

**T. C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI**

**VAROLUŞÇU YAKLAŞIM ODAKLI SORUMLULUK
EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMET CEVAT ACAR

GAZİANTEP

MART 2012

**T. C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI**

**VAROLUŞÇU YAKLAŞIM ODAKLI SORUMLULUK
EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet Cevat ACAR

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Eyyüp ÖZKAMALI

**GAZİANTEP
MART 2012**


T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi.

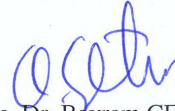
MUHAMMET CEVAT ACAR

Tez Savunma Tarihi: 29.03.2012

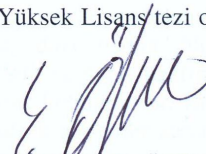
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı


Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.


Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Eyyüp ÖZKAMALI
Tez Danışmanı

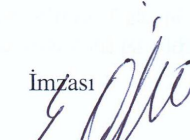
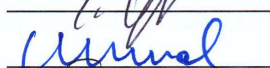
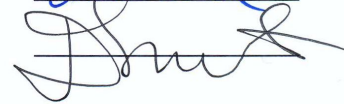
Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. Eyyüp ÖZKAMALI (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Yrd. Doç. Dr. Servet Demir

İmzası




ÖZET

VAROLUŞÇU YAKLAŞIM ODAKLI SORUMLULUK EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ACAR, Muhammet Cevat

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Eyyüp ÖZKAMALI

Mart 2012, 83 sayfa

Bu araştırmanın amacı ‘Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı’nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğrenciler, 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Merkez ilçesi Atatürk İlköğretim okulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencileridir. Bu araştırma öntest- sontest kontrol gruplu modelden oluşan deneysel bir çalışmadır. Kontrol ve deney grubunu belirlemek amacıyla Sorumluluk Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekten alınan sonuçlara göre, öğrencilerle yapılan görüşmeler de göz önüne alınarak 13 kişi kontrol grubuna ve 13 kişi de deney grubuna seçilmiştir. Kontrol ve deney gruplarını belirlemek amacıyla kullanılan Sorumluluk Tutum Ölçeği, sorumluluk davranışının ölçüldüğü 41 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından 94 öğrenci üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayısı araştırmacı tarafından yeterli görülmüş ve ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest puanlarının analizi sonucunda kontrol ve deney grubunun öntestleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; kontrol grubunun öntest- sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı; deney grubunun öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve son olarak kontrol ve deney gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak ‘Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı’nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk, Sorumluluk Eğitimi, Varoluşçu Yaklaşım, İlköğretim 8. Sınıf Öğrencileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF EXISTENTIALIST- ORIENTED APPROACH RESPONSIBILITY PROGRAMME ONTO EIGHT CLASS PRIMARY SCHOOL STUDENTS RESPONSIBILITY LEVEL

ACAR, Muhammet Cevat

Master Thesis, Department of Psychological Counseling and Guidance

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Eyyüp ÖZKAMALI

March 2012, 83 pages

The aim of this research is to define whether the existentialist- oriented approach programme has an effect onto eight class primary school students' responsibility levels or not. Students participated in the research are eight class students studying in Atatürk Primary School in 2010-2011 education- teaching year in center district in Mardin. This research is an experimental study consisted of pretest-posttest control group model. To define control and experiment group Responsibility Attitude Scale has been used. Thinking also about meetings done with students 13 people have been chosen to control group and 13 people to experiment group according to the results obtained from this scale. Responsibility Attitude Scale used for defining control and experiment groups is consisted of 41 items. At the security study done on 94 students by the researcher cronbach α is found to be .87. These security coefficients have been thought as enough and the scale has been accepted as accredited by the researcher. As a result of analysis of pretest and posttest points of the control and experiment groups there has been no meaningful difference between the pre-tests of the control and experiment groups; and there has been no meaningful difference between pre-test and post-test results of the control group; and there has been meaningful difference between the results of pre-test and post-test results of experiment group and finally there has been meaningful difference between post-test of the control and experiment groups. Depending on these findings it has been found that there is a positive effect of existentialist-oriented approach responsibility programme onto eighth class primary school students.

Key Words: Responsibility, Responsibility Education, Existentialist Approach, eight class primary school students.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM DURUMU.....	1
1.2 PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3 ALT PROBLEMLER.....	4
1.4 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.6 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.7 ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	6
1.8 TANIMLAR.....	6
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1 SORUMLULUK VE SORUMLULUK SAHİBİ KİŞİ.....	7
2.1.1 Sorumluluk.....	7
2.1.2 Varoluşçu Yaklaşım Göre Sorumluluk	9
2.1.3 Psikoterapide Sorumluluk.....	10
2.1.4 Sorumluluk Sahibi Kişi.....	10
2.1.5 Sorumluluk- Özgürlük İlişkisi.....	13
2.1.6 Sorumluluk Eğitimi	14
2.2 SORUMLULUĞUN GELİŞİMİ.....	17
2.2.1 Sorumluluğun Gelişimini Etkileyen Faktörler	18
2.3 VAROLUŞÇU YAKLAŞIM.....	26
2.4 ERGENLİK	29
2.4.1 Erinlik (Puberte) Dönemi.....	29
2.4.2 Ergenlerde Zihinsel Gelişim	31
2.4.3 Ergenlerde Bedensel Gelişim.....	33
2.4.4 Ergenlerde Sosyal Gelişim.....	34
2.4.5 Ergenlikte Duygusal Gelişim.....	35
2.4.6 Ergenlikte Sorumluluğun Gelişimi.....	36
2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
MATERYAL VE YÖNTEM	43
3.1 ARAŞTIRMANIN DESENİ	43
3.2 DENEKLER	44
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46
3.3.1 Sorumluluk Tutum Ölçeği	46
3.3.2 Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı	47
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....	48

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	48
BULGULAR VE YORUM	49
4.1 BULGULAR.....	49
4.1.1 Birinci Alt Denenceye İlişkin Bulgular	49
4.1.2 İkinci Alt Denenceye İlişkin Bulgular.....	50
4.1.3 Üçüncü Alt Denenceye İlişkin Bulgular	50
4.1.4 Dördüncü Alt Denenceye İlişkin Bulgular	51
4.2 TARTIŞMA VE YORUM.....	52
4.3 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
4.3.1. Sonuç	54
4.3.2. Öneriler	54
KAYNAKLAR	55
EKLER	61
EK-1: VAROLUŞÇU YAKLAŞIM ODAKLI SORUMLULUK EĞİTİM PROGRAMI	62
EK-2: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	75
1- SORUMLULUK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	75
2- SORUMLULUK TUTUM ÖLÇEĞİ CEVAP ANAHTARI	77
3- ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU	78
ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİN YAZILARI	80
ÖZGEÇMİŞ	83

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Cinsiyetle İlgili Veriler.....	44
Tablo 3.2: Maddi Durum İle İlgili Veriler.....	45
Tablo 3.3: Kardeş Sayısı İle İlgili Veriler.....	45
Tablo 3.4: Baba Mesleği İle İlgili Veriler.....	45
Tablo 3.5: Sorumluluk Tutum Ölçeği Puanlama Sistemi.....	47
Tablo 4.1: Grupların Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	49
Tablo 4.2: Kontrol Grubunun Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	50
Tablo 4.3: Deney Grubunun Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	50
Tablo 4.4: Grupların Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü.....43

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın sayıtlıları ve tanımlar başlıklarından oluşmaktadır.

1.1 PROBLEM DURUMU

İnsanlar gerçekleştirdikleri her davranışlarında bir seçim yaparlar. Yaptıkları her seçim de onlara sorumluluk yükler. Milyonlarca insanın açlıkla mücadele ettiği, yüz binlerce insanın savaş halinde olduğu, yarın işyerinde veya durakta bir patlama sonucu ölmeyeceğinden emin olamayan ve bu yüzden diken üstünde yaşayan insanlarla dolu bir dünyada yaşıyoruz. Peki bu durumu iyileştirmek için ne yapıyoruz? Yapmamız gerekenleri yapmayıp ve yapmamamız gerekenleri yapıp durumu daha da kötü bir hale mi sürüklüyoruz yoksa sorumluluk alıp bir bedel ödemeyi mi göze alıyoruz?

Mesele insanın derinliğine kendini sorumlu hissetmesi, kendinden başlayarak tüm çevresini değişime uğratma çabası içerisine girmesidir. Yukarıdaki manzara hem bu değişimi zaruret ölçüsüne yaklaştırır hem de insanın ne ölçüde sorumlu olması gerektiğini vurgular. Öyleyse sorun insanın kendisini sorumlu tutmasında düğümlenir. İnsan kendini nasıl sorumlu tutabilir? Sorumluluk duygusu insana nasıl derinliğine verilebilir? Daha doğrusu insan yaptıklarından, yapacaklarından, çevresinden, ilişkide bulduklarından derinliğine kendisini nasıl sorumlu tutabilir? (Tozlu, 1998: 234).

Hangi yaşta olursa olsun, yetişmekte olan neslin mutlaka belirli bir sorumluluk bilinci kazanması şarttır (Yayla, 1995: 1). Çünkü yaşam, 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: 14). Toplumlar, sorumluluğunun

şuuruna varan insanlar yetiştirildiği müddetçe huzurlu ve güvenli bir şekilde varlıklarını devam ettirebilirler. Sorumluluğunun şuuruna varamayan, düşüncesiz, idraksiz, basit zevklerin peşinde olan insanlarla değil bir ülkenin kalkınması ve gelişmesini sağlamak, en basit bir hareket bile hakkıyla yerine getirilemez (Yayla, 1995: 71). İşte bu yüzden araştırmacının da ifade ettiği gibi ülkemizin kalkınmasına katkıda bulunacak, kişisel ve toplumsal sorunlarımızın fark edilip, bertaraf edilmesine yardımcı olabilecek şahsiyetlerin; sorumluluk sahibi, üretken, verimli ve sağlıklı çözüm yollarına ulaşabilen vasıflarda yetiştirilmesi gerekir.

Bireyleri ülkenin ve genel anlamda insanlığın refah ve mutluluğu için yetiştirme işini yüklenmiş olan eğitim kurumları için de sorumluluk önemli bir çalışma alanıdır. Hatta Yayla' ya (1995: I) göre bir faaliyet alanı olarak 'eğitim ve öğretim' in en önemli amacı, bireyi, yaşadığı toplumun kültürel değerlerine uyum sağlayabilecek ortamlar içerisinde, özgür düşünebilen, üretken, yapıcı ve sorumluluk duygusuna sahip olarak yetiştirmektir.

Bu bakış açısıyla işleyen bir eğitim- öğretim sisteminin ne kadar önemli olduğunu Kaya (2000: 80) şu cümlelerle özetlemiştir: 'Bir toplumda ne kadar eğitilmiş insan varsa, o toplum o kadar gelişmiş demektir. Eğitilmiş bir insan kedisine, ailesine, topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren kişidir. Sorumluluklarının farkında olan insanların oluşturduğu toplumların her alanda gelişmenin ve ilerlemenin sınırlarını zorlayacağı düşüncesinden hareketle, bütün toplumların sorumluluk sahibi insanlar yetiştirmeyi hedeflemiş olduklarını söyleyebiliriz.'

Kaya (2000: 81) bu bakış açısıyla eğitilmiş insanların toplum açısından önemi hakkında da şu ifadeleri kullanmıştır:

'Yeni nesil öyle yetiştirilmelidir ki sorumluluklarını bilen, yerine getiren, yerine getirirken bunu kimsenin söylemesi veya baskısından dolayı değil ve yapabileceğinin en iyisini yapabilme azminde olmalıdır. Ancak o zaman böyle bir nesil umut vaat eder.'

Bir toplumda fertlerin ödev ve sorumluluk duygusu ne kadar gelişirse toplumlar da o kadar gelişmektedir. Ancak bu duygunun az geliştiği toplumlarda görev bilincinin zayıfladığı, sorumluluğu gerektiren işlerden kaçınıldığı, her şeye karşı kayıtsızlığın başladığı görülür. Böyle toplumlarda hiçbir ilerleme kaydedilemeyeceği gibi çözümler baş gösterecektir. Oysa toplum olarak görev ve

sorumluluğumuzu kavradığımız ölçüde insanlık idealine yaklaşıyoruz. Bir toplumda görevinin önemini kavrayan ve bunun sorumluluğunun şuuruna varan fertlerin fazla olması, o toplumun huzurlu, güvenli ve başarılı bir toplum olmasını sağlar. Ayrıca sorumluluğunun şuuruna varan kimse, toplumun iyiliğini kendi iyiliğinden önce düşünür ve kendi menfaatlerinden gerektiğinde milleti adına vazgeçebilir. Böylesi bir sorumluluk şuuruna sahip olarak yetiştirilen şahsiyetlerden meydana gelen toplumları sömürmek, bir malzeme olarak kullanmak ve yok etmek mümkün olmayacağı gibi bu tür toplumlarda anarşi yerine doğruluk; yıkıcı ferdi ihtiraslar yerine de fedakârlık hâkim olmaktadır (Yayla, 1995: 72).

Toplumun bir üyesi olarak bireyin topluma karşı ödevlerini yerine getirmesinde, kendine ve çevresine faydalı bir insan olmaya yönelmesinde sorumluluk duygusu önemli yer tutar (Yontar ve Yurtal, 2009: 146). Toplumsal düzeyde bu kadar etkili olan sorumluluk bilinci kişiler arası ilişkilerde de en az bu kadar etkili ve belirleyicidir. Hatta Karaköse' nin (2010: 22) de belirttiği gibi ilişkilerimiz ve yapıp- ettiklerimiz temelde sorumluluk zeminine oturmalıdır. Ancak bu şekilde ilişkilerimiz düzene girer ve karşılıklı güven ortamı oluşur.

Sorumluluğun bir de bireysel yansımaları vardır. Karaköse'nin (2010: 9) de belirttiği gibi sorumluluk sahibi olmak, olgun bir insanda bulunması hedeflenen temel özelliklerden biridir. Davranışlarımızın sorumluluğunu almak ruh sağlığımızın iyi olmasıyla yakından ilişkilidir. Pek çok davranış probleminin de temelinde yatan bu kavram, insan hayatında son derece kritik bir öneme sahiptir. Başarılı bir kimlik oluşturabilmek, ancak sorumluluk duygusunun sağlıklı gelişimiyle mümkün olur.

Ekşi ve Katılmış'ın (2011: III) da belirttiği gibi insanlığın geleceğinin temel insani değerleri içselleştirmiş ve kişiliğinin bir parçası haline getirmiş insanlara bağlı olduğu üzerinde herkes hemfikirdir. Buna bağlı olarak Kulaksızoğlu ve Dilmaç da 2000 yılında yaptıkları bir araştırmada sorumluluğu İnsani Değerler Eğitim Programı'nın amaçları arasında saymış ve katılımcıların belirli bir derecede farkında olması gereken bir husus olarak ifade etmişlerdir. Burada görülebileceği gibi sorumluluk insanın vazgeçemeyeceği ve sürekli geliştirmesi gereken, hem toplumsal hem de bireysel yansımaları olan insanî bir değerdir.

Bir insani değer olarak kabul edilen sorumluluk kavramı aynı zamanda karakter eğitiminin de önemli bir parçasıdır. Çocuklara seçme hakkı verme, sorumluluk yükleme, karakter eğitiminin temelini oluşturur (Durmuş, 2005: 124) Sorumluluk bilincinin bu kadar önemli olması ve her alanda sorumluluk sahibi

kişilere ihtiyaç duyulması araştırmacıyı sorumluluk eğitimi konusuna yöneltmiştir. Sonuç olarak; insan, ne ise öyle kalmak zorunda değildir. Özgür seçimlerle kendisini değiştirebilir (Dökmen, 2011: 173).

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin değişmesi üzerinde etkili midir?

1.3 ALT PROBLEMLER

1. Sorumluluk Eğitim programına katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanların öntest puanları ile deney grubunda olanların öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Sorumluluk eğitim programına katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sorumluluk eğitim programına katılan öğrencilerden deney grubunda olanların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Sorumluluk Eğitim programına katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanların sontest puanları ile deney grubunda olanların sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan ‘varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitim programı’nın öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sorumluluk her ortamda desteklenmekte, sorumlu davranışlar övülmekte ve sorumsuz davranışlar istenmeyen davranış olarak kabul edilmektedir. Buna rağmen ‘Sorumluluk Eğitimi’nin uygulandığı, değişik yaş gruplarının sorumluluklarını geliştirmeye yönelik araştırmaların azlığı dikkat çekicidir. Bu araştırma, bir nebze de olsa bu eksikliği gidermek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada, bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfına devam eden öğrencilerden sorumluluk düzeyleri düşük

olan öğrenciler belirlenerek bunların sorumluluk düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır.

Sorumluluk, çocukların, anne- babalarından, okulundan, akranlarından ve toplumundan öğrendiği bir değerdir. Çocukların yaşam boyu başarılı olmalarına yardım eden bir yaşam becerisidir. Sorumluluğu öğrenmedeki başarısızlık okulda, işte ve ilişkilerdeki başarısızlıkla ilişkilidir (Yontar ve Yurtal, 2009: 146).

Ülkemizde her ne kadar sorumluluk üzerine literatür çalışmaları yapılmış (Çelebi Öncü, 1999; Kısa, 2009; Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002; Sezer, 2008), sorumluluk ile ilgili ölçeklerin geliştirildiği araştırmalar (Abdi Golzar, 2006; Kaya, 2000) yapılmışsa da sorumluluk duygusunu geliştirmeye dayalı, uygulamaya dönük sınırlı sayıda (Hayta Önal, 2005; Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007) araştırma vardır. Bu araştırmanın bir diğer işlevi de sorumluluk duygusunun geliştirilebildiğini gösteren, uygulamalı araştırmaların azlığının alan literatüründe oluşturduğu boşluğu az da olsa gidermek ve bu boşluğa dikkat çekmektir. Böylece bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların referans olarak kullanabileceği bir veri elde edilmiş olacaktır.

Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasından ve her çeşit terbiyesinden öncelikle aile sorumludur. Aileden sonra en önemli eğitim kurumu okuldur. Aile, çocuğun doğduktan sonra kendisini içinde bulunduğu tabii bir çevredir. ‘Okul, aile gibi tabii bir kuruluş olmaktan ziyade belli amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekküldür (Akyüz, 1991).’ Bireyin gelişimi konusunda en az aile kadar etkili olan bu kurum, kişide sorumluluk duygusunun gelişmesi noktasında da kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden eğitim- öğretim müfredatımız öğrenciye sorumluluk duygusunu kazandıracak etkinlikleri de kapsamalıdır. Eğitimli ve sorumlu birer birey olarak öğretmenlerde öğrenciye sorumluluk duygusunu kazandırmak için ellerinden geleni yapmalıdırlar.

Bu araştırmada hazırlanan Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı, öğretmenler tarafından kullanılabilir, basit etkinlikleri de kapsayacak şekilde hazırlandı. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yanı sıra yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri için de farklı etkinlikler eklenerek kullanılabilir olan bu programın da alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.6 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma sadece Mardin il merkezindeki Atatürk İlköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden bu araştırmanın sonuçları tüm sekizinci sınıf öğrencilerine genellenemez.

Araştırmacı tarafından incelenen ‘Sorumluluk Düzeyi’ sorumluluk düzeyini ölçmede kullanılan ‘Sorumluluk Tutum Ölçeği’ nin kapsadığı nitelikler ile sınırlıdır.

1.7 ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Bu araştırmanın iki sayıtlısı vardır. Araştırmanın ilk sayıtlı, sorumluluğun kişinin eğitilmesi ile gelişebilen ve olumlu, istenen bir özellik olduğudur. İkinci sayıtlı ise araştırmaya katılan öğrencilerin Sorumluluk Tutum Ölçeği’ni dürüstçe ve anlayarak cevaplamış olduklarıdır.

1.8 TANIMLAR

Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK Güncel Sözlük, 26.10.2011).

Varoluşçu Yaklaşım: Varoluşun özden önce geldiğini ve özü sürekli olarak yarattığını ileri süren öğretisi, egzistansiyalizm (TDK Güncel Sözlük, 05.01.2012).

Sorumluluk Eğitimi: Bireyin, davranışlarını fark etmesi ve sorumluluk görevlerini yerine getirebilmesi yönünde bilinç kazanması ve bunu davranışlarında gösterebilmesi amacıyla bireye verilen eğitim (H. Önal, 2005: 9).

Ergenlik: erinlik dönemi (puberte) ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş sürecini oluşturan bir dönemdir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 231).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 SORUMLULUK VE SORUMLULUK SAHİBİ KİŞİ

Bu bölümde öncelikle sorumluluk kavramının ayrıntılı tanımı yapılacak daha sonra ise sorumluluk sahibi, sorumluluklarını bilen, sorumlu davranan bireyin özellikleri açıklanacaktır.

2.1.1 Sorumluluk

Dodurgalı (2010: 191) sorumluluğu insanın bireysel bir kişilik kazanması, kendine ve topluma karşı ödevlerini kavrayıp, buna uygun davranışlar geliştirmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma bakarak bir kişinin sorumlu tutulabilmesinin ilk şartı olarak bir kişilik kazanmanın söz konusu olduğu görülür. Sorumluluk duygusu, erken çocukluk yıllarında başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun görevler verilmesiyle gelişmeye başlayan bir duygudur (Karaköse, 2010: 18). Ve bize zayıf değil kuvvetli olduğumuz duygusunu veren, aynı zamanda bizde otorite ve üstünlük şuurunu uyandıran bir duygudur (Draz, 2004: 75).

Draz (2004: 74) da sorumluluğu tanımlarken şu ifadeleri kullanmıştır: ‘Sorumluluk, bir görev yapmaya ve bir işi yerine getirmeye çağrıldığı zaman başlar, bu çağrıya uyarak görevini yerine getirip hesabını teslim ettiğin yerde de biter.’ Dökmen (2011) ise sorumluluğu tanımlarken sorumluluğun alanını genişleterek hem duygu hem düşünce hem de davranışlarımızın sorumluluğunu üstlenmemiz gerektiğini vurgulayarak şu ifadeleri kullanmıştır: ‘Bir insan, belirli duygularının ve düşüncelerinin uzantısı olarak yaptığı veya yapmadığı şeylerden ötürü başka insanların veya şeylerin etkilendiğini fark edip bunu ifade ederse, bu duyguların, düşüncelerin ve davranışların kendisine ait olduğunu kabul ederse bunların sorumluluğunu almış olur.’

Başka bir kaynakta da sorumluluğun farklı disiplinlerdeki tanımı şöyle yapılmıştır:

‘Psikolojik açıdan tanımı: Yaptığı şeyi tam bir bilinçle ve özgür olarak yapabilecek ehliyette olan veya bilfiil yapmış bulunan kişinin durumu. Mesuliyet. Ahlaki açıdan tanımı: Kişinin davranışlarının sonuçlarını üstlenmeyi vicdani bir vazife saymasıdır. Hukuki açıdan: Sivil sorumluluk. Ahlaki sorumluluk bizi sadece vicdanımıza karşı taahhüde soktuğu halde, sivil sorumluluk, bizi kamuya veya sivil topluma karşı taahhüde sokması halidir’ (Foulque, 1994: 456).

Bir diğer kaynakta ise sorumluluk ‘Bireyin uyum sağlaması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, başkalarının haklarına saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesi.’ şeklinde tanımlanmıştır (Sezer, 2008: 63). Yine aynı kaynakta sorumluluğun şu şekilde tanımlandığı da görülmüştür: ‘Kişinin kendine ve başkalarına karşı yerine getirmesi gereken yükümlülüklerini zamanında yerine getirmesi zorunluluğu’ (Sezer, 2008: ii).

Yine sorumluluk, bir kimsenin kendisinin ya da başkalarının davranışları için bir kimseye, ya da yetkiliye hesap verme, bu davranışların doğurabileceği sonuçlara katlanmayı kabul etme zorunluluğu ya da bunun ahlak açısından gerekliliği, karar alma yetkisinin yanı sıra hesap verme zorunluluğunu da içeren görev, meslek ya da toplumsal konum olarak da tanımlanmıştır (Sezer, 2008: 45).

Civelek (2006: 21) sorumluluğu; “kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme” olarak ifade etmiştir Cüceloğlu (2002: 198) ise sorumluluğu kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması durumu olarak tanımlamıştır

Yalom (2001) da sorumluluğu tanımlarken şu cümleleri kullanmıştır: ‘Sorumluluğun birçok çağrışımları vardır. Güvenilir, emniyet edilir kimseler için ‘Sorumluluk Sahibi’ deriz. Sorumluluk aynı zamanda yasal, parasal ve ahlaki sorumluluğu da ifade etmektedir. Akıl sağlığı alanında sorumluluk, hastanın mantıklı davranış yeteneğinin yanı sıra terapistin hastaya ahlaki sadakatine de göndermede bulunur’ (Yalom, 2001: 346).

Cevizci (1997: 625) sorumluluğu şu şekilde tanımlamıştır: “Kişinin, ahlâkî öznenin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilmesi durumu, yaptığı, gerçekleştirdiği şeyi tam bir bilinçle ve özgürlükle yapabilecek ehliyette olan kişinin

durumu. Kişinin, oluşumundan psikolojik olarak sorumlu olduğu sonuç ve gelişmeleri üzerine almayı vicdanî bir ödev sayması hali.”

Yukarıda yapılan tanımlarda da görüleceği gibi sorumluluk bir işin mesuliyetini üstlenerek o işle ilgili hesap vermeyi göze almayı kapsamaktadır. Bu da sorumluluğu alınan durumla ilgili gerekirse bir bedel ödemeyi gerektirebilir. İşte bu yüzden bir duygu olarak, bir davranış biçimi olarak hatta bir hayat tarzı olarak sorumluluk kavramı hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır.

2.1.2 Varoluşçu Yaklaşım Göre Sorumluluk

Sorumluluk kavramı, günlük dilde varoluşçu yaklaşımdan farklı şekilde tanımlanıyor. Özellikle büyükler küçükleri kastederek ‘sorumluluk sahibi’ diyorlarsa üstü kapalı şekilde, ‘benim istediğim gibi -veya- ideal biçimde davranıyor’ demek istiyorlar. Eğer bir genç, derslerine çalışıyor, ailede problem çıkarmıyorsa ‘sorumlu’ davranıyordur, aksi halde ‘sorumsuzdur.’ Sorumluluk almaya varoluşçu yaklaşımda verilen anlam ise bundan oldukça farklıdır (Dökmen, 2011: 178).

Varoluşçu felsefeye göre sorumluluğun farkında olmak, kişinin kendi özünü, kaderini, hayat durumunu ve hatta acı çekişini yarattığının farkında olmaktır. Böyle bir sorumluluğu kabul etmeyen, çektiği sıkıntı için başkalarını- başka insanları ya da başka güçleri- suçlamaya devam eden hasta için hiçbir terapi olası değildir (Yalom, 2001: 346).

Varoluşçu felsefeye göre, tüm canlılar içinde yalnızca insan seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu seçimlerin sorumluluğunu alabilir, almalıdır. Sorumluluğun alınması konusunda Sartre, çoğunluktan daha uç görüşe sahiptir. Sartre, bir insanın dünyadaki tüm eylemlerden kendisini de sorumlu sayması gerektiği görüşündedir. Dostoyevski de benzer şekilde düşünerek, ‘Her insan, herkes karşısında her şeyden sorumludur’ demiştir (Dökmen, 2011: 180).

Varoluşçu yaklaşım sorumluluk kavramını kuramın merkezine yerleştirir ve Dökmen’in (2001) de ifade ettiği gibi günlük anlamından daha geniş ve derin bir anlamda kullanır. Sorumluluk kavramına bu anlam derinliğini kazandıran da özgürlük ile olan ilişkisidir. İşte bu yüzden sorumlulukla birlikte özgürlük kavramını da önemseyen varoluşçulara göre ‘birey dünyayı çok çeşitli şekillerde oluşturacak kadar özgür olmadıkça sorumluluk kavramının bir anlamı yoktur’ (Yalom, 2001: 350).

2.1.3 Psikoterapide Sorumluluk

Psikoterapi alanının en basit tarihsel incelemesi bile terapistlerin hastalara yardım önerme tarzlarındaki önemli değişiklikleri açığa çıkarır. Rekabet halindeki yeni terapilerin düzensiz yayılışı her türlü uyumlu örüntüyü başarısız kılar görünmektedir ve sonuç olarak zaman zaman halkın bu alana olan güveni sarsılmıştır. Fakat bu yeni terapilere –geleneksel terapilerdeki gelişmelerin yanı sıra- dikkatli bir bakış hepsinin göze çarpan ortak bir özelliği olduğunu gösterir: ‘kişisel sorumluluğun üstlenilmesinin vurgulanması’ (Yalom, 2001: 353). Bunun öyle olması, modern yaklaşımların yoğun bir şekilde sorumluluğa odaklanmaları, bir rastlantı değildir. Terapiler tedavi etmeleri gereken patolojiyi yansıtır ve onunla şekillenirler (Yalom, 2001: 353). Buradan da anlaşılacağı gibi sorumluluk kavramı günümüz insanının patolojik yapısında önemli bir yere sahiptir. İşte bu yüzden Corey’in (2005: 163) de ifade ettiği gibi birçok terapötik yaklaşımın temel hedefi, bireylerin, eyleme geçme özgürlüğü ve sorumluluğunun risklerini kabul etmelerini sağlamaktır. Sorumluluğun kabul edilmesine hazır oluş hastadan hastaya çeşitlilik gösterir. Bazı hastalar için bu aşırı derecede zordur ve terapötik işin büyük bir bölümünü oluşturur; ama hasta sorumluluğu bir kez üstlendikten sonra terapötik değişim neredeyse otomatik olarak ve çaba göstermeksizin meydana gelir (Yalom, 2001: 365).

Yine Corey (2005) de sorumluluğun danışan tarafından üstlenilmesinin önemini şu cümlelerle vurgulamıştır: ‘Sorumluluğun değişim için temel koşul olduğu varsayılmaktadır. Sorunlarıyla ilgili sürekli başkalarını suçlayarak sorumluluklarını üstlenmeyi reddeden danışanlar, terapiden hiçbir kazanç elde edemezler’ (Corey, 2005: 157). Sorumluluğun üstlenilmesi, terapötik değişimin ön koşuludur. İnsan kendi durumunun ve sıkıntısının başka birisi ya da bir dış güçten kaynaklandığı sürece kendisini kişisel değişime adanmasının ne anlamı var? İnsanlar sorumluluk farkındalığından kaçınma yolları bulmak için bitmek tükenmek bilmeyen bir yaratıcılık gösterirler (Yalom, 2001: 359).

2.1.4 Sorumluluk Sahibi Kişi

Sorumluluk sıklıkla rastlanan bir kavram olmasına rağmen çok kafa karıştırıcı ve tanımlanması zor bir kavramdır. Bazı kaynaklar sorumluluğu değer, bazıları sosyal norm, bazıları tutum, bazıları karakter ve bazıları ise kişilik özelliği olarak ele almaktadır (Akt. Sezer, 2008: 44). Bu yüzden bu bölümde sorumluluğun tanımından

ziyade sorumluluk sahibi, sorumlu, sorumluluk bilincine sahip kişinin özellikleri açıklanmıştır. Sorumlu tutulacak kişinin müteaddit imkânlarla donatılması gerekir. Onun önünde değişik yollar bulunmalıdır. Rahatlıkla düşünme ve araştırma yeteneğine de sahip olmalıdır. Önüne getirilen yollardan birini seçebilmesi için mukayese ve muvazene melekesinin de mevcudiyeti aranır. Sonra onun gerçek manada bu hal tarzlarından birini seçmesi için gerçek manada hürriyetinin de bulunması şarttır (Draz, 2004: 76).

Bir kimsenin sorumlu tutulabilmesinin temel şartı, ehliyetli olmasıdır. Yani sorumluluk yüklenebilecek donanıma sahip olması gerekmektedir. Bu da anlamak, bilmek gibi eylemleri gerçekleştirecek bir akıl ve idrake, bilgi sonucu iyiyi kötüden ayırabilecek bir temyiz gücüne ve bunların üstünde bir iradeye ihtiyaç duyar. Bunlar ehil olmanın ön şartlarıdır. Bütün bunlardan sonra kişide yapabilme gücünün olması gerekmektedir (Dodurga, 2010: 195).

Bu ehliyete sahip olup;

‘Kendi seçimlerimden ve kararlarımdan sorumluluk alırım’ diyen kişi şunları ifade etmiş oluyor:

- 1- Karar verirken, o konuda neyi ne kadar bilip bilmediğime önem veririm. Yani ortama getirdiğim bilinçten sorumluluk alırım.
- 2- Ortama getirdiğim bilinci eyleme dönüştürebilme özgürlüğüm olduğuna inanırım.
- 3- Ortama getirdiğim bilinci eyleme dönüştürebilme gücüm olduğuna inanırım.
- 4- Neyi, ne kadar, ne zaman, nasıl yapacağıma dair, sınırlarımla ilgili gerçekçi bir algılama içinde olduğuma inanırım.
- 5- Bu benim hayatım’ diyebileceğim bir gelecek yaratmak için kişisel bütünlük içinde olmam gerektiğine inanırım (Cüceloğlu, 2002: 218).

Sorumluluk bilinci gelişmiş kişiler, yaptıklarının ve yapmadıklarının sorumluluğunu alır, suçlamalar yapmadan önce karşılaştıkları olumsuz durumlara kendi katkılarını düşünürler. Sorumluluk sahibi insan yaşamdan bekledikleri verdikleri ile orantılı olan aynı zamanda davranışlarının sonuçlarından tecrübe kazanan kişidir (Karaköse, 2010). Sorumluluk sahibi kişiler, yaşama gerektiği kadar uyum gösterebilmiş, mutlu, başkalarına karşı olduğu ölçüde kendilerine karşı sorumluluklarını da dengeli olarak yerine getirenlerdir (Babadoğan, 2003: 4).

Sorumluluk sahibi çocuklar, kendi kararlarını verebilir, karar alırken elindeki imkânları nasıl kullanabileceğini bilir, kendine güvenir ve gerektiğinde bağımsız hareket edebilir. Bütün bunları yaparken çevresindeki diğer insanların haklarına saygılı davranır (Durmuş, 2006: 146). Yaptığı işi sonuna kadar götürür ve yapmakta olduğu bir davranışın olası sonuçlarına katlanmayı göze alır (Civelek, 2006: 20). Babadoğan (2003: 5) da sorumlu öğrencileri şöyle tanımlamıştır: ‘Sergiledikleri sorumlu davranışlar dizisinde genelde içsel denetim odağını kullanır, davranışlarının sonuçlarını kabul eder ve kurallara sorumsuz öğrencilerden daha çok uyarlar.’

Sorumlu olan kişi alternatifler arasında herhangi birini seçen ve bunun gerektirdiklerini yapan, hür iradeli insan (Elibol, 1983: 65) olduğu için kendi üzerine düşen görevleri ve işlevleri zamanında ve istenilen şekilde istenilen biçimde yerine getirmek zorundadır (Sezer, 2008: ii). Sorumluluk almış insan hesap verir; kendi bilincinin, kendi gücünün kendi eyleminin sınırları içinde olaya sahip çıkar. Şikâyet etmek yerine karar verir ve verdiği kararı uygular (Cüceloğlu, 2002: 206). Bir toplumda ne kadar eğitilmiş insan varsa, o toplum o kadar gelişmiş demektir. Eğitilmiş bir insan kendisine, ailesine, topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren kişidir (Kaya, 2000: 80). Sorumluluklarını bilen kişi aynı zamanda sürekli değişen, sadece kendisi için yaşamayıp aynı zaman kademeli olarak ailesini, şehrini, ülkesini ve hatta dünyayı da hesaba katarak yaşayan kişidir.

Douglass (2001: 3) da sorumluluk sahibi kişinin özelliklerini ve ondan beklenenleri biraz daha genişleterek şu şekilde sıralamaktadır:

‘1- Yaptığım her şeyden sorumluyum. Eğer iyi yaparsam itibar görürüm. Eğer yapamazsam, kendim yapamadığımı kabul eder suçu başkalarına atmam.

2- İyi bir iş ve hayat tarzı için eğitimimden ben sorumluyum, dolayısıyla benim yapmam gerekenleri kapasitem yeterli olduğu ölçüde kendim ve çevrem için başkaları değil ben yaparım.

3- Ailemi ve çevremdeki diğer kişileri anlayış ve saygı çerçevesinde eğitmekten sorumluyum. Farklı olsak, farklı görünsek ve farklı düşünsek bile bu önemli olmamalı. Önemli olan her birimizin değerli bir insan olmasıdır.

4- Halkıma, uluslara ve dünyaya destek olmaktan sorumluyum. Bu her bireyi daha adil, daha demokratik ve daha misafirperver olmaya götürür.

5- Dünyayı sevgiyle umursamak ve daima korumaktan sorumluyum.’

2.1.5 Sorumluluk- Özgürlük İlişkisi

Sorumluluk ancak özgürlükle birlikte anlamlıdır. Özgür olmayan bir kişinin veya bağımsız olmayan bir kurum veya kuruluşun mutlak anlamda sorumluluğundan söz edilemez. İşte bu yüzden bu bölümde öncelikle özgürlük kavramıyla ilgili genel bilgiler verilecek ardından sorumluluk- özgürlük ilişkisi ortaya konulacaktır.

Karaköse (2010) ise özgürlük için farklı alternatiflerin olması gerektiğini vurgulamış ve özgürlüğü şu şekilde vurgulamıştır: ‘Özgürlük; var olan alternatif eylem tarzları arasında bir seçim yapabilme ve yapılan seçimin gereğini yerine getirebilme gücüdür’ (Karaköse, 2010: 26). Öner (2005: 13) sorumluluğu zorlamanın yokluğu, tutuklu olmayan bir varlığın hali, bir eylemde bulunma veya bulunmama iktidarı gibi ifadelerle tanımlarken; Yıldırım (2000) da özgürlüğü şu şekilde tanımlıyor: ‘Özgürlük: kişinin genel ahlak ve hukuk kuralları çerçevesinde, istenci doğrultusunda yaşama ve davranabilme; deneyim, bilgi ve yeteneklerini işleme; gerektiğinde, yerleşik inanç, öğreti ve tutumları eleştirebilme olanağı. Özgür kişi veya toplum, istenci ve seçme olanağı ideolojik ya da teokratik türden bir inanç dizgesinin prangasına vurulmamış kişi veya toplumdur’ (Yıldırım, 2000: 156). Ne var ki özgürlük son söz değildir. Özgürlük sadece öykünün bir bölümü ve gerçeğin yarısıdır. Özgürlük, olumlu yanı sorumluluk olan olgunun tamamının negatif yanından başka bir şey değildir. Aslına bakılacak olursa, sorumluluk terimiyle yaşanmadığı sürece, özgürlük yozlaşma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Frankl, 2009: 146).

Sorumluluk kavramını, tanımlarken ve sınıflandırırken, özgürlükle olan ilişkisi görülmeye başlamaktadır. Bilindiği üzere, özgürlük, psikolojik, antropolojik, ahlâkî, metafiziksel, dini ve sosyolojik açıdan ele alınabilen bir kavramdır. Ancak, düşünce tarihi boyunca en çok tartışıldığı zeminler, din ve ahlâk alanı olmuştur (Töle, 2005: 22). Ahlaki olarak bakıldığında ‘hayat, ne özgürlüğü ne de otoriteyi reddetme alanıdır. Akıllı ve düşünebilen bir varlık oluşumuz, nasıl bize özgür davranma imkânı sağlarsa, sosyal bir varlık olmamız da özgürlüklerimizin kısıtlanmasının kabulü anlamına gelmektedir. Uçurtmanın uçabilmesi, nasıl bir yere bağlı olmasıyla mümkünse, kişinin özgürlüklerini kullanabilmesi de kısıtlamaları kabullenmesiyle mümkün olabilmektedir’ (Dodurgalı, 2010: 191).

Özgürlük ve seçim, sorumluluk üzerine kurulmuştur (Karakaya, 2004: 96). Bu yüzden sorumluluk özgürlüğü de getirir. Evet; kişinin birçok seçenek arasından seçim yapma olanağına özgürlük diyoruz ve kişi seçim yaparak özgürlüğünü

kullandığı andan itibaren, yaptığı bu seçimin sorumluluğunu da yüklenmiş oluyor (Cüceloğlu, 2002a: 216).

Seçimlerinde ve kararlarında özgür olan insanlar, içsel kontrol odaklı olurlar. Çocukların kendileriyle ilgili davranışı seçmelerinde ve uygulamalarında özgürce karar vermeleri, bu kararların sonuçlarından sorumlu olmalarını da sağlar. Yetişkinlerin bu sonucu onamaları ise çocuklar üzerinde olumlu etki yaratır (Babadoğan, 2003: 2).

İstemek için çeşitli imkânların bulunması, farklı seçeneklerin olması gerekir ki, ‘şunu istiyorum, şunu istemiyorum’ diyebilelim. O halde hürriyet, çeşitli imkânlar karşısında bahis konusu olabilir. Birçok imkân olmalı ki onlar arasında bir seçim yapıp, şunu istiyorum, şunu istemiyorum diyebilelim. O halde seçme, hürriyetin temel unsurlarından birisidir. Seçme, tesadüften farklıdır; seçmede işin içine bilinç girer, insan bazı akıl yürütmelerden sonra seçim yapar. Seçmeden sonra eylem gelir. İnsan, istediğini seçip sonra onu eylem haline geçirdiğinde; başka ifadeyle, ‘yaptığında’ kendisini hür hisseder. Bu eylemi bir engelle karşılaşırsa hürriyetsizliğinin bilincine varır (Öner, 2005: 17).

Özgürlük ancak sorumluluk temeli üzerinde yaşayabilir. Sorumluluk olmadan, özgürlük yaşayamaz. Bugün toplumumuzun içinde bulunduğu sorunların temelinde yatan nedenlerden biri de, insanlarımızın yetişkin özgürlüğü isterken, çocuk sorumluluğu içinde kalmasıdır (Cüceloğlu, 2002a: 209- 210).

Varoluşçu terapistler, özgürlüğün kendi koşullarını seçmek olduğunu ileri sürmektedirler. Bu yaklaşım özgür ve buna göre, seçeneklerimizden ve eylemlerimizden sorumlu olduğumuz varsayımına dayanmaktadır. Yaşamımızı biz planlamalı ve yönetmeliyiz (Corey, 2005: 149).

2.1.6 Sorumluluk Eğitimi

Sorumluluk, insanlar için, kendi başına gelişmesi beklenemeyecek kadar önemli ve vazgeçilmez bir özelliktir. Bu yüzden hem ebeveynler hem de eğitimciler sorumluluk eğitimini ciddiye almalı ve bu konuda yapabileceklerinin en iyisini yapmalıdırlar.

Rıfenbary (2010) sorumluluk eğitiminin önemini şu şekilde aktarmaktadır:

‘Sorumluluk eğitimi, kişisel ve mesleki-okul yaşamında gelişmeyi sağlar. Yaşamın birçok alanında mazeretler kullanılır. Gizli arzu ve yeteneklerin birçoğunu gün ışığına çıkarmak için sorumluluk üstlenmek gerekir. Mazeretlerin sunulmadığı

zaman; kişisel sorumlulukların alındığı zamandır. Kişisel ve mesleki yaşamların karar merkezi ve yöneticileri yine bireyin kendisidir. Birey bunun bilincine vararak yaşamının denetimini eline alabilir.’

Duke ve Jones (1985: 280-281) da öğrenci sorumluluğunu geliştirmenin okul disiplini alanına girdiğini ifade etmekte ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olacak 14 yaklaşımı aşağıdaki gibi belirtmektedir:

‘1. Kendini İzleme: Öğrencilerin kendi davranışsal gelişimlerdeki beklentileri doğrultusunda kendi akademik ilerlemeleriyle ilgili bilgi toplamaları beklenir.

2. Hedef Belirleme: Öğrenciler gerçekçi ve akademik hedefler belirleme konusunda bilgi sahibi olur.

3. İçsel Konuşma: Öğrenciler bilişsel davranış değiştirme tekniğiyle davranışlarını değiştirmeyi öğrenirler.

4. Bedensel Kontrol (Sakinleşme) Teknikleri: Öğrencilerin gerginlik, kaygı ve sıkıntı durumlarında gevşeme tekniklerini kullanabilmeleri.

5. İletişim Becerileri: Sorumluluk almak, ihtiyaçlarını ifade etmek ve çatışma çözmek için önkoşul olan temel iletişim becerilerini öğrenmesi.

6. Sosyal Beceriler: Bu yöntem öğrencilere yeni insanlarla tanışma, gerektiğinde yardım isteme ve yardım etme ile akranlarının olumsuz baskısından korunma konusunda yardım eder.

7. Ders Çalışma Becerileri: Bu beceriler öğrencilerin zamanlarını ve ellerindeki kaynakları iyi kullanmalarını, sınava hazırlanmalarını ve sınava girişte dikkat etmeleri gerekenler konusunda yardımcı olur.

8. Grupla Çalışma Becerileri: Öğrencilere, çalışma gruplarında işbirliği içerisinde nasıl çalışacakları öğretilir.

9. Karar Verme Becerileri: Sosyal beceri eğitimleri yoluyla öğrencilerin etkili kararlar almalarını sağlamak.

10. Çatışma Çözme Becerileri: Öğrencilere etkili çatışma çözme becerilerini öğretmek.

11. Belirli Değerlerin Açıklanması: Öğrencilere sosyal olarak kabul edilen belirli değerleri öğretmek onların sorumluluk gelişimi üzerinde etkili olabilir.

12. Ahlaki Gelişim Etkinlikleri: Öğrencilere ahlaki akıl yürütme becerilerini genişletmek için imkanlar sağlanabilir.

13. Akran Desteği Becerileri: Öğrencilerin birbirlerinin akademik beklentilerini karşılamaları ve olumsuz akran baskısından korunmaları için birbirlerine yardım etmeleri.

14. Öğrenme Ortamının İzlenmesi: Öğrencilerin okul ortamı ve öğretmenlerin etkililiği ile ilgili geri bildirim vermeleri.

Çelebi Öncü (2002: 14- 15) de erken çocukluk döneminde sorumluluk gelişimi ele aldığı çalışmasında eğitimciler tarafında kullanılabilir alternatif sorumluluk eğitimi modellerinden bazılarını şu cümlelerle aktarmıştır:

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

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 yaşantularından 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 sorumluluğunu geliştirmeleri öngörülmektedir.

Başarı Modeli (İnsancıl Model): Bireyin kişilik özelliklerini korumayı amaçlayan bu modelde çocuğun öz-saygısı, öz anlayışı, öz gerçekliği, kişiler arası 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 varmasını ve kimliğini ve kültürünü araştırmaya yönelmesini temel alan bu modelde, bir yandan da olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisinin gelişimi sağlanmaktadır. İnsancıl modelin temelinde olumlu ilişkiler yoluyla bireylerin okul başarılarını yükseltme, sorumluluk duygularını ve karar verme becerilerini geliştirme yatmaktadır.’

2.2 SORUMLULUĞUN GELİŞİMİ

Sorumluluk duygusu, doğumla birlikte gelen bir duygu değildir ve sonradan, uygun koşulların yerine getirilmesiyle kazanılmaktadır (Yurtal, Yontar, 2006: 412). Bu yüzden uygun koşulların sağlanması önem kazanmaktadır. Çocuğun sorumluluk duygusunun gelişiminde aile ve okulun rolünü Yeşil (2003: 176) şu cümlelerle vurgulamıştır: ‘Sorumluluk bilinci, doğası gereği insanın doğuştan getirdiği bir özellik olmayıp, eğitimle kazanılabilecek bir niteliktir. Bu nedenle sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılması, eğitim kurumları olarak okul ve ailelerin önemli hedeflerinden biri olagelmıştır. Bu iki kurum, çocuklar üzerindeki etkilerini, ortamsal yapıları ile sağlarlar.’

Sorumluluğun doğumla birlikte gelmeyip sonradan öğrenildiği başka bir kaynakta da şöyle ifade edilmiştir: ‘Sorumluluk bilincinin gelişmesi yaşamın ilk yıllarından itibaren atılan adımlar ile mümkündür. Hayat ile ilgili diğer değerler gibi sorumluluk da çocuğun öncelikle anne- babasından daha sonra sosyal çevresinden öğrendiği, geliştirdiği bir beceridir’ (Akın Bakanay, 2007:1).

Bireyin hayatının tüm dönemlerinde kendisi için hayati önem taşıyan sorumluluk duygusu için çocukluk ve ergenlik dönemleri kritik dönemlerdir. Dodurgalı (2010: 193) sorumluluk bilincinin kazanılmasında özellikle ergenlik dönemine vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmıştır: ‘Sorumluluk bilinci genellikle ergenlik dönemi gelişim ödevlerini gerçekleştirerek tamamlanır.’

Her ebeveyn çocuklarının sorumluluk duygusuna sahip olarak yetişmesini ister ve bunun için ellerinden geleni yaptıklarını iddia eder. Ancak bazen iyi niyetle bile olsa çocuğun gelişim özelliklerini hesaba katmadan bazı yanlış tutumlara sahip olabilirler. Çocukta sorumluluk bilincinin gelişimini olumsuz etkileyen bu yanlış tutumlardan bazılarını Sürücü (2007: 16) şu şekilde sıralamıştır:

‘1- Bazı anne babalar çocuklarının daha çok küçük olduğunu ona kıyamadığını söylerler. “Nasıl olsa okula başlayınca bir sürü sorumluluğu olacak, şimdiden bıktırmayalım” düşüncesiyle çocuk okula başlayıncaya kadar ondan hiçbir yardım

beklemez. Altı yaşına kadar evde en ufak bir sorumluluk almamış olan çocuk okula başladığında sorumlulukları üstlenmekte zorlanacaktır. Sorumluluk vermeye ne kadar geç başlanırsa çocuğun sorumluluğu alması o kadar zor olur.

2- Çocuk küçükken bazı işleri onun yapmasını istemek, ona öğretmeye çalışmak annenin o işi tek başına yapmasından daha fazla zaman ve sabır ister. Birçok anne baba yeterince sabırlı olamama ya da zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerle çocuğa fırsat tanımak yerine her işi kendileri yaparlar.

3- Anne babanın titiz, mükemmeliyetçi tutumu da çocuğun sorumluluk almasını aksatabilir. Yatağını topladıktan sonra annesinin beğenmeyip düzelttiğini fark eden çocuk aynı işi tekrar yapmaya istekli olmaz.

4- Bazı anne babalar ise çocuğun küçükken sorumluluk alması gerektiğine inanırlar ama bunun için yeterince kararlı bir tutum gösteremezler. Çocuğa oyuncaklarını toplamasını söylerler ama çocuk toplamayınca yine kendileri toplarlar.

5- Çocukların bazıları yaşlarına göre daha yavaşlardır. Başladıkları işi bitirmeleri çok uzun sürer. Böyle bir çocuk karşısında anne- baba ondan herhangi bir iş istemekten kaçınır. Çocuk kreşe giderken söylenen “ O kadar yavaş hazırlanıyor ki, geç kalacağız diye her sabah ben giydiriyorum, annesi yediriyor” ifadesi okula başladıktan sonra da devam eder.

6- El becerileri iyi olmayan, sakarlığı olan çocuklara da döküp saçar, iyi yapamaz diye sorumluluk verilmez. Yemeği ağzına verilir. Sonra da “kocaman oldu, hala kendi işini kendisi yapamıyor” diye yakınılır. Bu çocukların kendilerine güvenebilmeleri, becerilerini geliştirebilmeleri ve sorumluluk almayı öğrenmeleri için daha fazla fırsata gereksinimleri vardır.’

Çocuklar gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına göre; sorumluluk kazanma sürecinde başarılı da başarısız da olabilirler. Bu durum onlardaki sorumluluk duygusunun gelişmeyeceği anlamına gelmemektedir (Kısa, 2009: 11). Bu yüzden sorumluluk duygusu az gelişmiş çocuklara sahip olan ebeveynler sabırla ve bilinçli bir şekilde çocuklarını eğitmeye devam etmelidir.

2.2.1 Sorumluluğun Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bu bölümde sorumluluk duygusunun gelişimini etkileyen faktörler ele alınacaktır. Bu bağlamda sırasıyla ailenin, okulun, gelenek- görenek- örf ve adet ve inançların sorumluluk duygusunun gelişimini nasıl etkiledikleri açıklanacaktır.

2.2.1.1 Aile

Çocuk doğduğu andan itibaren kendini hazır bir aile ortamı içinde bulur. Burada bedeni gelişme ve olgunlaşmasının bir kısmını tamamlar, şahsiyetinin temelleri atılır. Ayrıca beslenme, yürüme, konuşma vs. gibi çeşitli alışkanlıklarla, sorumluluk duygusunu da ilk kez aile ortamında kazanır. Yani çocuk temel eğitimi, belli bir yaşa gelinceye kadar, çevresini oluşturan anne ve babasından öğrenir (Sezer, 2008: 51).

Aile, çocuğun gelişimi ve eğitiminde önemli bir rol oynar. Çocuğun temel fiziki, duygusal, sosyal gereksinimleri ilk olarak aile içerisinde karşılanır. Çocuğun psiko-sosyal gereksinimlere yönelebilmesi ve duygusal yönden gelişme gösterebilmesi için ilk olarak temel gereksinimlerinin sıcak bir ortamda karşılanması gerekir. Tabii ki aile dışında da bu tür gereksinimler karşılanabilir fakat sağlıklı bir gelişim için normal aile ortamının mevcudiyeti önem taşır (Dönmezler, 1991, s. 332).

Varlığı gözetlediğimizde taklit etme yeteneği olarak insandan daha yetenekli herhangi bir varlığı bulmak mümkün değildir. Taklit insan olmanın vazgeçilmez bir özelliğidir. Bütün varlıklar bir şekilde hayata katılım gösterdiğinde taklit yeteneğini harekete geçirir. İnsan ise, taklit yeteneğini yaşamının bütün evrelerinde geliştirerek sürdürür (Tantik, 2005: 45). Sorumluluk duygusu da doğuştan gelen bir özellik olmayıp daha sonradan kazanıldığı için ailenin sorumlu davranış konusunda çocuğa örnek olması önem kazanmaktadır.

Sorumluluğun kazandırılmasında; aile içinde çocuğa karşı gösterilen davranış, aile içi iletişim, ailede uygulanan disiplin anlayışının yeri büyüktür. Sorumluluk öğrenilebilen bir beceridir. Bu nedenle çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilerek, yaptıklarının sonuçlarını görme ve kabul etme davranışı kazandırılmalıdır. Sorumluluk kazandırabilmek için çocuğa, küçük yaşlardan başlayarak yaşına göre, bazı konularda kendi kararını kendinin vermesi ve sorumluluğun ona bırakılması gerekmektedir. Anne-baba, yanlış karar vereceğini düşünerek, çocuk yerine karar vermektense, yine kendi kontrolünde; birkaç uygun kıyafet arasından seçim yapmasına, yemekte ne yemek istediğini seçmesine, harçlığını nasıl harcaması gerektiğini kendisinin belirlemesine izin verilmesi çocuğun kendi hayatıyla ilgili konularda gelecek yaşantısında sorumluluk kazanmasını sağlayacaktır (Sezer, 2008: 52).

Sorumluluk bilincinin kazandırılmasında ailenin yerinin diğer faktörlerden daha etkili olduğu konusunda eğitimciler görüş birliği içerisinde (Karaköse,

2010: 101). Yeşil (2003) sorumluluk bilincinin gelişimine aile ve okulun etkisini karşılaştırdığı araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

‘Genelde aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine anlamlı bir farkla daha uygun olduğu belirlenmiştir. Özelde ise, değerlendirmede ölçüt olarak kullanılan yedi özelliğin altısında aile ortamı, birinde ise sınıf ortamı sorumluluk eğitimine daha uygundur. Yalnızca daha çok görevin verilmesi açısından sınıf ortamı daha uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerinin yarısının ya da büyük bir bölümünün, yeterince sorumluluk bilincine sahip olmadığını belirtmiştir. Bir başka deyiş ile, öğrencilerin büyük bir kısmına sorumluluk duygusu yeterince aşılammamıştır. Özellikle de başkalarını uyarma ve çevre temizliği, ders dışı etkinliklere katılma konularında öğrenciler, yeterince sorumlu davranmamaktadır’ (Yeşil, 2003: 182).

Eğitim faaliyetlerinin amaçlarından birini oluşturan sorumluluk kazanımı öncelikle anne- baba- çocuk ilişkileri içinde gerçekleştirilir. Çünkü temel güven duygusunun kazanılacağı en uygun ve yoğun duygusal ortam ailede bulunur. Bu konu, ailenin diğer eğitim kurumlarına karşı en önemli üstünlüğüdür (Dodurgalı, 2010: 196).

Çocuğa kazandırılacak pek çok alışkanlık gibi sorumluluk duygusu da daha bebeklik ve ilk çocukluk döneminden itibaren, örneklerle yaşatılarak öğretilir. Sorumluluğun kazandırılmasında aile içinde çocuğa karşı takınılan tavrın, aile içi etkileşimin ve özellikle ailedeki disiplin anlayışının özel bir rolü vardır (Yavuzer, 2010: 22).

Çocuğun sorumluluk sahibi olabilmesi için sorumluluk alabileceği ortamda büyümesi gerekir. Çocuğa tercih yapma hakkı tanınmaz ve yaptığı tercihin sonuçlarından kendisi sorumlu tutulmazsa çocuğun sorumluluk duygusu gelişmez. Bu nedenle kendi düşüncelerini söyleme ve kendi davranışlarına karar verme imkânı bulamadığından çocuk olgunlaşamaz. Ebeveynler çocuklara, yaşlarına ve fiziksel gelişimlerine uygun sorumluluklar yüklemeli ve sorumluluklarını yerine getirmeleri için onları desteklemelidir (Durmuş, 2006: 145).

Çocuğa sorumluluk kazandırılmasında, anne babaların oluşturdukları model büyük önem taşır. Anne ve babanın eşine, işine ve çevresine karşı olan sorumluluklarını büyük bir özenle yerine getirmesi, çocuk için olumlu bir örnektir (Durmuş, 2006: 145). Çocuklarına kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı verilmeyen ailelerde çocuklar olgunlaşamazlar (Cüceloğlu, 2002: 211).

Çocuğun yaşamındaki ilk eğitimciler olan anne-babalar, çocuğun sorumluluk duygusunun gelişiminin temelini oluşturan kişilerdir. Çocuğun sorumluluk duygusu; anne- babasının davranışlarını gözlemlemesiyle, onların övücü ya da yericî sözlerinin etkisiyle gelişmeye başlar (Kısa, 2009: 9).

Cüceloğlu (1996)' na göre de aile sistemi içinde temel birim olan anne ve baba, davranış ve sözleriyle sorumluluk duygusunu ifade ederler. Aile içinde yalnız anne ve baba değil herkes sorumluluk duygusunu paylaşmak durumundadır.

Sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. Kişinin yetiştiği ortamda, kendisi için seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişmez (Cüceloğlu, 2002: 211).

İstenen davranışları önce anne baba yapmalıdır. Anne- baba çocuklarıyla ilişkilerindeki sorumluluklarını yerine getirebilmek için en başta model olmalıdır. Aile bu sorumluluklarını çocuğuna karşı gerçekleştirir, çocukta model alma yöntemi ile bu davranışı kazanır. Çocuklar birçok davranışı yetişkinlerden model alma yöntemi ile öğrenirler. Bu modeller, yeterli olup ve çocuğun kendi kendisine karar vermesine, bağımsızlığına olanak verirse daha iyi sonuç alır (Hayta Önal, 2005: 28).

Humphreys (2003: 120) çocuklarının sorumluluk duygusunu kazanmasını isteyen ebeveynlerin başarılı olabilmeleri için aşağıdaki maddeleri uygulamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu maddeler:

- Çocukları ile koşulsuz sevgi dolu bir ilişki yaratırlarsa,
- Çocuklara bir şeyler yapmalarını buyurmak yerine onlardan bunu rica ederlerse,
- Kendileri için eylemde bulunmayı öğrenmeleri konusunda çocuklara inanır ve güvenirlerse,
- Gerçekçi fiziksel, duygusal, toplumsal ve eğitsel tartışmalara yönelirlerse,
- Çocuklarının benimsemelerini diledikleri davranışlara örneklik ederlerse,
- Meşru haklara ve gereksinimlere saygı gösterilmediği zaman, yaptırımları sevgi gösteren ve kendinden emin bir yolla uygularlarsa,
- Çocuklarının davranışı karşısında kontrollerini yitirdiklerinde özür dilerlerse,
- Çocuklar mücadelelere giriştiklerinde destekleyici ve cesaretlendirici olurlarsa.'

Unutkan' a göre (2005: 194) evde sorumluluk eğitimi konusunda aşağıda yer alan önerilerden yararlanılabilir;

- 'Alışverişe çıkmadan önce bir liste oluşturularak, çocuktan alışveriş sırasında o listeyi tamamlaması istenebilir.

- Alışveriş sonrası alınan malzemelerin yerleştirilmesinde yardımcı olabilir.
- Eğer kardeşi varsa onun bakımında anne- babaya yardımcı olabileceği görevler verilebilir.
- Çiçek ya da hayvan bakımında sorumluluk verilebilir.
- Harçlıklarını kumbarasında biriktirerek istediği şekilde kullanması sağlanabilir.
- Odasındaki eşyanın yerini kendi zevkine göre düzenleyebilir.
- Odasını düzenli tutmaktan sorumlu olabilir.
- Oyuncaklarını toplamaktan sorumlu olabilir.
- Kendi giysilerini toplaması istenebilir.
- Kirli giysilerini sepete uygun şekilde koyması istenebilir.
- Yatağını düzeltmesi istenebilir.
- Kendi temizliğini yapması teşvik edilebilir.
- Yemek masasının hazırlanmasında ve toplanmasında görevler verilebilir.
- Salata, sandviç vb. basit yiyecekleri kendi başına hazırlayabilir.
- Ailece yapılacak etkinliklerin kararlaştırılmasında seçim ve öneri hakkı verilebilir.
- Evin genel temizliğinde görevler verilebilir.

Sürücü (2007)' ye göre de anne babanın yardım işlerinde görev almasını izlemek çocuğun bu tür işlere katılma isteğini artırır. Erişkinlerin çevreyi koruma, vatandaşlık görevleri, işine önem verme, aileye zaman ayırma gibi çocuğa örnek olması gereken pek çok sorumluluğu vardır. Bu sorumluluklarını yerine getirmeyen, eve geldiğinde işinden yakınan babanın çocuğu da okuldan ve derslerden yakınacaktır. 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.

Anne ve babalar, çoğunlukla sorumluluktan söz açıldığında onu geniş anlamda düşünmemektedirler. Sorumluluğun varlığını veya yokluğunu, çocuğun dağınık odası, okula devamsızlığı, ev ödevlerindeki özensizliği, giyimi, temizliği,

huy ve alışkanlıkları gibi daha yalın ve somut olgularda aranmaktadır. Bu kanı yanlıştır. Kibar, titiz, düzenli, ödevlerini zamanında yapan bir çocuk da davranışlarında sorumsuz olabilir. Bu durum özellikle yapacağı işleri sürekli olarak uyarılmak suretiyle yapan çocuklarda görülebilir. Çünkü çocuk salt bu nedenle; karar verme, seçme, eylemde bulunma, eylemin sorumluluğunu alma ve öz değerini geliştirme olanağı bulamamıştır (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002: 47).

Çocuk, doğduğu andan itibaren kendini hazır bir aile ortamı içinde bulur. Burada bedeni gelişme ve olgunlaşmanın bir kısmını tamamlar, şahsiyetinin temelleri atılır. Ayrıca beslenme, yürüme, konuşma v.s. gibi çeşitli alışkanlıklarla, sorumluluk duygusunu da ilk kez aile ortamında kazanır. Yani çocuk temel eğitimini, belli bir yaşa gelinceye kadar, çevresini oluşturan anne ve babasından öğrenir (Yayla, 1995: 63).

Ailede, çocuğa sorumluluk duygusunun kazandırılması için verilecek eğitim çok erken başlayabilir. Sorumluluk gerektiğinde çocuğa söz hakkı vermekle veya kendisiyle ilgili konularda ona seçme şansı tanımakla geliştirilir. Mesela çocuklara elbise alınırken biçim ve fiyat yönünden kendimize uygun gelen birkaç parça eşyayı belirler bunları çocuğun seçimine sunabiliriz. Böylelikle çocuğa seçme hakkı tanıyarak onda belli bir sorumluluk duygusu uyandırabiliriz (Yayla, 1995: 64).

Ailede, çocuğa sorumluluk duygusu kazandırılırken anne ve babanın üzerinde durması gereken önemli bir husus, çocuğa karşı aşırı sert veya yumuşak davranmaktan sakınmaktır. Çünkü anne veya babanın fazla baskısı çocuğun direncini yani asiliğini arttırabileceği gibi, işi oluruna bırakmak da çocuğa sorumsuzluk ve çocuksu kalma alışkanlığı verebilir. Bu konuda anne ve babanın çok hassas davranması ve orta yolu bulması gerekir. Ayrıca çocuğun içinden gelen istek ve amaçlara uyarak kendini denemesine fırsat verildiği zaman çocuk kendi yaşamından ve isteklerinden sorumluluk duymaya başlayacaktır (Yayla, 1995: 64).

Sorumluluk, özellikle anne- babanın sorumluluk bilinci içinde rollerini yerine getirmesiyle mümkün olur. Evde annelik görevini yeterince yerin getiremeyen, kendi sorumluluğunun bilincinde olmayan bir anne, çocuğundan sorumluluk bekleyemez. Bu nedenle anne- babalar öncelikle kendi sorumluluklarına dikkat etmelidirler (Bilgiç, 2003). Cüceloğlu(2001)' na göre; aile sistemi içinde temel birim olan anne ve baba, davranış ve sözleriyle “sorumluluk duygusu” nu ya yaşatır ya yaşatmaz.

Sorumluluk sadece belirli ritüellerin gelişmesi şeklinde algılanmamalıdır. Çocuklara neyin nasıl yapılacağını anlatmak, onlara tutum ve davranışlarımızla

örnek olmak, verilen görevin ya da istenen davranışın kazandırılmasında son derece önemlidir. Anne ve babalar kendi sorumluluklarını yerine getirdikleri zaman çocukların da kendilerine karşı saygılı oldukları görülmüştür Her anne- baba çocuklarının erdemli, bilgili ve dürüst olmasını ister. Bunun yolu da ebeveynlerin çocuklarını sorumluluklarını bilerek eğitmesi ile mümkündür. İnsan hayatının her safhasında geçerliliğini koruyan ve yüklenilmesi gereken bir görevdir (Gül, 2009).

2.2.1.2 Okul

Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasından ve her çeşit terbiyesinden öncelikle aile sorumludur. Aileden sonra en önemli eğitim kurumu okuldur. Aile, çocuğun doğduktan sonra kendisini içinde bulunduğu tabii bir çevredir. ‘Okul, aile gibi tabii bir kuruluş olmaktan ziyade belli amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekküldür (Akyüz, 1991).’ Çocuğun birçok rolleri ve alışkanlıkları ailede kazanmasına rağmen, gelişiminin tümünü bu çevrede tamamlayamaz. Çünkü çocuk aile çevresinden sonra çeşitli çevrelere girecek ve bundan sonraki gelişimini bu çevrelerde sürdürecektir. Bilindiği üzere okulöncesi bir eğitim kurumu olan ailenin görevi çocuğu okula hazırlamaktır. Çocuğun bedeni, zihni ve duygusal bakımdan belli bir olgunluğa erişmesi ailede gerçekleşmektedir. Okul ise, öğretim faaliyetleri içinde yer alan karakter formasyonu ve vatandaşlık eğitimi ile aile eğitiminin bir tamamlayıcısı ve devamı durumundadır. Ayrıca okul aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Bu nedenle okul ve öğretmenin sorumlulukları çok büyüktür’ (Kaya, 2000: 42).

Duke ve Jones (1985: 280-281) öğrenci sorumluluğunu geliştirmenin okul disiplini alanına girdiğini ifade etmekte ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olacak 14 yaklaşım belirtmiştir. Bu yaklaşımlar araştırmanın 15. sayfasında verilmiştir.

Okul aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Okul ve öğretmenlerin sorumlulukları çok büyüktür. Okullarda çocukların başarısız kimlik yerine başarılı kimlik geliştirmeleri için katılımında bulunmaları çok önemlidir. Çocuklarla sevgi ve değer görmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlarını okullarda öğretmenler tarafından karşılayamazlarsa başarısız kimlik oluştururlar (Hayta Önal, 2005: 39).

Denetim kuramı, öğrencilerin sözlerinden çıkan şu mesajı anlamamızı sağlıyor: Okul çalışmalarını gönüllü olarak inceleyecek olsalar, güç gereksinimleri,

bunların, üzerine ‘düşük kalite’ yazarak sunmalarını zorlaştıracak. Bu değerlendirmeyi yapmadıkları sürece, özellikle de baskıcıysa, öğretmeni suçlamak kolaylaşacak. Böylece sorumluluğu, üstlenmek yerine, ödevlerin sıkıcılığına ve aldıkları düşük notlar yüzünden öğretmene atacaktırlar. Bazı öğrencilerin sözlerinden de şu çıkıyor: potansiyel olarak kaliteli görmedikleri çalışmalarını değerlendirmenin sorumluluğunu almak istemiyorlar. Öğrencilerin bu uygulamaya yanaşmalarının, aynı zamanda, öğretmende gördükleri kaliteye bağlı olduğu anlaşılıyor (Glasser, 1999: 109).

Eğitim ve öğretim sistemimizin müfredatı öğrenciye sorumluluk kazandıracak, yaratıcı düşünebilecek ve öğrendiklerini uygulayabilecek nitelikte olmalıdır. Sorumlu yetişkinler olarak öğretmenler, çocukların sorumlu olarak davranmaları için değerleri, davranışları ve tavırlarıyla model olmalıdır. Sorumluluk ve yetki sahibi öğretmenler, çocuk gelişiminin ilkelerini bilir ve uygular. Öğrencilerin sorumluluk almaları için çeşitli faaliyetlerde öğrencilere görevler verilmelidir (Sezer, 2008: 56).

2.2.1.3 Gelenek, Görenek, Örf, Adet ve İnançlar

İnsanların bir toplum içinde hayatlarını düzenli ve ahenkli bir şekilde sürdürebilmeleri için birbirlerine karşı daha çok anlayış göstermek ve yüklenmiş oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirmek mecburiyetleri vardır. Aksi takdirde insanların bir arada yaşamaları ve zorunlu ihtiyaçlarını karşılamaları gerçekten zor olacaktır. İnsanın çevresi kendisine birtakım sorumluluklar yüklemekte ve bu sorumlulukları yerine getirmesini beklemektedir. İnsan bir çevrede bulunmak ve o çevrenin kendisine yüklemiş olduğu sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Çünkü insanların zorunlu olan ihtiyaçlarını karşılayabilmesi buna dayalı olarak da hayatını devam ettirebilmeleri için başka insanlara veya varlıklara ihtiyaçları vardır. İnsan bu unsurlarla mutlaka iletişim kuracak, etkileyecek veya etkilenecektir. Sosyal bir varlık olan insanın, çevresine uyum sağlaması ve yaşamını devam ettirmesi için birtakım şartlara uyması ve bu şartların gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesi gerekir. Her toplumun kendine has bir kültürü ve bu kültüre bağlı değerleri vardır. Zira toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, devamını sağlayan güçler sosyal değerlerdir. Bu değerler toplumda geçerli olan duygu ve düşünceleri yansıtır. İnsanı insan yapan değerler, temelde ahlâkî inanç ve ilkelere dayanır (Sezer, 2008: 57-58).

Toplumu meydana getiren fertler bu sosyal normlara göre hareket etmek ve yaşamlarını düzenlemek zorundadırlar. Fertler bu sosyal normları tanımak, bilmek ve onların yaptırımlarını yerine getirmek zorundadırlar. Sosyal normlar yani gelenek, görenek, örf ve adetler fertlere belli sorumluluklar yüklemekte ve bu sorumlulukların gereklerini yerine getirmelerini istemektedir. Bu bağlamda şahsiyetli ve sorumlu insanlar toplumun değer alanı içinde eriyip, kültürün birer sahası olan din, dil, gelenek, görenek, tarih vs. gibi temel öğeleri bizzat yaşayan ve bu değerlerin birbiriyle içten ilişkisini anlayabilen kimselerdir (Tozlu, 1991: 137).

Fertlere sorumluluk şuuru kazandıran gelenek, görenek, örf vb. sosyal normların yanında sahip oldukları inançlar da kendilerine belli sorumluluklar yüklemektedir. Çünkü her türlü inancın belli şartları, prensipleri, yaptırım gücü ve dolayısıyla insana yüklediği belli sorumlulukları vardır. Din insanların dünya ve ahiret saadetleri için yapmaları ve yapmamaları gerekenleri belirlemiş ve bunları insanlardan beklemektedir. Dinin vaat ettiği saadet için gerçekleşmesi gereken bu şartlara uyulması zorunluluğu, insanlara belli sorumluluklar getirmektedir. Akıllı, hür, ergen kimse dinin emir ve yasaklarından sorumludur. Bu sorumluluk onun her aklına geleni yapmasını engellemekte, sınırlar içinde, sınırların farkına vardırılmaktadır (Kaya, 2000: 47).

2.3 VAROLUŞÇU YAKLAŞIM

Bu bölümde öncelikle varoluşçuluğun tanımı yapılacak ardından belli başlı varoluşçu kuramcılar hakkında kısa bilgi verilecek ve son olarak da varoluşçu psikoterapi ile ilgili genel bilgiler yer alacaktır.

‘Varoluşçuluk: 20. yüzyılın ilk yarısında bir tür moda esintisi etkisiyle yaygınlık kazanan; din, politika ve yaşam anlayışında değişik eğilimlere açık bir felsefe akımı. Genelde, evreni ussal kavrayışa elveren düzenli bir dizge olarak varsayan rasyonalist ve pozitif öğretilere uzak duran bir görüş. Varoluşçuluğa göre, insan varlığını diğer varlıklardan farklı kılan özellik, insanın özgürlüğe ve yaratıcılığa yönelik olmasında belirginlik kazanmaktadır. İnsan doğuştan programlanmış durağan bir yaratık değil, kişiliğini ve yaşam ortamını kendi özgür seçenekleri ve istenci doğrultusunda oluşturabilen etkin bir varlıktır’ (Yıldırım, 2000: 210).

Varoluşçu felsefeye göre nesnelere ve hayvanlar, nasıl yaratılmışlarsa öyle olmak zorundadır. Örneğin masa, masalığına katkıda bulunamaz. İnsan ise yaratıldığı

şekilde kalmak zorunda değildir. İnsan, kendi varlığına katkıda bulunabilen, kendini var edebilen bir canlıdır. (Tüm canlılar içinde yalnızca insan için, varoluş özden önce gelir.) İnsan kendisini değiştirebilir, bence geliştirebilir de (Dökmen, 2011: 24).

Varoluşçu düşünceye göre, insan dışındaki tüm varlıklar, ne iseler öyle kalmak zorundadır. Örneğin bir masa masalığını kendisi yapmaz, ağaç ağaçlığını kendisi yapmaz. Bütün bu varlıklar, nasıl yaratılmışlarsa öyle kalmak zorundadır. Kendi gayretleriyle kendi varoluşlarına katkıda bulunamazlar. İnsan ise nasıl yaratılmışsa öyle kalmak zorunda değildir; insan, kendi özgür seçimleriyle kendi varlığına şekil verebilir, kendisini değiştirebilir. İnsanın yapısını ve davranışlarını, genetik özellikleri veya çevre şartları değil, kendi özgür seçimleri belirler (Dökmen, 2011: 34).

Varoluşçu felsefenin temellerini atan ve bu yaklaşımın öncülerinden sayılan düşünür ve psikiyatrlar şu şekilde sıralanabilir:

‘Soren Kierkegaard (1813- 1855). Danimarkalı filozof ve din adamı. Varoluşçuluk felsefesinin öncüsü sayılır’ (Yıldırım, 2000: 121). ‘Dikkat çeken yapıtlarında bazıları şunlardı: Korku ve Titreme (1843), Felsefi Kıyımlar (1844), Kaygı Kavramı (1844) ve Ölümcül Hastalık (1849). Kierkegaard, kısmen 1846 yılında hicivli haftalık Danimarka dergisi olan Corsair’ i kızdırması, kısmen de Danimarka Devlet Kilisesi’ ne sürekli saldırması nedeniyle yaşamının sonunda bir alay ve hor görme konusu oldu. 1855 yılı Kasım ayındaki ölümüne kadar çok az kişi onu arayıp sordu. Ancak yirminci yüzyılın ilk döneminde eserleri hızla ünlendi, hem modern Protestan teolojisine, hem de varoluşçuluğa ilham kaynağı oldu’ (Kierkegaard, 2008: 5).

Jean- Paul Sartre (1905- 1980). Fransız filozof, varoluşçuluk akımının öncülerindendir. Sartre, varoluşçuluğun özünde özgürlük ve kişisel sorumluluk kavramlarının yer aldığını önemle vurgular. Ona göre, kişiliğin oluşmasında bireyin yönelmesi gereken başlıca değerler bu iki kavramda aranmalıdır. Bilinçli özgür kişilik, imgesel düşünceyle kucaklaşan sorumlu istenç gücüyle olasıdır (Yıldırım, 2000: 187- 188). Sartre tipik bir çağdaş Fransız entelektüelidir. Dünya onu böyle kabul eder ve küçümser, hayranlık duyar ya da yerer. Ne var ki, bu Fransız entelektüelinin her şeye dair engin bilgisi, felsefi bir iskelet üzerine inşa edilmiştir. Husserl ile Heidegger’den ve Hegel’den geniş ölçüde ve derinlemesine etkilenmiştir, ama temalarını tamamıyla kendine has keskin bir zekâ ve ustalıkla ele alır (Blackham, 2005: 113).

Viktor E. Frankl (1905- 1997). Avusturyalı bir psikiyatrist olan Frankl, Logoterapinin kurucusu, varoluşçu terapinin de en önemli isimlerinden biridir. 'Frankl, Freud'un birçok deterministik fikrine karşı tepki göstermiş ve kendine ait kuramı ve uygulamaları özgürlük, sorumluluk, anlam ve değerlerin araştırılması üzerine kurmuştur' (Corey, 2005: 153).

Rollo May, 1909- 1994 yılları arasında yaşamış olan ve Varoluşçuluğu Avrupa'dan ABD'ye getiren ve temel kavramlarını psikoterapötik uygulamaya çeviren başlıca kuramcılardandır. Yazılarının, varoluşçuluğa yönelik pratisyenler üzerinde belirgin etkileri bulunmaktadır (Corey, 2005: 153).

Irvin Yalom, 1931 yılında doğmuş ve halen hayatta olan önemli varoluşçulardandır. 'Irvin Yalom varoluşçu düşüncesinin ve uygulamalarının gelişmesinde etkisi bulunan, Avrupalı ve Amerikalı psikologların ve psikiyatristlerin sağladığı katkılara işaret etmektedir. Klinik deneyimlerini ve ampirik araştırmalarını, felsefesini ve yazılarını ele alacak olursak Yalom, en önemli dört insan sorununa odaklanarak varoluşçu terapötik yaklaşımının gelişimine katkıda bulunmuştur. Bunlar ölüm, özgürlük, varoluşçu izolasyon ve anlamsızlıktır. Varoluşçu Psikoterapi adlı kapsamlı kitabı, en önde gelen başarılarından biri olarak görülmektedir. Çalışmaları üzerinde birçok yazar ve düşünürün etkisi olduğunu açıklamaktadır. Özellikle belirtmek gerekirse aşağıdaki yazarların ileri sürdükleri görüşlerden yaygın olarak etkilenmiştir.

- Kierkegaard'dan: yaratıcı kaygı, ümitsizlik, korku ve kaygı, suçluluk, hiçlik.
- Nietzsche'den: ölüm, intihar ve geleceğe ilişkin beklentiler.
- Heidegger'den: otantik olma, destekleme, ölüm, suçluluk, bireysel sorumluluk ve yalıtım.
- Sartre'dan: anlamsızlık, sorumluluk ve seçim.
- Buber'den: kişiler arası ilişkiler, terapide ben ve başkaları yaklaşımı, kişisel dönüşüm' (Corey, 2005: 154).

Buraya kadar varoluşçuluğun tanımı ve belli başlı varoluşçular hakkında genel bilgi verilmiştir. Bundan sonra da varoluşçu psikoterapi ile ilgili genel bilgiler verilecektir.

Varoluşçu terapi, en iyi şekilde, psikolojik danışmanın terapötik uygulamasını etkileyen felsefi yaklaşım olarak açıklanabilir (Corey, 2005: 149). Buna bağlı olarak

varoluşçu yaklaşımda, seçmeyi ve eylemi kapsayan irade ve sorumluluk alma önem verilen kavramlardır (Dökmen, 2011: 49). Bu yüzden bu yaklaşımın gücü, elde bulunan tercihlere ve insanı gelişime götüren yollara odaklanmasından gelmektedir. Kısa süreli danışmanlıkta bile, varoluşçu yaklaşım, kişisel sorumluluğun üstlenilmesi, karar verme ve eyleme geçme yükümlülüğünün alınması ve en son durumlarına olan farkındalığın geliştirilmesi gibi danışanla ilgili alanlara odaklanabilmektedir (Corey, 2005: 169).

Varoluşçu hareketin en belirgin özelliği, bir dizi teknikten oluşan ve kişilik değerlendirilmesine karşı olan bir bakış açısıyla terapiye yaklaşmasıdır. Varoluşçu yaklaşım insan olmanın ne demek olduğu anlayışı üzerine kurulmuştur. Varoluşçu yaklaşım, bireylere duyulan saygıyı, insan davranışlarının yeni yönlerini araştırmayı ve insanları anlamak için farklı yöntemler kullanmayı desteklemektedir. İnsan doğası ile ilgili varsayımlara dayanarak, terapiye getirilen sayısız yaklaşımları kullanmaktadır. Varoluşçu yaklaşımın günümüzde ilgi odağı, dünyada kendini yalnız hisseden ve bu yalnızlıktan dolayı kaygı yaşayan danışanlardır (Corey, 2005: 154).

2.4 ERGENLİK

Bu bölümde ilk olarak ergenliğe giriş olarak bilinen erinlik (Puberte) dönemi ile ilgili bilgi verilecektir. Ardından sırasıyla ergendeki zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişim evreleri açıklanacak, son olarak da ergenlikte sorumluluğun gelişimine değinilecektir.

2.4.1 Erinlik (Puberte) Dönemi

Ergenlik dönemi, erinlik (puberte) ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren bir dönemi kapsamakta, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemini oluşturmaktadır. Cinsel olgunluğun gerçekleştiği dönem veya yaş olarak tanımlanan erinlik, yalnız biyolojik değişikliklerin değil aynı zamanda psikolojik ve toplumsal değişikliklerin de ortaya çıktığı bir dönemdir. Örneğin erinliğe erken giren bir gencin yalnızca fiziksel görünümü değil toplumsal ilgileri ve arkadaşlık ilişkileri de değişmiş olmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 231). Erinlik dönemi ergenliğe ve dolayısıyla yetişkinliğe atılan ilk adımdır. Erinliği Gander ve Gardiner (2010) şu şekilde tanımlamışlardır:

‘Çocukluğun sonu ile ergenliğin başlangıcı arasındaki, bireyin cinsel olarak olgunlaşmaya başladığı görece kısa süre erinlik olarak bilinir. En hızlı büyüme ve gelişim dönemlerinden biri erinliktir’ (Gander ve Gardiner, 2010: 444).

Poyraz (2010) erinlik döneminin genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Erinlik çakışan bir dönemdir. Çocukla ergeni ayıran çizgi cinsel olgunluğa ulaşmadır. Durum böyle olunca erinliğin bir kısmı çocukluk, bir kısmı da ergenlik dönemi içinde yer alır.
- 2- Erinlik kısa bir dönemdir. Erinlik süresi, yarısı son çocukluk yarısı ergenlik döneminde olmak üzere yaklaşık 2 ile 4 yıl arasında değişir.
- 3- Erinlik hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir.
- 4- Erinlik bir olumsuzluklar evresidir.
- 5- Erinlik yaşı değişiktir. Erinlik 7- 8 yaştan 18- 19 yaş arası herhangi bir yaşta başlayabilir. Ancak genellikle ortalama erinliğe başlama yaşı kızlarda 12- 13 yaş, erkeklerde 14- 15 yaşlardır.
- 6- Erinliğe girme ile ilgili yaygın olarak kullanılan ölçütler; ay hali, gece boşalmaları, idrarın kimyasal analizi ve kemik gelişiminin röntgenle saptanmasıdır.

Erinlik dönemine kadar çocuk psikolojisi vardı. Artık bu dönemden itibaren çocuk psikolojisi yerini erkek psikolojisine ve kadın psikolojisine terk etmektedir (Çakmaklı, 2007: 245). Bu da ergenin kendisini daha çok önemsemesini ve buna bağlı olarak fiziksel görünümüne daha çok önem vermesini beraberinde getirir.

Erinlik dönemi ile ilgili verilen bu bilgilerin ardından şimdi de ergenlik döneminin tanımı ve özellikleri açıklanacaktır.

Ergenlik dönemi çok kullanılan tanımıyla; çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Büyüme atılımı ile birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin belirlenmesi, değişimi ve cinsel özelliklerin kazanıldığı, yetişkinlere özgü beden yapılarının oluşmaya devam ettiği, kişilik özelliklerinin oluşup, yerleştiği, ruhsal olgunlaşma, yaşama hazırlık dönemine ergenlik denilmektedir (Kaya, 2000: 2).

Ergenlik bir başkalaşım ve dönüşüm dönemidir. Bu dönem belirgin ve hızlı fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerin görüldüğü çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Ergen gelişiminin çok boyutlu olması başlangıç ve bitişyle ilgili kesin bir sınır koyulmasını zorlaştırmaktadır. Yaş olarak bu süre genelde 12-21 yaş arası kabul edilmektedir. Ergenlik psikolojisinde bu dönemden ‘yeniden doğuş’ ‘insan

yavrusunun, toplumun bir bireyi olacak şekilde uygarlaşma dönemi' 'ikinci doğum' 'fırtına ve stres dönemi' 'çelişkiler dönemi' 'yeniden yapılanma' olarak bahsedildiği görülmektedir. Bu dönem bireyim kim olduğu, yaşamda nasıl bir yol izleyeceği konusunda yanıtlar aradığı zaman dilimidir. Kimliğin şekillendiği bu dönemde ergen gerçekten de bir karmaşayla yüz yüze kalır (Weilburger, 2009: 239- 240).

Durmuş' un (2005) da belirttiği gibi devletlerin, toplumların, ailelerin kırmızıçizgileri olduğu gibi bireyin de kırmızıçizgileri vardır. İşte, ergenlik tam da bu kırmızıçizgilerin belirlendiği ve oluştuğu dönemdir. Tabii kırmızıçizgilerle beraber beyaz ve siyah çizgiler de kesinlik kazanmaya başlar. Ergenlik bu sebeple, sandığımızdan daha önemlidir. Ergenin bizim sandığımızdan daha çok ilgiye, özene, yol göstericiye ve sevgiye ihtiyacı vardır. Ergen, 'irade' adlı, beşeri 'insan' ve insanı 'üstün insan' yapan en önemli özelliğin farkına varmıştır. Artık bu özelliğini tek başına kullanım denemeleri yapacaktır (Durmuş, 2005: 7).

Havighurst'a göre (1972) ergenlik döneminde tamamlanması gereken 8 ana psikososyal görev vardır. Bu görevler şöyle sıralanabilir:

- 1- Fiziksel yapıyı kabul etme ve vücudu etkili bir şekilde kullanabilme.
- 2- Ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal olarak bağımsızlaşma.
- 3- Kadın veya erkek cinsiyet rolünü kazanma.
- 4- Her iki cinsten yaşlılarla yeni ve uygun ilişkiler geliştirme.
- 5- Toplumsal sorumluluklar isteme ve kazanma.
- 6- Davranışları yönlendirecek bir ahlak sistemine ve değerler grubuna sahip olmak.
- 7- Bir mesleğe hazırlanma.
- 8- Evlilik ve aile kurmaya hazırlanma. (Akt. İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 231-232).

2.4.2 Ergenlerde Zihinsel Gelişim

Bilişsel gelişim olarak bilinen olgu, ergenlerin yalnız kendilerini, ailelerini, yaşlılarını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini değil, dünyalarını görme biçimi üzerinde uzun süreli etkiler taşır. Ergenlerin tüm düşünme süreçleri değişir, gittikçe artan biçimde geleceğe yönelik ve soyut düşüncelerle ilgili olurlar. İdealizm kazanır ve cinsellik, ahlak, din gibi konularla ilgili gerçekten kendilerine ait bir değerler takımı edinirler (Gander ve Gardiner, 2010: 458).

Jean Piaget'nin çocukların zihinsel gelişimi üzerine yaptığı araştırmalar, ergenlik döneminde önemli bir değişikliğin gerçekleştiğini göstermektedir. Çocuklar soyut olarak düşünme ve mantık yürütme becerisini kazanmaktadır. Gelecekteki mantıksal olasılıkları (şeylerin olabilirliği) ele alabilir ve hayali durumlardaki artı ve eksileri değerlendirebilirler. Genellikle şimdiki zamanla uğraşan küçük çocukların aksine, ergenler gelecekle ilgilenirler. Düşünceleri artık şu andaki gerçeğin somut algılanması ile sınırlı değildir. Bu, ergenlerin karar alma ve problem çözmeye zihinsel olarak katılabilecekleri anlamındadır. Artık kendilerinin davranışlarının daha çok farkındadırlar ve geleceğe dönük düşünme ve planlama, olası seçenek ve davranışların sonuçlarını araştırma konusundaki kapasiteleri daha artmıştır. Uzun vadeli sonuçlar onlar için daha anlamlıdır artık. Kısaca, artık sınırları hem zihinsel olarak, hem de davranışları ile test edebilirler (Mackenzie, 2010: 206- 207).

Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler (Gander ve Gardiner, 2010: 460).

Bu dönemdeki(13–15) çocukta başka önemli bir değişiklik de entelektüel gelişimdir. Ergenlik çağındaki çocuk ömründe ilk defa önermeler konusunda mantıklı düşünmeye başlar. Çocuk ufak yaşlardan itibaren önüne konulan bütün problemleri çözme yeteneğine sahiptir. Ancak yeteneği o yaşlarda sınırlıdır. Ergenlik çağına giren çocuk kavramlar ile ilgili sorunları çözümler. Bu çağındaki çocuk kendi düşüncelerine eğilir, bunları inceler. Çocuk 'dalmış, oturuyorken' veya 'avarelik ederken' bile boşuna zaman harcamamakta, kendi düşünce ve görüşlerini kendisiyle tartışmaktadır. Kendi fikirlerinden, inançlarından, beğenilerinden, bunalımlarından söz etmeye başlar. Bunların kendine has olduğunun farkındadır. Çocuğun idealleri ve gerçeğe aykırı şartlara yönelik düşünme yeteneğinin çok önemli sonuçları vardır. Böyle düşünebilen çocuk, her şeyden önce kendi geleceği ile ilgili birtakım tasarımlara girebilir. İleride hangi mesleği seçeceği, ne iş yapacağı konusunda görüşü oluşmaya başlar. Kafasında ideal ölçüler belirler ve bu ölçülerle ana- babasını, öğretmenlerini, okulunu, içinde bulunduğu toplumu, ülkesini karşılaştırır. Bu araştırmalar bir yandan onun dünya görüşünü oluştururken, diğer yandan kafasındaki ideallerle gerçek arasındaki çelişkinin oluşturduğu hayal kırıklıklarına ve ana- babasına karşı tavır almasına yol açar. Çocuğun entelektüel gelişimindeki bu yeni yetenekler, onun daha dengeli ve kontrollü olmasını sağlar (Varol, 2008: 201- 202).

Başka bir deyişle, somut işlem düşüncesi evresinde olan küçük bir çocuk şimdiki zaman içindeki ‘gerçek’ sorunlarla uğraşmak zorunda olduğu halde, soyut işlem düşüncesine sahip olan bir ergen, yakın çevreyi varsayımsal bir geçmişe ya da geleceğe bağlayan olası sorunlarla uğraşabilir (Gander ve Gardiner, 2010: 461).

Yeni bilişsel yetenekleri ergenlere davranışın iyiliğini ya da kötülüğünü düşünme ya da yargılama gücünü kazandırır (Gander ve Gardiner, 2010: 475).

2.4.3 Ergenlerde Bedensel Gelişim

Ergenlik endokrin bezleri damarlara hormonları saldıği zaman biyolojik olarak başlar; kandaki hormonlar erinlik süreci olarak bilinen bedensel ve cinsel değişimleri başlatır (Gander ve Gardiner, 2010: 444).

Erkek çocuklar 14 yaşlarındayken boylarında hızlı bir uzama, ağırlıklarında da hızlı bir artış görülür. Daha erken olgunlaşmaya başladıklarından hızlı büyüme dönemine yaklaşık 12 yaşlarında giren kızlar, 12- 14 yaşları arasında erkeklere göre daha uzun ve ağırdırlar. Kızların % 98’ i 16.5 yaşında yetişkin ağırlığına ulaşırken erkeklerin % 98’ i yetişkin ağırlığına 18 yaşında ulaşmaktadırlar. Bununla birlikte boy ve kilo artışı üzerinde kalıtsal etkenler ve beslenme de önemlidir (Rice, 1997; Akt. İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 241).

Bedensel gelişim sırasında kızlarda kas gelişimi, erkeklerinkine göre ikinci planda kalır. Bunun sonucu olarak, tam anlamıyla gelişmiş bir kadın bedeninde yağ dokusu daha çokken erkek bedeninde kas dokusu daha çoktur. Ergenlik çağındaki bedensel gelişimin ilginç yönlerinden biri de kızlarla erkeklerin ciğer ve kalp gelişimindeki farklılıktır. Erkeklerin ciğer ve kalbi kızlarinkine göre daha büyük, kalp atış sayıları ise beden durgun haldeyken kızlarinkinden daha düşüktür. Yine erkeklerde kanın oksijen taşıma kapasitesi kızlara göre daha yüksektir. Bu nedenle ergenlik çağında erkekler kuvvet, hız ve bedensel dayanıklılık bakımından daha yüksek bir etkinlik gösterir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 242).

Ergenlik çağındaki bedensel, devinimsel yetenek ve etkinliklerin, gencin kendisini algılaması yanında başkalarıyla ilişkisi üzerinde önemli etkisi vardır. Ergenin bedensel eylemlerde yetenekli olduğunu gösterebilmesi oyun ve çeşitli spor etkinliklerine katılımıyla olanaklıdır. Bu nedenle bu türden etkinlikler ergenlerin yaşamında çok önemli bir yere sahiptir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 243).

2.4.4 Ergenlerde Sosyal Gelişim

Ergenin sosyal gelişimindeki en büyük etken ailedir. Çocuk doğduğu andan itibaren sözünden çıkmadığı anne babasının sözünden ilk defa, bilinçli olarak bu dönemde çıkar. Varol'un (2008: 206) da ifade ettiği gibi çocuğunuz kendisini büyümüş görmektedir artık. Ona çocuk gibi davranmanızdan hoşlanmamaktadır. Gerçekte büyüklükten henüz çok uzak olduğu halde onun kendisini büyük görmesini engelleyemezsiniz. Bu nedenle onun tavrını ciddiye alarak bir şeye yönlendirin. Bu yaştaki çocuklar genellikle evden uzak olmak isterler. Bu yaştaki çocuk hayatı ciddiye alır ve karmaşık duygular içindedir. Kendisini ve başkalarını anlamak isteğiyle yanar tutuşur. Olaylar hakkında düşünür. Sonra neden öyle düşündüğünü düşünür. Neden öyle davrandığını araştırır. Doğru düşünce ve davranışlarının nedenlerini çözümlenmeye çalışır. Daha esnek ve daha karmaşık duyguları tanımaya başladığı için yeni duyarlılıklara, yeni alınganlıklara, yeni sevinçlere ve yeni kuşkulara sürüklenir.

Pek çok genç yetişkinlerin sahip olduğu ayrıcalık ve özgürlüklerin kendilerine de tanınmasını, sürekli ne yapmaları gerektiği söylenmeden kendi kararlarını kendilerinin vermelerini isterler. Bununla birlikte ergenler ne yapmaları gerektiğinin söylenmesini istemeseler de ana babalarının özgürlük sağlayıp sorumluluk vererek kendilerine yol göstermesini istemektedirler. Ana babalarıyla iyi ilişkiler içinde olan ergenler, onların yardım ve rehberliğine gereksinim duymaktadırlar Bu aşamada da ana babalar ergenlerin düşüncelerine saygı duyduklarında ana babayla ergen arasındaki çatışma azalır, ev ortamı daha olumlu bir yapı kazanır. Ana baba, gencin duygularını ve görüşlerini dile getirmesine izin vermediklerinde genç gerilim ve içerleme duyguları yaşar. Bunu önlemenin yolu, ailede iletişim kurma ve sorun çözme becerilerini geliştirmektir. Böylece ailede gerilim azalır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 267- 268).

Ergenin sosyal gelişiminde büyük rolü olan bir diğer faktör de arkadaş çevresi ve karşı cinsle ilişkidir. 'Ergenlikte arkadaşlığın stratejik bir işlevi vardır. Arkadaşlık, hem ergenin toplumsal becerileri öğrenmesi ve kendini tanımak için yaptığı araştırmada merkezi bir rol oynaması hem de ana babadan bağımsızlığını kazanması, karşı cinsle ilişkiler kurması ve kimliğinin onaylanması açısından gencin toplumsallaşmasında önemli bir etken olarak yer alır. Bundan başka, ergenin arkadaşlık ilişkileri kuramayışı ya da arkadaşlarla çatışmalı ilişkiler daha sonraki psikolojik sorunların yordayıcısı olmaktadır. Arkadaşlar, birbirine eşlik etme,

önerileri ve önemli sorunları güven duyarak paylaşma, koruyup kollayan sürekli bir birliktelik oluşturma ve stresli durumlara uyum sağlamada önemli kişilerdir' (Lempers ve Clark- Lempers, 1993; Akt. İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 270).

2.4.5 Ergenlikte Duygusal Gelişim

Duygusal gelişme, uyarıcılara karşı içsel ve öznel tepkilerin gelişimi ve davranışların bu tepkilere koşullanması anlamına gelmektedir. İnsanın davranışları üzerindeki etkileri nedeniyle duygular, bireyin başka insanlarla ilişkilerini de etkilemektedir. Ergenlerin davranışları, ergenin duyguları ve duygulanımları incelenerek açıklanabilir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 255). Ergenin gelişimi ve aile tarafından doğru bir şekilde yönlendirilmesinin ön koşulu, ergenin duygularının doğru bir şekilde anlaşılmasıdır.

Buna bağlı olarak 'Ergende çok güçlü bir şekilde bulunan 'özgürlük' isteği, ergenin yaptığı veya yapmadığı tüm eylemlerine şekil verir. Yeni ve ayrı bir insan olmanın sancılarını çekerken bilhassa özgürlük isteği noktasında kendisine yeterli alan bulamayan ergen, önüne çıkan engelleri bir dozer gibi ezip geçmekte tereddüt etmez' (Durmuş, 2005: 212).

Ergenin duygusal destek kaynaklarına bakılacak olursa ergenliğin başlarında bu kaynağın tamamen değiştiği görülür bu değişim şu şekilde ifade edilebilir: 'Erinlikle birlikte gereksinimler değişir. Ergenler ana babalarından duygusal bağımsızlık ve özgürlük, arkadaşlarından ise duygusal doyum istemektedirler. Yaşlılar daha önce ana babanın sağladığı duygusal desteği bir ölçüde sağlayabilmektedirler' (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009: 271).

Duygusal desteğin alındığı kaynağın değişmesiyle birlikte, ergenin duygularını ifade etme tarzında da bir değişim olmuştur. 'Çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasında duygusal yönden en belirgin fark çocuklar öfke ve sevinç gibi duygularını daha açık davranışlarla ve anında ifade eder, buna karşı ergenlikte bu duygular daha fazla gizlenip maskelenir' (Ergin, 2010: 159). Bunun nedenlerinden biri de başkaları tarafından yargılanma ve dışlanma korkusudur.

Varol (2008: 206), on beş yaşındaki gençlerde görülen karamsarlık, bunalım, üzüntü gibi olumsuz duyguların, gençlerin çocukluktan koştuklarını ve sorumluluklarla dolu büyüklüğe adım attıklarını gösterdiğini ifade etmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi ergen hayatındaki önemli noktalarla ilgili farkındalıklar

yaşamaktadır. Bu onun hem duygularını şekillendirmekte hem de davranış tarzında bir değişime yol açmaktadır.

2.4.6 Ergenlikte Sorumluluğun Gelişimi

Jean Piaget'nin çocukların zihinsel gelişimi üzerine yaptığı araştırmalar, ergenlik döneminde önemli bir değişikliğin gerçekleştiğini göstermektedir. Çocuklar soyut olarak düşünme ve mantık yürütme becerisini kazanmaktadır. Gelecekteki mantıksal olasılıkları (şeylerin olabilirliği) ele alabilir ve hayalî durumlardaki artı ve eksileri değerlendirebilirler. Genellikle şimdiki zamanla uğraşan küçük çocukların aksine, ergenler gelecekle ilgilenirler. Düşünceleri artık şu andaki gerçeğin somut algılanması ile sınırlı değildir. Bu, ergenlerin karar alma ve problem çözmeye zihinsel olarak katılabilecekleri anlamındadır. Artık kendilerinin davranışlarının daha çok farkındadırlar ve geleceğe dönük düşünme ve planlama, olası seçenek ve davranışların sonuçlarını araştırma konusundaki kapasiteleri daha artmıştır. Uzun vadeli sonuçlar onlar için daha anlamlıdır artık. Kısaca, artık sınırları hem zihinsel olarak, hem de davranışları ile test edebilirler (Mackenzie, 2010: 206- 207). Bu da onları planlı- programlı hareket etmeye iter ve bu dönem gencin hayatındaki kırmızıçizgilerin belirlendiği kritik bir döneme dönüşür. Varol' un (2008: 205) da ifade ettiği gibi çocuğunuzun hangi sorumlulukları üstleneceği konusunda ve sevilen, sevilmeyen davranışların belirlenmesinde bu dönemin önemi büyüktür.

Ergenler bu dönemde bir yandan belli sorumluluklar alarak ve kendi başlarına karar vererek kendilerini akranlarına ispatlamak isterken; diğer yandan da ailelerinden bağımsızlıklarını kazanmak isterler. Bu dönemde ebeveyn tarafından yapılan nasihatler, ergen için katlanılamaz ve sinir bozucudur. Ancak öbür yandan ergen bu dönemde ebeveynlerinin ve diğer büyüklerin yol göstericiliğine ihtiyaç duyar.

İşte bu yüzden 'Ergenlik dönemi sorumluluklar açısından zor bir dönemdir. Çünkü çocuğunuz artık kendi kişiliğini arayan anne babanın kuralları yerine alternatif kurallar arayan bir genç olmuştur. Kendi ayakları üzerinde durmak, özgürlüğünü ilan etmek en önemli hedef haline gelmiştir. Bu nedenle özgürlüğün aslında bir sorumluluklar bütünü olduğunu anlamalarına yardım etmek, anne babalara düşen en önemli görevdir. Bu dönem ortaya çıkan davranış ve disiplin sorunların anne baba, çocuk arasındaki iletişimi ve duygusal bağı güçlendirerek üstesinden gelmek gerekecektir' (Çocuklarda Sorumluluk Duygusu, 2011: 2).

Ergenlerin çoğu, daha arttırılmış bir özgürlük, bağımsızlık ve sorumluluk isterler ve buna da genellikle hazırdırlar. Onları etkileyen karar verme süreçlerine daha çok katılmak ve hayatlarını daha fazla kontrol edebilmek isterler. Artık ait olmadıklarını hissettikleri çocukluk dönemi kurallarının tekrar tartışılması ve tanımlanması için can atarlar (Mackenzie, 2010: 205). Bu da çoğu zaman aile içinde gerilime sebep olur. Bu gerilim ya ailenin doğru tavrıyla çözülür ya da yine ailenin çoğu zaman iyi niyetli olup yanlış olan tavrıyla daha karmaşık hale gelir. Görüldüğü gibi ergenin sorunlarının çözümünde ve kendi kurallarını belirlemede kilit etken aile olmaktadır.

Ergenlik döneminde, sorumluluk duygusu\ davranışı ile ilgili kişisel- sosyal gelişim yeterliliğinin sağlanmasına ihtiyaç vardır. Çocuk kalmanın rahatlığıyla, ergen olmanın haklarını almak için kazanmaları gereken yeni sorumluluk becerileri arasında gidip gelinebilir. Ergen kendi sorumluluklarından ve haklarından oluşan sınırı ancak çevresinin sorumluluk ve haklarını bilirse oluşturabilmektedir. Ergenlik dönemi içerisinde, özgür ve her istediğini yapmak isteyen bireyin sorumsuz davranışları eğitim hayatını da etkilemektedir (Hayta Önal, 2005: vi).

Çocukluk çağında insanın zihni iyice gelişmemiş ve yeterli bilgi ve görgüye sahip olmadığından sorumlu tutulmaz iken, yetişkinliğe geçiş demek olan ergenlik döneminde artık kişiden birçok sorumluluklar beklenir. Her ne kadar ergenlik öncesinde gerçek manada sorumluluktan bahsedilmese de, sorumluluğun temelleri ergenlik öncesinde atılırsa, ergenlikte pekişir, yetişkinlikte ise meyvesi alınmış olur (Kaya, 2000: vii).

Ergenlik dönemi sorumluluklar açısından zor bir dönemdir. Çünkü çocuğunuz artık kendi kişiliğini arayan anne babanın kuralları yerine alternatif kurallar arayan bir genç olmuştur. Kendi ayakları üzerinde durmak, özgürlüğünü ilan etmek en önemli hedef haline gelmiştir. Bu nedenle özgürlüğün aslında bir sorumluluklar bütünü olduğunu anlamalarına yardım etmek anne babalara düşen en önemli görevdir. Bu dönem ortaya çıkan davranış ve disiplin sorunların Anne baba, çocuk arasındaki iletişimi ve duygusal bağı güçlendirerek üstesinden gelmek gerekecektir (Bakanay, 2002: 4).

Ergenlik dönemi de sorumluluklardan kaçıldığı bir dönemdir. Genç çocukluk ve yetişkinlik arasındadır. Bir yandan sorumluluklar genci sıkmakta bir yandan da özgür kalmak istemekte ve kararlar almaktadır. Ergenlerin, bu dönem içindeki sorumsuz davranışları da eğitim hayatlarını etkilemektedir. Genç, özgür olmak ve her

istediğini yapmak istemekte, ebeveyn ve yetişkinleri ret etmekte, onların görüşlerini kabul etmemekte ve istediği gibi davranmaktadır (Hayta Önal, 2005: 3).

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Petersen (1992: 24) “Dur-Düşün-Yap: Sosyal Beceriler Eğitim Programı”nı, amacı ve içeriği açısından uygulanabilir bir program olarak oluşturmuştur. Programın amacı; çocukların iletişim becerileri ve sosyal becerilerinde yetersiz olduklarından okul içerisinde ve parçalanmış aile dinamiklerinde çeşitli riskler ile karşılaşmaları ve gençlerin ihtiyacı olduğu ilişkiler, yakınlık ve sosyal becerilerin yapıcı ve sistematik bir yaklaşım ile sağlanarak ergenlerin kriz durumlarını önleme becerilerini geliştirir. Bu program öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını düzenlemeleri, arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözmeleri ve bir grup olmalarına yardımcı olmuştur. Okul programlarının faydası, yıkıcı öğrenciler ile özellikle her biri için sosyal becerileri geliştirmelerinin pekiştirilmesi ve motive edilmesi için sınıf içerisinde kullanılabilmesidir (Akt. Hayta Önal, 2005: 68).

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmayla iç-denetimsel sorumluluk ile dış- denetimsel sorumluluğun öğrencilerin sorumlu davranış sergileme düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada kullanılan ‘İç-denetimsel sorumluluk, dış- denetimsel sorumluluk’ ölçeği Özen (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 10’u düz, 10’u ters yönde kodlanmış 20 ifadeden oluşmaktadır ve ölçekten alınan en düşük puan 20, en yüksek puan 80’dir. Puan artıkça dış denetim artmaktadır. Araştırmanın sonucunda iç-denetimsel sorumluluk duyanların, sorumlu davranışı yaşantılarına aktardığı, dış-denetimsel sorumluluk gösterenlerin, sorumluluğun davranış boyutunda diğerlerine göre daha az kararlılık gösterdiği bulunmuştur.

Yeşil (2003) sorumluluk eğitimine aile ve okul ortamlarının etkisini incelediği araştırmasında aile ortamının sorumluluk eğitimi açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada aynı zamanda uygun davranışları öğrencilerin ne kadar gösterebildikleri de araştırılmıştır. Veri toplama amacıyla öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda ise şu bulgulara ulaşılmıştır:

‘Genelde aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine anlamlı bir farkla daha uygun olduğu belirlenmiştir. Özelde ise, değerlendirmede ölçüt olarak kullanılan yedi özelliğin altısında aile ortamı, birinde ise sınıf ortamı sorumluluk

eğitimine daha uygundur. Yalnızca daha çok görevin verilmesi açısından sınıf ortamı daha uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ğrencilerinin yarısının ya da büyük bir bölümünün, yeterince sorumluluk bilincine sahip olmadığını belirtmiştir. Bir başka deyiş ile, öğrencilerin büyük bir kısmına sorumluluk duygusu yeterince aşılanamamıştır. Özellikle de başkalarını uyarma ve evre temizliği, ders dışı etkinliklere katılma konularında öğrenciler, yeterince sorumlu davranmamaktadır.

Ortamın sorumluluk boyutu, diğer boyutların tamamı ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisindedir. Her ortamsal boyut sorumluluk boyutunu, sorumluluk boyutu da diğer boyutları etkilemektedir. Örneğin kural boyutu ne kadar demokratikleşirse, sorumluluk boyutu da o kadar demokratikleşecektir. Sorumluluk boyutu, sınıf ve aile ortamlarında kural boyutu ile, sınıf içi ğrenci davranışlarında ise sosyal ilişkiler boyutu ile daha sıkı bir ilişki içerisindedir. Sorumluluk boyutu ile en zayıf ilişki içerisinde olan boyutlar ise bilgi boyutu ile fiziksel boyuttur.

Sınıf ortamı, aile ortamı ve ğrenci davranışlarındaki sorumluluk boyutları ile diğer boyutlar arasındaki ilişkilere toplu olarak bakıldığında, her alandaki ilişki anlamlı olmakla birlikte en sıkı ilişkinin ğrenci davranışları ile ilgili alanda olduğu görülmektedir. Buna göre ğrenci davranışlarının, sınıf ve aile ortamına göre öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile ilköğretim II. Kademe ğrencileri, ğretmen veya aile büyüklerinden daha çok arkadaşları ile sıkı bir etkileşim halindedir. Ancak bu durum, çocuklar üzerinde sınıf ve aile ortamlarının etkisiz olduğu anlamına gelmez. Zira bu alanlardaki ilişkiler de anlamlı ve pozitif yöndedir' (Yeşil, 2003: 182).

Kaya (2000) 15- 16 yaş arası İmam Hatip Lisesi ğrencilerinin sorumluluk ve dinî sorumluluk düzeylerini incelediği araştırmasında sorumluluk ve dinî sorumluluk düzeylerinin gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişki bulmuştur. Kaya bu araştırmasında sorumluluk ve dinî sorumluluğun gelişimi ile bir dizi değişken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet ile sorumluluk ve dinî sorumluluk gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da sorumluluk ve dinî sorumluluk ile öğrencilerin doğum yerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olmasıdır.

Sorumluluk ile ilgili literatür incelendiğinde göze çarpan önemli araştırmalardan biri de Yayla' nın (1995) yaptığı çalışmadır. Yayla bu araştırmasında ilk ve orta dereceli okullardaki eğitim ve ğretim sistemini otorite ve sorumluluk açısından değerlendirmiştir. Araştırmacının cümleleriyle araştırmanın amacı şu Şekilde belirtilmiştir: 'Bu araştırma, eğitim ve ğretim sistemimizde otorite ve disiplin anlayışlarının genel görünümünün değerlendirilmesi ve buna dayalı olarak

otorite ile disiplin uygulamalarının öğrencilerde sorumluluk geliştirmesi açısından hangi sonuçlar doğuracağı gerçeğinden hareket edilerek yapılmıştır' (Yayla, 1995: 77). Araştırmacı, çalışmasında disiplin ve sorumluluk kavramlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Ardından eğitim- öğretim sistemimizi bu kavramlar ışığında değerlendirmiş, disiplin konusunda eğitim sistemimizde bazı gelişmeler yaşandığını dile getirmiş ancak aynı zamanda bu gelişmelerle birlikte ortaya çıkan bazı sorunları da şu şekilde açıklamıştır:

'Sonuç olarak diyebiliriz ki; eğitim ve öğretim sistemimiz bugün için 'eti senin kemiği benim' anlayışının hâkim olduğu geleneksel otorite anlayışına dayalı bir disiplin tarzından yavaş yavaş sıyrılarak hür disiplinli idare tarzına dayanan bir yapıya geçilmesi aşamasını yaşamaktadır. Bu geçme aşamasında da birtakım eksiklikler, sarsıntılar ve aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğrencilere aşırı serbestliklerin verilmesi ve bazı gereksiz ayrıcalıkların tanınması bunların başındadır' (Yayla, 2005: 78).

Abdi Golzar (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelemiştir. Bu amaçla önce Sorumluluk Ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarını yapmıştır. Ardından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları kısaca şu şekildedir:

1. İlköğretim 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamasından daha yüksektir.

2. İlköğretim 5. sınıfa devam eden içten denetimli öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması dıştan denetimli öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir.

3. İlköğretim 5. sınıfa devam eden ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları düşük olan öğrencilere kıyasla Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir' (Abdi Golzar, 2006: v-vi).

Yapılan kapsam geçerliği, yapı geçerliği, paralel ölçek geçerliği ve iç tutarlılık yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışmalarına göre ölçeğin, geçerli ve

güvenilir bir ölçek olduğu ve ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için kullanılabilir nitelikte olduğu saptanmıştır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ile ilgili yapılan bir diğer çalışma da Yontar'ın 2007 yılında yaptığı araştırmadır. Araştırmanın başlığı 'Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi' dir. Araştırmanın başlığından da anlaşılacağı gibi araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine sorumluluk kazandırmada ceza içeren yaptırımları kullanma durumlarını ve bunun sonuçlarını, öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında ortaya koymaktır.

'Betimsel bir durum saptaması niteliğindeki bu araştırma 2006-2007 öğretim yılında, Adana il sınırları içinde belirlenen 12 devlet ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Bu okulların her birinden bir beşinci sınıf seçkisiz olarak alınmış, bu sınıfların öğretmen ve öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren veriler, açık uçlu sorulardan oluşan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.'

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içermeyen yöntemlerin yanında ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, cezalar içinde ise en çok sözel olumsuz cezaları kullandıkları anlaşılmıştır. Öğrencilere göre öğretmenlerin uyguladıkları yaptırımlar genel olarak etkili olmakla birlikte bazen bu etkinin kısa süreli olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu tespiti yaptıktan sonra çocuğa sorumluluk kazandırmak için ceza gibi dış denetimli disiplin gerektiren uygulamalar yerine, davranışının sonuçlarını yaşama fırsatı verme gibi iç denetimli disiplin geliştirici ceza içermeyen yaptırımların tercih edilmesinin öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında daha etkili bir yol olabileceğini vurgulamıştır.

Sorumluluk eğitimi ile ilgili son yıllarda yapılan önemli araştırmalardan bir diğeri de Kısa'nın 2009 yılında yaptığı 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri' isimli çalışmadır. Kısa (2009), bu çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, altı yaş grubu çocukların sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve altı yaş grubu

çocuklarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan yöntem ve seçilen örneklem şu şekilde belirtilmiştir:

‘Araştırmanın çalışma grubunu; 2008-2009 eğitim- öğretim yılında Aydın İl merkezinde MEB’ e bağlı özel ve ilköğretim okullarındaki anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile gönüllülük esasına dayanarak belirlenen 5 okul öncesi öğretmenin sınıflarından seçilen 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formları ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler; nitel veri analiz yönteminden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş grubu çocuklarından; öz-bakım becerileri ve sosyo-duygusal alan becerileri ile ilgili sorumlulukları yerine getirmesini beklediği, yerine getirilmeyen sorumlulukların da yine bu gelişim alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik başvurduğu disiplin yöntemlerinin; eğitsel yöntemler, ödül ve sözel pekiştiriciler ve ceza içeren yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır’ (Kısa, 2009: iii).

İlgili literatür incelendiğinde sorumluluğun genelde ilköğretim döneminde geliştirilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. Alanla ilgili yapılan araştırmaların büyük bir kısmı betimsel yöntemle yapılmıştır. Sorumlulukla ilgili deneysel araştırmaların az olması Yontar (2007: 50)’ ın da belirttiği gibi bu kavramın diğer bir çok faktörle ilişkili olması ve bu faktörleri ölçmenin zorluğundan kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında göze çarpan bir diğer husus da sorumluluk kavramıyla ilgili ölçme araçlarının azlığıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

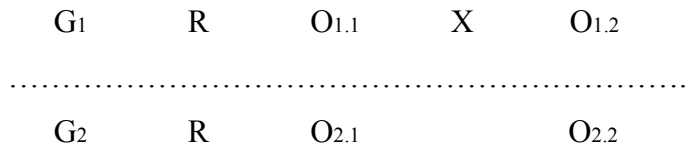
Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem; araştırmanın desenine, deneklerle ilgili bilgilere, araştırmada kullanılan araçların özelliklerine; verilerin toplanma, çözümlenme ve yorumlanma biçimine yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, ‘Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı’nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada gerçek deneme modellerinden olan öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Bu modelde seçme yoktur. Araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinden yapılmaktadır (Kaptan, 1998: 85). Öntest- sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Modelin simgesel görünümü:

Şekil 3.1: Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü



şeklindedir.

(Karasar, 2010: 97).

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

O1.1:Deney Grubunun Öntesti

O2.1: Kontrol Grubunun Öntesti

O1.2:Deney grubunun Sontesti

O2.2: Kontrol Grubunun Sontesti

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

X: Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı

Bu modelde X (Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı)' in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçeme sonuçları birlikte kullanılır.

3.2 DENEKLER

Denekler, 2010- 2011 eğitim- öğretim yılında Mardin Merkez Atatürk İlköğretim Okulu'nda 8. sınıfa devam eden 94 öğrenci arasından seçilmiştir. Araştırmaya katılan 94 öğrencinin 51' i kız 43' ü de erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilere dağıtılan 'Öğrenci Bilgi Formu' ndan elde edilen verilerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1: Cinsiyetle İlgili Veriler

Cinsiyet	Sayı
Erkek	43
Kız	51
Toplam	94

Araştırmaya 51 kız ve 43 erkek katılmıştır. Kız ve erkek öğrenci sayıları birbirine yakındır. Bu da araştırmanın örnekleminin cinsiyet açısından homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.2: Maddi Durum İle İlgili Veriler

Maddi Durum	Sayı
Çok İyi	1
İyi	26
Orta	49
Düşük	13
Çok Düşük	5
Toplam	94

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının maddi durumu orta düzeydedir. Diğer öğrencilerin maddi durumları incelendiğinde de maddi durumu iyi olan öğrenci sayısının maddi durumu kötü olan öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3: Kardeş Sayısı İle İlgili Veriler

Kardeş Sayısı	Sayı
Tek Kardeş	0
İki Kardeş	7
Üç Kardeş	15
Dört Kardeş	22
Beş Kardeş Ve Daha Fazla	50
Toplam	94

Araştırmadan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri evdeki tek çocuk değildir. Öğrencilerin yarısından fazlası beş veya daha fazla kardeşe sahipken; geri kalan öğrencilerin büyük bir kısmı üç veya dört kardeş olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.4: Baba Mesleği İle İlgili Veriler

Baba Mesleği	Sayı
Memur	10
İşçi	16
Serbest Meslek	39
Emekli	9
Diğer	20
Toplam	94

Tablo-4' te de görüleceği gibi Öğrenci Bilgi Formunu dolduran öğrencilerin çoğunun babası serbest meslek grubundandır. Geri kalan öğrencilerin babaları ise memur, işçi veya emeklidir.

Deneklerin seçiminde 'Sorumluluk Tutum Ölçeği'nin sonuçları kullanılmıştır. Ölçekten en düşük puanı alan 30 kişi belirlenmiş, bunlardan dördü testten çok düşük puan aldıkları ve daha önce özel eğitim aldıkları için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kalan 26 öğrencinin 13'ü deney ve 13'ü kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yedi kız, altı erkek; kontrol grubunda ise dört kız, dokuz erkek bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerle 9 hafta süreyle Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı yürütülmüştür. Oturumlar okulun rehberlik saatinde yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler oturumlara katılmışlar kontrol grubundaki öğrenciler ise rehberlik dersine katılmışlardır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubundaki öğrencilerle küçük bir toplantı yapılmış ve gönüllülüğün ön planda olduğu vurgulanmıştır. Deney grubundaki tüm öğrenciler son oturuma kadar programa devam etmişlerdir.

Oluşturulan grup özel amaçlı bir gruptur. Voltan Acar (2008), özel amaçlı grupları belli bir amaca yönelik kurulan, grubun ortak amacıyla bireylerin davranışsal amaçlarının örtüştüğü gruplar olarak tanımlamıştır. Daha önceden kaç oturum olacağı belirlenen, kaç kişinin katılacağı planlanan ve daha sonraki oturumlarda gruba hiçbir üyenin alınmadığı gruplar kapalı gruplardır (Voltan Acar, 2008: 19). Bu yönüyle araştırma çerçevesinde kurulan grup, kapalı bir gruptur.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından olan 'Sorumluluk Tutum Ölçeği' ve 'Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı' hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.3.1 Sorumluluk Tutum Ölçeği

Sorumluluk Tutum Ölçeği, Kaya (2000) tarafından geliştirilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte sorumluluk davranışını ölçen 41 madde bulunmaktadır. Maddeler, 'Hiç Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum', 'Tamamen Katılıyorum' şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçek 22 tane olumlu, 19 tane de olumsuz madde içermektedir. Ölçeğin olumlu ve olumsuz maddeler için puanlama biçimi aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.5: Sorumluluk Tutum Ölçeği Puanlama Sistemi

Olumlu Maddeler		Olumsuz Maddeler	
Hiç Katılmıyorum	1	Hiç Katılmıyorum	5
Katılmıyorum	2	Katılmıyorum	4
Kararsızım	3	Kararsızım	3
Katılıyorum	4	Katılıyorum	2
Tamamen Katılıyorum	5	Tamamen Katılıyorum	1

Tablo 3.5' e göre bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 205, en düşük puan ise 41'dir. Testi geliştiren Kaya (2000)'nin 500 kişi üzerinde yaptığı güvenilirlik çalışmasında cronbach α katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından 94 öğrenci üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında cronbach α katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca Hayta Önal (2005)'in 105 öğrenci üzerinde yaptığı güvenilirlik çalışmasında cronbach α katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

3.3.2 Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı

Program, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Programın genel amacı öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin artırılmasıdır. Ayrıca Ek-1'de de görüleceği gibi her oturumun kendi amacı vardır. Dokuz haftalık bir program olan Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programında kullanılan teknikler arasında beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, psiko- drama ve yazılı etkinlikler bulunmaktadır. Oturumların süresi 75- 90 dakika aralığındadır.

Programın genel hedefleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Öğrencilerin sorumluluk ve özgürlük gibi temel kavramları öğrenmeleri
- 2- Sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha hassas davranmaları
- 3- Kendilerine ve yakın çevrelerine karşı olan sorumluluklarını fark edip buna göre davranmaları
- 4- Sorumluluklarını yerine getirmediğinde bunun sonuçlarını kabullenmeleri

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri Sorumluluk Tutum Ölçeğinden alınan öntest ve sontest sonuçlarıdır. Öntest sonuçları okulun genel rehberlik saatinin olduğu gün tüm sekizinci sınıflara testin uygulanması ile elde edilmiştir. Test dağıtılmadan önce öğrencilere teste verecekleri samimi cevapların önemi vurgulanmıştır.

Öntest sonuçları alındıktan sonra deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Program bittikten bir hafta sonra da deney ve kontrol grubundaki öğrenciler yine okulun ortak rehberlik saatinde bilgisayar laboratuvarında toplanmış ve sontest uygulaması yapılmıştır.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırma için gerekli bilgiler tüm deneklere uygulanan öntestten ve önteste dayalı olarak belirlenen deney ve kontrol grubuna uygulanan sontest puanlarından elde edilmiştir. Araştırmanın ana problemine ve alt problemlere yanıt aranırken SPSS 15.0 (Statistical Packet For Social Science) programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Rank Testi ve Mann-Whitney U Testi ile çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1 BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan kontrol ve deney gruplarının ortalamalarına ilişkin bulguların yanı sıra Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programının etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 Birinci Alt Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt denencesi sorumluluk eğitim programına katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanların öntest puanları ile deney grubunda olanların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Bu amaçla Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Grupların Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Öntestler	Kontrol	13	12,00	156,00	65,00	-1,005	,315
	Deney	13	15,00	195,00			
	Toplam	26					

Kontrol ve deney gruplarının öntest puanlarının birbirinden anlamlı derecede uzak olması gruplar arasında yapılacak karşılaştırmanın yorumunu güçleştirir (Karasar, 2010: 97); bu yüzden deney ve kontrol gruplarına ait öntest puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat etmek gerekir (Kaptan, 1998: 85).

Tabloda görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının öntest puanları arasındaki anlamlılık değeri ,315 tir. Bu da kontrol ve deney gruplarının öntest puanlarının birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını gösterir.

4.1.2 İkinci Alt Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi sorumluluk eğitim programına katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4.2: Kontrol Grubunun Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z Değeri	Sig. (2 tailed)
K.sontest - K.öntest	Negative Ranks	7(a)	7,86	55,00	-1,255	,209
	Positive Ranks	5(b)	4,60	23,00		
	Ties	0(c)				
	Toplam	13				

a: k.sontest < k.öntest, b: k.sontest > k.öntest, c: k.sontest = k.öntest

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun öntest ve sontest puan karşılaştırmaları arasındaki anlamlılık değeri ,209' dur. Bu değer kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığını gösterir.

4.1.3 Üçüncü Alt Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi sorumluluk eğitim programına katılan öğrencilerden deney grubunda olanların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanmasıdır. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4.3' te verilmiştir.

Tablo 4.3: Deney Grubunun Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z Değeri	Sig. (2 tailed)
D.sontest - D.öntest	Negative Ranks	0(a)	,00	,00	-3,182	,001
	Positive Ranks	13(b)	7,00	91,00		
	Ties	0(c)				
	Toplam	13				

a: d.sontest < d.öntest, b: d.sontest > d.öntest, c: d.sontest = d.öntest

Tabloda da görüldüğü gibi deney grubunun öntest son test puanları karşılaştırıldığında Z değeri -3,182 çıkmaktadır. Bu değer deney grubunun öntest ve sontest puanlarının anlamlı şekilde farklı olduğunu gösterir.

4.1.4 Dördüncü Alt Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın son denencesi sorumluluk eğitim programına katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanların sontest puanları ile deney grubunda olanların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanmasıydı. Bu amaçla Man- Whitney Testi kullanılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4.4' te verilmiştir.

Tablo 4.4: Grupların Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sontestler	Kontrol	13	7,85	102,00	11,00	-3,772	,000
	Deney	13	19,15	249,00			
	Toplam	26					

Tabloda da görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının sontest puanları arasında ,000 düzeyinde bir anlamlılık değeri bulunmuştur.. Bu da kontrol ve deney gruplarının sontest puanlarının anlamlı derecede farklı olduğunu gösterir.. Deney grubunun puan ortalaması kontrol grubundan daha yüksektir. Bu da deney grubunun sontest puanlarının kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

4.2 TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmayla varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde etkili olup olmadığının araştırılmasıydı. Bu amaçla elde edilen bulgular, programa katılan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde olumlu yönde, anlamlı bir gelişme olduğunu göstermektedir. Ancak Howard (2005: ii)' in da belirttiği gibi bu yöntemle (deneysel çalışma) yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların az olması ve bu araştırmada elde edilen bulguların sadece programa katılan öğrencilerle sınırlı olması, araştırma sonuçlarını grup dışındaki öğrencilere genellemeyi zorlaştırmaktadır. Bu amaçla bu bölümde bu araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarının tartışma ve yorumu yapılacaktır.

Sorumluluğun gelişimi ile ilgili alan literatürü tarandığında sorumluluğun tek başına geliştirilmeye çalışıldığı araştırmaların yanı sıra; karakter eğitimi programları, insani değerler eğitimi programları gibi entegre programlar içinde de geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu programlardan biri Dimaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi (2007)' nin yaptığı araştırmada kullanılan 'İnsani Değerler Eğitimi Programı' dır. Programın etkililiğini belirlemek için geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği altı alt boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutların ilki sorumluluktur. Ölçekte sorumluluk boyutu ile ilgili 7 madde bulunmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre program öğrencilerin sorumluluk alt boyutunu anlamlı düzeyde etkilemiş ve insani değerler eğitimi alan öğrencilerin sorumluluk değeri düzeylerinin bu eğitimi almayan grubun sorumluluk değeri düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırmada sorumluluk insani bir değer olarak kabul edilmiş ve verilen eğitim ile deneklerin sorumluluk düzeyleri artırılmıştır. Bu sonuç, araştırmacının elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmacının elde ettiği bulgularla paralellik gösteren bir diğer araştırma da Katılmış, Ekşi ve Öztürk (2011)' ün yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmiş karakter eğitimi programı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için Bilimsellik, Adil Olma ve Barış Değerleri ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçeklerden Adil Olma ölçeğinin alt boyutlarından biri de 'Saygı ve Sorumluluk' tur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun adil olma değerinin 'saygı ve sorumluluk' alt boyutuna yönelik öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu da programa katılan öğrencilerin saygı ve sorumluluk değeri yönünden, programdan

önceki durumlarına göre gelişme gösterdikleri anlamına gelmekte olup araştırmacının elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

Sorumluluk duygusu her zaman, yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi başka programlara entegre bir şekilde öğrencilere verilmeyebilir. Bazen de tek başına sorumluluk eğitimi verilebilir. Hayta Önal (2005)' in yaptığı çalışma buna örnek olarak verilebilir. Araştırmacı lise birinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk duygularını geliştirmek için Sorumluluk Eğitim Programı hazırlamış ve uygulamıştır. Araştırmaya 15 tane lise birinci sınıf öğrencisi katılmış, 15 öğrenci de kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan deney grubunun sorumluluk düzeyleri artarken; deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde bir değişim olmamıştır. Hayta Önal (2005)' in bu araştırmadan elde edilen bulgular da araştırmacının bulgularını destekler niteliktedir.

Howard (2005) da 2005 yılında Doğu Afrika'daki uluslararası bir okulda 'Sorumluluk Odaklı Bir Karakter Eğitimi Programının Doğu Afrika'daki Uluslararası Bir Orta Okuldaki Başarıya ve Okul Ortamına Etkileri' isimli, deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı uluslararası bir ortamda bulunan bir okulun başarısının sorumluluk temelli bir eğitim programıyla değişip değişmeyeceğini ortaya koymaktır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırmada okuldaki öğrenciler iki gruba ayrılmış, deney grubuna 12 haftalık Sorumluluk Temelli Karakter Eğitimi Programı uygulanmış, kontrol grubundaki öğrencilere ise bu program uygulanmamıştır. Howard, bu araştırmanın neticesinde elde ettiği sonucu şu cümlelerle aktarmıştır:

'Literatür taraması ve bu araştırmanın genel sonuçları; öğrencilerin akademik performansını ve tutumlarını etkileyebilecek pek çok faktör olduğunu göstermiştir. Önceden mevcut olan derslerin bir parçası olarak müfredata entegre edilmek için veya bağımsız olarak oluşturulan çeşitli karakter eğitimi programlarının başarı düzeyleri çok değişken bir dağılım göstermektedir. Mevcut programlarla ilgili elimizde olan sayısal verilerden çok azını bu programların etkililiği ile ilişkilendirebiliriz. Bu çalışmadan toplanan verilerin yetersiz olması da bu çalışmanın bulgularını çalışma grubu dışına genellemeyi zorlaştırmaktadır' (Howard, 2005: ii).

4.3 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından derlenen öneriler bulunmaktadır.

4.3.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ‘Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitim Programı’ ile artmıştır. Uygulanan program deney grubundaki tüm öğrenciler Sorumluluk Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanları arttırmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere bakıldığında ise: 7 öğrencinin ölçekten aldığı puan azalmış, 5 öğrencinin puanı artmış ve 1 öğrencinin puanı değişmemiştir. Bu araştırmanın sonuçları sadece araştırmaya katılan öğrencilerle sınırlı olup tüm sekizinci sınıf öğrencilerine genellenemez.

4.3.2. Öneriler

1- Bu araştırma ile ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygularının eğitim programıyla geliştirilebildiği bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda ilköğretim kurumlarında bu tür programların uygulama sıklığının artırılması; profesyonel programlar hazırlanarak programların etkililiğinin artırılması, araştırmacılara ve eğitimcilerle önerilir.

2- Araştırmanın bulgularına göre sorumluluk eğitimle gelişebilen bir davranıştır. Sorumluluğun geliştirilebilen bir davranış olduğu göz önüne alınarak ilköğretim çağından başlamak üzere çocuklara yapabilecekleri sorumluluklar verilmeli ve bu görevleri tamamlama fırsatı sağlanmalıdır. Bu hususta ebeveynlerin ve eğitimcilerin hassas olmaları önemli bir noktadır.

3- Bu araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı ve sırası gibi değişkenlerle ilgili veriler sunulmamıştır. Bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara örneklem grubu genişletilerek bu değişkenlerle ilgili bulgular elde etmeleri önerilir.

KAYNAKLAR

- Abdi Golzar, F. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin Temel Kavram Ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. M.E. Basımevi, Ankara.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157, Kış.
- Bakanay, Ece Akın. (2007). *Çocuklarda Sorumluluk Bilincini Geliştirmek*. <http://www.guncedanismanlik.net/CmsFiles/Gallery/Document/08%20cocuklar%20sorumluluk%20bilincini%20gelistirmek.pdf>(16.11.2011).
- Bakanay, E. A. (2002). *Çocuklarda Sorumluluk Duygusu Geliştirmek*. <http://www.guncedanismanlik.net/CmsFiles/Gallery/Document/50%20cocuklar%20sorumluluk%20duygusu%20gelistirmek.pdf> (16.11.2011).
- Başaran, İ.E. (1971). *Eğitim Psikolojisi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Bilgiç, N. (2003). *Sorumluluk Eğitimi*. Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi, Ankara.
- Blackham, H. J. (2005). *Altı Varoluşçu Düşünür*. Uşşaklı, E. (Çev.), Dost Kitabevi Yayınları, Birinci Baskı, Ankara.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe Sözlüğü*. Ekin Yayınları, Ankara.
- Civelek, B.(2006) Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırmak. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, Mart(58), s:20–22.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Mentis Yayınevi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki Çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2001). *Yetişkin Çocuklar*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Cüceloğlu, D. (2002a). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2002b). *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*. 5.Baskı, Remzi Kitabevi, Ankara.
- Çakmaklı, K. (2007). *Çocuk ve Gençte Sosyal Gelişim*. Yağmur Yayınları, İstanbul.
- Çelebi Öncü, E. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi-Aylık Anne Baba Ve Eğitimci Dergisi*, Aralık(21) , ss. 14–17. Ankara.
- Çelik, Y. (1999). *Biyoistatistik Araştırma İlkeleri- Yeni Bir Yaklaşım*. 1. Baskı.
- Çocuklarda Sorumluluk Duygusu. (2011). Bilgi Yayını- 6. Günce Psikolojik Danışmanlık Eğitim ve Grup Çalışmaları Merkezi.
<http://www.guncedanismanlik.net/CmsFiles/Gallery/Document/sorumluluk%20bilgi%20yayini%206.pdf> (15.11.2011).
- Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). Bir grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3): 1221-1261.
- Dodurgalı A. (2010). *Çocuk ve Ergen eğitiminde Anne Baba Tutumları* -Kitap Bölümü-. Timaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul,. Bölüm İsmi: Çocukta Sorumluluk Bilincinin Önemi ve Ailede Kazandırılması, s. 189- 204, İstanbul.
- Douglass, N. H. (2001). *Saygı Ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar* . Çev.: Yurttutan, Ö. Özen, Y. Nobel Yayınları. İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2011). *Evrenler Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek Uzlaşmak*. Remzi Kitabevi, 14. Basım, İstanbul.
- Dönmezer, İ. (1991). *Ailenin, Çocukların Gelişimi ve Eğitimindeki Önemi*. Eğitimde Arayışlar I.Sempozyumu, Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi.
- Draz, M. A. (2004). *Sorumluluk: İslam'ın İnsana Verdiği Değer*. Çev.: Nureddin Demir.İkinci Baskı, Kayıhan Yayınları, İstanbul.
- Duke, D.L. ve Jones, V.F. (1985). What can schools do to foster student responsibility? *Theory Into Practice*, v.24 n.4 p.277-285.
<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1477070.pdf?acceptTC=true>
- Durmuş, Adem. (2006). *Çocukta Öz Güven Eğitimi Ve Karakter Gelişimi*. Nesil Yayınları, 3. Baskı, Ağustos, İstanbul.
- Durmuş, Ayten. (2005). *Ergenlik Dönemi*. Nesil Yayınları, İstanbul.

- Ekşi, H. Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Elibol, S. (1983). *İnanç Ve Kültür*. Birlik Yayınları, Ankara.
- Emmett, R. (2003). *Sorumluluklarını Geciktiren Çocuklar*, çev: Tuğba Şahin, 1. Baskı, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., Mercan, Ç. S., Çelikkol, A. K., Poyraz, C., Ergin, T., Ergin, H., Demir, İ., Yıldız, S. A. ve Gazioğlu, E. İ. (2010). *Gelişim Psikolojisi*. Ergin, H. ve Yıldız, S. A. (Ed.), Nobel Yayınları, Birinci Basım, Ankara.
- Foulque, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. Karakaya, C (Çev.), Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*, çev: Budak, S. 3. Baskı, Okyanus Yayınları, İstanbul.
- Gander, M. J. , Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Dönmez A., Çelen N., Onur B. (Çev.), İmge Kitabevi.
- Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. Kaplan, U. (Çev.), Beyaz Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Gül, E. (2009). *Çocuk Eğitiminde Anne- Babanın Sorumlulukları*. Çıra Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul.
- Güngör, E. (2010). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir Sorumluluk Eğitimi Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Howard, T. A. (2005). *The Effects Of A Responsibility- Based Character Education Program On Middle School Academic Achievement And School Climate At An International School In East Africa*. Doktora Tezi, University of Central Florida, Florida.
- Humphreys, T. (2003). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* Çelik, B. (çev.), Epsilon Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. 11. Baskı, Ankara.
- Karakaya, T. (2004) *Jean- Paul Sartre ve Varoluşçuluk*,. Elis Yayınları. Ankara,
- Karaköse, R. (2010). *Ailede Sorumluluk Eğitimi*. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları, 21. Baskı, Ankara.

- Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler Ders Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı: 11-2 (Bahar), sayfa: 839- 859, İstanbul.
- Kaya, F. (2000). *15–16 Yaş İmam Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk Ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırcaali İftar, G. (2011) *Sevgi Saygı, Sorumluluk*.
<http://www.okulweb.meb.gov.tr/58/09/.../SEVGI-SAYGI-SORUMLULUK.doc>
(15.11.2011).
- Kısa, D. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kierkegaard, S. (2008). *Korku ve Titreme*. Kapaklıkaya, İ. (Çev.), Ağaç Kitabevi Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani Değerler Eğitim Programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 12, sayfa 199-208.
- Mackenzie, R. J. (2010). *Çocuğunuza Sınır Koyma*. Gürel, H. (Çev.), HYB Basım Yayın, Ankara.
- Murat, R. (2006). *Çocukta Dini Sorumluluk Bilincinin Ortaya Çıkışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, N. (2005). *İnsan Hürriyeti*, Vadi Yayınları.
- Özen, Y. Gülaçtı, F. Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri İle İç-denetimsel Sorumluluk ile Dış-denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2. s. 45-58, Erzincan.
- Rifenbary, J. (2010). *Mazaret Yok*. Kaplan, U. (Çev.), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Sezer, T. (2008) *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2009). *Sevgi Eğitimi*. Anı Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.
- Sürücü, Ö.(2007) Çocuklarda Otokontrol ve Sorumluluk Bilinci. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, Nisan (69), s. 16-17.
- Tantik, A. (2005). *Yüzleşme- Makaleler*. Çıra yayınları, İstanbul.

- TDK Güncel Türkçe Sözlük, (2011)
<http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=sorumluluk> (26.10.2011)
- Tozlu, N. (1991). “*Ekonomik Gelişme, Sorumluluk ve Eğitim*”. Türk Dünyası Araştırmaları.
- Tozlu, N. (1998). *Erdemli Toplum Yolunda*. 21. Yüzyıl Yayınları, Ankara.
- Töle, H. M. (2005). *Immanuel Kant'ta Özgürlük ve Sorumluluk İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Töremen, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Sorumluluk Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı: 11-1 (Kış), sayfa: 263- 277, İstanbul.
- Varol, R. (2008). *Anne- Baba ve Eğitimciler Olarak Çocuklarımıza Neyi, Ne Zaman ve Nasıl Öğretelim?* Bilge Yayıncılık, 6. Basım, İstanbul.
- Voltan Acar, N. (2008). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. İyidoğan Babayiğit, Z. (Çev.), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer H. (2010). *Çocuk ve Ergen eğitiminde Anne Baba Tutumları* -Kitap Bölümü-. Timaş Yayınları, 2. Baskı. Bölüm İsmi: Yaygın Anne- Baba Tutumları, s. 11-39, İstanbul.
- Yayla, A. (1995) *Eğitim ve Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi (İlk ve Orta Dereceli Okullarda)*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2009). *Gelişim Psikolojisi- Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Pegem Akademi Yayınları, 5. Baskı, Ankara.
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul Ve Ailenin Etkisi. *EJER* 2003 (Kış) Sayı 10. s. 175-183.
- Yıldırım, C. (2000). *Çağdaş Felsefe Sözlüğü Terimler- Öğretiler- Filozoflar*. Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 34, Sayı 153. s. 144-156.

Yontar, A. (2007). *Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yurtal, F., Yontar, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerden Bekledikleri Sorumluluklar Ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, sayı 2, s. 411-424, Adana.

Weilburger, L. S. (2009). *Çocuk ve Disiplin*. Ekinoks Yayıncılık. 1. Basım

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2001) *Okulöncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. Yapa Yayınları, İstanbul.

EKLER

EK-1: VAROLUŞÇU YAKLAŞIM ODAKLI SORUMLULUK EĞİTİM PROGRAMI

1. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin (grup üyelerinin) bu grup çalışmasının amaçlarını öğrenmeleri, grup liderini ve birbirlerini tanımaları ve grup kurallarını belirlemeleridir.

Hedefler

- 1- Öğrencilerin bu grubun amacı, içeriği ve yöntemi hakkında bilgi sahibi olmaları
- 2- Grup üyelerinin birbirleriyle ilgili genel bilgileri edinip grup içinde iletişim kurabilecek düzeyde tanışmaları
- 3- Üyelerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken bu grubun güvenilir bir ortam olduğunu kabul edip benimsemeleri
- 4- Her bir üyenin grup tarafından oluşturulan kuralları öğrenmesi ve bu kurallara uyacağını ifade ve teyit etmesi

Süreç

- 1- Grup lideri kendini tanıtır
- 2- Grup üyelerinin tanışması. Üyeler ikili eşleşirler herkes kendini eşine tanıtır daha sonra herkes kendi eşini gruba tanıtır
- 3- Grup üyelerinin tamamının katılımıyla grup kuralları oluşturulur
- 4- Üyelerin birbirlerini daha iyi tanımaları amacıyla yine üyeler ikili eşleştirilir ve 5 dakika sohbet etmeleri istenir. Daha sonra bu etkinlikle ilgili her bir üyenin duygularını ifade etmesi istenir
- 5- Oturumun özeti grup lideri tarafından yapılır, bir sonraki oturumun günü ve saati üyelere hatırlatılarak grup sonlandırılır

2. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin sorumluluk kavramını tanıyıp kendi sorumluluklarından bazılarını fark etmeleri ve grup içinde ifade etmeleri

Hedefler

- 1- Öğrencilerin sorumlulukla ilgili genel bir bilgi sahibi olmaları
- 2- Kendi sorumluluk alanlarına nelerin girdiğini fark etmeleri
- 3- Her bir sorumluluk alanıyla ilgili neler yapmaları gerektiğini belirleyerek bunları ifade etmeleri
- 4- Sorumluluklarını yerine getirdiklerinde yaşadıkları duyguları fark edip gruba ifade etmeleri

Süreç

- 1- Öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili neler bildikleri cümle tamamlama yöntemiyle öğrenilmeye çalışılır ([Form-1](#))
- 2- Grup lideri tarafından sorumluluğun değişik alanlardaki tanımları yapılır
- 3- Beyin fırtınası yöntemiyle 15-16 yaşındaki bir öğrencinin ne gibi sorumlulukları olabileceği tartışılır. Gerekirse belirlenen sorumluluklardan bazıları düzenlenip grup üyelerinin görebileceği bir yere asılır ([Form-2](#))
- 4- Öğrenciler gerçek bir örnek olay üzerinden, imajinasyon tekniğiyle sorumluluklarını yerine getirdiklerinde yaşadıkları olumlu duyguları paylaşırlar
- 5- Bu oturumla ilgili öğrencilerden yaşadıkları duyguları ifade etmeleri istenir
- 6- Oturumun özeti yapılarak grup sonlandırılır

FORM-1
SORUMLULUK

Sorumluluk

.....
.....
.....
.....
.....

Sorumluluklarımı yerine getirmezssem

.....
.....
.....
.....
.....

Sorumluluklarımı yerine getirdiğimde

.....
.....
.....
.....
.....

FORM-2
SORUMLULUKLARIM NELER?

Şimdi lütfen aklınıza gelen ilk 5 sorumluluğunuzu yazın.

1-.....
.....
.....

2--.....
.....
.....

3--.....
.....
.....

4--.....
.....
.....

5--.....
.....
.....

3. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin evde, okulda ve arkadaş çevrelerinde buldukları konumu fark edip bu konularının onlara ne gibi sorumluluklar yüklediğini fark etmeleri

Hedefler

- 1- Öğrencilerin ne gibi ayrıcalıklar ve yetkilere sahip olduklarını fark edip ifade etmeleri
- 2- Bu ayrıcalıkların doğurduğu sorumlulukları fark edip ifade etmeleri
- 3- Bir öğrenci, bir aile üyesi ve bir arkadaş olarak kendilerine düşen özenel, kendilerine has sorumlulukların neler olduğunu fark etmeleri
- 4- İçinde buldukları ortama bağlı olarak, sorumluluklarını yerine getirmediklerinde ne gibi sonuçlara katılmaları gerektiğini fark etmeleri

Süreç

- 1- Geçen hafta ağırlıklı olarak, geçen iki haftanın özeti yapılır
- 2- Öğrencilerle, buldukları ortamlarda ne gibi sorumluluklar alabileceklerine dair güncel bir konu hakkında sohbet edilir
- 3- Her öğrenciye [Form-3](#) dağıtılır
- 4- Formlar doldurulduktan sonra, gönüllü olan öğrenciyle başlanıp form odaklı konuşulur
- 5- Bu süreçte diğer öğrencilerin de aktif katılımı sağlanır
- 6- Öğrencilerden bu günkü paylaşımları esnasında neler hissettiklerine dair geribildirimler alınır
- 7- Oturumun özeti yapılarak grup sonlandırılır

FORM-3
NERDE, NE KADAR SORUMLUYUM?

	Sorumluluklarım	Yerine Getirdiğimde Neler Hissederim?	Yerine Getirmediğimde Ne Olur?
Evde			
Okulda			
Arkadaşlarımla			

4. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin kendilerine karşı ne gibi sorumlulukları olduğunu fark etmeleri ve bunu ifade etmeleri

Hedefler

- 1- İnsanın kendisine karşı ne gibi sorumlulukları olduğunu fark edilmesi
- 2- Bu sorumlulukların her bir öğrenci tarafından ifade edilmesi
- 3- Kendilerine karşı olan sorumluluklarını yerine getirmediklerinde ne gibi sonuçlara katlanmaları gerektiğini fark etmeleri

Süreç

- 1- Geçen haftanın özeti yapılır.
- 2- Danışman tarafından bireysel sorumluluğa dair küçük bir giriş yapılır
- 3- Öğrencilerden üç kişilik gruplara ayrılıp bu konuyu ayrı ayrı tartışmaları istenir
- 4- Daha sonra herkes bu konuyla ilgili farkındalığını gruba aktarır
- 5- Öğrencilerle beraber basit bir sonuç raporu hazırlanır
- 6- Oturumun özeti yapılarak grup sonlandırılır

5. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin, kendilerinin de içinde buldukları, yaşanan bir sorunda kendilerine ne kadar sorumluluk düştüğünü belirleyip bu sorumluluğunun gereğini yapabilmeleri

Hedefler

- 1- Öğrencilerin her bir durumda kendilerine düşen sorumluluk payının aynı olmadığını fark etmeleri
- 2- Kendilerine düşen sorumluluk gereği ne yapmaları gerektiğini fark etmeleri
- 3- Belirli bir durum karşısında ortaya koydukları tepkilerin ne gibi sonuçlar doğuracağını fark ederek hareket etmeleri

Süreç

- 1- Geçen haftaların, ağırlıklı olarak geçen iki haftanın özeti yapılır
- 2- Danışman kendisiyle ilgili bir örnek olay anlatarak o durum karşısında sergilediği olumlu davranışı öğrencilere aktarır
- 3- Daha sonra gönüllü olan öğrencilerden bu durum karşısında kendilerinin nasıl davranacaklarına ilişkin fikirleri alınır
- 4- Öğrencilere bir örnek olay içeren bir materyal ([Form-4](#)) dağıtılır. Öğrencilerin 3-4 kişilik gruplar halinde bu durum karşısında nasıl davranacaklarını tartışmaları istenir.
- 5- Tartışma bittikten sonra her grubun sözcüsü çıkan ortak sonucu tüm gruba anlatır ve bu davranış yolları hakkında tartışılır
- 6- Bu etkinlik bittikten sonra her bir öğrenciye bu haftaki farkındalığı aktarması için söz verilir
- 7- Her bir öğrenciden bu hafta yapılan etkinliğe benzere, kendi hayatından bir örnek getirmesi istenir.
- 8- Oturumun özeti yapılarak grup sonlandırılır

FORM-4**NEDEN ACABA?!**

Dün akşam üstü evde oturmuş televizyon izliyordunuz. Yaklaşık olarak bir buçuk saattir televizyonun başından hiç kalkmamıştınız. Küçük kardeşiniz o sıralarda oyuncaklarıyla oynuyordu. Birdenbire kardeşinizin bağıarak ağladığını duydunuz. Hemen çocuk odasına koşunuz: ancak kardeşiniz orda değildi. Sesin banyodan geldiğini fark edince banyoya doğru gittiniz. Anneniz sizden önce gitmiş ve kardeşinizin yanındaydı. Kardeşiniz belli bir süre oyuncaklarıyla oynadıktan sonra sıkılmış ve banyoya doğru gitmişti. Bu arada yerler ıslak olduğu için kayıp düşmüştü. Neyse ki önemli bir yarası yoktu. Şu anda anneniz size kızgın bir şekilde bakıyor...

6. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin bir durum karşısında kendilerine tanınan hareket etme sınırlarını bilip bu sınırlara göre ne kadar özgür davranabileceklerini fark etmeleri

Hedefler

- 1- Öğrencilerin her bir durumda kendilerine tanınan özgürlük alanının aynı olmadığını fark etmeleri
- 2- Kendilerine tanınan özgürlük alanı ile sorumluluklarının ilişkisini kavrayabilmeleri
- 3- Özgürlük- sorumluluk ilişkisinde dengenin sağlanmasının önemini fark edip buna göre hareket edebilmeleri

Süreç

- 1- Geçen haftaların özeti yapılır
- 2- Geçen hafta verilen küçük ödevlerin kontrolü yapılır
- 3- Öğrencilerin getirdikleri örnek olaylardan birkaçı grupla paylaşılır
- 4- Bu örnek olaylardan biri seçilerek o örnek olayı getiren kişiye getirdiği olayı biraz daha ayrıntılı anlatması istenir
- 5- Daha sonra bu örnek olayda özgürlükler ve sorumlulukların listesi beyin fırtınası yöntemiyle grup tarafından oluşturulur
- 6- Danışman tarafından öğrencilerin farkındalığının arttırılması için bazı noktalar vurgulanır
- 7- Özgürlük- sorumluluk ilişkisi gönüllü bir öğrenci tarafından özetlenir, isteyen öğrencilerin katkıları alınır
- 8- Oturumun özeti yapılarak grup sonlandırılır

7. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin bir durum karşısında kendilerine düşen özgürlük alanının, o durumla ilgili aldıkları sorumluluk ile ilişkili olduğunu kavramaları

Hedefler

- 1- Öğrencilerin her bir durumda kendilerine düşen sorumluluk miktarının aynı olmadığını fark etmeleri
- 2- Kendilerine tanınan sorumluluk ile özgürlük ilişkisini kavrayabilmeleri
- 3- Yaşayabilecekleri özgürlüğün ancak aldıkları sorumluluk doğrultusunda gerçekleşeceğini fark etmeleri

Süreç

- 1- Geçen haftanın özeti yapılarak oturum başlatılır
- 2- Gönüllü olan öğrencilerden sorumluluk- özgürlük ilişkisine dair görüşleri alınır
- 3- Danışman tarafından sorumluluk - özgürlük ilişkisine dair küçük bilgiler verilerek öğrencilerin bir bakış açısı kazanmaları sağlanır
- 4- Öğrencilerle sorumluluk- özgürlük ilişkisinin irdelendiği küçük bir olayın draması yapılır
- 5- Yapılan psiko- drama etkinliğinden sonra her bir öğrencinin bu süreçte neleri fark ettiği ve ne gibi duygular yaşadığıyla ilgili görüşleri alınır
- 6- Öğrencilerden şu anda aldıkları sorumluluklar karşısında ne gibi özgürlükleri olduğuna dair birkaç örnek istenir
- 7- Verilen bu örneklerin ardından mevcut sorumluluklarının dışında ne gibi sorumluluklar alırlarsa ne gibi özgürlükler kazanabileceklerine dair düşüncelerini haftaya yazıp getirmeleri istenir
- 8- Oturumun özeti gönüllü bir öğrenci tarafından yapılarak grup sonlandırılır

8. OTURUM

Amaç

Öğrencilerin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmediğinde ne gibi sonuçlarla karşılaşacaklarını fark etmeleri

Hedefler

- 1- Öğrencilerin her sorumluluğun bir gereği olduğunu fark etmeleri
- 2- Bu sorumluluğun avantaj- dezavantajlarını bilmeleri
- 3- Sorumluluklarını yerine getirmediğinde neler hissettiklerini fark etmeleri
- 4- Sorumluluklarını yerine getirmediğinin dışarıdan ne gibi tepkiler alacaklarını bilip bu durumda dış dünyaya olan etkilerini fark etmeleri

Süreç

- 1- Geçen haftanın kısa bir özeti yapılır
- 2- Daha sonra danışman tarafından öğrencilere bu hafta genel olarak yapacaklarına dair bilgi verilir
- 3- Öğrencilere [Form-5](#) dağıtılır
- 4- Formlar doldurulduktan sonra yazılan örnek olaylardan biri seçilerek sınıf içinde canlandırması yapılır
- 5- Öğrencilerden, yaşanan olumsuz durumda empatik düşünerek kendileri olsaydı ne hissedecekleri sorulur
- 6- Verilen cevaplardan sonra danışman öğrencilerin farkındalıklarının netleşmesi için, sorumlulukların yerine getirilmemesi durumunda yaşanan 'istenmeyen durumu' vurgular
- 7- Öğrencilerden, örnek olay üzerinden bu durumdan kendileri dışında kimlerin etkileneceğini düşünmeleri istenir
- 8- Verilen cevaplar doğrultusunda danışmanın yönlendirmesiyle öğrencilerin yoğun bir duygu yaşayıp bu olayı içselleştirmeleri sağlanır
- 9- Oturumun özeti yapılarak, gelecek oturumun son oturum olduğu öğrencilere hatırlatılarak oturum sonlandırılır

FORM-5

SORUMLULUĞUN GEREKLERİ

Lütfen aşağıya size verilen ancak yerine getiremediğiniz 3 sorumluluğu/ödevi/görevi kısaca yazınız.

1-

2-

3-

9. OTURUM

Amaç

Program sürecinin, etkinliklerin ve sonuçların değerlendirilmesi

Hedefler

- 1- Öğrencilerin bu programın genel amacını bilip ifade etmeleri
- 2- Program sürecinde yaşadıkları duyguları grup üyelerine ifade etmeleri
- 3- Öğrencilerin bu süreçte kendilerinde ne gibi değişimler gördüklerini ifade etmeleri

Süreç

- 1- Danışman geçen haftaların kısa bir özetini yaparak kendisinin bu süreçte neler yaşadığını paylaşır
- 2- Öğrencilerden bu süreçte neler yaşadıklarını paylaşmalarını ister
- 3- Kendilerinde gördükleri en büyük üç değişimi grupla paylaşmalarını ister
- 4- Öğrencilere Sorumluluk Tutum Ölçeği dağıtılır ve geçen süreçte kendilerinde meydana gelen değişimleri de göz önünde bulundurarak bu anketi doldurmaları istenir
- 5- Son olarak her bir üyeye Sevgi Bombardımanı uygulanır
- 6- Grup üyeleri tek tek söz alarak grupla vedalaşır
- 7- Danışman da en sonda grupla vedalaşarak oturumu kapatır

EK-2: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

1- SORUMLULUK TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu bölümdeki seçeneklerden durumunuza ve fikrinize en uygun olanı (x) şeklinde işaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Randevularıma zamanında giderim.	()	()	()	()	()
2. İşlerimi çoğu zaman son dakikaya bırakırım.	()	()	()	()	()
3. Derslerime zamanında çalışırım.	()	()	()	()	()
4. Okula her zaman vaktinde gitmem.	()	()	()	()	()
5. Sabahları yatağımı düzeltirim.	()	()	()	()	()
6. Yaptığım işlerin düzenli ve iyi olmasına gayret etmem.	()	()	()	()	()
7. Düzenli bir insanım.	()	()	()	()	()
8. Çevremdeki kirlilik ve düzensizlik beni rahatsız etmez.	()	()	()	()	()
9. İnsanlarla ilişkilerimi önemsemem.	()	()	()	()	()
10. Başladığım işi çoğu zaman yarım bırakırım.	()	()	()	()	()
11. Karar vermeden önce konuyu her yönü ile düşünürüm.	()	()	()	()	()
12. Bazen işlerden kurtulmak için bahane uydurabilirim.	()	()	()	()	()
13. Okulda her zaman yüksek not almaya çalışırım.	()	()	()	()	()
14. Olayları ciddiye alırım.	()	()	()	()	()
15. Sık sık geç kagıdı alarak derse girerim.	()	()	()	()	()
16. Her zaman benden beklenenden daha iyisini yapmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
17. Paranın üstünü fazla veren dükkan sahibine paranın üstünü iade ederim.	()	()	()	()	()
18. Çoğu zaman bitiremeyeceğimi bastan bildiğim işlere kalkışıyorum.	()	()	()	()	()
19. Eşyalarımı iyi bakmayacak insanlara ödünç vermem.	()	()	()	()	()
20. Planlı yaşamayı severim.	()	()	()	()	()
21. Sonradan pişman olacağım işler yaparım.	()	()	()	()	()
22. Yarınki derslerime mutlaka çalışırım.	()	()	()	()	()
23. Birisi haklarımı elimden almaya çalışırsa mücadele etmem.	()	()	()	()	()
24. Sokaktan geçerken çocukların kavgalarını gördüğümde onları ayırırım.	()	()	()	()	()
25. Aldığım borçları zamanında geri vermem.	()	()	()	()	()
26. Tatil ve dinlenmeyi hak etmek için çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
27. Yapmam gereken bir işi başkalarına yaptırmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()

			()		
8.Hayattan beklentilerimin pesinden usanmadan kosarım.	()	()	()	()	()
9.Yarın sınavım olduğu halde ders çalışmayıp tv seyrederim.	()	()	()	()	()
10.Arkadaşlarımın sırlarını baskalarına anlatmam.	()	()	()	()	()
11.Kurallar özgürlükleri kısıtlar.	()	()	()	()	()
12.Arkadaşlarımın haklarını kendi haklarımı gözetdiğim gibi gözetirim.	()	()	()	()	()
13.Bana dokunmayan bin yıl yasasın.	()	()	()	()	()
14.Anne babamın harcadığı emekleri bosa çıkarmamak için dersleri sıkı alırım.	()	()	()	()	()
15.Gezmeye giderken ailemden izin almam.	()	()	()	()	()
16.Kosullar nedenli elverissiz olursa olsun verdiğim sözleri yerine getiririm.	()	()	()	()	()
17.Bir arkadaşım emanet paket verdiğinde paketi açıp bakarım.	()	()	()	()	()
18.Sorumlu olduğum insanlara karşı görevlerimi yerine getiririm.	()	()	()	()	()
19.Zamanında eve gelmeye dikkat ederim.	()	()	()	()	()
20.Sorumluluklar insanları yıpratır.	()	()	()	()	()
21.Yaptığım işlerin sonuçlarına katlanırım.	()	()	()	()	()

2- SORUMLULUK TUTUM ÖLÇEĞİ CEVAP ANAHTARI

1.	1	2	3	4	5
2.	5	4	3	2	1
3.	1	2	3	4	5
4.	5	4	3	2	1

5.	1	2	3	4	5
6.	5	4	3	2	1
7.	1	2	3	4	5
8.	5	4	3	2	1
9.	5	4	3	2	1
10.	5	4	3	2	1
11.	1	2	3	4	5
12.	5	4	3	2	1
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	5	4	3	2	1
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	5	4	3	2	1
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	5	4	3	2	1
22.	1	2	3	4	5
23.	5	4	3	2	1
24.	1	2	3	4	5
25.	5	4	3	2	1
26.	1	2	3	4	5
27.	5	4	3	2	1
28.	1	2	3	4	5
29.	5	4	3	2	1
30.	1	2	3	4	5
31.	5	4	3	2	1
32.	1	2	3	4	5
33.	5	4	3	2	1
34.	1	2	3	4	5
35.	5	4	3	2	1
36.	1	2	3	4	5
37.	5	4	3	2	1
38.	1	2	3	4	5
39.	1	2	3	4	5
40.	5	4	3	2	1
41.	1	2	3	4	5

3- ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

SEVGİLİ GENÇLER; Bu ölçek sizin bir takım konulardaki duygu, düşünce ve tutumlarınız hakkında bilgiler edinmek ve bunları bilimsel bir çerçevede değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu bir sınav değildir, cevaplarınız gizli kalacak ve sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Doğru ve içten yanıt vermeniz araştırmanın değerini artıracaktır.

Lütfen her cümleyi, atlamaksızın okuyup, size göre en uygun olan seçeneğin önüne (x) işareti koyunuz.

Bu konuda gösterdiğiniz ilgi ve yardıma şimdiden teşekkür eder, hayat boyu başarılar dilerim.

Muhammet Cevat ACAR
Gaziantep Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Açıklama: Bu bölümdeki seçeneklerden durumunuza uygun olan birini (x) şeklinde işaretleyiniz.

1 Adınız Soyadınız:

2 Yaşınız:

3 Doğum Yeriniz

İl İlçe Kasaba Köy

4 Annenizin Mesleği

Ev Hanımı Memur İşçi Serbest Meslek Emekli Diğer

5 Babanızın Mesleği

Memur İşçi Serbest Meslek Emekli Diğer

6 Annenizin Öğrenim Durumu?

Okur-yazar değil Okur- yazar İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

7 Babanızın Öğrenim Durumu?

Okur-yazar değil Okur- yazar İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

8 Ailenizin Maddi Durumu Nasıldır?

Çok iyi İyi Orta Düşük Çok Düşük

9 Kaç Kardeşiniz?

1 2 3 4 5 ve üstü

10 Ailenizin Kaçınıcı Çocuğusunuz?

1 2 3 4 5 ve üstü

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİN YAZILARI

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

09 ŞUBAT 2011

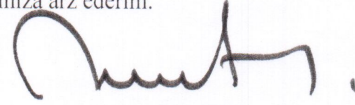
Sayı : B.08.4.MEM.4.47.00.07-400/3460
Konu : Sorumluluk Eğitimi programı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :08.02.2011 tarihli yazıları.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans öğrencisi Muhammet Cevat ACAR'ın "Sorumluluk Eğitimi programı" konulu tez çalışması kapsamında ilişikteki Eğitim programı Atatürk İlköğretim Okulunda eğitim öğretim aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

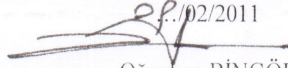
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.



Turan ATEŞ
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

08/02/2011



Oğuzhan BİNGÖL
Vali a.
Vali Yardımcısı



MARDİN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
HÜKÜMET KONAĞI MARDİN
TEL : 0 482 2121258
FAX : 0 482 2121236
www.mardinmemi.meb.gov.tr



Cengiz KAYA

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.47.00.07.400/ 3524

10 SUBAT 2011

Konu : Sorumluluk Eğitim Programı

ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.02.2011 tarihli yazıları.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammet Cevat ACAR' ın "Sorumluluk Eğitim Programı" ile ilgili 09.02.2011 tarih ve 400/3460 sayılı Valilik Makamının onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Rıza AYAZ
Müdür a.
Milli Eğitim Şube Müdürü

EK :
1.Valilik Onayı (1 Sayfa)

K 11.02.2011
A

M. Kazım Özalp
Yasemin DERİN
Ayten MUCA

Ade geçen öğretmenlere tebliğ

Musa KAYAKIRAN
VHKİ

Tarih	11.02.2011
Sayı	117
Dosya No	400



MARDİN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
HÜKÜMET KONAĞI MARDİN
TEL : 0 482 2121258
FAX : 0 428 2121236
www.mardinmem.meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Muhammet Cevat ACAR 1987 yılında Mardin’de doğdu. İlk ve orta öğretimini Mardin’de tamamladı. 2009 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Yüksek Lisansa Başladı ve halen eğitimini burada sürdürmektedir. Mezuniyetinden sonra kısa bir süre Gaziantep’te bir özel eğitim kurumunda çalıştı. Ardından yaklaşık bir yıl Mardin’de bir ilköğretim okulunda rehber öğretmen olarak çalıştı. 2010 yılı içinde Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı ve halen bu görevini sürdürmektedir. Orta düzeyde İngilizce ve iyi düzeyde Arapça bilen Muhammet Cevat ACAR evli ve bir çocuk babasıdır.

VITAE

Muhammet Cevat ACAR was born in 1987 in Mardin. He completed his primary high school in Mardin. He graduated in 2009 from Hacettepe University Education Faculty, Psychological Counseling and Guidance Department. In the same year he started to his Master degree in Gaziantep University Institute of Social Sciences Psychological Counseling and Guidance Department and stil taking his Master degree this university. After his graduation he worked for a short time in a private school in Gaziantep. Than he worked in a primary school as a counselor for a year in Mardin. İn the middle of 2010 he started to work in Mardin Artuklu University, Faculty of Literature, Department of Psycholohy as a Research Assistant. And he stil working in this University. Muhammet Cevat ACAR who knows English and Arabic is married and he has a son.