlerde ele alınan vatandaşlık eğitimi, sorumluluk bilincinin gelişimi, insan hakları eğitimi, sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve barışı sağlamak adına verilecek eğitimlerin önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda bir Küresel Eğitim Projesi geliştirilmiştir. Projeye destek olan kuruluşlar içerisinde OECD ve UNESCO yer almaktadır (Kaivola & Paaso, 2007).

Polonya'da 2009 yılında insan hakları eğitimini amaçlayan bir yayında sorumluluk eğitimi üzerinde özellikle durulmuştur. Buna göre; çocukların ve gençlerin haklarına ilişkin algılarının gelişmesi için öncelikle saygı ve sorumluluk eğitiminin yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Yapılandırılan programdaki etkinlikler özellikle çocukların aktif katılımıyla sorumlu ve demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Polonya merkezli geliştirilen programlar ortak kuruluşlar aracılığıyla ayrıca Avrupa'nın diğer ülkelerinde, Asya ve Amerika kıtalarında uygulanmıştır (OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2009).

Avrupa'da Sosyal Sorumluluk Eğitimi üzerine karşılaştırmalı bir yaklaşımdan yola çıkılarak yapılan çalışma, Türkiye, Almanya, Hollanda, Litvanya, Macaristan, Polonya, İtalya, Yunanistan, İspanya ve Portekiz'de uygulanmıştır. Kurumsal Sosyal Sorumluluk eğitimi üzerine yapılmış ve her ülkeden elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar, her bir ülkeden katılan araştırmacıların yaptığı çalışmaların toplandığı bir kitap haline getirilmiştir (Türker, Altuntaş Vural, & Idowu, 2016).

Bulach ve Butler (2002), ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada karakter eğitiminde 16 değer için ölçek geliştirip uygulamışlardır. Elde ettikleri veriler sonucunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin bir karakter eğitimi müfredatına ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilerin en fazla

vatanseverlik, saygı, sorumluluk, işbirliği gibi değerlerin eğitimine önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Aslan (2011), İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler isimli yüksek lisans tezinde ABD’de uygulanan ve temel değerleri kazandırmaya dönük aşağıda sıralanmış organizasyon ve programları incelemiştir; genel olarak sorumluluk değerinin en önemli ikinci değer olarak ele alındığını belirtmiştir.

- City Montessori School
- Jafferson Center for Character Education
- A Character Based
- Approach to Sex Edu.
- Character-Centered
- Teaching
- Character Counts
- Cominity of Caring
- Character Education
- Network
- Character First
- Giraffe Program
- Lion’s Quest
- Personel Development for at Risk Kids
- Values in Action
- Character Education Institute
- Heartwood Ethics
- Hyde School

2.2.2.2. Türkiye’de Sorumluluk Eğitimi Çalışmaları

Ülkemizde son yıllarda değerler eğitimi ve karakter eğitimi kapsamında sorumluluk kavramının ele alındığı çalışmalar önem kazanarak artmaktadır. Özellikle günümüzde ailede anne va babanın çalışıyor olması, bu nedenle çocuklarına yeterince zaman ayıramadıkları için duydukları vicdani rahatsızlıkları çocukların yapması gereken işleri de yaparak örtmeye çalışmaları bu araştırmalar sonucunda söylenebilir. Bu da artık sorumluluk eğitiminin aile dışındaki kurumlarca da verilmesini gerekli kılmıştır. Bu yüzden gerek akademik kurumlar gerekse sivil toplum kuruluşları tarafından çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Bu çalışmaların başında okullarda farklı ders başlıkları altında yapılan eğitim çalışmalarının önemli bir boyutunu değer eğitimi ve sorumluluk eğitiminin oluşturduğu belirtilmelidir. Hemen bütün derslerin içerisine serpiştirilmiş olmakla birlikte özellikle ilkokulda Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders programlarında; ilerleyen kademelerde ise bu derslerin yanısıra Tarih, Vatandaşlık Bilgisi, Felsefe Grubu derslerinin programlarında değer eğitimi ve sorumluluk eğitimi çalışmalarının yer aldığı gözlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

MEB'in yanısıra diğer resmi ve özel kurum ve kuruluşlar tarafından da bu çerçevede çalışmalar yapıldığı; en sık yapılan çalışmalardan birinin de kitap basımı ve program düzenleme şeklinde olduğu söylenebilir. Örnek olarak EDAM yayınları "Karakter Okulu" programı aile, okul ve çevrenin işbirliğini organize ederek bazı değerler kapsamında yayınlar geliştirmiştir. Bunlardan Perese: Karakter Okulu Öğretmen Kitapları ilk olarak sorumluluk kavramını ele almıştır. Bu çalışma ile çocuklarda, sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayacak bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesini hedeflediklerinden bahsedilmiştir. Çalışmanın içeriğinde öğretmenlere ders içi ve ders dışı eğitimlerine devam ederken onlara yardımcı olacak etkinliklere yer verilmiştir (Koç Yıldırım, vd, 2012). Yine EDAM'ın, Helik: Karakter Okulu Aile Kitabı serisinde öğretilmesi gereken değerler içinde ele aldığı ilk değer sorumluluktur. Bu kitap ile aileler için çocuklarına sorumluluk bilinci kazandırmakta yardımcı olacak etkinlik önerileri yer almaktadır (Durmuş, vd, 2014).

Özellikle son yıllarda sorumluluk eğitimi çerçevesinde en çok yapılan çalışma alanlarından birinin de araştırma çalışmaları olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların bir kısmı lisansüstü tez niteliği taşıırken bir kısmı da araştırma makalesi ya da raporu niteliğindedir. Bu çalışmaların artarak devam etmesi, sorumluluk konusunun gerek sosyal gerekse bilimsel çerçevede insanların gündemini ne denli çok meşgul etmeye başladığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Özen, Gülaçtı ve Çıkkılı (2002) ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç denetimsel sorumluluk ile dış denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya göre, öğrencilerde sorumluluk düzeyiyle iç denetim odağı arasında pozitif yönde 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 yüklendikleri ortaya çıkmıştır.

Karaman Kepenekçi (2003), Türkiye eğitim sisteminde, ilköğretim kurumlarında insan hakları ve sorumluluk eğitimi açısından mevcut durumun ortaya konmasını amaçladığı 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.

Yeşil (2003), sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisini incelediği çalışmada aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine daha uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ortamın sorumluluk boyutunun, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin büyük bölümü, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterememektedirler. Yine Yeşil (2015a), lise öğretmenlerinin, öğretim uygulamaları çerçevesinde sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamalarının niceliğini ve niteliğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonunda öğretmenlerin, en çok öğrencilerin sorumluluk olarak verdikleri ev ödevlerini kontrol etme uygulamasını yaparken; en az ise öğrencilerin sorumluluk almalarını gerektiren sınıf içi oyunların oynatılması uygulamasına yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yurtal ve Yontar (2006), sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri sorumluluklar kapsamında en çok; bireysel çalışmaları, ödev-proje ve grup çalışmalarını yerine getirme; nöbet, başkanlık, kulüp çalışmaları gibi öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme; derste derse odaklanma; araç-gereci düzenli olarak eksiksiz getirme ve koruma; derse zamanında ve hazırlıklı gelme; diğer arkadaşlarına ve öğretmene saygılı olma, onları dinleme; sınıfa giriş-çıkış ve oturma düzenine dikkat etme; bireysel temizliğe ve sınıf temizliğine dikkat etme davranışlarını öğrencilerinde görmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin çoğunlukla yerine getirmediği sorumlulukların da yine öğretmenlerin öğrencilerde bulunması gereken temel sorumluluklar için öngördükleri davranışlarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Sorumlulukların aksatılmasını önlemede öğretmenlerin kullandıkları baş etme yöntemleri kapsamında ise öğretmenler çoğunlukla, öğrencilerle ve velilerle bire-bir görüşme, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri, not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri göstererek takdir edip, ödüllendirmeyi kullandıklarını belirlenmiştir.

Kısa (2009), okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya göre, öğretmenlerin, çocukların sorumluluk alma davranışlarıyla ilgili beklentilerinin daha çok öz bakım becerileri ve sosyal duygusal alanla ilgili beceriler yönünde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerine göre, altı yaş grubu çocuklarının çoğunlukla yerine getirmediği ya da yerine getirmekte zorlandığı sorumlulukların yine öz-bakım becerileri ve sosyal duygusal alanla ilgili beceriler yönünde olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre; altı yaş grubu çocukları tarafından yerine getirilen ve getirilmeyen sorumluluklarda çocuğun ailede aldığı eğitim ve kazandığı alışkanlıklar ile ailedeki bireylerin sorumluluk bilinci ve duyarlılığının önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sorumluluk kazandırmak için ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik, eğitsel yöntemler, ödül ve pekiştiriciler, ceza ve ceza içeren yöntemleri kullandığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden, sorumluluk kazandırmada sınıflarda bulunan öğrenci sayısının az olmasının ve işbirliğine önem veren velilerin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin, yerine getirilmeyen sorumluluklar konusunda, öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlere göre daha kısa zamanda başarıya ulaştıkları görülmüştür.

Tay ve Yıldırım, (2009) Sosyal Bilgiler dersinde öğretilen değerlerin ebeveyn gözüyle değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları çalışmada; öğretilmesine ihtiyaç duyulan 19 değerden söz etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise anne babaların en fazla önem verdikleri değerlerin başında vatanseverlik, dürüstlük, aile dayanışması, sorumluluk ve çalışkanlık olduğunu belirlemişlerdir.

Şahan (2011), ilköğretim 5. ve 8. Sınıf programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyini incelemiştir. Çalışmaya göre, öğrenciler kendilerini, öğretmenlerinin görüşlerine göre daha sorumlu göstermektedirler. Öğrencilerin sorumlulukla ilgili belirlenmiş olan kazanımları yerine getirme düzeyleri konusunda öğretmen değerlendirmelerine başvurulmuş; yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin branş farklılığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmaya göre erkek ve kadın öğretmenler, öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri hakkında benzer görüşlere sahiptirler.

Şahan (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerini veli ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Buna göre; öğretmenlerin çocukların sorumluluklarını yerine getirme davranışlarından memnun oldukları söylenebilir. Öğrencilerin öz bakım becerilerinde kendine bakma durumlarının

pozitif olduğu görülmüştür. Çocuğun iç kontrol becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmak, çocukların yaptığı hareketlerin sonuçlarını değerlendirmelerini ve bu hareketlerin başkalarını nasıl etkileyeceğini görmesini sağlamak, seçim yapma, karar verme becerilerini geliştirmek, bazı kişisel bakım becerilerinin kazanmasına yardımcı olmak olarak belirledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre çocukların sorumluluk alma duygularına ait görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne ve kıdemlerine göre çocukların sorumluluk duygusunun gelişimine ait düşüncelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin bu boyut için daha olumlu düşündükleri ve kıdeme sahip öğretmenlerin genel olarak daha olumlu düşündükleri saptanmıştır.

Aladağ (2012), ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisini araştırdığı makalesinde, öğrencilerin uygulama sonrası "sorumluluk" değerine ilişkin, Bilişsel Düzey Ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulmuşken, cinsiyet değişkeni açısından puanlar arasında bir farka rastlamamıştır.

Antalya Valiliği ve Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü (2013), Antalya il genelinde 2011-2012 eğitim öğretim yılı boyunca tüm özel ve resmi okullarda her kademedeki uygulanmak üzere 'Değerler Eğitimi' başlığında eğitim çalışmaları yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda hazırladıkları bir etkinlik kitabında, tüm kademelere yönelik etkinliklere yer vererek yayınlanmıştır. Bu kitap kapsamında, değerler, ayın değeri şeklinde verilmiştir. Ancak, uygulamaların bir ay ile sınırlandırılmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayın değeri şeklinde yapılan planlama, öğretmenlere uygulama kolaylığı sağlamıştır. Değerlerin işleme süreci bu kitap bünyesinde örnek etkinliklerle belirtilmiştir.

2014 yılında Kaya ve Doğan tarafından geliştirilen Öğrenci Sorumluluk Ölçeği 516 öğrenci üzerinde uygulanmış ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmacılar eğitim bilimleri ve psikolojik danışmanlık rehberlik alanında son derece önemli bir konu olarak gördükleri sorumluluk kavramını ölçmek için hem yurt dışında hem de ülkemizde bu alana yönelik çok az sayıda ölçme aracının bulunduğunu görmüşlerdir. Bu nedenle lise öğrencilerine yönelik Öğrenci Sorumluluk Ölçeğini geliştirmişlerdir. Çalışma sonucunda geliştirdikleri ölçeğin hem eğitim bilimlerinde hem de psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cengil, (2015) Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı üzerine yaptığı araştırmasında, kız ve erkek öğrenciler arasında sorumluluk duygusu ve davranışı bakımından bir farklılık bulunmadığı, yaşamın çoğunun geçirilmiş olduğu yerleşim birimi ile öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranışı düzeyleri arasında fark olmadığı ve ailenin ekonomik düzeyi ile öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranışı düzeyleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aydoğan ve Gündoğdu (2015), ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sorumluluk programının yansımalarını ele aldığı çalışması sonucunda, öğrencilerin en çok istedikleri görevleri daha etkin yerine getirdikleri ve daha sorumlu davrandıkları, dolayısı ile verilen sorumluluğun niteliğinin önemli olduğu; süreç öncesinde neredeyse hiç ödevini yapmayan bu öğrencilerin süreç boyunca hemen her gün ödevlerini yaptıkları; süreç boyunca mutlu oldukları ve en önemlisi sorumluluk konusuyla ilgili istenmeyen davranışlarında azalma olduğu; aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerin de bu sürece olgun baktıkları, kıskanç davranmadıkları; ancak tüm bu olumlu sonuçlara rağmen, yine bu dört öğrencide temizlik alışkanlığı gibi bazı noktalarda değişme olmadığına ulaşmıştır. Ayrıca sonuçlara göre, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile ilgili birçok özelliğin hazırlanacak özel programlar aracılığıyla ve öğretmen, aile ve rehber öğretmen aracılığıyla daha iyi hale getirilebileceği söylenebilir.

Çağlayan (2015), İnsan Onuru Bağlamında Sorumluluk Bilinci isimli çalışmasında bireysel bir canlı olmasına karşın toplumsal yönü ağır basan insanın kişilik bütünlüğüne sahip olmasında ve sürdürmesinde sorumluluk bilincinin rolünün ne olduğunu konu edinmiştir. Çalışmada kalıtsal ve toplumsal özelliklerin bireyin kişilik gelişiminde hangi oranlarda etkin olduğu benlik ve aile bilinci esas alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Sapsağlam (2017), okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarına yönelik sorumluluk değeri üzerinden yaptıkları resimler ve çocukların bu resimleri anlatması yoluyla incelemelerde bulunmuştur. Araştırmasının sonucunda dört ve beş yaşındaki çocukların sorumluluk kavramını daha çok anne babaya yardım etme, bitki/çiçek bakımı, hayvan besleme ve öz bakımla ilgili konularda betimledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan tüm çocukların sorumluluk değerini olumlu şekilde algıladıkları anlaşılmıştır.

Görüldüğü üzere Türkiye’de de, tıpkı dünyadaki gibi değer eğitimi başlığı altında ve sorumluluk eğitimi adı altında çok yönlü faaliyetlerin yapıldığı söylenebilir. Program çalışmaları, öğretim materyali ve ders kitabı hazırlama çalışmaları, bilimsel araştırmalar

yapma, sivil toplum kuruluşu çalışmaları gibi çok farklı şekillerde ele alınabilir ve binlerce örnekler verilebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın konusu çerçevesinde çok ayrıntıya girilmesinin uygun olmadığı; bu kadarıyla yetinmenin gerekli olduğu düşünülmüştür. Ancak görünen odur ki sorumluluk eğitimi, gerek dünyanın gerekse Türkiye'nin gündemindedir ve çok yönlü çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Bu tez de bu çalışmalara bilimsel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

2.2.3.Sorumluluk Eğitiminden Sorumlu Kurumlar ve Kişiler

Sorumluluk eğitimi, hayatın her alanını kuşatması nedeniyle birçok kişi, kurum ve kuruluş onun bir tarafı konumundadır. Kimi zaman sorumluluk üstlenen kimi zaman da eğitim alan ya da veren bir uyarıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda sorumluluk eğitiminin dokunmadığı ya da taraf almadığı hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşun olmadığı söylenebilir. Ayrıca, sorumluluk eğitimi çerçevesinde bazı uyarıcıların etkisinin ve belirleyiciliğinin daha fazla öne çıktığı belirtilmelidir. Aşağıda bu çerçevede öne çıkan kişi, kurum ve kuruluşlar hakkında kısa bilgiler sunulmuştur.

2.2.3.1.Sorumluluk Eğitiminde Aile

Çocuğun toplumla ilk kez karşılaştığı ortam aile ortamıdır. Aile içerisindeki tüm tutum ve çocuğu yetiştirme yöntemleri, çocuğun büyüdüğünde nasıl biri olacağı ilk çocukluğunda dünyasının nasıl olduğuyla alakalıdır (Oktay, 1999). Anne baba veya bu role bürünmüş kişilerin çocukla aralarındaki ilişkiden ortaya çıkan sonuçlardan biri ahlaki yükümlülük duygularının oluşmasıdır (Piaget & İnhelder, 2016).

Çocuk topluma uyum sağlamada yardımcı olacak ilk temel davranış örneklerini ailede görür ve kazanır. Bu açıdan aile, hayatın ilk yıllarında çocuğun eğitiminden sorumlu en önemli kurumdur. Daha sonra bu sorumluluğa okulun ve diğer sosyal kurumların yardımı olmaktadır. Yine de bu kurumların ailenin sorumluluğunu yerine getirmekteki yardımları, ailenin önemini ve sorumluluğunu azaltmaz (Oktay, 1999).

Sorumluluk bilincinin eğitim yoluyla verilmesi, yetişkinler aracılığıyla çocuğa sorumluluk duygusunun kazandırılması, çocukta oluşacak karakterin ve ahlakın da yapı taşlarının önemli bir öznesidir. Çocuğa, önceden hazırlanmış bir çevrede, kendi seçeceği sorumluluklar doğrultusunda tutarlı bir disiplin ile davranış ve çalışma özgürlüğü tanınabilirse; hem çocukların sorumluluk kazanmaları sağlanmış olacak, hem de gelişim alanları desteklenerek daha üst düzeye çıkmasına yardımcı olunacaktır. Birçok konuda olduğu gibi, anne baba önce sorumlu bir birey olma konusunda çocuğa örnek olmalıdır.

Anne baba mümkün olan en erken yaşta, çocuğa yapısı ve becerilerine uygun olabilecek bazı işleri vermeye başlamalıdır. Çeşitli işlerde yardımcı olmanın keyfini yaşamak çocuk için sorumluluğun ilk adımlarıdır (Sürücü, 2007).

Yaptığının sonucunu görme olanağı bulmadan yetiştirilen çocuklar, yaptıklarının sorumluluğunu almayı da öğrenemezler. Aileler olanak bulduklarında çocuklarına nasıl sorumluluk verebileceklerini ve bunların yararlarını öğrenmelidirler. Anne ve baba sevgi dolu, sakin, yardımsever ve sorumluluk sahibiyse, çocuklar da onların davranış ve tutumlarını benimserler. Eğer anne ve baba bencil, sürekli cezalandırıcı tutum içerisinde ise çocuk da benzer tutumları benimser (Oktay, 1999).

Sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. Kişinin yetiştiği ortamda kendine seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişemez. Bu nedenle çocuklara kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı verilmeyen ailelerde çocuklar olgunlaşamazlar (Cüceloğlu, 1999).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda aile içerisindeki bireylerin tutum ve davranışlarının çocuğun sorumlu bir karakter geliştirmesinde önemli yeri olduğu söylenebilir.

2.2.3.1.1.Sorumluluk Eğitiminde Aile Tutumlarının Etkisi

Çocuklardaki sorumluluk duygusuna sahip olma eğilimi, ebeveynin tutumu ve becerileriyle başlar. Tutumlar, çocukların bütün duyguları hissetmesine izin vermeyi kapsar; beceriler ise, duygularla başa çıkmanın kabul edilebilir yöntemlerini çocuklara göstermeyi kapsar (Ginott, Ginott, & Goddard, 2011). Anne ve babaların çocuklarına, bedensel güvenliklerini gözeterek, ellerinden geldiği kadar çok sorumluluk vermesi gerekir. Çocuğun özgüveninin gelişmesi ancak böyle sağlanabilir (Neill, 2000).

Ailenin çocuk eğitiminde yeri düşünüldüğünde, aile bireylerinin tavır ve tutumlarının da etkisi göz ardı edilemez. Sorumluluk eğitiminde de çocuğa verilmek istenenin anne baba tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğu bilinmelidir. Çelebi Öncü (2002)'ye göre çocukları için güvenli bir ortam yaratmaya çalışan ebeveynler çocuklarının yaptıkları olumsuz hareketler karşısında, onların yaptıkları olumsuz hareketin sonuçlarını görmelerine ve bu deneyimi yaşamalarına izin vermezler. Bunun sonucunda çocuk yaptığı işin sonucunu üstlenmeyi ve sorumluluk almayı başaramaz.

Çocuğu tümüyle sorumluluğa boğan anne baba olduğu gibi, tüm sorumluluğu kendi üzerine alan ve çocuklarını her türlü sorumluluktan kurtaran anne baba da olabilir. İlki, iç denetimi çok gelişmiş, özgünlüğünü kaybetmiş, katı ve kuralcı insanlar yetiştirirken, ikincisi yaşamını biçimlendirmekten aciz, sürekli başkalarının yönetiminde olmaya yönelik bireyler yetiştirir (Cüceloğlu, 1999).

Çocuk, ihtiyaçlarını bir görev yaparcasına karşılayan bir aileden çok, kendisini yaşama doğrudan katma yürekliliği gösterebilen bir anne babayı yeğler. Çünkü yaşayan ve ona nasıl yaşanabileceği konusunda örnek olabilecek bir modele ihtiyacı vardır. Buna karşılık, kendi yaşama sorumluluğunu üstlenemeyen ve yaşama katılacağı yerde diğer insanları seyrederek eleştiren aileler, ellerinde olmadan çocuklarının kendi hayatlarını yaşamalarını engellerler. Nasıl yaşanacağını bilemeyen ana babaların çocuklarına verdikleri öğütler ve uyguladıkları kurallar çocuğun ileriki yaşamı için gerekli olan rehberliği sağlayacak nitelikte olamaz. Buna karşılık, iniş ve çıkışlarıyla yaşamı olduğu gibi kabul edebilen, duygusal tepkilerini gizlemeyen ve çevresindeki olaylara katılabilen anne babaların çocukları, yaşama etkin bir biçimde katılmayı korkulacak bir durum olarak algılamazlar (Geçtan, 1997).

Sorumluluğu tamamen üstlenen çocuk, o işin sadece ona bırakıldığını görmek ister. Yapılmayan işler için sürekli hatırlatma yapan, söylenen ya da onun yerine yapan anne babalar çocukta bıkkınlığa neden olabilirler. Onlar bunu yapmaya devam ettiği sürece çocuk sorumluluk almak istemez ve sorumluluktan kaçır. Devamlı hatırlatmak ya da söylenmek yerine çocuğa net olunmalı ve verilen işin yapılmaması durumunda çocuğa sonuçlarına dair uygulanacak kurallar belirtilmelidir. Çocuklar bir süre anne babanın kararlılığını test edebilirler. Bu durumda öfkelenilmemeli, kararlı ve tutarlı tutuma devam edilmelidir (Sürücü, 2007).

Çocuğa sorumluluk almayı öğretecek ve ona rol model olacak en önemli unsur olan anne babanın da sorumlulukla ilgili bazı kişisel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Sorumluluk alan kişi şikâyet etmek yerine karar verir ve verdiği kararı uygular. Sorumluluk almış insan hesap verir; kendi bilincinin, kendi gücünün, kendi davranışlarının sınırları içinde olaya ve sonucuna sahip çıkar (Cüceloğlu, 1999).

Alanyazında (Tuzcuoğlu, 2003; Özdemir,2013), sorumlu çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen anne ve babalara bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu çerçevede özellikle çocukların disiplinli olmalarını sağlamaları ve çocukların yaşamlarını düzeni olarak

yürütebilmeleri için model olunması gerektiğini söylenmiştir. Ayrıca olumlu davranışların pekiştirilmesi gerektiği, unutulmuş sorumluluklar için ise hatırlatmaya yönelik önlemler alınması gerektiğini belirtilmiştir. Çocuğun seçim yapmasının önemli bir kriter olduğu ve sorunlarını çözerken sorumluluklarıyla baş başa bırakılması gerektiğinin de altı çizilmiştir. Çocuğa sorumluluk bilinci vermek isteyen ailelerin kararlı, tutarlı davranışlar sergilemesi gerektiğinin önemli olduğunu söylenmiştir. Ailedeki herkesin görev dağılımının iyi yapılması ve ne istendiği konusunda çocuğa karşı net olunması üzerinde durulmuştur. Ayrıca görevini yerine getirmeyen çocuğun, karşılaşacağı sonuçlar hakkında bilgi sahibi olmasının önemi vurgulanmıştır.

Anne babaların rol model olurken sergiledikleri davranışların yanı sıra tutumları da çocuğun sorumluluk alma duygusunun gelişiminde önemli yer tutacaktır. Sorumlu çocuk yetiştirmede bazı aile tutumları engel teşkil etmektedir.

Sürücü (2007) yaptığı çalışmada, çocukta sorumluluk duygusunun gelişimini engelleyici tutumları belirtmiştir.

Çocuğa Kıyamama: Kimi ebeveynler çocuklarının yaşının henüz çok küçük olduğunu ve ona kıyamadıklarını söylerler. İleride benzeri sorumlulukları zaten alacaklar düşüncesiyle çocuklarına kıyamamakta ve erken yaşta bir takım sorumlulukları vermektan kaçınabilmektedirler. Bu düşünceyle çocuk nerdeyse okula başlayana kadar ondan bir sorumluluk almasını hatta yardım etmesini bile beklemezler. Bunun sonucunda çocuk o yaşına kadar almadığı sorumluluklar yüzünden okul eğitimde alması gereken sorumluluklarda zorlanacaktır.

Anne Babanın Sabırsızlığı: Küçük çocuklara bazı işler vererek bunları onların yapmasını istemek sabır ve zaman gerektirmektedir. Bir işi anne babanın yapması çocukla birlikte yapmaktan daha kısa zaman süreceği için, anne babalar sabırsızlanmaktadır. Örneğin dışarı giderken çocuğun ayakkabılarını kendi giymesi zaman alacağı için çoğu zaman anne-babalar sabırsız davranarak çocuklarına ayakkabılarını kendileri giydirmeye yoluna gitmektedir. Birçok anne baba zamanın kısıtlı olması ya da yeterince sabredememe gibi nedenlerden dolayı çocuğa fırsat vermeyip çoğu işi kendileri yaparlar.

Mükemmeliyetçi Anne Baba Tutumu: Mükemmeliyetçi ebeveynler çocukların yapacağı işleri beğenmeyeceği için onlara bir takım sorumluluklar vermektan kaçınmakta ya da çocuk verilen görevi yaptıktan sonra yapılan işi beğenmeyerek kendisi o işi tekrar yapabilmektedir. Örneğin çocuk tarafından dolaba yerleştirilen kıyafetler düz gün

katlanmadığı ya da asılmadığı gerekçesiyle annesi tarafından yeniden düzenlenebilmekte ya da yatağını topladıktan sonra annesi arkasından tekrar yatağını düzeltmektedir. Bu durum ise çocuğun kendine olan güvenini zedelemekte ve aynı işi tekrar yapma noktasında şevkini kırabilmektedir.

Kararsız/Tutarsız Ebeveyn Tutumu: Çocuklara bir takım sorumluluklar veren bazı ebeveynler çocuğun bunu yerine getirmediğini görünce çocuğun o işi yapması noktasında kararlı bir tutum sergilemeyerek onun yerine kendileri o işi yapabilmektedir. En basit örneği oyun bittikten sonra oyuncakları yerine kaldırması beklenen çocuğun bunu yapmadığı zaman bu işin anne baba tarafından yapılmasıdır. Bu anne babalar aslında çocuğun sorumluluk alması gerektiğine inanırlar ancak bu konuda yeterince kararlı tutum gösteremezler.

Çocukların Yavaş Hareket Etmesi ve Sakarlıkları: Küçük çocuklar kas gelişimine paralel olarak yapmaları beklenen davranışları daha yavaş yapmaktadır. Örneğin dışarı giderken kıyafetleri kendi giymesi beklenen çocuk bu işi anne babasının giydirmesine göre daha uzun bir sürede yapacaktır. Bu çocukların anne babaları genellikle ondan çok fazla iş beklemekten kaçınırlar. Yine kas gelişimlerine paralel olarak, el becerileri iyi olmayan çocuklar ufak tefek sakarlıklar yapabilmekte veya bir işi dökerek yapmaktadırlar. Örneğin sürahidenden bardağa su doldururken suyun bir kısmını masaya dökülebilmektedir veya kendi başına yemek yemesinden anne babalar çekinirler. Bu tür çocukların özgüvenlerinin gelişmesi için de daha fazla fırsata ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla böyle durumlar yaşamak istemeyen anne-babalar çocuklara bu tür sorumluluklar vermek yerine işleri kendileri yapabilir. Tüm bu saydıklarımız hususlar ise çocuğun sorumluluk eğitiminde engelleyici durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.3.2.Sorumluluk Eğitiminde Okul ve Öğretmen

Toplumda saygıya, paylaşmaya, dayanışmaya ve yardımlaşmaya, işbirliğine önem veren sorumluluklarını bilen bireylerin yetişmesinin eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu söylenebilir

2.2.3.2.1. Sorumluluk Eğitiminde Okulun Önemi

Çocuğun fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan belli bir olgunluğa ulaşması öncelikle ailede gerçekleşir. Okuldaysa öğretim faaliyetleri içinde yer alan karakter eğitimi ile ailede verilen eğitim tamamlanır. Ayrıca okulun sorumluluklarından biri de varsa eğer aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları düzeltmektir. Bu yüzden okul ve öğretmenin

sorumlulukları çok fazladır (Gündüz, İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi, 2014).

Eğitimin amaçlarından biri, çocuklarda yaratılışlarında var olan temel duyguları kontrol altına alabilmelerini sağlamak ve güzel duyguları geliştirmek olmalıdır. Gelişen teknoloji ve değişen sosyo-kültürel yapılar, eğitimin sorumluluğunu aileden çok eğitim kurumlarına yüklemektedir. Bu durumda okulların görevleri de değişen koşullara göre şekillenmektedir. Bu görevler insan ilişkilerinin sevgi, dürüstlük, karşılıklı güven, saygı ve işbirliği üzerine kurulması olarak belirlemektedir. Bu nedenle okullar ve okullarda çalışan personeller, davranışı oluşturmak, pekiştirmek ve çocuklara yaşamlarında kullanacakları becerileri öğrenme programları planlama ve uygulama sorumluluğundadır (Kuşçu, Bozdaş, & Yıldırım Doğru, 2014).

Okullar, toplumsallaşmaya henüz yeni başlamış bireylere, diğer insanlara ve devlete karşı hak ve görevlerini öğretirler. Bunlardan biri de vatandaşlık görevidir. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkes tarafından aynı şekilde öğrenilmesi ve benimsenmesi herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçmesi ile gerçekleşir (Akbaş, 2008).

2.2.3.2.2.Sorumluluk Eğitiminde Öğretmenin Önemi

Bir eğitim programının başarısı ve etkililiği onu uygulayacak öğretmenlerin nitelikleri ile sınırlıdır (Oktay & Unutkan, 2003). Okul öncesi eğitim programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında ana faktör okul öncesi öğretmenleridir. Çalışmaların ve programın kalitesi öğretmenin çalışmasına ve programı anlamasına bağlıdır. Bu nedenle program oluşturulurken çocuklara yönelik nelerin kazandırılması gerektiği konusunda öğretmenler önde gelen kişiler olarak görülmüştür (Krnjaja, 2015). Çocuğun kendisi zaten aktif bir şekilde eğitim faaliyetlerinin içindedir. Eğitimin konusu ve öğretmenin yeri de çocuğun etkinliğinin farkına varmak, onu tanımak ve bu etkinliklere yön vermektir. Ayrıca okullarda verilen eğitimle amaç, çocuğun okula sadece gidip gelmesi değil; okul dışındaki deneyimlerini burada tekrar deneyimlemesi olmalıdır. Böylece çocuk, deneyimlerini iki taraflı genişletecek, zenginleştirecek ve şekillendirecektir (Dewey, 2010).

Yaşayan bütün insanların sorumlulukları vardır ancak bununla birlikte bazı bireylerin bu sorumlulukları almak konusunda önceliği vardır. Bu önceliğe sahip bireylerden en önemlisi öğretmenlerdir. Bir toplumda özgüveni yüksek, iletişim becerileri kuvvetli,

toplumsal sorunlara duyarlı ve bu sorunları çözmeye gönüllü çocuklar yetiştirme bu becerilere sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilecektir (Özgan & Öztuzcu, 2016).

Öğretmenlik yapan kişi, hayatından, ailesinden ve öğretmenliğinden sorumludur, sınıfa girdiğinde dersin anlatılmasından ve öğrencilerin konuyu anlamasından sorumluluk duyar. Öğretmen kendi sorumluluğunun farkındadır ve sınırlarını bilir. Bu sınırlar içinde kalmaya çalışır (Cüceloğlu & Erdoğan, 2016).

Yapılan araştırmalar değer öğretiminde model olmanın önemini dile getirmektedir (Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2009). Bulach ve Butler'a (2002) göre, öğretmenlerin en çok verilmesi gerektiğini düşündükleri değerler, işbirliği, sorumluluk, dürüstlük, kibarlık, affetmek, azim/motivasyon, şefkat/empati, nezaket, vatandaşlık, hoşgörü, alçakgönüllülük, yardımseverlik ve sportmenliktir (Akt. Erkuş 2012). Ayrıca alan yazında, okul öncesi öğretmenlerinin de değerler eğitimi uygulamalarına bakıldığında öncelikle yer verdikleri değerlerin başında sevgi, saygı ve sorumluluk değerlerinin olduğu görülmüştür. Bu değerlere dürüstlük, vatan sevgisi, hoşgörü, yardımlaşma ve paylaşma değerleri eşlik etmektedir (Uzun & Akif, 2017).

Öğretmenler sorumluluk temelli eğitim verirken örtük şekilde ele aldığı durumlarda çocuğun yapamadığı işlere odaklanmak yerine yapabildiklerini desteklemelidir. Yapılan iş veya yardım ne olursa olsun bunun önemi ve gerekliliği üzerinde durmak çocuğu teşvik edecektir. Çocuğu başkalarının yanında öven bir öğretmen, övülen işin devam etmesine de önayak olacaktır (Sürücü, 2007).

Eğitimin çok önemli iki unsuru olan okul ve öğretmen çocuğun aileden aldığı disiplin ve eğitimin devamının sağlayıcısıdır denilebilir. Sorumluluk eğitimi adına imkânlar içeren bir okulun varlığı ve gerek tutumları gerekse eğitime bakış açısıyla kendi sorumluluklarının da farkında olan bir öğretmenin çocuğun hayatında olması, onun sorumluluk bilinciyle yetişmesinde çok önemli bir kaynak haline gelebilir.

2.2.3.3.Sorumluluk Eğitiminde Sivil Toplum Kuruluşları

Devlet örgütü dışında, birtakım siyasal, kültürel, ekonomik ve sosyal faaliyetleri yürüten gönüllü kuruluşlar sivil toplum kuruluşu olarak adlandırılmaktadır (Talas, 2011). Çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birçok sivil toplum kuruluşu önderlik ederek projeler yürütmektedir ve sorumluluklar üstlenmektedir. Ülkemizde sivil toplum kuruluşlarının eğitimle ilgili çalışmalarda etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bunun en belirgin örneği, Milli Eğitim Şûra'larında, üniversiteler, kurum ve kuruluşlar ve MEB

merkez ve taşra teşkilatlarının yanında sivil toplum kuruluşlarının da görüşlerine yer verilmesidir (Boydak Özan, Polat, & Şener, 2015).

Günümüzde sivil toplum kuruluşlarının etkinliğinde önemli bir artış görülmektedir. Bu artışa paralel olarak geleneksel biçimdeki dayanışma ve yardımlaşma rolleri de değişmeye başlamış ve küresel, bölgesel, ulusal ve yerel karar süreçlerinde ve uygulamalardaki etkinlikleri de artmıştır. Özellikle eğitim alanında kendini ön plana çıkaran sivil toplum kuruluşlarının genel olarak dayanışma ve yardımlaşma merkezli gönüllü kuruluşlar olduğu söylenebilir. Son dönemde dezavantajlı grupların eğitim fırsatlarına ulaşması, yetişkin ve aile eğitimleri, meslek eğitimi, kız çocuklarının eğitimi gibi birçok alanda gerek yürüttükleri projelerle, gerekse de karar süreçlerine etkileriyle önemli bir aktör olmuşlardır (Karataş, 2013).

Bazı sivil toplum kuruluşları da çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak adına projeler yürütmektedir. Bunlardan biri, Çevre ve Kültür Varlıklarını Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) tarafından yürütülen “Kentler Çocuklarıdır” projesidir. Proje kapsamında çocukların yaşadıkları kentlerin, tarihsel ve kültürel mirasını yaşayarak öğrenmeleri ve sorumluluk bilincinin onlarla birlikte büyümesi amaçlanmıştır. Çocukların yerel değerlerini, yaşadıkları coğrafyanın doğal, tarihsel, kültürel özelliklerini sevmeleri ve korumaları için öncelikle bunları tanımaları gerektiği gerçeğini göz önünde bulundurarak proje yürütülmüştür (Atalan, 2004).

TEMA Vakfı'nın Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak yürüttüğü Minik TEMA Eğitim Programı (2006), çocuklara çevre eğitimlerini açık alanlarda uygulamalı olarak, yani yaşayarak vermeyi ve sosyal sorumluluk bilincini olabildiğince erken yaşta kazandırmayı amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim programı uygulanırken Minik TEMA Eğitim Programı'nın konularına yer verilmesi, ilgili kazanımlara ulaşılması sonucunda, çocuğun daha sonraki eğitim hayatında, çevre eğitimi ile ilgili olan; etik davranma, bilinçli tüketici olma, çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma, sorumluluk, işbirliği ve takım çalışması konularında gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması programın nihai hedeflerindedir (Haktanır, vd, 2016).

Değerler eğitimi kapsamında eğitim veren ve bu eğitimlerini disiplinli bir anlayış içerisinde, eğitimin her alanını kapsayacak etkinlikler düzenleyen Ensar Vakfı kendi bünyesinde Değerler Eğitimi Merkezi kurmuştur. Değer eğitimi alanında eğitime katkılarının yanı sıra her yıl ulusal ve uluslararası bilimsel etkinlikler düzenleyerek Değerler

Eğitimi Dergisi'nde konu ile ilgili akademik araştırmalara yer vermektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ve Ensar Vakfı arasında imzalanan protokol çerçevesinde Türkiye Değer Ödülleri etkinlikleri düzenlenmektedir. 2015-2016 yılında etkinlikler sorumluluk temasıyla gerçekleştirilmiştir. Eserleri ve davranışlarıyla öne çıkan öğrenciler ödüllendirilmiştir (Ensar Vakfı, 2018). Değerlerin eğitime akademik alanda katkı sağlamak amacıyla kurulmuş araştırma merkezleri, öğrencilere yönelik faaliyetlere de yer vermektedir.

2.2.4.Sorumluluk Eğitiminde Yöntem Sorunu

Yöntem kavramı öğrencilere yeni davranışlar kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusunu da kapsamaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiği uygun yöntemlerin seçimiyle doğrudan alakalıdır (Demirel, 2015). Eğitimde yöntemin, öğretilmesi hedeflenen kazanımlara ulaşmak için izlenen yol olduğu söylenebilir. Yöntemlerin öğrenme sürecine aktarılması bazı ilkelere dayandırılmalıdır. Sorumluluk eğitiminde de bu ilkelerin geçerliliğinden söz edilebilir.

2.2.4.1.Sorumluluk Eğitimi İlkeleri

İlkeler, bilimsel aşamalardan geçmiş ve genelleştirilmiş bilgilerin uygulanırken, etkinliklere dayanak noktası oluşturmasıdır (Demirel, 2015). Literatürde öğretimde ve öğrenmede farklı sınıflamalarda birçok ilke belirtilmiştir. Sorumluluk eğitimi açısından bakıldığında genel öğretim ilkelerinin uygunluğu düşünülebilir. Bunlardan sorumluluk eğitiminde öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, açıklık ve ekonomiklik ilkelerinden destek alınarak öğretim faaliyetleri yürütülmelidir.

Çocuğa eğitim verilirken çocuğun bütünlüğü göz önünde bulundurulmalıdır. Ona verilecek eğitimde hem sağlığı hem de fiziksel ve zihinsel gelişimine kadar duygularının, düşüncelerinin, manevi yönünün gelişmesine özen gösterilmelidir (Oktay, 1999). “Sorumluluk eğitimi amaçlı yapılan öğretim uygulamalarının; uygulama ağırlıklı, öğrenci merkezli, bilgi, duygu ve beceriyi bütün olarak geliştirmeyi hedefleyen uygulamalar olması gerektiği söylenebilir.” (Yeşil, 2014).

Sorumluluk eğitimini üstlenmiş kişiler veya kurumlar, çocuklara sorumluluk kazandırmada bazı temel kuralları göz önünde bulundurmalıdırlar. Özen'e (2016) göre çocuğun kendini yönetmeyi öğrenmesi, seçim yapması gerekmektedir. Çocuğun sevildiğini ve saygı duyulduğunu hissetmeye, girişimlerinin desteklendiğini görmeye ihtiyacı vardır. Çocuk sorumluluklarıyla baş başa bırakılmalı, ona yaşına ve gelişim düzeyine uygun

sorumluluklar verilmelidir. Ne istenildiği konusunda çocuğa karşı açık ve net olmak gerekmektedir.

2.2.4.2.Sorumluluk Eğitimi Modelleri

Bir eğitimcinin, sorumluluk eğitimiyle ilgili eğitim programı hazırlarken yararlanabileceği kaynakların yanı sıra kullanabileceği alternatif eğitim modelleri de bulunmaktadır. Çocuğa doğru davranışlar kazandırmayı ve çocukta sorumluluk duygusunu geliştirmeyi hedefleyen bir öğretmen, eğitimi planlı bir şekilde gerçekleştirmelidir. Sorumluluk eğitimini içeren bir program hazırlanırken çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, gereksinimleri ve ilgileri, çevre özellikleri, eğitim ortamları, eğitim malzemeleri, çocuğun hazır bulunuşluğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Sorumluluk eğitimine dayalı bir eğitim programı hazırlanırken, eğitimcilerin kullanacağı eğitim modellerinden bazıları şunlardır:

- a. **Özerk Öğrenen Modeli:** Özerk öğrenen modeli, 1991 yılında George Betts tarafından geliştirilmiştir. Bu model çocukları öğrenme sorumluluğuna yönelten, bireysel gereksinimleri göz önünde bulundurularak 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. Betts, bireysel gelişimi öğrenme becerisi, kişisel anlama becerisi, içsel düşünme becerisi ve kariyer geliştirme olarak dört temel alanda incelemiştir. Her bir alan belirli yetenekleri geliştirmeye yönelik daha belirgin becerilere bölünmüştür. Örneğin; öğrenme becerilerini geliştirmek için; problem çözme, organizasyon, yaratıcılık, düşünme, yazma, karar verme, hedef belirleme, görüntüleme, araştırma, bilgisayar kullanma ve çalışma alışkanlığı becerilerinin çocuğa kazandırılması gerekmektedir. Özerk modelde yer alan bir diğer boyut da “zenginleştirilmiş etkinlik” boyutudur. Bu boyut; çocukların araştırmak istedikleri olgulara ve nasıl araştırma yapmak istediklerini belirlemelerine olanak sağlamaktadır. Bu yolla çocuklar bir dizi yaratıcı yöntem kullanarak kendi ilgilerini de keşfetmektedirler. Bu modelde testler, proje planları ve çalışma raporları olan portfolyolar aracılığıyla çocukların gelişimleri izlenebilmektedir (Çelebi Öncü, 2002).

b. Renzulli Modeli: Renzulli modeli, Joseph Renzulli tarafından 1977 yılında geliştirilmiştir. Bu modelde çocuklar kendi ilgilerine göre istedikleri kadar derine ve ayrıntıya inerek öğrenme olanağı bulmaktadırlar. Modelde tüm öğrencilerin kendi yaşantılarından sorumlu olmaları temel alınarak gelişmeleri sağlanmaktadır. ABD ve Kanada'da uygulanan bu modelde çocuklar kendi hayatlarından, öğrenmelerinden ve yaratıcılıklarından sorumluluk duymayı ve sorumluluk almayı öğrenmektedirler. Bu model üç aşama içermektedir. Birinci aşamada öğrencilere konular tanıtılmakta ve konuları daha yakından tanımaları için olanak sağlanmaktadır. İkinci aşamada; çocukların doğrudan katılımı sağlanarak düşünme süreçlerini en üst düzeye çıkarmaları hedeflenmektedir. Üçüncü aşamadaysa; her bir öğrencinin kendileriyle aynı alana ilgi duyan diğer öğrencilerle birlikte, kendi öğrenme yeteneklerine göre yerleştirilmeleri ve öğrenme sorumluluklarını geliştirmeleri öngörülmektedir (Akt. Çelebi Öncü 2002: 14-15) .

c. Başarı Modeli (İnsancıl Model): Bireyin kişilik özelliklerini korumayı amaçlayan bu başarı (insancıl modelde) modelinde çocuğun öz-saygı, öz anlayışı, öz gerçekliliği, kişilerarası ilişkilerde başarılı olması bakımından en önemli unsurlar olarak görülmektedir. Çocuklar için olumlu sosyal gelişim hedeflenmektedir. Bu model bireyin duygularının önemini ve uzun süreçte hedeflerinin değerini vurgulamaktadır. Her bir bireyin kendinin farkına varması ve kimliğini ve kültürünü araştırmaya yönlendirilmesini temel alan bu modelde, bir yandan da olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisinin gelişimi sağlanmaktadır. İnsancıl modelin temelinde olumlu ilişkiler yoluyla bireylerin okul başarılarının yükseltilmesi ve sorumluluk duygusunun ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi yatmaktadır. Bu modeller çocukların eğitim ortamında sorumluluk eğitimlerini sağlayabilecek şekilde geliştirilmiş modellerdir. Modellerde bireysel gelişimler temel alındığı için, sorumluluk sahibi bireylerin gelişimi hedeflenmektedir (Çelebi Öncü, 2002).

2.2.4.3.Sorumluluk Eğitimi Yöntemleri

Daha önce de belirtildiği gibi yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015). Sorumluluk eğitiminde belirlenen hedefe ulaşabilmek için farklı yöntemler tanınmalı ve doğru kullanılmalıdır. Yöntem zenginliğinin yanı sıra bu yöntemleri destekleyen yaklaşımların ifade edilmesi yararlı olacaktır. Alanyazında sorumluluk eğitimi yöntemlerini destekleyen bazı yaklaşımlar

yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda kullanılan yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.4.3.1. Bilgilendirme-Takip-Geri-Bildirim-Hatırlatma (BTGH) Yaklaşımı

Sorumluluk eğitimi, eğitim ve psikoloji ilkelerine dayalı bir problem çözme sürecidir. Bu süreç planlanmış oluşumlar üzerine oturtulmuştur ve örgütlüdür (Babadoğan, 2002). Problemler insan zihnini besleyen olgulardır. İnsanlar çocuklara nasıl sorumluluk bilinci kazandıracaklarıyla ilgili problemleri sebebiyle çeşitli eğitim yöntemleri geliştirmişlerdir. Civelek'e (2006) göre sorumluluk eğitimi sürecinde değiştirilemeyen temel öğeler bulunmaktadır. Bunlar, bilgilendirme, takip, hatırlatma ve geri bildirimdir. Taşdemir ve Dağıstan (2014) yaptıkları çalışmada bu süreç öğelerini baş harflerini kısaltarak BTGH yaklaşımı olarak ele almışlardır. BTGH yaklaşımı şu şekilde işlemektedir:

Bilgilendirme: Çocuğun davranışında istenen değişimin gerçekleşebilmesi için önce çocuğun bu değişim hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Çocuğun bu değişimi bir gereksinim olarak görebilmesi için nedenleri hakkında bilgi vermek önemlidir. Kuralların neden konduğu ve sorumluluğun önemi anlatılmalıdır. Çocuklar niçin bazı işleri yapmak zorunda olduklarını anlar ve bilirlerse, ailelerine yardım etmeyi ve bağımsız davranmayı benimserler.

Takip: Bilgilendirmeden sonra, çocuğun söz konusu davranışı gösterebilmesi için bir süre tanınması gerekir; bu süre içerisinde yapılan takip sonucunda sorumlu davranışın ortaya çıkıp çıkmadığına, ne sürede ortaya çıktığına, hangi zamanlarda davranışın yapılıp yapılmadığına dikkat edilmelidir.

Geri bildirim: Belli bir süre sonra gidişat hakkında çocuğu bilgilendirmek gerekir. Eğer istenen sorumlu davranışın sayısında artış varsa uygun pekiştireçlerle motive edilmesi, eğer beklenen sorumlu davranışın ortaya çıkmasında sıkıntılar varsa, bu sıkıntılar ve olası nedenlerinin çocukla paylaşılması gerekir.

Hatırlatma: İstenen davranış eğer gerçekleşmiyorsa yeniden hatırlatma sürecine gidilmelidir. Yeniden bilgilendirmeye başlayan bu süreç davranış oturana kadar devam etmelidir.

Babadoğan'a (2002) göre günümüzde sorumlu davranışın öğretilmesi için geleneksel öğretim yöntemleri yerine aktif öğrenmeye dayalı oluşturulan, yapılandırmacı yöntemler tercih edilmeye başlanmıştır. Böylece çocuklar bizzat sorumluluk alarak bu bilinci geliştirmektedirler.

Çocukların akran gruplarıyla etkileşim içinde olması, değişik rolleri denemelerine fırsat sağlayarak sosyal tecrübeler edinmelerini sağlar. Bu tecrübeleri arttırmak için çocuklara arkadaşlarıyla veya akranlarıyla bir araya gelebilecekleri imkânlar hazırlanmalıdır (Özen, 2016). Çocuklara sorumluluk duygusu kazandırmada kullanılan yöntemlerden biri de arkadaşlık programlarıdır. Birçok kurum tarafından uygulanan akran eğitiminin değer eğitiminde önemli yer tuttuğu söylenebilir.

Douglass (2001) yayınladığı kitabında sorumluluk eğitimi yöntemi olarak özellikle akran eğitimi programlarına yer vermiş, Koçluk Kulübü ve Çalışma Arkadaşı Programı'nı ele almıştır. Buna göre programın amacı, fiziksel aktiviteler ve akademik çalışmalar yoluyla çocuklara kişisel ve sosyal sorumluluk kazandırmaktır. Kendini kontrol etmek, başkalarının duygularına ve haklarına saygı duymak, takım çalışması bilinci kazanmak, kendi kendine koçluk edebilmek, diğerlerine liderlik edebilmek ve sorumlulukla ilgili ilkeleri kulüp dışına çıkarmak da programların özel amaçlarındandır.

2.2.4.3.2. 8 Aşamalı Plan

Eğitimde çocuğa öğretilen konular, çocuğun özelliğine, gücünün yettiği etkinliklere, gelişim evresine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Oktay & Unutkan, 2003). Çocuklar her ne kadar birbirinden farklıysa da öğretmenler tarafından kullanılan 8 Aşamalı Plan çerçevesinde çocuklara yardımcı olunabilir (Özen, 2016).

- 1. Amaçları Belirlemek:** Bir amaç edinerek konuya odaklanmak doğru yönde davranmayı sağlamak hedeflenmelidir.
- 2. Malzemeleri Belirlemek:** Olması beklenen sorumlu davranış tek başına düşünülemez, gerekli yardımcı materyalleri belirleyerek davranış gerçekleştirilmelidir.
- 3. Düzeyi Belirlemek:** Çocukların hangi yeteneklere sahip olduğunu belirlemek için bir müddet gözlem yaparak çocuğun düzeyi belirlenmelidir.
- 4. Tedbirler Almak:** Çocuğun sahip olduğu düzey belirlendikten sonra, zayıf noktalar konusunda tedbirler alınmalıdır.
- 5. Net Duruş Sergilemek:** Kurallar ve bu kurallara uymamanın sonucu hakkında katı ve kesin olunmalıdır.
- 6. Yardım Almak:** Anne babaya bilgi verilerek bu konuda yardım beklenmelidir. Aileden gelecek yardımın faydası olabilir ancak okulda uygulanacak yöntemler daima göz önünde bulundurulmalıdır.

7. **Esas Amaca Sadık Kalmak:** Asıl amaç her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciye sorumluluk verilirken önce en basit olandan başlanmalıdır. Öğretmen, bir noktada saplanıp kalarak esas amacından sapmamalıdır.
8. **Disiplin Yöntemini Seçmek:** Çocuklar yerine getirdikleri sorumluluklar karşılığında somut ödüllere bağımlı hale getirilmemelidirler. Daha fazla sorumluluk vermek öğrenci için daha büyük bir ödüldür.

Değer eğitimi yöntemleriyle yola çıkılacak olursa, sorumluluk eğitiminde tutum ve davranış kazandırma hedefine ulaşabilmek için uygulamaya dönük, sürecin göz önünde bulundurulduğu, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenebileceği yöntemler kullanılmalıdır. Çocukların sorumlulukları tüm yaşam alanlarında hem gözlemleyebileceği hem de uygulayabileceği ortamlar hazırlayacak yöntemler kullanılmalıdır. Grupla çalışma özendirilmeli, sorumluluk içerikli ilgili filmler izletilmeli, çevreyi de işe koşarak etkinlikler düzenlenmelidir (Yeşil & Aydın, 2007).

2.2.4.4.Sorumluluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim, çocukların gelişimlerini ve gelecekteki yaşamdaki becerilerini her alanda etkileyecek bir olgudur. Çocuklar aldıkları eğitimleri, geleceğe taşıyacaklardır. Bu nedenle çocukların doğru olarak tanınmaları ve değerlendirilmeleri gerekmektedir. İyi bir değerlendirme, çocuğun ihtiyaçlarını belirleyecek ve eğitimin etkililiği konusunda eğitimcilerle bilgi verebilir. Çünkü eğitim programını ve çocukları değerlendirerek ihtiyaca yönelik belirlemeler yapmanın, eğitim programını hazırlayıp uygulamak kadar önemli bir süreç olduğu bilinmektedir.

Yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda çocukların mevcut gelişim seviyesi ile potansiyel gelişim alanlarını belirlemenin, öğrenmede güçlü ve güçsüz yanlarını belirleyip desteklemenin önemli bir durum haline geldiği söylenebilir.

Çocukları değerlendirmede kullanılan bazı yöntemler; standart testler, derecelendirme ölçekleri ve rubrikler, gözlem ve anektod kayıtları, portfolyolardır (Akşin Yavuz & Zembat, 2016). Curtis'e (1986) göre standart testlerin okul öncesi yaş grubunda kullanılması okul öncesi yaş grubu için mevcut standart testlerin az oluşu ve bu testlerin gelişimi her yönüyle ölçme konusunda geçerlik ve güvenilirliklerinin bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Derecelendirme ölçekleri okul öncesi eğitimde daha çok davranış değerlendirme listeleri şeklinde kullanılmaktadır. Bu listelerde gelişim dönemlerini işaretleyerek değerlendirme yapılır ve daima, sık sık, yeterli, orta, yetersiz gibi

derecelendirmeler kullanılır. Bu değerlendirme hem az zaman alır hem de değerlendiren kişiye kendini ve grubu tanıma, değerlendirme imkânı verir. Ancak burada da kavramların öğretmenler tarafından iyice anlaşılabilmesi için açıklanması gerekir. Gözlem ve anektod kayıtları, okul öncesi eğitimde değerlendirmede önemli bir yer alır. Öğretmenin belirlediği belirli zaman dilimlerinde, önceden değerlendirmeye alacağı davranışları, her çocuk için hazırladığı özel bir gözlem dosyasına kaydetmesini içerir (Akt: Oktay1999: 212-213).

Aile tarafından sorumluluk eğitimi verilirken, çocuğun düzeyiyle ilgili değerlendirmeler yapılırken şu sorulara cevap bulmaya çalışılmalıdır (Civelek, 2006):

- Benim çocuğumdan beklentilerim neler?
- Öğretmenlerinin beklentileri neler?
- Çocuğumun gösterdiği davranışlar bunlardan ne kadar daha farklı?
- Çocuğumun bu davranışları onun yaşantısını olumsuz yönde etkiliyor mu? (Ders başarısı düşük mü? Arkadaş ilişkileri kötüye mi gidiyor? Unuttuğu sorumlulukları nedeniyle sürekli kaygılı mı? Sık sık çatışmalara mı giriyor?)
- Çocuğumun bu davranışları başkalarının haklarını engelliyor mu?

Görüldüğü gibi sorumluluk eğitiminde de değerlendirme, eğitim programıyla iç içedir. Neyi ne için yaptığını bilmek öğretmenin ve ailenin verdiği bilincin geliştirilmesinde çok önemli bir husustur.

Yapılan literatür taraması sonucunda sorumluluk eğitime yönelik geliştirilmiş ölçek sayısının çok az olduğu görülmüştür.

Golzar, (2006) ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelemek amacıyla Sorumluluk Ölçeğini geliştirmiştir. Çalışmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarılarına göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Hayta Önal, (2005) yaptığı deneysel çalışmada lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak yürütülmüştür.

Özen, (2013) sorumluluk duygusunun, yaşamı ne derece etkilediğini ve davranışa ne derece yansıdığını ölçmek amacıyla Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği'ni

geliştirmiştir. Ölçekte yer alan her madde, hem sorumluluğun duygu boyutunu hem de davranış boyutunu değerlendirmeye yöneliktir.

Filiz ve Demirhan, (2015) Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders uygulamalarında bireysel ve sosyal sorumluluk (BSSÖ) modelini kullanırken değerlendirme yapabilmeleri için bir ölçme aracı elde etmeyi amaçlamıştır. Yine Yakar ve Saracaloğlu, (2017) ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir.

Görüldüğü gibi çalışmalar arasında okul öncesi öğrencilerinin sorumluluk becerileri düzeylerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiş bir ölçek yoktur. Bunun nedeni değerlendirmede kullanılan yöntemden gelen sınırlılıkların yanı sıra, küçük yaştaki çocukların değerlendirilmesinden gelen problemlerdir (Oktay, 1999). Ayrıca geleneksel testlerin, bir davranışı ölçmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Sorumlu davranışı veya sorumluluk kazanımını ölçmek, bilgi ölçmek gibi algılanmamalıdır. Çocuğa kazandırılan sorumluluğun, davranışlarına ve alışkanlıklarına yansıdığı ölçüde amacına ulaştığı söylenebilir. Ayrıca değerlendirmede hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, her yöntem tek başına yetersiz kalabilir. Bu nedenle değerlendirmeyi yaparken öğretmen, tüm yöntemlere hakim olmalıdır ve yöntemleri harmanlayarak sınıfına, çocuklara uygun hale getirerek birleştirmelidir. Bu şekilde tüm yöntemleri kullanabilmek değerlendirme yapmakta daha faydalı olabilir.

2.3.OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SORUMLULUK EĞİTİMİ

Değişen kültür değerlerinin içerisinde doğan çocukların, zamanla bu değerleri sürdüren ve üreten bir konuma geldikleri söylenebilir. Geleceğin değerlerini şekillendiren çocukların yetiştirilmesinde eğitimin ilk ve en önemli kademesinin okul öncesi eğitim olduğu belirtilmelidir. Özellikle sorumluluk bilincinin verilmesinin bu dönemde çocuğu nasıl etkileyeceğine yer vermek, çocukla ilişkisini incelemek yararlı olacaktır.

2.3.1.Sorumluluk Duygusu ve Çocuk İlişkisi

Hayat, sorumluluklar dizisinin peş peşe gelerek insanı sarmaladığı bir döngüdür. Herkesin ister istemez bu sorumluluklar dizisinden geçmesi ve üzerine almak zorunda olduğu sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir (Çelebi Öncü, 2002). Yaşamın başladığı ve insanı geleceğe hazırlayan çocukluk döneminde alınan sorumluluklar, başarılı ve duyarlı bir kişiliğin temelini oluşturur. Yaşama adım atılan erken çocukluk döneminde sorumluluk duygusunun oluşumuna hazırlanan zemin; kişinin tüm hayatı boyunca sağlam

karakterli, sorumluluklarının farkında bir insan olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu duygunun oluşumunun çocukluk döneminde ortaya çıkıp zenginleştirilebileceği söylenebilir.

Sorumluluk sahibi çocuklar, kendi kararlarını veren, karar alırken elindeki kaynakları kullanan, değer yargılarını gözetten, bağımsız davranabilen, kendine güvenen, başkalarının haklarını çiğnmeden kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen çocuklardır (Yaşar, 2011). Yaptığı işi sonuna kadar götüren ve yapmakta olduğu bir davranışın olası sonuçlarına katlanmayı göze alan çocuğa sorumlu çocuk diyebiliriz (Çelik, 2014).

Sorumluluklar, çocuğun sahip olduğu, yeni geliştirdiği becerileri kullanması, hayata geçirmesi için gereklidir. Bir çocuk kaşığı kendi tutabildiği andan itibaren kendi başına yemek yeme sorumluluğunu almazsa ilerleyen yıllarda kendi ayakları üzerinde duran bir birey olma yoluna dezavantajlı olarak başlamış demektir (Stanley, 2010).

Çevresinden ve kendisinden sorumlu bir şekilde büyüyen çocuk, gelecekte de üzerine aldığı görevleri yerine getiren bir birey olacaktır. Özellikle 48-66 ay yaş aralığında okul öncesi eğitimi esnasında nitelikli bir sorumluluk eğitimi alan çocuk, yetişkinliğe eriştiğinde toplumun bir parçası olma bilincini oluşturmuş, insanları ve doğayı sevip koruyan, ahlaki değerlere önem veren, saygılı ve hoşgörülü bir insan olacaktır. Church'e göre "beş-altı yaşlarındaki çocuklar için sorumluluğun anlamı; gelişmekte olan bir öz-kontrole sahip olduğunu göstermek, kişisel sınırların farkında olmak ve başkalarına güvenme bilincine sahip olmak, kendisi ve başkaları için verdiği kararlar konusunda kendisine güvenildiğini görmektir. Örneğin, sınıftaki malzemeleri nasıl koruyup paylaşacağını bilmesi ve yaptığı hareketlerle ilgili dürüst olmasıdır. Kendine ve eşyalarına iyi bakmak, yaptığı hareketin başkaları üzerindeki etkilerinin farkında olmaktır." (Akt: Çelebi Öncü 2002: 16)

Her çocuk farklıdır ve aynı yaş dönemindeki çocuklardan aynı sorumluluğu almaları beklenemez. Bu konuda çocukların bireysel farklılıkları daima göz önünde bulundurulmalıdır. Sorumluluk duygusunu aile içinde anne ve baba, davranış ve sözleriyle çocuğa hissettirir. Çocuklar da, kendi yaşları seviyesinde sorumluluk alabilir ve bu duyguyla karakterleri şekillendirilebilir (Cüceloğlu, 2002). Önemli olan çocukların kendi işini yaparken engellenmemesidir. Kendi yapabileceklerini keşfetmelerine izin verilmelidir. Aileden sonra çocukların yol göstericisi olan öğretmen bu konuda destekleyici bir konumda yer almalıdır. Çocuğun öğrenmesinde; otonomi (kendi kendini yönetme) çok önemli bir

faktördür. Piaget'e göre çocuk sorusunun yanıtını öğretmenden almak yerine kendi başına bulup keşfettiği takdirde öğrenme etkili olmaktadır (Akt.Yavuzer 2015:211).

Çocuklara, küçük yaşlardan itibaren, yaşlarına uygun sorumluluklar vererek onları sorumlu çocuklar olarak yetiştirmek mümkündür (Özdemir, 2013).

2.3.2.Sorumluluk Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocuklar öğrenmeye ve keşfetmeye doğuştan hazırdırlar. Çok erken yaşlarda öğrenmeye başlarlar ve hayatları boyunca öğrenmeye devam ederler. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en yoğun ve hızlı olduğu dönemdir. Beyin gelişimiyle birlikte çocuğun, bilişsel gelişimi, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi de hızla gelişir. Çocuklar yaşamın ilk altı yılında çok hızlı bir şekilde öğrenir ve büyürler. Bu dönem okul öncesi dönem olarak veya erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılır. Bu dönemde alınan eğitim çocuğun var olan öğrenme potansiyelini gerçekleştirir. Çocuğun ne kadar öğreneceği, neler öğreneceği ve hangi hızla keşfedeceği çocuğun sahip olduğu çevresel faktörlerle de ilişkilidir. Okul öncesi dönemde aldığı eğitim çocuğun gelişiminin desteklenmesine ve öğrenmesine en önemli destektir. Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal ve ahlaki değer yapılarının kurallarıyla ilgili bilgi sahibi olmaları ve onların toplumsal hedeflere uygun bir birey olarak yetiştirilmeleri açısından çok önemlidir (Seçer & Sarı, 2006).

Erken çocukluk döneminde ailelere ve eğitimcilere düşen görevler arasında çocuklara “sorumluluk eğitimi” vermek önemli bir yer tutmalıdır.

Sorumluluk eğitiminde ilk adım çocuğa kaldırabileceği, özgüvenini zedelemeyen yerine getirebileceği ve altından kalkabileceği sorumluluklar vermektir. Bu anlamda yetişkinlerin de çocuklara karşı sorumlulukları vardır. Özen, Gülaçtı ve Çıkkılı (2002: 46)'ya göre de pek çok birey sorumluluklarının farkında değildir. Bu kişilerin önemli bir bölümü sahip oldukları çeşitli görevlerin, sorumlulukların neler olduğunu bile tam olarak bilmemektedirler.

Çocukluk dönemi insan yaşamının en değerli dönemlerindedir. Bu dönemde yetişkinlerin de en önemli sorumluluğu çocuklara güvenli, sağlıklı, geliştirici ve duyarlı ortamlar sağlamaktır. Yetişkinler kendilerini çocukların gelişimini desteklemeye, farklılıklara saygı duymaya, işbirliği içinde yaşamayı ve çalışmayı öğretmeye, sağlıklı olmaları için gerekenleri yapmaya ve kendilerini yeterince tanımlarını sağlamaya adanlar (Fetihi, 2004). Anne babalar ve öğretmenler çocukların gelişim alanlarını dikkate alarak, onların yaşlarına uygun, ilgilerini çekecek, sorumluluk almasına yardımcı olabilecek eğitici-

öğretici ortamlar sunmalı, sorumluluk bilinci ve duygusunu geliştirici nitelikte etkinlikler hazırlamalıdır. Böylece hem çocuklarda sorumluluk alma duygusu geliştirilmiş olacak, hem de onların iç dünyaları ve yakın çevreleriyle olan ilişkileri hakkında bilinçli davranışlarda bulunması sağlanarak, gelişimlerini daha sağlıklı tamamlamalarına yardımcı olunacaktır.

Çocukları hayata hazırlarken, sorumluluk alabilen, kararlarının arkasında durabilen, özgüveni yüksek, kişisel ve sosyal sorumluluklarının da bilincinde olan bireyler olarak hazırlamak önemlidir. Bu eğitimin ve bilincin verilmesinde temel görevin ailelere ve eğitimcilere düştüğü yapılan araştırmalar sonucunda da görülmüştür.

Gelişim yılları boyunca anne ve babası tarafından bir birey olarak kabul edildiğini, sevildiğini, saygı duyulduğunu gören çocukta kendine saygı ve özgüven gelişir. Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de, çocuğun okul öncesi eğitim aldığı kurumda da kendi kişiliğine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesidir (Yavuzer, 2015). Çocuğun kendine karşı olumlu tutum geliştirmesi, kişisel sorumluluklarının bilincinde olmasına bir ön koşuldur. Ayrıca ülkemizde okul öncesi eğitimin temel eğitici amaçlarından biri; çocukların sorumluluk yüklenmeleri, dürüst, saygılı, kibar ve düzenli olmalarını sağlamaktır (Oktay, 1999).

Çocukların tüm gelişim alanlarının yanı sıra, karakterinin belirmesinde sosyal duygusal gelişimin önemi ve bu alanda çocukla ilgili özelliklerin bilinmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

2.3.3.Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim içerisinde. Bu çevre bebeklikte, anne-baba veya temel ihtiyaçlarını karşılayan diğer insanlardır. Çocuk büyüdükçe iletişim kurduğu insan sayısı artar ve kendini sosyal bir çevrenin içinde bulur. Bu sosyal çevreye bağlı olarak da kendinde bazı davranışlar geliştirir. Sosyal-duygusal gelişim çocuğun topluma uyum sağlaması açısından önemli bir süreçtir (Önalın Akfırat, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) 48-66 ay yaş aralığında bulunan çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri şöyle belirtilmiştir:

- Adını, soyadını ve yaşını söyler.
- Duyularını jest ve mimiklerle ifade eder.
- Başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verir.
- Yetişkin/akran liderliğine uyum gösterir.

- Bir sorunu olduğu zaman yardım ister.
- Başkalarına yardım etmeye karşı isteklidir.
- Başladığı işi sürdürme çabası gösterir.
- Sosyal problemlerini çözme konusunda çaba gösterir.
- Gerektiği durumlarda bağımsız davranır.
- Evinin adresini söyler.
- Ebeveyninin telefon numarasını söyler.
- Duygularını belli eder.
- Başkalarının duygularını açıklar.
- Kendini özgün yollarla ifade eder.
- Kurallara uyar.
- Gerekli durumlarda kuralları başkalarına açıklar.
- Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
- Kendine güven duyar.
- Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.
- Yeni tanıştığı bireylerle kolay iletişim kurar.
- Amaçları doğrultusunda davranır.
- Duygularını kontrol eder.
- Gerektiği durumlarda liderliği üstlenir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013) belirttiği, 48-66 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine bakıldığında çocukların sorumluluk alma davranışlarıyla ilgili maddelere de yer verildiği görülmüştür. Başkalarına yardım etmeye karşı isteklidir, başladığı işi sürdürme çabası gösterir, gerektiği durumlarda bağımsız davranır, kurallara uyar, aldığı sorumluluğu yerine getirir, amaçları doğrultusunda davranır ve gerektiği durumlarda liderliği üstlenir olarak belirtilen özellikler; çocuğun bu dönemde sorumluluk duygusu gelişimiyle ve sorumluluk kavramının tanımlarıyla bağdaşmaktadır. Bir çocuğun sorumlu davranışlar sergilemesi için, isteklilik, farkındalık, amaçlı ve bağımsız, özgür davranışlara sahip olması gerekir. Cüceloğlu (1999)'na göre de özgürlük ancak sorumluluk temeli üzerinde yaşayabilir.

Gökner'a göre, (2003) okul öncesi dönemde olan çocuk yaşlılarıyla daha iyi anlaşır. Grup oyunlarına katılır ve grup içinde bulunması daha uzun sürelidir. Arkadaş canlısıdır ve diğer insanlara dostça yaklaşır. Hareketli olmasına rağmen yeterli ve dengeli davranışlar

sergiler. Sorumluluktan hoşlanır, sorumluluk almak ve yardım etmek ister. Yetişkinlerle iyi ilişkiler içindedir. Erken çocukluk döneminin de içerdiği özellikle beş yaş ilk çocukluk döneminin ‘altın çağı’ olarak da bilinir. Bu yaş çocuğuna yapabileceği sorumluluklar verilmelidir.

2.3.4.Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sorumluluk Duygusunun Gelişimi

Hem bilişsel hem fiziksel hem de sosyal becerilerin daha da gelişmesi ile sorumluluk kavramı okul öncesi dönem çocuklarında daha da önem kazanmaya başlar. 2-3 yaş döneminin inatçılıklarının azaldığı, günlük hayat ile ilgili deneyim ve gözlemlerine ilginin arttığı bu dönemde, çocuklar “iş yapmaktan” ve bunu göstermekten büyük bir keyif alırlar. Ev işlerinde anne ve babaya yardım ederken yetişkin hayatına yönelik işler ilgilerini çeker. Önceki yaş gruplarında gözlemlenen becerilerin yanı sıra bu yaştaki çocuklar eşyalarını toplayıp, ufak tefek işlerde yardım edebilirler. Ayrıca çatal, kaşık, bıçak kullanma becerileri tam olarak geliştiğinden sofraya kurallarına uygun şekilde yemek yiyebilirler (Stanley, 2010).

Çocukta sorumluluk duygusunun gelişmesi için örnek aldığı bireylerin bu konudaki yeterlikleri de önemlidir. Çocuğun içinde bulunduğu ilk eğitim ortamı ailedir, daha sonra okul öncesi eğitim aldığı kurumlarda çalışan öğretmenleridir. Bu konuda ailenin farkındalığı, anne-baba tutumları, çocukla kurdukları iletişimin şekli ve gücü çocuğun sorumluluk alma davranışlarını etkilemektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde (Yaka, Yalçın, & Denizli, 2014) anne babaların değerler eğitimi kapsamında öncelikli olarak gördükleri değerlerin başında sorumluluk yer almaktadır.

Yetişkinler olarak; sorumluluğun nereden kaynaklandığını düşündüğümüzde, geleceğe de sorumlu bireyler bırakmak için çabalarız. Çocuklarımızın sorumlu bireyler olmalarını isterken, onların sorumluluğunun hayata saygıya ve insanın mutluluğuna ilişkin yüksek değerlerden kaynaklanmasını isteriz. Sorumluluk duygusu; bilinen kelimelerle ifade edildiğinde, şefkat, bağlılık ve görev üstlenme olarak ele alınabilir. Genellikle sorumlulukla ilgili problemleri daha geniş çerçevede düşünmeyiz. Bu nedenle çocuklardaki sorumluluk duygusu, ebeveyn, ya da daha doğrusu, ebeveyn ile çocuk arasındaki çocuk yetiştirme pratiklerinde ifade edildiği gibi, ebeveynin değerlerine atıfta bulunur (Ginott, Ginott, & Goddard, 2011). Buna göre bireyin hayatı boyunca benimseyeceği sorumluluk bilincinin temelini; anne babanın sahip olduğu değerlere göre atıldığı söylenebilir.

Her ne kadar soyut bir kavram olsa da sorumluluk duygusunun okul öncesi dönem çocuğunda gelişmesi ve çocuğa kazandırılmasının, bu dönem çocuğunun gelişimsel

özellikleri göz önünde bulundurulduğunda özenli ve iyi programlanmış bir çalışmayı gerektirdiği söylenebilir.

2.3.5.Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alabileceği Sorumluluklar

Çocuklara evde ve okulda yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun, altından kalkabileceği ve başarabileceği görevler verilebilir. Doğru iletişim yöntemleri kullanarak çocuğun sorumlulukla ilgili farkındalığının oluşması sağlanmalıdır. Davranışlarının sonucuna katlanması gerektiği, ev işlerinde yardımcı olması gerektiği uygun bir dille hatırlatılmalıdır. Bu konuda araştırmacılar çocukların yaş gruplarına göre alabilecekleri sorumlulukları sıralamışlardır (Oktay,1999; Civelek,2006; Çelik,2014; Yavuzer,2015; Yavuzer,2016).

2.3.5.1. 3-4 Yaş Dönemi Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar

İki buçuk yaşından itibaren başlanılarak çocuğa dökse bile kendi yemeğini kendisi yeme fırsatı sunulabilir. Oyuncaklarını toplamasını beklemek, kendi odasında bağımsız bir şekilde kendi yatağında yatmasına ortam hazırlamak, sofraya yardım etmek gibi konularda onun yardımını beklemek, çocuğu sorumluluk konusunda cesaretlendirir (Yavuzer, 2016). Üç yaş çocuğu eğer bakımını üstlenen yetişkinler tarafından uygun fırsat oluşturulabilmişse, kendi yemeğini kendisi yemek konusunda bir hayli başarılıdır. Öğünlerde aile sofrasında yerini alabilir (Oktay, 1999). 3 yaşından itibaren çocukların alabileceği sorumluluklar şu şekilde sıralanabilir (Öncü, 2002; Civelek, 2006; Mackenzie, 2009; Semerci, 2009; Çelik, 2014):

- Sofrada tek başına yemek,
- Yalnız başına uyumak,
- El-yüz temizliğini yapmak ve dişlerini fırçalamak,
- Yardımla giyinip soyunmak,
- Kıyafet seçiminde, yenilecek yemekte, alışverişte karar sürecine katılmak,
- Kirlileri seçip kirli sepetine atmak,
- Oyuncaklarını korumak ve toplamak,
- Oyun oynarken bulunduğu yeri bakımından sorumlu kişilere haber vermek,
- Anne babaların söylediği basit getir götür işlerini yapmak,
- Basit elektronik eşyaları açıp kapatmak,
- Yerini bildiği ev eşyalarını yerlerine kaldırmak,
- Yemek masasının hazırlanmasında malzemeleri güvenli şekilde yerleştirmek,

- Alışverişte görev almak ve alışveriş dönüşü malzemeleri yerine yerleştirmek,
- Boyunun yeteceği yerlere eşya asmak ve yerleştirmek,
- Varsa evdeki hayvan ve bitkilerin bakımını yapmak, beslemek,
- Çöpü dışarı çıkarmak,
- Basit temizlik ve ev işlerinde yardım etmek,
- Bulaşık makinesinin doldurulmasına ve boşaltılmasına yardım etmek

Görüldüğü gibi çocuğa yaşına ve gelişim özelliklerine uygun sorumluluklar vermek, bu konuda onu desteklemek erken çocukluk döneminde sorumluluk bilincinin yerleşmesi için önemli bir etkidir.

2.3.5.2. 5-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Alabilecekleri Sorumluluklar

Beş yaş çocukluk döneminin önemli zamanlarından biridir. Çocuk çevresine ilişkin yeni şeyler keşfeder, çevresi de giderek genişler. Yetişkin dengesine daha az ihtiyaç duyar ve bazı sorumlulukları almaya hazırlandığı bir dönemdedir. Kendi kendine giyinmek, karnını doyurmak, saçını taramak, banyo yapmak konusunda artık kendini yönetebilir. Ayakkabısını giyebilir ve basit tokaları saçına takabilir. Düğmeli kıyafetlerini biraz zorlansa da kendi kendine giyebilir (Oktay, 1999). Ayrıca çocuk büyüdükçe sorumlulukların sayısı arttırılmalı ve zorlaştırılmalıdır. Böylece büyüdüğünün ve daha farklı işlerin üstesinden gelebileceğinin farkına varması sağlanabilir (Ersoy-Quadır, 2009).

5 yaşından itibaren çocukların alabileceği sorumluluklar şu şekilde sıralanabilir (Öncü, 2002; Civelek, 2006; Mackenzie, 2009; Semerci, 2009; Ersoy-Quadır, 2009; Çelik, 2014; Özen, 2016):

- Sofrayı, her şeyi uygun yerine koyarak hazırlamak,
- Yatakları düzeltmek ve odayı temizlemek,
- Ufak problemleri bağımsız olarak çözmek,
- Evde ve okulda var olan düzen veya kurallara uymak,
- Davranışlarının sonuçlarını tahmin etmek,
- Eşyalarına sahip çıkmak ve korumak,
- Telefona gerektiği şekilde cevap vermek,
- Tehlikeli durumların farkına varmak ve bu durumlardan kaçınmak,
- Tehlike anında kime haber verileceğini bilmek,
- Adres, telefon numarası gibi bilgileri bilmek,

- Saçlarını taramak ve bakımını yapmak,
- Basit bir kahvaltı hazırlamak,
- Yedikten sonra kirlilerini kendi başına kaldırmak,
- Giyeceklerini önerileri dikkate alarak seçmek ve kendi başına giyinmek,
- Kirli giyeceklerini sepete atmak, temiz kıyafetleri katlayarak yerine kaldırmak,
- Telefona gerektiği şekilde cevap vermek ve gerektiği durumlarda telefonu kullanmak,
- Sokak kapısını kim olduğunu sorarak açmak,
- Ayakkabılarını bağlamayı öğrenmek,
- Kendi kendine hazırlanmak,
- Evden çıkarken muslukları kapamak ve elektrik aletlerini söndürmek,
- Yanlışlıkla döktüklerini toplamak veya temizlemek,
- Havaya, özel olay ve günlere göre giyeceklerini seçmek,
- Çiçekleri sulamak,
- Basit yiyecekler, (tost, yumurta, sosis vb.) bir büyüğün desteği ile pişirmek,
- Kendi kendine giyinip soyunmak,
- Kendi kendine tuvaletini yapıp kendi kendini temizlemek,
- Televizyon izleme ve yatma saatlerine uymanın gerekliliğini bilmek

Bu yaş döneminin gelişim özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda çocukların kendilerini fark etmelerinin ve kendilerine ait daha fazla sorumluluk almalarının yanı sıra; çevrelerinde de farklı canlıların olduğunun ve onların da sorumluluğunu üstlenebileceklerinin bilinciyle hareket edebilecekleri söylenebilir.

2.3.6.Okul Öncesi Eğitim Programında Sorumluluk Eğitimi

Okul öncesi eğitimde etkinlikler planlanırken hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar göz önüne alınmalıdır. Sorumluluklarını yerine getirmede çocuğa yaşına ve becerilerine uygun olarak sorumluluklar verilmeli ve sorumluluklarını yerine getirirken ona yardımcı olunarak, kendi kendine sorumluluk alması ve yerine getirmesi sağlanmalıdır (Zembat, 2003).

2.3.6.1. Kazanımlar Boyutunda Sorumluluk Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal ve duygusal gelişim başlığında, sorumluluk eğitimiyle ilgili şu kazanım ve göstergelere yer vermiştir:

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.

Açıklamaları: Çocuklara günlük yaşamlarında, okulda veya evde yapılacak işlerde sorumluluk verilmesi önemlidir. Çocukların yaşamın değişik alanlarında sorumluluk alabilmesi için öncelikle farkındalık geliştirmesini sağlamak gerekir. Bunun yanı sıra çevresindeki yetişkinlerin doğru tutumları benimseyip çocuklara model olmaları önemlidir. Çocuklar yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan varlıkları (toprak, su, enerji, gıda gibi) verimli kullanmayı, canlıların bakımını üstlenip korumayı, çevresindeki güzellikleri korumak üzere sorumluluk almayı öğrenmelidir. Bilinçli tüketici olan, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmenin temelleri ancak böyle atılabilecektir.

Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.

Göstergeleri: Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.

Açıklamaları: Çocuğun Atatürk ile ilgili etkinliklere katılmasını sağlamak için yaşına uygun eğitim ortamları düzenlenmelidir. Çocuğun etkinliklere katılımında duygularını ifade etmesine fırsat verilmelidir.

Okul öncesi öğretmenleri, eğitimini planlarken sorumluluk eğitimiyle ilgili etkinliklere yer verdiğinde belirtilen kazanım ve göstergelerine dikkat etmelidir. Bunun yanında öz bakım becerileriyle ilgili kazanım göstergeler de, çocuğun kişisel farkındalığını ve sorumluluk bilincini destekleyici niteliktedir. Bunlar:

Kazanım 1. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.

Göstergeleri: Saçını tarar, dişini fırçalar; elini, yüzünü yıkar, tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar.

Açıklamaları: Çocuğun yaşının büyümesiyle birlikte yetişkin desteğinin azaltılarak beden temizliğine ilişkin davranışları göstermesi beklenmektedir.

Kazanım 2. Giyinme ile ilgili işleri yapar.

Göstergeleri: Giysilerini, ayakkabılarını çıkarır, giyer, düğme açar/ kapar, ayakkabı bağcıklarını çözer/bağlar.

Açıklamaları: Çıkarma ve giyme eylemlerinde; düğme açma/kapama, fermuar açma/kapama, çitçit açma/kapama, ayakkabılarını çıkarma-giyme, ayakkabı bağcıklarını çözme/bağlama ve cırtcirt açma/kapama gibi beceriler ele alınır.

Kazanım 3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.

Göstergeleri: Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır, toplar, katlar, asar, yerleştirir.

Açıklamaları: Çocukların bu becerileri kazanabilmeleri için deneme yapabilecekleri eğitim ortamları düzenlenmeli ve aile iletişim etkinlikleri aracılığıyla bu konulara evde de özen gösterilmesi istenmelidir.

Kazanım 4. Yeterli ve dengeli beslenir.

Göstergeleri: Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer. Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.

Açıklamaları: Çocuğun kendi kendine yemek yemesi ve beslenme araç gereçlerini uygun bir şekilde kullanması desteklenmelidir. Bu süreçte çocuğa sunulan besinlerin yeterli ve dengeli olmasına dikkat edilmelidir.

Kazanım 5. Dinlenmenin önemini açıklar.

Göstergeleri: Kendisini dinlendiren etkinliklerin neler olduğunu söyler. Dinlendirici etkinliklere katılır. Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.

Açıklamaları: Çocuklara dinlenmenin sadece uyumak olmadığı, farklı şekillerde (uzanmak, müzik dinlemek vb.) de dinlenilebileceği mutlaka belirtilmelidir. Okulda uyumak istemeyen çocuklar uykuya zorlanmamalıdır.

Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.

Göstergeleri: Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır. Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Açıklamaları: Çocuklara hem beslenme ve öz bakım için gerekli araç gereçleri (kaşık, çatal, bıçak, sabun, şampuan, tarak, diş fırçası, havlu, tuvalet kâğıdı gibi) hem de evde ve okulda temizlik ve toplanma için gerekli araç ve gereçleri (toz bezi, süpürge gibi) kullanabilmesi için gerekli fırsatlar verilmelidir.

Kazanım 7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

Göstergeleri: Tehlikeli olan durumları söyler. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler. Temel güvenlik kurallarını bilir. Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister.

Açıklamaları: Eğitim etkinliklerinde temel güvenlik kurallarının yanı sıra gerekli durumlarda ihtiyaç duyulan güvenlik kuralları da ele alınmalıdır. Örneğin, çocukların arabanın ön koltuğunda oturmaması gerekir. Arabada emniyet kemeri takılmalıdır. Arabanın camından ve pencereden sarkmamak gerekir. Kibritle oynamamak gerekir. Yanan ocak, soba ve ütüden; bıçak gibi kesici aletlerden uzak durmak gerekir. Küçük nesnelere ağza, buruna, kulağa sokmak tehlikelidir. Tanımadığı kişilerin yanına gitmek, tanımadığı kişilerden yiyecek/içecek almak doğru değildir. Uzun süre TV/bilgisayar başında zaman geçirmek doğru değildir. Bilinmesi gerekli telefon numaraları şunlardır; Anne babasının veya acil durumlarda ulaşabileceği bir büyüğünün telefon numarası, Polis (155) ve Jandarma (156), Acil yardım (112), Yangın (110), Orman yangını (177). Ayrıca bu numaraların sadece ihtiyaç duyulduğunda aranması gerektiği vurgulanmalıdır.

Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.

Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.

Açıklamaları: Sağlıklı yaşamın en önemli koşullarının yeterli ve dengeli beslenme, yeterince dinlenme/uyku ve gerekli beden hareketlerini yapma olduğu unutulmamalıdır. Etkinliklerde çocukların bu konulardaki düşüncelerini/ bilgilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir. Doğru tutumlar kazanabilmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır. Sık rastlanan çocuk hastalıkları, bunlardan korunma yolları ve sağaltım yolları hakkında bilgilendirici etkinlikler yapılmalıdır. Bu konular aile katılımı etkinliklerinde de ele alınmalıdır.

2.3.6.2. Etkinlik ve Uygulamalar Boyutunda Sorumluluk Eğitimi

Çocukların eğitim etkinlikleri içerisinde, bazı hak ve sorumlulukları vardır. Bu haklarını kullanırken de bazı sorumluluklar üstlenmek durumunda kalırlar. Ev, okul gibi çevrelerde yapılandırılmış veya yapılandırılmamış etkinlikler düzenlenirken, çocukların davranışlarını kontrol etmesi, olumlu bakış açıları geliştirmesi ve sorumluluk alması desteklenmelidir (Acun Kapıkıran, 2006).

Öğretmenler eğitim etkinliklerinde kazanım ve göstergelerine yer verirken planlama ve uygulamada da bazı ölçütleri göz önünde bulundurmalıdırlar. Etkinlikler, çocuğun yapabildiklerinden başlayarak geliştirilmelidir. Etkinliklerin planlanmasında çocukların katılımı sağlanmalı ve istekleri dikkate alınmalıdır. Etkinlikler arasında kesintilerin olmamasına dikkat edilmeli, bir etkinlikten diğerine geçiş sağlanmalıdır. Etkinliklerin sıralanmasında etkin ve durağan etkinlikler arasında denge kurulmasına dikkat edilmelidir. İlk etkinlikler çocuğun dokunduğu, gördüğü, tattığı, duyduğu malzemelerle yani

gerçek nesnelere gerçekleştirilmelidir. Daha sonraki etkinliklerde resimli kartlar, oyunlar ve çalışma sayfaları kullanılarak hedef kazanılması beklenen davranışlara ulaşılmalıdır. Etkinlikler uygulanırken, çocuğun etkin katılımına, aile işbirliğine bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerine yer verilmesi, farklı malzemelerle çalışılması ve düzenlenen etkinliklerin bir bütünlük oluşturmaya dikkat edilmelidir. Etkinlikler düzenlenirken çocuğun günlük yaşantısından örnekler içermesi ve kullanılabilir olması önemlidir (Zembat, 2003).

Kapıkıran'a (2006) göre, çocukların okul içinde, etkinlikler esnasında çevresiyle iletişim kurmaya, hareket etmeye ve problem çözmeye hakları vardır. Bu haklarını kullandıkça, sorumluluk almaya istekli olacaklardır. Çocuklar birbirleriyle iletişim kurma haklarını kullandıkça oluşacak çatışmaların sorumluluğunu üstlenecek ve çözüm yolları bulmaya başlayacaklardır. Çocuklara sunulan etkinliklerde hareket etme hakkına bolca yer verilmesi; hareketlerinden kaynaklı sorunlar oluştuğunda davranışlarının sonucuna dair sorumluluk almayı öğrenmelerini sağlayacaktır. Problem çözme temelli etkinlikler düzenlendiğinde ise çocuklar herhangi bir problemle karşılaştığında yetişkin yardımı almak yerine bu problemi kendi aralarında veya kendi kendilerine çözme sorumluluğu edineceklerdir.

2.3.6.3. Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Sorumluluk Eğitimi

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığında, erken çocukluk eğitiminde diğer eğitim kademelerinden farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Bu dönemde çocuklara uygulanan çoklu veri toplama yaklaşımlarının kullanılması, değerlendirmelerin gerçeği yansıtabilmesi açısından gereklidir (Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

Ülkemizde, bilgi toplumuna geçişle birlikte eğitimin de her alanında değişime gitmek zorunluluğu doğmuştur. 2005-2006 yıllarından sonra öğretim programlarında da temel bazı değişikliklerin meydana geldiği söylenebilir. Öğrencilerin, programın ve öğretmenin değerlendirilmesinde de daha öğrenci merkezli hareket edilmeye başlanmıştır. Özellikle okul öncesi eğitimde uygulanan programlarda değerlendirmenin bir türü olan alternatif değerlendirme yaklaşımı ele alınmaya başlamıştır. Buna göre öğretimin sonuna kadar beklenip dönüt vermektense çok, öğrenme süreci boyunca çocuğun gelişimi değerlendirilmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımında çocuklar, değerlendirme

sürecinin her alanında farklı yönlerde aktif olarak yer almaktadırlar (Durukan & Şahin, 2015).

Hendrick, ve Lomax (Akt. Oktay 1999: 208) çalışmalarında değerlendirme yapmanın avantajlarına yer vermiştir. Buna göre; değerlendirmeler öğretmene çocuğu daha iyi anlama imkânı sağlarken aynı zamanda sayısal veriler toplamayı amaçlar. Çocukların bireysel farklarını ölçer. Programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek uygulanabilirliğini artırır ve bir sonraki adımı belirlemeye yardımcı olur. Çocuklar üzerinde yapılan ayrıntılı değerlendirmeler anne babaya rapor verme sürecini canlandırır ve diğer eğitim basamakları için veri kaynağı oluşturmayı hedefler.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) değerlendirme, çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının rapor olarak aktarılması, hazırlanan ve uygulanan planların bütün boyutları ile değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı yönlerden ele alınmıştır. Verilen sorumluluk eğitimi de program dahilinde, bu açıdan değerlendirilmiştir. Bu programda çocuğun gelişiminin izlenme süreci “Gelişim Gözlem Formu” ile kayıt altına alınmaktadır. Çocukların gelişimlerinin gözlem formuyla kayıt altına alınması bir yandan çocuğun neleri başarıyla yaptığı ve ne düzeyde yaptığı hakkında bilgi verirken diğer yandan nasıl ve neden yaptığı hakkında ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin günün farklı zamanlarında yaptıkları gözlemleri not almaları bu bilgileri sonradan her çocuk için hazırladıkları gelişim gözlem formuna kaydetmeleri tavsiye edilmektedir. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının genel bir biçimde özetlenmesi ise, gelişim gözlem formuna dayalı olarak dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanan olan “Gelişim Raporu” ile gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen, eğitim döneminin başından itibaren her çocuk için bir “Gelişim Dosyası” (portfolyo) oluşturarak çocukların eğitim boyunca yaptığı çalışmalar içinden çocuklarla birlikte seçtiklerini, ailelerden gelen belgeleri ve çocukların gelişim gözlem formları ile gelişim raporlarını bu dosyalarda toplamaktadır. Eğitim dönemlerinin sonunda aileler okula davet edilerek “Gelişim Dosyası Paylaşım Günü” düzenlenmesi tavsiye edilmektedir.

Öğretmenler, performans değerlendirmeyi portfolyolarla yani gelişim dosyalarıyla yapmaya son zamanlarda daha fazla yer vermektedirler. Çünkü portfolyo değerlendirmesi; çocuğun tüm gelişim alanlarında neler öğrendiğiyle ilgili bilgi vermede öğretmeni özgür bırakmaktadır. Belirli bir zamanda sınırlı sayıda becerinin değerlendirilmesi yerine, çocuğun uzun vadeli bir döneminin profilini belgelemektedir. Portffolyo değerlendirmesi, hem

değerlendirme aşamasında hem de eğitim etkinliklerini planlamada çocuğu da içeren bir değerlendirme yöntemidir. Sürekli ve dinamik olması yönüyle öğretmenler, öğrenciler ve anne babalar tarafından ortak paylaşılan bir kaynaktır (Wortham, Barbour, & Desjean-Perotta, 1998).

Öğretmenler uyguladıkları sorumluluk eğitimi programındaki etkinlikleri değerlendirirken günün sonunda çocuklara bazı sorular sormaktadırlar. Bunlar etkinliği tanımlayan, etkinlikte neyin nasıl yapıldığını açıklamaya ortam yaratan sorulardır. Ayrıca duyuşsal sorularla çocukların etkinlik esnasında ne hissettiklerini, başkalarının duygularını fark edip edemediklerini ortaya çıkaran sorulardır.

Programda, sorumluluk eğitime yönelik kazanım ve göstergelere yer verilen etkinliklerin sonunda bu kazanım ve göstergelerin çocuklar tarafından ne kadar benimsendiğini ölçmek amacıyla da etkinlik sonunda bunlara yönelik sorular sorulmaktadır. Bunun yanı sıra etkinliğin yaşamla ilişkili kısmını ortaya çıkaracak, çocuğun günlük hayatında da karşılaşabileceği durumlara ve problemlere yönelik sorulara da yer verilerek, uygulanan sorumluluk eğitimi değerlendirilmektedir. Amaç eğitimin çocukların kendi yaşantılarıyla ilişkisini kurmasını sağlamak ve kalıcılığı arttırmaktır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülecek hem nicel hem de nitel boyutu olan betimsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar araştırılan bir durumu tanımlar (Büyüköztürk , Ebru, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011).

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” (Karasar, 2002) Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin var olan uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri betimlenmiştir.

Diğer taraftan araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemde yapılmıştır. Bilindiği üzere nicel araştırmalar verilerin nicel olmasını gerektirirken nitel araştırmalar ise verilerin nitel olmasını gerektirmektedir (Yeşil, 2015b). Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri, nicel veri toplama araçlarından biri olan ölçekler yardımıyla belirlenmiştir. Veriler nicel özellik taşıması nedeniyle, araştırmanın problem ve alt problemlerine cevap bulmak üzere nicel analiz testleri uygulanmış ve açıklamalar yapılmıştır.

Diğer taraftan araştırmanın bir yönü de nitel çalışma özelliği taşımaktadır. Bilindiği üzere nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013; Yeşil, 2015b). Bu çerçevede çalışmada, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi konusuna ilişkin görüşleri görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve veriler üzerinde içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Böylece bulgular analiz edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği elde edilen ham verilerin kodlanıp, küçük parçalara ayrıldığı bir yöntemdir. İnsanların ya da grupların inançları, tutumları değerleri ve düşünceleri bu yöntemle ortaya çıkarılabilir (Büyüköztürk , Ebru, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni

Bu araştırmanın evrenini, Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde 314 okulda görev yapan, 271 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

3.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler tipik durum örnekleme şeklinde oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durum belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir (Büyüköztürk, vd, 2011). Katılımcı grubun benzer özellikler taşıması çalışmanın amacına yakınlık açısından önemlidir. Tipik durum örnekleme normal olanı ve karakteristik olanı ortaya çıkarır (Glesne, 2014).

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde, Nevşehir il merkezinde ve merkeze bağlı belde ve köyler ile ilçe merkezlerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu okul öncesi eğitim kurumları ilkokula ve ortaokula bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarını kapsamaktadır. Belirtilen okullarda görev yapan 195 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ait kişisel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Araştırmanın Nitel Kısımının Katılımcıları		Araştırmanın Nicel Kısımının Katılımcıları		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	31	91,2	186	95,3
	Erkek	3	8,8	9	4,6
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	17	50	42	21,5
	6-10 Yıl	11	32,4	84	43,0
	11-15 Yıl	3	8,8	40	20,5
	16-20 Yıl	1	2,9	17	8,7
	21+	2	5,9	11	5,6
Eğitim Durumu	Ön Lisans	1	2,9	15	7,6
	Lisans	29	85,3	173	88,7
	Yüksek Lisans	4	11,8	7	3,5
Mezun Olduğu Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	--	97,1	2	1,0

	Eğitim Fakültesi	33	--	145	74,4
	Açık Öğretim Fakültesi	1	2,9	40	20,5
	2+2 Lisans Tamamlama	--	--	5	2,6
Çalıştığı Kurumun Türü	İlkokula Bağlı Anasınıfı	11	32,4	91	46,7
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	3	8,8	26	13,3
	Bağımsız Anaokulu	20	58,8	78	40,0
SE ile İlgili Bir Programa Katılma Durumu	Katıldım	8	23,5	17	8,7
	Katılmadım	26	76,5	133	68,2

Öğretmenlere ait kişisel veriler incelendiğinde araştırmanın nitel kısmında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, 31'i kadın 3'ü erkektir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında 17 kişinin 1-5 yıl aralığında, 11 kişinin 6-10 yıl aralığında, 3 kişinin 11-15 yıl aralığında, 1 kişinin 16-20 yıl aralığında ve 2 kişinin de 21 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 1 tanesi ön lisans, 29 tanesi lisans ve 4 tanesi de yüksek lisans mezunudur. Eğitim fakültesi mezunu 33, açık öğretim fakültesi mezunu 1 öğretmen bulunmaktadır. İlkokula bağlı anasınıfında çalışan 11 öğretmen, ortaokula bağlı anasınıfında çalışan 3 öğretmen ve bağımsız anaokulunda çalışan 20 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Sorumluluk eğitimiyle ilgili daha önce herhangi bir eğitim programına katılma durumlarına bakıldığında ise 8 öğretmenin katıldığı; 26 öğretmenin ise daha önce herhangi bir eğitime katılmadığı görülmektedir.

Diğer yandan araştırmanın nicel kısmına katılan öğretmenlerin 186 tanesi kadın, 9 tanesi erkektir. Öğretmenlerin, 42 tanesi 1-5 yıl; 84 tanesi 6-10 yıl; 40 tanesi 11-15 yıl; 17 tanesi 16-20 yıl ve 11 tanesi 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Tablo 1 incelendiğinde, 15 öğretmenin ön lisans, 173 öğretmenin lisans, 7 öğretmenin ise yüksek lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip olduğu söylenebilir. Eğitim enstitüsü mezunu 2 öğretmenin; eğitim fakültesi mezunu 145 öğretmenin, açık öğretim fakültesi mezunu 40 öğretmenin ve 2+2 lisans tamamlama şeklinde öğrenim görmüş 5 öğretmenin olduğu görülmektedir. İlkokula bağlı anasınıfında çalışan 91 öğretmen; ortaokula bağlı anasınıfında çalışan 26 öğretmen ve bağımsız anaokulunda çalışan 78 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin 17 tanesi sorumluluk eğitimine ilişkin daha önce bir eğitim durumuna katıldıklarını belirtmişlerdir. 133 öğretmen ise daha önce sorumluluk eğitimine ilişkin herhangi bir eğitim programına katılmamışlardır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada amaca yönelik veri toplamak üzere beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların üç tanesi nicel, bir tanesi nitel verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır. Bunların dışında kullanılan Kişisel Bilgi Formu ise araştırmanın hem nicel hem de nitel kısmında yararlanılmak amacıyla kullanılmıştır. Bunlar;

- 1. Kişisel Bilgi Formu (KBF):** Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin bakış açısı, uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerinin incelenmesinde kullanılmak üzere bağımsız değişkenlerle ilgili verilerin toplanmasını amaçlayan ve 6 sorudan oluşan veri toplama aracıdır.
- 2. Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği(SEGBAÖ):** Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlarla ilişkin öngörüsül bakış açılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 8 maddeden ve 1 faktörden oluşmaktadır. SEGBAÖ EK 4'te verilmiştir
- 3. Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği (SEUÖ):** Okul öncesi öğretmenlerinin, sorumluluk eğitimine yönelik yaptıkları uygulamalarının sıklığını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 28 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. SEUÖ EK 5'te verilmiştir.
- 4. Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği (SDÖ):** Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin seviyelerine uygun sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 44 maddeden ve 1 faktörden oluşmaktadır. SDÖ EK 6'da verilmiştir.
- 5. Görüşme Formu:** Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde sorumluluk eğitimi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Ölçeklerin kapsam (içerik) geçerliğini belirlemek amacıyla konuyla ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan maddeler iki Türk dili uzmanıyla birlikte dil, anlatım ve imla yönünden incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin kapsam

geçerliği okul öncesi öğretmenliği yapan dört öğretmen ve bir çocuk gelişimi uzmanı tarafından değerlendirilmiş, iki eğitim bilimleri uzmanı tarafından da uygunluğu denetlenmiştir. Yapılan uyarılar sonucunda düzenlemeler yapılmış ve ölçekte bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu çerçevede, uygun özellik taşımayan, ifade hatası olan ya da içerik olarak tekrara düşen maddeler taslak ölçekten çıkarılmış ya da ifade düzeltmelerine gidilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle sorumluluk kavramının farklı otoriteler tarafından yapılan tanımlarına, sorumluluk eğitiminin amaçlarına dair literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine yönelik bakış açılarını belirlemeye yönelik daha önce bir ölçek geliştirip geliştirilmediğine dair de taramalar yapılmış ve geliştirilmesi planlanan ölçeklerin madde havuzu oluşturulmuştur.

SEGBAÖ'nün geliştirilmesinde ikinci aşamada, maddelerin karşısına öğretmenlerin görüşlerini belirtmeleri için 5'li Likert tipi seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; (1) "Kesinlikle katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kısmen katılıyorum", (4) "Katılıyorum", (5) "Kesinlikle katılıyorum" gibi seçeneklerden oluşarak ortalaması yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, sorumluluk eğitime yönelik uygulamalarının sıklığını belirleme ölçeği (SEUÖ) geliştirilirken ilk olarak kullanılacak maddeleri belirlemek amacıyla; yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalardan ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Ayrıca hazırlanan Görüşme Formu'nda var olan sorular öğretmenlere yöneltilmiş ve sorumluluk eğitime yönelik uygulamaları hakkında fikirleri alındıktan sonra araştırmacı tarafından 51 madde halinde oluşturulmuştur. Hazırlanan anket maddeleri önce danışman öğretim üyesi ile birlikte incelenmiş önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bu çalışmalar sonucunda madde sayısı 28 olarak belirlenmiş ve maddelerin karşılıklarına 5'li Likert tipi seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler sıklık belirlemek amacıyla; (1) "Hiçbir zaman", (2) "Nadiren", (3) "Bazen", (3) "Çoğu zaman", (4) "Her zaman" gibi seçeneklerden oluşturularak ortalaması alınmıştır.

SDÖ'nün geliştirme sürecinde ilk olarak 2013 yılında MEB tarafından revize edilmiş olan Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiştir. Programda yer alan kazanımlar tek tek göstergeleriyle birlikte analiz edilerek geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci olarak madde havuzundan çocuklara kazandırılması planlanan ve sorumluluk bilinci

edindirilmesine yönelik maddeler seçilmiştir. Hazırlanan madde havuzu danışman öğretim üyesiyle birlikte incelenmiş, konuyla ilgili uzman görüşlerine başvurulmuş, iki Türk dili uzmanı tarafından dil, anlatım, imla yönünden düzenlenmiştir. Son olarak madde sayısı 44'e düşürülmüş ve maddeler 5'li Likert tipi seçeneklerle eşleştirilmiştir. Çocukların sorumluluk alma seviyelerini belirlemek amacıyla (1) "Çok kötü", (2) "Kötü", (3) "Orta", (4) "İyi", (5) "Çok iyi" seçenekleri oluşturularak ortalama alma işlemi yapılmıştır. Tüm bu ölçekler tek bir anket formu altında birleştirilerek öğretmenlere sunulmuştur.

Aşağıda, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizleri çerçevesinde yapılan iş ve işlemler detaylı olarak açıklanmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin, araştırmacı tarafından geliştirilmesi nedeniyle ölçeğin özelliklerini belirlemek için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

3.3.2.1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışmaları

3.3.2.1.1. Yapı Geçerliği İncelemesi

Öncelikle ölçeğin geçerlik özelliğini belirlemek üzere faktör analizi ve ayırt edicilik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Faktör analizi çerçevesinde öncelikle Kaiser-Mayer-Olkin ve Bartlett testi değerleri incelenmiş ve faktör analizi yapabilme durumu incelenmiştir. KMO değeri 0,60'dan yüksek olan ölçekler için hazırlanan maddeler, yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla madde bazında faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeklerin taslağında yer alan maddelerin kendi içerisinde aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini, veri toplama aracının tek faktör ya da çok faktörlü olup olmadığını belirlemek amacıyla, Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis/PCA) tekniği kullanılmıştır. PCA, sık kullanılan faktörleştirme yöntemlerinden biri olup; ölçeklerin tek boyutlu olup olmadığının anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2012; Eroğlu, 2008; Yeşil, 2010). Daha sonra, ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görebilmek için de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve bu şekilde faktör yükleri incelenmiştir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçen maddeler çıkartılırken, 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 çıkarılmıştır. Ayrıca binişik olan maddeler de ölçeklerden çıkarılmıştır

(Büyüköztürk, 2012; Eroğlu, 2008). Faktör yükü 0,30'dan düşük ve binişik olan maddeler ölçekten çıkarılıp Varimax dik döndürme tekniği yinelenmiştir. Bunların yanı sıra ölçek yapısının Scree Plot grafiği, varyansı açıklama miktarı ve faktörlerin özdeğerleri de incelenerek uygun değerlerde olup olmadığı denetlenmiştir. Bu çerçevede, davranış bilimlerinde genel kabul gördüğü üzere varyansı açıklama miktarının %40'ın üzerinde olması yeterli kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Eroğlu, 2008).

3.3.2.1.2. Ayırt Edicilik Özelliği İncelemesi

Ölçeklerin ayırt edicilik özelliğinin incelenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonu katsayılarının incelenmesi tekniği kullanılmıştır. Klasik Test Kuramı'na (KTK) göre korelasyon katsayısı şeklinde hesaplanan ayırt edicilik değeri (r değeri), -1 ile 1 arasında değer almaktadır. Düşük r değerine sahip soruların incelenmesi ve gerekli ise testten çıkarılması gerekmektedir (Crocker ve Algina, 1986). Hesaplanan madde-toplam korelasyon değerleri analiz edilirken bu katsayıların anlamlı ilişkilere sahip olması özelliği dikkate alınmış; ilişkinin anlamlı olması, maddelerin ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği şeklinde yorumlanmıştır. $p < /05$ değeri ilişki anlamlılığı için yeterli kabul edilmiştir.

3.3.2.2. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeklerin güvenirlik analizleri, veriler üzerinde yapılan tutarlı ve kararlı ölçümler yapabilme özelliklerinin incelenmesi şeklinde test edilmiştir. Güvenirlik ölçümü, korelasyon katsayısına dayanarak ve farklı tekniklerle yapılabilmektedir (Balcı, 2015; Büyüköztürk, 2012). Güvenirlik katsayısı 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında değişen bir değer alır. Bu değer, 1,00'e yaklaştıkça güvenirliliğin de mükemmelliğe yaklaştığı kabul edilir (Karasar, 2002).

3.3.2.2.1. Tutarlı Ölçüm Yapabilme (İç Tutarlılık) Özelliği İncelemesi

Alanyazın incelendiğinde eğitimbilim alanındaki ölçek geliştirme çalışmalarında ağırlıklı olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının kullanımının tercih edildiği ve önerildiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Balcı, 2015; Yeşil, 2010).

Ölçeklerin güvenirlik analizi yapılırken, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha, sorular arası korelasyona bağlı uyum değerine verilen isimdir. Cronbach's Alpha değeri faktör altında olan soruları güvenirlik derecesini gösterir (Durmuş, Yurtkoru, & Çinko, 2016). Cronbach Alpha değerinin 0,60'dan yüksek olması güvenilir olduğunun göstergesi olarak kabul edilmekle birlikte genel olarak 0,70 değerinin ölçüt olarak kullanıldığı belirtilmelidir (Büyüköztürk, 2012; Balcı, 2015).

3.3.2.2. Kararlı Ölçüm Yapabilme (Kararlılık) Özelliği İncelemesi

Ölçeklerin kararlılık özelliği, test-tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Ölçekler katılımcılara 6 (altı) hafta arayla iki kez uygulanmış ve iki uygulama sonunda elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. İkinci uygulamadaki katılımcı sayısı 75 kişi olmuştur. Bu karşılaştırmada, genellikle korelasyon testinin yapılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Balcı, 2015). Bununla birlikte bu analizin yapılabilmesi için, iki uygulamada veri toplanan kişilerin birebir karşılaştırılması gerekmektedir. Bu araştırmada, anketlerin katılımcılar tarafından daha gerçekçi doldurulmasını temin etmek üzere anket formlarına isim ya da rumuz yazmaları istenmemiş; bu nedenle de iki uygulamada anketlerin birebir eşleştirilmesi yapılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmada, her iki uygulama puanı arasında bir farklılaşmanın olmamasının, katılımcıların değerlendirmelerinde kararlılığını sürdürdüğü anlamına geleceği (Büyüköztürk, 2012; Balcı, 2015) varsayımından hareket ederek bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve farklılaşmanın anlamlılığı incelenmiştir. İki farklı uygulama arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması, katılımcıların değerlendirmelerinde kararlı davrandıkları; başka bir ifade ile ölçeğin kararlı ölçümler yapabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Aşağıda, araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik değerleri ile ilgili detaylı bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.3. SEGBAÖ Geçerlik Çalışması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeğinin geçerlik çalışması başlıca yapı geçerliği ve madde-toplam korelasyonlarının belirlenmesi ile gerçekleşmiştir. Bu çerçevede analiz yapılarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.3.3.1. SEGBAÖ'nün Yapı Geçerliği

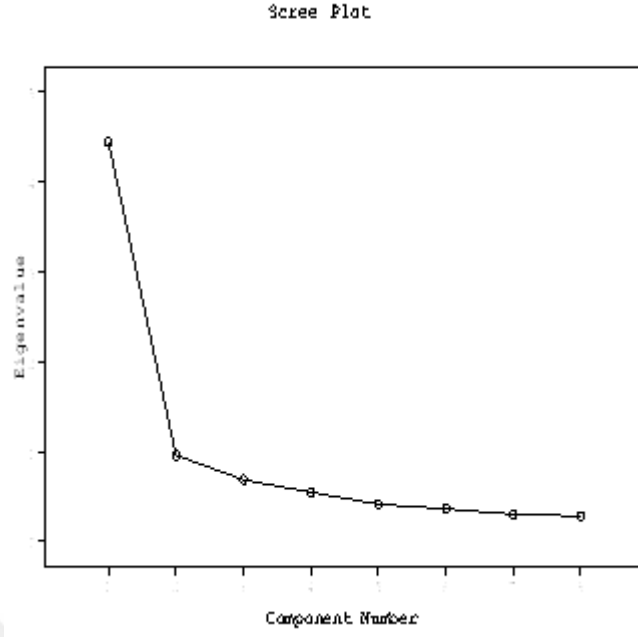
Yapı geçerliği analizi çerçevesinde SEGBAÖ ile toplanan veriler üzerinde ilk olarak KMO ve Bartlett testi değerleri hesaplanmış ve faktör analizi yapabilme durumu incelenmiştir. KMO değeri 0,882; Bartlett testi değerleri ise $p=0,000$ ($p<0,001$) değerleri bulunmuş ve faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi çerçevesinde Temel Bileşenler Analizi yapılmış, Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Faktör yükleri 0,30'un altında olan ya da binişiklik özelliği gösteren maddeler analiz dışında bırakıldıktan sonra SEGBAÖ'nün 8 maddeli ve tek faktörlü bir ölçek yapısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu haliyle SEGBAÖ'nün KMO değeri yine 0,882 ve Bartlett $p=0,000$ ($p<0,001$) olarak gözlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %55,543'ünü açıkladığı görülmektedir. Ölçek ile toplanan veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlere göre maddelerin faktör yükleri, özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. SEGBAÖ'de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

M.No	Maddeler	Faktör Yükleri
Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği	1 Sorumluluk eğitimi; çocukların seçim yapma ve karar verme becerilerini geliştirir	0,826
	2 Sorumluluk bilincine sahip çocuk, varsa yanlışını düzeltme eğiliminde olur. Bir amacı gerçekleştirme eğilimindedir	0,800
	3 Sorumluluk eğitimi ile çocuk, hesap vereceği konularla ilgili bilgi ve beceri sahibi olur.	0,779
	4 Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğine dair ön görüşü kazanır	0,770
	5 Sorumluluk bilincine sahip çocuk, tüm davranışlarında bir amacı gerçekleştirme eğiliminde olur	0,731
	6 Sorumluluk eğitimi; çocuğun yaşamsal becerileri kazanmasına yardımcı olur.	0,731
	7 Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının sonuçlarını üstlenme alışkanlığı kazanır	0,710
	8 Sorumluluk bilinci olan çocuk, özgürce davranır	0,584
Açıklanan Varyans Miktarı: %55,45		Öz değeri: 4,436

Görüldüğü gibi, SEGBAÖ, 1 faktör altında toplanan 8 maddeden meydana gelmektedir. Yukarıdaki tabloya göre SEGBAÖ'de yer alan 8 maddenin değerlerini incelediğimizde bu maddelerin özdeğerleri 4,43; açıklanan varyans yüzdesi %55,45 ve faktör yüklerinin aralıkları ise 0,584-0,826 değerlerindedir. Maddelerin faktör üzerindeki etkileri ve öz değeri çerçevesinde oluşan Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. SEGBAÖ'ye Ait Scree Plot Test Grafiği

Scree Plot test grafiği incelendiğinde faktör sayısının 1 ile sınırlandırılmasının yeterli olduğu görülmektedir. Temel bileşenler yöntemi sonrası maddelerin faktöre göre dağılımları incelendiğinde tüm maddelerin faktör yapıları bakımından mantıksal bütünlük sağladığı görülmüştür.

3.3.3.2. SEGBAÖ'nün Madde Ayırt Ediciliği

SEGBAÖ ile toplanan veriler üzerinde, ayırt edicilik geçerliğini belirlemek üzere yapılan madde-toplam korelasyonu testi sonunda elde edilen değerler ve anlamlılık düzeyi ile ilgili bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. SEGBAÖ'nün Madde Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları

Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği	
M. No	r
1	,698*
2	,671*
3	,744*
4	,799*
5	,773*
6	,675*
7	,786*
8	,761*

*: $p < ,001$; N: 193

Tablo 3'te görüldüğü gibi maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,675 ile 0,799 arasında değerler almıştır. Maddelerin, ölçeğin geneliyle anlamlı ve pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmüştür ($p < ,001$). Buna göre her bir maddenin, içinde yer aldığı ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği söylenebilir.

Özetle, SEGBAÖ ile toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonunda gözlenen değerler, ölçeğin, sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlarla ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek açısından geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.4. SEGBAÖ Güvenirlik Çalışması

SEGBAÖ'nün güvenilir ölçümler yapabilme özelliği, tutarlılık ve kararlılık özelliklerin incelenmesi ile test edilmiştir

3.3.4.1. SEGBAÖ'nün Tutarlılık Özelliğinin İncelenmesi

SEGBAÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin madde sayısını içeren bilgiler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. SEGBAÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ölçek	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
SEGBAÖ	8 Madde	0,865

Cronbach Alpha değerinin 0,60 ve üzeri olması, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Buradaki sonuçlara göre SEGBAÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,865 olarak belirlenmiştir. Buna göre, ölçeğin güvenilir (tutarlı) ölçümler yaptığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

3.3.4.2. SEGBAÖ'nün Kararlılık Özelliğinin İncelenmesi

SEGBAÖ'nün kararlı ölçüm yapabilme özelliğini belirlemek üzere 6 hafta arayla yapılan iki ölçüm arasındaki farklılaşmanın anlamlılık incelemesi sonunda elde edilen bağımsız örneklem t testi değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. SEGBAÖ'nün Maddelerinin Kararlı Ölçüm Yapabilme Düzeyleri

Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği	
M. No	t
1	,351*
2	,635*
3	,232*
4	,984*
5	,275*
6	,725*
7	,186*
8	,795*
Genel	,779

SD: 266-268; *:p>,05

Tablo 5'te görüldüğü üzere SEGBAÖ içerisindeki maddelerin 6 hafta zaman aralıklı iki uygulama arasında anlamlı birer puan farklılaşmasının olmadığını gösteren t testi değerleri (kararlılık katsayıları) 0,186 ile 0,984 arasında değerler almaktadır. T değerlerinin hiçbiri anlamlı bir farklılaşmayı yansıtmamaktadır ($p>,05$). Ölçeğin geneli için de bu değer 0,779'dur ve anlamlı değildir ($p>,05$). Buna göre ölçeğin hem her bir maddesi hem de geneli için kararlı ölçümler yapabildiği söylenebilir.

3.3.5. SEUÖ Geçerlik Çalışması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeğinin geçerlik çalışması başlıca yapı geçerliği ve madde-toplam korelasyonlarının belirlenmesi ile gerçekleşmiştir. Bu çerçevede analiz yapılarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.3.5.1. SEUÖ'nün Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği analizi çerçevesinde SEUÖ ile toplanan veriler üzerinde ilk olarak KMO ve Bartlett testi değerleri hesaplanmış ve faktör analizi yapabilme durumu incelenmiştir. KMO değeri 0,839; Bartlett testi değerleri ise $p=0,000$ ($p<0,001$) bulunmuş ve faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi çerçevesinde Temel Bileşenler Analizi yapılmış, Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Faktör yükleri 0,30'un altında olan ya da binişiklik özelliği gösteren maddeler analiz dışında bırakıldıktan sonra SEUÖ'nün 28 maddeli ve dört faktörlü bir ölçek yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu haliyle SEUÖ'nün KMO değeri 0,842 ve Bartlett testi değeri $p=0,000$ ($p<0,001$) olarak gözlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %43,49'unu açıkladığı görülmektedir. Ölçek ile toplanan veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlere göre

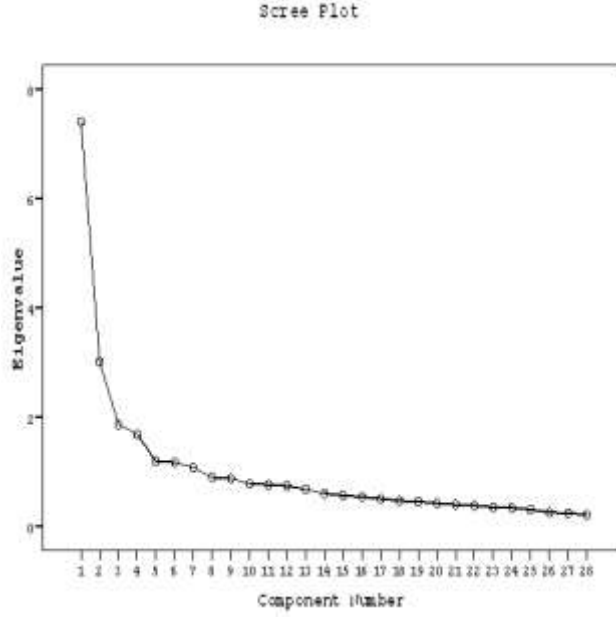
maddelerin faktör yükleri, özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. SEUÖ’de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

	M.No	Maddeler	Faktör Yükleri
Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü (HTUF)	1	Okul dışında aldıkları sorumluluklarla ilgili örnekler vermelerini isterim	0,738
	2	Sınıf dışında yerine getirebilecekleri bireysel sorumluluklar veririm.	0,730
	3	Belirli gün ve hafta uygulamalarında çocuklara özel görevler veririm	0,712
	4	Evde yapması gereken sorumluluklarla ilgili velilere kontrol listeleri gönderirim.	0,662
	5	Oyun/drama etkinliklerini düzenlerken sorumluluk içeren oyunlara/dramalara yer veririm.	0,654
	6	Çocukların sorumluluklarıyla ilgili sınıfta görsel uyarılar (resim, broşür vb.) bulundururum	0,635
	7	Grup çalışmalarında işbirliği kurmaları yönünde sorumluluklar veririm.	0,613
	8	Çocuğun başladığı bir işi bitirmekte zorlandığını fark ettiğimde sonuçlarıyla ilgili açıklamalar yaparım ve işi bitirmesi için ona zaman tanırım.	0,592
	9	Sorumlu ve sorumsuz davranışlarla ilgili hikâyeler okurum ya da film izletirim	0,587
	10	Çocukların sorumlulukları ile ilgili kendi hatalarını bulmalarını ve düzeltmelerini bekler, onlara bunun için zaman tanırım.	0,570
	11	Aile katılım çalışmalarıyla çocukların sorumluluk duygusunu pekiştiririm	0,554
	12	Çocukların kendilerine karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine daha çok önem veririm.	0,533
	13	Çocuğun sorumlu davranışı hangi zamanlarda yaptığına ve yapmadığına ilişkin tespitler yapmaya çalışır, eğitim çalışmalarını buna göre düzenlerim.	0,529
	14	Sorumlulukları tek başına yapabilmeleri konusunda çocukları cesaretlendiririm.	0,457
Açıklanan Varyans Miktarı:%16,7 Öz değeri: 6,01			
Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü(BUF)	15	Çocukları yeri geldikçe sorumlulukları konusunda bilgilendiririm	0,757
	16	Çocuklara, sorumluluğun önemini ve gerekliliğini anlatırım	0,722
	17	Çocuklara, verdiğim sorumlulukların nedenlerini açıklarım.	0,705
	18	Çocukların sorumlulukları ile ilgili sorularına cevap verir, gerekli açıklamalarda bulunurum.	0,622
	19	Beklediğim sorumlu davranışları çocuklara sık sık hatırlatırım.	0,512
	20	Sorumluluklarını yapmadıklarında ne ile karşılaşacaklarını anlatırım	0,492
Açıklanan Varyans Miktarı:%9,23 Öz değeri: 3,32			
Sorumluluk Verm	21	Serbest zaman saati sonrasında oyuncakları toplama görevini çocuklara veririm.	0,844

	22	Yemek öncesi ve sonrasında çocukların ellerini yıkamalarını sağlarım.	0,800
	23	Yemeklerini kendilerinin yemesini sağlarım, başkasının yedirmesine izin vermem.	0,751
	24	Çocukların etkinlik başlarken ve biterken kendi malzemelerini hazırlama ve toplama sorumluluğunu almasını beklerim.	0,616
Açıklanan Varyans Miktarı: %9,11 Öz değeri:3,28			
Geri Bildirim Uygulamaları Faktörü(GBUF)	25	Çocuklara tuvaletlerinin gelip gelmediğini sık sık sorarım.	0,660
	26	Sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara olumsuz pekiştirici veririm.	0,639
	27	Sorumluluklarını yerine getiren çocukları davranış panosu yardımıyla ödüllendiririm.	0,590
	28	Çocukların tuvalete giderken mutlaka benden izin almalarını beklerim.	0,548
Açıklanan Varyans Miktarı:%8,46 Öz değeri: 3,05			
Genel	Açıklanan Varyans Miktarı:%43,49		

Görüldüğü gibi, SEUÖ, 4 faktör altında toplanan 28 maddeden meydana gelmektedir. Yukarıdaki tabloya göre Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü'nde yer alan 14 maddenin değerlerini incelediğimizde bu maddelerin özdeğerleri 6,01; açıklanan varyans yüzdesi %16,7 ve faktör yüklerinin aralıkları ise 0,457-0,738 değerlerindedir. Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü'nde yer alan 6 maddenin değerlerini incelediğimizde bu maddelerin özdeğerleri 3,32; açıklanan varyans yüzdesi %9,23 ve faktör yüklerinin aralıkları ise 0,492-0,757 değerlerindedir. Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü'nde yer alan 4 maddenin değerlerini incelediğinde bu maddelerin özdeğerleri 3,28; açıklanan varyans yüzdesi %9,11 ve faktör yüklerinin aralıkları ise 0,616-0,844 değerlerindedir. Geri Bildirim Uygulamaları Faktörü'nde yer alan 4 maddenin değerlerini incelediğimizde bu maddelerin özdeğerleri 3,05; açıklanan varyans yüzdesi %8,46 ve faktör yüklerinin aralıkları ise 0,548-0,660 değerlerindedir. Maddelerin faktör üzerindeki etkileri ve öz değeri çerçevesinde oluşan Scree Plot grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. SEUÖ'ye Ait Scree Plot Test Grafiği

Scree Plot test grafiği incelendiğinde faktör sayısının 4 ile sınırlandırılmasının yeterli olduğu görülmektedir. Temel bileşenler yöntemi sonrası maddelerin faktöre göre dağılımları incelendiğinde tüm maddelerin faktör yapıları bakımından mantıksal bütünlük sağladığı görülmüştür.

3.3.5.2. SEUÖ'nün Madde Ayırt Ediciliği

SEGBAÖ ile toplanan veriler üzerinde, ayırt edicilik geçerliğini belirlemek üzere yapılan madde-toplam korelasyonu testi sonunda elde edilen değerler ve anlamlılık düzeyi ile ilgili bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. .SEUÖ'nün Madde Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları

Hatırlatma/Takip Uygulamaları		Bilgilendirme Uygulamaları		Sorumluluk Verme Uygulamaları		Geri Bildirim Uygulamaları	
M. No	R	M. No	r	M. No	r	M. No	r
1	,620*	15	,378*	21	,236*	25	,614*
2	,490*	16	,396*	22	,191*	26	,618*
3	,496*	17	,455*	23	,195*	27	,351*
4	,520*	18	,471*	24	,373*	28	,501*
5	,507*	19	,542*				
6	,471*	20	,497*				
7	,525*						
8	,484*						
9	,447*						
10	,424*						

11	,536*
12	,439*
13	,543*
14	,349*

*: $p < ,001$; N: 193

Tablo 7’de görüldüğü gibi maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü için 0,349 ile 0,620; Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü için 0,378 ile 0,497; Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü için 0,191 ile 0,373; Geri Bildirim Faktörü için ise 0,351 ile 0,618 arasında değer aldığı görülmektedir. Ayrıca faktörlerin genel için madde toplam korelasyon katsayıları; Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü için 1,020; Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü için 0,123; Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü için 1,108 ve Geri Bildirim Faktörü için ise 0,656 değerindedir ve anlamlı değildir ($p > ,05$). Ölçeği oluşturan 28 maddenin her biri için korelasyon değerleri (r) $p < ,001$ düzeyinde anlamlıdır. Buna göre her bir maddenin içinde yer aldığı genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği söylenebilir.

Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği ile toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonunda gözlenen değerler ölçeğin, okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine yönelik uygulamalarının belirlenmesi açısından geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.6. SEUÖ Güvenirlik Çalışması

SEUÖ’nün güvenilir ölçümler yapabilme özelliği, tutarlılık ve kararlılık özelliklerinin incelenmesi ile test edilmiştir.

3.3.6.1. SEUÖ’nün Tutarlılık Özelliğinin İncelenmesi

SEUÖ’nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin madde sayısını içeren bilgiler Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. SEUÖ’nün Faktörlerine Göre Güvenirlik Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ölçek	Faktörler	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
SEUÖ	Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü	14 Madde	0,886
	Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü	6 Madde	0,765
	Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü	4 Madde	0,754
	Geri Bildirim Uygulamaları Faktörü	4 Madde	0,631

Genel	28 Madde	0,874
-------	----------	-------

Tablo 8’deki sonuçlara göre Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü için iç tutarlılık katsayısı 0,886; Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü için 0,765; Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü için 0,754 ve Geri Bildirim Uygulamaları Faktörü için 0,631 olarak ve ölçme aracının genel olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,874 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha değerinin 0,60 ve üzeri olması, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Buna göre, ölçeğin güvenilir (tutarlı) ölçümler yaptığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

3.3.6.2. SEUÖ’nün Kararlılık Özelliğinin İncelenmesi

SEUÖ’nün kararlı ölçüm yapabilme özelliğini belirlemek üzere 6 hafta arayla yapılan iki ölçüm arasındaki farklılaşmanın anlamlılık incelemesi sonunda elde edilen bağımsız örneklem t testi değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. SEUÖ’nün Faktörlerine Göre Maddelerinin Kararlı Ölçüm Yapabilme Düzeyleri

Hatırlatma/Takip Uygulamaları		Bilgilendirme Uygulamaları		Sorumluluk Verme Uygulamaları		Geri Bildirim Uygulamaları	
M. No	T	M. No	t	M. No	t	M. No	t
1	,620*	15	,404*	21	,828*	25	,665*
2	1,121*	16	,095*	22	,013*	26	,696*
3	1,224*	17	,552*	23	-1,122*	27	,545*
4	1,113*	18	1,213*	24	-,806*	28	,949*
5	1,073*	19	,998*				
6	-,931*	20	,647*				
7	,315*						
8	,395*						
9	,246*						
10	,013*						
11	,614*						
12	,496*						
13	,117*						
14	-,719*						
Genel	1,020*		,123*		1,108*		0,656*

SD: 266-268; *:p>,05

Tablo 9’da görüldüğü üzere SEUÖ içerisindeki faktörlere ait maddelerin 6 hafta zaman aralıklı iki uygulama arasında anlamlı birer puan farklılaşmasının olmadığını gösteren t testi değerleri (kararlılık katsayıları) Hatırlatma Takip Uygulamaları Faktörü için

1,224 ile -0,931 arasında değerler almaktadır. Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü için 0,095 ile 1,213 arasında; Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü için -1,122 ile 0,828 arasında ve Geri Bildirim Uygulamaları Faktörü için 0,545 ile 0,949 arasında değerler almaktadır. T değerlerinin hiçbiri anlamlı bir farklılaşmayı yansıtmamaktadır ($p>,05$). Faktörlerin geneli için de bu değer 1,020; 0,123; 1,108; 0,656'dır ve anlamlı değildir ($p>,05$). Buna göre faktörlerin hem her bir maddesi hem de geneli için kararlı ölçümler yapabildiği söylenebilir.

3.3.7.SDÖ Geçerlik Çalışması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Sorumlu Davranışlar Ölçeğinin geçerlik çalışması başlıca yapı geçerliği ve madde-toplam korelasyonlarının belirlenmesi ile gerçekleşmiştir. Bu çerçevede analiz yapılarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.3.7.1. SDÖ'nün Yapı Geçerliği

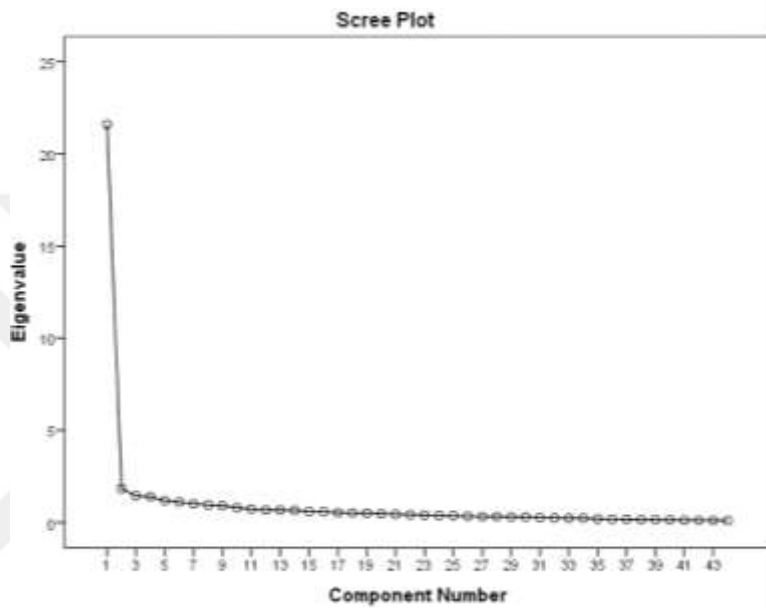
Yapı geçerliği analizi çerçevesinde SDÖ ile toplanan veriler üzerinde ilk olarak KMO ve Bartlett testi değerleri hesaplanmış ve faktör analizi yapabilme durumu incelenmiştir. KMO değeri 0,940; Bartlett testi değerleri ise $p=0,000$ ($p<0,001$) değerleri bulunmuş ve faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi çerçevesinde Temel Bileşenler Analizi yapılmış, Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Faktör yükleri 0,30'un altında olan ya da binişiklik özelliği gösteren maddeler analiz dışında bırakıldıktan sonra SDÖ'nün 44 maddeli ve tek faktörlü bir ölçek yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu haliyle SDÖ'nün KMO değeri 0,949 ve Bartlett $p=0,000$ ($p<0,001$) olarak gözlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %49,09'unu açıkladığı görülmektedir. Ölçek ile toplanan veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktöre göre maddelerin faktör yükleri, özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. SDÖ'de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

	M.No	Maddeler	Faktör Yükleri
Sorumlu Davranışlar Ölçeği	1	Temel güvenlik kurallarını bilir ve uygular.	0,796
	2	Yetişkin yönlendirmesi olmadan kendi iradesiyle bir işe başlar, başladığı işi sürdürmek, zamanında bitirmek için çaba gösterir ve sorumluluk alır.	0,785
	3	Haksızlığa uğradığında neler yapması gerektiğini bilir.	0,774
	4	Sağlıklı olmak için yapılması gerekenleri bilir ve uygular	0,773
	5	Başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeye gayret eder.	0,767
	6	Kendisinin ve başkalarının hakları olduğunu söyler, saygılı davranır.	0,745
	7	Kendisinin ve diğer insanların farklılıkları olduğunu kabul eder ve buna saygı gösterir.	0,742

8	Ödünç aldığı eşyayı zamanında getirmesi gerektiğini bilir ve buna uygun davranır.	0,742
9	Arkadaş seçiminde istikrar gösterir ve arkadaşlarıyla uyumludur	0,741
10	Etkinliklerde gerektiğinde liderlik rolü üstlenir veya liderin isteklerine uygun davranır.	0,739
11	Farklı ortamlardaki kuralların oluşturulmasıyla ilgili düşüncelerini özgürce söyler ve kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.	0,737
12	Görgü kurallarını bilir ve bu kurallara uygun davranır.	0,737
13	Kendi ülkesine ait özelliklerin farkına varır ve bununla ilgili etkinliklerde görev alır.	0,729
14	Tehlikeli olabilecek kişileri ve alışkanlıkları bilir, onlardan uzak durur.	0,729
15	Toplumsal yaşamın, insanların üstlendiği sorumluluk ve görevlerle ilerlediğinin farkındadır.	0,724
16	Tehlike anında ne yapması gerektiğini, kimlerden yardım alması gerektiğini bilir.	0,722
17	Başkalarının ve kendisinin duygularının farkına varır, bunları özgürce ifade eder.	0,721
18	Başkalarının ve kendisinin hata yapabileceğini kabul eder, hata yapanları uygun şekilde uyarır.	0,719
19	Çevresindeki güzellikleri korumakla ilgili sorumluluklar alır.	0,717
20	Sınıfa geldiğinde veya okul bitişinde öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı selamlaşma sözcüklerini kullanır	0,711
21	Okulda sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir ve üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	0,709
22	Kurallara uymadığında arkadaşlarına uyarılarda bulunur.	0,704
23	Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan varlıkları(su, toprak, enerji, gıda vb) verimli kullanmakla ilgili sorumluluklarını bilir.	0,703
24	Sınıfın ortak eşyalarını ve kendisine ait olan eşyaları paylaşır	0,702
25	Evde/okulda temizlik eşyalarının nasıl kullanılacağını bilir.	0,699
26	Tehlikeli durumların farkındadır ve kendine zarar verecek durumlardan kaçınır.	0,697
27	İstedikleriyle kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.	0,695
28	Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular, dişini fırçalar, elini yüzünü yıkar, tuvalet ihtiyacına yönelik işleri kendi kendine yapar	0,691
29	Günlük rutin içerisinde ve etkinliklerde sıra beklemenin önemini bilir ve sırasını bekler	0,680
30	Yorulduğunda dinlenmesi gerektiğini bilir ve kendini buna göre ayarlar.	0,672
31	Yemeklerini öğün zamanlarında yer ve öğünleri aksatmaz.	0,671
32	Sınıf temizliğinde ve toplanmasında sorumluluk almaya isteklidir.	0,667
33	Oyun ve etkinliklerde kurallara uygun davranır, mızıkçılık yapmaz.	0,666
34	Canlıların bakımını üstlenmekle ilgili sorumluluklar alır.	0,666
35	Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğinde olası sonuçları tahmin eder.	0,661
36	Yapmak istemediği bir şey olduğunda 'hayır' diyebilir.	0,655
37	Yiyecekleri yeterli miktarda yer/içer ve yemek yerken doyduğunu bilir.	0,642
38	Yemeğini yardım almadan hazırlayıp yer ve kaldırır.	0,637
39	Sağlığını bozacak yiyecek ve içecekleri bilir, tüketmekten kaçınır.	0,633
40	Başarısızlığa uğradığında bunun olabileceğini kabul eder ve öfkesini kontrol eder	0,629
41	Uyku saatlerini bilir ve buna uygun davranır	0,625
42	Hava şartlarına uygun kıyafetleri kendisi seçer ve giyer	0,616
43	Eve giderken ve okula gelirken eşyalarını kendisi taşır.	0,594
44	Yanlışlıkla döktüğü bir şey olduğunda kendisi temizler	0,586

Görüldüğü gibi SDÖ, 1 faktör altında toplanan 44 maddeden meydana gelmektedir. Yukarıdaki tabloya göre Sorumlu Davranışlar Ölçeğinde yer alan 44 maddenin değerlerini incelediğimizde bu maddelerin özdeğerleri 21,06; açıklanan varyans yüzdesi %49,09 ve madde yüklerinin aralıkları ise 0,586-0,796 değerlerindedir. Maddelerin ölçek üzerindeki etkileri ve öz değeri çerçevesinde oluşan Scree Plot grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. SDÖ'ye Ait Scree Plot Test Grafiği

Scree Plot test grafiği incelendiğinde faktör sayısının 1 ile sınırlandırılmasının yeterli olduğu görülmektedir. Temel bileşenler yöntemi sonrası maddelerin dağılımları incelendiğinde tüm maddelerin mantıksal bütünlük sağladığı görülmüştür.

3.3.7.2.SDÖ'nün Madde Ayırt Ediciliği

SEGBAÖ ile toplanan veriler üzerinde, ayırt edicilik geçerliğini belirlemek üzere yapılan madde-toplam korelasyonu testi sonunda elde edilen değerler ve anlamlılık düzeyi ile ilgili bulgular Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. SDÖ'nün Madde Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları

Sorumlu Davranışlar Ölçeği			
M. No	r	M. No	r
1	,690*	23	,597*
2	,744*	24	,678*
3	,768*	25	,674*

4	,765*	26	,691*
5	,721*	27	,678*
6	,698*	28	,718*
7	,708*	29	,772*
8	,649*	30	,703*
9	,688*	31	,761*
10	,671*	32	,602*
11	,721*	33	,701*
12	,741*	34	,688*
13	,697*	35	,633*
14	,724*	36	,623*
15	,712*	37	,721*
16	,741*	38	,638*
17	,722*	39	,656*
18	,750*	40	,734*
19	,689*	41	,739*
20	,646*	42	,593*
21	,671*	43	,691*
22	,613*	44	,686*

: p<,001; N: 193

Tablo 11’de görüldüğü gibi maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,593 ile 0,772 arasında değerler almıştır. Maddelerin, ölçeğin geneliyle anlamlı ve pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmüştür (p<,001). Buna göre her bir maddenin, içinde yer aldığı ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği söylenebilir.

Buna göre SDÖ ile toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonunda gözlenen değerler ölçeğin, öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun sorumlu davranma düzeylerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek açısından geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.8. SDÖ Güvenirlilik Çalışması

SDÖ’nün güvenilir ölçümler yapabilme özelliği, tutarlılık ve kararlılık özelliklerin incelenmesi ile test edilmiştir.

3.3.8.1.SDÖ’nün Tutarlılık Özelliğinin İncelenmesi

SDÖ’nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin madde sayısını içeren bilgiler Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. SDÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ölçek	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
SEGBAÖ	44 Madde	0,975

Cronbach Alpha değerinin 0,60 ve üzeri olması, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buradaki sonuçlara göre SDÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,975 olarak belirlenmiştir. Buna göre, ölçeğin güvenilir (tutarlı) ölçümler yaptığı söylenebilir.

3.3.8.2.SDÖ'nün Kararlılık Özelliğinin İncelenmesi

SDÖ'nün kararlı ölçüm yapabilme özelliğini belirlemek üzere 6 hafta arayla yapılan iki ölçüm arasındaki farklılaşmanın anlamlılık incelemesi sonunda elde edilen bağımsız örneklem t testi değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13. SDÖ'nün Maddelerinin Kararlı Ölçüm Yapabilme Düzeyleri

Sorumlu Davranışlar Ölçeği			
M. No	t	M. No	t
1	-,046*	23	,605*
2	,022*	24	,986*
3	,527*	25	1,151*
4	,602*	26	,652*
5	,913*	27	,956*
6	,099*	28	,691*
7	,613*	29	,859*
8	,882*	30	,774*
9	,456*	31	,343*
10	,258*	32	,936*
11	,794*	33	,032*
12	,013*	34	,288*
13	,356*	35	1,011*
14	,228*	36	,210*
15	,194*	37	1,069*
16	,813*	38	,511*
17	,048*	39	,434*
18	,294*	40	,843*
19	,1*	41	,087*
20	,119*	42	,917*
21	,384*	43	,62*
22	,807*	44	,907*
Genel			,818*

SD: 266-268; *:p>,05

Tablo 13'te görüldüğü üzere SDÖ içerisindeki maddelerin 6 hafta zaman aralıklı iki uygulama arasında anlamlı birer puan farklılaşmasının olmadığını gösteren t testi değerleri (kararlılık katsayıları) 0,022 ile 1,151 arasında değerler almaktadır. T değerlerinin hiçbiri anlamlı bir farklılaşmayı yansıtmamaktadır ($p>,05$). Ölçeğin geneli için de bu değer 0,818'dir ve anlamlı değildir ($p>,05$). Buna göre Sorumlu Davranışlar Ölçeğinin hem her bir maddesi hem de geneli için kararlı ölçümler yapabildiği söylenebilir.

3.3.9. Görüşme Formu

2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde bağımsız anaokulu, ilkököl ve ortaokula bağılı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme Formu, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmış, açık uçlu 6 sorudan oluşmaktadır. Bu yaklaşımda, soruların karakteri ve sıralaması görüşmeci tarafından önceden belirlenir. Aynı sorular, aynı sıra ile görüşmeye katılan tüm katılımcılara sorulur. Soruların hepsi açık uçludur. Soruları cevaplayan katılımcılar aynı sorulara cevap verdikleri için yanıtların karşılaştırılma olasılığı artar ve veriler tamdır (Büyüköztürk, vd, 2011).

Araştırmada görüşmenin kullanılmasının temel nedenlerinden biri de süreçte görüşmeci ve görüşme yapılan kişi arasında karşılıklı etkileşimin olmasıdır. Bu süreç bireyler arasında iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Karasar'a (2002) göre görüşmenin üç temel amacı vardır: "İşbirliği sağlamak, işbirliğini sürdürmek, sağaltım ile araştırma verisi toplamaktır."

Görüşme Formu, öğretmenlerin sorumluluk eğitimine yönelik tutum ve davranışları ile ilgili alan yazın incelemesi yapılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan Görüşme Formu, alanında uzman kişilerce incelenmiş ve 6 soru olarak son halini almıştır. Görüşme başlangıcında, KBF öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlere araştırmacı tarafından, sorumluluk eğitimine dair uygulamaları, eğitim programının sorumluluk eğitimi açısından değerlendirilmesi, çocukların seviyelerine uygun sorumluluk alıp almamaları, sorumluluk bilinci kazandırırken yaşanan problemler ve bu problemlere yönelik çözüm yöntemleri ve önerileri hakkında sorular sorulmuştur. Görüşme Formu Ek-5'de sunulmuştur.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama araçlarının, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şekli verildikten sonra, çoğaltılarak uygulama için hazırlanmıştır. Yapılacak uygulama için Nevşehir İl Milli Eğitim

Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İlgili kurumlardan alınan izin formu EK 2’de sunulmuştur.

Ölçek uygulamasından önce okul müdürleri ve öğretmenler ile uygulama için uygun zaman hakkında konuşulmuş ve bu kapsamda uygun olan en yakın tarihler belirlenerek uygulamaya gidilmiştir. Araştırma ölçekleri, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde 2 ay süre ile uygulanmıştır.

Uygulamalar, araştırmacı tarafından listedeki okulların her biri gezilerek yapılmıştır. Toplamda 34 tane okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. Uygulamadan önce araştırmacının amacı, veri toplama araçları ve bunların nasıl cevaplandırılacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçekler, kişisel bilgi formları ile birleşik olarak doldurulmak üzere verilmiştir. Doldurulan ölçekler, uygulamanın bitirilmesiyle birlikte yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılım gönüllülük esasına dayalı şekilde sağlanmıştır.

Görüşme formunun uygulanması ise yine 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleşmiştir. Görüşme yapabilmek için okullardan randevu alınarak gidilmiş okul idarecisi ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okul idaresinin onayı alındıktan sonra okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmacının amacı hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Yine öğretmenlerden izin alınarak, görüşme esnasında ses kaydı alınmış ve bu ses kaydı daha sonra araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Örneklem grubuna uygulanan ölçekler ve bilgi formlarından elde edilen veriler SPSS 24.0 (Statistical Package For The Social Science) programına girilerek, bu program aracılığıyla çözümlenmiştir.

Araştırmacının temel problem ve alt amaçları çerçevesinde verilerin analiz edilmesinde başlıca; aritmetik ortalama, standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t-testi, varyans analizi (ANOVA), standart sapma (Ss), aritmetik ortalama, Scheffe testleri yapılmıştır. Veri analizi çerçevesinde yapılan fark testlerinde $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür. Aritmetik ortalamasının yorumlanması için şu yol izlenmiştir:

Ölçekte öğretmenlerin görüşlerini ölçmek için 5’li Likert tipinde maddeler hazırlanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan ve öğretmenlerin sorumluluk eğitimine ilişkin bakış açılarını belirlemeye yönelik maddeleri oluşturan kısımda maddeler, (1)

“Kesinlikle Katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kısmen Katılıyorum”, (4) “Katılıyorum”, ve (5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri etrafında değerlendirmeye alınmıştır. İkinci bölümü oluşturan ve öğretmenlerin sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamaların sıklığını belirlemeye dönük maddeler, (1) “Hiçbir zaman”, (2) “Nadiren”, (3) “Bazen”, (4) “Çoğu zaman” ve (5) “Her zaman” seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçeğin üçüncü kısmını oluşturan ve öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sorumluluklarını seviyelerine uygun yerine getirme düzeyine ilişkin maddeler, (1) “Çok kötü”, (2) “Kötü”, (3) “Orta”, (4) “İyi” ve (5) “Çok iyi” seçenekleri etrafında değerlendirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine bakış açıları, sorumluluk eğitimine yönelik uygulamaları ve öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ölçeklerden elde edilen puanlara göre belirlenmiştir. Verilerin analizinde, öğretmenlerin 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 14. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları

Seçenekler			Sayısal Sınırlar
SEGBAÖ	SEUÖ	SDÖ	
Tamamen Katılıyorum	Her zaman	Çok iyi	4,21-5,00
Katılıyorum	Çoğu zaman	İyi	3,41-4,20
Kararsızım	Bazen	Orta	2,61-3,40
Katılmıyorum	Nadiren	Kötü	1,81-2,60
Kesinlikle Katılmıyorum	Hiçbir zaman	Çok kötü	1,00-1,80

(5-1=4/5=0.80)

İlk olarak ana probleme ait bulgular yorumlanmış, sonrasında ise veriler, alt problemler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde katılımcıların betimsel değişkenlerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olduğu okulun türü, çalıştığı kurumun türü, sorumluluk eğitimine yönelik daha önce herhangi bir eğitime katılma durumu) gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla, betimsel değişkenlerin ikiden fazla seçeneğinin olduğu durumlarda (mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olduğu okulun türü, çalıştığı kurumun türü) varyans analizi (ANOVA), iki seçeneği olduğu durumlarda (cinsiyet,

sorumluluk eğitimine yönelik daha önce herhangi bir eğitime katılma durumu) ise t-testi yapılmıştır.

Bu şekilde, 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 içinse bulgulara ait kısa değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe testi uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerdeki anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bu çerçevede, veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış, tablolar ve açıklamalarıyla beraber sunulmuştur.

Diğer taraftan, görüşme formu ile toplanan veriler analiz edilirken, formda yer alan her soru için birer tema ve sorulara verilen cevaplara göre de her bir tema için alt temalar oluşturulmuş; analiz ve yorumlar bu temalar çerçevesinde yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin her biri numaralandırılmış ve değerlendirme esnasında da bu numaralarla anılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar alt temalardan uyumlu olanların altında değerlendirmeye alınmıştır. Alt temalar değerlendirilirken de, frekans ve yüzdelerine göre sıralanmıştır. Bu kapsamda hangi alt temanın ne yoğunlukta tercih edildiğine bakılmış ve alt temalar kendi içlerinde frekans ve yüzdelerine göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca alt temaların yorumlanması esnasında, katılımcıların verdikleri cevaplardan alıntılar da yapılmıştır.

BÖLÜM IV

1.BULGULAR

Araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden ölçekler yardımıyla veriler toplanmıştır. Bu bölüm, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguları içermektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Araştırma bulguları nicel ve nitel olarak iki ana başlıkta incelenmiştir.

1.1.ARAŞTIRMANIN NİCEL BÖLÜMÜ İLE İLGİLİ BULGULARI VE YORUMU

Araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden KBF, SEGBAÖ, SEUÖ ve SDÖ yardımıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın temel problemi ve alt problemleri çerçevesinde veri toplama araçlarıyla toplanan nicel veriler üzerinde yapılan nicel analizler sonunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur:

1.1.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlar Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlarla ilişkin bakış açıları incelenmiş ve değerlendirmelerine ait bulgular Tablo 15'te özetlenmiştir.

Tablo 15.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açıklarına Ait Bulgular

	Maddeler	N	X	Ss	Düzye
1	Sorumluluk eğitimi; çocuğun yaşamsal becerileri kazanmasına yardımcı olur.	195	4,63	0,53	Tamamen Katılıyorum
2	Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının sonuçlarını üstlenme alışkanlığı kazanır	195	4,61	0,61	Tamamen Katılıyorum
3	Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğine dair ön görüşü kazanır	195	4,42	0,59	Tamamen Katılıyorum
4	Sorumluluk eğitimi; çocukların seçim yapma ve karar verme becerilerini geliştirir.	195	4,52	0,57	Tamamen Katılıyorum
5	Sorumluluk eğitimi ile çocuk, hesap vereceği konularla ilgili bilgi ve beceri sahibi olur.	194	4,41	0,73	Tamamen Katılıyorum
6	Sorumluluk bilinci olan çocuk, özgürce davranır.	194	3,97	1,02	Katılıyorum
7	Sorumluluk bilincine sahip çocuk, varsa yanlışını düzeltme eğiliminde olur. Bir amacı gerçekleştirme eğilimindedir.	195	4,45	0,59	Tamamen Katılıyorum
8	Sorumluluk bilincine sahip çocuk, tüm davranışlarında bir amacı gerçekleştirme eğiliminde olur.	195	4,17	0,79	Katılıyorum

Sorumluluk Ortalaması	Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği	193	4,4	0,50	Tamamen Katılıyorum
------------------------------	--	-----	-----	------	---------------------

Bulgulara bakıldığında öğretmen değerlendirmelerinin $\bar{X}=3,97$ ile $\bar{X}=4,63$ aralığında bulunduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine yönelik yüksek düzeyde olumlu bir algılarının olduğunu göstermektedir. Tablo 15'te yer alan bulgulara göre öğretmenler, en az "Sorumluluk bilinci olan çocuk, özgürce davranır." önermesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında sorumluluk ve özgürlüğün birbirinin tamamlayıcısı olduğu ve sorumluluklarının bilincinde olmanın, bir bireyin özgür hissedebilmesinin ön koşulu olduğu hakkında ifadeler yer almaktadır. (Cüceloğlu, 1999; Sezer, 2008) Öğretmenlerin bu görüşe, diğerlerine göre daha az katılmalarının sorumluluk eğitiminin gerekliliği hakkındaki düşüncelerini değiştirmedeği ve sorumluluklarının farkında olan çocuklar yetiştirmenin eğitimde önemli bir yeri olduğu konusunda tüm öğretmenlerin hem fikir oldukları söylenebilir.

Öğretmenler sorumluluk eğitiminin yararlarına ilişkin bakış açılarını belirtirlerken en fazla "Sorumluluk eğitimi; çocuğun yaşamsal becerileri kazanmasına yardımcı olur." önermesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Şahan (2011) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenleri ve veli görüşlerine dayalı çocukların sorumluluk kazanma düzeylerine ilişkin çalışmada bu sonuca paralel sonuçlar elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde; sorumluluk eğitiminin çocuğun iç kontrol becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yardımcı olduğu, çocukların yaptığı hareketlerin sonuçlarını değerlendirmelerini ve bu hareketlerin başkalarını nasıl etkileyeceğini görmelerini sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca çocukların seçim yapma ve karar verme becerilerini geliştirmek, bazı kişisel bakım becerilerinin kazanmasına yardımcı olmak gibi katkılarının olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimin amacı göz önünde bulundurulduğunda; eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocuklara psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra öz bakım becerilerini kazandırmak ve ilköğretime hazırlanmalarını sağlamak olduğu görülmektedir (Gürkan, 2010). Temel yaşam becerilerinin, bireyin hayatı boyunca karşılaştığı durumlar karşısında verdiği tepkiler ve geleceğe dönük önlem alabilme yeteneği olduğu söylenebilir. Kendini tanımak ve sorumluluk almak, kariyer ve iş yaşamında devamlı gelişebilmek, doğru iletişim yollarını bilmek, çatışma çözmek ve arkadaşlık gibi ilişki becerilere ve sağlık ve beslenme açısından çeşitli becerilere sahip olmak, güçlü aile ilişkileri

kurmak gibi durumlar temel yaşam becerilerindedir (Kelly-Plate & Eubanks, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun sorumluluk bilinci kazandırmaya dönük eğitim uygulamalarının, çocuklarda temel yaşam becerilerini oluşturacağını düşünmesinin okul öncesi eğitimin amaçlarıyla da örtüştüğü söylenebilir.

1.1.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlarla ilişkin bakış açılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Konuyla ilgili değerlendirmeler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	sd	P
					F	p			
SEGBAÖ	Kadın	184	4,40	0,50	,490	,485	0,082	191	0,935
	Erkek	9	4,38	0,46					

*P<0,05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, kadın okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerine ait bulgular $\bar{X}=4,40$ iken erkek okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmelerine ait bulgular $\bar{X}=4,38$ ’dir. Öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlarla ilişkin öngörülerini, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Başka bir ifade ile erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri bu konuda birbirine benzer düşünmektedirler. Değişen yaşam şartları gereği, kadınların da çalışma hayatında daha fazla yer almasına neden olmaktadır. Bu da kadın ile erkek arasında eşitliğe dayalı bir iş ortamını gerektirmektedir (Anlıak, 2004). Neticede, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlerde olması; günümüzde çalışma alanlarında cinsiyet farklılığı faktörünün etkisinin büyük oranla kalkmış olması ve bakış açısını etkileyen en önemli faktör olan kültürel ya da eğitim farklılıklarının giderek yok olması göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

1.1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SEGBAÖ'ye ve alt boyutlarına ait algıların mesleki kıdem gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
SEGBAÖ	1-5 Yıl	42	4,35	0,50	Gruplar Arası	0,336	4	0,084		
	6-10 Yıl	84	4,38	0,52	Grup İçi	46,95	187	0,251		
	11-15 Yıl	40	4,43	0,47	Toplam	47,29	191		0,335	0,854
	16-20 Yıl	17	4,50	0,43						
	21 +	11	4,39	0,47						
	Toplam	194	4,40	0,49						

Tablo 17'de okul öncesi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararları ilişkin düşüncelerinin farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlik tecrübesi, sorumluluk eğitiminin gerekliliğine dair bakış açısını etkilememektedir. Bu durum, farklı tecrübe birikimine sahip olsalar da eğitimciler tarafından sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı fayda açısından fikir birlikteliğinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile öğretmenlik deneyimi az ya da çok olanlar açısından sorumluluk değerinin çocuklara kazandırılmasının önem ve gerekliliği ortak bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir. Alanyazında sorumluluk eğitiminin gerekliliği üzerinde birçok bilim insanı, yazar ve düşünürlerin (Oktay, 1999; Emmet, 2003; Glasser 2006) benzer düşünceler ifade etmiş olmalarının, bu araştırma bulgusu ile tutarlılık gösterdiği belirtilmelidir.

1.1.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bakış Açılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SEGBAÖ'ye ve alt boyutlarına ait algılarının eğitim durumlarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de belirtilmiştir.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bakış Açılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	
SEGBAÖ	Ön Lisans	15	4,44	0,56	Gruplar Arası	,180	2	,090		
	Lisans	173	4,39	0,48	Grup İçi	47,927	190	,252		
	Yüksek Lisans	7	4,30	0,74	Toplam	48,107	192		,358	,700
	Toplam	195	4,39	0,50						

Tabloya göre okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları son eğitim kademesinin öğretmenlerin sorumluluk eğitimine bakış açısında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak, eğitim seviyesi arttıkça bakış açısına yönelik ortalamaların düştüğü söylenebilir. Tablo 26'da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre çocukları sorumlu bulma durumları verilmiştir. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça çocukları sorumlu bulma durumlarının ortalamalarında azalma olduğu görülmektedir (Ön Lisans $\bar{X}=4,13$; Lisans $\bar{X}=4,01$; Yüksek Lisans $\bar{X}=3,77$). Bu durumda öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin gerekliliğine ve çocuklara sağlayacağı yararlara ilişkin bakış açılarıyla, çocukların sorumlu davranma düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre paralellik gösterdiği söylenebilir.

1.1.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre sorumluluk eğitimine bakış açılarının farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla, veriler tek yönlü ANOVA testine tabi tutulmuştur. Sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Mezun Olduğu Okul Türü	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
SEGBAÖ	Eğitim Enstitüsü	2	4,37	0,88	Gruplar Arası	0,691	3	0,23		
	Eğitim Fakültesi	145	4,39	0,49	Grup İçi	46,43	187	0,248		
	Açık Öğretim Fakültesi	40	4,4	0,50	Toplam	47,12	190		0,928	0,428
	2+2 Lisans Tamamlama	5	4,77	0,43						
	Toplam	192	4,4	0,49						

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları okulların türü değişse de sorumluluk eğitime bakış açılarının benzerlik göstermektedir ($p>0,05$). Bu sonuçtan yola çıkılarak, öğretmenlerin mesleki eğitimlerini hangi tür okuldan alıyor olurlarsa olsunlar sorumluluk eğitime ilişkin bakış açılarının değişmediği ve farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının okul öncesi öğretmen yetiştirmede yaklaşık olarak ortak program uygulayarak öğrencilerini mezun ettikleri, bu durumun da öğretmenler arasında sorumluluk eğitime yönelik bakış açısında herhangi bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin, sorumluluk eğitiminin çocuklara yararlı olacağı konusunda ortak düşüncelere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1.1.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurum türünün sorumluluk eğitime bakış açılarını etkileme durumlarını test etmek amacıyla, SEGBAÖ ile toplanan veriler tek yönlü ANOVA testiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Okul Öncesi Eğitim Kurum Türü	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
SEGBAÖ	İlkokula Bağlı Anasınıfı	91	4,41	0,49	Gruplar Arası	0,351	2	0,175		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	26	4,45	0,40	Grup İçi	47,76	190	0,251		
	Bağımsız Anaokulu	78	4,35	0,53	Toplam	48,11	192		0,698	0,499
	Toplam	195	4,39	0,50						

Tabloya bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine bakış açılarının çalıştıkları okul öncesi eğitim kurum türünün farklılaşmasıyla bir değişiklik göstermediği; öğretmenler hangi kuruma bağlı çalışıyor olurlarsa olsunlar sorumluluk eğitimine dair olumlu bakış açısı ve birbirine yakın görüşler içerisinde oldukları söylenebilir ($p>0,05$). Bu durum, görevli olunan okul türüne bağlı kalmaksızın sorumluluk eğitiminin çocuklara verilmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin, sorumluluk değerinin çalışılan eğitim kurumunun yapısına ya da imkânlarına bağlı olmayan, çocuklara verilmesi gereken bir değer olduğu konusunda hem fikir oldukları söylenebilir. Sorumluluk, doğuştan getirilmeyen, yaşam sürecinde gerçek yaşam deneyimleri yoluyla kazanılan ve biçimlendirilen bir değerdir (Yeşil, 2003; Yontar & Yurtal, 2006). Çocuklar öncelikle ev ortamında öğrendikleri sorumlulukları sonrasında okul gibi diğer ortamlarda pekiştirip çoğaltmaktadırlar. Okul öncesi dönem çocuklarına, devam ettikleri kurumun türü ne olursa olsun sorumluluk değerini kazanmaya yönelik etkinlikler yoluyla bilinç verilmeye çalışılmaktadır (Sapsağlam, 2016).

1.1.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Sorumluluk eğitimine yönelik, öğretmenlerin daha önce herhangi bir eğitim programına katılma durumlarının; öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin yararına ilişkin bakış açılarını farklılaştırma durumunu belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testine analizi sonuçları Tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Konu ile İlgili Eğitime Katılma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
SEGBAÖ	Katıldım	17	4,38	0,65	2,858	,093	,039	0,969
	Katılmadım	132	4,38	0,49				

* $P<0,05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden daha önce herhangi bir sorumluluk eğitimine katıldığını belirtenlerin, sorumluluk eğitiminin gerekliliğine ilişkin

görüşlerine ait bulgular $\bar{X} = 4,38$; katılmadığını belirten öğretmenlerin değerlendirmelerine ait bulgular da aynı şekilde $\bar{X} = 4,38$ değerindedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinin bakış açısı boyutunda sorumluluk eğitime yönelik daha önce bir eğitim programına katılma durumlarına göre herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Bunun yanında öğretmenlerin bakış açılarının benzer olduğu da söylenebilir. Bu durumun, sorumluluk eğitiminin bütün öğretmenler açısından önemsendiğine ve gerekli görüldüğüne dair düşünceye bir delil olarak da gösterilebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerden daha önce sorumluluk eğitime yönelik bir eğitim programına katılanların, katılmayanlara göre daha yüksek algıda olmalarının beklendiği belirtilmelidir. Sorumluluk eğitime yönelik oluşmuş bir bilgi birikiminin bakış açısını da etkileyeceği düşünülmekteydi. Bilgiye ulaşma yollarının son zamanlarda kolaylaşması ve bilgi edinme teknolojilerinin günümüzde gelişmesi, kişinin resmi bir eğitime katılmasa da gerekli bilgi ve belgelere farklı yollarla ulaşılabilir olmasını sağlamıştır. Bunun aradaki farklılaşmayı azalttığı söylenebilir. Ancak yine de farkın olmaması, en azından alınan eğitimin verimliliği ile ilişkilendirildiğinde katılımcılara önemli bir katkıyı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile eğitim almalarına rağmen sorumluluk eğitime bakışta bir farklılaşma olmuyorsa eğitim alınmasına da ihtiyaç olmadığı söylenebilir. Ancak, verilecek eğitimlerde daha doğru ihtiyaç analizleri yapıp ihtiyaçları giderecek içeriklere sahip eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin eğitim faaliyetlerinden vaz geçmek yerine daha doğru bir yaklaşım olacağı belirtilmelidir. Özellikle hizmet içi eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması önemli bir etkidir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bir kursa ilgi de daha fazla olmaktadır (Gökyer, 2012). Dolayısıyla öğretmen ihtiyaçları belirlendikten sonra öğretmenlere sunulan eğitim programlarına katılımın artacağı söylenebilir.

1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin, sorumluluk eğitime yönelik uygulama yapma sıklıkları SEUÖ ile belirlenmiş ve bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamaları Yapma Sıklıklarına Ait Bulgular

	Maddeler	N	\bar{X}	Ss	Düzye
1	Okul dışında aldıkları sorumluluklarla ilgili örnekler vermelerini isterim	194	3,91	0,71	Çoğu Zaman

2	Sınıf dışında yerine getirebilecekleri bireysel sorumluluklar veririm.	194	4,04	0,79	Çoğu Zaman
3	Belirli gün ve hafta uygulamalarında çocuklara özel görevler veririm	195	4,06	0,79	Çoğu Zaman
4	Evde yapması gereken sorumluluklarla ilgili velilere kontrol listeleri gönderirim.	195	3,80	0,88	Çoğu Zaman
5	Oyun/drama etkinliklerini düzenlerken sorumluluk içeren oyunlara/dramalara yer veririm.	195	4,17	0,65	Çoğu Zaman
6	Çocukların sorumluluklarıyla ilgili sınıfta görsel uyarılar (resim, broşür vb.) bulundururum	195	3,79	0,95	Çoğu Zaman
7	Grup çalışmalarında işbirliği kurmaları yönünde sorumluluklar veririm.	193	4,28	0,63	Her Zaman
8	Çocuğun başladığı bir işi bitirmekte zorlandığını fark ettiğimde sonuçlarıyla ilgili açıklamalar yaparım ve işi bitirmesi için ona zaman tanırım.	195	4,32	0,54	Her Zaman
9	Sorumlu ve sorumsuz davranışlarla ilgili hikâyeler okurum ya da film izletirim	194	4,01	0,82	Çoğu Zaman
10	Çocukların sorumlulukları ile ilgili kendi hatalarını bulmalarını ve düzeltmelerini bekler, onlara bunun için zaman tanırım.	195	4,31	0,59	Her Zaman
11	Aile katılım çalışmalarıyla çocukların sorumluluk duygusunu pekiştiririm	195	4,21	0,74	Her Zaman
12	Çocukların kendilerine karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine daha çok önem veririm.	195	4,39	0,62	Her Zaman
13	Çocuğun sorumlu davranışı hangi zamanlarda yaptığına ve yapmadığına ilişkin tespitler yapmaya çalışırım, eğitim çalışmalarını buna göre düzenlerim.	195	4,03	0,76	Çoğu Zaman
14	Sorumlulukları tek başına yapabilmeleri konusunda çocukları cesaretlendiririm.	194	4,57	0,58	Her Zaman
Hatırlatma/Takip Uygulamaları Ortalaması		189	4,13	0,46	Çoğu Zaman
15	Çocukları yeri geldikçe sorumlulukları konusunda bilgilendiririm	195	4,46	0,54	Her Zaman
16	Çocuklara, sorumluluğun önemini ve gerekliliğini anlatırım	195	4,53	0,57	Her Zaman
17	Çocuklara, verdiğim sorumlulukların nedenlerini açıklarım.	195	4,45	0,56	Her Zaman
18	Çocukların sorumlulukları ile ilgili sorularına cevap verir, gerekli açıklamalarda bulunurum.	195	4,53	0,54	Her Zaman
19	Beklediğim sorumlu davranışları çocuklara sık sık hatırlatırım.	195	4,33	0,75	Her Zaman
20	Sorumluluklarını yapmadıklarında ne ile karşılaşacaklarını anlatırım	193	4,34	0,68	Her Zaman
Bilgilendirme Uygulamaları Ortalaması		193	4,43	0,41	Her Zaman
21	Serbest zaman saati sonrasında oyuncakları toplama görevini çocuklara veririm.	194	4,84	0,38	Her Zaman
22	Yemek öncesi ve sonrasında çocukların ellerini yıkamalarını sağlarım.	194	4,91	0,30	Her Zaman
23	Yemeklerini kendilerinin yemesini sağlarım, başkasının yedirmesine izin vermem.	195	4,77	0,50	Her Zaman
24	Çocukların etkinlik başlarken ve biterken kendi malzemelerini hazırlama ve toplama sorumluluğunu almasını beklerim.	195	4,75	0,48	Her Zaman
Sorumluluk Verme Uygulamaları Ortalaması		194	4,81	0,32	Her Zaman
25	Çocuklara tuvaletlerinin gelip gelmediğini sık sık sorarım.	194	3,29	1,35	Bazen
24	Sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara olumsuz pekiştireç veririm.	192	3,20	1,17	Bazen
27	Sorumluluklarını yerine getiren çocukları davranış panosu yardımıyla ödüllendiririm.	194	3,55	1,22	Çoğu Zaman
28	Çocukların tuvalete giderken mutlaka benden izin almalarını beklerim.	195	4,59	0,83	Her Zaman
Geri Bildirim Uygulamaları Ortalaması		190	3,66	0,79	Çoğu Zaman
Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği Ortalaması		192	4,25	0,50	Her Zaman

Bulgulara bakıldığında değerlendirmelerin, $\bar{X}=3,20$ (Bazen) ile $\bar{X}=4,84$ (Her zaman) arasında değiştiği görülmektedir.

Hatırlatma/Takip Uygulaması faktöründeki uygulamaların sıklıkları $\bar{X}=3,79$ ile $\bar{X}=4,57$ arasında değişmektedir. Öğretmenlerin Hatırlatma/Takip uygulaması faktöründe en az sıklıkla yaptıkları uygulama “Çocukların sorumluluklarıyla ilgili sınıfta görsel uyarılar (resim, broşür vb.) bulundururum.” olmuştur. Günümüzde sorumlu davranışlar, aktif öğrenmeye dayalı, yapılandırmacı yöntemler tercih edilerek çocuklara öğretilmektedir (Babadoğan, 2002). Çocuklarda sorumluluk davranışı bizzat sorumluluk olarak geliştirilmeye çalışılsa da çevresel hatırlatıcı ve uyarılarla da desteklenmesinin ayrıca etkisi olacağı belirtilmelidir.

Bu faktörde en sık yaptıkları uygulama “Sorumlulukları tek başına yapabilmeleri konusunda çocukları cesaretlendiririm.” olmuştur. Çocukların hayata ruhsal yönden hazır başlamalarını sağlamanın, karşılarına çıkan zorlukların üstesinden gelebilecek beceriyi kazandırmanın ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmenin tüm yetişkinlerin görevi olduğu söylenebilir. Çocuğa verilen sorumlulukları kendisinin yapıp başarabileceğine olan inancının desteklenmesinin ona cesaret kaynağı olacağı ve çocuğun yaşına uygun sorumluluklar vermenin, onu bu konuda cesaretlendirmenin çocukta bir işe başlamanın ve onu bitirmenin olumlu etkilerini göstereceği düşünülebilir. Öğretmenlerin, bu konuda çocukları sorumlulukları konusunda daha sık cesaretlendirmeleri; çocukta sorumluluklarını yerine getirme isteği uyandıracığı düşünülebilir.

Bilgilendirme Uygulaması faktöründeki uygulamaların sıklıkları $\bar{X}=4,33$ ile $\bar{X}=4,53$ arasında değişmektedir. Bilgilendirme Uygulaması faktöründe öğretmenlerin en az sıklıkla yaptıkları uygulama ise “Beklediğim sorumlu davranışları çocuklara sık sık hatırlatırım.” olmuştur. Sürücü (2007), çocuklara sorumlulukları sık sık hatırlatmanın, onlarda sorumluluktan kaçmaya sebep olabileceğini ve bunun yerine ifadelerde açık ve net olunması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, çocuklara sorumluluklarını sık sık hatırlatmayı tercih etmemeleri, çocukları sorumluluk almada daha istekli hale getireceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bu faktör altındaki maddeleri yüksek oranla uyguladıkları görülmektedir. “Çocuklara, sorumluluğun önemini ve gerekliliğini anlatırım” ve “Çocukların sorumlulukları ile ilgili sorularına cevap verir, gerekli açıklamalarda bulunurum” şeklinde yer alan ifadeler üzerinde öğretmenlerin daha çok durdukları

söylenbilir. Çocukta sorumluluk alma becerisinin gelişmesi için bunların neden var olduğu ve yerine getirilmediğinde ne gibi sonuçlar doğuracağı, bu sonuçların kimleri nasıl etkileyeceği konusunda bilgi verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu faktör altındaki uygulamalara ağırlık vermesi, alan yazında yer alan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Taşdemir ve Dağıstan'a (2014) göre çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken ilk önce bilgilendirme basamağından başlanılmalıdır. Çocuğun davranışlarında sorumluluk almak üzerine bir değişiklik meydana gelecektse, bu değişimi bir ihtiyaç olarak görmeli ve nedenleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Çocuklar neden bazı görevleri yerine getirmek zorunda olduklarını bilirlerse, sorumluluk almaya da o kadar istekli olurlar. Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemlerin incelendiği çalışmada, sözel uyarının ilk sırada kullanıldığını tespit edilmiştir (Sadık, 2004). Öğretmenlerin sözel yollarla bilgilendirme yapmayı daha çok tercih etmesiyle, araştırmadaki bulgular paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Sorumluluk Verme Uygulamaları faktöründeki uygulama sıklıkları $\bar{X}=4,75$ ile $\bar{X}=4,91$ arasında değişmektedir. Bu faktör altındaki maddeler daha çok çocukların kendilerine dair sorumluluklarıdır. Çocukların bu sorumluluklarla ilişkili becerileri kazanması, kendilerine ve sahip olduklarına iyi bakmalarını da sağlayacak etkenlerdir. Bu faktörde öğretmenlerin en az sıklıkla yaptıkları uygulama “Çocukların etkinlik başlarken ve biterken kendi malzemelerini hazırlama ve toplama sorumluluğunu almasını beklerim.” olmuştur. Öğretmenlerin bu konuda sorumluluk verme uygulamalarının sıklığı faktör içerisinde en az sıklıkta yapılan uygulama olsa da ortalamasına bakıldığında ($\bar{X}=4,75$), öğretmenlerin bu uygulamaya her zaman yer verdikleri belirtilmelidir. Çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişimi üzerinde yapılan farklı araştırmalarda (Çelebi Öncü, 2002; Stanley, 2010), okul öncesi dönem çocukların kendilerine ait olan eşyalara sahip çıkmaları, onlarda bu duygunun gelişimini besleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenler bu maddeler içerisinde ise en fazla “Yemek öncesi ve sonrasında çocukların ellerini yıkamalarını sağlarım.” önermesi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu uygulamanın sıklığının diğerlerine nazaran değerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) temizlikle ilgili verilmiş kazanımda şu ifade yer almaktadır: “Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.” Bu kazanımın göstergeleri içinde de elini, yüzünü yıkar ifadesine yer verilmiştir. Kazanıma ait açıklamada ise çocuğun yaşının büyümesiyle birlikte yetişkin desteğinin azaltılarak beden temizliğine ilişkin davranışları göstermesi beklendiği söylenmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yüksek algıya

sahip olduğu maddelerin; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öz bakım becerileri başlığında toplanmış, çocuğun beden temizliğine ait sorumlulukları içerisinde var olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi verirken Geri Bildirim Uygulamaları faktöründeki uygulama sıklıkları $\bar{X}=3,20$ ile $\bar{X}=4,59$ arasında değişmektedir. Geri Bildirim Uygulamaları faktöründe öğretmenlerin en az sıklıkla uyguladıkları yöntemin “Sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara olumsuz pekiştireç veririm.” Maddesi altında yer aldığı görülmektedir. Kısa, (2009) okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi verirken kullandıkları disiplin yöntemlerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin iç disiplini geliştirmeye daha çok önem verip ceza içeren yöntemleri çok fazla kullanmadıklarını tespit etmiştir. Disiplin kavramının anlamı çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek ve iç denetim anlamına gelen ahlak gelişimini sağlamaktır. Bu da dıştan gelen zorlamayla olmaz. Önemli olan, içselleşmiş bir sorumluluk duygusunun oluşturulmasıdır (Özen, 2001). Araştırmada yer alan öğretmenlerin de daha az pekiştireç kullandıklarını belirtmeleri, alan yazında var olan düşüncelerle paralellik göstermektedir.

Bu faktörde en sık “Çocukların tuvalete giderken mutlaka benden izin almalarını beklerim.” maddesi altında toplandığı görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları üzerine yapılan çalışmalarda var olan fiziki şartların yetersiz olduğu öne sürülmektedir (Aktan Kerem & Cömert, 2005; Arslan Karaküçük, 2008; Kubanç, 2014). Araştırmalarda özellikle tuvaletlerin konumlandırılması ve özellikleri incelendiğinde, ilkokullarda tuvaletlerin öğrenci sayısı için yetersiz, sınıflardan uzakta ve güvenliksiz olduğu görülmektedir. Kubanç’a (2014) göre ilkokullarda, anasınıfı öğrencileri ilkokullarla aynı tuvaleti kullanmakta ve bu 30 çocuğa 1 tuvalet düştüğü anlamına gelmektedir. Arslan Karaküçük, (2008) araştırmasında en fazla ilkokullarda çalışan anasınıfı öğretmenlerinin tuvaletlerinin fiziki anlamda yetersiz ve çocuk için uygun olmadığı yönünde bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu çalışmada ise Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokullara bağlı anasınıflarında çalıştıkları görülmektedir. Ülkemizde henüz ilkokul bünyesinde oluşturulmuş anasınıflarının fiziki donanım açısından yeterli olmadığı görüşü alan yazında var olan çalışmalarla da paraleldir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukları tuvalete gönderirken güvenlik açısından endişe duyabilecekleri bir ortamın olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çocukların da yaş grubu düşünüldüğünde, öğretmenlerin çoğunun çocuklardan tuvalete giderken özellikle haber verip izin istemelerini beklemelerinin anlaşılır olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgularla, öğretmenlerin faktörlere göre uygulamaları yapma sıklıklarına Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarını Faktörlere Göre Yapma Sıklıkları

Faktörler	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Hatırlatma/Takip Uygulamaları Ortalaması	189	4,13	0,46	Çoğu Zaman
Bilgilendirme Uygulamaları Ortalaması	193	4,43	0,41	Her Zaman
Sorumluluk Verme Uygulamaları Ortalaması	194	4,81	0,32	Her Zaman
Geri Bildirim Uygulamaları Ortalaması	190	3,66	0,79	Çoğu Zaman
Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği Ortalaması	192	4,25	0,5	Her Zaman

Buna göre öğretmenlerin uygulamaları yapma sıklıkları $\bar{X}=3,66$ ile $\bar{X}=4,81$ arasında değerler almaktadır. Öğretmenler, sorumluluk eğitiminde en az geri bildirim uygulamalarına verirken, en fazla sorumluluk verme uygulamalarına yer vermektedirler. Öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını daha az tercih etmelerinin nedeni çocuğu somut ödüllere bağımlı hale getirmekten kaçındıkları, eğitim yöntemi olarak gelenekselden uzak yöntemleri tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Taşdemir ve Dağıstan (2014), çocuklara sorumlulukları hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra belli bir süre gidişatın izlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İstenen sorumlu davranışın gerçekleşmesi ya da artması durumunda uygun pekiştireçlerle çocuğun motive edilmesine, sorumlu davranış ortaya çıkmadığı takdirde sıkıntılarını çocukla paylaşılması gerektiğine değinmişlerdir.

Çocuğa sorumluluk eğitimi verirken disiplin yönteminin doğru seçilmesi de önemlidir. Çocuklar, yerine getirdikleri her sorumluluk karşısında ödüllere bağımlı hale getirilmemelidir. Çocuğa daha fazla sorumluluk vermek, onu bu anlamda daha çok istekli hale getirecektir (Özen, 2016). Tablo 23’e bakıldığında öğretmenlerin çocuklara sorumluluk eğitimi verirken, onlara sorumlu davranışla baş başa bırakmayı daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Alan yazın çalışmalarıyla paralellik gösteren bu durumun, çocukları ve öğretmenleri sorumluluk eğitiminde motive eden bir seçenek olduğu belirtilmelidir.

1.1.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamalarının sıklığının okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 24.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
HTUF	Kadın	180	4,13	0,46	,001	0,970	-,202	,840
	Erkek	9	4,16	0,48				
BUF	Kadın	184	4,44	0,41	,002	0,963	,625	,533
	Erkek	9	4,35	0,44				
SVUF	Kadın	185	4,82	0,31	2,627	0,107	1,448	,149
	Erkek	9	4,66	0,50				
GBUF	Kadın	181	3,65	0,80	,780	0,378	-1,177	,241
	Erkek	9	3,97	0,61				

*P<0,05

Tablo 24'te faktörlere göre sorumluluk eğitimi uygulamalarını yapma sıklıklarının kadın okul öncesi öğretmenlerde $x=3,65$ ile 4,13 arasında; erkek öğretmenlerde ise $x=3,97$ ile 4,66 arasında değiştiği görünmektedir. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine göre sorumluluk eğitimi uygulamalarını yapma sıklıklarının farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, sorumluluk eğitimi uygulamalarının yapılma sıklığını etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin dağılımına bakıldığında ise çoğunluğun kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bunun nedeninin çocuk gelişimi ve eğitimi alanında kadınların annelik içgüdüleriyle hareket ederek daha yetkin olacağına dair inançların olduğu söylenebilir. Ancak benzer olarak erkeklerin de geleneksel rollerin dışında bu alanda profesyonel bir eğitimci olarak görev almalarının gelişimsel açıdan çocuklara önemli katkılar sağlayacağı vurgulanmaktadır (Anlıak, 2004). Bu doğrultuda, kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin benzer sıklıklarla sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer veriyor olmaları erkek öğretmenlerden de kadın öğretmenler gibi bu alanda yararlanılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

1.1.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okulöncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarının sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılmış ANOVA analizi bulguları Tablo 25’te özetlenmiştir

Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
HTUF	(1)1-5 Yıl	39	4,00	0,53	Gruplar Arası	1,272	4	0,318	1,485	0,208
	(2)6-10 Yıl	83	4,18	0,46	Grup İçi	39,19	183	0,214		
	(3)11-15 Yıl	29	4,10	0,43	Toplam	40,462	187			
	(4)16-20 Yıl	17	4,26	0,37						
	(5)21+	10	4,19	0,34						
	Toplam	188	4,13	0,46						
BUF	1-5 Yıl	42	4,30	0,35	Gruplar Arası	1,032	4	0,258	1,488	0,208
	6-10 Yıl	84	4,46	0,46	Grup İçi	32,433	187	0,173		
	11-15 Yıl	38	4,49	0,40	Toplam	33,465	191			
	16-20 Yıl	17	4,49	0,35						
	21 Yıl +	11	4,46	0,28						
	Toplam	192	4,43	0,41						
SVUF	1-5 Yıl	41	4,73	0,41	Gruplar Arası	0,539	4	0,135	1,275	0,281
	6-10 Yıl	84	4,86	0,29	Grup İçi	19,864	188	0,106		
	11-15 Yıl	40	4,78	0,34	Toplam	20,403	192			
	16-20 Yıl	17	4,85	0,25						
	21 +	11	4,88	0,23						
	Toplam	193	4,81	0,32						
GBUF	1-5 Yıl	39	3,80	0,65	Gruplar Arası	3,592	4	0,898	1,416	0,230
	6-10 Yıl	83	3,66	0,87	Grup İçi	116,637	184	0,634		
	11-15 Yıl	39	3,44	0,86	Toplam	120,229	188			
	16-20 Yıl	17	3,91	0,57						
	21 +	11	3,63	0,60						
	Toplam	189	3,66	0,79						

Tablo 25’te, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre sorumluluk bilinci kazandırma amaçlı yaptıkları uygulamaların sıklığının farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre mesleki kıdem, sorumluluk eğitiminin çocuklar açısından önem ve gerekliliği hakkındaki kabulleri etkilemediği söylenebilir. Bu durum, genel ortalamaların da yüksekliği dikkate alındığında, sorumluluk eğitiminin bütün öğretmenler açısından

önemsendiği şeklinde yorumlanabilir. Hayatı boyunca aldığı kararlar sonucunda yaşananlardan kendini sorumlu tutan bireyler yetiştirmek; haklarının farkında ve adalet bilincinde olan toplumlar oluşturmanın gereğidir (Luckner, 1994; Glasser, 2006). Dolayısıyla sorumluluk eğitiminin tüm toplumları ilgilendirdiği ve araştırmadan elde edilen bu bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

1.1.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarının eğitim durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan ANOVA testi analizi bulguları Tablo 26'da özetlenmiştir.

Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
HTUF	(1)Ön Lisans	14	4,38	0,40	Gruplar Arası	1,024	2	0,512		
	(2)Lisans	168	4,11	0,46	Grup İçi	39,457	186	0,212		
	(3)Yüksek Lisans	7	4,02	0,39	Toplam	40,481	188	2,415	0,092	
	Toplam	189	4,13	0,46						
BUF	(1)Ön Lisans	15	4,45	0,34	Gruplar Arası	0,082	2	0,041		
	(2)Lisans	171	4,43	0,41	Grup İçi	33,457	190	0,176		
	(3)Yüksek Lisans	7	4,33	0,64	Toplam	33,539	192	0,231	0,794	
	Toplam	193	4,43	0,41						
SVUF	(1)Ön Lisans	15	4,76	0,35	Gruplar Arası	0,085	2	0,043		
	(2)Lisans	172	4,82	0,31	Grup İçi	20,35	191	0,107		
	(3)Yüksek Lisans	7	4,75	0,55	Toplam	20,436	193	0,401	0,67	
	Toplam	194	4,81	0,32						
GBUF	(1)Ön Lisans	15	4,133	0,54	Gruplar Arası	5,007	2	2,504		
	(2)Lisans	168	3,646	0,79	Grup İçi	115,25	187	0,616		
	(3)Yüksek Lisans	7	3,179	0,87	Toplam	120,257	189	4,062	0,019	1-3
	Toplam	190	3,667	0,79						

*P<0,05

Tablo 26'da, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarının, sorumluluk eğitimi uygulamalarını yapma sıklıkları açısından GBUF bir farklılaşmaya neden olurken (p<0,05)

diğer faktörlerde bir farklılaşmanın olmadığı $p>0,05$ görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin geribildirim uygulamalarının eğitim durumlarından etkilendiği söylenebilir.

Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla veriler üzerinde Scheffe testi uygulanmış ve farklılaşmanın ön lisans ile yüksek lisans mezunları arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre Geri Bildirim Uygulamalarını ön lisans mezunları, yüksek lisans mezunlarına göre anlamlı bir farkla daha sık yapmaktadırlar ($p<0,05$). Geri Bildirim Uygulamaları Faktörüne bakıldığında içerdiği maddelerin daha çok çocuklarda sorumluluk davranışını içselleştirmeye ve bir disiplin yöntemine dair olduğu görülmektedir. Çocuklara verilen geri bildirim; olumlu sorumluluk alma davranışları yerine getirildiğinde, davranışın ardından çocuğun hoşuna gidecek uyarılar veya pekiştiriciler vermeyi içerdiği söylenebilir. Bu farklılaşma, yüksek lisans yapan ya da mezun olan öğretmenlerin, Geri Bildirimi farklı yollardan yapmayı bilmesi ve uygulamasından; buna karşılık ön lisans mezunlarının geleneksel uygulamaları çok sık tercih etmesinden kaynaklanabilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğer ön lisans mezunu öğretmenlere oranla disiplin anlayışlarının daha özgürlükçü ve demokratik olduğu söylenebilir. Çocuklara sık sık kendi bedenleriyle ilgili sorumluluklarına dair yönlendirmeler yapmayan ve sorular sormayan, olumlu veya olumsuz sorumluluk alma davranışlarında ödül/ceza yöntemlerini kullanmayan öğretmenlerin daha demokratik olduğu düşünülebilir.

Bireyin eğitim seviyesinin artmasının alanında daha bilgili olmasını sağlarken mesleki uygulamalarında da daha yapıcı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları eğitim ve disiplin anlayışının öğrencilerini doğrudan etkilediği göz önünde bulundurulursa, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yükseltilmesi gereği kaçınılmazdır (Çakır, 2010). Öğretmenlerin eğitim seviyelerini yükseltmeleri yönünde yapılacak olan teşvikler veya mesleki anlamda öğretmenlere sunulacak olan hizmet içi faaliyet imkânlarıyla eğitim düzeyi arttırılabilir. Bu da çocukların eğitim aldıkları ortamları etkileyecek ve daha olumlu davranışların kazanılmasında destekleyici olacaktır.

1.1.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

SEUÖ ile elde edilen veriler okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre, ölçekte yer alan alt faktörleri etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p
HTUF	Eğitim Enstitüsü	2	4,00	0,30	Gruplar Arası	0,055	3	0,018	
	Eğitim Fakültesi	142	4,13	0,44	Grup İçi	39,94	182	0,219	
	Açık Öğretim Fakültesi	38	4,15	0,51	Toplam	39,99	185	0,084	0,969
	2+2 Lisans Tamamlama	4	4,12	0,94					
	Toplam	186	4,13	0,46					
BUF	Eğitim Enstitüsü	2	4,08	0,11	Gruplar Arası	0,262	3	0,087	
	Eğitim Fakültesi	143	4,44	0,41	Grup İçi	33,26	186	0,179	
	Açık Öğretim Fakültesi	40	4,42	0,44	Toplam	33,52	189	0,488	0,691
	2+2 Lisans Tamamlama	5	4,46	0,36					
	Toplam	190	4,43	0,42					
SVUF	Eğitim Enstitüsü	2	4,50	0,35	Gruplar Arası	0,217	3	0,072	
	Eğitim Fakültesi	145	4,82	0,32	Grup İçi	19,01	187	0,102	
	Açık Öğretim Fakültesi	39	4,82	0,28	Toplam	19,22	190	0,713	0,546
	2+2 Lisans Tamamlama	5	4,80	0,20					
	Toplam	191	4,82	0,31					
GBUF	Eğitim Enstitüsü	2	4,00	0,70	Gruplar Arası	1,45	3	0,483	
	Eğitim Fakültesi	141	3,61	0,81	Grup İçi	117,7	183	0,643	
	Açık Öğretim Fakültesi	39	3,79	0,75	Toplam	119,2	186	0,751	0,523
	2+2 Lisans Tamamlama	5	3,85	0,89					
	Toplam	187	3,66	0,80					

*P<0,05

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün sorumluluk eğitimi amacıyla yaptıkları uygulamanın sıklığını herhangi bir şekilde etkilemediği sonucu çıkarılabilir ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin yükseköğrenim veren üniversitelerin hangi türünden mezun olduklarının uygulama sıklıkları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı, birbirine yakın sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Günümüzde sorumluluk eğitiminin hem bireyin iç huzuru hem de toplumların huzuru için önemli olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Chamberlin & Chambers, 1994; Tezcan, 2012; Yaman, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin de sorumluluk eğitiminin önemine uygun olarak eğitim programlarında benzer sıklıklarla uygulamalara yer verdikleri belirtilmelidir.

1.1.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula bağlı anasınıfı, ortaokula bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokulunda çalışma durumlarının; sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamalarının sıklığına olan etkisini belirlemek amacıyla SEUÖ ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler farklılaşmayı ortaya koyması amacıyla tek yönlü ANOVA testine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre uygulama sıklıklarındaki farklılaşmaya dair edilen sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Okul Öncesi Eğitim Kurum Türü	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
HTUF	İlkokula Bağlı Anasınıfı	88	4,09	0,47	Gruplar Arası	0,384	2	0,192		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	24	4,11	0,40	Grup İçi	40,1	186	0,216		
	Bağımsız Anaokulu	77	4,19	0,46	Toplam	40,48	188	0,891	0,412	
	Toplam	189	4,13	0,46						
BUF	İlkokula Bağlı Anasınıfı	90	4,47	0,41	Gruplar Arası	0,331	2	0,165		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	25	4,46	0,39	Grup İçi	33,21	190	0,175		
	Bağımsız Anaokulu	78	4,38	0,42	Toplam	33,54	192	0,946	0,39	
	Toplam	193	4,43	0,41						
SVUF	İlkokula Bağlı Anasınıfı	90	4,87	0,28	Gruplar Arası	0,966	2	0,483		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	26	4,89	0,18	Grup İçi	19,47	191	0,102		1-3
	Bağımsız Anaokulu	78	4,73	0,38	Toplam	20,44	193	4,738	0,01	
	Toplam	194	4,82	0,32						
GBUF	İlkokula Bağlı Anasınıfı	88	3,49	0,87	Gruplar Arası	5,622	2	2,811		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	25	3,65	0,71	Grup İçi	114,6	187	0,613		1-3
	Bağımsız Anaokulu	77	3,86	0,68	Toplam	120,3	189	4,586	0,011	
	Toplam	190	3,66	0,79						

*P<0,05

Tablo 28 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurum türünün, Hatırlatma/Takip Uygulamaları Faktörü ve Bilgilendirme Uygulamaları Faktörü altında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir (p>0,05).

Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü altında yer alan maddelerin ise, öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F=4,738$; $p<0,05$). Katılımcıların Sorumluluk Verme Uygulamaları Faktörü algılarına ait varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p<0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ilkokula bağlı anaokulları ile bağımsız anaokullarında çalışan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. İllkokula bağlı anaokullarında çalışanların ($\bar{X}=4,87$) algıları bağımsız anaokullarında çalışanlara ($\bar{X}=4,73$) göre daha yüksektir.

Sorumluluk bilincinin çocuklara verilmesindeki en etkili yöntem; onlara sorumluluk vermektir. Bunun için önce okullarda yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumunda çocukların aktif katılımı sağlanmalı ve kalıcı öğrenme oluşturulmalıdır (Gündüz, 2014). Bu araştırmada da ilkokula bağlı okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin bağımsız anaokullarında çalışanlara göre öğrencilere daha fazla sorumluluk verdikleri görülmektedir. Bu durum ilkokula bağlı anasınıflarında çocukları sorumlulukla baş başa bırakma, yaparak öğrenmelerini destekleme gibi faaliyetlere daha fazla yer verildiği şeklinde yorumlanabilir.

Geri Bildirim Uygulamaları alt boyut algılarının çalıştığı kurumun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=4,586$; $p<0,05$). Katılımcıların Geri Bildirim Uygulamaları Faktörü algılarına ait varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p<0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ilkokula bağlı anaokulları ile bağımsız anaokullarında çalışan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. İllkokula bağlı anaokullarında çalışanların ($\bar{X}=3,49$) bu faktördeki algıları bağımsız anaokullarında çalışanlara ($\bar{X}=3,66$) göre daha düşüktür.

Çocuklara sorumluluk bilinci vermeyi amaçlayan öğretmenin göz önünde bulundurması gereken en önemli faktör, sorumluluk bilincinin insanın içinden gelmesi gerektiğidir. Çocuklar içten gelen bu duyguyu hissettiklerinde hedef gerçekleşmiş olur (Öztekin Ağır, 2017). Ölçekteki Geri Bildirim Uygulamaları faktörüne ait maddeler göz önünde bulundurulduğunda bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin, çocukta sorumluluk bilinci gelişmesi amacıyla daha sık periyotlarla pekiştiric kullandıkları söylenebilir. Ancak ödül ve ceza gibi klasik yöntemlerin, öğrencilerde sorumlulukla ilgili

davranışları içselleştirmeyeceği, davranışla ilgili geçici öğrenmelere neden olacağı belirtilmelidir.

1.1.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerin, daha önce içeriği sorumluluk eğitimi üzerine olan bir eğitim programına katılma durumlarına göre, bu konuda yaptıkları uygulamaların sıklıklarının etkileme durumları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalarının Sıklığının Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Konu ile İlgili Eğitime Katılma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		T	p
					F	p		
HTUF	Katıldım	17	4,18	0,48	,331	,566	,697	0,487
	Katılmadım	127	4,10	0,46				
BUF	Katıldım	17	4,50	0,43	,042	,837	,751	,454
	Katılmadım	132	4,41	0,42				
SVUF	Katıldım	17	4,85	0,30	,005	,945	,435	,664
	Katılmadım	132	4,81	0,31				
GBUF	Katıldım	17	3,48	1,13	6,648	,011	-1,275	,204
	Katılmadım	128	3,73	0,68				

*P<0,05

Tablo 29’a göre, katılımcıların sorumluluk eğitimi algılarının konu ile ilgili eğitime katılma durumuna göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Günümüzde eğitim kurumlarında alınan eğitimlerin, yenilenen durumlar karşısında yeterliliği tartışılmaktadır. Kişinin bir mesleği yaparken hep aynı işi aynı bilgilerle yapıyor olması son yıllarda kabul edilmeyen bir görüş haline gelmiştir. Bu durumda insanlar meslekleri ile ilgili yaşam boyunca kendilerini yenileme ihtiyacı duymaktadırlar (Ayra & Kösterelioğlu, 2015).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin yalnızca %8,7'si daha önce sorumluluk eğitimi ile ilgili bir eğitim programına katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin sorumluluk eğitimi ile ilgili uygulamalarının sıklığına bir etkisi olması beklenirken tersi yönde sonuçlanmıştır. Ayra ve Kösterelioğlu'na (2015) göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

1.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Yerine Getirme Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sorumlu davranma düzeyine dair değerlendirmelerini belirlemek amacıyla SDÖ ölçeği uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Yerine Getirme Düzeyine Ait Bulgular

	Maddeler	N	X	Ss	Düzye
1	Temel güvenlik kurallarını bilir ve uygular.	180	3,96	0,69	İyi
2	Yetişkin yönlendirmesi olmadan kendi iradesiyle bir işe başlar, başladığı işi sürdürmek, zamanında bitirmek için çaba gösterir ve sorumluluk alır.	180	3,89	0,71	İyi
3	Haksızlığa uğradığında neler yapması gerektiğini bilir.	180	3,88	0,77	İyi
4	Sağlıklı olmak için yapılması gerekenleri bilir ve uygular	180	3,95	0,70	İyi
5	Başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeye gayret eder.	180	3,92	0,75	İyi
6	Kendisinin ve başkalarının hakları olduğunu söyler, saygılı davranır.	180	3,88	0,74	İyi
7	Kendisinin ve diğer insanların farklılıkları olduğunu kabul eder ve buna saygı gösterir.	180	4,21	0,69	Çok İyi
8	Ödünç aldığı eşyayı zamanında getirmesi gerektiğini bilir ve buna uygun davranır.	180	4,01	0,70	İyi
9	Arkadaş seçiminde istikrar gösterir ve arkadaşlarıyla uyumludur	180	3,99	0,72	İyi
10	Etkinliklerde gerektiğinde liderlik rolü üstlenir veya liderin isteklerine uygun davranır.	180	4,01	0,76	İyi
11	Farklı ortamlardaki kuralların oluşturulmasıyla ilgili düşüncelerini özgürce söyler ve kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.	180	4,02	0,74	İyi
12	Görgü kurallarını bilir ve bu kurallara uygun davranır.	180	3,93	0,77	İyi
13	Kendi ülkesine ait özelliklerin farkına varır ve bununla ilgili etkinliklerde görev alır.	180	3,69	0,77	İyi
14	Tehlikeli olabilecek kişileri ve alışkanlıkları bilir, onlardan uzak durur.	180	3,98	0,75	İyi
15	Toplumsal yaşamın, insanların üstlendiği sorumluluk ve görevlerle ilerlediğinin farkındadır.	180	4,15	0,69	İyi
16	Tehlike anında ne yapması gerektiğini, kimlerden yardım alması gerektiğini bilir.	180	4,18	0,65	İyi
17	Başkalarının ve kendisinin duygularının farkına varır, bunları özgürce ifade eder.	180	3,89	0,78	İyi
18	Başkalarının ve kendisinin hata yapabileceğini kabul eder, hata yapanları uygun şekilde uyarır.	180	4,01	0,77	İyi
19	Çevresindeki güzellikleri korumakla ilgili sorumluluklar alır.	180	4,38	0,70	Çok İyi
20	Sınıfa geldiğinde veya okul bitişinde öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı selamlaşma sözcüklerini kullanır	180	4,22	0,70	Çok İyi
21	Okulda sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir ve üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	180	4,07	0,70	İyi

22	Kurallara uymadığında arkadaşlarına uyarılarda bulunur.	180	4,21	0,79	Çok İyi
23	Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan varlıkları(su, toprak, enerji, gıda vb) verimli kullanmakla ilgili sorumluluklarını bilir.	180	3,70	0,83	İyi
24	Sınıfın ortak eşyalarını ve kendisine ait olan eşyaları paylaşır	180	3,96	0,78	İyi
25	Evde/okulda temizlik eşyalarının nasıl kullanılacağını bilir.	180	4,24	0,67	Çok İyi
26	Tehlikeli durumların farkındadır ve kendine zarar verecek durumlardan kaçınır.	180	4,23	0,65	Çok İyi
27	İstedikleriyle kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.	180	3,99	0,72	İyi
28	Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular, dişini fırçalar, elini yüzünü yıkar, tuvalet ihtiyacına yönelik işleri kendi kendine yapar	180	4,06	0,71	İyi
29	Günlük rutin içerisinde ve etkinliklerde sıra beklemenin önemini bilir ve sırasını bekler	180	3,93	0,74	İyi
30	Yorulduğunda dinlenmesi gerektiğini bilir ve kendini buna göre ayarlar.	180	3,94	0,76	İyi
31	Yemeklerini öğün zamanlarında yer ve öğünleri aksatmaz.	180	4,02	0,70	İyi
32	Sınıf temizliğinde ve toplanmasında sorumluluk almaya isteklidir.	180	4,11	0,71	İyi
33	Oyun ve etkinliklerde kurallara uygun davranır, mızıkçılık yapmaz.	180	4,20	0,70	İyi
34	Canlıların bakımını üstlenmekle ilgili sorumluluklar alır.	180	4,18	0,73	İyi
35	Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmedeğinde olası sonuçları tahmin eder.	180	3,71	0,73	İyi
36	Yapmak istemediği bir şey olduğunda 'hayır' diyebilir.	180	4,01	0,66	İyi
37	Yiyecekleri yeterli miktarda yer/içer ve yemek yerken doyduğunu bilir.	180	3,87	0,69	İyi
38	Yemeğini yardım almadan hazırlayıp yer ve kaldırır.	180	3,72	0,74	İyi
39	Sağlığını bozacak yiyecek ve içecekleri bilir, tüketmekten kaçınır.	180	4,26	0,69	Çok İyi
40	Başarısızlığa uğradığında bunun olabileceğini kabul eder ve öfkesini kontrol eder	180	4,17	0,70	İyi
41	Uyku saatlerini bilir ve buna uygun davranır	180	4,14	0,72	İyi
42	Hava şartlarına uygun kıyafetleri kendisi seçer ve giyer	180	4,02	0,79	İyi
43	Eve giderken ve okula gelirken eşyalarını kendisi taşır.	180	4,09	0,71	İyi
44	Yanlışlıkla döktüğü bir şey olduğunda kendisi temizler	180	3,94	0,70	İyi
Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği Ortalaması		180	4,02	0,50	İyi

Bulgulara bakıldığında, bulguların $\bar{X} = 3,70$ ile $\bar{X} = 4,38$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların sorumlu davranma düzeyleriyle ilgili genel anlamda yüksek seviyede görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 30'daki verilerde öğretmenler çocukların en az "Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan varlıkları(su, toprak, enerji, gıda vb) verimli kullanmakla ilgili sorumluluklarını bilir." davranışını yapabildiklerini belirtmişlerdir. Günümüzde çevre sorunları dikkat çeken konulardan biridir. Çevre bilincinin sağlanması tüm toplumlar için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca kentleşme olgusunun giderek çoğalması, çocukların doğal çevreden uzak, diğer canlılarda etkileşim kurmadan büyümesine sebep olmaktadır (Gülay & Ekici, 2010). Dünya üzerindeki tüm canlıların farkında olmak, sistemleri ve insanlığı etkileyecek bütün olumsuzlukların önlenmesi için çabalamak evrensel ve herkesi ilgilendiren bir sorumluluktur. Sorumluluk sahibi bireyler kendisi dışındaki diğer canlıların da değerinin farkındadırlar. (Luckner, 1994; Özen, 2014) Okullarda verilen sorumluluk eğitiminin daha verimli olması adına eğitim programlarında yer alan kazanımlarda çevre eğitimine önem

verilmesi, gerekirse sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde olunarak eğitimin desteklenmesi belirtilmelidir.

Sorumlu Davranışlar Ölçeğine ait bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en fazla “Çevresindeki güzellikleri korumakla ilgili sorumluluklar alır.” maddesi ve “Evde/okulda temizlik eşyalarının nasıl kullanılacağını bilir.” maddesi üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Erdoğan (2011), doğa eğitimi programının sorumlu davranışlara etkisini araştırdığı çalışmasında, okul dışı doğa etkinliklerine katılmanın çocuklarda çevreye yönelik sorumlu davranışları anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularla öğretmenlerin çocukları değerlendirirken çevresini korumakla ilgili sorumluluklar alır şeklinde görüş bildirmeleri, çocuklarda doğa etkinliklerinin de bu beceriyi daha da artıracağı şeklinde yorumlanabilir.

Kısa (2009) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak için kullandığı disiplin yöntemlerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin çocuklarından beklediği temel sorumlulukların kişisel ihtiyaçlarını yarımsız olarak yerine getirebilmesi, okul ve sınıf kurallarına uyabilmesi, başkalarına karşı saygı ve nezaket kurallarına uygun davranabilmesi, paylaşma ve dinleme becerilerini kazanabilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalara paralel olarak ölçekte verilmiş olan sorumlu davranışlara dair öğretmenlerin değerlendirmelerinin ‘Çok iyi’ ve ‘İyi’ düzeyde olması, öğretmenlerin çocuklardan beklediği sorumlu davranışların, çocuklar tarafından yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

1.1.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin yaşlarına uygun sorumluluk alma seviyelerine dair görüşleri SDÖ aracılığıyla alınmış ve bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmen Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
SDÖ	Kadın	186	4,02	0,48	1,694	0,195	0,612	0,541
	Erkek	9	3,91	0,80				

*P<0,05

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SDÖ'ye ait algıların cinsiyete göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan t-testi sonucuna göre, katılımcıların sorumluluk seviyeleri algılarının cinsiyete göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ne olursa olsun çocuklarının, sorumluluk almada ve yerine getirmede düzeylerini değerlendirirken birbirlerine yakın görüşte oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan 195 okul öncesi öğretmeni içerisinde yalnızca 9 tanesi erkektir. Çocuğun gelişiminde ve eğitiminde kadınlar kadar önemli rol oynayan erkeklerin, okulöncesi eğitiminde oldukça sınırlı sayıda görev aldıkları anlaşılmaktadır. Çoğunluğun kadın öğretmenlerden oluşması, okulöncesi öğretmenliği mesleği açısından kadın mesleği olduğu algısının daha baskın ve etkili olduğunu düşündürmektedir (Anlık, 2004). Ancak araştırmada çıkan sonuçlar, öğretmenlerin bu algıdan uzak cevaplar verdikleri ve çocukları kendi cinsiyet algılarına göre değerlendirmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

1.1.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerin meslekte bulunma sürelerine göre, öğrencilerinin sorumluluk seviyelerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 32'de özetlenmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumu

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
SDÖ	(1)1-5 Yıl	42	3,84	0,54	Gruplar Arası	2,913	4	0,728		
	(2)6-10 Yıl	84	4,04	0,51	Grup İçi	46,69	189	0,247		
	(3)11-15 Yıl	40	3,98	0,42	Toplam	49,610	193		2,94	0,022
	(4)16-20 Yıl	17	4,25	0,46						
	(5)21+	11	4,24	0,42						
	Toplam	194	4,01	0,50						

*P<0,05

ANOVA testi sonuçlarına göre, Sorumlu Davranışlar Ölçeğinealt boyut algılarının mesleki kıdemlere göre anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=2,94; p<0,05). Katılımcıların Sorumlu Davranışlar Ölçeğine ait varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p<0,05) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post

Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 16-20 yıl ($\bar{X}=4,25$) 21+ yıl ($\bar{X}=4,24$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl ($\bar{X}=3,84$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek algıda oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça daha deneyimli oldukları ve bu durumun avantajı olarak gözlemlerinde de bu tecrübe sayesinde daha profesyonel değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir. Diğer yandan meslekte çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin, tecrübesizliklerinin etkisiyle ya da daha idealist olup üst düzey beklentilere sahip olmalarının, öğrenciler hakkında daha olumsuz değerlendirmelerde bulunmalarını beraberinde getirmiş olabilir. Çünkü yaş almış insanların, gerek kendi çocuk yetiştirme tecrübeleri gerekse daha fazla gözlem yapma durumları ile birlikte daha gerçekçi değerlendirmeler yapmalarını beraberinde getirdiği söylenebilir. Diğer taraftan deneyimsiz öğretmenlerin tahammül seviyelerinin düşüklüğünün ya da çocukların gelişimi ve başarısı hakkında daha aceleci olmalarının da onların çocuklara ilişkin daha olumsuz değerlendirme yapmalarına yol açtığı söylenebilir. Bu durumla paralel bulgular ortaya koyan ve öğretmenlerin sınıf yönetimi, iletişim becerileri, ders planlama gibi alanlarda yeterlik durumlarının mesleki kıdemleriyle olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşmış çalışmaların varlığı da bu önermeyi desteklemektedir (Dinçer & Akgün , 2015; Tepe, 2011).

1.1.3.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

SDÖ aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinden toplanan veriler, öğretmenlerin Sorumlu Davranışlar Ölçeğine ilişkin algılarını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testine tabi tutulmuştur. Sonuçlar Tablo 33'te özetlenmiştir.

Tablo 33. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
SDÖ	Ön Lisans	15	4,13	0,42	Gruplar Arası	0,617	2	0,308		
	Lisans	173	4,01	0,49	Grup İçi	48,998	192	0,255		
	Yüksek Lisans	7	3,77	0,86	Toplam	49,615	194		1,208	0,301
	Toplam	195	4,01	0,50						

*P<0,05

Tablo 33'e göre öğretmenler, hangi seviyede eğitim almış olurlarsa olsunlar; öğrencilerinin yüksek düzeyde sorumlu davrandıklarını belirtmişlerdir. Eğitim durumları ile öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerini değerlendirmede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğretmenlerin öğrenim seviyeleri arttıkça sorumluluk becerilerine yönelik algılarının da değişmesi beklenebilir. Ancak, Tablo 18'de sorumluluk eğitiminin gerekliliğine bakış açılarına ait sonuçlarda, öğretmenlerin eğitim aldıkları kademelerin seviyesi arttıkça bakış açıları ortalamalarının azaldığı görülmüştür (Ön Lisans $\bar{X}=4,44$; Lisans $\bar{X}=4,39$; Yüksek Lisans $\bar{X}=4,30$). Buna paralel olarak, öğretmenlerin sorumluluk eğitimine bakış açıları nasılsa çocukları da o düzeyde değerlendirdikleri söylenebilir.

1.1.3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okulun Türüne Göre Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerin mezun oldukları okulun türüne göre, çocukların sorumlu davranma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
SDÖ	Eğitim Enstitüsü	2	3,96	0,56	Gruplar Arası	0,356	3	0,119		
	Eğitim Fakültesi	145	3,99	0,52	Grup İçi	49,012	188	0,261		
	Açık Öğretim Fakültesi	40	4,08	0,46	Toplam	49,368	191		0,455	0,714
	2+2 Lisans Tamamlama	5	3,87	0,30						
	Toplam	192	4,01	0,50						

* $P<0,05$

Tablo 34'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü ile öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerine ilişkin bulgular arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenliği alanında herhangi bir yükseköğrenim türünden mezun olmuş öğretmenler, öğrencilerini sorumlu bireyler olarak değerlendirmektedir. Sorumluluk eğitimi adına yaptıkları uygulamalara vakıf oldukları ve bu bilinçler çocuklarına sorumluluk eğitimini en iyi şekilde vermeye çalıştıkları söylenebilir. Yükseköğretim kurumlarının her biri, toplum için nitelikli işgücü yetiştirme, bilgi üretme ve

teknolojide ilerleme, toplumu aydınlatma, toplumsal gelişmelere liderlik etme gibi görevleri yerine getirmektedir (Kaya Y. , 2015). Bu durumda eğitimci yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğrencilerini mezun ederken, belirledikleri hedeflere ulaştıkları ve bu öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikimiyle meslek hayatında etkinlik gösterdikleri yorumu yapılabilir.

1.1.3.5. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerden SDÖ ile toplanan veriler, öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumunun türü ile öğrencilerini sorumlu davranma düzeylerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 35’te özetlenmiştir.

Tablo 35. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Çalışılan Okul Türü	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
SDÖ	İlkokula Bağlı Anasınıfı	91	3,99	0,53	Gruplar Arası	0,266	2	0,133		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	26	3,97	0,50	Grup İçi	49,349	192	0,257		
	Bağımsız Anaokulu	78	4,00	0,47	Toplam	49,615	194		,0517	0,597
	Toplam	195	4,01	0,50						

*P<0,05

Bulgulara göre, öğretmenlerin çocukların sorumlu davranma düzeyi algılarının çalışılan kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Tablo 28’e göre ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre sorumluluk verme uygulamaları ortalamaları daha yüksektir. İlkokul bünyesindeki anasınıfına devam eden çocukların sorumluluk seviyelerinin, diğerlerine göre daha fazla olması beklenebilir. Diğer taraftan, başlı başına bir eğitim kurumu olan bağımsız anaokullarında daha iyi fiziki koşulların ve donanımın olması, çalışanların birbirleriyle daha sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve öğretmenin kendini geliştirme olanağı olması söz konusudur. Bağımsız anaokulları kendine ait bir kimliğe sahipken, ilköğretim anasınıfları okul bünyesinde daha küçük bir yapılaşmaya sahiptir (Çek, 2011). Ancak ilkokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenler de diğer öğretmenler gibi çocukları yaşlarına uygun sorumlulukları yerine getirme düzeyleri bakımından yeterli seviyede görmektedir. Bu durumun diğer kurumlarda çalışan öğretmenlerle bir farklılık içermemesi, okulların sorumluluk kazandırmada başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

1.1.3.6. Öğretmenlerin Daha Önce Konuyla İlgili Bir Eğitim Programının Katılma Durumuna Göre, Öğrencilerin Seviyelerine Uygun Sorumlulukları Yerine Getirme Düzeylerine Dair Görüşlerinin Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Tablo 36’da öğretmenlerin sorumluluk eğitimine yönelik daha önce herhangi bir eğitim programına katılma durumları ile öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerine dair değerlendirmeleri sunulmuştur.

Tablo 36. Öğrencilerin Sorumluluklarını Seviyelerine Uygun Şekilde Yerine Getirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Daha Önce Konuya İlişkin Bir Eğitim Programına Katılma Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

	Konu ile İlgili Eğitime Katılma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
SD	Katıldım	17	3,97	0,62	1,036	0,310	-0,342	0,733
	Katılmadım	133	4,01	0,50				

Bulgulara göre öğretmenlerin konuyla ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarıyla, çocukların sorumlu davranma düzeylerini değerlendirmeleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Tablo 36’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 195 öğretmenden sorumluluk eğitimine yönelik daha önce bir eğitim programına katılmış öğretmen sayısı 17’dir. Bu alanda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin azlığı veya öğretmenlerin bu faaliyetlere erişme durumlarının yetersiz olduğu yorumu yapılabilir. Öztürk ve Sancak (2007), kişilerin mesleki deneyimleri esnasında hizmetiçi eğitime katılmalarının onlara yeni beceriler kazandırmanın yanısıra mesleki eğitim eksikliklerini de tamamladığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlere sorumluluk eğitimi ile ilgili hizmet içi faaliyetler arttırılmalı ve bundan sonra konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, bu değişkenin etkisi tartışılmalıdır.

1.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BÖLÜMÜ İLE İLGİLİ BULGULARI VE YORUMU

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizi sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin her biri numaralandırılmış; bulgular ve yorumlamada bu numaralar kullanılmıştır.

1.2.1. Öğretmenlerin Sorumluluk Bilinci Kazandırmak İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Frekans ve Yüzde Değerlerine Ait Bulgular ve Yorumu

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bir eğitim-öğretim dönemi boyunca çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak için yaptıkları uygulamaları belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere “Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların sorumluluk bilinci kazanması için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz. Örnekleyerek bilgiler verebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır ve cevaplar Tablo 37’de özetlenmiştir.

Tablo 37. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Bilinci Kazandırmak İçin Uyguladıkları Etkinliklere Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	f	%
Sosyal Sorumluluk Esaslı Uygulamalar	Sınıfın toplanmasında ve temizliğinde yer almasını sağlama	15	13,51
	Bir canlının bakımını üstlenmesini sağlama	12	10,81
	Çevre sorumluluğuna yönelik etkinlikler yapma	2	1,80
	Tutumluluk ile etkinlikler yapma	2	1,80
Toplam		37	33,33
İşbirliğine Dayalı Uygulamalar	Ev ile okul arasında emanet taşımalarını sağlama	15	13,51
	Aile ile işbirliği kurma	6	5,40
	Okul içinde emanet taşımalarını sağlama	5	4,50
Toplam		26	23,42
Kendine Karşı Sorumluluk Alma Esaslı Uygulamalar	Eşyasına sahip çıkma/dolabının düzenini sağlama	9	8,10
	Kıyafetlerini kendi kendine giyip çıkarmasını bekleme	5	4,50
	Beslenme sonrası temizliğini yapmasını sağlama	4	3,60
	Çocuğa ait sorumluluklar dosyası hazırlama	3	2,70
Toplam		21	18,91
Sorumluluk Almaya Özendirmeye Yönelik Uygulamalar	Sınıf başkanı/öğretmen yardımcısı/sınıf sorumlusu seçme	9	8,10
	Sembolik ödül ve sözel pekiştirece yer verme	4	3,60
	Sınıfı sevmesini/ benimsemesini bekleme	2	1,80
	Model olma	2	1,80
	Oyunlarda liderlik görevi verme	1	0,90
	Çocukla birlikte günü planlama	1	0,90

Toplam		19	17,11
Bilgilendirmeye Yönelik Uygulamalar	Sorumlulukları hakkında konuşma	6	5,40
	Kitap okuma, film izleme	5	4,50
Toplam		11	9,90
Toplam		111	100

Tablo 37'ye bakıldığında uygulanan etkinliklerin 5 temada toplandığı görülmektedir. Uygulamalar; sosyal sorumluluk esaslı uygulamalar, işbirliğine dayalı uygulamalar, kendine karşı sorumluluk alma esaslı uygulamalar, sorumluluk almaya özendirilmeye yönelik uygulamalar ve bilgilendirmeye yönelik uygulamalar başlıklarında toplanmıştır.

Tablo 35'te okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmaya dair uygulamalarının 37 tanesinin sosyal sorumluluklara yönelik uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu tema altında toplanan uygulamalar, toplam uygulamaların %33,33'ünü oluşturmaktadır. Uygulamaların 15 (%13,51) tanesi çocuğun sınıfın toplanma ve temizliğinde yer almasını sağlamak, 12 (%10,81) tanesi bir canlının bakımını üstlenmesini sağlamak, 2 (%1,80) tanesi çevre sorumluluğuna yönelik etkinlikler yapmak ve 2 (%1,80) tanesi tutumlulukla ilgili etkinlikler yapmaktır.

Sosyal sorumluluk esaslı uygulamalar içinde öğretmenler (Ö1: Ö3: Ö6: Ö7: Ö8: Ö9: Ö10: Ö11: Ö12: Ö14: Ö22: Ö23: Ö24: Ö29: Ö34) en çok %13,51 oranla çocukların sınıfın toplanmasında ve temizliğinde yer almasını sağlama uygulaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö6 kodlu öğretmen, *“Etkinlik sonrası çalıştığımız masalarda her masadaki çocuk kendi masasının artıklarını kırpıklarını çöpe atılması gereken ne varsa topluyor. Kendi sorumlu olduğu eşyalarının düzenini de kendisi yapıyor.”* diyerek görüş bildirmiştir. Ö12 ise yaptığı uygulamayı şu şekilde dile getirmiştir: *“Benim verdiğim sorumlulukla ilgili şeyler genelde temizlikle ilgili oluyor. Mesela sınıfı çocuklara temizletiyorum. Oyuncak toplama, döktüğü hamuru temizleme gibi. Tabi çok ağır temizlikler değil de bunlar masanın üzerini silme gibi yani.”* Ö34 bu konudaki düşüncelerini, *“Daha sonra özellikle günlük rutinlerde mutlaka onlara yaşlarına, gelişim özelliklerine göre görevler veriyorum. Özellikle sınıf düzeninin sağlanması, oyuncakların toplanması, kendi kişisel dolaplarının şahsi eşyalarının düzenlenmesi ve özellikle de öz bakım konularında mutlaka sorumluluk almaları için onlara fırsat tanıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk esaslı yaptıkları uygulamaların 12 tanesi (Ö1: Ö11: Ö18: Ö19: Ö20: Ö23: Ö26: Ö27: Ö29: Ö30: Ö32: Ö34) %10,81 oranla bir canlının bakımını üstlenmesini sağlamadılar. Ö29 kodlu öğretmenin bu konudaki görüşü şu şekildedir; *“Diğer canlıların haklarına saygı gösterme gibi sorumlulukları bu bilinci kazanması için uyguluyorum. Örneğin; sınıfımızda balıklarımız ve saksıda canlı çiçeklerimiz var. Öğrencilerim sırayla her gün balıkları yemlerini atarak besliyorlar, belirli periyotlarda çiçeklerimizi sulayarak bakımını üstleniyorlar.”* Uygulamaların 2 tanesi (Ö4: Ö6) %1,80 oranla çevre sorumluluğuna dair etkinlikler ve yine 2 tanesi (Ö26: Ö33) aynı oranla tutumlulukla ilgili uygulamalardır. Örneğin Ö4, çevre sorumluluğuna dair yaptığı uygulamalardan; *“En son pilleri verdik. Okulumuzda atık pil kutusu var. Evden biten pillerinizi, oyuncaklarınızın pilleri falan varsa getirin onu kutumuza atalım diye, getirenler de atıyor böyle. Hoşlarına da gidiyor. Bir de atık kâğıt kutumuz da var. Öncesinde dünyanın ve ağaçların korunması gerektiğiyle ilgili bir şeyler anlatıp çocuklara, kâğıtların da ağaçtan yapıldığından bahsedip kutulara geri dönüşüm için kâğıtları atmalarını istedim. Çocuklar belediye aracı toplamaya gelince de onu gördüler. Böyle şeyler de çocukların çok ilgisini çekiyor. Seviniyor çocuklar.”* diyerek bahsetmiştir. Tutumlulukla ilgili yaptığı uygulamaya dair Ö33 kodlu öğretmenin ifadeleri şöyledir: *“Sonra çocuklara tutumlu olma konularını işledikten sonra, kumbarada para biriktirme sorumluluğu veriyorum. Bir hedef belirlemelerini ve onu satın almaları için para biriktirmelerini istiyorum.”*

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar gösteriyor ki, çocuklarda sosyal sorumluluk bilinci kazanması için yaptıkları eğitim uygulamaları, özellikle başkalarıyla paylaştıkları ortamların düzenlenmesine ve kendileri dışında yaşayan canlıların varlığının farkına varıp onların sorumluluklarıyla ilgili bilinç oluşmasına katkı sağlayacak şekildedir. Öğretmenler bu uygulamalara daha sık yer vermektedirler. Öğretmenlerin en çok sosyal sorumluluklara yönelik uygulamalar teması çerçevesinde etkinlik yapmayı tercih etmesi, çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamasına katkıda bulunmak ve kendi hayatı dışında olup bitenlere karşı farkındalık geliştirmelerine destek olmak gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Sosyal sorumlulukla ilgili Ergül ve Kurtulmuş, (2014, s.1) bireylerin davranışlarını şekillendiren ve toplum veya çevre üzerinde etkileri olan bir bilinç biçimi olduğunu söylemiştir. Kimseden bir şey beklemeden, kazanç sağlamadan veya bir menfaat elde etmeyi amaçlamadan çevreye katkı sağlayacak bir eylemde bulunmanın sosyal sorumluluk kapsamında olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin uygulamalarını daha çok sosyal sorumluluklara yönelik uygulamalar temasına uygun etkinliklerden yapmalarının hem

bireysel hem toplumsal açıdan daha olumlu sonuçlar vereceği söylenebilir. Ayrıca ortak yaşam alanlarıyla ilgili sorumluluk üstlenmesini sağlamak bireye sosyal sorumluluk kazandırmak için uygun bir yöntem olabilir. Sosyal yaşamın huzurlu ve düzenli bir şekilde devam edebilmesi için, ortak yaşam alanlarında bulunan insanların birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir (Aslan K. , 2001, s. 18).

Öğretmenlerin, çocuklarda diğer canlılarla ilgili hassasiyetlerin oluşmasına da önem verdikleri görülmektedir. Özellikle son yıllarda insanların doğada yaşayan diğer canlılara karşı davranışlarında insanlık dışı eylemlerde buldukları görülmektedir. 2016 yılında Hayvan Hakları İzleme Komitesi tarafından yayınlanan rapora göre, sadece Aralık ayında 113 adet hayvan haklarına aykırı eylem kayıtlara geçmiştir (Hayvan Hakları İzleme Komitesi, 2016). Bu yaşananlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu uygulamalarının, çocuklara sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılması için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Nitekim Erten'e (2005, s. 93) göre herhangi bir bitkiyle ve hayvanla ilgilenme, onları yakından tanıma, onlara karşı sevgi ve koruma duygusunu geliştirir.

Öğretmenlerin sorumluluk bilinci kazandırmak için uyguladığı bir diğer uygulama ise işbirliğine dayalı uygulamalardır. Okul öncesi öğretmenlerin yaptığı uygulamaların 26 tanesi %23,42 oranla işbirliğine dayalı uygulamalar teması altında toplanmıştır. Bu uygulamaların 15 (Ö2: Ö3: Ö4: Ö7: Ö9: Ö16: Ö18: Ö19: Ö20: Ö22: Ö23: Ö24: Ö26: Ö31: Ö33) tanesi (%13,51) çocukların ev ile okul arasında emanet taşımalarını sağlamadadır. Örneğin Ö7 kodlu öğretmen, *“Eve çalışma sayfaları gönderiyorum. Çocuk hafta sonu alıyor bunu yapıyor. Pazartesi öğretmenin bakacağını biliyor. Bu konuda çok da istekli değilim aslında. Ödevle boğuşsun istemiyorum da çocuk zaten sistem böyle, bir sayfanın sorumluluğunu alsın. Mesela bazı belgeler oluyor, süt izin dilekçesi mesela, bunu çocuğa veriyorum. Annen baban okusun imzalasın okula getir diye. Belge arada kaynasa, kaybolsa bile tekrar ediyorum fotokopisini verip. Tabi getirmezse yine sonuçlarının ne olacağına dair uyarıda bulunuyorum”* derken Ö23 kodlu öğretmen, *“Aile katılımı kapsamında istenen malzemeleri önce çocuklardan istiyorum. Örneğin malzemeye perşembe ihtiyacım varsa salı çocuğa söylüyorum. Ertesi gün getirmesini istiyorum. Sonra ailelere haber veriyorum.”* demiştir. Aile ile işbirliği kurma alt teması altında toplanan öğretmenlerden (Ö4: Ö5: Ö10: Ö14: Ö21: Ö22) , Ö10; *“Velilerle yüz yüze görüşebilme imkânımız var. Çocukta gördüğümüz eksikleri ya da fazlaları hiç fark etmez aileyle sürekli paylaşıyoruz. Çünkü bizi tamamlayan şey aile. Aile bize evde destek verdiği sürece çocuk çok hızlı toparlıyor. Vermek istediğimiz*

kazanımları da çok hızlı tamamlıyoruz.” diyerek sorumluluk bilinci kazandırırken aile ile işbirliği kurduğunu ifade etmiştir. Yine Ö1 kodlu öğretmen, okul içinde emanet taşımamasını sağlama alt temasında, *“İdareden evrak, fotokopi işlerini getirip götürmelerini beklerim. Basit şeyler mesela, bir veli belgesini idareye götürmesini beklerim, diğer sınıftan bant gibi şeyler getirmesini isterim”* şeklinde görüş belirtmiştir (Ö1: Ö5: Ö8: Ö13: Ö23).

Buna göre öğretmenlerin aile ile işbirliğine dayalı uygulamaları içinde en fazla yer verdikleri eğitim uygulamasının aile ile işbirliği kurmak olduğu görülmektedir. Ailenin okul ortamında bulunması veya öğretmenle iletişim içerisinde olarak çocuğun gelişimini takip etmesinin önemi üzerine yoğunlaşan araştırmalar bulunmaktadır. Alan yazına bakıldığında okul ve ebeveyn ortaklığı sağlandığında, çocukların hem bilgiye ulaşmakta zorlanmadıkları hem de davranış becerilerini edinirken daha istekli oldukları bilinmektedir. Aile ile sürekli görüşlerini paylaşan ve aileyi eğitim ortamına aktif olarak dâhil edebilen öğretmenlerin öğrencilerinin olumlu davranış alışkanlıkları geliştirdikleri görülmektedir (Clipa & Iorga, 2013, s. 202). Bu bağlamda çocukların okulda aldıkları sorumluluk eğitiminin devamı ve sürekliliği için de öğretmenlerin aile ile işbirliği kurmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Diğer yandan Tablo 35'e bakıldığında uygulamaların 21 tanesinin %18,91 oranla çocukların kendine ait sorumlulukları üstlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bunlardan 9 (Ö3: Ö7: Ö8: Ö9: Ö11: Ö14: Ö15: Ö26: Ö34) tanesi (%8,10), çocuğun kendi eşyasına sahip çıkma veya dolabının düzenini sağlamaya yönelik uygulamalar yaptığını belirtmiştir. 5 (Ö3: Ö11: Ö22: Ö29: Ö32) tanesi (%4,50) kıyafetlerini kendi kendine giyip çıkarmasını bekleme, 4 (%3,60) tanesi (Ö7: Ö11: Ö29: Ö32) beslenme sonrası temizliğini yapmasını sağlamaya yönelik ve 3 (%2,70) tanesi (Ö17: Ö30: Ö31) de çocuğa ait sorumluluklar dosyası hazırlamaya yönelik alt temalar altında toplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun kendine karşı sorumlulukları üstlenmesine yönelik uygulamaların %8,10 oranla 9 tanesi eşyasına sahip çıkma, dolabının düzenini sağlamaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Ö14, *“Çocukların her birine bir dolap veriyorum. Sınıfım uygunsa her birine bir dolap verip eşyalarını onlarla birlikte dolaplarına yerleştiriyorum. Bir de onlara eşyalarına dikkat etmeleri gerektiğini söylüyorum. Eşyalar onların sorumluluklarında, şahsi eşyalar. Boyaları, kalem kutuları, kitapları vesaire”* diyerek görüş bildirirken, Ö24 kodlu öğretmen; *“Sınıf içinde kendisinin kullandığı araç-gereçleri çocuklar yine kendileri yerlerine yerleştiriyorlar. Yapmış oldukları etkinlikleri dosyalara yerleştirme, kullandıkları araç gereçleri, materyalleri, oyuncakları yerine*

yerleştirme onların sorumluluğunda.” şeklinde ifade etmiştir. Ö26 kodlu öğretmen, “Öncelikle çocukların öz bakım becerilerini kendi başlarına yapmaları için onları teşvik ediyorum. Ayakkabı ve kıyafetlerini giyip/çıkarmak, tuvalet el yüz temizliğini yapabilmek, yemeğini yardımsız yiyebilmek gibi” diyerek çocuklara kıyafetlerini kendi kendine giyip çıkarmasını bekleme uygulamasına dair görüş bildirmiştir. Beslenme sonrası temizliğini yapmasını sağlama uygulamasına yönelik Ö29 kodlu öğretmenin görüşü şu şekildedir; “Beslenme sırasında eşyalarını kendileri çantalarından çıkarıp, bittikten sonra tekrar kendileri kaldırıyorlar.” Ö31, “Bugün ne yaptım?” dosyası uyguluyoruz. Bu dosyada okulda ne yaptığımızı doldurduğumuz bir sayfa var, bunu gidiş saatinde hep beraber uyguluyoruz. İkinci sayfayı çocuk evde uygulayıp ertesi gün getiriyor. Bu şekilde sorumluluklarını önemseyip önemsemediklerini takip edebiliyorum.” diyerek çocuğa ait sorumluluk dosyası hazırlama uygulamasına dair görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin çocuğun sorumluluk sahibi bir birey olması için kendi kişisel temizlik ve bakımını da yapmasıyla ilgili uygulamalara yer verdiği görülmektedir. Bir bireyin bedenen sağlıklı olabilmesinin temizlikle sağlandığı söylenebilir. Çocuk yaşlarda edinilen kişisel temizlikle ilgili alışkanlıkların, kişinin hayatı boyunca onun yaşam kalitesini etkileyeceği bilinmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı (2013, s. 35) incelendiğinde, çocukların öz bakım becerileriyle ilgili yapılan kazanımların açıklamalarında, çocukların beden temizliğine ilişkin alışkanlıkların kazandırılması, giyme-çıkarma, bağlama, ilikleme gibi becerilerin verilmesi, kendi kendine yemek yemesi ve sağlıklı beslenebilmesinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra literatürde ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinden birinin de çocuğun öz bakım becerilerinin kazanması olduğuyla ilgili araştırmalar öğretmenlerin bu uygulamalarını destekler niteliktedir (Şimşek & İvrendi, 2014, s. 242). Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişmesi için ve bu sorumluluğun desteklenmesi için çocuklara kendileriyle alakalı sorumluluklar vermesinin yerinde bir uygulama olduğu söylenebilir.

Tablo 37’de öğretmenlerin sorumluluk almaya özendirme teması altında 19 uygulamaya yer verdikleri görülmüştür. Bu temadaki uygulamalar toplam uygulamaların %17,11’ini oluşturmaktadır. Uygulamaların 9 (%8,10) tanesinin (Ö6: Ö11: Ö12: Ö15: Ö17: Ö18: Ö19: Ö20: Ö25) sınıf başkanı, öğretmen yardımcısı veya sınıf sorumlusu seçme, 4 (%3,60) tanesinin (Ö15: Ö18: Ö20: Ö28) sembolik ödül ve sözel pekiştirme verme, 2 (%1,80) tanesinin (Ö7: Ö32) sınıfı sevmesini veya benimsemesini bekleme uygulaması olduğu görülmektedir. Yine 2 (%1,80) tanesinin (Ö7: Ö34) model olma, 1 (%0,90) tanesinin (Ö11)

oyunlarda liderlik görevi verme ve 1 (%0,90) tanesinin (Ö14) de çocukla birlikte günü planlama olduğu görülmüştür.

Öğretmenler %8,10 oranla sınıf başkanı, öğretmen yardımcısı veya sınıf sorumlusu seçme uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö12, “*Başkan ya da öğretmen yardımcısı seçip sınıfın malzeme teminini ona veriyorum. Şu kadar yeşil karton lazım, şu kadar yapıştırıcı lazım diyerek ona söylüyorum, malzemeleri o getiriyor malzeme odasından.*” derken, Ö25; “*Nöbetçi öğrenci oluyor, aslında öğretmen yardımcısı gibi. O gün çocukların sıraya sokulması, kâğıt makas gibi materyallerin dağıtılması onun sorumluluğunda oluyor. Nöbetçi öğrenci nasıl düzgün durursa geriye kalan çocuklar da öyle davranıyorlar.*” demiştir. Aynı zamanda, öğretmenler uygulamalar arasında sembolik ödül ve sözel pekiştirece yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö15, “*Haftanın çocuğu uygulaması yapıyorum. Mesela o hafta beslenmesine konulanları hep bitirmiş, dolabını düzenli tutmuşsa o çocuk haftanın çocuğu oluyor. Davranış panosuna resmini asıyorum.*” şeklinde uygulamalarını ifade etmiştir. Çocuğun sınıfı sevmesini, benimsemesini bekleme alt temasında Ö32, şu şekilde görüş bildirmiştir; “*Çocuklara sorumluluk bilinci vermek adına ilk adım olarak sınıfı, arkadaşlarını ve öğretmenini benimsetmek oluyor. Bu çocuklarda sınıf adına daha kolay sorumluluk alma isteği sağlıyor.*” Model olma yoluyla sorumluluk almaya özendirme uygulamalarına örnek olarak, Ö34 kodlu öğretmen “*Onlara kendi sorumluluklarından bahsederek sınıf içindeki yapmam gereken görevler olduğunu anlatarak önce bu konuda doğru model oluyorum.*” demiştir. Ö11, “*Çocukların oyunlarda liderliği üstlenmesini sağlıyorum.*” diyerek çocukları sorumluluk almaya özendirme uygulaması yaptığını belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenler çocuklarla birlikte günü planlayarak da özendirmeye yönelik etkinlikler yaptırılmaktadırlar. Ö14, bu konuda şunları dile getirmiştir: “*Güne başlamadan önce bugün yerine getirmemiz gereken sorumluluklar, bugün yapacağımız etkinlikler gibi en baştan konuşuyoruz. Onlar soruyorlar, bunu da yapacak mıyız, yetiştirecek miyiz diye. Onlara da günü planlama fırsatı sunmuş oluyorum. Gün içinde yapmamız gereken şeyleri baştan söylediğimde çocuklar da kendilerini ona göre ayarlıyorlar.*”

Öğretmenlerin çocukları sorumluluk almaya özendirici uygulamalarının, çocukları sorumlu davranış sergilemeye teşvik ettiği söylenebilir. Ayrıca bu yönüyle, çocuğun sorumluluk almaya güdüleneceği ve daha istekli hareket edeceği söylenebilir.

Tablo 36’da öğretmenlerin sorumluluk bilinci verme amaçlı uygulamalarından bir diğeri de çocukları bilgilendirmeye yönelik uygulamalardır. Bu tema altında toplanan

uygulamalar genel uygulamaların %9,90'ını oluşturmaktadır. Uygulamaların 6 (%5,40) tanesi (Ö3: Ö5: Ö14: Ö16: Ö29: Ö31) sorumluluklar hakkında konuşmak, 5 (%4,50) tanesi (Ö9: Ö11: Ö15: Ö21: Ö28) sorumluluklarla ilgili kitap okumak, film izlettirmekle ilgilidir.

Bilgilendirmeye yönelik uygulamalar teması içinde öğretmenler en fazla %5,40 oranla sorumluluklar hakkında konuşma uygulaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö31, *“Öncelikle okul ilk başladığında çocuklarla yaptığımız konuşmalarda çantalarının sorumluluklarının onlara ait olduğunu söyledim ve her gün çantalarından kendileri sorumlu. Onlara eşyalarına dikkat etmeleri gerektiğini söylüyorum. Eşyalar onların sorumluluklarında, şahsi eşyalar. Evde ne gibi şeyler yapıyorlar, evdeki aldıkları sorumlulukları tartışıyoruz, konuşuyoruz.”* İfadelerini kullanarak, sorumlulukları hakkında konuşmalar yaptıklarını belirtmiştir. Çocuklara sorumlulukları hakkında bilgilendirmeler yaparken öğretmenler kitap okuma, film izlettirme gibi etkinliklere yer verdiklerini de belirtmişlerdir. Ö28 kodlu öğretmen yaptığı uygulamayı şu şekilde anlatmıştır: *“Bu konuyu işleyen etkinlikler düzenliyorum ve özellikle hikâye kitaplarından faydalaniyorum. Çocukların kitaplardan çok şey öğrendiklerine inanıyorum.”*

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrencilerine sorumluluk bilinci kazandırmak amaçlı olarak yaptıkları etkinliklerin en büyük kısmının sosyal sorumluluklara yönelik uygulamalar teması çerçevesinde yapılan uygulamalar olduğu; buna karşılık bilgilendirmeye yönelik uygulamalar teması altındaki etkinliklerin daha az tercih edildiği söylenebilir. Şahan, (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çocuklara sorumluluk bilincinin kazandırmak için yaptığı etkinliklerin, çocuğun kendi kendini kontrol edebilmesine yardımcı olacak, çevre ile olan uyumunu sağlayacak etkinlikler ile davranışlarının sonucunu ve bununla kimleri etkileyeceğini düşünerek hareket etmesi gerektiği bilincini kazandıracak etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocuğa seçim yapma ve karar verme imkânı veren etkinliklere yer vermek de öğretmenlerin sorumluluk bilinci sağlamak için başvurduğu yöntemlerdendir. Öğretmenlerin ayrıca çocuğun sorumluluk sahibi bir birey olması için kendi kişisel temizlik ve bakımını yapmasıyla ilgili uygulamalara da yer verdiği görülmüştür

Çocuklara toplumsal normlara uygun davranışları öğretmek, olumlu davranışlarla model olmak, yönlendirmeler yapmak ve rehber olmak; sorumluluk eğitimi konusunda ailelere ve eğitimcilere düşen görevler arasındadır. Ayrıca, çocukların karar verme becerilerini geliştirici, seçimler yapmalarına olanak sunan ve çocukların başkalarının ne hissettiğini anlayabilmesine destek olacak etkinlikler planlayarak çocukları eğitimin içine katmak sorumluluk becerilerinin gelişmelerini destekleyici olacaktır (Çelebi Öncü, 2002).

1.2.2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Sorumluluk Kazandırmaya Dönük Etkinliklerin Uygulanabilirliğine Ait Bulgular ve Yorumu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine, okullarda uygulanması zorunlu olan Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı sorumluluk eğitimi açısından değerlendirmeleri amacıyla "Okul öncesi eğitim programındaki sorumluluk kazandırmaya dönük etkinliklerin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Zaman, araç ve materyal, mekân, kazanım-gösterge, öğrenci sayısı gibi etkenlerin bu etkinlikleri yapmaya uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevapların temalara göre dağılımı Tablo 38'de özetlenmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Sorumluluk Kazandırmaya Dönük Etkinliklerin Uygulanabilirliğine Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	f	%
Uygulanabilir	Program yeterli	21	24,41
	Toplam	21	24,41
Uygulamaları etkileyen etkenler	Öğrenci sayısı	15	17,44
	Öğretmen yeterlilikleri	11	12,79
	Çevresel faktörler	11	12,79
	Materyal yeterlilikleri	10	11,62
	Kazanım göstergelerin açık/anlaşılır olmaması, basit olması	7	8,13
	Sınıfların boyutları	6	6,97
	Yardımcı personel eksikliği	3	3,48
	Zamanın yetersiz olması	2	2,32
Toplam		65	75,58
Toplam		86	100

Tablo 38'e göre öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını sorumluluk kazandırmaya dönük etkinlikler açısından değerlendirmeleri, etkinlikleri uygulanabilir bulmaları ve uygulamaları etkileyen etkenlerin olduğu şeklinde iki tema altında toplanmıştır.

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin programdaki etkinlikleri %24,41 oranla uygulanabilir olarak nitelendirdiği görülmüştür. Uygulamaları etkileyen etkenlerin toplam görüşlerin %75,58'i olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin (Ö8: Ö9: Ö11: Ö12: Ö13: Ö14:

Ö16: Ö18: Ö19: Ö20: Ö22: Ö23: Ö25: Ö31: Ö33) 15 tanesi % 17,44 oranla en fazla öğrenci sayısının fazlalığının uygulamaları etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra 11 (%12,79) tanesi (Ö2: Ö5: Ö15: Ö17: Ö20: Ö21: Ö24: Ö25: Ö29: Ö32: Ö33) öğretmen yeterliliklerinin uygulanabilirliği etkilediğini söylemiştir. 11 (%12,79) tanesi (Ö2: Ö10: Ö12: Ö13: Ö16: Ö17: Ö18: Ö23: Ö25: Ö29: Ö32) çevresel faktörler, 10 (%11,62) tanesi (Ö10: Ö11: Ö12: Ö14: Ö16: Ö19: Ö21: Ö22: Ö25: Ö32) materyal yetersizliği, 7 (%8,13) tanesi (Ö3: Ö4: Ö7: Ö13: Ö22: Ö25: Ö29) kazanım göstergelerin açık veya anlaşılır olmamasının uygulanabilirliğini etkilediği görüşündedir. 6 (%6,97) tanesi (Ö12: Ö14: Ö16: Ö21: Ö22: Ö33) sınıfların boyutları, 3 (%3,48) tanesi (Ö7: Ö16: Ö20) yardımcı personel eksikliği ve 2 (2,32) tanesi (Ö7: Ö9) zamanın yetersiz olması alt temalarında toplanmıştır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki sorumluluk kazandırmaya yönelik etkinlikleri yeterli bulduklarına dair ifadeleri şu şekildedir: Ö6, düşüncelerini “*Sınıfı toplama zamanında mesela serbest oyun zamanından sonra sınıf mevcudu falan çok da önemli olmuyor. Mesela en güzel temiz olan masayı seçeceğim, ödüllendireceğim, en düzenlileri ödüllendireceğim gibi sözel ödüller bile olsa hoşlarına gidiyor. Mesela bizim masa daha temiz olsun diye daha çok çabalıyorlar. Kazanım göstergelere çoğuna, yaptığımız etkinlikler sonucunda ulaşıyoruz. Göstergeler güzel bir eksik yok bence, açık. Etkinlikler de kazanım göstergeler de yaş seviyelerine uygun, zorlanmıyorlar bence.*” diyerek ifade etmiştir. Ö26, “*Çocuklar yetişkinlerin aksine rutinlere alıştırtırlar ve hoşlanırlar. Rutin oluşturmak sorumluluklarını aksatmadan yerine getirmeyi gerektirir. Bu sebeple okul öncesi dönemde her etkinliğin içinde fark etmeden bile olsa çocuklara sorumluluk duygusunu aşılayabiliyoruz. Zaman, çocuk sayısı gibi etkenlerin okul öncesi eğitimde birçok kazanımı etkilediğini düşünüyorum evet ama sorumluluk kazandırmaya yönelik etkinliklerde çok önemi olmuyor bana göre.*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Ö28, “*Sorumluluk bilinci kazandırmaya yönelik etkinliklerin zaman ile mekân dışındaki etkenlerden daha bağımsız olduğunu bu nedenle de araç, materyal, öğrenci sayısı gibi etmenlerin etkinliklerin uygulanabilirliklerini doğrudan etkilemediğini düşünmüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Programın yeterli olduğu düşüncesinin alt yapısında 2013 yılında uygulanılmaya başlayan ve revize edilmiş okul öncesi eğitim programının etkisi olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim programı çocuğun bütün gelişim alanlarını etkileyen eklektik ve sarmal bir programdır. Birbirinden farklı yaklaşım ve okul öncesi eğitim modellerinin temel alındığı program eklektik ve sarmal olması sayesinde kazanım ve göstergelerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına, fırsat eğitimine göre farklı etkinliklerle tekrarına ve pekiştirilmesine olanak

sağlar. Böylece kazanımlar gerçekleşir ve kalıcılığı artar (Köksal, Balaban Dağal, & Duman, 2016).

Öğretmenlerin 15 tanesi sorumluluk bilinci kazandırmaya dönük uygulamaları sınıf mevcutlarının fazlalığının etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö9, “*Bir kere öğrenci sayısı çok fazla, yani ben birebir her öğrenciyle ilgilenmeliyim. Onun yerine 26 öğrenci var. Bu bana daha fazla zaman gerektiriyor. Her çocukla ayrı ayrı ilgilenmek, her birine ayrı ayrı sorumluluk veriyorsun ama geri dönüt alamıyorsun. Tam olmuyor yani. Tam olarak ayarlayamıyorsun hepsiyle ayrı ayrı ilgilenmeyi. Bir aile katılımı yaptığın zaman ilgilenemiyorsun o çocukla. Öğrenci sayısı çok önemli, öğrenci sayısının belli bir ölçüde olması gerekiyor yani, onun dışındaki imkânların yeterli olduğunu düşünüyorum.*” demiştir. Programdaki sorumluluk bilinci kazandırmaya yönelik uygulamaların öğretmen yeterliliklerinden etkilendiğini belirten öğretmenlerden Ö15, “*Sorumluluk kavramının soyut bir kavram olduğu ortada. Yani bunu materyalle, çalışma sayfasıyla kazandıramazsın. Daha çok hata önce çocuğa örnek olmalısın. Davranışla kazandırılabilir bir şey bu. Öğretmen isterse eğer, ne plana programa ne de kazanım göstergeye bakar. Fırsat eğitimini kullanarak istediği her etkinlikte, her zaman çocuğa sorumlulukla ilgili bir kazanım sağlar. Bunu da planına o gün ekleyebilir. Program esnektir bu açıdan, her şey öğretmenin elinde*” demiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci sayısının fazlalığı ile ilgili görüşleri göz önünde bulundurulduğunda bunun öğretmenler için önemli bir sorun olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde, Temel Çalışma Kuralları Madde 8 başlığının; ikinci fıkrasında şu ifadeler yer almaktadır: “Bir gruptaki çocuk sayısının 10 dan az, 20 den fazla olmaması esastır. Çocuk sayısı fazla olduğu takdirde ikinci grup oluşturulur. Ancak, her bir grubun azamî çocuk sayısı dolmadan yeni grup oluşturulamaz. Tek ana sınıflarında ve uygulama sınıflarında ise sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25 e kadar çıkarılabilir.” (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014) Okul öncesi dönemde, her çocuğa ayrı ayrı sorumluluk verilerek öğretmenin bu sorumlulukları takip etmesi açısından ilgili yönetmelikte de belirtildiği üzere sınıf mevcutlarının kapasite dışına çıkarılmaması gerektiği söylenebilir. Aksi durumların, öğretmenler sorumluluk bilinci vermeye çalışırken, uygulamalarını etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 38’e göre uygulamaların çevresel faktörlerden etkilendiği görüşünde olan 11 öğretmen olduğu görülmektedir. Bu konuda Ö29 “*Programdaki uygulanabilirlik hiçbir zaman tam olmamıştır. Eksikler her zaman mevcut durumda bence. Çünkü her bölgenin*

kendine ait sorunları, avantajları ve dezavantajları var. Fakat bir öğretmen programı esas olarak kendi çalıştığı bölgede gerekli çalışmaları yapıp, kendi uygulamalarını yapabilir.” ifadelerini kullanmıştır. Programdaki etkinliklerin materyal yetersizliği sebebiyle uygulanabilirliğinin etkilendiği görüşünde olan Ö21 kodlu öğretmen “Her zaman uygulanabilirliği düşünülür. Köy okulunda çalışan biri olarak materyal ve araç sıkıntısı çekmekteyiz o yüzden yapılacak etkinliklerin uygulanabilirliğine bakarak veya uygulanacak hale getirerek istenilen etkinliği yapmaya çalışıyoruz.” demiştir. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin basit olması, açık ve anlaşılır olmamasının sorumluluk bilinci kazandırırken uygulanabilirliği etkilediğini belirten öğretmenlerden Ö3, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Programdaki kazanım ve göstergelerin çok genel olduğunu düşünüyorum. Mesela ‘Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır’ gibi, ‘Başladığı işi bitirme çabası gösterir’ gibi çok daha genel ifadeler olduğunu düşünüyorum. Çok daha özel ya da özele dönük, sadece davranışa dönük göstergeler kısmında birkaç örnek var. Onun dışında davranışa dönük ya da kalıcı olacak şeyler değil yani. Etkinlikler de bu bağlamda oluşturulduğu için açık olmadığını düşünüyorum.” Sınıfların boyutlarının uygulamaları etkilediğini belirten öğretmenler arasında Ö7 kodlu öğretmen “Çocuğa nasıl sorumluluk vereceksin kendi ile ilgili. Sınıflar küçük tabi. Kalabalık sınıflara yetmiyor. Hele kışın montlar botlar üst üste. Ben çoğu öğretmenlerin bu sorunları yaşadığını düşünüyorum.” demiştir. Ö20 kodlu öğretmen, “Özellikle yardımcı da yoksa sınıflarda öğretmen her konuda böyle bir bölünmüş duruma geliyor ve bir iki öğrenci gelme bile o gün sonunda daha verim aldığını hissediyorsun.” ifadelerini kullanarak, sınıflarda yardımcı personelin olmamasının sorumluluk bilinci kazandırmak için uygulanan etkinlikleri etkilediğini söylemiştir. Okul öncesi eğitime ayrılan günlük zamanın yetersiz olduğunu ve bunun uygulamaları etkilediğini söyleyen 2 öğretmen olduğu Tablo 38’de özetlenmiştir. Ö7 kodlu öğretmen, “Zaman açısından da konuşursak, 300 dakika bir çocukta davranışın kalıcı olması için yetersiz. Elbette bir döneme yayıyoruz ama okuldan çıkınca, anasınıfı bitip birinci sınıfa başlayınca ne olacak?” ifadelerini kullanmıştır.

Alan yazına bakıldığında okul öncesi eğitimde var olan problemlerle ilgili yapılan çalışmalar ile öğretmenlerin değindiği problemler benzerlik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin geneli sınıflarının okul öncesi eğitiminin gereklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmadığını, sınıfların fiziki donanımının yetersiz olduğunu, araç gereç ve materyallerinin eski ve yetersiz olduğunu ve okulun çevre düzenlemesinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir (Kök, Küçüköğlü, Tuğluk, & Koçyiğit, 2007). Okul öncesi eğitim

kurumlarında öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, donanım gibi fiziksel şartlar belirlenirken uzmanların yanında eğitimden sorumlu tüm taraflar sürece dâhil edildiğinde problemlerin çözümü için de bir adım atılacağı söylenebilir.

1.2.3. Çocukların Yaşına Uygun Sorumluluk Alma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim programında öngörülen sorumluluk davranışlarını çocukların yaşlarına uygun düzeyde yerine getirme durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu amaçla öğretmenlere, “Öğrencilerinizi, genel olarak yaşına uygun sorumlulukları yerine getirme düzeyleri hakkında nasıl değerlendiriyorsunuz? Örnekleyerek bilgi verebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Verdikleri cevaplar Tablo 39’da özetlenmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Çocukların Yaşına Uygun Sorumluluk Alma Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	f	%
Olumlu	Basit görevlerde sorumluluk alıyor	20	35,71
	Sınıfa uyum sağladığında/öğretmeni tanıdıkça sorumluluk alıyor	8	14,28
	Öz bakım becerilerine dönük sorumluluklar alıyor	4	7,14
	Olumlu çevre koşullarından dolayı sorumluluk alıyor	2	3,57
Toplam		34	60,71
Olumsuz	Aile kıyamadığı için sorumluluk almak istemiyor	12	21,42
	Çocuk sorumluluktan kaçıyor/isteksizlik	5	8,92
	Anneanne/babanne bakımından dolayı sorumluluk almıyor	4	7,14
	Teknolojinin etkisinden dolayı sorumluluk almıyor	1	1,78
Toplam		22	39,28
Toplam		56	100

Tablo 39’a göre okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşına uygun sorumluluk alma düzeylerine ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler %60,71 oranında çocuklarının olumlu anlamda yaşlarına uygun sorumluluk davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Olumsuz anlamda, çocuklarının yaşına uygun sorumluluk almadığını belirten öğretmenler %39,28 oranındadır.

Öğretmenlerin çocuklara yaşlarına uygun basit sorumlulukları yerine getirme düzeylerini olumlu görenlerin 20 (%35,71) tanesi (Ö1: Ö4: Ö9: Ö11: Ö13: Ö15: Ö16: Ö17: Ö18: Ö19: Ö20: Ö21: Ö24: Ö26: Ö27: Ö28: Ö31: Ö32) çocukların basit görevlerde sorumluluk aldıklarını söylemişlerdir. 8 (%14,28) tanesi (Ö1: Ö7: Ö14: Ö29: Ö30: Ö32:

Ö17: Ö21) sınıfa uyum sağladıkça veya öğretmeni tanıdıkça sorumluluk aldıklarını, 4 (%7,14) tanesi (Ö: Ö9: Ö13: Ö23 Ö26) öz bakım becerilerine dönük sorumluluklar aldıklarını ve 2 (%3.57) tanesi (Ö17: Ö23) de olumlu çevre koşullarından dolayı çocukların sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 35,71 oranla en fazla basit görevlerde sorumluluk aldıklarını belirten öğretmenlerden Ö11'in bu konudaki görüşleri, *"Yaşına uygun sorumluluk veriyoruz. Uygulamada sorun yaşamıyorum. Çok zorlayacak, yapamayacağını bildiğim sorumluluğu da vermiyorum. Yapamadığında güven duygusunu zedelemek istemem. Hassas bir konu. Çocuğu korkutursak başarısızlık hissi verirsek bir daha asla sorumluluk almak istemeyecektir. İçine de kapanabilir. Bu sebeple çok dikkatli olmak lazım üstesinden gelemeyeceğim sorumluluk vermem."* şeklindedir. Ö13, *"Öğrencilerim yaşlarına uygun sorumluluk verince yerine getiriyor. En azından çoğu çabalyor. Bu da bana yeterli geliyor. Çabalamaları bile yani yeterli. Basit sorumlulukları kendileri alabiliyorlar, bunu olumlu buluyorum. Kendi kıyafet dolaplarının ve eşyalarının sorumlulukları onlarda. Dolaplarını eşyalarını düzenleyip, boya yapıştırıcı gibi malzemelerini o zaman düzenli kullanıyorlar. Kıyafetlerini katlayıp çantalarına koyuyorlar. Hamur oynadıkları masaları temizleyip öyle kalkıyorlar."* diyerek görüşlerini bildirmiştir. Ö1 ise, *"Beklerim çocuk gelişimini tamamlasın, arkadaşlarından görsün öğrensın. Zaten çocuk sınıf kurallarını da öğrendikçe, öğretmeni de tanıdıkça kendi isteğiyle sorumluluk alıyor. Benim pek bir şey söylemem gerekmiyor."* diyerek çocukların sınıfa uyum sağladıkça ve öğretmeni tanıdıkça sorumluluk almaya daha istekli olduklarını belirtmiştir. Çocukların sorumluluk alma düzeylerini olumlu temada değerlendiren, öz bakım becerilerine dönük sorumluluk aldığı alt temasında toplanan öğretmenlerden Ö9, *"Öz bakım becerileri açısından konuşacağım açıkçası, kazanım göstergelerdeki şunu yapar yapar yazan şeyleri verdikçe yapabiliyor. Çocuklar her şeyi kolayca alıyor zaten. Yaş seviyelerine uygun şeyleri verirken o anlamda zorlanmıyoruz. Sıkıntısı yok."* demiştir. Çocukların olumlu çevre koşullarından dolayı sorumluluk alma düzeylerini olumlu anlamda değerlendiren öğretmenlerden biri de Ö23 kodlu öğretmendir ve bu konudaki düşüncelerini *"Çalıştığım okul sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyi yüksek bir okul. Aileler çocuklarını donanımlı hale getirmek için çokça caba sarf ediyor. Çocukların hazır bulunuşlukları geçmiş yıllara oranla kıyasladığımda çok iyi. İstekli ve hevesli bir aile ve öğretmenle, doğru yönlendirme ve güdüleme ile istenileni yerine getiren çocuklara sahip olduğuma inanıyorum"* ifadeleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin, çocukların yaşına uygun ve basit sorumlulukları yerine getirmeleriyle ilgili olumlu görüşleri aynı zamanda yaptıkları uygulamaların, alan yazındaki önerilerle paralellik gösterdiğinin bir göstergesi olabilir. Özen'e (2016) göre de öğretmen sorumluluk eğitimi verirken esas amacına sadık kalmalı ve basit sorumluluklardan başlayarak öğretim yöntemi geliştirmelidir. Böylece hem çocuğun yapabildikleri üzerinde odaklanarak öğretim sürecini belirleyebilir hem de çocukta yapabildiklerini görerek özgüven gelişimi ve sorumluluk almaya istekliliğin devamı sağlanabilir.

Çocukların yaşlarına uygun sorumlulukları yerine getiremediklerini belirten ve bu durumu olumsuz olarak nitelendiren öğretmenlerin 12 tanesi % 21,42 oranla (Ö2: Ö3: Ö5: Ö6: Ö10: Ö12: Ö14: Ö16: Ö22: Ö25: Ö34) en fazla aile kıyamadığı için çocuğun sorumluluk almak istemediğini söylemiştir. Ayrıca 5 (%8,92) tanesi (Ö6: Ö7: Ö10: Ö14: Ö16) çocukların sorumluluktan kaçtığını, 4 (%7,14) tanesi (Ö2: Ö8: Ö15: Ö34) çocuğa bir aile büyüğünün bakmasından dolayı yetersiz düzeyde olduğunu ve 1(1,78) tanesi (Ö7) de teknolojik gelişmelerden dolayı çocukların sorumluluk alma düzeyini yetersiz bulduğunu belirtmiştir.

Ailenin kıyamadığını belirten öğretmenler arasında Ö3 kodlu öğretmen, “*Çok yeterli bulmuyorum ben. Pek çoğu çünkü aileden sorumluluk bilinci kazanarak gelmiyorlar. Özellikle kendi işlerini kendileri yapmaları konusunda çok zor ikna ediyorum. Mesela bu sene bir öğrenciye ayakkabı giymeyi öğrettim. Bir dönem boyunca. Onun gibi sorunlar var yani. Mesela bir öğrencim var yine bu sene, su bardağını bana uzatıyor ya da suluğunu bana uzatıp öğretmenim kaldır diyor. Evde sürekli çok küçük, biraz daha büyüsün, sorumluluğu erken yaşta vermedikleri için sorumluluk kazanarak gelmiyor çocuklar. Dolayısıyla hani yaş düzeylerine uygun sorumluluk aldıklarını düşünmüyorum*” demiştir. Bu durumun önüne geçilmesi için alınacak önlemler, kaynaklarda da ifade edilmektedir. Çocuklarda sorumluluk alma eğilimi ilk olarak aile tutumuyla belirlenir. Aileler çocuklara her koşulda sorumluluk verme imkanı aramalıdır (Oktay, 1999; Ginot, Ginot, & Goddard, 2011)

Çocukların sorumluluk almaktan kaçındığını belirten Ö14 kodlu öğretmen, “*Genellikle beklediğimden daha az sorumluluk almaya istekli çocuklar geliyor. Bu da hayal kırıklığı yaşıyor açıkçası. Birkaç ay sonra daha iyiye gidiyor durum tabii. Oturuyor yavaşça. Birçoğunda ama genel olarak sorumluluk almaya istek yok. Çabuk bıkyıyorlar, sıkılıyorlar.*” Diyerek görüş bildirmiştir. Ö15 ise; “*Öğretmenlik yaptığım bölgedeki çocuklar daha çok anneanne ve babaanne veya işte dede yanında büyüyor. Bundan dolayı da evde ve sınıfa girene kadar sorumluluklarını yerine getirirken büyüklerin müdahalesine*

maruz kalıyor. Örneğin sınıfın kapısından torununu sınıfa bırakan babaanne çocuğun ayakkabısını çıkarmasına fırsat vermeden kendisi yapmaya kalkışıyor.” diyerek bir aile büyüğünün bakımı altında olan çocukların sorumluluk alma becerilerini yetersiz bulduğunu ve olumsuz alt temasında değerlendirdiğini belirtmiştir. Çocukların sorumluluk almada yetersiz olduğunu ve bunda teknolojinin etkisi olduğunu söyleyen Ö7, “Bu konuda yeterli bulmuyorum. Bir çocuğun başladığı işi bitirir kazanımını sağladığını veya bunu okulda öğrenebildiğini düşünmüyorum. Mesela bunun sebebi de bence tablet, bilgisayar oyunları ve çizgi filmlerin çabuk değişebilir olması. Çocuk o oyunu bitirmeyi amaçlamıyor tablette mesela. Ne zaman sıkıldı o zaman oyundan çıkıyor. Sonra hayatın da bu kadar basit ve kolay bırakılabildiğini öğreniyor.” demiştir.

Günümüzde kadınların daha fazla iş hayatında yer almasıyla, çekirdek ailelerde çocukların bakımını aile büyüklerine yönlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin çocuğun bakımından sorumlu yetişkinde var olan çocuğa kıyamama, çocuğun yavaş hareket etmesi veya sakarlığı karşısında sabırsızlık, mükemmeliyetçilik, kararsız ve tutarsız tutumlar çocukta sorumluluk duygusunun gelişimini engelleyici faktörlerdir (Sürücü, 2007).

1.2.4. Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırılırken Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumu

Araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin veri toplamak amacıyla “Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 40’te problemlere ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Sorumluluk Bilinci Kazandırılırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tema	Alt temalar	F	%
Aile Kaynaklı Problemler	Koruyucu anne baba tutumu/Çocuğa kıyamama	15	34,09
	Gevşek anne baba tutumu	12	27,27
Toplam		27	61,36
Çocuk Kaynaklı Problemler	Görevi reddetme/unutma	10	22,72
	Özgüven eksikliği	5	11,36
Toplam		15	34,09

Problemlerle karşılaşmıyorum	2	4,54
Toplam	44	100

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Tablo 40'a bakıldığında karşılaşılan problemlerin aile kaynaklı problemler ve çocuk kaynaklı problemler olmak üzere 2 temada toplandığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemlerden aile kaynaklı problemler teması belirtilen problemlerin %61,36'sını oluşturmaktadır. Problemlerin koruyucu anne-baba tutumu veya çocuğa kıyamama, gevşek anne-baba tutumu ve tutarsız anne-baba tutumu alt temalarına ayrıldığı görülmektedir. Tablo 33'e göre çocuklara sorumluluk eğitimi verilirken karşılaşılan problemlerin 15 (%34,09) tanesi (Ö1: Ö2: Ö4: Ö5: Ö9: Ö10: Ö14: Ö15: Ö16: Ö19: Ö20: Ö22: Ö28: Ö30: Ö34) koruyucu anne-baba tutumundan, 12 (%27,27) tanesi (Ö3: Ö10: Ö11: Ö12: Ö13: Ö16: Ö19: Ö20: Ö24: Ö26: Ö29: Ö32) gevşek anne-baba tutumundan kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin koruyucu anne-baba tutumundan ve anne babaların çocuğa kıyamamasından kaynaklanan problemlere dair görüşleri şu şekildedir: Ö2, “*Mesela çocuk evde tek olduğu için bazı sorumluluklarını annesine naz yaparak, kişiye göre davranarak erteliyor veya yapmak istemiyor. Ne oluyor çocuk okula geldiği zaman ne diyoruz, boyanı kaldır diyoruz, kaldırmak istemiyorum diyor. Oyuncaklarla oynamayı çok seviyor ama oyuncakları toplamak istemiyor. Niye çünkü evde tek çocuk olduğu için bu ona gösterilmemiş, çok pohpohlanmış, bu noktada biz evle okul arasındaki herkesin burada eşit olduğuyla ben merkezîyetçiliği çocuk birbirine karıştırıyor. Bu noktada biz çok zorlanıyoruz.*” diyerek anne babanın evde çocuğa kıyamadığı için çocukların okulda da sorumluluk almak istemediklerini belirtmiştir. Ö22, “*4 yaşındaki bir öğrencim ilk kez okula geldiğinde makas gördü. Ve aile bunu bir gururmuş gibi övünerek anlatıyor hocam ben korktum evde eline hiç makas vermedim diyor. Aferin iyi yapmışsın dememi bekledi herhalde. Çocukları sanki balık gibi fanusun içinde büyütüp her şeyden korumaya çalışıyorlar. Benim karşılaştığım en büyük sorun aileler.*” diyerek bu konudaki fikrini beyan etmiştir. Ö34 ise yaşadığı problemlere şu şekilde değinmiştir, “*En büyük problemin daha önce de dediğim gibi koruyucu anne baba tutumlarından kaynaklandığını düşünüyorum. Bu konuda yaptığımız çalışmalarda bazı anne babalar çocuk adına sorumluluk alarak onların yapması gereken şeyleri onlar adına yapabiliyorlar ya da sınıf içinde uyguladığımız bazı etkinlikleri çalışmalarını işte o yapamaz o daha çok küçük gibi yaklaşımlarda bulunarak*

yapmamamızı talep edebiliyorlar. Ya da en çok şununla karşılaşılıyor, özellikle işte okuldan alırken ya da okula bırakırken sabırsız ya da aşırı korumacı davranarak çocuğu beklemiyor daha çabuk hareket etmek için anne ya da baba giydirebiliyor.”

Yapılan araştırmalar (Oktay, 1999; Sürücü, 2007) çocukların yaptıkları eylemlerin sonucuna dair sorumluluk almayı öğrenmeleri için öncelikle aileler tarafından çocuğa her fırsatta sorumluluk verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar (Sürücü, 2007; Ginott, Ginott& Goddard, 2011), ebeveyn tutumlarından, çocuğa kıyamama, çocuğun sorumlu davranışı gerçekleştirirken anne babaların aceleci davranması gibi davranışların, çocukta sorumluluk duygusunun gelişimini engellediği yönünde görüş birliği içerisindedir.

Diğer yandan Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin %27,27'sinin gevşek anne-baba tutumundan kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin Ö10 kodlu öğretmen *“Mesela bir diş fırçalama, bir davranış çizelgesi gönderiyorum. Getirmelerini söylüyorum çocuklara. İşte tamamlayın yıldızları boyayın gibi. Ama bir bakıyorum çocuk getirmemiş. Neden getirmedi o senin sorumluluğundaydı diyorum. Annem sobaya attı, kardeşim yırttı diyor. Ama ben çocuğa inanıyorum biliyor musunuz? Veliler o kadar bilinçsiz ki bu konuda. Çocuğu çok serbest bırakıyorlar, sıkı değil evde kurallar da. Ödev veriyorum, çocuğa sorumluluk veriyorum. Eve gönderiyorum ki ailede görsün, bak öğretmenin senden bunu bekliyor desin. Ama çocuğun yapamadığını veliler yapıyor. Ödev bilinci bile oluşmamış yani.”* diyerek görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları problemleri belirtirken ifade ettikleri durumlar anne baba tutumlarıyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Tuzcuoğlu, 2003; Sürücü, 2007; Yavuzer, 2007). Koruyucu anne baba tutumu sergileyen ve çocuğuna kıyamayan anne babaların, çocuklarının her ihtiyacını kendileri karşıladığı ve çocuk yerine her kararı kendileri verdiği söylenebilir. Aslında çocuğun yapması gerekirken anne babanın yaptığı işlerden dolayı ve çocuk üzülmesin, yorulmasın fikrine sahip oldukları için çocukların da sorumluluk almak istememesi öğretmenlerin üzerinde durduğu bir konu olmuştur.

Anne babaların bu şekilde davranması çocuğun özgüveni düşük bireyler olarak yetişmesine sebep olmakta ve sürekli başkalarına bağımlı olmalarına sebep olmaktadır. Kendini savunamayan, sürekli dıştan denetim bekleyen ve başkalarının onu yönetmesine eğilimli utangaç bir kimlik kazanmalarına neden olmaktadır. Bu tutuma sahip ailede

yetişen çocuklar, kendi yaşamlarındaki kararların ve durumların sonuçlarından kendilerini değil, başkalarını sorumlu tutmaktadırlar (Cüceloğlu, 2015).

Sorumluluk eğitimi verilirken öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çocuk kaynaklı problemler alt temasında toplandığı ve bu alt temanın toplam problemlerin %34,09'unu oluşturduğu görülmektedir. Problemlerin 10 (%22,72) tanesi (Ö2: Ö5: Ö6: Ö8: Ö11: Ö14: Ö16: Ö18: Ö19: Ö21: Ö23: Ö26: Ö30: Ö31: Ö33) çocukların verilen görevi reddetmesi veya unutmaması, 5 (%11,36) tanesi (Ö12: Ö15: Ö22: Ö24: Ö27) ise özgüven eksikliği alt temasındadır. Görevi reddetme veya unutma alt teması altında cevap veren öğretmenlerden Ö14, *“Çocuklar kaçıyor. Onlardan bir şey yapmasını istediğimde, ailesine, bana ya da arkadaşlarına yaptırmayı teklif ediyor. Sınıfta bir eşyasını unutuyor, geri dönüp geldiğinde öğretmenim suluğumu verir misin diyor mesela. Hatta bazen aile dönüp geliyor almaya. Annesini göndermiş çocuk. Çünkü evde yapmamış, çoğu şeyi nasıl yapacağını da bilmiyor çocuk. Sınıfın toplanması gereken durumlarda bazı çocuklar kaçmak için tuvaletinin geldiğini söylüyor. Bazılarının karnı ağrıyor.”* diyerek çocukların sorumluluk almaktan kaçtıklarını dile getirmiştir. Ö12 ise *“Bir şeyle alakalı sorumluluk verdiğinde süreç uzun sürebiliyor bazen. Yani çocuğun uzun süre o işi yapmak için çabalaması gerek. Ama çocuk hemen yardım isteğinde bulunuyor. Daha denemeden hem de. Çoğu çocuğun kendisinin yapabilir olduğuna inancı yok ki hiç güvenmiyor kendine, ben yapabilirim demiyor.”* İfadeleriyle çocuklarda olan özgüven eksikliği dolayısıyla problem yaşadığını belirtmiştir.

Çocuğun sorumlu davranışı içselleştirmesi ve istenen değişimin çocukta gerçekleşmesi için önce çocuğun net bir tutumla bilgilendirilmesi gerekmektedir. Neden sorumluluk alması gerektiği, sorumluluklarını yerine getirmediği takdirde sonuçlarının neler olacağı, önemi hissettirilerek anlatılmalıdır (Taşdemir & Dağıstan, 2014; Özen, 2016). Sorumluluk eğitimini veren yetişkinler tavırlarında net olur ve çocuğun sorumluluklarına dair kesin tavırlar içerisinde olurlarsa çocukta var olan, sorumluluk almak istememe davranışı en aza indirilebilir.

Sorumluluk eğitimi verirken herhangi bir problem yaşamadığını belirten 2 öğretmenden (Ö17: Ö25) biri olan Ö17, bu konuda şunları dile getirmiştir: *“Aslında ben çok problemle karşılaşmıyorum. Çünkü önce öğretmenin onlara kendini sevdirmesi ve saydirması gerek, bunu zaten hallettikten sonra sizin verdiğiniz her yönergeyi yapmaya çalışıyorlar. Seni mutlu etmek için, yapamadıkları zaman da üzülüyorlar. Hani bunun için ekstra bir çabaya gerek yok. Materyallerdir, sözlü davranışlardır... Bunları zaten öğretmen*

deneyimlerini toparlayıp öğrencilerine sunması gerekiyor. Sorumluluk bilincini aşılması adına. Her şey zaman istiyor zaten. Okula başladıktan bir ay sonra her şey yerli yerine oturuyor hatta çocuklar sorumluluk almak için çok istekli oluyorlar.”

1.2.5. Öğretmenlerin Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi amacıyla yaptıkları uygulamalar esnasında karşılaştıkları problemlere ilişkin neler yaptıklarını belirlemek amacıyla; “Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştığınız problemlerin çözümüne ilişkin neler yapıyorsunuz? Yaptıklarınızın dışında uygulanabilir önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 41’de özetlenmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	f	%
Çocuğa Yönelik Çözümler	Sorumluluğun önemini anlatmak	10	17,54
	Olumlu pekiştireç vermek	7	12,28
	Sorumluluğunu hatırlatmak	7	12,28
	Çocuğu ikna etmek	4	7,01
	Sorumluluğu basitleştirmek/değiştirmek	3	5,26
Toplam		31	54,61
Aileye Yönelik Çözümler	Aile ile görüşmek/Aile eğitimleri	26	45,61
Toplam		26	45,61
Toplam		57	100

Öğretmenlerin uyguladıkları çözüm yollarının çocuğa yönelik çözümler ve ailelere yönelik çözümler temaları altında toplandığı görülmektedir. Sorumluluk bilinci verirken uyguladıkları çözüm yollarının %54,61’ini çocuğa yönelik çözüm yolları oluşturmaktadır. Çocuğa yönelik çözüm yolları temasının içinde öğretmenler (Ö2: Ö5: Ö10: Ö12: Ö17: Ö20: Ö23: Ö31) en çok çocuğa sorumluluğun önemini anlatmak alt uygulamasını yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu alt tema diğer uygulamaların %17,54’ünü oluşturmaktadır. Ayrıca 7 (%12,28) tanesi (Ö16: Ö20: Ö21: Ö26: Ö27: Ö28: Ö20) sorumluluğu basitleştirmek ve yine 7 (12,28) tanesi (Ö9: Ö12: Ö14: Ö20: Ö21: Ö23: Ö25) çocuğa olumlu pekiştireç vermek ile

ilgilidir. Ayrıca 4 (%7,01) tanesinin (Ö3: Ö7: Ö8: Ö10) çocuğu ikna etmek ve 3 (%5,26) tanesinin (Ö21: Ö23: Ö33) de çocuğa sorumluluklarını hatırlatmak olduğu görölmektedir.

Çocuğa yönelik çözüm yolları teması içerisinde öğretmenler en çok çocuklara sorumluluğun önemini anlattıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö20 kodlu öğretmen; *“Sorumluluk bilinci kazandırırken diğer çocuklara kendilerini yetersiz hissetmemeleri için yaptıracağımız şeyi iyi açıklamak gerekiyor. Sorumlulukları açıklamak bence bir çözüm. Alacağı sorumluluğun neden önemli olduğunu bilmesi gerekiyor bence çocuk”* derken, Ö23 kodlu öğretmen, *“Çocuklarla güzel konuşmalar yapıyorum. Onlara yapmaları gereken işin önemini anlatıyorum. Yapıldığında duyacağımız mutluluktan; yapılmadığında doğacak sorunları anlatıyorum.”* demiştir. Diğer taraftan Ö27, *“Öz güvenleri zarar görmesin diye yapabilecekleri etkinlikler uyguluyorum yüzden çok problemlerle karşılaşmadım. Ortaya çıkan küçük problemleri de genelde yine kendileri çözüyor. Kendi kendine problem çözme becerisine sahip olmak da önemli bence.”* ifadeleriyle sorumluluğu basitleştirmek alt temasında görüş belirtmiştir. Çocuklara olumlu pekiştireç vererek karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma yöntemini kullanan öğretmenlerden Ö10, *“Çocuklar sorumluluk almak istemiyorsa da ödülle falan ikna ediyorum, güzel söz söylüyorum. Aferin, çok beğendim diye sınıf içinde de çocuğu desteklemeye çalışıyorum ki istekli olsun, yapmayan da arkadaşından görüp yapsın.”* demiştir. Ö8 kodlu öğretmen çocuğa sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştığı problemlere çocuğu ikna ederek çözüm bulduğunu belirtmiştir ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Bir de ikna etmeye falan çalışıyoruz. Çocuk yapmamak için inatlaşıyorsa, bir şekilde ikna ediyoruz.”* Çocuğa sorumluluğunu hatırlattığını söyleyen öğretmenlerden Ö33 *“Unutanlara sık sık hatırlatmalar yapıyorum. Olumlu davranış bu sefer diğer çocuklara örnek oluyor. Ben öyle olduğuna inanıyorum yani.”* demiştir.

Bu konuda yapılan raştırmalarının sonucunda sorumlulukların aksatılmasını önlemede öğretmenlerin kullandıkları baş etme yöntemlerinin arasında öğretmenlerin çoğunlukla, öğrencilerle bire-bir görüşme, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri, not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri göstererek takdir edip, ödüllendirmeyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca günümüzde sorumlu davranışın benimsetilmesinde eğitim yöntemi olarak gelenekselin yerine aktif öğrenmeye dayalı, yapılandırmacı yöntemlerin tercih edilmesi, çocukların bizzat sorumluluk almasını sağlayarak bu bilincin sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Babadoğan, 2002; Yurtal & Yontar, 2006).

Öğretmenlerin, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemlere ilişkin aileye yönelik çözümler teması altında verdikleri bazı cevaplar toplam

uygulamaların %45,61'ini oluşturmaktadır. Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin (Ö1. Ö2: Ö3: Ö4: Ö5: Ö6: Ö7: Ö8: Ö10: Ö11: Ö13: Ö14: Ö15: Ö17: Ö18: Ö19: Ö21: Ö22: Ö24: Ö26: Ö28: Ö29: Ö30: Ö32: Ö33: Ö34) en çok aileyle görüşmek veya aile eğitimleri yapmak alt temasında toplandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu alt temada verdikleri cevaplar şu şekildedir: Ö3 kodlu öğretmen, *“Veli ile birebir görüşme veya her çocuğu bireysel değerlendirme yapıyorum. Çocuk hangi konuda sorumluluk almakta zorlanıyor ona bakıyorum. Genelde zaten aslında bir konuda sorumluluk almakta zorlanıyorsa o bütün davranışlarına yayılıyor. Ama özellikle sorunlu olduğu davranışlar, mesela sınıf toplamada yetersiz, ya da işte başladığı işi bitirmekte yetersiz. Ona yönelik bireysel görüşmeler yapıyorum aileyle ve evde de yapabilecekleri şeyleri tavsiye ediyorum. Bunların dışında milli eğitim şartlarında çok da uygulanabilir önerilerim yok.”* şeklinde fikirlerini beyan etmiştir. Ö14 ise *“Aileyle birlikte çocukların neden evde sorumluluk alması gerektiğine ilişkin görüşüp, evde çocukların alabileceği sorumlulukları belirliyorum ve takibini yapıyorum. Sınıfta alınması gereken sorumluluklarımı ilgi çekici hale ve popüler hale getiriyorum. Oyuncakları düzgünce yerine koyan çocuğu sıranın en başına almak gibi, günün temiz çocuğunu seçmek gibi şeyler yapıyorum. Herhalde öğretmenin sorumluluktan anlayışı temizlik gibi gelse de kulağa, gerçekten ona geliyor konu, kendi temizliğini yapan çocuk çevreyi de temiz tutuyor çünkü.”* demiştir. Ö22'nin görüşleri ise; *“En çok veliler konusunda problem yaşadığım için sürekli velilerle görüşme yapıp bilgilendirmeye çalışıyorum. Evde de çocuklarına sorumluluk vermeleri konusunda destek istiyorum.”* yönündedir.

Cevaplara bakıldığında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin uyguladıkları çözüm yolları ve önerileri, karşılaştıkları problemlerin çoğunlukla aile kaynaklı olduğu düşüncesiyle paralellik göstermektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde bu konuyu destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Ailede iyi bir anlayışla yetişen ve okul öncesi kurumuna bununla başlayan çocuklar, yeni ortama uyum sağlamakta zorlanmazlar ve kurallara uyma konusunda daha başarılıdırlar. Evdeki kurallarla okuldaki disiplin anlayışı benzerlik gösterdiğinde çocukların uyum sağlaması da kolaylaşır (Oktay & Polat Unutkan, 2005). Bunun sağlıklı eğitim ortamları oluşturulmasında eğitimcileri destekler nitelikte önemli bir unsur olduğu belirtilmelidir.

1.2.6. Daha Sorumlu Bireyler Yetiştirmek Adına Öğretmenlerin Önerilerine Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerine araştırma kapsamında, daha sorumlu bireyler yetiştirmek için önerilerine dair görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere “Genel olarak daha sorumlu bireyler yetiştirmek için okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlere, velilere, okul yöneticilerine ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine dönük önerileriniz nedir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda önerilerine ilişkin bulgular Tablo 42’de özetlenmiştir.

Tablo 42. Daha Sorumlu Bireyler Yetiştirmek Adına Öğretmenlerin Önerilerine Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	F	%
Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler	Ailelere eğitim verilmeli	16	25,39
	Okul yöneticilerine/öğretmenlere eğitim verilmeli	10	15,87
	Proje desteği verilmeli	5	7,93
	Sınıf mevcudu azaltılmalı	4	6,34
	Materyal desteği verilmeli/Şartlar iyileştirilmeli	3	4,76
	Medyada konuya yer verilmeli	2	3,17
	Kazanım/göstergeler arttırılmalı	1	1,58
Toplam		41	65,07
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Yöneticilerle/diğer kurumlarla işbirliği içinde olunmalı	6	9,52
	Çocuklara yaşlarına uygun sorumluluk verilmeli	6	9,52
	Velilere daha fazla sorumluluk verilmeli	2	3,12
	Seçim ve demokrasi etkinlikleri yapılmalı	1	1,58
Toplam		15	23,80
Velilere Yönelik Öneriler	Çocuklarına yaşlarına uygun sorumluluk vermeli	7	11,11
Toplam		7	11,11
Toplam		63	100

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar daha çok Milli Eğitim Bakanlığı’na, öğretmenlere ve velilere yönelik öneriler altında 3 temada toplanmıştır. Önerilerin %68,85’ini Milli Eğitim Bakanlığı’na yönelik öneriler oluşturmaktadır. Bu temada, ailelere, okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitim verilmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı, proje ve materyal desteği verilmeli, medyada konuya yer verilmeli ve kazanım göstergeler arttırılmalı alt temalarının yer aldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na dönük önerilerin %25,39’unu ailelere

eğitim verilmeli alt teması oluşturmaktadır. Bu konuda, araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin (Ö1: Ö2: Ö3: Ö5: Ö7: Ö10: Ö11: Ö12: Ö13: Ö20: Ö22: Ö24: Ö25: Ö29: Ö30: Ö34) daha sorumlu bireyler yetiştirmek için ailelere eğitim verilmeli alt temasında verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir: Ö11 “*Sorumluluk bilinci kazandırmak için aile eğitimi seminerleri verilmeli. Mutlaka yılda bir iki kez bu konunun uzmanı bir eğitmeni yazar veya pedagoğ çağrılmalı. Okulda bilinçlendirme seminerleri verilmesi çok iyi olurdu. Velilere kurs verilmeli.*” demiştir. Ö24’e göre daha sorumlu bireyler yetiştirmek için “*Benim şöyle bir önerim var, birçok anlamda anne babayı doğru şekilde eğitsek aslında çocuklarla ilgili çok büyük sıkıntılarla karşılaşmayacağımızı düşünüyorum. Kazandırmak istediğimiz tüm bilinci, beceriyi kazandırabiliriz. Anne baba eğitiminin bir şekilde etkin ve yoğun katılımı gerçekleştirilmesi gerekiyor. Hatta benim şöyle bir projem var, çocuk sahibi olmak isteyen anne babaların tıpkı evlenmeden önce kan testi gibi yaptırması gereken önemli şeylerin olduğu gibi, çocuk eğitimiyle ilgili bir eğitime bir sertifika programına alınması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ö30 ise bu konuda, “*Eğitim önce ailede başlar aile içinde ne kadar özgüvenli bir çocuk yetişirse toplumda da o denli güvenli bireyler olurlar bizler öğretmen olarak çocuğun içindeki potansiyeli ortaya çıkarmakla yükümlüyük. Milli eğitim de önce aileleri eğitmeli, hatta bir anaokuluna kayıt yaptırmaya gelen veliye şart koşabilir, önce şu eğitime katılacaksınız gibi.*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin daha sorumlu bireyler yetiştirilmesi için ailelere yönelik eğitimlerin artırılması gerektiği önerisi üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ailenin eğitimin başladığı ilk kurum olduğu görüşünün yanı sıra toplumun huzurunun devamı için de var olması gereken bir unsur olduğu söylenebilir. Son yıllarda resmi kuruluşların ve sivil toplum kuruluşlarının aile eğitim programlarını yaygınlaştırdığı görülmektedir. Anne babalara, çocuk gelişimi, aile içi iletişim, sağlık gibi birçok konuda eğitimler verilmektedir. Buna karşın, değer eğitimi amaçlayan aile eğitimlerinin olmaması, aile eğitimi adına önemli bir eksiklik (Yıldız, 2015).

Ailelere sorumluluk eğitiminin de içeren değerlerle ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması ve bunun Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmesi, aile kurumunun güçlenmesine, çocuğun okula daha hazır halde gelmesine ve sonraki hayatında da karakterinin değerler çerçevesinde gelişmesine fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu önerilerin olumlu anlamda değerlendirilmesinin ve yerine getirilmesinin insan hayatının kritik dönemlerinden olan 0-6 yaş dönemindeki çocuklara sahip aileler üzerinde önemli etkisinin

olacağı düşünülebilir. Bireyin karakteri büyük ölçüde bu dönemde şekillenmektedir. Çocuğu tanımak, yeteneklerini keşfederek bilinçli yardımda bulunmak yetişkinler ve anne babalar olarak görevimiz ve sorumluluğumuzdur. Eğitimin temel taşı olan ailenin eğitimi sağlanmadan çocuklarımızı iyi yetiştirmek, zararlı etkilerden onları korumak zorlanacaktır. Birçok çeldiricinin bulunduğu günümüzde çocuklarımıza rehberlik ederek onları sorumlu bireyler olarak yetiştirebiliriz (Önder, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerilerin %15,87'sini oluşturan okul yöneticilerine ve öğretmenlere (Ö2: Ö4: Ö5: Ö7: Ö17: Ö19: Ö20: Ö22: Ö29: Ö32) eğitim verilmeli alt temasında Ö22 kodlu öğretmen, *“Öğretmenler ve okul yöneticileri de çocukları aileleri yönlendirebilecek düzeyde bilgi sahibi olmalı. Bu konuda da hizmet içi eğitimler ve seminerlerle öğretmenler desteklenmeli. Milli eğitim bakanlığı yetkilileri bütün bu kursların, seminerlerin, hizmet içi eğitimlerin işe yarar bir şekilde yürütülmesini ve faydalı olmasını sağlamalı.”* ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin (Ö3: Ö5: Ö12: Ö15: Ö32) yeterli proje desteğinin verilmesinin uygun olacağı önerisi toplam önerilerin %7,93'ünü oluşturmaktadır. Örneğin Ö12 bu konuda şöyle demiştir: *“Eğer bir proje hazırlandıysa ki hazırlanmalı herkesi bu projeye dâhil etmek gerekiyor. Bazı sivil toplum kuruluşları bir şey yapmaya geliyor mesela okula, okuldaki öğretmenler bile ilgisiz kalıyor. Bu projelerin tanıtımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iyi yapılmalı.”* Ayrıca önerilerin 4 (%6,34) tanesi (Ö7: Ö8: Ö9: Ö18) sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini söylemiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden Ö8; *“Öğrenci sayısının azalması gerekiyor 25 tane çocukla tek başına, hem tuvaletiyle, hem lavabosuyla hem de eğitimiyle öğretmen tek başına boğuşuyor. Akşama kadar cebelleşiyor. Sınıf mevcutlarının düşmesi lazım, kesinlikle mevcut çok fazla, yöneticiler kurallara uymuyor. Mesela belli bir sayının üzerine geçildiği zaman ikinci bir sınıf açılması gerekiyor, ona kesinlikle uyulmuyor. Yani 30 öğrenciyi bulan sınıflarımız var.”* demiştir. Ö6 ise *“Fiziki şartların düzeltilmesi lazım. Çocuk kendi montunu kendi assın diyoruz mesele. Ama dolaplarımız yeterli değil. Özel, birer kişilik dolaplarımız olsa ayakkabısını koyacağı, montunu asıp çantasını koyacağı bir dolabı olsa en azından çocuklara kendi eşyasına ait sorumluluğu daha iyi kazandırmış oluruz. Kendi boyuna uygun askıya eşyasını asar diye kazanım gösterge yazmışız ama okulların çoğunda çocuğun boyuna uygun askı yok.”* diyerek materyal desteğinin verilmesi gerektiği ve şartların iyileştirilmesi önerisinde bulunan öğretmenlerdendir (Ö6: Ö9: Ö10).

Medyada konuya yer verilmesi gerektiği önerisi %3,27 oranla öğretmenler (Ö5: Ö15: Ö23) tarafından belirtilmiştir. Bu konuda Ö5 kodlu öğretmen, “*Düzenlenecek gerekli programlarla, örneğin televizyon programları, kitaplar, basılı ve görsel yayınlarla sorumluluk eğitimi bilinci desteklenmesi gerekiyor. Bence çok önemli.*” diyerek görüş bildirmiştir. Ayrıca kazanım göstergeler arttırılmalı diyen Ö26 “*Evet, sorumlu bireyler yetiştirmek gerçekten çok önemli ve bu konuda hepimize görevler düşüyor. Milli eğitimin belirlediği kazanım göstergelerde sorumluluk bilincini artıcı maddelerin eklenmesi ve daha çok günlük yaşama yönelik kazanımların olması etkili olacaktır.*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlere yönelik önerilerin, temaların %23,80’ini oluşturduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde öğretmenlere verilen önerilerin 6 (%9,52) tanesi (Ö13: Ö16: Ö20: Ö21: Ö24: Ö26) yöneticilerle veya diğer kurumlarla işbirliği içinde olunmalı, 6 (%9,52) tanesi (Ö14: Ö21: Ö23: Ö27: Ö28: Ö33) yaşlarına uygun sorumluluk verilmeli önerisinde bulunmuştur. Yine 2 (%3,17) tanesi (Ö8: Ö12) velilere daha fazla sorumluluk verilmeli, 1 (%1,58) tanesi (Ö1) seçim ve demokrasi etkinlikleri yapılmalı şeklinde olmuştur. Ö16, “*İşbirliğinin yapılması lazım. Bir etkinlik yapacağımız zaman milli eğitimin ket vurmaması lazım, bir yere götüreceğimiz zaman ufku genişleteceğimiz bir şeyde bir yarışmaya sokacağımızda sorumluluk gerektiren şeylerde o zaman milli eğitimin veya okul idarecisinin bize destek vermesi lazım, maddi ve manevi olarak. Öğretmen de bu işbirliği işini iyi yönetmeli bence. Baka kurumlarla da görüşüp destek alabilir.*” ifadelerini kullanarak öğretmenlerin yöneticilerle ve diğer kurumlarla işbirliği içinde olması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Çocuklara yaşlarına uygun sorumluluk verilmesi gerektiği önerisinde bulunan Ö21, “*Öğretmen arkadaşlar çocuğun düzeyine uygun hareket etmeli fazla üzerine giderek ya da yapamayacağı şeylerde ısrar ederek çocuğa karşı soğutucu davranışlarda bulunmamalıdır.*” diyerek görüşlerini bildirirken; Ö12 kodlu öğretmen “*Çalışan aileler düşünülmeli, sorumluluk günleri de ona göre belirlenmeli. Bu konuda bile aileye ne kadar sorumluluk verirsen o kadar bilinç artacaktır.*” diyerek velilere daha fazla sorumluluk verilmeli demiştir. Ö1 ise “*Okul idaresi de okula alınacak oyuncularla ilgili, okulun sınıfın rengiyle ilgili, sınıf isimleriyle ilgili, yemek listeleriyle ilgili çocuklara soru sormalı ve fikirleri alınmalıdır. Kırtasiyecilikten uzaklaşmak gerekir. Masa başı etkinlikleriyle ilgili etkinliklere daha az zaman ayırılmalı, demokrasi eğitimi ve özgür seçim yapma, yaparak*

yaşayarak öğrenmeyle ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmeli.” ifadeleriyle seçim ve demokrasi etkinliklerine yer verilmeli önerisinde bulunmuştur.

Velilerin, çocuklarına yaşlarına uygun sorumluluk vermesi gerektiği önerisi, temaların %11,11 ini oluşturmaktadır ve 7 öğretmen (Ö5: Ö20: Ö22: Ö24: Ö27: Ö28: Ö33) bu konuda görüşlerini dile getirmiştir. Bu konuda Ö20 kodlu öğretmen *“Veliler özellikle bu konuda bilinçlendirilmeli ve artık belirli bir yaşa gelmiş çocuğun bazı şeyleri kendisi yapması için fırsat verilmesi gerektiğini bilmeliler. Çünkü ilk eğitim ailede başlıyor ve ona dokunma, şuraya gitme, şunu bırak bu şekil davranışlara maruz kalan çocuk okulda da sorumluluk almaktan kaçınan çocuk haline geliyor. Velilerin sofraya kurulurken yatak düzeltilirken, pijama giyerken katlarken falan muhakkak görevler vermesi gerekiyor.”* diyerek önerilerde bulunmuştur.

Sorumluluk eğitiminden bahsedildiği zaman, çocukların yaşamları boyunca onların öğrenmelerine etkisi olacak yapılardan biri olan aile, okul gibi kurumların da sorumluluk alması gerektiği belirtilmelidir. Bu kurumlarda yer alan bireylerin çocukları kimseyle kıyaslamadan, onları özgür bırakarak ve seçim yapma olanakları sunarak; yaşlarına uygun sorumlulukları yerine getirecek fırsatlar tanımaları gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeylerini ele alan araştırmanın ölçekler aracılığıyla elde edilen bulgularına dayalı olarak sonuçlar özetlenerek tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçları sunulurken, nicel ve nitel boyuttan ulaşılan sonuçlar ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Daha sonra da elde edilen sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

1.1. SONUÇ

1.1.1. Araştırmanın Nicel Kısmı ile Ulaşılan Sonuçlar

1. Sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlar konusunda okul öncesi öğretmenlerinin öngörülleri çok olumlu ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimine yönelik bakış açıları, daha çok sorumluluk eğitiminin çocuğa yaşamsal becerileri kazandırmada yardımcı olacağı ve çocuğun davranışlarının sonucunu üstlenme alışkanlığı kazanacağı yönündedir.
2. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimine ilişkin bakış açılarının cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü ve daha önce sorumluluk eğitimine yönelik bir eğitim programına katılma durumu değişkenlerine göre değişmemekte; hepsi yüksek düzeyde olumlu öngörüye sahiptirler. Başka bir ifade ile bu değişkenler açısından farklı özelliklere sahip olan öğretmenlerin tamamı, sorumluluk eğitiminin çocuklara olumlu katkılar sağlayacağı konusunda hemfikirdirler. Bu durum, okul öncesi çocuklar açısından sorumluluk eğitiminin gerekliliği öğretmenler arasında üst düzeyde kabul gördüğü anlamına gelmektedir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulama türleri arasında tercih ettikleri uygulama sıklıkları Tablo 43'teki gibidir:

Tablo 43. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamaları Sıklık Düzeyleri

Sorumluluk Eğitimi Amaçlı Uygulamalar	\bar{X}	Düzye
Hatırlatma/Takip Uygulamaları	4,13	Çoğu Zaman
Bilgilendirme Uygulamaları	4,43	Her Zaman
Sorumluluk Verme Uygulamaları	4,81	Her Zaman
Geri Bildirim Uygulamaları	3,66	Çoğu Zaman

Öğretmenlerin tercih ettikleri uygulama sıklıkları çoktan aza “Sorumluluk Verme Uygulamaları”, “Bilgilendirme Uygulamaları”, “Hatırlatma/Takip Uygulamaları” ve “Geri Bildirim Uygulamaları” şeklindedir. Başka bir ifade ile okul öncesi öğretmenleri en fazla “Sorumluluk Verme Uygulamaları” nı diğerlerine göre daha az “Geri Bildirim Uygulamaları” nı tercih etmektedirler. Buna göre öğretmenlerin sorumluluk eğitimi verirken en çok yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun davrandıkları; bununla birlikte bilgilendirmeyi ve hatırlatmayı da ihmal etmedikleri; buna karşılık öğrencilere uygulamalar ya da sorumlulukları ile ilgili geribildirim verme konusunda daha kayıtsız kaldıkları söylenebilir. Çocuğa sorumlu davranış kazandırırken gidişat hakkında onu bilgilendirmek, istenen sorumlu davranışta artış varsa bunu pekiştirmek gerekir. Çocuğu motive etmek, gerekirse pekiştireç olarak daha çok sorumluluk vermek ona kazandırılmak istenen davranışa doğru itecektir. Eğer beklenen davranışın ortaya çıkmasında sıkıntılar varsa, bu sıkıntılar ve nedenleri hakkında çocuk da bilgilendirilmelidir. Buna ek olarak istenen davranış yeniden hatırlatılabilir, yeniden bilgilendirmeyle başlayan süreç davranış çocukta yer edene ve içselleştirilene kadar devam etmelidir. (Taşdemir & Dağıstan, 2014; Özen, 2016)

4. Okul öncesi öğretmenleri sorumluluk eğitimi amaçlı yöntemlerinden, çocuklara en fazla Sorumluluk Verme Uygulamaları içerisinde en sık “Yemek öncesi ve sonrasında çocukların ellerini yıkamasını sağlıyorum.” uygulamasını yaptıklarını; en az ise “Çocukların etkinlik başlarken ve biterken kendi malzemelerini hazırlama ve toplama sorumluluğunu almasını beklerim.” uygulamasına yer verdiklerini belirtmişlerdir.
5. Öğretmenler Bilgilendirme Uygulamaları altında en fazla “Çocuklara sorumluluğun önemini ve gerekliliğini anlatırım” ile “Çocukların sorumlulukları ile ilgili sorularına cevap verir, gerekli açıklamalarda bulunurum.” şeklinde uygulama yaptıkları; en az ise “Beklediğim sorumlu davranışları çocuklara sık sık hatırlatırım” yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.
6. Öğretmenler Hatırlatma/Takip Uygulamaları altında, en fazla sıklıkta “Sorumlulukları tek başına yapabilmeleri konusunda çocukları cesaretlendiririm” uygulamasına yer verdiklerini; en az sıklıkta ise “Çocukların sorumluluklarıyla ilgili sınıfta görsel uyarılar bulundururum” uygulamasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamalarından en az sıklıkla tercih ettikleri Geri Bildirim Uygulamaları içerisinde en fazla sıklıkla “Çocukların tuvalete giderken benden izin almalarını beklerim.” Uygulamasını yaptıkları; en az sıklıkta ise “Sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara olumsuz pekiştireç veririm.” Uygulaması olduğunu ifade etmişlerdir.
8. Sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamaların sıklığı, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne ve sorumluluk eğitimine ilişkin daha önce bir eğitim alma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile bu değişkenler okul öncesi öğretmenlerini sorumluluk eğitimi uygulamalarında farklı tercihlere yönlendirmemektedir.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları açısından tercih ettikleri sorumluluk eğitimi uygulamaları, Geri Bildirim Uygulamaları alt boyutunda farklılığa neden olmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre geri bildirim uygulamalarına daha sık yer vermektedirler. Geri bildirim uygulamalarının özellikle pekiştireç vermeyi içeriyor olması dikkate alındığında, ön lisans mezunu öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz pekiştireç vermeyi; başka bir ifade ile davranışçı öğrenme kuramına uygun davranmayı daha çok tercih ettikleri belirtilmelidir. Bu durum, dışsal etken ya da desteklerle öğrenmeyi desteklemenin tercih edildiği şekilde de yorumlanabilir. Buna karşılık yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, son dönemlerde daha öne çıkan bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi altında olduklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir.
10. İlkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre çocuklara Sorumluluk Verme Uygulamalarını anlamlı bir farkla daha çok tercih etmektedirler. Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin çocuklara sorumluluk eğitimi verirken, ilkokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlere göre, Geri Bildirim Uygulamalarına daha sık yer verdikleri belirlenmiştir.
11. Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi ile ilgili olarak daha önce eğitim almış olma ya da olmama durumları, sorumluluk eğitimi uygulamalarının niteliğini ve sıklığını farklılaştırmamaktadır. Aldıkları eğitimin içeriği ya da etkisi, öğretmenleri sorumluluk eğitimi uygulamalarında ve tercihlerinde bir farklılaşmaya yönlendirmemektedir.

12. Çocuklar, seviyelerine uygun olan sorumlulukları “İyi” düzeyde yerine getirmektedirler. Başka bir ifade ile okul öncesi öğrencilerine verilen sorumluluk eğitimi, öğrenciler üzerinde amaçlarına iyi düzeyde ulaşmış durumdadır.
13. Öğrencilerin seviyelerine uygun sorumlulukları yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri; öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, mezun olduğu okul türüne, çalıştığı kurum türüne veya daha önce sorumluluk eğitimiyle ilgili bir eğitime katılma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri benzerlik göstermektedir.
14. Öğrencilerin seviyelerine uygun sorumlulukları yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri, mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. 16-20 yıl ve 21 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme durumlarını anlamlı bir farkla daha çok beğenmektedirler.

1.1.2. Araştırmanın Nitel Kısmı ile Ulaşılan Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak için yer verdikleri uygulamalar, sosyal sorumluluk esaslı uygulamalar, işbirliğine dayalı uygulamalar, kendine ait sorumlulukları üstlenmesine yönelik uygulamalar, sorumluluk almaya özendirilmeye yönelik uygulamalar ve bilgilendirmeye yönelik uygulamalar olmak üzere beş ana temada toplanmıştır.
2. Öğretmenler bu temalar içinde en çok %33,33 oranla sosyal sorumluluk esaslı uygulamalara yer vermektedirler. Sınıfın toplanmasında ve temizliğinde görev almasını sağlama, bir canlının bakımını üstlenmesini sağlama, çevre sorumluluğuna yönelik etkinlikler yapma ve tutumluluk ile ilgili etkinlikler yapma adlarında alt temalar olmuştur.
3. Öğretmenlerin bu temalar içinde en az %9,9 oranla bilgilendirmeye yönelik uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Sorumlulukları hakkında konuşma ve film izleme, kitap okuma adlarında alt temalar belirlenmiştir.
4. Öğretmenlerin %24,41'i sorumluluk kazandırmaya dönük önerilen öğretim etkinlikleri, uygulamaları ve kazanım göstergeleri açısından programı yeterli bulmaktadır. Diğer kesim (%75,59) öğretmenler ise öğrenci sayısı, öğretmen yeterlilikleri, çevresel faktörler, materyal yeterlilikleri, kazanım/göstergelerin açık ve anlaşılır olması, sınıfların boyutları, yardımcı personel eksikliği ve zamanın yetersiz

olması gibi etkenlerin programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler.

5. Çocukların yaşına uygun sorumluluk alma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin %60,71'ine göre çocuklar basit görevlerde, sınıfa uyum sağladığında veya öğretmeni tanıdıkça, öz bakım becerilerine dönük sorumluluklarda ve olumlu çevre koşullarından dolayı olumlu anlamda sorumluluk almaktadırlar. Diğer (%39,28) öğretmenler ise çocuğun aile tutumlarından dolayı sorumluluk almak istemediğini, sorumluluk almaktan kaçtığını, anneanne veya babaanne bakımından dolayı sorumluluk almak istemediğini ve teknolojinin etkisinden dolayı sorumluluk almak istemediklerini belirterek çocukları yaşlarına uygun sorumluluk almada olumsuz değerlendirmektedir.
6. Öğretmenler, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken “aile kaynaklı” ve “çocuk kaynaklı” problemlerden olumsuz yönde etkilenmektedirler. Koruyucu anne-baba tutumu veya çocuğa kıyamamanın yanı sıra gevşek anne-baba tutumu, çocukların sorumluluk bilinci kazanmalarında aile kaynaklı önemli engeller arasında yer almaktadır. Çocuk kaynaklı problemlerin başında ise çocuğun görevi reddetmesi veya unutmaması ve çocuktaki özgüven eksikliği gelmektedir.
7. Öğretmenler, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemleri gidermek üzere çocuğa yönelik ve aileye yönelik olmak üzere iki türlü önlem almaktadırlar. Öğretmenler çocuğa yönelik olarak; sorumluluğun önemini anlatmak, olumlu pekiştirme vermek, sorumluluğunu hatırlatmak, çocuğu ikna etmek ve sorumluluğu basitleştirmek ya da değiştirmek önlemlerini almaktadırlar. Aileye dönük önlemler çerçevesinde ise veli ile görüşmeler yapma ve aile eğitimleri düzenleme uygulamaları yapmaktadırlar.
8. Daha sorumlu bireyler yetiştirmek adına öğretmenler; Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmenlere ve velilere yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin önerileri en çok %25,39 oranıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uzman kişiler aracılığıyla ailelere konuyla ilgili eğitim verilmesi gerektiği yönünde olmuştur.

1.2. ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak öneriler geliştirilmiştir:

1. Yenilenen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına değerler eğitiminin de eklenmesiyle sorumluluk bilinci verilme amacı, öğretmenlerin çoğunun bunu eğitim süreçlerine dâhil etmelerini sağlamıştır. Böylece öğrencilerin çoğunun, aldıkları eğitim sayesinde beklenen sorumlu davranışları yerine getirdikleri görülmüştür. Ancak var olan programdaki sorumluluk ile ilgili kazanımlar arttırılmalı ve değerler eğitimiyle ilgili ayrıca bir etkinlik kitabı da oluşturularak sorumlulukla ilgili uygulanabilir etkinliklere bu kitapta yer verilmelidir.
2. Sorumluluk bilinci yalnızca okulda verilecek bir kazanım değildir. Öncelikle ailenin ve çocuğun diğer sosyal çevresinin, bu konunun öneminin bilincinde olması gerekir. Ailelerin çocuklara verdikleri değer, onlara sorumluluk vermektен kaçınmalarıyla ölçülmediğini bilmeleri gerekmektedir. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve medya organları işbirliği içinde olmalı; ailelere yönelik konu ile ilgili bilgilendirici çalışmalar yapma yoluna gitmelidirler.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %8,7'sinin daha önce sorumluluk eğitimi ile ilgili bir programa katıldıkları görülmüştür. Bu oranın çok az olduğu söylenebilir. Bu anlamda özellikle okul öncesi öğretmenlerine sorumluluk eğitiminin önemine, kazanımlarına ve etkisine dair hizmet içi eğitimler, konferanslar, seminerler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin çocuklara yararları hakkında daha geniş bilgi birikimine sahip olması adına, bakış açılarını geliştirecek, öğretmenlerin de ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek eğitimler planlanmalıdır. Bu eğitimleri verecek kişiler öğretmenlerin katılımını arttırmak adına çeşitli uzmanlardan seçilebilir.
4. Okul öncesi öğretmenleri dışında, okul yöneticileri ve okulda çalışan diğer personellere de eğitim-öğretim yılı başlamadan önce çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişmesi için ne tür uygulamalar yapılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiği hususlarında toplantılar düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin mesleki çalışma dönemlerinde, okul ve zümre toplantılarında bu konuya özellikle değinmeleri gerekmektedir.
5. Üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi bölümlerinde sorumluluk eğitimi üzerinde daha çok durulmalı ve mesleğe yeni başlayacak öğretmenler de bu bilinçle hareket edecek düzeyde olmalıdırlar.

6. Bu çalışmada yalnızca okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi dönem çocukları ele alınmıştır. Gelecekte diğer eğitim kademeleri için bir çalışma yapılarak, sonuçlar değerlendirilebilir.
7. Bu araştırma yalnızca Nevşehir ilini ve ilçe merkezlerindeki okulları kapsamaktadır. Karşılaştırmalı bir çalışma ortaya konulması amacıyla öğretmenlerin uygulamalarının ve çocukların sorumlu davranma düzeylerinin belirlenmesi için farklı bir alan ve coğrafyada, farklı değişkenlerin de katıldığı yeni çalışmalar yapılabilir.
8. Araştırmada sadece okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak çocukların sorumlu davranma düzeyleri belirlenmiştir. Ancak çocuklarla yakın ilişki içerisinde olan okul idarecileri, diğer personeller ve özellikle velilerin de yer aldığı bir çalışma daha tutarlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.
9. Okul öncesi eğitim kademesinde uygulanabilecek bir sorumluluk eğitimi programı geliştirilerek, deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu sayede sorumluluk eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisi daha net bir şekilde gözlemlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Nour, F. (2003, Ekim). National Responsibility. *Political Theory*, 31(5), 693-719.
- Acun Kapıkıran, N. (2006). Erken Çocukluk Eğitiminde Kuralları Nasıl Koyalım? *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*(59), 14-16.
- Afşar, T. (1994). *Felsefe Sözlüğü*. BDS Yayınları.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akıncı Vural, Z., & Coşkun, G. (2011, Mart). Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*(1), 62-87.
- Akşin Yavuz, E., & Zembat, R. (2016). Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı ve Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 12-22.
- Aktan Kerem, E., & Cömert, D. (2005). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*(21), 155-172.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 123-146.
- Alaylıoğlu, R., & Oğuzkan, A. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Alpar, R. (2014). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik -SPSS’de Çözümleme Adımlarıyla Birlikte-*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Yaşamında Baba ve Erkek Öğretmenin Rolü ve Önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 25-33.
- Antalya’da Değerler Eğitimi*. (2013). Antalya: Antalya Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi:Sivas İli Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.

- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(5), 16-30.
- Aslan, M. (2011). İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Atalan, N. (2004). ÇEKÜL Kültürel Mirası Çocuklara Tanıtıyor Kentler Çocuklarıdır. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 20-21.
- Aydoğan, R., & Gündoğdu, K. (2015). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Bir Sorumluluk Programının Yansımaları Bir Eylem Araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1061-1088.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Babadoğan, C. (2002). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *XI.Eğitim Bilimleri Kongresi*. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (1973). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara : Milli Eğitim Basımevi.
- Bayar, D. (2008, Ocak-Haziran). Mali Sorumluluk Nedir. *Maliye Dergisi*(154), 12-28.
- Bilgin, N. (2007). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Boydak Özan, M., Polat, H., & Şener, G. (2015). Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitimdeki Yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 59-70.
- Bulach, C., & Butler, J. (2002). The Occurrence of Behaviors Associated with Sixteen Character Values. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.
- Büyüköztürk , Ş., Ebru, K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cengil, M. (2015). Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Sorumluluk Duygusu ve Sorumluluk Davranışı Üzerine Bir Araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7-23.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chamberlin, L., & Chambers, N. (1994). Developing Responsibility in Today's Students. *The Clearing House*, 67(4), 204-206.
- Civelek, B. (2006, Mart). Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırmak. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 20-22.
- Clipa , O., & Iorga, A. M. (2013). The Role of School-Family Partnership on Moral Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197-203.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Yetişkin Çocuklar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Geliştiren Anne-Baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen Olmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çağlayan, H. (2015). İnsan Onuru Bağlamında Sorumluluk Bilinci. *Mezhep Araştırmaları*, 97-120.
- Çakır, N. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Çek, F. (2011). Bağımsız Anaokulu ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Çelebi Öncü, E. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 14-17.
- Çelebi Öncü, E. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 14-17.
- Çelik, C. (2014). *Çocukların Problem Davranışlarına Pratik Çözüm Yolları*. Konya.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Douglass, H. (2001). *Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Y. Özen, & Ö. Yurttutan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Durmuş, A., Ekşi, H., Işılak Durmuş, H., Otrar, M., Karatekin, N., & Koç Yıldırım, P. (2014). *Helik Anne Baba Kitabı Sorumluluk*. İstanbul: EDAM.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E., & Çinko, M. (2016). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Durukan, H., & Şahin, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 534-550.
- Emmet, R. (2003). *Sorumluluklarını Geciktiren Çocuklar*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Ensar Vakfı. (2018, 5 29). <http://www.ensar.org>. http://www.ensar.org/degerler-egitimi-merkezi_K4.html adresinden alındı
- Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal Sorumluluk Anlayışının Geliştirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erkuş, S. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Diyarbakır.

- Erkuş, S. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı içinde, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (s. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ersoy-Quadır, S. (2009). Ailede Evle İlgili Fiziksel Yaşam Becerilerini Çocuklara Öğretmede Ebeveyn Rehberliği. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 51-61.
- Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 91-100.
- Fetihi, L. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Etik Davranış Kuralları. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Bab Eğitimci Dergisi*, 14-16.
- Filiz, B., & Demirhan, G. (2015). Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin Türk Diline Uyarlanma Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 51-64.
- Frye, M., Lee, A., LeGette, H., Mitchell, M., Turner, G., & Vincent, P. (2002). *Character Education Informational Handbook and Guide*. North Carolina: State Board of Education.
- Gayef, A. (2017). Türkiye'de Önlisans Eğitimi. *Marmara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 13-15.
- Geçtan, E. (1997). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ginott, H., Ginott, A., & Goddard, W. (2011). *Anne Baba ve Çocuk Arasında*. (A. Tüfekçi, Çev.) İstanbul: Okyanus.
- Glasser, W. (2006). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. (K. Teksöz, Çev.) Ankara: Beyaz Yayınları.
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy, & Y. Pelin, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Golzar, F. A. (2006). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gökmar, Ö. (2003). *Bilinçli Çocuk Yetiştirme*. Antalya: Simg&Akdeniz Yayınları.
- Gökyer, N. (2012). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Öncelikli İhtiyaç Duydukları Konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 233-267.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gündüz, M. (2014, Mart). İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Güneysu, S. (2001). Neden Erken Çocukluk Eğitimi? *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 22-23.
- Gürkan, T. (2010). Okul Öncesi Eğitim Programı. R. Zembat içinde, *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkaynak, İ. (1998). *"Yurttaş Olmak İçin..." Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Umut Vakfı Yayınları.
- Haktanır, K., Haktanır, G., Güler Yıldız, T., Ergül, A., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Kahrıman Öztürk, D., . . . Çelik, M. (2016). *Minik TEMA Öğretmen Rehberi*. İstanbul: TEMA Vakfı.
- Hayta Önal, Ş. (2005). Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

- Hayvan Hakları İzleme Komitesi. (2016, Aralık). *Hayvan Hakları İhlalleri Aralık 2016 Raporu*. Mart 2018 tarihinde Hayvan Hakları İzleme Komitesi: <http://hayvanhaklari-izleme.org/hayvan-haklari-ihlalleri-aralik-2016-raporu/> adresinden alındı
- Hewitt, B. (2017). *Okulsuz Büyüme*. Ankara: Sinek Sekiz Yayınevi.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1306-1327.
- Kaivola, T., & Paaso, M. M. (2007). *Education for Global Responsibility Finnish Perspectives*. Helsinki: Publications of the Ministry of Education.
- Kamaraj, I. (2008). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişiminde Öğretmenlerin Rolü. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 6-8.
- Karakaş, H. (2015). Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma. *Eğitimde Gelecek Arayışları Düünden Bugüne Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. Bartın: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2003). İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 280-299.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel .
- Karataş, İ. H. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Konumları ve İşlevlerine Yönelik STK Yöneticilerinin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 63-87.
- Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Kaya, Y. (2015). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika- Eğitim- Kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kelly-Plate, J., & Eubanks, E. (2010). *Applying Life Skills*. Los Angeles, USA: McGraw-Hill.

- Kısa, D. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocukların Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. Aydın.
- Koç Yıldırım, P., Ekşi, H., Karatekin, N., Durmuş, A., Işılak Durmuş, H., & Otrar, M. (2012). *Perese Değerler Eğitimi Sorumluluk*. İstanbul: Edam.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M., & Koçyiğit, S. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(16), 161-171.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(46), 379-394.
- Krnjaja, Z. (2015). The Quality of Early Childhood Education Curriculum Framework in the Republic of Serbia. *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide*, 13(1), 191-197.
- Kubanç, Y. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 677-678.
- Kur'an-ı Kerim. (tarih yok). *İsra Suresi 36.Ayet*.
- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. (2014). Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İşini Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Luckner, J. (1994). Developing Independent And Responsible Behaviors In Students Who are Deaf or Hard of Hearing. *Theacing Exceptional Children*, 26(2), 13-17.
- Mackenzie, R. J. (2009). *Çocuğunuza Sınır Koyma*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 05 26). <http://mufredat.meb.gov.tr/>. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, Temmuz 26). Etkinlik, ders, etüt ve dinlenme süreleri Madde 6b. *T.C. Resmi Gazete*.

- Neill, A. S. (2000). *Özgürlük Okulu*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Nelson, D., & Low, G. (2004). *Personal Responsibility Map*. Oakwood Solutions Llc.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A., & Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A., & Unutkan, Ö. (2003). Pestalozzi, A. Oktay, Ö. Unutkan, T. Gürkan, & R. Zembat içinde, *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapıyorum?* (s. 11). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2013). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights. (2009). *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önder, M. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-386.
- Özdemir, R. (2013). *Aile Okulunda Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Semerkand Yayıncılık.
- Özen, Y. (2001). *Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*(7).
- Özen, Y. (2014). *Karakter Eğitiminde Ahlak ve Sorumluluk*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Yason Yayınları.
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri ile İç-Denetimsel Sorumluluk ile Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45-58.

- Özgan, H., & Öztuzcu, R. (2016). Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğe İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Qualitative Studies*, 11(3), 1-12.
- Öztekin Ağır, H. S. (2017, Haziran). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Sorumluluk Değeri ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Öztürk, M., & Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yaşar University*, 2(7), 761-794.
- Özyürek, A., & Ceylan, Ş. (2014). Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Becerilerin Desteklenmesi Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 99-114.
- Piaget, J., & İnhelder, B. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. (O. Türkay, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Sadık, F. (2004). Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar ve Bu Davranışlarla Başetmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 88-97.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Algılarının Çizdikleri Resimler ve Sözlü Anlatımlarına Göre İncelenmesi: Sorumluluk Değeri Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287-303.
- Seçer, Z., & Sarı, H. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi. *Milli Eğitim*(172), 126-142.
- Semerci, B. (2009). *Birlikte Büyütelim Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sesli, S., & Bozgeyikli, H. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 84-111.
- Sezer, A., & Okan, Ç. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22-39.

- Sezer, T. (2008). İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2009). *Sevgi Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spellings, M. (1993, Haziran). U.S. Department of Education. *Helping Your Child Become a Responsible Citizen*. Washington, Amerika. Mart 2, 2017 tarihinde <https://www2.ed.gov/parents/academic/help/citizen/citizen.pdf> adresinden alındı
- Spellings, M. (1995, Eylül). U.S. Department of Education. *Helping Your Child with Homework*. Washington, Amerika. Mart 2, 2017 tarihinde <https://www2.ed.gov/parents/academic/help/homework/homework.pdf> adresinden alındı
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve Beceri*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda Otokontrol ve Sorumluluk Bilinci. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 16-17.
- Şahan, B. (2011). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Sorumluluk Kazanma Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Şahan, E. (2011). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitimine Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Talas, M. (2011). Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye Perspektifi. *Türklük Bilim Araştırmaları*, 387-401.
- Taşdemir, M., & Dağıstan, G. (2014). Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin BHTG Yaklaşımını Uygulama Durumları: Bir Durum Çalışması. *International Periodical for The Languages Literature And History of Turkish or Turkic*, 47-71.

- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Parents' Views Regarding the Values Aimed to be Taught in Social Studies Lessons. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1529-1542.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tepe, D. (2011). Okulöncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Tezcan, M. (2012). *Çocuk Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir Aile Olmak "Anne Baba Olmanın Altın Kuralları"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2016, Mayıs 1). <http://www.tdk.gov.tr/>. Mayıs 1, 2016 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/>: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57261cf4d922a4.29506932 adresinden alındı
- Türker, D., Altuntaş Vural, C., & Idowu, S. O. (2016). *Social Responsibility of Education Across Europe A Comparative Approach*. London: Springer International Publishing.
- Uyanık Balat, G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 45, 18-20.
- Uyanık Balat, G., & Balaban Dağal, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uzun, M., & Akif, K. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Wortham, S., Barbour, A., & Desjean-Perotta, B. (1998). *Portfolio Assessment: A Handbook for Preschool and Elementary*. Olney: Association for Childhood Education International.
- Yaka, Ş., Yalçın, D., & Denizli, E. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Verilecek Öncelikli Değerlere İlişkin Veli Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.

- Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(42), 27-49.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ.
- Yaşar, V. (2011). *Çocuğumuzu Yetiştirirken*. İstanbul: Türdav Yayın.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul ve Ailenin Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 175-183.
- Yeşil, R. (2010). Demokratik Öğretmen Davranış Kararlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2665-2692.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 282-294.
- Yeşil, R. (2015a). Lise Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 630-652.
- Yeşil, R. (2015b). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. R. Kıncal içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*(2), 65-84.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Z. (2015). Aile Eğitim Programları ve "Din/Değer Merkezli" Aile Eğitim İhtiyacı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(22), 159-183.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yurtal , F., & Yontar, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.

Zembat, R. (2003). Çocuğun Eğitimi Planlanırken. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12-14.



EKLER

EK 1. Görüşlerine Başvurulan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları

EK 2. İzin Formu

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

EK 4. Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği

EK 5. Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği

EK 6. Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği

EK 7. Görüşme Formu



EK 1. Görüşlerine Başvurulan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları

Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Cevher Dudayev AO	3
50.Yıl AO	5
Toki Gökkuşığı AO	9
Vilayetler Hizmet Birliği AO	8
23 Nisan AO	8
Lale AO	6
Hacıbektaş Veli Üniversitesi Kadın Mehmet Dirikoç AO	6
100.Yıl Ülfet Başer İO	2
Güzelyurt Turgut Akdevelioğlu İO	4
Mihriban Emin Günel İO	3
Rauf Nail Akman İO	3
Yeniçesme İO	4
Ersular İO	2
Damat İbrahim Paşa OO	4
20 Temmuz İO	3
Cumhuriyet İO	2
Örnek Evler İO	3
Yunus Emre İO	2
Mehmet Gülen İO	2
19 Mayıs İO	2
Atatürk İO	2
30 Ağustos İO	3
Toki 125. Yıl OO	1
İncekaralar İO	2
H.Lütfi Pamukçu OO	3
75.Yıl İO	3
23 Nisan OO	1
Çiftlik 100.Yıl İO	1
Nar Fikret Aktekin OO	1
Nar Barbaros İO	2
Sulusaray İO	1
Uçhisar Haydar Çankaya İO	2
Göre Şehit Emre Fıstıkeken İO	2
Balcın İO	1
Özyayla İO	1

Boğaz İO	1
Alacaşar İO	1
Göreme İO	1
Kaymaklı İO	2
İcik İO	2
Güvercinlik İO	1
Çardak İO	1
Çat İO	2
Recep Tayyip Erdoğan İO	3
Acıgöl Nene Hatun AO	4
Acıgöl M.Zeki Hanoğlu İO	1
Acıgöl Atatürk İO	1
Toki Kız Meslek Lisesi	1
Avanos Nazife Mehmet Ergün İO	1
Avanos 100.Yıl İO	2
Avanos Cumhuriyet İO	2
Avanos Alaettin İO	1
Avanos Mehmet Akif Ersoy OO	2
Avanos Ahmet Ergün OO	1
Avanos Kapadokya AO	7
Avanos Kız Meslek Lisesi	1
Derinkuyu 24 Kasım İO	1
Derinkuyu Selçuk Karabakla OO	1
Derinkuyu Fatih OO	2
Derinkuyu Namık Kemal İO	2
Derinkuyu Şerife Bacı AO	4
Gülşehir Karavezir İO	2
Gülşehir Sevim Erdoğan Öz İO	3
Gülşehir Tomurcuk AO	6
Hacıbektaş Atatürk İO	2
Hacıbektaş Hacıbektaşveli OO	1
Hacıbektaş Yumurcak AO	2
Kozaklı Atatürk İO	1
Kozaklı 75.Yıl Cumhuriyet İO	1
Kozaklı Sevgi AO	4
Ürgüp Türkan Diker İO	2
Ürgüp Ali Baran Numanoglu İO	1
Ürgüp Hanife Memiş Aksoy İO	2
Ürgüp Mehmet Diker OO	1
Ürgüp Mehmet Dinler İO	3

Ürgüp Ayhan Ertürk İO	3
Ürgüp Zübeyde Hanım AO	5
Ürgüp Kız Meslek Lisesi	1
<hr/> Toplam	<hr/> 195



EK 2. İzin Formu



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.4445381
Konu : Araştırma İzni
(İrem ALTINOK)

03/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.03.2017 tarihli ve 1573 sayılı yazısı.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Programı tezli yüksek lisans öğrencisi İrem ALTINOK'un, "Okul Öncesi Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimine İlişkin Uygulamaları ve Öğrencilerin Sorumlu Davranma Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz anasınıflarındaki görevli öğretmenlere uygulamak için izin talep etmektedir.

Anılan araştırma izninin 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Eğitim-Öğretimi aksatmamak şartıyla Okul Müdürlüğünün muvafakatında yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat DEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR



Mustafa ATSIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Kayseri Cad. Hükümet Konagı 50100 NEVŞEHİR
Elektronik Ađ: www.nevsehirmeb.gov.tr
e-posta: hizmetci50@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Yunus Emre YILMAZ - Mensur
Tel: (0 384) 213 79 33 -166
Faks: (0 384) 213 20 68

İle evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a45d-f145-3d52-80e4-0978 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım,

Bu çalışma,Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimine İlişkin Uygulamaları ve Öğrencilerin Sorumlu Davranma Düzeylerinin Belirlenmesini konu alan Yüksek Lisans Tezine veri sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz cevapların doğru ve samimi olması çalışmanın güvenilirliği açısından çok önemlidir. Sizden istenilen, ankette bulunan bütün soruları, dikkatle okuyarak ve size uygun olan cevaba (X) işareti koyarak işaretlemenizdir. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacaktır ve gizlilik esas alınacaktır.

Desteğiniz ve duyarlılığınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

İrem ALTUNOK ÇAL

AEÜ SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE
ÖĞRETİM BİLİM DALI

1.Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

2.Mesleki kıdeminiz: 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl ()
21 Yıl ve Üzeri ()

3. Eğitim Durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

4.Mezun Olduğunuz Okulun Türü: Eğitim Enstitüsü () Eğitim Fakültesi ()
Açık Öğretim Fakültesi () 2+2 Lisans Tamamlama ()

5. Çalıştığınız Kurumun Türü: İlkokula Bağlı Anasınıfı ()
Ortaokula Bağlı Anasınıfı ()
Bağımsız Anaokulu()

6. Sorumluluk Eğitimine Yönelik Daha Önce Bir Eğitim Programına Katılma Durumunuz:

Katıldım ()

Katılmadım ()

EK 4. Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği

BÖLÜM I Öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin gerekliliğine ilişkin bakış açılarını belirlemeye yönelik maddeler;	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Sorumluluk eğitimi; çocuğun yaşamsal becerileri kazanmasına yardımcı olur.					
2. Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının sonuçlarını üstlenme alışkanlığı kazanır.					
3. Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğine dair ön görüşü kazanır					
4. Sorumluluk eğitimi; çocukların seçim yapma ve karar verme becerilerini geliştirir.					
5. Sorumluluk eğitimi ile çocuk, hesap vereceği konularla ilgili bilgi ve beceri sahibi olur.					
6. Sorumluluk bilinci olan çocuk, özgürce davranır.					
7. Sorumluluk bilincine sahip çocuk, varsa yanlışını düzeltme eğiliminde olur. Bir amacı gerçekleştirme eğilimindedir.					
8. Sorumluluk bilincine sahip çocuk, tüm davranışlarında bir amacı gerçekleştirme eğiliminde olur.					

EK 5: Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği

BÖLÜM II Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamaların sıklığını belirleye dönük maddeler <u>Öğrencilerimde sorumluluk bilinci ve duyarlılığı oluşturmak amacıyla:</u>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Çocukları yeri geldikçe sorumlulukları konusunda bilgilendiririm.					
2. Çocuklara, sorumluluğun önemini ve gerekliliğini anlatırım.					
3. Çocuklara, verdiğim sorumlulukların nedenlerini açıklarım.					
4. Çocuğun sorumlu davranışı hangi zamanlarda yaptığına ve yapmadığına ilişkin tespitler yapmaya çalışır, eğitim çalışmalarını buna göre düzenlerim.					
5. Çocukların sorumlulukları ile ilgili sorularına cevap verir, gerekli açıklamalarda bulunurum.					
6. Beklediğim sorumlu davranışları çocuklara sık sık hatırlatırım.					
7. Sorumluluklarını yapmadıklarında ne ile karşılaşacaklarını anlatırım.					
8. Sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara olumsuz pekiştire veririm.					
9. Sorumlu ve sorumsuz davranışlarla ilgili hikâyeler okurum ya da film izletirim.					
10. Çocukların kendilerine karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine daha çok önem veririm.					
11. Çocukların sorumluluklarıyla ilgili sınıfta görsel uyarılar (resim, broşür vb.) bulundururum.					
12. Sorumlulukları tek başına yapabilmeleri konusunda çocukları cesaretlendiririm.					
13. Çocukların sorumlulukları ile ilgili kendi hatalarını bulmalarını ve düzeltmelerini bekler, onlara bunun için zaman tanırım.					
14. Sınıf dışında yerine getirebilecekleri bireysel sorumluluklar veririm.					
15. Belirli gün ve hafta uygulamalarında çocuklara özel görevler veririm.					
16. Aile katılım çalışmalarıyla çocukların sorumluluk duygusunu pekiştiririm.					
17. Evde yapması gereken sorumluluklarla ilgili velilere kontrol listeleri gönderirim.					
18. Grup çalışmalarında işbirliği kurmaları yönünde sorumluluklar veririm.					
19. Oyun/drama etkinliklerini düzenlerken sorumluluk içeren oyunlara/dramalara yer veririm.					
20. Sorumluluklarını yerine getiren çocukları davranış panosu yardımıyla ödüllendiririm.					
21. Okul dışında aldıkları sorumluluklarla ilgili örnekler vermelerini isterim.					
22. Çocuğun başladığı bir işi bitirmekte zorlandığını fark ettiğimde sonuçlarıyla ilgili açıklamalar yaparım ve işi bitirmesi için ona zaman tanırım.					
23. Serbest zaman saati sonrasında oyuncakları toplama görevini çocuklara veririm.					

24. Yemeklerini kendilerinin yemesini sağlarım, başkasının yedirmesine izin vermem.					
25. Yemek öncesi ve sonrasında çocukların ellerini yıkamalarını sağlarım.					
26. Çocukların tuvalete giderken mutlaka benden izin almalarını beklerim.					
27. Çocuklara tuvaletlerinin gelip gelmediğini sık sık sorarım.					
28. Çocukların etkinlik başlarken ve biterken kendi malzemelerini hazırlama ve toplama sorumluluğunu almasını beklerim.					



EK 6. Sorumluluk Düzeyleri Ölçeği

BÖLÜM III Öğrencilerin sorumluluklarını seviyelerine uygun yerine getirme düzeyine ilişkin maddeler	Çok kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
Öğrencilerim genel olarak;					
1. Başkalarının ve kendisinin duygularının farkına varır, bunları özgürce ifade eder.					
2. Kendisinin ve başkalarının hakları olduğunu söyler, saygılı davranır.					
3. Haksızlığa uğradığında neler yapması gerektiğini bilir.					
4. Yetişkin yönlendirmesi olmadan kendi iradesiyle bir işe başlar, başladığı işi sürdürmek, zamanında bitirmek için çaba gösterir ve sorumluluk alır.					
5. Kendisinin ve diğer insanların farklılıkları olduğunu kabul eder ve buna saygı gösterir.					
6. Kendi ülkesine ait özelliklerin farkına varır ve bununla ilgili etkinliklerde görev alır.					
7. Okulda sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir ve üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.					
8. Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğinde olası sonuçları tahmin eder.					
9. Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan varlıkları(su, toprak, enerji, gıda vb) verimli kullanmakla ilgili sorumluluklarını bilir.					
10. Canlıların bakımını üstlenmekle ilgili sorumluluklar alır.					
11. Çevresindeki güzellikleri korumakla ilgili sorumluluklar alır.					
12. Farklı ortamlardaki kuralların oluşturulmasıyla ilgili düşüncelerini özgürce söyler ve kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.					
13. İstedikleriyle kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.					
14. Görgü kurallarını bilir ve bu kurallara uygun davranır.					
15. Kurallara uymadığında arkadaşlarına uyarılarda bulunur.					
16. Etkinliklerde gerektiğinde liderlik rolü üstlenir veya liderin isteklerine uygun davranır.					
17. Toplumsal yaşamın, insanların üstlendiği sorumluluk ve görevlerle ilerlediğinin farkındadır.					
18. Başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeye gayret eder.					
19. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular, dişini fırçalar, elini yüzünü yıkar, tuvalet ihtiyacına yönelik işleri kendi kendine yapar					
20. Yiyecekleri yeterli miktarda yer/içer ve yemek yerken doyduğunu bilir.					
21. Yemeklerini öğün zamanlarında yer ve öğünleri aksatmaz.					
22. Yemeğini yardım almadan hazırlayıp yer ve kaldırır.					
23. Sağlığını bozacak yiyecek ve içecekleri bilir, tüketmekten kaçınır.					
24. Yorulduğunda dinlenmesi gerektiğini bilir ve kendini buna göre ayarlar.					
25. Sınıf temizliğinde ve toplanmasında sorumluluk almaya isteklidir.					
26. Evde/okulda temizlik eşyalarının nasıl kullanılacağını bilir.					
27. Tehlikeli durumların farkındadır ve kendine zarar verecek durumlardan kaçınır.					

28. Tehlike anında ne yapması gerektiğini, kimlerden yardım alması gerektiğini bilir.					
29. Temel güvenlik kurallarını bilir ve uygular.					
30. Tehlikeli olabilecek kişileri ve alışkanlıkları bilir, onlardan uzak durur.					
31. Sağlıklı olmak için yapılması gerekenleri bilir ve uygular.					
32. Eve giderken ve okula gelirken eşyalarını kendisi taşır.					
33. Sınıfın ortak eşyalarını ve kendisine ait olan eşyaları paylaşır.					
34. Sınıfa geldiğinde veya okul bitişinde öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı selamlaşma sözcüklerini kullanır.					
35. Uyku saatlerini bilir ve buna uygun davranır.					
36. Hava şartlarına uygun kıyafetleri kendisi seçer ve giyer.					
37. Başkalarının ve kendisinin hata yapabileceğini kabul eder, hata yapanları uygun şekilde uyarır.					
38. Başarısızlığa uğradığında bunun olabileceğini kabul eder ve öfkesini kontrol eder.					
39. Yapmak istemediği bir şey olduğunda 'hayır' diyebilir.					
40. Arkadaş seçiminde istikrar gösterir ve arkadaşlarıyla uyumludur.					
41. Ödünç aldığı eşyayı zamanında getirmesi gerektiğini bilir ve buna uygun davranır.					
42. Yanlışlıkla döktüğü bir şey olduğunda kendisi temizler.					
43. Günlük rutin içerisinde ve etkinliklerde sıra beklemenin önemini bilir ve sırasını bekler.					
44. Oyun ve etkinliklerde kurallara uygun davranır, mızıkçılık yapmaz.					

EK 7. Görüşme Formu

1. Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların sorumluluk bilinci kazanması için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz. Örnekleyerek bilgiler verebilir misiniz?
2. Okul öncesi eğitim programındaki sorumluluk kazandırmaya dönük etkinliklerin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Zaman, araç ve materyal, mekân, öğrenci sayısı gibi etkenlerin bu etkinlikleri yapmaya uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Öğrencilerinizi, genel olarak yaşına uygun sorumlulukları yerine getirme düzeyleri hakkında nasıl değerlendiriyorsunuz? Örnekleyerek bilgi verebilir misiniz?
4. Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?
5. Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştığınız problemlerin çözümüne ilişkin neler yapıyorsunuz? Yaptıklarınızın dışında uygulanabilir önerileriniz nelerdir?
6. Genel olarak daha sorumlu bireyler yetiştirmek için okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlere, velilere, okul yöneticilerine ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine dönük önerileriniz nedir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : İrem ALTUNOK ÇAL

Doğum Yeri ve Yılı : Nevşehir - 1991

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : iremraika@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

Mesleki Deneyim

Düzce Kaynaşlı İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni 2013-2015

Nevşehir Avanos Sarılar İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni 2015- (Halen)