

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK
DÜZEYLERİNİN OKULA BAĞLANMA VE OKUL DOYUMU
BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA KAPLANCI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HALİL İBRAHİM SAĞLAM

NİSAN 2018

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK
DÜZEYLERİNİN OKULA BAĞLANMA VE OKUL DOYUMU
BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA KAPLANCI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HALİL İBRAHİM SAĞLAM

NİSAN 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



BÜŞRA KAPLANCI

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“İlkokul Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Okula Bağlanma ve Okul Doyumu Bakımından İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL



Üye: Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

02/05/2018



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

*“Çocuğumuz düşüp kafasını masaya çarpınca
biz hemen masayı döveriz,
"eh masa ehhhh sen niye orada duruyorsun" diye.
Çocuk masa orada durmasa kafasını çarpmayacağını sanır
ve büyüdükçe yaptığı her hatayı yükleyecek birini
veya bir şeyi mutlaka bulur.”*

Prof.Dr. Üstün DÖKMEN

Yaşam boyu hayatımızda bir takım aşılması gereken engeller bulunmaktadır. Bu engeller karşısında aldığımız kararlar ve verdiğimiz bu kararlar doğrultusunda sergileyeceğimiz davranış sorumlulukları bizi biz yapan en önemli karakter özelliklerimizdir. Bu kararları alabilme, yaşamdaki zorlukların üstesinden gelebilme ve sonuçlarını kabullenme sorumluluğunun temelidir. Hepimiz bunu başarmanın hazzını yaşayarak çocuklarımızın da yaşamın içinde sağlam duran, karakterli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak görmek isteriz. Geleceğin yetişkinleri olarak çocuklarımızı, toplumun sorunlarına ve doğal çevreye duyarlı, evrensel ve kültürel değerlere bağlı, erdemli bireyler olarak yetiştirebilmek için, onlara değerleri en etkili şekilde kazandırmamız gerekmektedir. Bunun için onları erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının en önemli görüldüğü sorumluluk değerine sahip olmaları için çalışırız. Bunu başarmak için yapacağımız tek yol ise sevgi ve eğitimidir. Çünkü sağlıklı bir sorumluluk bilinci sağlam bir kişilik ve benlik temeli üzerine inşa edilebilir. Bu nedenle, kararlı, özgür düşünebilen, kendine güvenen, kendi gerçeklerini ortaya koyabilen, gerektiğinde gerçekleri ile hesaplaşabilen, doğru bildiklerini cesurca herkese karşı savunabilen, her alanda sorumluluk bilincine sahip bireyler toplumu mutlu geleceğe götürebilir.

Bu çalışmada katkı sağlayan, teşekkürü fazlasıyla hak eden birçok insanın olduğu bir gerçektir. Çalışmam boyunca hoşgörüsünü, sakinliğini, desteğini ve değerli bilgilerini benden esirgemeyen, bana inanan, beni yönlendiren, sonsuz sabır ve anlayış gösteren Danışmanım Değerli Hocam Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a; ölçek geliştirme ve analiz sürecinde görüş ve önerileriyle çalışmaya büyük katkı sağlayan Kıymetli Hocam Yrd. Doç. Dr. Eyüp ÇELİK'e gönülden teşekkür ederim.

Ders döneminde ve çalışmam sırasında yararlandığım Değerli Hocalarım Doç. Dr. Mustafa Bektaş'a, Yrd. Doç. Dr. Ebru UZUNKOL'a çok teşekkür ederim. Aynı zamanda tez sürecinde bana hoşgörü ile büyük kolaylıklar sağlayan çalışmaktan mutluluk duyduğum kurumum SAÜ Vakfı Özel Okulları ailesine, bu ailede desteklerini hiç eksik etmeyen arkadaşlarım Kevser ve Buket'e teşekkürü borç bilirim.

Hayatım boyunca aldığım kararları destekleyerek bana güvenen, hem maddi hem de manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bu günlere gelmemdeki emeklerini asla ödeyemeyeceğim başta sevgili annem Sabriye KAPLANCI'ya ve babam Recep KAPLANCI'ya, yalnızca tez yazım aşamasında değil her zaman yanımda olan ve her koşulda bana destek olan, huzur veren sevgili eşim Hasan Ömer'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ve son olarak içimdeki ışığıma, kızıma bana güç verdiği için çok ama çok teşekkür ederim.

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK BİLİNCİNİN İNCELENMESİ

Kaplanıcı, Büşra

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Nisan 2018. xii+86 Sayfa.

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin sorumluluk bilincinin okul doyumu, okula bağlanma ve bazı değişkenler (öğrencilerin cinsiyetleri, öğretmenlerin cinsiyetleri, öğretmenlerin medeni durumları, öğrencilerin okul türleri, aile türleri, anne ve babalarının birlikte yaşama durumları, annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumları) açısından ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ile yapılan araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Sorumluluk”, “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu”, “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma” ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde öğrenim gören 417’si (%49) kız, 427’si (%51) erkek olmak üzere toplam 844 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerden ölçekler ile elde edilen veriler korelasyon ve regresyon Analizi, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonucu bağımlı değişken ile ilişkili olduğu tespit edilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı ise regresyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca, demografik değişkenlere göre bağımlı değişkenin farklılaşp farklılaşmadığı da t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Welch testi ile incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile okul doyumu ve okula bağlanmaları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine, öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmeni kadın olan öğrenciler lehine, öğretmenlerinin medeni durumlarına göre öğretmeni bekar olan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde

farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin devam ettiği okul türlerine, aile türlerine, anne babalarının birlikte yaşama durumlarına ve annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sorumluluklarının düzen ve sorumluluk düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk, ilkokul, değer, okul doyumu, okula bağlanma.



ABSTRACT

EXAMINING THE SENSE OF RESPONSIBILITY OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF SCHOOL SATISFACTION AND SCHOOL ATTACHMENT

Kaplanc, Büşra

M.Sc Thesis, Primary School Department, Primary School Teaching Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

April, 2018. xii+86 Pages.

This study was conducted to examine the sense of responsibilities of the primary school children in terms of school satisfaction, school attachment and other variables (gender of the students, gender of the teachers, marital status of the teachers, school types, family backgrounds, togetherness of the parents, employment status of the mothers).

The data of the research carried out using a relational screening model, which is among the quantitative research methods, were collected with “Personal Information Form”, “Responsibility Scale”, “Children’s Overall Satisfaction with Schooling Scale” and “School Attachment Scale for Children and Adolescents”. The study group of the research consists of 844 fourth grade students – 417 females (%49) and 427 males (%51) – attending a primary school in Sakarya during 2017-2018 academic year. The data were analyzed with correlation, regression analysis, t-test and one-way analysis of variance in accordance with the sub problems of the study. The relationships between the variables were determined with correlation analysis. The fact that whether the independent variables found out to be related to the dependent variable according to the result of the correlation analysis predicts the dependent variable significantly or not was examined with regression analysis. Besides, the fact that whether the dependent variable differs according to the demographic variables was analyzed with t-test and one-way analysis of variance and Welch test.

The results of the study presented that there is a positive and a significant relationship between the responsibility levels of the students and the school

satisfaction and school attachment; and that the responsibilities of the students differ significantly in terms of their genders on behalf of the female students, in terms of their genders on behalf of the female teachers and in terms of their marital status on behalf of the single teachers. In addition, no significant differences in terms of the school type, family backgrounds, togetherness of the parents or employment status of the mothers was defined. Besides, it was concluded that the responsibility levels of the students display a significant difference on behalf of the students with higher regulation and responsibility levels. The obtained findings were discussed in consideration of the literature and new suggestions were added for the prospective studies.

Key Words: Responsibility, primary school, value, school satisfaction, school attachment.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	ii
Önsöz	iii
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xii
Şekiller Listesi	xii
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Alt Problemler	5
1.3 Gerekçe ve Önem	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	8
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	9
2.1 Sorumluluk Tanımı	9
2.1.1 Sorumluluk Türleri	10
2.1.1.1 Ulusal Sorumluluk	11
2.1.1.2 Sosyal Sorumluluk	11
2.1.1.3 Kişisel Sorumluluk	12
2.1.1.4 Ortak Sorumluluk	13
2.1.2 Sorumluluğun Kazanılmasına Etki Eden Faktörler	14
2.1.2.1 Aile	14

2.1.2.2 Okul	16
2.1.2.3 Gelenek, Görenek Örf ve Adetler	17
2.2 Sorumluluk Konusunda Kuramsal Yaklaşımlar.....	18
2.2.1 Varoluşçu Yaklaşım.....	18
2.2.2 Gestalt Yaklaşım	19
2.2.3 Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi.....	19
2.3 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programları Kapsamında Sorumluluk	20
2.3.1 2018 Hayat Bilgisi Programı'nda Sorumluluk	20
2.3.2 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda Sorumluluk	22
2.4. Okula Bağlanma.....	25
2.5. Okul Doyumu.....	27
2.6 İlgili Araştırmalar	28
2.6.1 Sorumluluk ile İlgili Araştırmalar	28
2.6.2 Okula Bağlanma ile İlgili Araştırmalar	35
2.6.3 Okul Doyumu ile İlgili Araştırmalar	40
3. Bölüm, Yöntem	41
3.1 Araştırma Modeli	41
3.2 Çalışma Grubu	41
3.3 Veri Toplama Araçları	43
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2 Sorumluluk Ölçeği	44
3.3.3 Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği	44
3.3.4 Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği	44
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi	45
4. Bölüm, Bulgular	46
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	56

5.1 Sonuç ve Tartışma	56
5.2 Öneriler	62
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	62
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	63
Kaynakça	65
Ekler	79
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	86



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İlkokul Sosyal Bilgiler Programı'nda Sorumlulukla İlgili Kazanımlar.....	24
Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri	42
Tablo 3. Öğrencilerin Sorumluluk Düzeyi ile Okul Doyumu ve Okula Bağlanmalarını Arasındaki Korelasyon Analizi Sonucu	47
Tablo 4. Okul Doyumu ve Okula Bağlanmanın Sorumluluğu Yordama Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Varsayımlarına İlişkin Bulgular.....	48
Tablo 5. Okul Doyumu ve Okula Bağlanmanın Sorumluluğu Yordama Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Varsayımlarına İlişkin Bulgular	49
Tablo 6. Öğrencilerin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t Testi Sonuçları	49
Tablo 7. Öğrencilerin Düzen Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	51
Tablo 8. Öğrencilerin Sorumluluklarının Düzen Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları	52
Tablo 9. Öğrencilerin Sorumluluk Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 10. Öğrencilerin Sorumluluklarının Sorumluluk Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon yapısı	21
Şekil 2. Değerlerin Gösterimi	23
Şekil 3. Normal Dağılım Grafiği	48
Şekil 4. Öğrencilerin Düzen Algılarına Göre Sorumluluk Düzeyleri.....	52
Şekil 5. Öğrencilerin Sorumluluk Algısına Göre Sorumluluk Düzeyleri	54

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türk Eğitim Sistemi bireylerin; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetişmesini (URL, 1), bilgi ve beceriler kazandırmanın yanında belli değerlerle donanmış, bu değerleri özümseyerek davranış haline getirmiş bireyler olarak var olmalarını amaçlamaktadır (Karakuş, Kartal ve Çağlayan, 2016). Kişilerin davranışlarını, hayata bakış açılarını ve karakter özelliklerini şekillendiren değerler, toplumsal hayatın ve toplumsal kültürün en önemli birleştiricileridir. Bu kapsamda değerlerin, toplumu oluşturan fertlerin birlikte yaşayabilmelerini sağlayan en etkili bağlar olduğu düşünülmektedir (Uzunkol, 2015).

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır...” (URL, 2) ifadesinde yer alan sorumluluk bilinci, ancak özgüven sahibi, iç denetimli bireylerde geliştirilebilir. Bu nedenle öğretmenler öğrencileri yaşama hazırlarken, kendi ayakları üzerinde durabilen, özgüveni yüksek, topluma ve kendine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler olarak yetiştirmelidirler (Tepecik, 2008). İlköğretim programlarında örtük ya da açık bir şekilde belirtilen değerleri kazandırmak, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak ve karakterlerini olumlu yönde etkilemek okulların en önemli görevleri arasındadır (Akbaş, 2008).

Çocuğun ilk eğitim ortamı olan aile, toplum ve çocuk için önemli olan ahlaki duyarlılıkların kazanılmasına ve sevgi, saygı, güven, sorumluluk ve daha birçok değerlerin öğretilmesine temel oluşturur. Bu nedenle, çocukların duygularının aile

ortamında beslenip geliştirilmesi, ilgilerinin ev ortamında teşvik edilip desteklenmesi, yeteneklerinin, hünelerinin ve duyarlılıklarının geliştirilmesi son derece önemli bir husustur (Hökelekli ve Gündüz, 2007). Çocuğun ilerleyen yaşlarda okulla tanışması ile birlikte okulda kazandırılması amaçlanan bu değerler birbirleri ile etkileşim halindedir. Ancak çocuğun psikososyal gelişiminde başarı ve özgüven için önkoşul niteliği taşıyan sorumluluk, toplum bilincinin yerleştirilmesinde oldukça önemli ve etkilidir. Meslekte, ailede ve yaşamın her alanında doyum elde etmenin yolu, kişinin sorumluluklarını yerine getirmesiyle mümkündür (Tepecik, 2008). “Sorumluluk, doğuştan gelen bir duygu olmayıp sonradan, uygun koşulların sağlanmasıyla kazanılabilmektedir. 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 gelişemez” (Cüceloğlu, 2002: 211).

Sorumluluk, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak içinde bulunduğu gelişim görevlerini yerine getirmesidir (Yavuzer, 1997). Ailede çocuğun gelişim düzeyine uygun, çocuğun başarabileceği sorumluluklar verilmesi onun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Sorumluluk sahibi çocukların kaynaklarını bilinçli kullanabilen, kendi kararlarını verebilen, duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının sonuçlarını kabul eden, başkalarının da hak ve sorumluluklarını bilen, yaptığı her eylemden kendini sorumlu tutan, mutlu, çevresiyle uyumlu, çalışkan bireyler olarak tanımlanabilir. Buna karşın sorumsuz çocuklar; üstüne düşen görevleri yerine getirmeyen, hatalarını başkalarına yükleyen, duygu, düşünce ve eylemlerinin arkasında durmayan, kendine karşı sorumluluklarını yerine getirmediği gibi başkalarına karşı sorumluluklarını da yerine getirmeyen, tembel, uyumsuz ve sorun yaratan bireyler olarak ifade edilebilir (Güner ve Selçuk, 2004).

Bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını kabul ederek sonuçlarına katlanabilmeleri, yaşamlarının her döneminde üstlendikleri sorumlulukları yerine getirebilmeleri, bilinçli seçim yapabilmeleri, karar verebilmeleri, sorumluluklarını üstlenmeleri, eylemleriyle hayatı yaşanabilir kılabilenleri, toplum hayatına uyum sağlayarak mutlu bireyler olabilmeleri, görevlerini yerine getirebilmeleri, uygun bir sosyal

çevreye sahip olabilmeleri ve sağlıklı birey olarak hayatlarına devam edebilmeleri için sorumluluk eğitimine ihtiyaç vardır (Önal, 2005).

Sorumluluk alan ve aldığı sorumlulukları yerine getiren çocuğun okul yaşantısındaki başarısı ve arkadaşları ile olan ilişkileri de olumlu yönde gelişmektedir. Çocuğun okuldaki diğer kişiler ile ilişkilerini artırmasını, öğrencinin öğrenen olarak kendini yeterli hissetmesini, özerklik hissini ve kendi kendini yönetmeyi geliştirmeye yönelik okul pratikleri, olumlu okul tutumu ile ilişkilidir (Baker ve diğ., 2003). Okulda gerçekleşen olumlu yaşantılar okula karşı olan tutumu da olumlu yönde etkilediği, bu olumlu tutum ve yaklaşım beraberinde çocuğun okulunu sevme ve okuluna bağlanma duygusunu kuvvetlendirdiği düşünülmektedir.

Okula bağlanma, okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanmadır (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Samdal, Wold ve Bronis, 1999). Gruba ait olma duygusu açısından temel psikolojik bir ihtiyaçtır (Osterman, 2000). Başka bir ifade ile okula bağlanma; okula ilişkin olumlu duygular besleme, eğitim hakkında olumlu çağrışımlar hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak tanımlanabilir (Mengi, 2011). Yaşam doyumunun bir alt boyutu olan okul doyumunu ise hem öznel iyi oluşun hem de genel yaşam doyumunun bir ögesi olarak düşünülmektedir (Casas, Bello, González ve Aligué, 2013).

Okula bağlılık duygusu yüksek olan öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurdukları, daha yüksek özsaygı geliştirdikleri ve genel olarak yaşamlarından daha çok doyum aldıkları görülmektedir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerde kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının düşük; özerkliğin, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir (Cemalcılar, 2010). Bu yüzden öğrencilerin okulda geçirdiği kaliteli vakitlerin, başarılı çalışmaların okula bağlanma ve okul doyumunu olumlu yönde etkileyebileceği bunun da sorumluluk alma isteğini artırabileceği düşünülmektedir.

Literatürde sorumlulukla ilgili yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda Acar (2012) yaptığı araştırmada varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitim

programının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoğan ve Gündoğdu (2015) araştırmalarında öğrencilerin en çok istedikleri görevleri yerine getirdiklerini, istedikleri görevlerde daha sorumlu davrandıklarını; ödev yapma davranışı az olan öğrencilerin istenmeyen davranışlarda azalma olduğunu gözlemlemişlerdir. Deveci ve Selanik Ay (2009) çalışmalarında sorumluluk, çalışkanlık, insan ilişkileri, özdenetim, ulusal değerler, onurlu olma, temizlik, tutarlılık, hoşgörü, paylaşma, merhamet, dürüstlük, nezaket olarak on üç temaya ulaşmışlar ve sorumluluk kavramının bu temaların içinde yer aldığını belirtmişlerdir. Taşdemir ve Dağıstan (2014) sorumluluk ile eğitim ilişkisini ele aldıkları araştırmalarında başarılı öğrencilerin her türlü sorumluluğu yerine getirdikleri ve ebeveynlerin bilgilendirme, hatırlatma, takip ve geri bildirim yöntemlerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Yontar (2007) çalışmasında öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içeren yöntemlere başvurduklarını ve bu yöntemlerin kısa süreli etkili olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde sorumluluğun ilkökul öğrencileri düzeyi bakımından çok az ele alındığı daha çok ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Yine diğer çalışmalardan farklı olarak sorumluluk, okula bağlanma ve okul doyumu gibi çocukların okul kültürü içinde ele alınması bakımından diğer çalışmalardan farklı olduğu düşünülmüş, bu nedenle araştırmanın temel amacı, ilkökul öğrencilerinin sorumluluk bilincinin okul doyumu ve okula bağlanma açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problemi; “İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ile okula bağlanma ve okul doyumu arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2 ALT PROBLEMLER

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık ve okul doyumları sorumluluk düzeylerini yordamakta mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyi cinsiyete, öğretmen cinsiyetine, öğretmen medeni durumuna, öğrencilerin okul türlerine, aile türlerine, anne ve babalarının birlikte yaşama durumlarına, annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumlarına göre önemli düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri kendilerine ilişkin düzen algılarına göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri kendilerine ilişkin sorumluluk algılarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3 GEREKÇE VE ÖNEM

Sorumluluk, kişinin kendine ve başkalarına karşı yerine getirilmesi gereken yükümlülüklerini, alması gereken kararlarını zamanında alması ve yerine getirmesi zorunluluğudur. Sorumluluk, karakterin en önemli öğelerinden biridir ve bu yüzden erken yaşlardan itibaren kazanılması gereken en önemli değerlerden biri olarak görülmektedir. Birey, öncelikle ailesinde kazanmaya başladığı sorumluluk bilincine dair değerleri okul ortamında planlı bir şekilde geliştirmeye başlar. Okulda arkadaş ilişkilerinde, sınıf içi ve dışı etkinliklerde planlı bir şekilde sorumluluklarını bilen bir vatandaş haline gelir. Bireye gelecek yaşamında toplumun bir ferdi olması, toplum kurallarına uyması gerektiği ve sorumlu bir vatandaş olarak yükümlülüklerinin öğretilmesi aileden başlayarak okulda devam eder. Bilinçli bir vatandaş olmak ise sorumluluk sahibi ve bilinçli bireylerle gerçekleşir (Gündüz, 2014).

Sorumluluk erken yaşlardan itibaren başlanarak hayatın her aşamasında bireyin üslenmesi gereken vazifesi ve bunun sonucunda da bireyin sorunlarını aşabilmesinde en önemli dayanağıdır. Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren çocuklar hem sosyal hem de okul hayatlarında çevrelerinin saygısını, güvenini ve sevgisini kazanırlar. Yapması gerekenleri ve yapılmadığında oluşabilecek sorunların farkında olmaları onları harekete geçiren en önemli etkidir. Bu sayede öğrencilerin sorumluluk alma konusunda farkındalıkları, okul yaşamlarında aldığı doyum giderek artmakta ve

beraberinde okula karşı duyduğu sevgi ve aidiyet hissi de artmaktadır. “Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve okulun amaçlarını benimsemeleri olarak tanımlanan okul bağlılığı konusu (Finn, 1993’ten akt., Arastaman, 2009: 103) son yıllarda eğitim bilimcilerin üzerinde durdukları temel araştırma alanlarından biri hâline gelmiştir” (Finn ve Rock, 1997; Finn ve Voelkl, 1993; Libbey, 2004). Okul bağlılığı temel olarak öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımı ve kendilerini okulla özdeşleştirmeleri sonucunda oluşmakta, öğrenci başarısına ve sosyal gelişimine de büyük etki göstermektedir.

Araştırmanın literatürde sorumluluk konusunda yapılan araştırmalara göre ilköğretim düzeyi bakımından ele alınması önemli bir boşluğu doldurduğu düşünülmektedir. Sorumluluk ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarını kapsamakta olup yaş düzeyi bakımından ilköğretim düzeyinde çalışmanın olmaması yapılan çalışmanın önemini arttırmaktadır. Sorumluluğun farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiş olup öğrenciyi okula bağlanma ve okul doyumunu gibi okul kültürü bağlamında ele alması bakımından da diğer çalışmalardan farklı kılmaktadır. Sorumluluk bilincinin ilköğretim düzeyindeki önemini ilerleyen yıllardaki hayatına ve karakterine etkisinin önemini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma sorumluluğun okul boyutu ile alınmıştır.

Tüm bunlardan hareketle sorumluluk değerinin öğrencilerin gerek sosyal gerek okul yaşantısındaki önemi ve etkisinin ne denli büyük olduğu ortaya koyulmuş, sorumluluğun okula bağlanma, okul doyumunu ve bazı değişkenler açısından ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen verilerin, öğrencilerde sorumluluk düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmalara ve **alana katkı sağlaması** ümit edilmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırmada aşağıdaki varsayımdan hareket edilmiştir.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ölçekleri içtenlikle cevapladığı ve cevaplarının gerçek algılarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde öğrenim gören 417'si kız, 457'si erkek olmak üzere toplam 844 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile,
2. “Sorumluluk”,
3. “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu”,
4. “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma” ölçeklerine verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Sorumluluk: “Kişinin kendi davranışlarını ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet” (TDK, 2008: 610). “Öğrencinin, yaşına ve gelişim düzeyine uygun davranışlar göstererek üzerine düşen görevleri yerine getirmesidir” (Yavuzer, 1998: 107).

Okul Doyumu: Yaşam doyumunun bir alt boyutu olan okul doyumunu; hem öznel iyi oluşun hem de genel yaşam doyumunun bir ögesi (Casas, Bello, González ve Aligué, 2013). Okul yaşamının algılanan niteliğinin öznel ve bilişsel değerlendirmesidir (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003).

Okula Bağlanma: “Okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanma, gruba ait olma açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır” (Samdal, Wold ve Bronis 1999: 296; Roeser, Midgley ve Urdan 1999: 408-422).

Değer: Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1999).

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ÇİKODÖ: Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği

OBÖ-ÇE: Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin

SÖ: Sorumluluk Ölçeği



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 SORUMLULUK TANIMI

Sorumluluk, hayatın her alanında bireyin üstlenmesi gereken önemli bir vazife ve değerlerden biridir. Bireyin sorunlarını aşmasında da en önemli dayanak noktasıdır. Sorumluluk ile ilgili literatür incelendiğinde, sorumluluğun tanımının, farklı kaynaklarda farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. TDK (2009), sorumluluğu, “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak sorumluyu ise “üstüne aldığı veya yaptığı işlerden dolayı hesap vermek zorunda olan, sorumluluk taşıyan (kimse), mesul” olarak tanımlamaktadır.

“Sorumluluk bir kimsenin kendi davranışları veya üzerine aldığı işlerin neticesini üstlenmesidir” (EDAM, 2006: 2). “Benzer bir ifadeyle çocukların kendi istekleri ile karar verip, bir işe başlamaları, aldıkları görevi başarı ile yerine getirmeleri, davranışlarının kendilerinde ve başkalarında yarattığı sonuçları üstlenmeleridir” (Unutkan, 2005: 196). “Sorumluluk kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme olarak ele alınmaktadır” (Civelek, 2006: 20). Başka bir tanımda ise sorumluluk, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanmıştır (Yavuzer, 1997).

“Özgürlükten ayrı düşünülemez bir kavram olan sorumluluk, yapılan işin sonuçlarından doğrudan etkilenme; sonuçları üstlenme bilincidir. Bireyin özgür bir

biçimde yapması gereken görevleri gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu hatalarının, davranışlarının sonucunu üstlenmesi durumudur” (Hayta Önal, 2005: 18). “Sorumluluk kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması demektir” (Cüceloğlu, 2002: 198).

Sorumluluk farklı kaynaklarda farklı şekillerde incelenmiştir. Bazıları sorumluluğu bir duygu olarak ele alırken diğerleri bir beceri olarak ele almıştır (Canter, 1998; Ellenburg, 2001; Flowers ve Mabry, 2001; Ruyter, 2002). Yine bazı kaynaklar sorumluluğu bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk olarak ikiye ayırmışlardır (Nelson ve Low, 2004). Sorumluk bir duygu olarak tanımlanırken, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun, sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygu olduğu belirtilmektedir (Başaran 1971, Akt: Golzar, 2006). Sorumluluk ile yapılan tanımlar incelendiğinde, genel olarak sorumluluk duygusuna sahip olan bireylerin ortak özelliği, kendi üzerine düşen görevleri ve işlevleri zamanında ve istenilen şekilde istenilen biçimde yerine getirmek zorunda olduğu vurgulanmaktadır. Sorumluluk sahibi insan, davranışların hesabını yapar ve bu davranışlarının sonucunu kabul eder. Sorumluluk sahibi insan aynı zamanda güvenilir insandır(Ryan, 1999, Lickona, 1992; Akt: Akbaş, 2004). “Sorumlu kişiler; yapmaları gereken işleri yaparlar, çok çalışırlar, en iyisini yapmak için çaba harcarlar, harekete geçmeden önce düşünürler, davranışlarının sonuçlarını hesaplarlar, seçimlerinin sonuçlarını kabul ederler, mazeret belirtmezler, bahane bulmazlar, kendi yanlışları için başkalarını suçlamazlar, başkalarının başarılarını kendisinin başarısı gibi üstlenmezler, çevresindekilerin güvenini kazanmışlardır ve özenli olurlar” (Bridge, 2004: 27-29).

2.1.1 Sorumluluk Türleri

Sorumluluk kavramı incelendiğinde pek çok farklı kaynaktan çıkması ve farklı yönleri içermesi nedeniyle her kuram ve kuramcı tarafından çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Bunlar da sorumluluk kavramına farklı içerik ve nitelikler kazandırmakla beraber farklı sınıflamalarla sorumluluk türlerini ortaya çıkarmaktadır.

Bovens (1998: 165'den akt. Şahan, 2011: 11) sorumluluğu sınıflandırma yoluna giden ve kavramsal olarak sınırlarının keskin bir şekilde ayrı olduğunu iddia ettiği beşli bir sınıflandırmayı önermiştir. Bovens'e göre sorumluluğun "*hiyerarşik sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, profesyonel sorumluluk (uzmanlık sorumluluğu) ve vatandaşlık sorumluluğu (sivil sorumluluk)*" olmak üzere beş farklı türü vardır. Şahan (2011) sorumluluğu "*yasal sorumluluklar, sosyal sorumluluklar, akademik sorumluluklar, dini sorumluluklar, kişisel sorumluluklar, ortak sorumluluklar*" olarak altı başlıkla ele alırken, Gündüz (2014) ise sorumluluk türlerini "*ulusal sorumluluk, sosyal sorumluluk, kişisel sorumluluk, ortak sorumluluk*" olarak sınıflamıştır.

Sorumluluk türlerinin bu dört başlık şeklinde ele alınması ilkökul öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri bakımından daha uygun olacağı düşünülmektedir.

2.1.1.1 Ulusal Sorumluluk

İnsanların üzerinde yaşadıkları toprak parçasını paylaştıkları insanlara karşı sorumlulukları vardır. Ulusları birlik ve beraberlik içinde ayakta tutan belli başlı temel ilke ve değerlerin korunması tüm ulusu ilgilendiren ulusal bir sorumluluktur. "Bireyler, kendilerinin yalnız başına olmadıklarını ve ait olduklarını hissettiren ulusuna karşı sorumlulukları olduğunu ve bu sorumlulukların başında o ulusa ait erdem ve doğrulukları sürdürmenin geldiğini bildirmektedirler. Bu ait oluş ve sorumluluk, kişilere yıllar önce ölmüş kişilerle bütünleşme ve onların başarılarıyla gurur duyma aynı zamanda olumsuz yaşantıları da kabullenme ve ders çıkarma şansı vermektedir" (Abdel-Nour 2003: 639-719). Böylece o toplumdaki kişiler geçmişteki yaşantıdan hem güç alacak hem de yapılan yanlışları tekrarlamayacaktır. Abdel-Nour'a göre bütün ulusların tarihinden gelen ortak bir belleği vardır. Bütün uluslar kendilerine karşı sorumluluklarını önyargılardan arınmış olarak ve insanlığın hizmetinde olmayı temel ilke olacak şekilde belirlemelidirler.

2.1.1.2 Sosyal Sorumluluk

Sosyal sorumluluk terimi, kişinin kendinden başka insanlara karşı sorumluluğunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Başkalarının iyiliği, refahı, iyi oluşuyla ilgili olma, başkalarına yardım etmeyi içeren içsel görev duygusu, sivil katılım ve başkalarına

yönelik sorumlu tutumları içermektedir. Yine sosyal sorumluluk, paylaşım, işbirliği, başkalarına yardım etmek ve sosyal yeterlilikler olarak ele alınmaktadır (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000).

“Sosyal sorumluluk, bireyin sosyal ve siyasi toplum içerisinde, kendi sosyal becerileri ve yetkinlikleri sayesinde aktif ve sorumlu davranışlar sergileyebilmesi olarak tanımlanabilir” (Şahan, 2011: 21). “İnsanların katıldığı ilk büyük sosyal ortam okuldur. Burada hem kendine hem de çevresine karşı hak ve sorumluluklarını bilen, yerine getiren ve toplumsal uyum içinde yaşamayı başaran bireyler yetiştirilmeye çalışılır. Bu bağlamda amaç, sosyal sorumluluk duyan vatandaş yetiştirmek olmalıdır” (Şahan, 2011: 22). Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, bu toplumun bir parçası olduğunu idrak etmesi, bunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi ancak bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklı hale gelmektedir. “Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır” (Çubukcu ve Gültekin, 2006: 156). “Diğer bir deyişle sosyal sorumluluk kişinin kendi bağımsızlığını yitirmeksizin çevresiyle ve diğer insanlarla bağlantılılığını koruyabilmesi, başkalarına ve farklılıklara saygı duyabilmesi ve de sosyal yapı içerisinde kendisinden beklenen rolleri yerine getirebilmesidir” (Gündüz, 2014: 49).

2.1.1.3 Kişisel Sorumluluk

Kişisel sorumluluk; kişinin kendisine özgü, kendisini ilgilendiren sorumluluklarına yönelik olarak ele alınmaktadır. Bu bakımdan kişinin kendi benliğine yönelik sorumluluğu ve kişinin kendi bedenine yönelik sorumluluğu olmak üzere iki bölümde incelenmektedir (Hamilton ve Fenzel, 1988). Kişisel sorumluluk kişinin kendi benliğini güçlendirmeye yönelik çabalarını, diğer insanlarla başkalarının sınırlarını zorlamayan ve saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesini, kendisinin yaptığı seçimlerinden sorumlu olmasını ve bu seçimlerin sonuçlarını üstlenmesini, kendi yaşamını kendinin yönlendirmesini, fiziksel ve duygusal iyi oluşunu sağlayabilmesini, sorumlu bir biçimde hissetmesi ve düşünmesi gibi öğeleri içermektedir. Kişinin benliğine karşı sağlıklı bir kimlik kazanmak, sağlıklı değerler edinmek, sağlıklı algılama ve değerlendirebilme yol ve yöntemlerine sahip olmak ve

sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Messina, 2004).

Bedene ve sağlığa yönelik olarak kişisel sorumluluk, kişinin kendi tercihlerinin sağlığı üzerindeki sonuçlarını üstlenmek (örneğin, sigara- kanser ilişkisini bilmek ve kabul etmek), oluşabilecek kazalardan korunmak, düşünmeden hareket etmenin sorumluluğunu ve sonuçlarını üstlenmek, tercihlerinin bedelini ve tedavi hizmetinin giderlerini üstlenmek olarak tanımlanmaktadır. Sağlıklı olmada (fiziksel iyi oluş) geleneksel kabul, her bireyin kendi sağlığından sorumlu olduğudur. Ancak araştırmalar, bireylerin kendi başına sağlıklarına özen göstermelerinin yeterli olmadığını, kişisel ve sosyal sorumluluğun bir dengesinin olması gerektiğini göstermektedir. Kişisel sorumluluğa yüklenen herkesin bedeni kendisine aittir anlayışı ve sağlığın yalnızca bireyin kişisel tercihlerinin bir ürünü olduğu anlayışı son yıllarda değişme uğramaktadır. İnsanların yaşam koşulları, sosyoekonomik düzeyi, eğitim seviyesi ve bazı diğer demografik özellikleri ile sağlıkları arasındaki ilişkinin varlığını gösteren çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. İnsanların diyet ve egzersiz yapma, sigarayı bırakma, sporu hayatının bir parçası haline getirme, dengeli ve düzenli beslenme gibi belirgin değişimlerle sağlıkları üzerinde olumlu değişim yaratabilmeleri bu konudaki eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarına hız verilmesi gerektiğini göstermektedir. Sigara içimini kısıtlama, uygun egzersiz programları ve ortamları sunma gibi çevresel koşullarında önemli olduğu bilinmektedir. Ayrıca, daha geniş, makro düzey uygulamalarla, örneğin alkol kullanımını sınırlandırıcı tedbirlerin alınması, ekonomik koşulların iyileştirilmesi ya da ırkçılık gibi genel eğilimlerin önüne geçilmesi sağlık konusundaki sosyal sorumluluk adına yapılabilecek önlemler arasındadır. Kişisel sorumluluk, bu koşullarda kişinin, kişisel sağlığını korumasıdır (Minkler, 1999).

“Bireysel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmektir. Sorumluluğu yüksek olan birey üstlendiği işleri ve görevleri çok zor olsa bile tamamlar ve yaptıklarının sonuçlarına katlanır. Bu kişiler genellikle, yapılması gereken bir görev olduğunda diğerleri tarafından görevi tamamlamak için seçilirler” (Nelson ve Low, 2004: 84).

2.1.1.4 Ortak Sorumluluk

Ortak sorumluluk, istenmeyen sonuçlara yönelik olarak bütün kişilere paylaştırılmış yükümlülüklerdir. İki farklı boyutta ele alınmaktadır. Birincisinde kurumların topluma karşı sorumluluğu ele alınmaktadır. Burada kurumun kendi çıkarlarının yanı sıra diğer insanların ve toplumun çıkarlarını gözeten politikalar üretmesi ve uygulamasını gerektirmektedir. İşbirlikçi sosyal sorumluluk adıyla bilinmektedir (Özgener, 2004).

Dünyadaki bütün kurumlar, diğer insanlara karşı sorumludur anlayışıyla, kurumların çalışanların tamamının uygulamada göz önünde bulunduracağı kurallar etik ilkeler şeklinde belirlenmekte ve uygulanması istenmektedir (Mior, 2001). Ortak sorumluluğun bir diğer boyutu ise, toplumdaki bütün insanları ilgilendiren sorunlar karşısında, bütün insanların üzerine sorumluluk alması ve sorunların azaltılması ya da ortaya çıkmaması adına üzerine düşen gerekleri yerine getirmesidir. Sosyal sorumluluk toplumdaki diğer kişilerin iyi oluşunu önemsemek ve diğer kişilere yönelik görev duygusuna sahip olmak olarak ele alınmaktadır (Conrad ve Hedin, 1981), Bu bağlamda ortak sorumluluk, sosyal sorumluluğun kapsamı altında değerlendirilebilmektedir. Günümüzde ortak sorumluluğun ne olduğu ve ne kadar yerine getirilebildiği sigara alkol kullanma oranların fazlalığı, düşük akademik başarı ve toplumsal katılım sorunları, ergen cinselliği ve hamileliği, intiharlar, okulu bırakmalar, AIDS gibi hastalıkların yayılması gibi ergen ve yetişkin sorunlarında tartışılmaktadır (Lickel, Schamer ve Hamilton, 2003).

2.1.2 Sorumluluğun Kazanılmasına Etki Eden Faktörler

Sorumluluğun kazanılmasına etki eden faktörler aile (1), okul (2), gelenek, görenek, örf ve adetler (3) olarak belirtilebilir.

2.1.2.1 Aile

Sorumluluk, çocukların anne-babalarından, okulundan, akranlarından ve toplumundan öğrendiği bir değerdir (Tucker 1978). Çocuğun ilk eğitim ortamı olan

aile, toplum ve çocuk için önemli olan ahlaki duyarlılıkların temelini, sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü, güveni, sorumluluğu ve daha birçok değer öğretilmesine temel oluşturur. Bu nedenle, çocukların duygularının aile ortamında beslenip geliştirilmesi, ilgilerinin ev ortamında teşvik edilip desteklenmesi, yeteneklerinin, hünelerinin ve duyarlılıklarının gelişmesi son derece önemli bir husustur (Hökelekli ve Gündüz, 2007).

“Aile, çocuğun gelişimi ve eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun temel fiziki, duygusal, sosyal gereksinimleri ilk olarak aile içerisinde karşılanmaktadır. Çocuğun psiko-sosyal gereksinimlere yönelebilmesi ve duygusal yönden gelişme gösterebilmesi için ilk olarak temel gereksinimlerinin sıcak bir ortamda karşılanması gerekir. Tabi ki aile dışında da bu tür gereksinimler karşılanabilir fakat sağlıklı bir gelişim için normal aile ortamının mevcudiyeti önem taşır” (Dönmezer, 1991: 332). “Annesi tarafından duygusal gelişimi karşılanan çocuk, annesinin kendisini hiç terk etmeyeceğinden, kendisini hep seveceğinden emin olur ve özgüven duygusu gelişmeye başlar. Özgüven duygusunu geliştiren çocuklar bağımsızlaşmaya başlar ve kendi başlarına etkinliklere girebilirler” (Senemoğlu, 1997: 81).

Sorumluluğun kazandırılmasında; aile içinde çocuğa karşı gösterilen davranış, aile içi iletişim, ailede uygulanan disiplin anlayışının yeri çok büyüktür. Sorumluluk öğrenilebilen bir beceridir. Bu nedenle çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilerek yaptıklarının veya yapmadıklarının 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 verirse çocuğun kendi hayatıyla ilgili konularda gelecek yaşantısında sorumluluk kazanmasını sağlayacaktır. Ayrıca aile, çocuğun topluma uyum sağlayan ve kendi ayakları üstüne sağlamca basan güvenli bir insan olması için çaba sarf etmek zorundadır” (Aydın, 1993: 51).

“Ailede, çocuğa sorumluluk duygusu kazandırılırken anne ve babanın üzerinde durması gereken önemli hususlardan biride, çocuğa karşı aşırı sert veya yumuşak

davranmaktan sakınmaktır. Çünkü anne veya babanın fazla baskısı çocuğun direncini yani asiliğini arttırabileceği gibi, işi olurluna 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” (Ginott, 1980: 62; Akt. Yayla, 1999: 64).

“Çocuklarında sorumluluk duyguları geliştirmeye çalışan anne babaların, aşağıdaki maddeleri uyguladıklarında, bu konuda daha başarılı olacakları belirtilmiştir” (Humphreys 1999: 120; Önal, 2005: 31). Bunlar:

- ❖ 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 çocuklara sorumluluk kazandırmada aileler çok daha başarılı olacaklardır.

2.1.2.2 Okul

“Okul, aileden sonra gelen en önemli eğitim kurumudur. Ancak okul, aile gibi tabii bir kuruluş olmaktan ziyade belli amaçlar gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekküldür” (Akyüz, 1991: 247). Okullar, ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve yeni bazı değer ve becerilerin kazanılacağı ortamlardır. Bu süreçte kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler, bireyin karakterini farklılaştırır. Karakteri gelişen, bilgi ve beceriler ile donatılan birey ise, toplumsal yapı üzerinde olumlu değişimler meydana getirir (Akbaş, 2004).

Eğitim sisteminin temel taşı olan ilkökul ve ortaokullarda, bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde

sürdüremeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır (Fidan ve Erden, 2001). Okullar, bireylerin aile dışında sorumluluk kazanma süreci ile ilk karşılaştığı mekânlardan biridir (Köknel, 1977). İnsanların, içinde buldukları topluma uyum sağlayabilmesi, çevresi tarafından değerli bir birey olarak kabul görmesi ve saygınlık elde etmesinde sorumluluk olgusu önemli bir rol oynamaktadır. Bireyde sorumluluk bilincinin geliştirilmesi, eğitimin de önemli amaçlarından biridir (MEB, 2006). Sadece mesleki ve akademik başarı için değil aynı zamanda temelde iyi davranışlar gösteren bir birey olabilmeleri için öğrencilere sorumluluk eğitimi verilmesi eğitim sisteminde son derecede önemli bir unsur olarak düşünülmektedir. Okullar doğrudan öğrenim veya model olma yoluyla sosyal kuralları çocuklara öğretmelidirler. Öğrenim veya model alma yoluyla öğrenciler birer sorumlu yetişkin olabilirler. Bu bakımdan okula ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

“Her şeyden önce öğretmen, öğrenciye her şeyi öğretme sevdası yerine, aklını çalıştırması, maharetlerin kazandırılması, sorumluluğun kavratılması ve özlü ideallerin verilmesini amaç edinecektir. Ayrıca öğretmen, öğrencisine felsefi bir anlayışla toplumu, toplumda meydana gelen değişme ve gelişmeleri, en önemlisi de kendisini değerlendirebilme özelliğini kazandırmalıdır. Eğer böyle bir anlayışı öğrencisine kazandırabilirse, öğrenci insan olarak evren içinde yerini belirleme gibi manalı bir sonuca da ulaşacaktır. Böylece öğrenci, kendisini bildiği ölçüde sorumluluğunu kavrayacak, hayatı anlamlandırıp ona yön vermeye çalışacaktır” (Tozlu, 1991: 134-135).

“Okullarda verilen eğitim ve öğretimin asıl gayesi, sorumluluk hakkında soyut bir ders vermek değil, hakiki sorumluluk duygusunun öğrencilere bizzat yaşatılarak kazandırılmasıdır” (Özkaya, 1951: 34). “Sorumluluğunu bilen fertler yetiştirilmedikçe insanların yaşamları boyunca birtakım problemlerle karşılaşmaları ve bu problemlerin çözümünde bir hayli zorlukların ortaya çıkacağı aşikârdır. Burada önemli olan nokta sorumlu ve şahsiyet sahibi fertlerin yetiştirilmesidir” (Tozlu, 1991: 75).

“Sorumluluk şuurunun çocuklara ve genç nesillere kazandırılmasında her şeyden önce aile ve okul birinci dereceden sorumludur. Ancak aile ve okul bu konudaki görevini yaparken çevreyi, kamuoyunu, gelenek ve görenekleri, inançları, toplumun sahip olduğu bütün normları göz önünde tutmak zorundadır” (Arvasi, 1976: 124).

2.1.2.3 Gelenek, Görenek, Örf ve Adetler

“İnsan toplumlarında, hiçbir organ tarafından açık bir biçimde konulmadıkları ve arkalarında resmi bir otorite bulunmadığı halde, yavaş yavaş, kendiliğinden ve dereceli olarak oluşan ve toplum içindeki ilişkileri yöneten bir tür sosyal normlar vardır” (Dönmezer, 1991: 266). “Bu normlar gelenek, görenek, örf ve adetler şeklinde sıralanabilir. Bu normların yaptırım gücü hukuki kurallar değil, sosyal baskı müeyyideleridir. Gelenek, görenek, örf vs. gibi sosyal normlar toplumda yaygın olup, nüfusun büyük bir çoğunluğu tarafından uzun zamandan beri tekrar edilme ve kabul görme özelliğine sahiptirler” (Dönmezer, 1991: 266-267).

İnsanın çevresi kendisine birtakım sorumluluklar yüklemekte ve bu sorumlulukları yerine getirmesini beklemektedir. Toplumı meydana getiren fertler bu sosyal normları tanımak, bilmek, onlara göre hareket etmek, onların yükledikleri sorumlulukları ve yaptırımlarını yerine getirerek yaşamlarını düzenlemek zorundadırlar. 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 yasayan ve bu değerlerin birbiriyle içten ilişkisini anlayabilen kimselerdir (Tozlu, 1991: 137).

Toplum tarafından içinde bulunduğumuz çevrenin gereklilikleri de aslında sorumluluk kazanma noktasında önemli etkenlerdir. Yüzlerce yıldır süregelen çok değerli gelenek, görenek, örf ve adetlerimizi çocuklara aktararak devamlılıklarını sağlama sorumluluğu, hem aile hem okul hem de sosyal çevre olarak herkese düşen ortak bir görevdir. Toplumun bir parçası olarak büyüyen ve bu farkındalıklara sahip olan çocuk sorumlulukları karşılama beklentileri gerçekleştirebilmektedir.

2.2 SORUMLULUK KONUSUNDA KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

2.2.1 Varoluşçu Yaklaşım

Bireysel varoluş için sorumluluğun anlamını ilk olarak Heidegger (1899-1977), ardından da Sarte (1905-1980) keşfetmiştir. Heidegger hep insan varoluşunun ikili

doğasını vurgulamaktadır. Heidegger'e göre birey oradadır, ama aynı zamanda orada olan şeyi de oluşturmaktadır. Bu anlamda algılanan sorumluluk, özgürlüğe ayrılmaz şekilde bağlıdır. Başka bir deyişle özgürlüğün bedeli sorumluluktur. Birey özgür olmadıkça sorumluluğun bir anlamı yoktur (Yalom, 2001).

Sarte'nin (1905-1980) özgürlük görüşü çok kapsamlıdır. Özgürlük dünyadan sorumlu olmanın ötesine geçmekte, kendi hayatından, hareketlerinden hatta hareketlerindeki başarısızlıktan da sorumludur (Yalom, 2001). "Varoluşçu felsefeye göre, tüm canlılar içinde yalnızca insan seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu seçimin sorumluluğunu alabilir, almalıdır. Sorumluluğun alınması konusunda Sartre, çoğunluktan daha uç görüşe sahiptir. Sartre, bir insanın dünyadaki tüm eylemlerden kendisini de sorumlu sayması gerektiği görüşündedir. Fakat sorumluluk nasıl olup da varoluşsaldır? Ölümün varoluşsal bir konu olduğu açıktır. Ölümlü ve fani olma, varoluşun belirgin getirileridir. Fakat sorumluluk ya da isteklerden söz ettiğimizde kastedilen varoluşsal anlam çok belirgin değildir" (Dökmen, 2000: 227, Yalom, 1999: 347).

İnsanın kendisini ve dünyasını oluşturması ve sorumluluğunun farkında olması oldukça ürkütücü bir kavrayıştır. İnsan tek başına yaratıcıdır. İnsan hayatının "kendi elinde" olduğunun bilincinde olması, beraberinde belli bir otorite ve yetki kullanımını da gerektirir. Bu otorite ve güç sorumluluktur. Özgürlükten kaçmaya izin veren oyunlar otantik olmayan şekilde veya samimiyetsiz yaşamaktır ve aynı zamanda sorumsuz davranışlara da yol açmaktadır. Varoluşçu yaklaşımın amacı, insanları samimiyetsizlikten kurtarıp sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olmaktır (Gençtan, 2000).

Tüm bunlar varoluşçu kuramın, psikolojik danışmaya yaklaşımıdır. Çocukların yaş grubunun psikolojik danışma boyutu ile değil daha çok rehberlik servisi hizmetleri ile sağlanacağı, özgürlüğün beraberinde sorumluluk getireceği, özgürlüğün bedelinin sorumluluk olduğu fark ettirilmelidir.

2.2.2 Gestalt Yaklaşım

Gestalt terapide, sorumluluk konusuna yaklaşımda danışma (terapi) kurgusu içinde işlenmiştir. Perls'in yaklaşımı sorumluluktan kaçışın tanınıp önünün kesilmesi gerektiği temel kavramına dayanır. "Bir semptomla çalıştığımız sürece semptom daha da kötüleşecektir. Kendinize yaptığınız şeyin; semptomu nasıl ürettiğinizin,

varoluşunuzu nasıl sağladığınızın sorumluluğunu üstlendiğinizde, kendinizle ilişkiye girdiğiniz an gelişim başlar, bütünleşme başlar” (Özen, 2001: 6). Gestalt terapide tedavi, bireyin daha önceden inkar ettiği parçalarını talep etmesiyle ve onların sorumluluklarını almasıyla başlar. Bu sayede bireyin deneyimi zenginleşir ve birey kendi içinde ve kendi dünyasında çok rahattır (Voltan Acar, 2004). Kısaca Gestalt terapi sorumluluk ile danışma terapisi boyutunda ilgilenmiştir. Varoluşçu terapide olduğu gibi danışmanın amacı danışana sorumluluğunu üstlenmesini kazandırmaktır. Benzer şekilde çocuklar düzeyinde düşünüldüğünde bireysel veya grup rehberliği şeklinde yapılarak çocuklara yaptıklarının veya yapmadıklarının sonuçlarını üstlenerek sorumluluk kazanmalarına destek olunması anlayışını taşımaktadır.

2.2.3 Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi

Seçim teorisi, bir iç kontrol psikolojisidir, hayatımızın yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yaptığımıza açıklık getirir. Sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. “Kişinin yetiştiği ortamda kendine seçim yapma ve seçimin sonuçlarından sorumluluk alma fırsatı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişmez. Bu nedenle çocukların kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı verilmeyen ailelerde çocuklar olgunlaşamazlar” (Cüceloğlu, 1999: 193).

“Seçim teorisine göre aslında yaptığımız her şey kendi seçimimizdir. Buna hissettiğimiz mutsuzluk da dâhildir. Başkaları bizi ne mutlu ne de mutsuz edebilir. Onlardan alabileceğimiz ya da kendilerine verebileceğimiz tek şey varsa o da bilgidir” (Özen, 2001: 8). “Bilgi bize bir şey yaptırılmaz. Onu göz ardı edebilir ve ya uygun bulduğumuz şekilde değerlendiririz. Bizler makine değiliz. Bize söylenenleri yapmamıza sebep olan, elimizdeki bilgiyi temel alarak yaptığımız seçimlerdir” (Glasser, 1999: 9-26).

Gerçeklik terapisinin kurucusu Glasser’e göre (1975) sorumluluk bireyin, diğerlerini engellemeden kendi ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Sorumlu birey, yaptığı işlerde kendini değerli ve diğerlerine faydalı olduğunu hisseder. Öz değer elde etmek için yaşamaya ve sıkıntılara katlanmaya güdülenmiş bir şekilde görevini başarıyla yapmaya çalışır. Sorumsuz birey ise, üstlendiği görevi yapmayabilir, kendinin ve diğerlerinin saygısını kazanmaz, kendini ve diğerlerini incitebilir. Bu terapide amaç

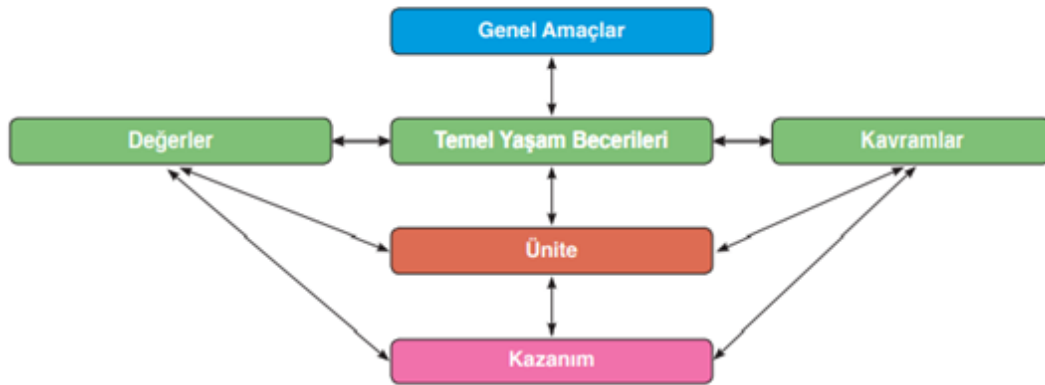
sorumsuz davranışları ortaya çıkarmak, sorumluluk alınmasını sağlamak, gerçekleri kabullenme ve doğru ile yanlış ayırt etmeye yardımcı olmaktadır.

2.3 HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI KAPSAMINDA SORUMLULUK

2.3.1 2018 Hayat Bilgisi Programı'nda Sorumluluk

“İnsan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini içeren ve öğrencinin kuracağı çok boyutlu ilişki örüntüsünün bilinçle oluşturulmaya başlandığı birinci dönem derslerinin bel kemiği, ikinci dönem derslerinin de temeli olması niteliği ile hayat bilgisi dersi diğer derslerden farklı ve öncelikli öneme sahiptir” (Sabancı ve Şahin, 2005: 38, akt: Uğur, 2006: 5). Bu dersin temel amacı da öğrenciye içinde yaşadığı doğal ve sosyal gerçeği, onun seviyesine uygun olarak kavratmaktır. Bu önem ve amaç doğrultusunda 2018 Hayat Bilgisi Programı güncellenmiştir. Yenilenen programa göre programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Programda öğrencilerin ulaşması hedeflenen genel amaçlar ile kazanımlar bir bütünlük içinde ele alınmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır.



Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı

Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı

Ünite temelli yaklaşım esas alınarak programda her üç sınıf düzeyi için aynı isimle “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat” şeklinde altı ünite belirlenmiştir.

Programdaki önemli farklılık olarak yetkinlikler ortaya çıkmaktadır. Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik ortaya koymuştur. Bunlar;

1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik
8. Kültürel farkındalık ve ifade şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2018).

Benzer şekilde değerler ile ilgili de bazı farklılıklar ortaya koyulmuştur. Programda değerlerimize verilen önem; “Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir.” şeklinde ifade edilmektedir.

Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. “Eğitim programı”; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak

oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır (MEB 2018). Değerlerin programdaki yeri ve tüm kazanımlara entegrasyonunun önemsendiği ayrı şekillerde ele alınmayışı ile ortaya çıkmıştır. Ayrıca programda farklılık olarak “kök değer” kavramı ile ele alınan değerler vardır. Bu değerlerin; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olduğu belirtilmiştir. Bu kök değerlerin, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak kazandırılması hedeflenmektedir. Sorumluluk değerinin kök değerler arasında ele alınması öğrencilere kazandırılması konusunda sahip olduğu önemi ortaya koymaktadır.

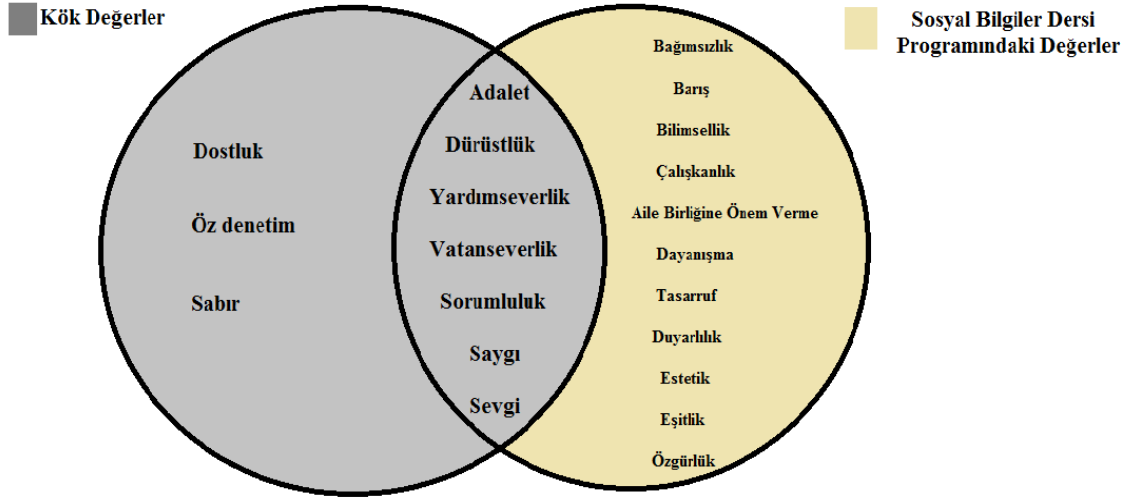
2.3.2 2018 Sosyal Bilgiler Programı’nda Sorumluluk

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” (MEB, 2005: 51).

“Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi programı, Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planıdır” (Barth ve Demirtaş 1997: 1-6). Benzer şekilde “Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır” şeklinde tanımlar yapılmaktadır (Erden, tarihsiz: 8).

Sorumluluk değerinin sosyal bilgiler programında da kök değerler arasında yer alması ve özel amaçların ilk maddesinde “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak

vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” ifadesi sorumluluk değerinin önemini ortaya koymaktadır.



Şekil 2. Değerlerin Gösterimi

Tablo 1. İlkokul Sosyal Bilgiler Programı’nda Sorumlulukla İlgili Kazanımlar

Program	K. Kodu	Kazanımlar
2005	2.1.	“Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.”
	2.2.	“Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.”
	2.3.	“Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.”
	2.4.	“İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.”
	2.5.	“Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.”
	2.6.	“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”
	2.7.	“Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.”

2017	SB.4.5.1.	“İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçim yapar.”
	SB.4.5.3.	“Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.”
	SB.4.5.4.	“Kendi bütçesini oluşturur.”
	SB.4.6.2.	“Aile ve okul yaşamındaki kendi söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.”
2018	SB.4.1.3.	“Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.”
	SB.4.5.3.	“Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.”
	SB.4.5.1.	“İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.”
	SB.4.5.5.	“Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.”
	SB.4.6.2.	“Aile ve okul yaşamındaki kendi söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.”

Kaynak: (MEB, 2005; MEB, 2017; MEB, 2018)

Tablo 1’ incelendiğinde 2005, 2017 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programlarında sözlü sorumluluk kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. Örneğin SB.4.5.3.kazanımının açıklamasında; *“Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır. İstek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğu vurgulanır.”* ifadesine yer verilerek sorumluluğun seçim yapma ve sonuçlarına katlanma boyutuna vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, SB.4.6.2. kazanımında öğrencilerin aile ve okul yaşamındaki kendi söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alması ile ilgili olarak yine sorumlulukları yerine getirirken yapılan eylemlerin sonuçlarını üstlenmeleri önemsenmiştir. Bir diğer kazanım örneğinde *“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”* ifadesi öğrencilerin sadece kendilerine karşı değil başkalarına ve doğaya karşı da sorumlu olduklarını vurgular niteliktedir. Burada amaç öğrencilere sorumluluklarını yerine getirirken sonuçlarından kendilerinden başka çevrenin, doğanın da etkileneceğini fark ettirmektir.

Daha önceki programlarda olduğu gibi yenilenen program anlayışına göre “sorumluluk” değeri üzerinde durulması ve öğrencilere kazandırılması gereken önemli değerlerin başında gelmektedir.

2.4 OKULA BAĞLANMA

Okula bağlanma, okulun bir üyesi olarak kendisinin değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanma (Samdal, Wold ve Bronis, 1999; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996); gruba ait olma duygusu açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2000). Bazı araştırmacılara göre bu kavram, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerle bağlantılı olarak, öğrencilerin davranışları ile dinamik bir ilişkiye sahip, okul aktivitelerine yönelik değer ve yeterlilik inancını yansıtan öğrenci motivasyonu ile okuldaki ders dışı aktiviteleri ele alan bir yaklaşımla açıklanmaktadır (Faircloth ve Hamm, 2005: 293, Juvonen, 2006). Bazı araştırmacılar ise, okula bağlanma ile ilgili çok boyutlu bir yaklaşımla bütünlendirici bir tanım yapmaya yönelmişlerdir (Appleton v.d. 2006: 427). Bu açıdan ele alındığında, okula bağlanma davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutları içeren bir kavramdır.

“Okula bağlanmanın davranışsal boyutu öğrencinin okul başarısı ve psikososyal uyumu açısından yarar sağlayan davranış şeklini ifade etmektedir” (Fredricks v.d., 2004: 59). “Bu boyut üç ana eksenle; pozitif davranış okula devam etme, sınıf geçme ve kurallara uyma (Costenbader ve Markson 1998: 59); okul ile ilgili görevlere dahil olma ve ders dışı aktivitelere katılım şeklinde tanımlanmaktadır” (Posner ve Vandell, 1999: 868).

“Duygusal boyutta okula karşı tutum, algılar, ilgi ve duyguları ifade etmektedir. Örneğin, eğitimin değeri ve yararına ilişkin algılarını ve öğrencinin kendi amaçlarına ulaşmak için okulun yararlı olduğuna ilişkin algılarını ifade etmektedir” (Bouffard ve Couture 2003: 19).

“Bilişsel boyutta temel olarak iki değişken, başarı duygusu ve psikososyal uyumdan söz edilirken, bunlar; kendini düzenleme stratejilerini kullanma ve öğrenmede

psikolojik yatırım olarak açıklanmaktadır. Öğrenmeye bilişsel yatırım, öğrenme aktivitelerine katılmaya istekli olma, öğrenme çabası, görev yönelimli amaçlar oluşturma ve yeterlilik algısı gibi özellikleri içermektedir” (Ablard ve Lipschultz 1998: 94). Çocuk ve ergenlerde ki bu en önemli üç bağıllık kaynağı onların en çok zaman geçirdiği üç bağlamdır. Bunlar; ebeveynlere, akranlara ve okullara olan bağıllıklarıdır. “Destekleyici ve ilgi gösterilen bir arkadaş grubunun olduğu okullarda öğrenciler, okuldan daha çok tatmin olmakta ve okula karşı olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirmektedirler” (Klem ve Connell, 2004: 3).

Bağlanma kuramına göre; çocukla onun bakımını üstlenen, onu yetiştiren, ihtiyaçlarını karşılayan kişi veya kişiler arasında kurulan duygusal bağlar, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini yaşamı boyu etkilemektedir (Bowlby, 1973). Bowlby’ye göre bağlanmada oluşan bu güçlü bağlar çocuğun ilerleyen yaşamında kendisi ve diğer insanlar hakkındaki duygu, algı ve beklentilerini içeren içsel çalışan modeller geliştirir. Bu modeller çocuğun tüm yaşamı boyunca sosyal hayatındaki iletişim ve kişiler arası ilişkilerini yönlendirir. Bowlby (1988) ve Ainsworth (1989), ebeveynlerle kurulan bağlanma ilişkisinin yalnızca çocukluk dönemiyle sınırlı kalmadığını, gerek ergenlikte gerekse yetişkinlikte bireyi ve kurduğu ilişkileri etkileyen bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Hazan ve Shaver (1994), Bowlby’nin (1988) bağıllık deneyimleri üzerine olan görüş ve fikirlerini genişleterek, bağıllığın yaygın bir şekilde sevgi dolu ilişkileri tanımladığını; bireyin yakın ilişkilerini, arkadaşları ve diğer önemli kişiler ile ilişkilerini yönetme şekillerinden bağıllığının nasıl olduğunun çıkarılabileceğini vurgulamışlardır.

Hirschi’nin teorisi (1969) bu ilişkileri ebeveynlerin ötesinde gruplara, topluma ve okul gibi kurumlara doğru genişletmektedir. Bu yönüyle Hirschi’nin bağıllığı (1969), Bowlby (1969) ve Ainsworth’un (1989) bağıllık kavramlarından farklı olarak gruplarla ve sosyal kurumlarla daha geniş duygusal ilişkilere sahip olduğu için, çok daha küresel bir boyutu kapsamaktadır (Sims, 2002).

2.5 OKUL DOYUMU

Yaşam doyumu, pozitif psikoloji akımının (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) temel kavramlarından olan öznel iyi oluşun en önemseneni boyutlarından biridir

(Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Öznel iyi oluş, kişinin kendi yaşamını değerlendirmesidir. Bu değerlendirme hem bilişsel (yaşam doyumu ile ilgili yargılar) hem de duygusaldır (memnun edici ve memnun edici olmayan duygusal tepkiler) (Diener ve Diener, 1996). Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olan yaşam doyumu, kişinin yaşamının tümünü ya da spesifik bir alanında (aile, okul, çevre vb.) kalite veya olumluluğunun bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Haranin, Huebner ve Suldo, 2007). Yaşam doyumunun bir alt boyutu olan okul doyumu ise hem öznel iyi oluşun hem de genel yaşam doyumunun bir ögesi olarak düşünülmektedir (Casas, Bello, González ve Aligué, 2013).

Okul doyumu çocuğun yaşam niteliğinin önemli bir ögesidir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Okul doyumu, okul yaşamının algılanan niteliğinin öznel ve bilişsel değerlendirmesidir (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003). Okuldan doyum sağlayan öğrenciler okul çevresinde olumlu olarak algılanan yeteneklerini ve akademik başarılarını geliştirecek davranışlarda bulunmaları ve okula ilgi duymaları olasıdır. Okulda doyumsuzluk yaşayan öğrenciler ise okul yaşantılarından kaçınma ya da kurtulmak amacıyla daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlara ilgi duyabilirler. Öğrenciler olumsuz okul çevresinden kaçmak için disiplin problemleri geliştirebilirler. Ayrıca, sosyal olarak geri çekilen öğrenciler okul yaşantılarını olumsuz algılayıp kasıtlı olarak okuldan uzaklaşabilirler (King, Huebner, Suldo ve Valois, 2006).

Çocukların iyi oluşları ile ilgili çalışmalar arttıkça, çok sayıda çalışma yüksek yaşam doyumunun öğrencilerin sosyal, duygusal ve eğitimsel uyumları için olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır (Diener ve Seligman, 2002; Gilman ve Huebner, 2006; Huebner, Suldo, Smith, ve McKnight, 2004). Yaşam doyumunun iyi oluşun temel göstergelerinden biri olmasının nedeni yüksek yaşam doyumunun bireyin hissettiği olumlu duyguyu artırarak stres yaratan olaylarla baş etmeyi kolaylaştırmasıdır (Gilman ve Huebner, 2006). Çocuğun okuldaki diğer kişiler ile ilişkilerini artırmasını (olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi, başarılı akran ilişkileri ve olumlu sosyal iklim), öğrencinin öğrenen olarak kendini yeterli hissetmesini (öz-düzenlemeyi öğrenmeyi geliştirmeye yönelik eğitimsel pratikler), özerklik hissini ve kendi kendini yönetmeyi (göreve yönelik uyum sağlama, bilgilendirici geri bildirim gibi) geliştirmeye yönelik okul pratikleri, olumlu okul tutumu ile ilişkilidir (Baker ve diğ., 2003).

Okul psikolojisi alanındaki araştırmalarda okul doyumunu görmezlikten gelinmiştir (Jovanović ve Jerković, 2011). Eđitimdeki değişmeler için yapılan öneriler ve okul reformları akademik başarıya odaklanmış; duygusal sonuçlara ve değerlendirmelere çok az ilgi göstermişlerdir (Verkuyten ve Thijs, 2002; Randolph, Kangas ve Ruokamo, 2010). Ergenler ile ilgili birçok araştırma yapılmasına rağmen genç öğrenci gruplarının okul doyumunu ve okula bağlanmaları hakkında çok az řey bilinmektedir (Baker, 1998). Okul doyumunun çocuk ve ergenlerin yaşam kalitesinin ve okul fonksiyonlarının anlaşılmasında önemli bir yapı olduğu kanıtlanmıştır (Whitley, Huebner, Hills ve Valois, 2012). Okul doyumunu öğrencilerin okul yaşantılarını değerlendirmek, uygulamak, geliştirmek, izlemek ve anlamak için de oldukça önemlidir (King ve diđ., 2006).

2.6 İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Ülkemizde ve diğer ülkelerde sorumluluk, okula bağlanma ve okul doyumunu alanında yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. Bu bölümde günümüze değin hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde yapılan akademik ve eğitim boyutlu sorumluluk, okula bağlanma ve okul doyumunu ile ilgili çalışmalara örnekler verilecektir.

2.6.1 Sorumluluk İle İlgili Araştırmalar

Sorumluluk ile ilgili ilk çalışmalar 1950-1960'lı yıllara rastlamaktadır (Stone, 1965). O yıllarda yapılan bir çalışmada; sorumluluk duygusu yüksek bireylerin, başkalarına yönelik sorumlu davranışları bilinçli bir şekilde yerine getirdikleri, sosyal açıdan istendik davranışları daha sıklıkla sergiledikleri ve toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiş fikirlerin belirgin şekilde farkında oldukları ve güçlü bir şekilde bunları yerine getirmek için çabaladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu kişilerin çoğunlukla sosyoekonomik düzeylerinin orta grupta yer aldığı ve çoğunlukla çalışan bireyler oldukları tespit edilmiştir. Sorumluluk düzeyi daha yüksek olan bireylerin, yardım kuruluşlarında, sağlık ve sivil toplum hizmetlerinde, yardım amaçlı dernek ve kulüplerde gönüllü olarak sıklıkla çalıştıkları, eğitimsel ve dinsel gruplar için çoğunlukla para yardımında buldukları ve çok daha aktif bir biçimde yerel ve ulusal politik çalışmalara katılarak politika konusunda daha bilgili oldukları ve daha

yüksek bir oranda kilise üyesi oldukları anlaşılmıştır (Berkowitz ve Lutterman, 1968).

Phares (1976), “Denetim odağı ile sorumluluk ilişkisini araştırdığı çalışmasında içten denetimli kadın ve erkeklerin, dıştan denetimli kadın ve erkeklere göre daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeye daha fazla çaba harcadıkları sonucunu ortaya koymuştur” (Akt. Aydın, 1999: 21). İç denetim ile sorumluluk arasında doğru orantı çıkmaktadır. Bu bireylerin problem çözmeye etkin durumda oldukları araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Wentzel (1991), öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal sorumluluk düzeyleri daha yüksek algılanan öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha yüksek notlar/dereceler aldığını ortaya koymuştur. Sorumluluk düzeyi daha yüksek bu öğrenciler, daha paylaşımcı, daha işbirlikçi ve başkalarına yardım etme konusunda daha isteklidirler. Bu çalışmada sorumluluk ile akademik başarı ve bazı istenilen kişilik özellikleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuş, başarılı öğrencilerin aynı zamanda akademik sorumluluklarını üstlenen, daha fazla sorumlu davranışlar sergileyen öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Aile Araştırma Kurumu (AAK) (1993), tarafından, Türkiye genelinde ailelerin var olan çocuk eğitme/yetiştirme tarzlarının nasıl olduğunu saptamak ve konuyla ilgili, kurum ve kuruluşların çocuğa/aileye ve eğitime yönelik politikalar oluşturmalarına temel oluşturabilecek verileri belirlemek amacıyla Ailede Çocuk Eğitimi Araştırması yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için, tüm Türkiye'deki çocuklu aileleri temsil eden nitelikte bir örneklem seçilmek için 11 il merkezi, 22 ilçe merkezi ve 58 bucak/köy olmak üzere, toplam 91 yerleşim yerinde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada annelerin eğitim düzeyleriyle çocuklara verilen sorumluluklar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annelerin çocuklardan en çok bekledikleri sorumluluklar yatak toplama, sofraya toplama ve kardeşe bakma olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan yaş oranı arttıkça sorumluluk yükleme eğilimi de artmaktadır. Bunun yanında çocuk sayısı arttıkça çocuğa söz hakkı tanıyan eğilimin azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yayla (1995), tarafından yapılan eğitim ve öğretim sistemimizin otorite ve sorumluluk açısından değerlendirilmesi adlı araştırmasında eğitim ve öğretim sistemimizde otorite ve disiplin anlayışlarının genel görünümü değerlendirilmiş ve

buna dayalı olarak otorite ile disiplin uygulamalarının öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirmesi açısından hangi sonuçlar doğuracağı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okullardan mezun olan öğrencilerin sorumluluk şuuru kazanmadığı, dolayısıyla kendisini hiçbir şeyden sorumlu tutmadığı, bunun nedeninin ise, eğitim ve öğretim sistemine hâkim eğitim felsefesinin sorumluluk duygusunu yetiştirmekte olduğu fertlere verebilecek bir anlayıştan yoksun olmasıdır. Ayrıca uygulanmakta olan programlarının da öğrencilere sorumluluk duygusu kazandıracak bir özellik arz etmediği, programların gerekli bilgi ve değer alanı üzerine oturtulmadığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği ve onları manevi yönden tatmin edemediği düşüncesine dayandırılmaktadır. Yine bu durumun sebepleri arasında bazı idareci ve öğretmenlerin meslekî bilgi ve formasyon yeterliliğine sahip olamamaları, kendilerine yüklenen müfredatı yetiştirmek ve disiplini sağlamak için zamanlarını harcadıkları, öğrencilerin ahlâkî ve manevî gelişimleriyle ilgilenemedikleri şeklinde belirtilmiştir.

Gunnoe, Hetherington ve Reiss (1999), tarafından yapılan çalışmada, anne babaların dindarlığı ile anne babaların otoriter ana-babalık tutumları arasında ilişki bulunduğu, ergenlerin sosyal sorumluluk düzeyiyle anne-babaların dindarlığı arasında hem doğrudan ve hem de dolaylı bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Aynı çalışmada, kızların sosyal sorumluluk düzeyi erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.

Sağlam (2000), Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü ile ilgili mevcut durumu tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında kız öğrencilerin %81.8'inin her zaman, %6.6'sının genellikle, %8.0'ının ara sıra; erkek öğrencilerin ise %42.5'inin her zaman, %21.2'sinin genellikle, %24.8'inin ara sıra aldığı ödevi yerine getirmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özen'e (2001), göre sorumluluk konusundaki araştırma bulguları genelde danışma ve psikoterapi bağlantılıdır. Yurtiçi ve yurtdışında sorumlulukla en fazla ilişkili araştırmalara genel olarak bakıldığında, yurtdışı araştırmalarının, dış kontrol odağı ile ilgili bilgiler içerdiklerini ve sorumluluk konusunda dış odaklı olan bireylerin daha fazla yetersizlik duygusuna sahip olduklarını bildirmektedir. Rotter, "sorumluluktan kaçan kişilerin daha az başarılı olduklarını, politik olarak daha az aktif olduklarını, daha az hayal gücüne sahip olduklarını, daha fazla hayal kırıklığı

yaşadıklarını ve daha kuruntulu olduklarını söylemektedir” (1996; Akt: Özen, 2001: 11).

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002), ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu çalışmalarında öğrencilerin karar alma ve uygulamada, sorumluluğu alma ve davranışa yansıtma, denetim odağının içten ya da dıştan denetimli olma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Sorumluluk duygusunun varlığına ve davranışa yansımalarının ne derecede olduğuna bakılmıştır. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin iç-denetimsel sorumluluk duyanların, sorumlu davranışı yaşantılarına aktardıkları dış denetimsel sorumluluk gösterenlerin, sorumluluğun davranış boyutunda diğerlerine göre daha az kararlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranışı ile iç denetimsel, dış denetimsel sorumluluk alma düzeyleri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Lickel, Schamer ve Hamilton (2003) da; 6, 7 ve 8. sınıfa giden ve sosyal sorumluluk duygusu yüksek olan öğrencilerin, daha yüksek notlar/dereceler aldıklarını, yardım etme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıklarını, okulun kendilerini geliştirme konusunda daha fazla fırsat sunduğunu düşündüklerini ve sınıf çalışmalarına daha yüksek oranda katıldıklarını ortaya koymuştur.

Yeşil (2003), araştırmasında sınıf ve aile ortamlarını, sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından değerlendirmek ve öğrenci davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde yer aldığını belirlemek amacıyla, Van ili merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 900 öğrenci ve derslere giren 208 öğretmen üzerinde çalışmalar yapmıştır. Sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılmasında okul ve aile ortam yapısının sorumluluk eğitimine uygunluğunu belirlemek üzere öğrencilerin öğretmenleri ile uygun davranışların ne kadarının yeterince gösterebildikleri görüşülmüştür. Veri çözümlemesi sonunda elde edilen bulgulara göre, aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ortamın sorumluluk boyutu, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisindedir. Öğrencilerin büyük bölümü, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterememektedirler.

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

Akbaş (2004), beşinci sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin “sorumluluk sahibi olmak” değerine ilişkin puanları arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulmuştur.

Such ve Walker (2004), çocukların bakış açılarından sorumluluk kavramını analiz etmişlerdir. İngiltere'nin orta doğusunda yaşayan 9 ve 10 yaşlarındaki 29 çocukla derinlemesine görüşmeler yapılmış, evde bir dizi sorumluluğun çocuklar tarafından günlük yaşamın kaçınılmaz ve normal bir parçası olarak anlaşıldığını ortaya koyulmuştur. Çalışmada çocukların ana sorumluluk olarak iki temel değer (dürüstlük ve adaletlilik) altını çizmekte ve sorumluluğun, ahlaki dünyalarının çok önemli bir parçası olduğuna işaret ettiğini belirtmişlerdir.

Golzar (2006), tarafından yapılmış, İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla ilk önce Sorumluluk Ölçeği geliştirilmiş ve ardından ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemek için 207 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıfa devam eden kız öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden almış oldukları puan ortalaması erkek öğrencilerin aldığı puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. İçten denetimli öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden almış oldukları puan ortalaması dıştan denetimli öğrencilerin aldığı puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarıları yüksek öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden almış oldukları puan ortalaması akademik başarıları düşük öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özen (2009), çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini; ahlaki olgunluk, denetim odağı, cinsiyet, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve gelir düzeyine göre incelemiştir. 441 öğrenciye ulaşarak cinsiyete ve gelir düzeyine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Buna karşılık baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve kardeş sayısına göre ise kişisel ve sosyal sorumluluk puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk almalarına etki eden faktörlerin kardeş sayısı, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkenleri olduğu tespit etmiştir.

Kısa (2009), okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş grubu çocukların sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve altı yaş grubu çocuklarının görüşlerini ortaya koyduğu çalışmada 5 okul öncesi öğretmenin sınıfından seçilen 18 öğrenci ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 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.

Aladağ (2009), İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli uygulanmıştır. Çalışma Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde bulunan ve eğitim öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfları ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra öğrencilerin uygulama sonrası “sorumluluk” değerine ilişkin, Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği ve Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, ancak Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanları arasında deney grubunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunda, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri

değişkeni açısından, sadece öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği son test puanları ile anne eğitim düzeyi arasında ve Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çelik (2010), ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin öğrencilere kazandırılması sürecini, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. 199 beşinci sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerle aynı okullarda öğretmenlik yapan 61 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sonunda ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin gerek öğrenciler gerekse öğretmenler olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte, bu değerlerin kazandırılması ile ilgili uygulamada yaşanan sorunların ve eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değer öğretimi sürecinde değeri açıklama yaklaşımını kullandıkları ve değer öğretimi yaklaşımlarını en çok sorumluluk değerinin öğretiminde kullandıkları belirtmişlerdir.

Gündüz (2014), İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada, proje tabanlı sorumluluk değer öğretiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun tutumları ve akademik başarıları arasındaki farkı ortaya koyulması amacı ile Isparta il merkezinde 33 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; Proje tabanlı sorumluluk değer öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin hem başarılarının arttığı hem de öz bakım ve görev bilinci anlamında tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası sorumluluk değeri tutum puanları, cinsiyete ve ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Proje tabanlı sorumluluk değer eğitiminin öğretim süreci ve sürece ilişkin bulguları incelendiğinde; süreci somutlaştırdığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve eğitim sürecini zevkli bir hale getirdiği gözlem sonuçları ortaya koyulmuştur.

Öztekin Ağır (2017), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili yüksek lisans tezinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında sekizinci sınıf öğrencilerinde

“sorumluluk” değeri ile ilgili kazanımların hangi düzeyde gerçekleştiğini tespit edilmiştir. Araştırma, n test-son test tek grup deneme modeline ile Kars ve Iğdir illerindeki 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, sekizinci sınıf ğrencilerin Kur’an’da Akıl ve Bilgi nitesindeki “Dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemini yorumlar.” kazanımı öncesi ve sonrası “sorumluluk” değerine ilişkin, başarı testinde elde etmiş oldukları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni, şube değişkeni açısından puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.6.2 Okula Bağlanma İle İlgili Araştırmalar

Osterman (2000), kabul edilme, dahil edilme ve iyi karşılanma durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi pozitif duygularla ilişkiliyken, reddedilme ve dışlanma ya da görmezden gelinme durumu da aşırı kaygı, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duygulara yol açtığını ortaya koymuştur.

Robert ve Joanne (2001), ocukların okulu tamamlama istekleri ile okula sağlıklı bir biçimde bağlanmaları arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedirler. Yazarlara göre okula devam etme ya da okuldan ayrılma istekleri ile çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmada okula devam durumunun ilişkilerin olumlu ya da olumsuz olmasına göre şekillendiği belirtilmiştir. Bu davranışların ve ilişkilerin olumlu ya da olumsuz olmaları çocuğun okula bağlanmasını ya da bağlanmamasını belirleyerek okulu bırakma ya da okula devam etme süreçlerinin başlangıç noktasını oluşturduğu ortaya konulmuştur. Okul hayatı başladığında anne-babaya karşı olan bağlanmaya öğretmenlere ve arkadaşlara karşı da bir bağlanma duygusu eklenmekte, arkadaşlara ve okula karşı olan bağlanma durumu aynı zamanda akademik başarıyı da etkilediği belirtilmiştir.

Conchas (2001), çalışmasında yüksek akademik başarı gösteren düşük gelirli öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Shin, Daly ve Vera (2007), ise çalışmalarında olumlu içerikli akran normları ve akran desteğinin öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını belirtmektedirler.

Dotterer, McHale ve Crouter (2007), ğrencilerin ev devi gibi okul dışında da aktiviteler yapmalarının okul bağlılıkları üzerinde geliştirici etki gösterdiğini ortaya koymaktadırlar.

LeCroy (2008), gerçekleştirdiği çalışmasında İspanya`da öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve okula bağlanma özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada akademik başarı ve okula bağlanma arasındaki ilişki araştırılmış, çalışmaya 170 katılımcı yer almıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre okul içerisinde iyi ilişkilere sahip olan ve aileleri ile olan ilişkileri de iyi olan öğrencilerin genel not ortalaması daha yüksek olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin sadece not ortalamalarının yüksek olmadığı, okula bağlanma noktasında da daha iyi bir durumda oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada benzer sonuçların farklı etnik kökene sahip olan öğrenciler için de geçerli olduğu görülmüştür. Bu sebeple yazar etnik kökenin aile içi ilişkiler, arkadaş ilişkileri ve okul personeli ile olan ilişkileri akademik başarı ve okula bağlanma konuları açısından etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Arastaman (2009), gerçekleştirdiği çalışmasında devlete bağlı liselerde öğrenim gören lise öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişki yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 408 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin okula bağlılıkları erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Annesinin eğitim durumu ve ailenin gelir durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılıkları, annesinin eğitim durumu ve ailesinin gelir durumu daha yüksek durumda olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul bağlılığı görüşleri ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hem öğretmenler hem de yöneticiler, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak öğretmenden kaynaklanan nedenleri, yönetimden kaynaklanan nedenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Murray (2009), öğretmen ve veli arasındaki olumlu ilişki yapısının öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığı belirtmiştir.

Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani (2009), Kanada`da yapılan bir araştırmada okula karşı düşük bağlılığa sahip öğrencilerin okulu bırakma risklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Kuş & Karatekin (2009), çalışmalarında okul bağlılığı yüksek öğrencilerin okul kurallarını daha çok benimsediklerini tespit etmişlerdir.

Cemalcılar (2010), araştırmasında okula bağlılık duygusu yüksek olan öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını, daha yüksek özsaygı geliştirdiklerini ve genel olarak yaşamlarından daha çok doyum aldıklarını belirtmektedir. Okula bağlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının da düşük; özerkliğin, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının ise yüksek olduğunu belirtmektedir.

Yuen ve diğerleri (2012), okula bağlılık kavramını ve Çinli ergenlerde okula bağlılığın gelişimini etkileyen unsurları incelemiştir. 52 katılımcıdan oluşan altı tane odak grubu oluşturulmuş ve tartışma konuları belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre katılımcılar okula bağlılığın ne anlama geldiğini ve okula bağlılığı etkileyen unsurlar hakkında fikir sahibi olmuşlardır. Öğretmenin ilgisi, arkadaşlarla olan ilişkiler, okulun geneli ile olan ilişkiler, okul disiplin politikaları ve okul faaliyetleri, okulun rehberliğinde gerçekleştirilen faaliyetler ve kişisel gelişime imkân veren faaliyetler okula bağlılığını etkileyen unsurlar arasında olduğu belirtilmiştir.

Özdemir ve Koruklu (2013), anne-babaya bağlılık, okula bağlılık ve yaşam tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar aynı zamanda okula bağlılığın anne-baba bağlılığı ve yaşam tatminini etkileyip etkilemediklerini anlamayı hedeflemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre anne-babaya olan bağlılık yaşam tatminini olumlu bir yönde etkilerken okula bağlılık noktasında ise öğretmenle alakalı olan bağlılık özelliklerinin yaşam tatmini ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Kading (2014), çalışmasında okula bağlılık özellikle okuldaki rehberin çocukların okula bağlanma düzeylerini ne ölçüde etkilediği noktasında incelemelerde bulunmuştur. Araştırmada okul rehber öğretmeninin/rehberinin öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceği fikirleri alınmıştır.

Duy ve Yıldız (2014), gerçekleştirdikleri çalışmalarında farklı zorbalık statülerine sahip ilköğretim öğrencilerinin yalnızlık ve okula bağlanma düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma Diyarbakır'da öğrenim gören 214'ü kız, 201'i erkek toplam 415 öğrenciye uygulanmıştır. Yazarların elde ettikleri sonuçlara göre okula bağlanma bağlamında kurbanlar ve izleyiciler ile zorbalılar arasında kurbanlar ve

izleyiciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyetin zorbalık statüsünü belirlemede anlamlı bir değişken olduğu belirtilmiştir.

Shochet ve diğerleri (2015), gerçekleştirdikleri çalışmalarında okula bağlanma ile okul çevresi ve anne-babaya bağlanma konuların da birbirleriyle ilişkilerini incelemişlerdir. 171 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışma sonrasında anne-baba ile olan bağlanma durumu ile okul çevresi ve okula bağlanma arasında bağlantı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Çalışmada anne-babaya olan bağlılık ve okul bağlılığının okul çevresi ile olan algıyı doğrudan etkilemediği ama kişisel farklılıklara rağmen bu faktörler arasında ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaya ve Savrun (2015), temel eğitimden ortaöğrenime geçiş sınavına hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya İstanbul İli Fatih İlçesinde eğitimine devam eden 600 sekizinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılımcılara İlişki Ölçekleri Anketi, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınav kaygısı ile korkulu, kayıtsız, saplantılı ve güvenli bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmada korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanma stillerine sahip katılımcıların güvenli bağlanma stiline sahip katılımcılara kıyasla sınav kaygısını daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre sınav kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, okul başarısı algısı ve dershaneye gitme düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer tarafta 0-6 yaş arası bakım veren kişi, ailedeki doğum sayısı, anne-babanın birlikte ya da ayrı yaşaması, aylık gelir, anne-babanın gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Özdemir (2015), okula bağlılık ile beraber okul tükenmişliği, akademik motivasyon, ödeve ayrılan zaman, yaş ve cinsiyet faktörlerini beraber incelediği çalışmada ortaokulda öğrenim gören 208 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamasının 13,31 olduğu çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Deneyimleri Ölçeği” ve “Okul Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul tükenmişliği ile ödeve ayrılan zaman arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okula bağlılık, okul tükenmişliği ve akademik motivasyon arasında ise anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada okula bağlılık, cinsiyet, akademik motivasyon ve ödeve ayrılan zamanın okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcıları oldukları ortaya koyulmuştur.

Argon ve İsmetoğlu (2016), gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul yaşam kalitesinin öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal olarak iyi olma hallerini ifade ettiğini belirtmektedirler. Araştırmada okul yaşam kalitesi ve okula bağlılık kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim ğretim döneminde Düzce ili Akçakoca ilçesinde yer alan değişik türlerdeki 8 lisede gerçekleştirilmiş ve araştırmaya 450 lise ğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara “Yaşam Kalitesi leği” ve “ğrencinin Okula Bağlılığı leği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların okula bağlılık düzeyleri ile lise yaşam kalitesi algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gören (2017), ocuk ve ergenlerde okula bağlanma ile akran inançları ve duygu zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında özel ortaokul ğrencilerinde okula bağlılıkları ile akran inançları ve duygu zorbalığı arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmektedir. İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan özel ortaokullardan uygun örneklem alma yoluyla ile 4 özel ortaokul belirlenmiş, çalışmaya 294 ğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, bağlanma leği, akran inançları ve duygu zorbalığı ölçekleri ile toplanarak oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okula bağlılık puanlarının cinsiyetlerine göre toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık görülmezken, sınıflarına ve yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf seviyesi yükseldikçe okula bağlılık azalırken, yaş seviyesi yükseldikçe okula bağlılığın azaldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akran inançları puanlarının cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında erkek öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıflarına ve yaşlarına göre de anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin duygu zorbalığı puanlarının cinsiyetlerine, sınıflarına ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuş, sekizinci sınıf ğrencilerinin en yüksek düzeyde duygu zorbalığı algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Okula bağlılık ile akran inançları ve duygu zorbalığı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, okula bağlılık ile arkadaşa bağlılık, öğretmene bağlılık, akran inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, duygu zorbalığı ile negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akran inançları ile duygu zorbalığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Duygu zorbalık algısı arttığıka akranlara güven azalmakta ve okula karşı bağlılığın azaldığı görülmektedir.

2.6.2 Okul Doyumu İle İlgili Araştırmalar

Chang, Chang, Stewart & Au (2003), araştırmalarında, ergenliğin ilk yıllarında genel yaşam doyumunun çocukluk dönemine göre düşüş gösterdiğini ve ilk ergenlikte yaş arttıkça genel yaşam doyumunun azaldığını ortaya koymaktadırlar.

Gilman ve Huebner'in (2006), altı ve on ikinci sınıflar arasında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, genel yaşam doyumunu yüksek olan ergenlerin kaygı ve depresyon düzeyleri daha düşük, benlik saygısı ve umut düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Yaşam doyumunu yüksek olan ergenler akran ve ebeveynleriyle daha olumlu ilişkiler kurmakta, okula ve öğretmenlere yönelik daha olumlu tutumlar sergilemekte ve akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Suldo ve Huebner, (2006), araştırmalarında genel yaşam doyumunu yüksek olan ergenlerin, yaşam doyumunu düzeyi orta ve düşük olanlara göre duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterliklerinin daha fazla olduğunu; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından daha çok sosyal destek aldıklarını ve daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar.

Gün ve Bayraktar (2008), ülkemizde ise İzmir'e göç eden 12-15 yaşları arasındaki ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada genel yaşam doyumunun yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuş; ilk ergenlik evresindeki öğrencilerin aile, arkadaş, okul vb. boyutlardaki yaşam doyumlarını yaş ya da sınıf düzeylerine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığı belirtilmiştir.

Çivitci (2009), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin genel yaşam doyumları ve farklı alanlardaki (arkadaş, okul, aile, yaşanılan çevre ve benlik) yaşam doyumlarının, bazı kişisel ve ailesel özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, algılanan anne ve baba tutumu, cep telefonuna sahip olma, harçlığını yeterli bulma, evde ayrı odaya sahip olma ve algılanan akademik başarı) göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma Denizli'deki üç ilköğretim okulunun II. kademesinde öğrenim gören 345 öğrenci ile Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilk ergenlik evresindeki ilköğretim öğrencilerinin bazı kişisel ve ailesel özelliklerinin en çok aile doyumunu ile ilişkili olduğu; bunu sırasıyla genel

yaşam doyumu, benlik, okul, arkadaş ve yaşanan çevre doyumunun izlediği görülmektedir. Algılanan anne-baba tutumları, sınıf düzeyi ve algılanan akademik başarı, diğer bağımsız değişkenlere göre daha fazla sayıdaki yaşam doyumu boyutuyla ilişkili bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Tarama modelleri, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). “Bu modellerde amaç, var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir” (Karasar, 2005).

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde öğrenim gören 417’si (%49) kız, 427’si (%51) erkek olmak üzere toplam 844 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu Sakarya ilinin Adapazarı ve Serdivan ilçelerindeki devlet ve özel okullarından uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2009). Tablo 2’te araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Kız	417	49
	Erkek	427	51
Öğretmenin cinsiyeti	Kadın	577	68
	Erkek	267	32
Öğretmenin medeni durumu	Evli	707	84
	Bekâr	137	16
Okul türü	Özel	239	28
	Devlet	605	72
Aile türü	Geniş	183	22
	Çekirdek	661	78
Anne baba birlikte	Birlikte	782	93
	Ayrı	62	7
Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	349	41
	Çalışmıyor	495	59
Düzen algısı	Düşük	31	4
	Orta	491	58
	Yüksek	322	38
Sorumluluk algısı	Düşük	18	2
	Orta	344	41

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %49'unun kız, %51'inin erkek olduğu; %68'inin öğretmeninin kadın, %32'sinin öğretmeninin erkek olduğu; %84'ünün öğretmeninin evli, %16'sının öğretmeninin bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %28'inin özel okulda, %72'sinin devlet okulunda öğrenim gördüğü; %22'sinin geniş, %78'inin çekirdek aileye sahip olduğu; %93'ünün anne ve babasının birlikte yaşadığı, %7'sinin ise anne ve babasının ayrı yaşadığı; %41'inin annesinin gelir getiren bir işte çalıştığı, %59'unun annesinin gelir getiren bir işte çalışmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %4'ünün düşük, %58'inin orta, %38'inin yüksek düzeyde kendilerini düzenli olarak algıladıkları; %2'sinin düşük, %41'inin orta, %57'sinin yüksek düzeyde kendilerini sorumluluk sahibi olarak gördükleri görülmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Sorumluluk Ölçeği (SÖ)”, “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (ÇİKODÖ)” ve “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)” ile toplanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetleri, öğretmenlerin cinsiyetleri, öğretmenlerin medeni durumları, öğrencilerin okul türleri, aile türleri, anne ve babalarının birlikte yaşama durumları, annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumları, kendilerine ilişkin düzen algıları ve kendilerine ilişkin sorumluluk algıları yer almaktadır.

3.3.2 Sorumluluk Ölçeği (SÖ)

Sorumluluk Ölçeği (SÖ) Golzar (2006) tarafından ilkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeyinin ölçmek amacıyla geliştirilen 24 maddelik likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden her bir maddenin karşısında yer alan (1) Hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Her zaman seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan 24'tür.

3.3.3 Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (ÇİKODÖ)

Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (ÇİKODÖ) Randolph, Kangas ve Ruokamo (2009) tarafından ilköğretim çağı öğrencilerinin kapsamlı okul doyumlarını ölçmek için geliştirilmiş, 6 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin her bir maddesi 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten 6 ile 30 arasında puan alınmaktadır. Puanın yüksekliği okul doyumunun ve okuldaki öğrenmenin yüksekliğine işaret etmektedir.

3.3.4 Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Özgün adı "School Attachment Scale" (SAS) olan ölçek, öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ölçek orijinalinde 15 madde olup, Türkçe'ye Savi (2011) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin son hali 13 maddeden oluşmaktadır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .85; ölçeğin iki-yarım güvenilirlik katsayısı .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin her bir maddesinin toplam puanla korelasyonunu hesaplamak amacıyla yapılan madde-test korelasyonu sonucunda, maddelerin toplam puanla ilişkisinin .66 ile .85 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin maddelerinin toplam varyansın %58.69'unu açıklayan üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Hem düşük ortak varyansa sahip olan hem de ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 4 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Alt ölçekler sırasıyla "okula bağlanma", "öğretmene bağlanma" ve "arkadaşa bağlanma" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Okuyucu (1) Kesinlikle Hayır, (2) Hayır, (3) Olabilir, (4) Evet ve (5) Kesinlikle evet şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 65 puan

arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Ölçme araçları Sakarya ilinin, Adapazarı ve Serdivan ilçelerindeki ilkokullara Etik Kurulu Raporu ve araştırma izinleri alındıktan sonra araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Okul yönetimiyle görüşme yapıldıktan sonra ölçme araçları ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veriler korelasyon ve regresyon analizi, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonucu bağımlı değişken ile ilişkili olduğu tespit edilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı ise regresyon analizi ile incelenmiştir. Kategori düzeyi iki olan bağımsız değişkenler açısından bağımlı değişkenin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizde ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Kategori düzeyi ikiden fazla olan bağımsız değişkenler açısından bağımlı değişkenin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizde varyansların homojenliği durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Welch testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığı ise Levene istatistiği ile belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch testi kullanıldığında ise ikili karşılaştırmalar için Tamhane's T2 testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bulgular bölümünde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ile okula bağlanma ve okul doyumunu arasında ilişki olup olmadığı, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu tarafından önemli düzeyde yordayıp yordandığı, öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyetlerine, öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğretmenlerinin medeni durumlarına, öğrencilerin devam ettiği okul türlerine, öğrencilerin aile türlerine, öğrencilerin anne babalarının birlikte yaşayıp yaşamadığına, öğrencilerin annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmadığına, öğrencilerin kendilerine ilişkin düzen ve sorumluluk algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

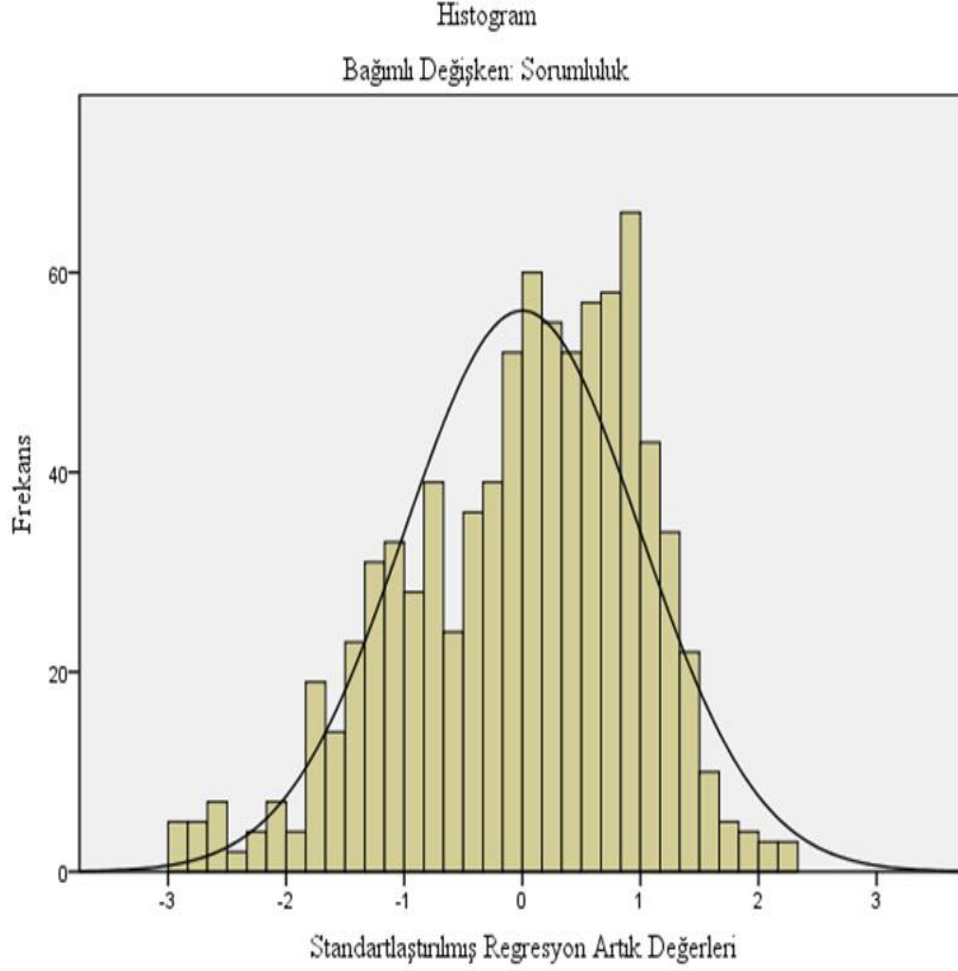
Araştırmanın birinci alt probleminde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık ve okul doyumları sorumluluk düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Sorumluluk Düzeyi ile Okul Doyumu ve Okula Bağlanmaları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	1	2	3
Sorumluluk	1		
Okul Doyumu	.11**	1	
Okula Bağlanma	.38**	.08*	1
\bar{x}	65.99	20.04	60.75
ss	4.47	10.01	4.51

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile okul doyumu ($r = .11$) ve okula bağlanmaları ($r = .38$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda okul doyumu ve okula bağlanmanın sorumluluğu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma verileri regresyon analizine tabi tutulmadan önce veri seti regresyon analizi sayıltıları açısından değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 3’de ve Tablo 4’te sunulmuştur. Verilerin regresyon analizine uygun olup olmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri, basıklık, çarpıklık değerleri ile normal dağılım grafiği incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle Mahalanobis uzaklık değerleri saptanarak veri setinde çok değişkenli uç değerler olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış, değerler $p < .01$ anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiş, veri setinde “normallik” ve “doğrusallık” sayıltısını zedeleyen veri olmadığı anlaşılmıştır. Daha sonra diğer normal dağılım göstergeleri (basıklık, çarpıklık ve normal dağılım grafiği) incelenerek veri setinin regresyon analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.



Şekil 3. Normal Dağılım Grafiği

Tablo 4. Okul Doyumu ve Okula Bağlanmanın Sorumluluğu Yordama Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi Varsayımlarına İlişkin Bulgular

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	VIF
Sorumluluk	-.607	-.332	
Okul Doyumu	-.412	-1.614	1,007
Okula Bağlanma	-1.114	.349	1,007

Tablo 5. Okul Doyumu ve Okula Bağlanmanın Sorumluluğu Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Bağımlı Değişken	Yordayıcı Değişkenler	B	ss	β	t	F	p	Korelasyon		R ²
								Kısmi	Y.Kısmi	
Sorumluluk	Sabit	42.500	1.918		22.154		.000			
	Okula Bağlanma	.374	.032	.378	11.880	76.67	.000	.379	.377	.15
	Okul Doyumu	.036	.014	.080	2.525		.012	.087	.080	

Tablo 5. incelendiğinde okula bağlanmanın ($\beta = .378$) ve okul doyumunun ($\beta = .080$) sorumluluğu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda okula bağlanma ve okul doyumunun yer aldığı regresyon modelinin sorumluluğun %15'ini yordadığı söylenebilir.

4.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyetlerine, öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğretmenlerinin medeni durumlarına, öğrencilerin devam ettiği okul türlerine, öğrencilerin aile türlerine, öğrencilerin anne babalarının birlikte yaşayıp yaşamadığına, öğrencilerin annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmadığına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçlar Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	\bar{X}	ss	Levene's Testi		t	sd	p	
				F	Sig.				
Sorumluluk	Cinsiyet	Kız	66.71	4.39	.005	.946	4.81	842	.000
		Erkek	65.24	4.40					
	Öğretmenin cinsiyeti	Erkek	65.44	4.65	2.928	.087	-	842	.020
		Kadın	66.21	4.36			2.333		
	Öğretmenin medeni durumu	Evli	65.81	4.46	.830	.362	-	842	.019
		Bekâr	66.79	4.43			2.347		
	Okul türü	Özel	65.52	4.43	.000	.985	-	842	.069
		Devlet	66.14	4.47			1.823		
	Aile türü	Geniş	66.05	4.58	.004	.951	.326	842	.744
		Çekirdek	65.93	4.44					
	Anne birlikte	baba Birlikte	66.02	4.46	.286	.593	1.497	842	.135
		Ayrı	65.13	4.53					
	Anne çalışma durumu	Çalışıyor	66.03	4.38	.900	.343	.331	842	.741
		Çalışmıyor	65.93	4.53					

Tablo 6. incelendiğinde öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre [$t_{(842)}=4.81$; $p<.05$] kız öğrenciler lehine, öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre [$t_{(842)}=-2.333$; $p<.05$] öğretmeni kadın olan öğrenciler lehine, öğretmenlerinin medeni durumlarına göre [$t_{(842)}=-2.347$; $p<.05$] öğretmeni bekar olan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin devam ettiği okul türlerine [$t_{(842)}=-1.823$; $p>.05$], aile türlerine [$t_{(842)}=.326$; $p>.05$], anne babalarının birlikte yaşama durumlarına [$t_{(842)}=1.497$; $p>.05$] ve annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumlarına [$t_{(842)}=.331$; $p>.05$] göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin ve öğretmeni kadın olanların sorumluluk düzeylerinin, öğretmeni erkek olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmeni bekar olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek

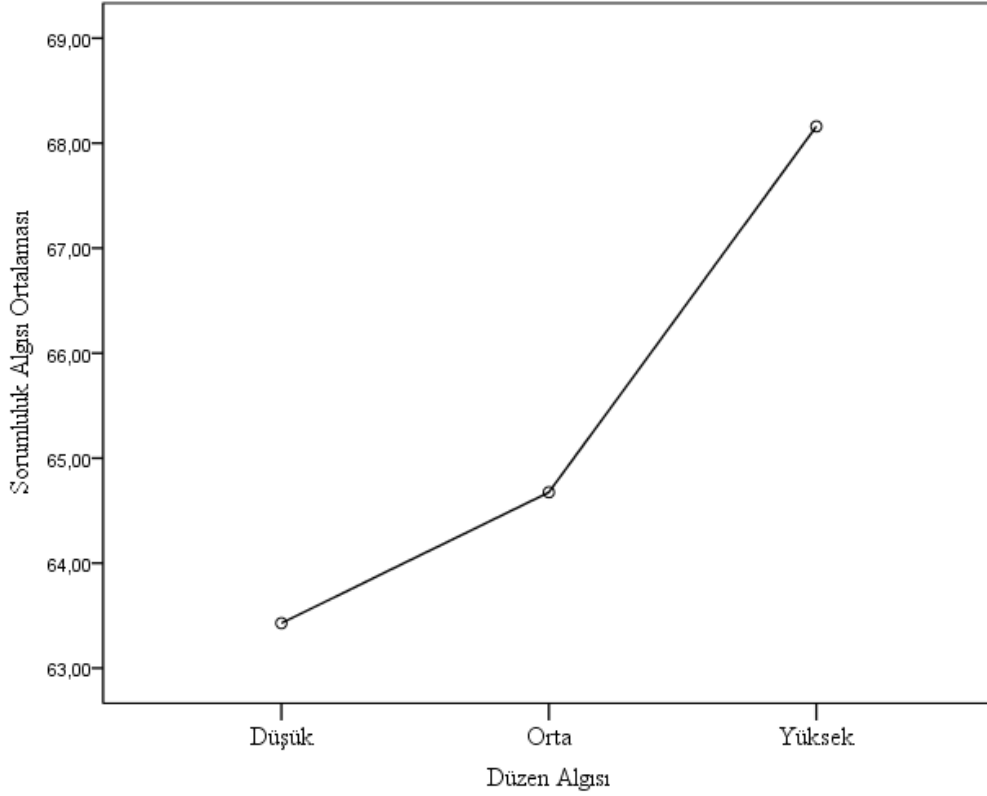
olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin devam ettiği okul türlerinin, aile türlerinin, anne babalarının birlikte yaşama durumlarının ve annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumlarının bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendilerine ilişkin düzen algıları ile sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada düzen algısına göre öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin önemli düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için öncelikle puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı görüldüğü için [$F(2, 834) = 8.824, p = .000$] tek yönlü varyans analizinin alternatifi olan Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların önemli olduğu bulunmuştur [Welch Testi: $F(2, 73.078) = 79.312; p = .000$]. Sorumluluk düzeyine ilişkin gruplar arasındaki ortaya çıkan önemli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise varyansların homojenliği sayılıştısını dikkate almayan testlerden Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır ve ilgili sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur. Ayrıca, düzen algısına göre öğrencilerin sorumluluk düzeylerine ilişkin bulgu Şekil 4’de görsel olarak gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Düzen Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Düzen Düzeyi	Algısı N	\bar{X}	ss	95% Güven Aralığı		En	En
				Alt Sınır	Üst Sınır	Düşük Puan	Yüksek Puan
Düşük	31	63.43	4.56	61.66	65.19	55	72
Orta	491	64.67	4.35	64.29	65.06	53	72
Yüksek	322	68.16	3.69	67.75	68.56	53	72
Toplam	844	65.96	4.47	65.66	66.27	53	72



Şekil 4. Öğrencilerin Düzen Algılarına Göre Sorumluluk Düzeyleri

Tablo 8. Öğrencilerin Sorumluluklarının Düzen Algılarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları

(I) Düzen Algısı	(J)Düzen Algısı	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Düşük	Orta	-1.24628	.88502	.427	-3.4846	.9920
	Yüksek	-4.73080*	.88727	.000	-6.9734	-2.4882
Orta	Düşük	1.24628	.88502	.427	-.9920	3.4846
	Yüksek	-3.48453*	.28542	.000	-4.1675	-2.8015
Yüksek	Düşük	4.73080*	.88727	.000	2.4882	6.973x4
	Orta	3.48453*	.28542	.000	2.8015	4.1675

* p < 0.05

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin sorumluluklarının düzen algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Düzen algısı yüksek öğrencilerin sorumluluk düzeyi puanı ortalamalarının (\bar{X} = 68.16), düzen algısı orta (\bar{X} = 64.67) ve

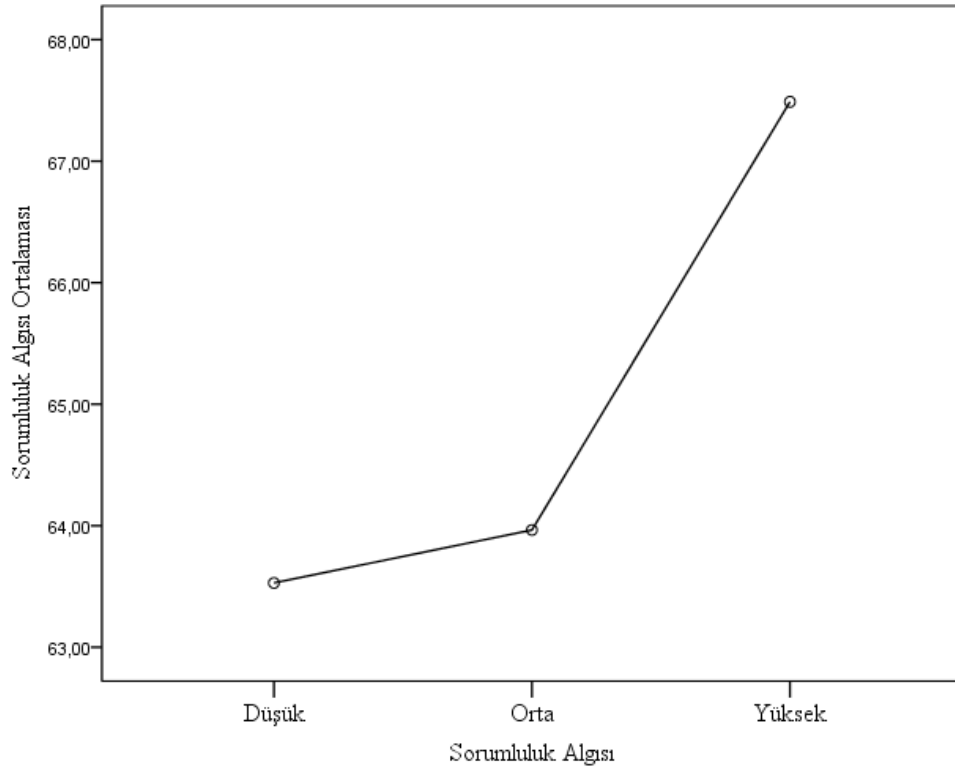
düzen algısı düşük ($\bar{x}= 63.43$) öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düzen algısı düşük öğrenci sorumluluk düzeyi puanı ortalamaları ($\bar{x}= 63.43$) ile düzen algısı orta öğrenci sorumluluk düzeyi puanı ortalamaları ($\bar{x}= 64.67$) arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Ayrıca Tablo 8 ve Şekil 4 incelendiğinde düzen algısı yüksek olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendilerine ilişkin sorumluluk algıları ile sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada sorumluluk algısına göre ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin önemli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek için öncelikle puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı görüldüğü için [$F(2, 838) = 4.032, p= .018$] tek yönlü varyans analizinin alternatifi olan Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların önemli olduğu bulunmuştur [Welch Testi: $F(2, 42.632)= 73.777, p= .000$]. Sorumluluk düzeyine ilişkin gruplar arasındaki ortaya çıkan önemli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise varyansların homojenliği sayılıtsını dikkate almayan testlerden Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır ve ilgili sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur. Ayrıca, sorumluluk algısına göre öğrencilerin sorumluluk düzeylerine ilişkin bulgu Şekil 5’de görsel olarak gösterilmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sorumluluk Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sorumluluk Düzeyi	Algısı	N	\bar{X}	ss	95% Güven Aralığı		En	En
					Alt Sınır	Üst Sınır	Düşük Puan	Yüksek Puan
Düşük		18	63.53	5.54	60.68	66.37	54	72
Orta		344	63.96	4.21	63.52	64.41	53	72
Yüksek		482	67.49	3.99	67.13	67.85	53	72
Toplam		844	65.97	4.47	65.67	66.27	53	72



Şekil 5. Öğrencilerinin Sorumluluk Algısına Göre Sorumluluk Düzeyleri

Tablo 10. Öğrencilerin Sorumluluklarının Sorumluluk Algılarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları

(D) Sorumluluk Algısı	(J) Sorumluluk Algısı	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Düşük	Orta	-.43560	1.02355	.913	-2.9455	2.0743
	Yüksek	-3.95915*	1.01659	.001	-6.4520	-1.4663
Orta	Düşük	.43560	1.02355	.913	-2.0743	2.9455
	Yüksek	-3.52355*	.29112	.000	-4.2374	-2.8097
Yüksek	Düşük	3.95915*	1.01659	.001	1.4663	6.4520
	Orta	3.52355*	.29112	.000	2.8097	4.2374

* $p < 0.05$

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin sorumluluklarının sorumluluk algısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sorumluluk algısı yüksek öğrencilerin sorumluluk düzeyi puanı ortalamalarının ($\bar{X} = 64.67$), sorumluluk algısı orta ($\bar{X} = 63.96$) ve sorumluluk algısı düşük ($\bar{X} = 63.53$) öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk algısı düşük öğrenci sorumluluk düzeyi puanı ortalamaları ($\bar{X} = 63.53$) ile sorumluluk algısı orta öğrenci sorumluluk düzeyi puanı ortalamaları ($\bar{X} = 63.96$) arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Diğer olası ikili karşılaştırmalarda önemli düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 10 ve Şekil 5 incelendiğinde sorumluluk algısı yüksek öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ, TARTIŞMA

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile okul doyumu ve okula bağlanmaları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlanmanın ve okul doyumunun sorumluluğu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu durum sorumluluk alabilen ve aldığı sorumlulukları yerine getiren öğrencilerin okul doyumu ve okula bağlanmalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Babadoğan (2003), Güner ve Selçuk (2004), çalışmalarında sorumluluk değerini kazanmış, sorumluluk sahibi kişilerin yaşama gerektiği kadar uyum gösteren, başkalarına ve kendilerine karşı sorumluluklarını da dengeli olarak yerine getiren, kaynaklarını özgürce kullanan, kendi kararlarını verebilen, duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının sonuçlarını kabul eden, başkalarının da hak ve sorumluluklarını bilen, yaptığı her eylemden kendini sorumlu tutan, mutlu, çevresiyle uyumlu, çalışkan bireyler olma özelliklerini taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu özelliklerin çocuklarda beraberinde başarılı bir okul yaşantısını getireceği düşünülmektedir. Nitekim Golzar (2006), çalışmasında akademik başarıları yüksek öğrencilerin aynı zamanda sorumluluk düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hwang (1995), öğrencilerin bireysel sorumluluk yoksunluğunun onların okul başarısızlıklarının en önemli nedeni olduğunu ileri sürmektedir. Rotter (1966), sorumluluklardan kaçan kişilerin daha az

başarılı olduklarını, daha az hayal gücüne sahip olduklarını, daha fazla hayal kırıklığı yaşadıklarını ifade etmektedir. Akademik başarıyı okula bağlanma boyutu ile incelediğinde ise Belleci (2015), çalışmasında akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri; akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lee ve Smith (1995), yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sarı (2012), Anderman (2002), Hagborg (1994), Goodenow ve Grady (1993) ve Isakson ve Jarvis (1999), öğrencilerin okula aidiyet duygularıyla not ortalamaları arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ve okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Roeser, Midgley ve Urdan (1996), yaptıkları çalışmada, yüksek seviyede aidiyet duygusunun akademik başarı ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Firestone ve Rosenblum (1988), okula bağlılık düzeyi düşük öğrencilerin okula geç gelme eğiliminde olduklarını, devam sorunları yaşadıklarını, akademik başarılarının düşük olduğunu ve okulda problemler sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır. Verkuyten ve Thijs (2002), Jovanović ve Jerković (2011), akademik başarı ile okul doyumunu arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Baker (1998), Huebner ve McCullough (2000), okul doyumunu ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Önder ve Yılmaz (2012), okul doyumunun, öğrencilerde görülen kural dışı davranışları azalttığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile okula bağlanma ve okul doyumlarının pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Başarılı öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin yüksek olması beraberinde ailelerinden, öğretmenlerinden, arkadaşlarından daha fazla saygı ve destek görmelerini, okul ortamında kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlayabilmektedir. Böylece öğrencilerin okula daha çok bağlandıkları ve okuldan doyum aldıkları düşünülmektedir.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre sorumluluk düzeylerinin kız öğrenciler, öğretmeni kadın olan öğrenciler, öğretmeni bekar olan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle kız öğrencilerin ve öğretmeni kadın olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek ve öğretmeni erkek

olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç kadınların erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç Golzar'ın (2006), 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Aladağ (2009), değer öğretimi yaklaşımlarının 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerini kazanma düzeylerine etkisini incelediği çalışma ile de paralellik taşımaktadır. Ayrıca Şahan (2011), ilköğretim 5 ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleştirme düzeylerini incelediği çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarında “kişisel sorumluluk” ve “yasal sorumluluk” faktörlerinde kızlar lehine farklılaşmaya rastlamıştır. Akbaş (2004), 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin “sorumluluk sahibi olmak” değerine ilişkin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulmuştur. Sağlam (2000), sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü ile ilgili araştırmasında kız öğrencilerin aldıkları görevleri yerine getirme ve kurallara uyma konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Özen (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini etkilemediğini belirlemiştir. Aynı şekilde Şahan (2011), 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sorumluluk düzeyini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların hemen hepsinde, ele alınan çalışma örneklerinde olduğu gibi kız öğrencilerin lehine hatta öğretmen cinsiyeti bakımından öğretmeni kadın olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre anlamlı farklılığa rastlandığı anlaşılmaktadır. Bunun nedenine ilişkin olarak, kültürün ve toplumsallaşma sürecinin, kadınlarda sorumluluğun daha fazla gelişmesinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Toplumsal roller bakımından kadınlara yüklenen sorumlulukların erkeklere oranla daha fazla olması da bu duruma yol açabileceği düşünülmektedir. Öğretmeni bekar olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olması bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre öğrencilerine daha çok zaman ayırabilme ve sorumluluk kazandırmak için kendilerini öğrencilerine daha çok adayabilmeleriyle açıklanabilir.

Öğrencilerin devam ettiği okul türlerine, aile türlerine, anne babalarının birlikte yaşama durumlarına ve annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumlarına göre

anlamli bir Şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun araştırmanın yurütüldüğü devlet okullarının hem başarı hemde fiziki koşullar bakımından bölgenin nitelikli devlet okulları arasında yer almasından kaynaklı olabileceğı düşünölmktedir.

Durduran ve Demir (2005), ęalıřmasında öğrencilerde sorumluluk alma isteği uyandırma ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmada devlet okullarının özel okullara kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Osterman (2003); Finn & Voelkl (2003), sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının okula bağlanma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Fullarton (2002); Finn & Voelkl (2003), ęalıřmalarında üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarında yüksek bağlılık düzeyi saptarlarken, ilkokul mezunu ailelerin çocuklarında ise en az bağlılık düzeyinin olduğunu saptamışlardır. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin okula bakış açıları, eğitim hakkındaki düşünceleri daha olumlu olabileceğinden, bu düşünceler öğrencinin de okula karşı duygu ve düşüncelerinin olumlu şekillenmesinde etkili olabilir. Bu durumun da öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilemesi olasıdır.

Amato ve Keith (1991), anne-babası boşanmış olan çocukların okul başarısı, psikolojik uyum, sosyal uyum, benlik kavramı gibi değişkenler açısından tam aileden gelen çocuklara göre daha dezavantajlı olduklarını göstermektedirler. Literatürde aile türü ile sorumluluk konusunda ęalıřmalara rastlanmamakla birlikte kardeş sayısı ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Demiriz & Öğretir (2007), kardeş sayısı arttıka annelerin daha koruyucu oldukları ve sıkı disiplin uyguladıklarını ortaya koymuşlardır. Çetinkaya (2006), ilköğretim 5-8. sınıf arası öğrencilerin üzerinde yapılan ęalıřmalarında kardeş sayısı dört ve üzeri olan öğrencilerin benlik saygısının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ailedeki birey ve ocuk sayısının artması, bir yandan aile içinde kardeşler arasındaki ilişkinin ve anne-baba ocuk etkileşiminin niteliğini olumsuz etkileyebilirken, diğer yandan çocukların kendilerini bir birey olarak daha değerli görmelerini güçleştirebilmektedir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin sorumluluklarının düzen algılarına göre anlamli bir Şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini algıladıkları düzen düzeyi ile sorumluluk düzeyleri doğru orantılı olarak arttığı görölmüştür. Bu öğrencilerin kendilerine ilişkin düzen algılarında objektif olduklarını göstermiştir. Bu durum

öğrencilere planlı, düzenli olmanın öğretilmesinin sorumluluklarını öğrenmelerinde olumlu katkı sağlayacağına işaret etmektedir.

Durduran ve Demir (2005), çalışmasında, planlı ve düzenli çalışma ve boş zamanlarını etkili bir biçimde değerlendirme alışkanlığı kazandırmada okulların etkisinin büyük olduğunu ortaya koymaktadırlar. Kahraman ve Pedük (2014), üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlediği çalışmalarında kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçiliklerinin daha yüksek çıktığını ortaya koymuşlardır. Kız çocukları hem aileleri hem de toplum tarafından tertipli ve düzenli olmaya yönelik beklentilerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Küçük yaştan itibaren düzenli olmak üzerine telkinler alırlar (Henderson ve Allen, 1991; Aslan ve Arslan Cansever, 2007). Olumlu mükemmeliyetçilerde düzenli olma ihtiyacı hayatlarının her parçasında önemlidir (Schuler, 2000: 32-38). Kız çocukları toplumun tertip ve düzen beklentilerinden dolayı hayatlarında düzenli olma ve bunu olumlu bir mükemmeliyetçilik özelliğine dönüştürmede daha başarılı olduklarını göstermektedirler. Benzer şekilde bu çalışmanın öğrencilerin kendilerine ilişkin düzen algıları ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin sorumluluklarının sorumluluk algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini algıladıkları sorumluluk düzeyi ile sorumluluk puanları arasında doğru orantı olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin kendilerine ilişkin sorumluluk algılarında objektif oldukları biçiminde değerlendirilebilir.

Eğitim yoluyla kazanılan bir özellik (Gosselin, 2003; Hughes, 2001; Yeşil, 2013) olarak sorumluluk bilinci, bilim adamları tarafından hem eğitim yaşantılarında hem de diğer alanlarda başarılı olabilmenin önemli bir gerekliliği olarak kabul edilmektedir (Brecke ve Jensen, 2007; Clouder, 2009; Macready, 2009; Sierra, 2009). Sorumluluk algısının özyeterlilik ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Özyeterlilik kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancıdır. Bu inanç, kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak performansını etkiler (Kotaman, 2008). Bireyde özyeterlilik eksikse, birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar

gösterebilir (Alcı, 2007). Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve tepki göstermede isteksiz olur (Akbulut, 2006; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Benzer şekilde öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede o sorumluluğa karşı tutumunun, algısının ve başarıma inancının yüksek olması sorumluluğu gerçekleştirme düzeyini etkilemektedir. Romi, Lewis, Roache & Riley (2011), öğrencinin sorumluluk algısının, öğretmenine ve okuldaki çalışmalara yönelik tutumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenciden farklı olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının sorumluluk algılarını ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Armor ve diğerleri (1976), sorumluluk algıları yüksek öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci başarılarının da yüksek olduğunu söylemektedirler. Nitekim olumlu sorumluluk algısının öğretmen tarafından benimsenmiş olması öğrencilerin sorumluluk algılarına da etki ettiği söylenebilir. Akbaşlı (2010), Czerniak & Chiarelott (1990), Memişoğlu (2006), Woolfolk ve Hoy (1990) çalışmalarında öğretmenin kişilik özellikleriyle öğrenci davranışı ve öğrenmesi arasında tutarlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadırlar. Sorumluluk algısının öğretilebilir olduğu bulgusundan hareketle (Glasser, 2005; Önal 2005; Taylı, 2006) öğretmenlerin bu algıyı destekleyici nitelikte çalışmaları önemli görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sorumluluk algılarının iyileştirilmesine bağlı olarak sorumluluk düzeylerinin yükseltilebileceğini göstermektedir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Sorumluluk düzeylerine yönelik kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunun görülmesi; erkek öğrencilerin bu konuda desteklenmesini gerektirmektedir. Erkek öğrencilerin sorumluluk alma ve aldığı sorumlulukları yerine getirmesi konusunda onları geliştirecek çalışmalar ve bu çalışmaların takibi yapılmalıdır. Ayrıca erkek öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun sorumluluklar verilmesine dikkat edilmeli, yerine getirilen sorumluluklar takdir edilmeli, alacakları diğer sorumluluklar için cesaretlendirilmelidir.

2. Sorumluluk düzeylerine ilişkin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluk düzeylerinin yüksek olmasının yanı sıra öğretmen cinsiyeti bakımından öğretmeni kız olanların öğretmeni erkek olanlara yönelik de farklılaştığı görülmektedir. Burada erkek öğretmenlerin sorumluluk kazandırma noktasında desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.
3. Öğretmen medeni durumlarına ilişkin bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde farklılaşmanın görülmesi evli öğretmenlerin sorumluluk sahibi olma konusunda verilen sorumlulukların hem takibi hem desteklemeyi daha titizlikle yapmaları, zaman ayırma konusunda daha hassas olmaları, sorumluluk bilinci oluşturma çalışmalarına önem vermeleri önerilebilir.
4. Öğrencilerin sorumluluklarının düzen algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığının görülmesi; öğrencilere düzen konusunda olumlu bir algı geliştirildiğinde sorumluluk düzeylerinin de yükseleceğini göstermektedir. Bu sebeple öğrencilerin düzenli olma konusunda en başından olumlu bir tutum geliştirilmelidir. Düzenin ne olduğu ve düzenli olmamın getirileri öğrencilere anlatılmalı, defter, çanta, dolap düzenlerinin kazandırılması konusunda özenli ve sıkı takipler yapılmalıdır.
5. Öğrencilerin sorumluluklarının sorumluluk algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığının görülmesi; öğrencilere sorumlu olma konusunda olumlu bir algı geliştirildiğinde sorumluluk düzeylerinin de yükseleceğini göstermektedir. sorumlulukları ile ilgili ulaşılabilir hedeflerle başlayarak aldığı sorumlulukları yerine getirmenin keyfini, huzurunu ve başarısının tadını yaşamasını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda motivasyonlarını arttırmaya yönelik hikâye kitapları okutma, ulaşılabilir hedefler belirleme, bu hedeflerler belirlenirken görev ve sorumluluk tanımlarının iyi yapılması, sonuçlarında yaşanacak olumlu ya da olumsuz durumlardan öğrencilerin haberdar olmaları onların sorumluluk düzeylerini arttırmaya yardımcı olacaktır.
6. Sorumluluk kazandırılması konusu için öncelikle okullarda yaparak-yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulması, aktif katılımın sağlanması ve kalıcı öğrenmelerin oluşturulmasını olumlu yönde geliştirecek yöntem ve teknikler, yapılacak etkinliklerle ilgili araştırma yapılmalı, literatüre kazandırılmalıdır.
7. Öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk kazandırma konusunda olumlu tutum geliştirmeleri, bu alanda çalışmalarını etkin bir biçimde yapabilmesi ve öğrencilere

gereken rehberliği sağlayabilmesi için bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. retmenlerin değerler ğretimi konusunda daha çok bilinçlendirilmeli ve buna yönelik yapılan sempozyum, eğitim çalışmalarına katılması teşvik edilmelidir.

8. Eğitimin ilk olarak ailede başladığı ve ailenin öğrenciler üzerinde etkisinin çok büyük olduğu düşünüldüğünde, ebeveynlere de değerler eğitimi konusunda önemli görevler (ouğa sorumluluk vermek, farkındalık kazandırmak, öz denetim mekanizmasını çalıştırmak gibi) düşmektedir. Öğretmen-veli işbirliği kapsamında öğrencilerin sorumluluk alacağı sosyal sorumluluk projeleri düzenlenmeli, sorumluluklarının takibinin iyi yapılmalıdır.
9. Öğrencilere, sorumluluğu yaşatarak öğretmek amacı ile sosyal dernek veya vakıflarla tanıştırmalı, sosyal sorumlulukları konusunda farkındalıkları arttırılmalıdır.
10. Öğrencilerin okula bağlanma ve okul doyumlarını arttırmaya yönelik sınıf içi ve sınıf dışı eğlenceli etkinliklere yer verilmeli, bu etkinlikler kapsamında çocukların okul ve ders ile ilgili bağlarının arttırılması sağlanmalıdır.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik neriler

1. Sorumluluğu ele alan çalışmaların ilköğretim düzeyi bakımından yetersiz olması nedeni ile ilkokul düzeyinde sorumluluk çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilir.
2. Benzer şekilde yapılan sorumluluk çalışmalarında ilkokul düzeyindeki öğrencilere uygulanacak sorumluluk leğinin olmaması nedeni ile yeni araştırmacılar için sorumluluk leklerinin geliştirilebilir ve alana katkı sağlanabilir.
3. Öğrencilere sorumluluk kazandırmının önemi aileden başlayarak ilkokul yıllarında ve devamındaki eğitim yaşantılarında büyük önem taşıması bakımından sorumluluğu ele alan ğrenci, ğretmen ve aile görüşleri ele alınarak farklı alişmalara ışık tutulabilir.
4. Sorumluluğun okul türü ve aile türleri bakımından ele alınarak incelenmesinin, ailedeki birey sayısının ve sosyaekonomik düzeyin etkisinin daha geniş kapsamlı bir biçimde ele alınması diğer araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Nour, F. (2003). *National Responsibility* [Electronic Version]. *Political Theory*, 31(5), 693-719.
- Ablard, E. Karen, Lipschultz, E. Rachelle. (1998). Self-Regulated Learning in High-Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Aile Araştırma Kurumu (AAK), (1993). *Ailede Çocuk Eğitimi* <http://www.aile.gov.tr/>
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaşlı, S. (2010). Öğretmen Yeterlilikleri Hakkında İlköğretim Denetçilerin Görüşleri. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 39, 13-36.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: MEB Yayınları
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin, Matematik Başarıları İle Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz Yeterlik Algıları Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri Ve Öss Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Anderman, E. M. (2002). School Effects On Psychological Outcomes During Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Appleton, J. James, Sandra L. Cristenson, Dongjin Kim, Amy L. Reschly. 2006. Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of The Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79, 408- 415.
- Argon T. ve İsmetoğlu M. (2016). Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 238-249.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica, CA: RAND.
- Arvasi, A. (1976). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Özdemir Basımevi.
- Aydın, M. Z. (1999). Belçika'da İlk ve Orta Dereceli Okullarda Din ve Ahlâk Öğretimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 101–147.
- Aydın, S. (1993). *Eğitime Farklı Bir Bakış*, İzmir: TÖV Yayınları.
- Aydoğan, R., Gündoğdu, K. (2015). The Reflections Of A Responsibility Program Prepared For Primary School Students: An Action Research. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1061–1088.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

- Baker, J. A. (1998). The Social Context Of School Satisfaction Among Urban, Low-Income, African-American Students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A., (2003). The Developmental Context Of School Satisfaction: Schools As Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (MEGEP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi) YÖK- Dünya Bankası, Ankara
- Başaran, İ. (1971). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bilgiç, N. (2003). Sorumluluk Eğitimi. (Radyo Programı, 13 Mart 2003) Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Bouffard, Therese, Couture, Nathalie. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment And Loss: Separation, Anxiety, And Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment And Loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brecke, R., Jensen, J. (2007). Cooperative Learning, Responsibility, Ambiguity, Controversy And Support İn Motivating Students. *Insight: A Collection Of Faculty Scholarship*, 2, 57-63.
- Bridge, B. (2004). *Siz Olsaydınız Ne Yaptınız Etik Değerler Eğitimi*. İstanbul: Beyaz.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Canter, S. (1998). *Evle İlgili Sorumlulukları Yerine Getirme* (Çev. Serap Katlan), Ankara: HYB Yayıncılık.
- Casas, F., Bello, A., González, M. ve Aligué, M. (2013). Children's Subjective Well-Being Measured Using A Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students' Subjective Well-Being? *Child Indicators Research*, 6(3), 1-28.
- Çelik, F. (2010). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Sorumluluk, Estetik Ve Doğal Çevreye Duyarlılık Değerlerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemalciler, Z. (2010). Schools As Socialisation Contexts: Understanding The Impact Of School Climate Factors On Students' Sense Of School Belonging. *Applied Psychology*, 59, 243.
- Chang, L. Chang, C., Stewart, S.M., ve Au, E. (2003). Life Satisfaction, Self Concept, And Family Relations In Chinese Adolescents And Children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Civelek, B. (2006). Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırmak. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 58, 20-22.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52
- Clouder, L. (2009). Being Responsible: Students Perspectives On Trust, Risk And Work-Based Learning. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 289-301.
- Conchas, G. Q. (2001). Structuring Failure And Success: Understanding The Variability In Latino School Engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.
- Costenbader, Virginia, Markson, Samia. (1998). School Suspension. A Study with Secondary School Students. *Journal of School Psychology*. 36(1), 59-82.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Biliş: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 154-174.

- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*, (Beşinci Baskı), Ankara: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Czerniak, C. M., Chiarelott, L. (1990). Teacher Education For Effective Science Instruction- A Social Cognitive Perspective. *Journal Of Teacher Education*, 41(1), 49-58.
- Deveci, H., Selanik Ay, T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Diener, E., Diener, C. (1996). Most People Are Happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dökmen, Ü. (2000). *Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uzlaşma Sürecinde Varolmak*, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Dönmezer, İ. (1991). *Ailenin, Çocukların Gelişimi ve Eğitimindeki Önemi*. Eğitimde Arayışlar Sempozyumu, Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi.
- Dotterer, A. M., McHale, S., Crouter, A. C. (2007). Implications Of Out-Of-School Activities For School Engagement İn African American Adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 36, 391-401.
- Duruhan, K. & Demir, S. (2005). Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarındaki Eğitici Kol Çalışmalarının Amaçlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 175-185.

- Duy B.,Yıldız M. A. (2014). Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 173-188.
- Eğitim Danışmanlığı ve Araştırma Merkezi (EDAM). (2006). Editör: Karatekin, N. G. *Helik Karakter Okulu Aile Kitabı Sorumluluk*. Ankara: Nobel.
- Ellenburg, F.C. (2001). Society And Schoole Must Teach Responsible Behavior, *Educational Administration*, 106(1), 9-11.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Faircloth, B. S., Hamm, J. V. (2005). Sense Of Belonging Among High School Students Representing Our Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309.
- Fidan, N. & Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Firestone, W. A., Rosenblum, S. (1988). Building Commitment In Urban High Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-299.
- Flowers, B., Marby, N. K. (2001). A New Team Approach To Teaching Responsible Behavior. *Foundations Of The Singer's Art*. 3(8), 424-425.
- Fredricks, A. Jennifer, Blumenfeld, C. Phyllis. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gençtan, E. (2000). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gilman, R., Huebner, E. S. (2006). Characteristics Of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Gilman, R., Huebner, E. S. (2006). Characteristics Of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Glasser, W. (2005). Responsibility, respect and relationships: Creating emotionally safe classrooms. Quality Educational Programs, Inc. [Retrieved 02.03.2018](http://www.videocourses4teachers.com/courseDescriptions/Old%20Syllabi/RRR-SyllabusRev.pdf) from <http://www.videocourses4teachers.com/courseDescriptions/Old%20Syllabi/RRR-SyllabusRev.pdf>.
- Golzar, A. 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.
- Goodenow, C., Grady, K. E. (1993). The Relationship Of School Belonging And Friends' Values To Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gören, S. (2017). *Çocuk Ve Ergenlerde Okula Bağlanma İle Akran İnançları Ve Duygu Zorbalığı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gosselin C. (2003). On the learning of responsibility: A conversation between carol gilligan and john dewey. In Kal Alston (Ed), *Philosophy of Education*. 308-315.
- Gün, Z., Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19, 167-176.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorumluluk Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güner N., Selçuk, Z. (2004). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hagborg, W. J. (1994). An Exploration Of School Membership Among Middle And High School Students. *Journal of Psychological Assessment*, 12, 312-323.
- Hamilton, S. F., Fenzel, L. M. (1988). The Impact of Volunteer Experience On Adolescent Social Development: Evidence Of Program Effects, *Journal of Adolescent Research*, 3(1), 65-80.
- Haranin, E., Huebner, E. S., Suldo, S. M. (2007). Predictive And Incremental Validity Of Global And Domain-Based Adolescent Life Satisfaction Reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hazan, C., Shaver, P. (1994). Deeper Into Attachment Theory. *Psychological Inquiry*, 5(1), 68-79.
- Hirschi, T. (1969). *Causes Of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hökelekli, H., Gündüz, T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğilimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, & M. Zengin (Ed.). *Değerler ve Eğitimi*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: İstanbul.
- Huebner, E. S., McCullough, G. C. (2000). Correlates Of School Satisfaction Among Adolescents. *Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., ve McKnight, C. G. (2004). Life Satisfaction In Children And Youth: Empirical Foundations And Implications For School Psychologists (Specialissue). *Psychology in the Schools*, 41, 81-93.
- Hughes, C. (2001). Developing Conceptual Literacy In Lifelong Learning Research: A Case Of Responsibility? *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.
- Hwang, L. C. (1986). Locus Of Control In Intellectual Situations In American And Chinese. *International Journal Of Psychology*, 21(2), 167,10.
- Isakson, K., Jarvis, P. (1999). The Adjustment Of Adolescents During The Transition Into High School: A Short Term Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26.
- Jovanović, V., Jerković, I. (2011). School Satisfaction Among Secondary School Students-Relations With School Achievement And Mental Health Indicators. *Psihologija*, 44(3), 211-224.
- Juvonen, J., (2006). Sense Of Belonging, Social Bonds, And School Functioning. In: Alexander, P., Winne, P. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. second ed. *Macmillan, New York*, 655-674.
- Kading M. (2014). *School Connectedness: An Analysis of Students Relationship with Their School*, Winona State University.
- Kahraman, S. & Pedük, Ş. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-150.

- Karakuş, C., Kartal, A., Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul Öğrencilerine Göre Sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 1-19.
- Kaya M., Savrun, B. M. (2015). Relationship Between Attachment Styles And Test Anxiety Of Grade 8 Students Who Will Take The Common Exam For Transition To Secondary Education System, *NYS*, 53(3), 32-42.
- Kepenekçi, (Karaman), Y. (2003). İlköğretimde İnsan Hakları Ve Sorumluluk Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 280-299.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., ve Valois, R. F. (2006). An Ecological View Of School Satisfaction In Adolescence: Linkages Between Social Support And Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295.
- Kısa, D. (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerin Altı Yaş Çocukların Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klem, M. Adena, Connell, James P. (2004). Relationships Matter Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. 74(7), 262-273.
- Köknel, Ö. (1977). *Yaşambilimsel Çözümlemede Davranış*. İstanbul: Bozok.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı Ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kuş, Z., Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin Okul Ortamında Kurallara Uygun Davranma Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- LeCroy, C. W., Krysik, J. (2008). Predictors Of Academic Achievement And School Attachment Among Hispanic Adolescents. *Children and Schools*, 30, 197-210.
- Lee, V. E., Smith, J. B. (1995). Effects Of High School Restructuring And Size On Early Gains In Achievement And Engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270.

- Lickel, B., Schamer, T., Hamilton, D.L. (2003). A Case of Collective Responsibility: Who To Blame For The Columbine High School Shooting? [Electronic Version]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 194-203
- Macready, T. (2009). Learning Social Responsibility İn Schools: A Restorative Practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211–220.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları. *Çağdaş Eğitim*, 323, 32-39.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıklarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Messina, J. J. (2004). Tools for Personal Growth: Accepting Personal Responsibility. [Www.Coping.Org/Growth/Accept.Html](http://www.Coping.Org/Growth/Accept.Html). (7-10-2008 T İnternet Ortamından İndirilmiştir).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). *İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu*, Talim Terbiye Kurul Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4 ve 5. Sınıflar)*. TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*.Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Minkler, M. (1999). Personal Responsibility For Health? A Review Of The Arguments And The Evidence At Century'S End, *Health Education & Behavior*, 26(1), 121-140

- Mior, L.(2001). What Do We Mean By Corporate Social Responsibility. [Electronic Version]. *Corporate Governance*, 1(2), 16-22
- Murray, C. (2009). Parent And Teacher Relationships As Predictors Of School Engagement And Functioning Among Low-Income Urban Youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376-404.
- Nelson D. B., Low, G. R. (2004). *Personal Responsibility Map (PRM)*, Oakwood Solutions, LLC.
- Osterman, F. K. (2000). Student' Need For Belonging İn The School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Önal, Ş. H. (2005). *Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Önder, F. C. & Yılmaz, Y. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Kuraldışı Davranışları Yordamada Yaşam Doyumu ve Anne-Baba Stilllerinin Rolü. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1737-1748.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 27-35.
- Özdemir, Y., Koruklu N. (2013). Parental Attachment, School Attachment and Life Satisfaction in Early Adolescence. *Elementary Education Online*, 12(3), 836-848.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, Y. (2001). *Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özen, Y. (2001). *Sorumluluk Eğitimi*. (Birinci Baskı), Nobel Yayınları, Ankara
- Özen, Y., Gullaçtı, F. ve Çıkılı Y. (2002), İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri İle İç-Denetimsel Sorumluluk İle Dış-

Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Yayınları*, 4-2.

Özgüven, İ.E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: Sistem Ofset.

Öztekin-Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Sorumluluk Değeri İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Posner, K. J., Vandell, D. L., (1999). After-School Activities and The Development of Low-Income Urban Children: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.

Randolph, J. J., Kangas, M., Ruokamo, H. (2010). Predictors Of Dutch And Finnish Students' Satisfaction With Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204.

Randolph, J. J., Kangas, M., Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development Of The Children's Overall Satisfaction With Schooling Scale. *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93.

Robert M. F., Joanne Sanders-Reio, (2001). The Influence of Attachment On School Completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427-444.

Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T.C. (1996). Perceptions Of The School Psychological Environment And Early Adolescents Psychological And Behavioral Functioning In School: The Mediating Role Of Goals And Belonging. *Journal Of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Romi, S., Lewis, R., Roache, J. ve Riley, P. (2011). The Impact Of Teachers' Aggressive Management Techniques On Students' Attitudes To Schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For Internal Versus External Locus Of Control Of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 56 -67.

Ruyter, D., (2002). The Virtue Of Taking Responsibility. *Educational Philosophy And Theory*, 34(1), 25-36.

- Sağlam, H.İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Samdal, O., Wold, B., Bronis, M. (1999). Relationship Between Students' Perceptions Of School Environment, Their Satisfaction With School and Perceived Academic Achievement: A International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sarı, M. (2012). Sense Of School Belonging Among Elementary School Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-11.
- Savi, F. (2011). School Attachment Scale For Children And Adolescents: The Study Of Validity And Reliability. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Scales, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H ve Kielsmeier, J.C. (2000). The Effects of Service-Learning On Middle School Students Social Responsibility and Academic Success [Electronic Version]. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-4.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Ankara: Spot Matbaacılık
- Shin, R., Daly, B., Vera, E. (2007). The Relationships Of Peer Norms, Ethnic Identity, And Peer Support To School Engagement In Urban Youth. *Professional School Counseling*, 10(4), 379-388.
- Shochet Ian, M., Tanya S., Ross, H. (2015). How Do School Connectedness And Attachment To Parents Interrelate in Predicting Adolescent Depressive Symptoms?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*.
- Sierra, J. J. (2009). Shared Responsibility And Student Learning: Ensuring A Favorable Educational Experience. *Journal of Marketing Education*, 32, 104-111. DOI: 10.1177/0273475309344802.
- Sims, R. L. (2002). Ethical Rule Breaking by Employees: A Test of Social Bonding Theory. *Journal of Business Ethic*, 40, 101-109.

- Such, E., Walker, R. (2004). Being Responsible and Responsible Beings: Children's Understanding of Responsibility. *Children & Society*, 18, 231-242.
- Suldo, S. M., Huebner, E.S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?. *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. Ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitimiine Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Taşdemir, M., Dağıstan, G. (2014). Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin Bhtg Yaklaşımını Uygulama Durumları: Bir Durum Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 47-71.
- Taylı, A. (2006). *Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel Ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tozlu, N. (1991). *Ekonomik Gelişme, Sorumluluk ve Eğitim*. Türk Dünyası Araştırmaları.
- Tucker, L. R. (1978). The Environmentally Concerned Citizen: Some Correlates, *Environment and Bihavior*, 10, 389-418.
- Uğur, T. (2006). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi İlköğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Unutkan, Ö. P. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa.
- Unutkan, Ö. P. (2005). Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi. A. Oktay ve Ö. P.
- URL, 1. Milli Eğitim Temel Kanunu, m.2/2. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html'den 01.03.2018 tarihinde alınmıştır.

URL, 2. Milli Eğitim Temel Kanunu, m.11.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html'den
[01.03.2018](#) tarihinde alınmıştır.

Uzunkol, E. (2015). Saygı ve sorumluluk değerinin öğretimi. M. Gündüz (Ed.).
Değerler Eğitimi. Ankara: Maya Akademi.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim
Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

Verkuyten, M., Thijs, J. (2002). School Satisfaction Of Elementary School Children:
The Role Of Performance, Peer Relations, Ethnicity, And Gender. *Social
Indicators Research*, 59(2), 203-228.

Voltan-Acar, N. (2004). *Ne Kadar Farkındayım*. Gestalt Terapi. Ankara: Babil
Yayıncılık.

Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., ve Valois, R. F. (2012). Can Students Be
Too Happy? The Optimal Level Of School Satisfaction. *Applied Research in
Quality of Life*, 7(4), 337-350.

Woolfolk, E. A., Hoy, K. W. (1990). Prospective Teachers' Sense Of Efficacy And
Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi* (Çev: Zeliha İyidoğan Babayiğit). Kabalcı
Yayınevi (Eserin orijinali 1980'de yayımlandı).

Yavuzer, H. (1997). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yayla, A. (1999). *Eğitim-Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından
Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Yeşil, R. (2003). Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul Ve Ailenin Etkisi. *Eğitim
Araştırmaları Dergisi*, 9, 175-183.

Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme
Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri
Dergisi*, 10(1), 1214-1237.

Yontar, A. (2007). *Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yuen M., Patrick S. Y., Lau Queenie, A. Y., Lee, Norman C. Gysbers, Raymond M. C. Chan, Ricci W. Fong, Y. B. Chung ve Peter M. K. Shea (2012). Factors Influencing School Connectedness: Chinese Adolescents' Perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 55-63.



EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA

Kıymetli Öğrencim,
Lütfen aşağıdaki soruları dikkatli bir biçimde okuyarak cevaplayınız. Size en uygun seçeneğin önüne (X) işareti koyunuz ve cevapsız soru bırakmayınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1.Cinsiyetiniz

- Kız
 Erkek

2.Öğretmeninizin cinsiyeti?

- Erkek
 Kadın

3.Öğretmeninizin medeni durumu?

- Evli
 Bekâr

4. Okul türünüz?

- Özel okul
 Devlet okulu

5.Evinizde; dede, anneanne, babaanne gibi bir aile büyüğünüzle birlikte mi yaşamaktasınız?

- Evet
 Hayır

6.Şu ifadelerden size en uygun olanını işaretler misiniz?

- Düzensiz bir kişiyim
 Normal seviyede düzenli bir kişiyim
 Çok düzenli bir kişiyim

7.Şu ifadelerden size en uygun olanını işaretler misiniz?

- Sorumsuz bir kişiyim
 Normal seviyede sorumlu bir kişiyim
 Sorumluluklarını tam olarak yerine getiren bir kişiyim

8. Annenizle babanız birlikte mi yaşıyorlar?

- Evet
 Hayır

9. Anneniz gelir getiren bir işte çalışmakta mıdır?

- Evet
 Hayır

EK-2: Sorumluluk Ölçeği (SÖ)

	Aşağıdaki ifadeleri yandaki sütunlardan size en uygun olanını (X) işaretiyle işaretleyerek belirtiniz.	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.	()	()	()
2	Yapmam gerekenleri kimse söylemeden fark ederim.	()	()	()
3	Gitmem gereken yerlere zamanında yetişirim.	()	()	()
4	Verdiğim sözü tutarım.	()	()	()
5	Özel eşyalarımı temiz tutarım.	()	()	()
6	Temizlik alışkanlıklarımı (diş fırçalama gibi) kimse hatırlatmadan yerine getiririm.	()	()	()
7	Okuldan eve döndüğümde okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.	()	()	()
8	Kirli çamaşırlarımı kirli sepetine koyarım.	()	()	()
9	Özel eşyalarımı özenle korurum.	()	()	()
10	Yaptığım yanlışları kabul ederim.	()	()	()
11	Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.	()	()	()
12	Gerektiğinde hatalarım için özür dilerim.	()	()	()
13	Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.	()	()	()
14	Yaptığım işlerin sonuçlarını kabullenirim.	()	()	()
15	Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.	()	()	()
16	İhtiyaçlarımı giderirken diğerlerini engellemem.	()	()	()
17	Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.	()	()	()
18	Bir karşılık ve kazanç beklemeden ailem ve arkadaşlarıma yardım ederim.	()	()	()
19	Bana yapılan haksızlık karşısında kabalığa başvurmadan hakkımı savunurum.	()	()	()
20	Ailem ve arkadaşlarımı kötülüklerden korumaya çalışırım.	()	()	()
21	Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.	()	()	()
22	Elimde olan imkânlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım.	()	()	()
23	Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.	()	()	()
24	Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.	()	()	()

EK-3: Çocuk Ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)

	Aşağıdaki ifadeleri yandaki sütunlardan size en uygun olanını (X) işaretiyle işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle hayır
1	Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
2	Bu okulda olmaktan mutluyum.	()	()	()	()	()
3	Okulumda kendimi güvende hissediyorum.	()	()	()	()	()
4	Okulumu seviyorum.	()	()	()	()	()
5	Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
6	Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.	()	()	()	()	()
7	Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.	()	()	()	()	()
8	Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.	()	()	()	()	()
9	Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.	()	()	()	()	()
11	Öğretmenlerimi seviyorum.	()	()	()	()	()
12	Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.	()	()	()	()	()
13	Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir.	()	()	()	()	()

EK-4: Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (ÇİKODÖ)

	Aşağıdaki ifadeleri yandaki sütunlardan size en uygun olanını (X) işaretiyle işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okuldaki günlerim güzeldir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğrenmek beni mutlu eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Okula gitmeyi severim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğrenmek güzeldir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Okul eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Okul dersleri eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-5: İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/12/2017-E.18667



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/
Konu : Anket Uygulama Büşra
KAPLANCI

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı 1670Y59006 numaralı öğrencisi **Büşra KAPLANCI** yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "*İlkokul Öğrencilerinde Sorumluluk Bilincinin İncelenmesi*" konulu anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK
Müdür Yardımcısı

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (5 Sayfa)

05/12/2017 B.İşl.
05/12/2017 Enst.Sek.

H.M.ARIKAN
H.F.TATAROĞLU

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL94BUFK>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta :eğitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



ÖĞRENCİNİN

ADI SOYADI : Büşra KAPLANCI

NUMARASI : 1670y59006

PROGRAMI : Temel Eğitim

ANABİLİM DALI : Temel Eğitim

BİLİM DALI : Sınıf Eğitimi

ANKET KONUSU : İlkokul Öğrencilerinde Sorumluluk Bilincinin incelenmesi

ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR:

ADAPAZARI: 21 Haziran İlkokulu, Karaosman İlkokulu, Şahin Okulları, Doğa Koleji.

SERDİVAN: Bahçelievler Gazi İlkokulu, Mehmet Zorlu İlkokulu, Özel Serdivan Kale Elit İlkokulu, Özel Neva Okulları, Tekzen Koleji, SAÜ Vakfı Özel Okulları.

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir. Bilgilerinize arz olunur.

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Danışman

Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN
Enstitü Anabilim Dalı Başkanı

EKLER

1- Anket Formu

2- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi uyarınca belirlenen formlar



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10284503-605.01-E.882222
Konu : Araştırma İzinleri

12.01.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 06/12/2018 tarih ve 18667 sayılı yazıları.

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra KAPLANCI tarafından "İlkokul Öğrencilerinde Sorumluluk Bilincinin İncelenmesi" konulu anket çalışması ile ilgili Müdürlük Makamından alınan 09/01/2018 tarih ve 659895 sayılı onay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Müdürlük Oluru (1 Adet)

DAĞITIM:
Adapazarı ve Serdivan Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müd)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
...../...../20....

15.-01-2018

Fatih ADEMOĞLU
Memur

Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr/temelegitim54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin :Memur : İsa GEM
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax :0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a52b-3f24-345e-ac96-85cb kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Büşra KAPLANCI, 11.01.1992 yılında Sakarya'da doğdu. İlköğretim ve orta öğretimini Sakarya'da tamamladı. 2013 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Sakarya'nın Serdivan ilçesinde özel bir kurumda sınıf öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

Eposta: bkaplanci@sakarya.edu.tr

