

T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL BECERİLERİ İLE SORUMLULUK
VE ALGILANAN AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Kübra KAFKAS

Danışman

Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI

ERZİNCAN 2018

TEZ BİLDİRİMİ

“İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Sorumluluk ve Algılanan Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli “**Yüksek Lisans**” tezinin, tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, çalışmanın özünde olan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.



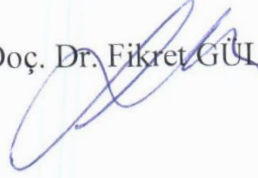
Kübra KAFKAS

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu alışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman/Jüri : Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Alper KAŞKAYA



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Muhammed İFTI



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİ İLE
SORUMLULUK VE ALGILANAN AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Kübra KAFKAS

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, Ocak 2018

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI

ÖZET

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyet, okulun bulunduğu yer, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği değişkenlerine göre sosyal beceri düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gümüşhane ilinin Torul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçe merkezinde ve köylerde bulunan 6 resmi ilkokulda, 4. sınıfta öğrenim gören 48'i kız ve 48'i erkek olmak üzere toplam 96 öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Sosyal Beceri Ölçeği, Sorumluluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmada uygulanan veri analizleri dikkate alındığında araştırma genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, baba eğitim durumu, anne mesleği değişkenlerine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Okulun bulunduğu yer, anne eğitim durumu, baba mesleği, algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca ğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:Sosyal Beceri, Sorumluluk, Algılanan Akademik Başarı.

**THE EXAMINATION OF RELATION BETWEEN SOCIAL SKILLS WITH
RESPONSIBILITY AND PERCEIVED ACADEMIC ACHIEVEMENT OF
ELEMENTARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS**

Kübra KAFKAS

Erzincan University Institute of Social Sciences

M. A. Thesis, Jan 2018

Supervisor: Ass. Prof. Fikret GÜLAÇTI

ABSTRACT

This research was conducted for the purpose of investigating the relationship between the social skills of elementary school fourth graders and their perceived academic achievements. Within the scope of the research, the students' gender, the location of the school, the perceived socio-economic level, the number of siblings, the parents' education status, the social skill levels according to the variables of the parent profession were examined.

The study group of the research, 2016-2017 academic year in Gümüşhane province, Torul District National Education Directorate, connected to the district center and villages in 6 official elementary schools, which consists of 96 students, 48 girls and 48 boys, who are educated in the fourth grade classroom. In the research, social skills scale, responsibility scale and personal information form were implemented as data acquisition tools. The data collected from the implemented data collection tools are examined with independent sample t test, one-way variance analysis (ANOVA), correlation analysis. The research is based on the relational screening model from the general screening model, considering the data analyses applied to the research.

According to the findings obtained at the end of the research; gender, perceived socio-economic level, number of siblings, father education status, maternal profession according to the variables of the students have not found a significant difference in the levels of social skills. The school's location, mother's education status, father's profession, according to the perceived academic achievement level varies significantly in the levels of social skills of students. In addition, the relationship between the levels of social skills and accountability levels of students has been found to be a moderate meaningful relationship in a positive direction.

Keywords: Social Skill, Responsibility, Perceived Academic Achievement.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenerek ilgili alana ve yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünölmüştür.

Teşekkürler,

Çalışmam süresince yol gösteren, sahip olduğu bilgi ve deneyimlerini paylaşan saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Fikret Gülaçtı'ya, değerli katkılarından ötürü jüri üyeleri Yrd. Doç Dr. Alper Kaşkaya'ya ve Yrd. Doç. Dr. Muhammed Çiftçi'ye,

Ölçeklerin uygulanması sürecinde yardımcı olan Gümüşhane Torul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü personellerine, Torul ilçesi ve köylerinde görev yapan öğretmenlere, ölçekleri uygulayan öğrencilere,

Üzerimde büyük emekleri olan ve haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım anneme, babama, babaanneme ve abim Yusuf Gülerüz'e,

Ailemize yeni katılan sevgili yeğenim Elif Nisa Gülerüz'e ve annesine; hayatımda yerleri apayrı olan kadim dostum, canım arkadaşım Songül Koç'a ve tanımaktan mutluluk duyduğum Nüket Yalçınkaya'ya; ailem Kafkas ailesine ve manevi desteklerini esirgemeyen tüm yakınlarıma,

En büyük fedakarlığı, anlayışı, sabrı, desteği gösteren ve varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Hakan Kafkas'a; bu süreçte ihmal ettiğim, mutluluk kaynağım, biricik canım kızım Zeynep Narin Kafkas'a en içten duygularımla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kübra KAFKAS

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X
I.BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu	6
B. Araştırmanın Amacı	7
C. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	8
D. Sayıtlılar	10
E. Sınırlılıklar.....	11
F. Tanımlar.....	11
II. BÖLÜM.....	12
KURAMSAL TEMELLER	12
A. Sosyal Beceriye İlişkin Kavramlar ve Kuramsal Temeller.....	12
1. Sosyal Yeterlik	12
2. Sosyal Beceri	15
3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması.....	18
4. Sosyal Beceri Yetersizliği	21
5. Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yararlanılan Kuramsal Temeller	25
B. Sorumluluğa İlişkin Kavramlar ve Kuramsal Temeller	27
1. Değer.....	27
2. Sorumluluk	30
3. Sorumluluk Türleri.....	41
4. Sorumluluk Kazandırılmasında Yararlanılan Kuramsal Temeller	43
C. Yapılan Araştırmalar	45
1. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	45

2. Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar	54
III. BÖLÜM.....	62
YÖNTEM.....	62
A. Araştırma Modeli.....	62
B. Evren ve Örneklem.....	62
C. Veri Toplama Araçları	64
1. Sosyal Beceri Ölçeği.....	64
2. Sorumluluk Ölçeği	65
3. Kişisel Bilgi Formu.....	66
D. Verilerin Toplanması	66
E. Verilerin İstatiksel Analizi.....	67
IV. BÖLÜM	68
BULGULAR	68
V. BÖLÜM.....	80
SONUÇ VE ÖNERİLER	80
A. Sonuç	80
B. Öneriler	92
1. Çalışmanın Bulgularına Yönelik Öneriler	92
2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	93
VI. BÖLÜM	95
KAYNAKÇA.....	95
İNTERNET KAYNAKLARI	123
VII. BÖLÜM	124
EKLER	124

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	63
Tablo 2. Öğrenci Sayılarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımı	63
Tablo 3. Öğrenci Sayılarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı ..	63
Tablo 4. Öğrenci Sayılarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	64
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	68
Tablo 6. Öğrencilerin Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 7. Öğrencilerin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	70
Tablo 8. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	71
Tablo 9. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	72
Tablo 10. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Analizi Sonuçları	73
Tablo 11. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	74
Tablo 12. Öğrencilerin Anne Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	75
Tablo 13. Öğrencilerin Baba Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	76
Tablo 14. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	77
Tablo 15. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Analizi Sonuçları	78
Tablo 16. Sosyal Beceri Düzeyi ve Sorumluluk Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayıları (N=96)	79

I.BÖLÜM

GİRİŞ

İnsan, çevresi ile etkileşime giren sosyal bir varlıktır. İnsanların hem düşünebilme hem de düşündüğünü başkalarına aktarabilme kabiliyeti, sosyal yaşamın esasını meydana getirir. Özellikle bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde, hızlı nüfus artışı, ekonomik kaygılar, toplumsal değişimler, teknolojik ilerlemeler gibi nedenler; insanların hayatlarında bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzluklar sonucunda toplumun değer yargıları, yaşam biçimleri değişime uğramış, sosyal ilişkiler aşınmıştır. Bu durum bireylerin çevresiyle olan ilişkilerine yansiyarak, sosyal ilişkilerini de zaman zaman bozmakta ve bireyler birbirleriyle daha az iletişim içerisine girmektedirler. Nihayetinde iletişim problemleri oluşmakta ve bu problemler ciddi sıkıntıları beraberinde getirebilmektedir.

Bireyin hayata geldiği andan itibaren büyüüp yetişkin oluncaya kadar başka bireylerle olan ilişkilerinin ve onlara yönelik oluşturduğu, önem verdiği davranışlarının tümü sosyal gelişim olarak adlandırılır. Bu gelişimin sonucunda bireyde türlü tutum ve davranışlar oluşur, böylece kişilik özellikleri toplumsal çevrenin etkisi ile de gelişir. Bu süreç bireyin tüm hayatı boyunca sürer. Kısaca, bireyin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurması ile toplum yaşayışına uygun olarak davranışlar sergilemesi sosyal gelişim olarak nitelendirilmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Ayrıca sosyal gelişim, bireylerin yaşlarına ve gelişimlerine uygun olarak mesuliyetlerini yerine getirmeyi de içerir. Gülay ve Akman (2009) sosyal gelişimde başarı sağlanabilmesi için bireyin kendisiyle de uyumlu olması gerektiğini; bu uyumun oluşmasında ise bireyin hayatının ilk yıllarında ihtiyaçlarının giderilmesinin, saygı, sevgi, kabul edilmenin etkin olduğu bir ortamda yetişmesinin önemin büyük olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer insanlarla ilişki sonucu meydana gelen sosyal etkileşimler, sosyal gelişimin ve sosyal becerinin ortak özelliğini oluşturmaktadır. Çünkü bu etkileşimlerle kazanılan sosyal beceriler, bireyin sosyal gelişiminin ve sosyalleşmesinin başarılı bir şekilde sağlanması için gerekli öğelerdir. Sosyal gelişimini sağlıklı olarak gerçekleştiren bireyler türlü sosyal becerileri kazanırlar ve bu kazandıkları becerileri hem çok sık hem de uygun biçimde düzenli olarak kullanırlar. Sosyal beceriler bireysel istek ve ihtiyacının karşılanmasıyla bireyin kendini ifade etmesini sağlamaktır. Tıpkı sosyal becerilerdeki gibi sosyalleşme sürecinde de mühim olan bireyin kendine saygı duyması, gereksinimlerinin bilincinde olması gibi kişisel etkenlerin bulunmasıdır (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal yönden gelişmiş yani sosyalleşmiş bireyin, insan ilişkileri ve topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmesi önemlidir. Bireyin sosyalleşme süreci; içinde yaşadığı grubun değerleriyle, çevresindeki diğer bireyler ile etkileşime girmesiyle şekillenir ve öğrenilir.

Sosyal yaşamın gereği olarak kişilerarası olumlu ilişkilerin kurulabilmesi, devam ettirilebilmesi ve bu ilişkiden tatmin olunabilmesi için kişilerin birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini iletebilmeleri beklenir (Sorias, 1986). Bunun için kişilerin bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. İşte bu tür becerilere genel anlamda sosyal beceriler adı verilir.

Çubukçu ve Gültekin (2006), türlü etkileşimlerde bireyin hem kendisinin hem de başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlamayı ile o anlayışa uygun davranışlar gösterebilmeyi sosyal beceriler olarak tanımlamışlardır. Bacanlı (2000) ise, kişiler arası ilişkiler başlatma, devam ettirme ve uygun şekilde sona erdirmeye becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilebildiğini savunarak bu becerilerin oluşturduğu davranışlara örnek olarak; selamlama, başkasıyla tanışma, kendini veya başkasını tanıtmaya, dinleme, rahatsızlık belirtme ve belirtilen rahatsızlığa karşılık verme, randevu isteme, şikayet etme, soru sorma, cevap verme gibi davranışları belirtmiştir.

Sosyal beceriler, içinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneğidir (Sorias, 1986). Ayrıca sosyal becerilerle birey, başka insanlardan olumlu tepkiler

alabilecek ancak olumsuz tepkilerin de oluşumunu önleyebilecek becerilere sahip olmaktadır.

İnsanlar sosyal becerileri sayesinde birlikte yaşarlar. Başkalarıyla başarılı etkileşimler kurmasını sağlayan sosyal beceriler, yeterli kazanıldığında bireyin kendine güvenini, benlik saygısını olumlu etkiler. Bireyin yaşam kalitesini artırır (Yüksel, 1997). Sosyal beceriler bireyin topluma uyumunu ve toplumla bütünleşmesini gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu beceriler bireyin hem akranlarıyla hem de başka bireylerle iletişimini ve etkileşimini sağlamaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2010). Sosyal beceri yeterliliği olan birey duygu, düşünce ve isteklerini başkasına rahatlıkla aktarabilmekte ve haklarını savunabilmekte (Altınöğlü-Dikmeer, 1999), insan ilişkilerini kolaylaştırmaktadır. Ancak sosyal ilişkileri kurmak ve sürdürmek kimileri için ise zor olabilmektedir (Uzamaz, 2000). İşte bu kişiler “beceriksiz”, “sıkılğan”, “çekingen”, “utangaç”, “ürkek”, “tutuk”, “sosyal fobik” vb. olarak nitelendirilirler (Bacanlı, 1999).

Bireyin duygu ve düşüncelerini açıkça söylememesi, arkadaş edinmemesi, yaşlılarıyla ve kendinden büyüklerle rahatlıkla konuşamaması, gruplara girememesi gibi iletişim problemleri yaşamasının nedeni sosyal beceri eksikliğidir (Altınöğlü-Dikmeer, 1997). Genel olarak bu eksikliğin nedenini Strain ve Odom (1986), bireyin sosyal becerilere sahip olamaması ya da sahip olduğu halde becerileri uygun ortam ve durumlarda sergileyememesi olmak üzere iki şekilde belirtmiştir (akt. Avcıoğlu, 2009: 14). Literatürde yapılan araştırmalar doğrultusunda, bireyin sosyal becerilerini etkileyen hatta sosyal beceri yetersizliğine sebep olabilecek çeşitli davranış durumları bulunmaktadır. Buna göre babanın sosyal kaçınma, değersizlik duygusu (Sümer, 2008), boşanma durumu (Uz Baş, 2003; Meriç, 2007; Pırtık, 2013; Uzun, 2013), ebeveynin reddi (Erlor, 2011), annenin otoriter, aşırı koruyucu, izin verici çocuk yetiştirme tutumu (Özkafacı, 2012), babanın duygusal sosyalleştirme davranışlarından cezalandırıcı tepkileri (Seçer ve Karabulut, 2016), evlilik çatışması algısı (Turan, 2014), yuvada yetişme hali (Koşay, 2013), çocuk eğitim evlerinde barınma durumu (Aktuğ, 2010), köy ve kenar mahallede yaşama durumu (Tanrıöğen, 2014), mantık dışı inançları (Çivitçi ve Çivitçi, 2009), depresyon (Spirito, Hart,

Overholser ve Halverson, 1990), annenin duygusal istismarı (Karakuş, 2006), odaklanmış dikkat problemi (Yılmaz, 2012), sosyal kaygı ve yalnızlık (Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1990), internet bağımlılığı (Doğrusever, 2015), boş zamanları internet başında geçirme (Yükselgün, 2008), problemlili internet kullanımı (Gök, 2017), spor yapmama durumu (Arslanoğlu, 2010; Yıldırım, 2011; Çamur, 2013), utangaçlık (Özlek, 2003), zorbalığa karışma (Hilooğlu, 2009), çocuğun mevsimlik tarım işçisi olarak çalıştırılma durumu (Karaman, 2013), okulöncesi eğitim almama durumu (Pekdoğan, 2016a); engelli olma durumu (Özkubat, 2010) bireyin sosyal beceri düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çeşitli nedenlerle sosyal becerilerdeki eksiklik ya da yetersizlik, okul ortamlarında kimilerinin içe kapanık, çekingen kimilerinin ise saldırgan, kavgacı olmalarına yol açmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin teneffüslerde yalnız başına oturdukları, arkadaş edinmekte güçlük çektiği, derslerde grup etkinliklerine katılmadıkları, bir işte zorlanmalarına rağmen yardım istemedikleri gözlenmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2010). Bu durum giderek çocukların akran ilişkilerinde de problemlere sebep olmaktadır. Akranları tarafından onaylanmayan çocuklar, akran ilişkilerinin daha da bozulmasına ve hatta bu ilişkilerin tümüyle ortadan kalkmasına sebep olabilmektedir (Avcıoğlu, 2009). Böylece gerek psikolojik gerek davranışsal gerekse sosyal alanlarda, yaşamlarının ileriki dönemlerinde akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar çeşitli rahatsızlıklar yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında akademik başarısızlık, suça eğilim, şiddet, akıl ve ruh sağlığı ile ilgili problemler vb. sayılabilir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003). Özetle sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar tüm hayatları boyunca bireysel ilişkilerinde, hem okul hem de mesleki yaşamlarında, duygusal-davranışsal alanlarda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların yok olması için, gerekli becerilerin öğretilmesi ve çocukların var olan sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Kocabaş ve Akkök, 2007; Avcıoğlu, 2009).

Literatürde gerek otistik veya engelli gerek normal gelişim gösteren gerekse üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitimle ya da çeşitli yöntemlerle yaşamlarının her kademesinde sosyal beceri düzeylerinin artırılmasına yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır (Yüksel, 1997; Kaf, 1999; Kocayörük, 2000; Avcıoğlu, 2001; Akfırat,

2004; Çetin, 2005; Çakır, 2006; Vural, 2006; Kara ve Çam, 2007; Meriç, 2007; Barış, 2008; Çadır, 2008; Dereli, 2008; Emecen, 2008; Karahan, 2008; Okur, 2008; Durualp, 2009; Gülaçtı, 2009; Saygılı ve Kocabaş, 2009; Balçık, 2010; Çelik, 2010; Eti, 2010; Kulikoğlu, 2010; Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010; Ünlü, 2010; Kaya, 2011; Öziskender, 2011; Yurtseven, 2011; Gül, 2012; Gülhan, 2012; Yatkın, 2012; Çamur, 2013; Durdu, 2013; Neslitürk, 2013; Mantaş, 2014; Özkan, 2014; Polat, 2014; Uysal, 2014; Acar, 2015; Bolat, 2015; Giray, 2015; Kahveci, 2015; Kayılı, 2015; Koç, 2015; Sapsağlam, 2015; Turhan, 2015; Yaman, 2015; Pekdoğan, 2016b; Karateke, 2016; Namdar ve Çamadan, 2016; Sevgen, 2016; Yılar ve Şimşek, 2016; Başdaş, 2017; Yıldız, Şimşek ve Yüksel, 2017). Genel olarak sosyal beceri ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda; sosyal beceri eğitiminin ya da sosyal beceri düzeylerinin akran kabulünde (Çetin ve ark., 2003), akran ilişkilerinde (Topaloğlu, 2013), kişilerarası ilişkide (Uzamaz, 2000), okula uyum düzeyinde (Erten, 2012), sosyal uyum düzeyinde (Çelik, 2007; Kabasakal ve Çelik, 2010), sosyal etkileşim becerisini arttırmada (Bierman and Furman, 1984), akran etkileşimi ve sosyal sorumluluk duygularını arttırmada (Wise, Bundy, Bundy ve Wise, 1991), benlik saygısında (Riggio, Throckmorton, Depola, 1990; Akkuş, 2005; Yiğit, 2008; Yiğit ve Yılmaz, 2011; Uysal ve Balkan, 2015), yaratıcılık düzeylerinde (Kiper, 2016), şiddet davranışlarını önlemede (Ayyıldız, 2011), kendine güveni arttırmada (Verduyn, Lord ve Forrest, 1990) ve davranış problemlerini azaltmada (Verduyn ve ark., 1990; Anderson-Butcher, Newsome ve Nay, 2003), utangaçlık düzeylerini azaltmada (Yıldırım, 2006), bilişsel beceri düzeylerinde (Kurtulan, 2015), saldırganlık düzeylerini azaltmada (Yelpaze, 2012), sosyal kaygıyı azaltmada (Şimşek, 2011), akademik başarıda (Keskin, 2007; Karayurt ve Akyol, 2008), duygusal zeka düzeylerinde (Dicle, 2006; Yurdakavuştu, 2012), içten denetim odağını yükseltmede (Akkuş, 2005), problem çözmede (Özlek, 2003; Durualp, Arslan, Çayıroğlu, Özkan ve Semerci, 2009), empatide (Riggio, Tucker ve Coffaro, 1989; Şahin ve Yeşil, 2010), depresyon düzeylerini azaltmada (Uz Baş, 2003; Uzun, 2013), öfke kontrolünde (Keçialan, 2013), okul olgunluğunda (Tunçeli, 2012), okula yabancılaşma düzeyinin azalmasında (Özsarı, 2015), psikolojik ve öznel iyi oluşta (Gülaçtı, 2009; Canbay, 2010), mutlulukta (Argyle ve Lu, 1990), yetkinlik

beklentisinde (Telli, 2010), iletişim ve çatışma çözme becerisinde (Kodaz, 2010), iş doyumunu yükseltmede ve iş stresini azaltmada (Ekinci, 2006) etkili olduğu belirtilmiştir.

Sosyal becerilerin insanın en önemli becerileri olduğu (Yüksel, 1997) yapılan araştırmalarla saptanabilir. Özellikle başkaları ile olumlu ilişkiler kurmasında, başkalarına yardım etmesinde, sosyal kurallara uymasında, haklarını savunabilmesinde, sorumluluk yüklenebilmesinde sosyal becerilerin öneminin ve etkisinin büyük olduğuna ulaşılabilmektedir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun bir üyesi haline gelerek bu toplumun bir parçası olduğunun farkına varması ve sosyal mesuliyetlerini yerine getirmesi ancak sosyal becerileri kazanmakla mümkündür. (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Böylece bireylerin akademik ve meslek yaşamlarında yardımlaşmaları, kendilerini ifade edebilmeleri, etkin iletişim kurabilmeleri, sorumluluk alabilmeleri, karar verebilmeleri gibi birçok davranış yeterli sosyal becerilere bağlıdır. Bu bağlamda konunun araştırılması önemli görülmüştür. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin olup olmadığına yanıt aranmıştır. Yapılan çalışmalarda sosyal beceri ve sorumluluk ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve bu konularla ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

A. Problem Durumu

“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin okulun bulunduğu yere göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin anne mesleğine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin baba mesleğine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

B. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

C. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İnsanlar günlük yaşamlarını diğer bireylerle sosyal ilişkiler kurarak geçirirler. Sosyal beceriler, bu ilişkilerin gelişimini belirleyen en önemli unsurlardandır. Ayrıca sosyal beceriye sahip olma, bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasını kolaylaştırmaktadır. Özellikle çocukluk yılları sosyal becerilerin kazanılmasında önemli yıllardır (Uz Baş, 2003).

Gürşimşek'e (2002) göre çocukların sosyal beceri yönünden gelişiminde ailenin etkisi diğer kurumlara göre en başta gelmektedir. Çünkü doğum öncesinden başlayıp hayatının sonuna kadar, yaşam boyu etkisini devam ettiren ebeveynler, çocuğun gelişiminde büyük bir öneme sahiptirler. Çocuklar için ilk öğretmenler olan ebeveynlerin okulöncesi dönemde çocuklarıyla kuracakları duygusal bağ, onların gelecekte nasıl bir insan olacaklarını büyük ölçüde belirler (akt. Dermez, 2008).

Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarını aile üyeleri ile geçirdiklerinden dolayı gelişimlerinde ailenin etkisi ve katkısı büyüktür. Ancak okul çağına geldiklerinde bu gruba arkadaşlar, akranlar, öğretmenler ve yetişkinler de eklenerek çevreyle aktif bir şekilde etkileşim içerisine girerler.

Çocuklar, evden okul ortamına geldiklerinde onlardan yeni davranış şekilleri geliştirmeleri beklenir. Akranlarıyla birlikte sosyal bir grup ile etkileşim içinde yaşamayı öğrenmek, akademik gelişmeler açısından da önemlidir. Başka bir ifadeyle, kendini ve duygularını ifade edebilmeyi, soru sorabilmeyi, karşısındakini dinleyip anlayabilmeyi, kötü durumların üstesinden gelebilmeyi öğrenen bir çocuğun akademik becerileri de rahatlıkla gelişebilecektir (Akkök, 2006). Böylece akademik becerilerin gelişmesinde sosyal becerilerin etkili olduğu söylenebilir.

Toplumlar ancak eğitimle kalkınabilirler. Toplumların gelişmişliğinin bir göstergesi de eğitim harcamalarına yani insana yaptıkları yatırımlarla ölçülmektedir. Çağdaş toplumların eğitim anlayışında insan merkezde yer almaktadır (Çiftçi, 2008). Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim kurumlarının amacı "*her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve*

alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır” (URL 1). Görülüyor ki ilköğretim kurumlarından olan ilkokullar ve ortaokullar, sadece çocukların bilişsel becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedirler. Ayrıca Fidan ve Erden’de (2001), bu okullarda kazandırılan bilgi ve becerilerin, bireylerin sosyal uyum içerisinde yaşayabilmelerini, yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürebilmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Böylece bu okullar, çocukların sosyal beceri düzeylerinin artmasını sağlayarak gelişimlerine katkıda bulunurlar.

İlkokul döneminde, çocukların kişilik ve sosyal özelliklerinin gelişimi önem kazanır. Daha önceki dönemde çocuklar benmerkezci, başkalarının bakış açısını anlayabilecek düzeyde değilken, ilkokul dönemi ile birlikte benmerkezcilikten kurtulur ve başkalarının farkına varırlar. Bunun bir başka anlamı ise bu dönem, çocuğun artık başkalarının öteki olduğunu fark ettiği dönemdir. Bu özelliklerle çocuklar artık beraber oynamaya ve işbirliği içinde olmaya başlarlar. Böylelikle bu durum çocuğun oyununa ve sosyal ilişkilerine de yansır. Özetle ilkokul döneminin, başkalarının keşfedildiği dönem olduğu söylenebilir (Bacanlı, 2000).

Hayatın ilk yıllarında sosyal becerileri öğrenen ve bu becerileri hayata geçirebilen çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerine katkılar sağlanabileceği görülmektedir. Bu yıllarda başarılı sosyal ilişkiler geliştiren çocuklar yaşamlarının ileriki dönemlerinde de bu ilişkilerini sürdüreceklerdir. Ayrıca kendini rahatlıkla ifade edebilen, topluma uyum sağlayabilen, mutlu bireyler olabileceklerdir (Gülây ve Akman, 2009).

Sosyal yeterliliğe ulaşmamış, sosyal beceri eksikliği olan çocuklar ise gerek toplumsal ilişkilerinde gerekse okul yaşamlarında davranışsal, duygusal, akademik problemler yaşamaktadırlar. Kişilerin akranları tarafından kabul edilmeleri, onların yeterli sosyal becerilere sahip olmalarıyla yakından ilişkili olduğundan akranlarınca kabul edilmeyen çocuklar, birçok sosyal beceriyi öğrenme durumlarından faydalanamamaktadırlar, kendilerini yalnız hissetmektedirler ve hatta okuldan uzaklaşabilmektedirler (Çetin ve ark., 2003). Ayrıca Gresham ve Reschly (1988)

sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin yaşamlarında gerekenleri yerine getiremediklerini, ne kendileri ne de başkaları için sorumluluk geliştiremediklerini belirtmişlerdir (akt. Akfırat, 2006).

Sosyal beceriler, çocuğun başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesini, sosyal olarak kabulünü sağlar. Bu nedenle sosyal becerileri çocukların hayat boyu kullanacakları bir birikim olarak görmek gerekir (Çetin ve ark., 2003). Çocukluk döneminde kazanılan sosyal becerilerin, yaşamın ileriki dönemlerinde başkalarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirmelerinde büyük etkisi vardır. Bu dönemde yeterli sosyal becerileri kazanmak, çocuğun hayatındaki farklı alanlarda başarılar elde etmesi açısından önemlidir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Böylelikle erken yaşta sosyal becerinin kazanılması gerekmektedir. Özellikle ilkokul çağı birey için ayrıca önem taşımaktadır.

Yaşamlarında yenilikçi, rahatlıkla çevreleriyle iletişim kurabilen, hızlı karar alabilen, sorumluluk sahibi, analitik zekaya sahip bireylerin yetişmesine ilkokul kurumları zemin hazırlamaktadır. Bu sebeple ilkokul çağının bireylerin yaşamında kritik bir önemi vardır. Bu dönemde sosyal becerilerin kazanılması ileriki yaşamlarını mutlu ve başarılı geçirmeleri için önemlidir. Bu bilgilerden hareketle çalışmada ilkokul öğrencileri seçilmiştir.

Ayrıca yapılan alanyazın taramasına göre; sosyal beceri, sorumluluk ve algılanan akademik başarının bir arada incelenmediği görülmüştür. Bu çalışma ile sosyal becerinin hem sorumluluk ile algılanan akademik başarıyla ilişkisi hem de farklı değişkenler açısından ele alınması ile problem durumunun aydınlatılması sonucunda, literatüre katkı sağlayacağı ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

D. Sayıtlılar

Bu araştırmada, Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sorumluluk Ölçeğinin ve Kişisel Bilgi Formunun doldurulması aşamasında, çalışma evrenini oluşturan öğrencilerin veri toplama araçlarını doğru, güvenilir ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

Veri toplama araçlarına verilecek cevapların var olan durumu ortaya koymayı sağlayacak kapsamda olacağı varsayılmaktadır.

Gümüşhane ili Torul ilçesi ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler evreni temsil edecek nitelik ve niceliğe sahip olduğu varsayılmaktadır.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane ili Torul ilçe merkezdeki ve köylerdeki ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam doksan altı öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları olan Sosyal Beceri Ölçeği, Sorumluluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır. Araştırmada uygulanan ölçme araçlarının ölçtükleri özellikler bakımından güvenilirlik ve geçerlik boyutları ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Sosyal Beceri (Social Skill): Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, kişilerarası etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, amaçlara yönelik, sosyal bağlama göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 1997).

Sorumluluk (Responsibility): Erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyi esas alınarak vazifelerini yerine getirmesidir (Yavuzer, 2007).

II. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde sosyal beceri ile sorumluluk kavramlarına, dayandığı kuramlara, ilgili literatürle desteklenerek araştırmacı ve yazarların değerlendirmeleriyle bu konularda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

A. Sosyal Beceriye İlişkin Kavramlar ve Kuramsal Temeller

1. Sosyal Yeterlik

Altınoğlu-Dikmeer (1997) sosyal yeterliği, bireyin belirli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkındaki bir sosyal hükmü bildiren geniş bir terim olarak tanımlamaktadır. Ayrıca sosyal yeterlik kavramı sosyal yetenek olarak ifade edilmektedir. Trower (1982) de “*becerikli davranışı ortaya koyma yeteneğine sahip olma*”yı sosyal yeterlik olarak tanımlamıştır (akt. Bacanlı, 1999: 23). Jalongo’ya (2006) göre sosyal yeterlik, pozitif insan ilişkilerini oluşturmaya yönelik diğer insanlara sergiledikleri yetenek, davranış ve tepki dizisidir.

Sosyal yeterlik ya da diğer bir ifadeyle sosyal yetkinlik ile ilgili bazı araştırmacılar sosyal başarı, bazıları ise değişik durumlarda amaçlanan sosyal hedeflere ulaşma, başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar, bireyin karşılaştığı problemlerle baş etmedeki etkinliği, olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel hedefleri gerçekleştirme becerisi vb. olarak tanımlamışlardır (Çetin ve ark., 2003). Bu birbirinden farklı tanımlardan da anlaşılıyor ki sosyal yeterliğin ortak bir tanımı yoktur. Ayrıca bazı araştırmacılar sosyal yeterliği sosyal becerilerle eş olarak yani herhangi bir ayırım gözetmeden kullanırken bazıları ise sosyal becerileri sosyal yeterlikten farklı olarak ele almışlardır.

Merrel ve Gimpell (1998), sosyal beceri ile sosyal yeterlilik kavramlarının çok boyutlu, birbirleriyle ilişkili ve aynı zamanda da bağımsız yapılar olduklarını belirtmişlerdir (akt. Avcıoğlu, 2009:8). Hops (1983) ise bu iki kavramı ayrı ayrı ele

almıştır. Sosyal yeterlik kavramını, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği ile ilgili sosyal yargı bildiren geniş bir terim olarak; sosyal beceri kavramını ise, belirli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimi olarak tanımlamıştır (akt. Altınoğlu-Dikmeer, 1997). McFall (1982) da, sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının birbirinden tamamen farklı kavramlar olduğunu savunmuştur. McFall (1982) tarafından bireyin belirli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak değerlendirilen yeterlik, genel bir değerlendirme terimi olarak belirtilmiştir. Sosyal becerileri ise bir vazifeyi/rolü yeterli bir şekilde icra edebilmek için gerekli özel beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu becerilerin doğuştan olabileceği gibi eğitimle de kazanılabileceği savunulmuştur. Ayrıca sosyal yeterlik ile ilgili olarak bazı noktalar da vurgulanmıştır. Bunlar; performansın kişinin dışındakiler tarafından değerlendirilmesi; performans değerlendirmesinde meydana gelebilecek hataların ve yanlış saptamaların etkisine açık olacağı; değerlendirmelerin her zaman bir ölçüt gerektireceğinden yeterlilik kabul edileceklerin sınırlarının belirlenmesi; değerlendirme belli bir vazifeye, olaya özgü olacağı; eylemde bulunan kişinin özellikleri (yaş, cinsiyet vb.) yeterlik yargılarını ve yeterlik standartlarını etkileyebileceği; yeterli olarak değerlendirilenler (performans ya da görev içi performans) için belli bir tutarlık bekleneceği olarak belirtilmiştir.

Gresham ve Rescly (1988) ise McFall'ın düşüncesiyle paralel değildir. Sosyal beceriyi öğelere ayırmış ve sosyal yeterliğin daha geniş bir yapıda olduğunu savunmuşlardır. Sosyal yeterlik; akademik beceriler, sosyal sorumluluk, dil gelişimi, fiziksel gelişimi vb. becerileri içeren uyumsal davranış ile kişiler arası, kendiyle ilişkili ve göreviyle ilişkili davranışları içeren sosyal becerilere ayrılmaktadır (akt. Avcıoğlu, 2009: 8). Ayrıca Gresham (1986) da sosyal yeterliği; sosyal beceri ve uyumsal davranış olarak öğelere ayırmış, hatta akran kabulü veya popülerliği üçüncü bir öğe olarak ele almıştır. Araştırmada bireyin yeterli sosyal beceri ve uyumsal davranış düzeyine sahip olmasının, akran kabulünün ya da akranlar arasındaki popülerliğinin yüksek olmasını sağlayacağı ifade edilmiştir. Kısacası akran kabulünün, sosyal beceri ve uyumsal davranışın yeterli düzeyde olmasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal yeterliğin alt boyutlarında yetersiz olan bireylerin sosyal olarak da yetersiz olacakları belirtilmiştir.

Bir diğler araştırmacı Cavell (1990) da sosyal yeterlik kavramının çoğunlukla sosyal beceriler anlamında kullanıldığını savunmuştur. Sosyal yeterlik kavramını sosyal fonksiyonlar, bu fonksiyonlarla ilgili gerekli beceriler şeklinde tanımlamış ve sosyal uyum, sosyal beceri, sosyal performans olmak üzere üç unsurdan oluşan bir yapı olarak ele almıştır. Buna göre sosyal beceri sosyal yeterliğin alt boyutu olarak kabul edilmektedir. Ayrıca sosyal beceriler, sosyal yeterlik ve sosyal uyum için önkoşul olarak görölmektedir. Korinek ve Popp'a (1997) göre, sosyal yeterlik; hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerir. Konuşmayı başlatma, oluşan etkileşimi devam ettirme, uyum sağlayabilme, razı olmadığı bir şeyi yapmaktan kaçıma vb. becerileri gösteren bireyler sosyal bakımdan yeterli olabilmekte, başkaları tarafından sosyal olarak kabul görölebilmektedirler.

NAEYC (National Association for the Education of Young Children) tarafından sosyal yeterlilik içeren davranışlar, çocuklarda gözlenebilen davranışlar olarak belirlenmiştir. Buna göre bu davranışlar; kişisel nitelikler, akran ilişkileri ve sosyal becerilerdir. Sosyal becerilerde çocuk; hakkını arar, başkalarına olumlu yaklaşır, arzu ve isteklerini kesin olarak ifade eder, çeşitli devam eden gruplara girmekte zorlanmaz, başka etnik gruptaki insanları kabul eder ve onları sever, diğer çocuklarla sözsüz etkileşimde bulunur vb. davranışları gösterir (Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren, 2002).

Akkök'ün (2006) belirttiğine göre sosyal becerilerin gelişmesi sosyal yeterlik ile iç içedir. Bunları şöyle özetlemiştir; kendini ifade etme ve özgüven, arkadaş kabulü, aile fertleri ve diğer önemli bireylerce kabul görme, sosyal bağımsızlık, destek veren toplumsal çevredir.

Araştırmalardan anlaşılıyor ki sosyal beceriyi de kapsamı içine alan sosyal yeterlilik kavramı daha genel ve çok boyutlu bir kavramdır (şahin, 2001). Başka bir ifadeyle sosyal yeterlik genel bir durumu ifade ederken sosyal beceriler belirli davranışları ifade eder. Bu bağlamda sosyal becerilerin gelişmesi sosyal yeterliğin oluşturulmasında bir araç olabileceği gibi, sosyal yetersizlikler de sosyal becerilerin kazanılmasını olumsuz etkileyebilmektedir (Gölay ve Akman, 2009). Ancak bireyin yalnızca birçok sosyal beceriyi edinmesi ve bu becerileri uygulaması yeterli

olmamaktadır. Çünkü bu becerilerin, içinde bulunulan sosyal topluluk tarafından kabulü de gerekmektedir. Böylelikle bireyin sosyal açıdan yeterliliği sağlanabilir (Özdemir, 2010). Yani bireyin sosyal açıdan kabulünü sağlayan becerilere sahip olması gerekmektedir. Kısacası sosyal yeterlikle ilgili Bacanlı (1999) "*kişinin sosyal becerisi varsa sosyal açıdan yeterli*" düşüncesi ile çıkarımda bulunmuştur.

2. Sosyal Beceri

Bireyler doğru karar alma, kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilme, karşısındakini anlayabilme, sorunları çözebilme gibi davranışların yanında başkaları tarafından kabul edilme gereksinimini de duyarlar. Başka bir deyişle bireylerin başkalarıyla olan kişilerle sağlıklı etkileşim kurabilmesi için gereken, başkalarının olumsuz tepkiler vermesini engelleyen, olumlu tepkiler vermesini sağlayan, toplumsal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara, sosyal becerilere ihtiyaçları vardır (Canbay, 2010).

Tıpkı sosyal yeterlik gibi sosyal becerilerin de tek bir tanımı yoktur, hatta tanımlanması bir hayli zordur. Nedeni ise, sosyal becerilerin çeşitli değişkenlerden (kişilik, zeka, değer yargıları, tutum vb.) etkileniyor olmasıdır. Bu değişkenler çok ve karmaşık yapıdadır. Bu durum sosyal becerilerin farklı alanlarda ele alınmasına neden olmuştur. Böylece farklı disiplin alanındaki uzman kişilerin farklı bakış açılarına sahip olmaları, sosyal beceri kavramının tanımlarının çeşitliliğini fazlalaştırmıştır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2010).

Araştırmacılar sosyal beceri kavramının tanımlarını değişik şekillerde ele almışlardır. Marlowe (1986) tarafından sosyal beceriler, bireylerarası durumlarda bireyin kendisini de içeren insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği olarak belirtilmektedir.

Hersen ve Eisler (1976) sosyal becerileri, "*bireylerin tabii çevrelerinde; okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği*" olarak tanımlamaktadır (akt. Bacanlı, 1999: 20). Bacanlı (2000) da benzer olarak sosyal becerileri, bireyin başkalarıyla başarılı bir biçimde etkileşimde bulunmasına imkan sağlayan davranışlar olarak ifade etmektedir.

Gresham ve Elliott (1990) göre sosyal beceriler, *“kişinin diğerleriyle daha güçlü bir etkileşim kurması ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren sosyal olarak kabul edilen öğrenilmiş davranışlar”* olarak tanımlamıştır. Benzer bir tanımda bulunan Kelly (1982), sosyal becerileri, *“bireylerin kişilerarası durumlarında çevrelerinden pekiştirme elde etmek veya devam ettirmek için kullandıkları belirlenebilir öğrenilmiş davranışlar”* şeklinde açıklamıştır.

Şahin (2005) ise sosyal beceriyi, başkalarının olumlu tepkiler vermesine sebep olabilecek ve olumsuz tepkilerini engelleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi olası kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Soriaş (1986), sosyal becerileri, bireylerin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde ifade edebilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine uygun gelmeyen istekleri kabul etmemesini sağlayan beceriler olarak tanımlamıştır.

Dowrick (1986) sosyal beceriyi, *“belli bir ortamda sosyal kabul görecekt ve hem kişinin kendisi hem de karşısındaki için faydalı olacak şekilde davranabilme becerisi”* olarak tanımlamıştır. Westwood (1993) sosyal becerileri, başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatma ve devam ettirme için önemli olan davranış elemanları olarak ifade etmiştir. Böylece sosyal beceriler toplum yararına olan davranışlardan oluşur ve bireyin sosyal açıdan kabul görmesine de olanak sağlar.

Sosyal beceri tanımlarını Gresham ve Elliott (1984) üç grupta incelemiştir. Bunlar; akran kabulü, davranışsal ve sosyal geçerlik tanımlarıdır. Akran kabulü tanımına göre akranları tarafından onaylanan, kabul gören ya da popüler olan davranışlar sosyal beceriler olarak ifade edilmektedir. Sosyal becerinin başkalarının davranışına bağlı pekiştirme ihtimalini arttıran duruma özgü eylemler olan davranışsal tanımdır. Sosyal geçerlik tanımı ise akranlar tarafından kabul edilme ya da popülerlik, önemli kişilerin (ebeveynler ve öğretmenler gibi) çocuğun sosyal becerileri ile ilgili değerlendirmeleri gibi önemli sosyal sonuçlarla bağlantılı ya da bu önemli sonuçlara yol açan duruma özgü davranışlardır (akt. Caldarella ve Merrell, 1997).

Sosyal becerilerin tanımları incelendiğinde, değişik konulara vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Tanımların her biri sosyal becerilerin bir yönünü vurgulamakta olup, bu durum tanımların bütünleyen yönünü göstermektedir. Tanımların esas ortak noktaları ise bu becerilerin sosyal ilişkileri olumlu olarak şekillendirmekte önemli bir araç olduğu, sosyal ilişkilerle etkileşim içinde bulunduğu ve öğrenilmiş davranışlar olduğudur. Bununla birlikte sosyal becerilerin, kişisel olarak da bireyin kendini en iyi şekilde ifade etme biçimlerinden biri olduğu söylenebilir (Gülay ve Akman, 2009)

Bazı araştırmacılar sosyal becerilerin gözlenebilen, bazılarının gözlenemeyen, bazılarının ise hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen davranışlardan oluştuğunu savunmaktadırlar. Sosyal becerilerin karmaşık olduğunu savunan Elksnin ve Elksnin (1998) da sosyal becerilerin hem başkaları tarafından görülebilen ve açıkça ortaya konulan gözlenebilen davranışlardan hem de problem çözme becerilerindeki gibi alenen görülemeyen ve gizli olan gözlenemeyen davranışlardan oluştuğunu savunmuşlardır.

Chadsey-Rush (1992) da Elksnin ve Elksnin ile paralel olarak sosyal becerilerin hem gözlenebilen becerilerden hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluştuğunu savunmuştur. Ayrıca sosyal becerilerin özellikleri olarak ise; toplumsal bağlama göre değişebilen, hedefe yönelik, bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, pozitif veya nötr tepkiler almalarını, negatif tepkilerden kaçınmalarını sağlayan öğrenilmiş davranışlardan oluştuğunu belirtmiştir (akt. Elibol Gültekin, 2008).

Bu araştırmacıardan farklı olarak sosyal becerinin gözlenebilen davranışlardan oluştuğunu savunan Shepherd (1983), sosyal becerinin bireylerin kendilerini uygun bir biçimde ifade edebilmeleri, duygu ve düşüncelerini kolaylıkla açıklayabilmeleri, sosyal rollerini sürdürebilmeleri ile ilgili olduğunu belirtmiştir (akt. Altınoğlu-Dikmeer, 1997). Fakat McFall (1982) ise sosyal becerilerin direkt olarak gözlenemeyeceğini ve kişinin gözlenebilen davranışının yalnızca kişinin sosyal yeteneğinin bir kısmı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal beceriler, sadece sosyal yetenek ile oluşan iskelet içerisinde ölçülebilir ve tanımlanabilir.

Sonuç olarak sosyal becerilerle ilgili yapılan birçok farklı tanımı inceleyen Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) bu tanımların ortak özelliklerini saptamışlardır. Buna göre sosyal beceriler, öğrenme yolu ile kazanılmakta, sözel ve sözel olmayan davranışlardan meydana gelmektedir. Sosyal ödüllerle olumlu tepkilerin artmasını sağlar, karşılıklı etkileşime dayalı, bireyin yaşı, cinsiyeti, sosyal statü gibi faktörler ile çevrenin özelliklerinden etkilenerek beceriler şekillenir. Ayrıca bu becerilerin eksikliği yapılan değerlendirmelerle belirlenebilir ve duruma özgü eğitim programlarının hazırlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Benzer olarak Hargie (2006) sosyal becerilerin özelliklerini altı unsur ile açıklamıştır. Buna göre birinci unsur sosyal becerilerin amaçlanan sonuca ulaşmaya yönelik maksatlı davranışlardır. İkincisi bireylerin her davranışı birbiriyle ilişkilidir, üçüncüsü duruma göre uygunluk gösterir. Dördüncüsü sosyal beceriler kişisel durumları gösteren tanımlanabilir davranışlardır. Beşincisi öğrenilebilen davranışlardır. Son unsur ise sosyal beceriler bilişsel kontrol altında bulunur.

Yapılan birbirinden farklı tanımlardan ve açıklamalardan sosyal beceri kavramının çok boyutlu karmaşık bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Ancak sosyal becerinin tanımı değişse de bazı niteliklerin olmazsa olmazı olduğu görülmektedir. Bu nitelikler başkalarının olumlu tepki vermesi, olumsuz tepkileri engellemesi, etkileşimi artırıcı olması, sözel ve sözel olmayan davranışlar olması, bilişsel ile duyuşsal öğeler içermesi ve öğrenilir olmasıdır (Gülaçtı, 2009). Ayrıca sosyal beceriler ilişkiyi devam ettiren, sosyal açıdan kabul görülmeye olanak sağlayan davranışlardan oluşmaktadır.

3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Araştırmacıların sosyal becerinin tanımında olduğu gibi sınıflandırmasında da görüş birliğine varamadıkları görülmüştür.

Gresham ve Elliott (1990), Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Ölçeğini geliştirmişlerdir. Buna göre sosyal beceriler beş alt gruba ayrılmıştır. Bunlar; *işbirliği* (yardım etme, paylaşma, kurallara uyma vb.), *atılganlık* (tanışma, bilgi sorma, vb.),

öz kontrol (öfkeyi yönetme, tartışmalarda uzlaşma sağlama vb.), *empati* ve *sorumluluktur*.

Rinn ve Markle (1979) ise sosyal becerileri dört farklı gruba ayırmışlardır. Birincisi *kendini anlatma becerileridir*. Bu beceriler kendisi hakkında olumlu düşünceler ifade etme, hoşla giden sözleri kabul etme gibi becerileri içerir. İkincisi başkalarının düşüncesine katılma, başkalarını övme gibi davranışları içeren *çevresini genişletme becerisidir*. Üçüncü beceriler ise *atılganlık becerileridir*. Kendisine aksi gelen ricaları kabul etmeme, başkasının kanısına katılma davranışları içerir. Son olarak konuşma ve bireyler arası sorun çözme becerilerini içeren *iletişim becerileridir* (akt. Avcıoğlu, 2009: 12).

Sosyal Beceri Envanterini geliştiren Riggio (1986) ise sosyal beceriyi altı boyutta ele almıştır. Bunlardan birincisi sözel olmayan iletişim mesajları ve duyuşsal durumları algılayarak duyguları uygun biçimde ifade etme becerisini içeren *duyuşsal ifade boyutudur*. İkincisi *duyuşsal duyarlılık boyutudur*. Bu boyutta başkalarından gelen sözel olmayan iletileri alabilme, bu iletileri doğru çözümleyebilme becerilerini içerir. Üçüncü boyut olan *duyuşsal kontrol boyutunda*, sözel olmayan iletileri, duyuşsal göstergeleri denetleyebilme ve düzenleyebilme becerilerini kapsar. Dördüncüsü başkalarıyla iletişimde sözel ifade ve toplumsal etkileşimde bulunabilme becerilerini içeren *sosyal anlatımcılık boyutudur*. Beşincisi sosyal anlatım becerilerini içeren *sosyal duyarlılık boyutudur*. Bu boyut uygun sosyal davranış normları bilgilerine sahip olmayı ve sözel mesajları anlamayı içerir. Altıncı ve son boyut ise kendini sosyal olarak ortaya koyabilme ve ifade edebilme becerilerini içeren *sosyal kontrol boyutudur*.

Goldstein ve arkadaşları (1980) de sosyal becerileri altı grupta incelemişlerdir. Bu gruplar dinleme, konuşma, soru sorma, yanıt verme, teşekkür etme gibi becerileri içeren *başlangıç sosyal beceriler*; yönerge verme ve uyma, özür dileme, kendini ve başkalarını tanıtmaya gibi becerileri içeren *ileri sosyal beceriler*; duygularını bilme, ifade etme, başkalarınınkini anlama gibi becerileri içeren *duygularla başa çıkma becerileri*; izin isteme, paylaşma, hakkını savunma, çatışmaktan ve dövüşmekten kaçınma gibi becerileri içeren *saldırganlığa alternatif beceriler*; hayır cevabını

verebilme ve kabul edebilme, hataları ile baş etme, gibi becerileri içeren *stresle başa çıkma davranışları*; bir şeyi yapmaya karar verme, hedef belirleme, yeteneklerini belirleme gibi becerileri içeren *planlama becerileri* içerir (akt. Bacanlı, 1999: 49-50).

Shepherd (1978), ise sosyal becerileri dört boyutta ele almıştır. Buna göre *bireyin kendisine ilişkin davranışlarını* içeren özbakım, sorumlu davranma, sonuçları kabul etme, kendi ile ilgili olumlu tutum becerilerini içerir. Çevresiyle ilgilenme, tehlikenin üstesinden gelme gibi becerileri içeren *çevreye ilişkin davranışlar*, başkalarına karşı olumlu tutum oluşturma, selamlama, yardım etme, çatışmaları çözme gibi becerileri içeren *kişilerarası davranışları*, soru sorma yanıt verme, grup etkinliklerine katılma, sorumluluklarını yerine getirme vb. becerileri içeren *görevle ilişkili davranışları* içerir (akt. Bacanlı, 1999: 52-53).

Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerileri daha detaylı bir şekilde araştırmayı hedeflemişlerdir. Farklı araştırmacıların çalışmalarını değerlendirerek çocuk ve ergen sosyal becerilerini farklı boyutlarda ele almışlardır. Buna göre sosyal beceri; arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilenmelerini sağlayan “*akranlarla ilişkili beceriler*” (kolayca arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, arkadaşlarından yardım isteme, tartışmalara katılma, vb.), bireyin kendini kabul etmesini sağlayan “*kendini kontrol etme becerileri*” (sorun çıktığında soğukkanlı olma, kızgınlık ve öfkede kendini kontrol edebilme, eleştirileri kabul etme vb.), başarılı olmayı sağlayan “*akademik beceriler*” (bireysel çalışma, boş zamanlarını etkili bir biçimde kullanma vb.), başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışlarını içeren “*uyum becerileri*” (paylaşma, kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirme vb.), bireylerde kendine güvenmeyi sağlayan atılgan olmalarını amaçlayan davranışları içeren “*atılganlık becerileri*” (konuşmayı başlatmaya girişimde bulunmak, oyuna davet etmek, duygularını ifade etme vb.) olmak üzere beş boyutta incelemiştir.

Görüldüğü gibi yurt dışında yapılan incelemelerde sosyal beceriler farklı gruplara ayrılmıştır. Ülkemizde Akkök (2006), sosyal becerileri altı grupta incelemiştir. Bunlar *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri* (konuşmayı başlama ve devam ettirme, iltifat etme, teşekkür etme, ikna etme vb.), *grupla bir işi yürütme*

becerileri (görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, grupta iş bölümüne uyma vb.), *duygulara yönelik beceriler* (kendinin ve başkalarının duygularını anlama, ifade etme, korku ile baş etme, kendini ödüllendirme vb.), *saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceriler* (izin isteme, başkalarının kızgınlığı ile baş etme vb.), *stres durumlarıyla başa çıkma* (başarısız olunan durumla, yalnızlıkla, grup baskısıyla başa çıkma vb.), *problem çözme ve plan yapma becerileridir* (hedef oluşturma, problemin nedenini oluşturma vb.).

Sosyal becerilerle ilgili birbirinden farklı sınıflandırmalar yapılmış olsa da bu sınıflandırmaların etkili iletişim, atılganlık, problem çözme, öz kontrol, sorumluluk, kendini ifade/anlatma gibi temel beceriler üzerinde ortaklaştıkları söylenebilir.

4. Sosyal Beceri Yetersizliği

Yeterli sosyal beceri düzeyine sahip olan bireyler yaşamlarını kolaylaştıran çeşitli avantajlar elde ederler. Young ve West'e göre, başkalarını selamlama, yardım etme, paylaşma gibi sosyal beceriler başkalarıyla etkileşimi arttırmaya ve sürdürmeye yardımcı olur. Ayrıca bu beceriler şikayette bulunma, lakap takma ve takılmayla başa çıkma, uygun olmayan istekleri geri çevirme gibi hoş gitmeyen durumların üstesinden gelmemizi sağlar. Bunun yanında sosyal beceriler çatışmayı ele alıp çözmeyi amaçlar (Bacanlı, 1999). Yapılan araştırmalar akran ilişkileri (Topaloğlu, 2013), akademik başarı (Keskin, 2007; Karayurt ve Akyol, 2008), benlik saygısı (Riggio, Throckmorton ve ark., 1990; Akkuş, 2005; Yiğit, 2008; Yiğit ve Yılmaz, 2011), empati (Riggio ve ark., 1989; Şahin ve Yeşil, 2010), içten denetim odağı (Akkuş, 2005), okula uyum (Erten, 2012) düzeylerinde sosyal becerilerin etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sosyal beceri yeterliliği olan birey duygu ve düşüncelerini, isteklerini başkasına kolaylıkla aktarabilmek ve haklarını savunabilmektedirler (Altınoğlu-Dikmeer, 1997), sosyal ilişkilerinde daha başarılıdırlar (Yiğit ve Yılmaz, 2011).

Bireyin bu becerilere sahip olması sosyal yaşamını olumlu yönde etkilerken, sosyal beceri yetersizliği de bireyin yaşamında olumsuzlukları, dezavantajları da beraberinde getirir.

Kişilerin yeterli sosyal beceri düzeylerine ulaşamaması ya da sosyal becerileri kazanamaması, kişilerarası etkileşimlerinde ve buldukları çevreye uyum sağlamalarında istenmeyen durumlara sebebiyet verebilmektedir. Bu durum sosyal beceri yetersizliği olarak tanımlanabilir (Gülaçtı, 2009). Sosyal beceri yetersizliği olan bireyler sıklıkla uygun olmayan davranış biçimlerini kullanırlar (Yiğit ve Yılmaz, 2011). Gerek okul başarılarında gerekse sosyal ilişkilerde, uyum güçlüklerine (Akkök, 2006), saldırgan davranışlarda bulunmalarına, sosyal kabullerinin düşük olmasına, ciddi psikiyatrik problemlere neden olabilmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2010). Ayrıca Dowrick (1986) bu kişilerin akranları tarafından dışlanabileceği, ihmal görebileceği ve yetişkinlerin ihmaliyle, istismarıyla karşılaşabileceğini ifade etmiştir (akt. Çetin ve ark., 2003: 29). Sonuç olarak bu kişiler; hayatları boyunca insan ilişkilerinde, çevreye uyumlarında, mesleki yaşantılarında sorunlarla karşılaşılırlar (Çoban, 2007).

Çocukların sosyal becerileri kazanamamaları ve sosyal becerilerden yoksun olmalarının nedenlerini Elksnin ve Elksnin (1998); engellenmiş davranışlar, fırsat eksikliği, geribildirim eksikliği, çevresel ipuçlarını yakalama eksikliği, destek eksikliği olarak belirtmişlerdir.

Sosyal beceri yetersizliklerini Gresham (1986) ise dört grupta incelemiştir. Bireyde, beceri bilgisine veya deneyimine sahip değilse *beceri yetersizliği*; beceri bilgisine sahip olmasına rağmen kabul edilebilir düzeyde performans sergilememişse *performans yetersizliği* söz konusu olabilmektedir. Bireyin korku, kaygı, fobi, endişe gibi aşırı duygusal tepkilerdeki artışla beceriyi edinmemesi *özkontrol yetersizliği*; beceri bilgisine sahip ancak bu aşırı duygusal tepkiler nedeniyle yerine getirmeme ve davranışı tutarsız sergileme durumu sonucunda bireyde *beceriyi ortaya koymada yetersizliği* mevcut olması mümkündür.

Dermez (2008), sosyal beceri eksikliklerine sebep olabilecek en önemli problem durumlarını; sosyal anksiyete/fobi, çekingenlik, kaçınma, kaçınmacı kişilik bozukluğu, sıkılganlık, test ya da sınav anksiyetesi olarak belirtmiştir. Thornberry (1994) ise sosyal becerileri etkileyen çeşitli risk faktörlerinin bulunduğunu savunmuştur. Bu risk faktörlerinden birincisi *kişisel risk faktörleridir*. Bazı yeni

doğanların özellikleri ve karakterleri, mizaçları, yetenekleri bu kapsamında değerlendirilebilir. İkincisi aile özellikleri ve sosyal faktörlerin etkili olduğu *aile ve toplumsal risk faktörleridir*. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin ya da toplum baskısı, çocukla aile ya da toplum arasındaki bağlanma düzeyi gibi durumlar örnek olarak gösterilebilir. Üçüncü risk faktörü ise *okulla ilişkili risk faktörüdür*. Örneğin, öğretmenle bağlanma sorunları, cezalandırma, üst üste başarısızlıklar, okula uyum problemi vb. bu risk faktörü arasında gösterilebilir (akt. Keskin, 2007).

Özetle sosyal becerilere çeşitli faktörler etki etmektedir. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri aile, diğeri ise okuldur. Aile, çocuğun sosyalleşmesinde başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Çünkü çocukların ilk sosyal etkileşimi ailede başlar. Çocuk, aile ortamındaki kişileri gözlemleyerek model alır. Böylece sosyal becerileri taklit ederek öğrenir. Ailenin çocuğun davranışlarıyla ilgili olumlu dönüt vermesi önemlidir. Çünkü olumlu dönütle davranışın pekişmesi, devam etmesi sağlanır. Bir diğeri önemli olan faktör ise okullardır. Çocukların ilk ilişkileri anneleri, bakımlarını üstlenen kişiler ve diğeri aile üyeleri ile sınırlı iken, okulla birlikte akran ve arkadaşları da bu gruba eklenir. Genişleyen grupla birlikte okullar, çocukların sosyalleşmesine büyük katkı sağlar.

Sosyal becerilerin gelişiminde akran ilişkileri de önemli yer tutmaktadır. Çünkü arkadaşlarıyla etkileşime giren çocuk, grup oyunları içinde sosyal yönden gelişir. Gerek sosyalleşmede gerekse çocuğun yaşantısında en doğal ve en zengin ortamlar olan grup oyunları; çocuğun işbirliği, paylaşma, mücadele etme, sorumluluk, görgü kuralları, yardımlaşma, dayanışma vb. sosyal becerileri kazanmasını sağlar. Çocuk sosyal yaşamın yöntem ve kurallarını benimser (Günindi, 2008). Böylece çocuğun arkadaşlarıyla oyun oynaması ile çocuğa işbirliği içerisinde olmayı ve birlikte yaşama kurallarını öğretir. Oyun yoluyla sosyalleşen çocukta ben ve başkası kavramlarının bilincine varıp, çocuk vermeyi ve almayı oyun vasıtasıyla öğrenir. Ayrıca oyunun, çocuğun toplum ve ahlak kurallarına uyum göstermesindeki rolü büyüktür (Gül, 2005).

Çocukların arkadaşlık kurmaları onların sosyalleşmelerine, kendilerini ifade edebilmelerine, hayata hazırlamalarına, doğruyla yanlışı görmelerine ve insanları

tanımalarına yardımcı olur (Gül, 2005). Yavuzer (2010) de ilkököl dönemine denk gelen son çocukluk çağıyla birlikte çocuğun kendini sınıf, arkadaş, oyun grubu içinde bulunduğunu ve bu durumun çocuğu arkadaşlık ilişkilerini kurmaya yönlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı bu dönemde, çocuklarda görülen toplumsal özellikleri incelemiştir. Buna göre, ilkököl dönemindeki çocukların istekleri başkalarının doğrultusundadır ve kolay etkilenmeleri kaçınılmazdır. Yaşam boyunca kolay etkilenme en çok bu evrede görülür. Ancak çocuklar akranların görüş ve düşüncelerini kabul ederken kendinden büyüklerinkine şiddetle karşı çıkarlar. Bu durum çocukluk dönemi boyunca sürer. Akran grubundaki çocuk kendini rekabet ortamı içinde bulur. Rekabetler türlü çeşitte olabilir ve çocuğun sosyalleşmesini farklı biçimde etkiler; fakat son çocukluktaki rekabet kavgaya sebep olabilmektedir. Ayrıca gerek koşullar gerekse ailenin ilgisizliği sebebiyle evlerinde sorumluluk duyguları daha fazla gelişen çocuklar akran gruplarına başarılı bir biçimde uyum sağlar. Bununla birlikte sıklıkla grubun doğal lideri konumuna yükselmektedirler.

Okullardaki sosyal becerilerin gelişmesinde önemli olan bir diğer unsur da öğretmenlerdir. Çocukların sosyal becerileri kazanmalarında hem bir eğitimci hem de bir model olarak önemli rolü üstlenirler (Mantaş, 2014). Akkök (2006), öğretmenlerin yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olmaları, öğrencilerin bu becerileri edinmesinde etkili olduğunu savunmuştur. Sosyal öğrenme kuramına göre öğretmenler, öğrenciler için çok önemli bir öğretici modeldirler. Çünkü genel olarak bu beceriler, diğer bireylerin gözlenerek davranışların model alınması ve taklit edilmesiyle kazanılmakta; çevreden alınan dönütlerle devamlılık oluşmaktadır (Riggio, 1986). Böylece aileden sonra bu becerilerin kazanılmasında etkili kurum olan okulların en önemli elemanları öğretmenlerdir ve öğretmenler ilişki çeşitlemelerinin yaşandığı sınıf ortamının rehberi konumundadırlar (Akkök, 2006). Bu sebeple öğretmen sınıf ortamında yalnız kalan, arkadaş gruplarının dışlanan, kabul görmeyen öğrencileri de gözlememesi gerekmektedir. Öğretmenler bu durumun nedenleri araştırılarak, öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağlayarak, bu öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunmalıdırlar (Erden ve Akman, 2004).

Çocukların sosyal yönden gelişimleri için arkadaş gruplarıyla birlikte çeşitli faaliyetlere katılmalı, paylaştıkları arkadaşlık ilişkileri olmalı (Mantaş, 2014), gerek aile ortamında gerekse okullarda çocukların model alabilecekleri ve bunu uygulayacakları koşullar sağlanmalıdır.

5. Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yararlanılan Kuramsal Temeller

Bu bölümde sosyal becerilerin kazanılmasında davranışçı kuram, bilişsel kuram ve sosyal – bilişsel öğrenme kuramı ele alınmıştır.

a) Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre insan yalnızca çevresine tepki veren bir varlıktır. İnsan davranışı bireyin çevreden gelen uyarıcılara geliştirdiği tepki ile oluşur. Bu tepkiler koşullanma yoluyla biçimlenir. Kısacası davranışın kazandırılması çevre tarafından gerçekleşir ve uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurulması sonucu davranış ortaya çıkar (Özyurt, 2007). İnsan davranışlarının büyük kısmı öğrenilir ve bu davranışlar çevresel etkileşimin ürünüdür. Ayrıca bu yaklaşıma göre bireyde gözlenemeyen, içsel süreçleri incelemek gereksizdir (Kulaksızoğlu, 2003). Çünkü insanı anlamak ve onun açıkça gözlenebilir davranışlarını inceleyerek davranışı belirleyen nedenlerini bulmak olasıdır. Bu kurama göre insan davranışının amacı organizmanın gerilimini azaltmaktır. Gerilimi azaltan davranışın tekrar edilme olasılığı da artar. Ayrıca fizyolojik (açlık, susuzluk vb.) ve psikolojik (sevme, ait olma, vb.) güdüler insanı davranışa sevk eder ve insan giderek öğrenmeyle kazanılan başarıya, üstün olma gibi güdülerle davranışta bulunur. Yetişkinler, çocukların davranışlarını istedik olanları pekiştirerek, istenmedik olanları da pekiştirmeyerek ya da cezalandırarak onları sosyal bir varlık haline getirirler. Böylece çocukların davranışlarında pekiştirme ya da ceza ile biçimlendirme yöntemi uygulanır. Ayrıca bireylerarası ilişkilerde de insanlar öğrenme ilkelerini gerek bilinçli gerekse bilinçsiz kullanarak karşılarındaki kişilerin davranışlarını biçimlendirmektedir (Kuzgun, 1988).

Davranışçı yaklaşıma göre, bireyde sosyal beceri yetersizliği davranışın kazanılmamış olması anlamına gelmektedir. Davranışı kazanamamasının sebebi uygun bir davranış örneği gösterilmemiş ve ya gösterildiğinde pekiştirilmemiştir. Böylece bireyin uygun davranışı göstermesine imkan verilmeli ve bu davranış gösterildiği anda hemen pekiştirilmelidir (Bacanlı, 1999). Çünkü davranışlar pekiştirilerek güçlendirilebilir, seyrekleştirilebilir ya da tamamen sönebilir. Pekiştirilen davranışların devamlılığı sağlanabildiği gibi, davranışın oluşumunu sağlayan şartlar ortadan kaldırıldığında zamanla seyrekleşebilir ya da tamamen sönebilir (Şimşek ve Kılıç, 2009).

b) Bilişsel Kuram

Bilişsel kurama göre insan bilgiyi işleyen, dış dünyanın bir iç modelini oluşturan ve hedeflere ulaşmak için planlar ile stratejiler geliştiren bir organizmadır. Bu kuram bireyin kalıtsal olarak getirdiği yapı ile çevrenin etkileşimini vurgulamaktadır (Özyurt, 2007). Bilişsel kurama göre erken yaşlarda edinilen deneyimler sonucu insan davranışları belirlenir. İnsanın çocukluğunda edindiği kendisi ve çevresi hakkındaki değer yargıları anne-baba ve yetişkinler tarafından aşılır. Ayrıca çocuk sevilme, korunma, ait olma gibi gereksinimlerini doyuran yetişkinlerin değerlerini kolayca benimser ve özümler (Kuzgun, 1988).

Bilişsel kuramda, davranışçı yaklaşım gibi bütün davranışların öğrenme yoluyla kazanıldığını savunulmaktadır. Bu yaklaşımın odak davranışı, davranışını ortaya çıkaran, yönlendiren ve pekiştiren iç faktörlerdir (Kuzgun, 1988). Ancak bilişsel kuramda, davranışçılığın aksine, sadece uyarıcıları alarak tepki vermesi ya da belli edimlerin koşullanması ile etkin olamayacağı, bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca geri bildirimler bu kuramda çok önemlidir. Olumlu geri bildirimler ile zihinsel düşünmenin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (Şimşek ve Karadeniz, 2009).

Bilişsel kurama göre sosyal beceri yetersizliğinin sebebi bilişsel yetersizliktir. Çünkü bu kuramda sosyal becerilerin öncelikli olarak bilişsel bir beceri olduğu görüşü hakimdir. Diğer bir ifadeyle insanlar sosyal ortamlarda ne yapacaklarını bilememektedirler. Bunun sebebi insanların zihinlerinde onların olayları

anlamalarına, uygun davranışlar göstermelerine yardımcı olan bilişsel senaryoları olduğundan sosyal beceri alanında verilecek olan eğitim daha çok kişinin bilişsel yeteneğini çoğaltmaya yönelik olmalıdır (Bacanlı, 2000).

c) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı olarak da adlandırılan bu kurama göre, hem kişisel hem de çevresel faktörler gelişim açısından önemlidir. Davranış, bireyin çevreyi gözlemlemesi ve taklit etmesi, sonuçta ödül ya da ceza alması ile kazanılmaktadır. Ödül ya da ceza davranışın kalıcılığını belirleyen etmenlerdir (Özyurt, 2007). Sosyal bilişsel öğrenme modeline göre sosyal beceriler, sosyal ya da bireysel amaçlara ulaşabilmek için bilişleri ve davranışları organize etme kabiliyeti olarak belirtilmiştir (Ladd ve Mize, 1983).

Sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramıdır (Çetin ve ark., 2003). Bu kurama göre sosyal beceri eksikliğinin sebebi, ya bireyin uygun sosyal davranışı öğrenmemesi ya da yanlış öğrenmesidir. Bireylerin sosyal beceri eksikliğini gidermeye yönelik uygulanan sosyal beceri eğitiminde ise beceri kazanımı ve davranış farklılığı modeli üzerinde çalışılmaktadır. Bu modelde çocuklar model olma veya sözel yönergeleri dinleme gibi dolaylı deneyimlerle, bir davranışın bilişsel temsilini oluştururlar (Altınoğlu-Dikmeer, 1997). Bu kurama göre birey, pek çok şeyi doğrudan öğrenmesine gerek duymadan, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de öğrenilebilir. Bu anlamda iyi bir model olmak önemlidir (Senemoğlu, 2012). Model olma, sosyal becerilerin uygun modellerini sergileyen çocuklar ve gözlenebilen davranışların tıpkısını ya da benzerini yapan gözlemcileri içermektedir (Dereli, 2008). Kısaca davranışlar çevreyi gözlemleyerek edinilir ve pekiştirildikçe sürdürülür (Çetin ve ark., 2003).

B. Sorumluluğa İlişkin Kavramlar ve Kuramsal Temeller

1. Değer

Değerler; toplumun sahip olduğu güç, adalet, dürüstlük, zenginlik, eşitlik gibi ortak tutum ve bakış açıları (Bahar, 2009), hayatımızı etkileyen yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2006).

Değer kavramı Güncel Tükçe Sözlüğü'nde “*bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet*” olarak tanımlanmıştır. İlköğretim programında ise değer tanımı “*bir sosyal grup veya toplumun kendi varlığını, birliğini, işleyişini, sürekliliğini sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, hedef, temel ahlaki ilke ya da inançlar*”dır. Genel olarak değerler toplumun birleşmesini ve bireylerin birlikte yaşamalarını sağlamaktadırlar.

Schwartz (1994), literatürde uzlaşılan değerlerin kavramsal tanımlarıyla ilgili beş ortak özellik belirtmiştir. Bunlardan birincisi değerlerin inançlar olduğudur. İkincisi, bireyin hedefleriyle ve bu hedeflere ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidir. Üçüncüsü, özgül eylem ve durumların ötesindedir. Dördüncüsü, davranışların, insanların ve olayların değerlendirilmesi ve seçilmesi sürecinde rehberlik yapar. Beşincisi ise değerler taşıdıkları öneme göre sıralanırlar.

Değerler denildiği zaman ilk akla gelen doğrudan bireyin olduğu ve kendi mantıksal muhakemesine göre biçimlenen hareketlere ve eylemlere bağlı olarak ortaya çıkan ürünün niteliğidir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Rokeach (1973) değerler üzerinde yaptığı araştırmalarda; değerlerin göreceli, her insanın bir değere farklı derecelerde sahip olabileceği, değerlerin bir değer sistemi içerisinde organize edildiği ve sahip olunan değerlerin toplumun dolayısıyla da kültürün bir ürünü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (akt. Ekşi ve Katılmış, 2011: 9).

Toplumca kabul gören değerlerin aktarımında eğitimin ve okulun rolü büyüktür. Çünkü değerler doğuştan gelmez, değerler eğitimi yoluyla kazanım gerçekleşir. Okullarda değerlerin kalıcı olması için öğrencilerin değerleri içselleştirmeleri gerekmektedir. Ancak öğretmen kendi değerlerini değil evrensel ve milli değerleri içselleştirmeye çalışarak öğrencinin kendi değerlerini oluşturmasına imkan sağlamalıdır (Kaşkaya ve Duran, 2017).

Yapılan alanyazın taramasında değerler ile ilgili yapılan sınıflamalar incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından bu sınıflandırmanın en çok kabul edilene ve bilineni, Spranger, Rokeach, Schwartz (Yazıcı, 2006; Özen, 2009; Aladağ, 2009; Gündüz, 2014; Çoban, 2016; Ağır, 2017), Nelson (Yazıcı, 2006; Özen, 2009; Çoban,

2016; Ağır, 2017) ve Lickona'nın (Çoban, 2016) yaptıkları sınıflandırmalar olarak ifade edilmiştir.

Araştırmacılar değerleri farklı şekilde sınıflandırmıştır. Spranger (1928) değerleri; teorik, estetik, ekonomik, sosyal, dini ve siyasi olmak üzere altı grupta incelemiştir. Alport ve arkadaşları (1951) tarafından bu değer sınıflamaları ölçeğe dönüştürülmüştür. Buna göre; bilgiye, muhakemeye, eleştirel düşünceye önem verilen *bilimsel değer*; faydalı ve pratik olana önem verilen *ekonomik değer*; simetri, uyum ve forma önem verilen *estetik değer*; başkalarını sevme, yardım etme, bencil olmamanın esas olduğu *sosyal değer*; kuvvetle ilgili ve her şeyin üstünde kişisel gücün, etkinin, şöhretin olduğu *politik değer*; son olarak ise dini uğruna dünyevi hazları feda edilen *dini değerler*dir (akt. Akbaş, 2004).

Rokeach (1973) da değerleri amaç ve araç değerler olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır. Güvenlik, mutluluk, eşitlik gibi ana unsurları içeren *amaç değerler*; amaç değerlere ulaşmada kullanılan dürüstlük, yardımsever, sorumluluk gibi değerleri içeren *araç değerler* olarak gruplandırılmıştır (akt. Ekşi ve Katılmış, 2011: 11).

Değerlerin bireysel ve kültürel olmak üzere iki farklı düzeyde incelendiği Schwartz'un 1992 yılındaki değer kuramında, bireysel düzeyde değerleri birbirinden ayıran en temel özellik, ifade edilen güdüsel amaç tipi olduğu belirtilmiş ve değerler on temel değer tipine ayrılmıştır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000); ancak Schwartz ve arkadaşları (2012) tarafından bu değer tipleri yeniden düzenlenmiş, ülkemizin de içinde olduğu 10 farklı ülkeden test edilen değer modeli oluşturulmuştur (akt. Demirutku ve Tekinay, 2016). Bu değer modelinde; başarı, güç-baskınlık, güç-kaynaklar, iyilikseverlik-sevgi, iyilikseverlik-güvenirlilik, evrenselcilik-ilgi, evrenselcilik-doğa, evrenselcilik-hoşgörü, özyönelim-düşünce, özyönelim-davranış, uyarılma, güvenlik-kişisel, güvenlik-toplumsal, geleneksellik, uyma-kurallar, uyma-kişilerarası, saygınlık, hazcılık ve alçakgönüllülük olmak üzere 19 değer tipi yer almaktadır (Demirutku ve Tekinay, 2016).

Lickona (1991) ve Thapar (2001) değerleri ahlaki ve ahlaki olmayan şeklinde ikiye ayırmışlardır. Akkiprik'in (2007) Thapar'dan (2001) aktardığına göre

sorumluluk, dürüstlük, iyilik gibi zorunluluk taşıyan ve uymak zorunda olduğumuz değerler *manevi/ahlaki değerler*; kitap okumak, müzik dinlemek gibi kişinin kendisine ait, zorunluluk ve yükümlülük taşımayan değerler ise *manevi/ahlaki olmayan değerler*dir.

Ülkemizde ise değerleri sınıflandıran Akbaş (2004); geleneksel, demokratik, çalışma-iş, bilimsel ve temel değerler olarak beş grupta incelemiştir. Araştırmada sorumluluk değeri, çalışma-iş değer grubunun kapsamında ele alınmıştır.

Böylece değer kavramı ve değerlerin özellikleri açıklanırken bu değerlerle ilgili birçok farklı şekilde değer türleri ile karşılaşılmakta ve birçok değer sınıflandırılması yapıldığı görülmektedir. Sorumluluk kavramının da değerlerin sınıflandırılmasında yer alması değerle ilişkili bir kavram olduğunu göstermektedir.

2. Sorumluluk

Sorumluluk kavramına sıklıkla rastlanılmasına rağmen çok kafa karıştırıcı ve tanımlanması güç bir kavramdır (Golzar, 2006). Bu sebeple sorumluluk kavramının tek bir tanımının olmadığı ve değişik tanımlarda ele alındığı görülmektedir.

Sorumluluğu, Unutkan (2005) kişinin kendi istekleri ile karar verip bir işe başlaması, aldığı vazifeyi başarıyla yerine getirmesi, davranışlarının kendinde ve başkalarında oluşturduğu sonuçları üstlenmesi olarak belirtmiştir. Güncel Türkçe Sözlüğü'nde sorumluluk "*kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet*" olarak tanımlanmıştır. Yine sorumluluğu mesuliyet ile eş anlamlı olarak belirten Doğan (2001) da "*kişinin yüklendiği işten ötürü gerektiğinde hesaba çekilme durumu*" olarak belirtmiştir. Böylece sorumlulukta alınan görevin ya da işin sonucunu üstlenme ve gerektiğinde bu sonuçtan dolayı hesaba çekilme söz konusudur. Bu bağlamda Cüceloğlu (2017) da sorumluluğu, kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması durumu şeklinde tanımlamıştır. Ruyter'e (2002) göre de, sorumluluğun hesap verilebilirlik anlamına geldiğini belirtmiştir. Bireyin yaptıklarından kendisine, diğerlerine ve Allah'a karşı sorumlu olduğunu eklemiştir.

Sorumluluk doğumla birlikte gelmez ve sonradan uygun koşulların yerine gelmesiyle kazanılır (Yurtal ve Yontar, 2006), yani öğrenilebilir. Altınköprü (2004) sorumluluğu; “*çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan, onun ilk izlenimleriyle gelişen, kişinin kendini başkalarıyla paylaşması ve kendinden bazı ödünler vermesi*” şeklinde ifade etmiştir. Karaköse (2010) ve Yavuzer (2007) ise sorumluluğun, erken çocukluk dönemlerinde başladığını savunmuşlardır. Buna göre sorumluluk çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2007).

Sorumluluğu duygu boyutunda tanımlayan Başaran (1990), “*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*” olarak belirtmiştir. (Karaköse, 2010) de sorumluluğu bir duygu olarak ifade etmiştir. Sorumluluk, erken çocukluk yıllarında başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun görevler verilmesiyle gelişmeye başlayan bir duygudur

Dökmen (2006) ise sorumluluğun alanını genişletmiştir. Buna göre: “*Bir insan, belirli duygularının ve düşüncelerinin uzantısı olarak yaptığı veya yapmadığı şeylerden ötürü başka insanların veya şeylerin etkilendiğini fark edip bunu ifade ederse, bu duyguların, düşüncelerin ve davranışların kendisine ait olduğunu kabul ederse bunların sorumluluğunu almış olur.*” Böylece sorumluluğun hem duygu hem düşünce hem de davranış boyutlarında ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Ayrıca, Özen, Gülaçtı ve Çıkılı'nın (2002) araştırmalarında kullandıkları Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Değerlendirme Envanteri'nde sorumluluğun hem duygu hem de davranış boyutlarında ele alındığı görülmektedir. Ölçekte sosyal durumlarda yaşanan sorumluluk duygusu duygu boyutunu, bu duyguya bağlı olarak gerçekleşen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığı ise davranış boyutunu ifade ettiği (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002) belirtilerek duygu ve davranış boyutlarındaki fark ortaya konulmuştur.

Yaşam becerisi olarak ele alınan sorumluluk kavramı, bireylerin hayat boyu başarılı olmalarını sağlayan, içsel disiplin kazanmalarında etken (Taşdemir ve Dağıstan, 2014); çocukların ebeveynlerinden, okulundan, akranlarından ve toplumsal

çevreden öğrendiği bir değer (Yontar ve Yurtal, 2009) olarak tanımlanmıştır. Dodurgalı (2010) yaptığı tanımda sorumluluğu insanın ferdi bir kişilik kazanması kendine ve topluma karşı vazifelerini kavrayıp, buna uygun davranışlar geliştirmesi, olarak ifade etmiştir. Böylece birey kişilik kazanırsa sorumlu tutulabilmesi söz konusu olabilmektedir. Sonuç olarak görülüyor ki, sorumluluk kavramı yaşamımızda bir duygu, bir davranış biçimi, bir yaşam tarzı olarak önemli bir yer tutmaktadır (Acar, 2012).

Sorumluluk kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme (Civelek, 2006); onların değerlerine saygı gösterme, onların varlığını kabullenmedir (Özüpek, 2005). Ayrıca kişinin güvenilirlik ve itimat edilebilirlik niteliği (Ay, 2003); yani güvenilir, emniyet edilir kişiler için kullanılan bir olgu olarak nitelendirilmektedir (Özen ve ark., 2002).

Yapılan tanımlar ve araştırmalar gösteriyor ki, genel anlamda sorumluluk kavramı, kişinin kendi davranışlarının veya yetki alanına giren herhangi bir olayın bilincinde olması, davranışlarının ve durumların sonuçlarını yüklenmesi olarak tanımlanabilir (Özen, 2013). Bu bağlamda Nelson ve Low (2004), sorumlulukta bireyin hedeflerine ulaşmadaki başarısızlığında başkalarını değil yalnızca kendisini sorumlu tutmasının söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir (akt. Golzar, 2006). Ancak sorumluluk sadece eylemin sonucunu kabullenme ya da sonuca katlanış olarak algılanmamalıdır. Çünkü sorumluluğa yalnızca eylemin sonucunu üstlenme durumu olarak bakmak pasif bir durumdur. Bu sebeple sorumluluğu, eylem sonucunda meydana gelen durumu benimsemenin ötesinde oluşabilecek olumsuz durumları daha başından önlemeye yönelik bir karar kaynağı olarak algılanmalıdır (URL 2). Buna göre sorumlulukta ortaya çıkabilecek olumsuzluğu önlemek de önemlidir.

Ahlakın etkin yanı olarak Lickona (1991) sorumluluk kavramını tanımlamıştır. Bolay (1996) da sorumluluğu ahlaki sorumluluk olarak ele almış; bu kavramı da, kişinin kendi istediği, yaptığı her şeyin sorumluluğunu üstlenmesi ve bunun bilinci olarak açıklamıştır. Kant ise, kişinin hür istemesiyle yerine getirdiği eylemleri ahlaki eylemler olarak ifade etmiştir (Töle, 2005). Bu eylemlerin amacını Farabi mutluluk

olarak belirtirken (Çelikkol, 2010), bu amaca ulaşmanın vazgeçilmez koşulu, eylemin özgür bir birey ile özgür bir iradeyle oluşmuş olmasıdır (Ocak, 2012). Kant ise ahlaki eylemlerin amacını ödev şeklinde belirtmiştir ve ödev kavramı onun etiğinde en temel kavramdır. Ancak buradaki ödev, başka hiçbir nesne için olmayan, yani sadece ödev olduğu için yapılan ödevdir (Çelikkol, 2010). Bu demek oluyor ki, Kant'a göre ahlaki eylemde, insanın özgür istenciyle meydana getirdiği, ödevden dolayı yaptığı eylemler olduğu için bireyin sorumlu tutulabilmesi söz konusudur (Töle, 2005).

Genel anlamda ahlaki açıdan sorumluluk kişinin davranışlarının neticelerini üstlenmeyi vicdani bir vazife saymasıdır (Foulquie, 1994). Güngör (2008) vicdanın doğuştan gelmediğini savunmuştur ve araştırmacıya göre vicdan sisteminin belli bir benliğe, olgunluk seviyesine ulaştığında oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca vicdan gelişiminin yedi yaşından sonra başladığı ifade edilmiştir (Türkben, 2010). Nitekim Bacanlı (2003) da okulöncesi dönemde vicdan gelişiminin temellerinin atılmaya başladığını hemen hemen okula gidişle birlikte, orta çocukluk döneminde (6-12 yaş) vicdan gelişiminin başladığını belirtmiştir. Yeşilyaprak (2013) da bu dönemde vicdan ve değerler sisteminin geliştiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Güngör (2008) ahlaki davranışlarımızın temeli olan vicdanın bir kaideler sistemi olduğunu ve bu sistemin insanın davranışları (kendi veya başkaları) hakkında doğru ya da yanlış yargılarda bulunmasına yaradığını, ayrıca vicdan sıkı ve düzenli bir ahlak terbiyesi sonucunda meydana gelen iç kontrol mekanizması olduğunu belirtmiştir. Vicdanı dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapma gücü olarak tanımlayan Başaran (1990) da, vicdan sayesinde birey, kendi davranışlarını, kazandığı ahlaki değerlere göre yargılayarak iyiliği-kötülüğü, doğruluğu-yanlışlığı üzerinde bireyin bir karara ulaşmasını sağladığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde İzveren (1980) de vicdanı, insanın kendi niyet ve eylemlerinin ahlaki değerinin bilincine varmasını sağlayan kendi kendini yargılama yeteneği olarak belirtmiştir. Ayrıca vicdan insanı iyiye doğruya yönelten, kişinin içine yönelik bir duygudur. İzveren'e (1980) göre, kişinin vicdanı aynı zamanda, içinde sorumluluk duygusunun güçlenmesi anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda Sezer (2008), sorumluluğun temel kaynağının insanın vicdanı olduğunu savunmuştur. Böyle bir esas kaynaktan alan sorumluluk anlayışı,

kişilerde hem sürekli, hem de ahlakilikle ifade edilebilen bir davranış geliştirmektedir. Bu bağlamda Kant'ın ahlak felsefesine göre, insan vicdan sahibi olduğundan dolayı sorumluluklarını yerine getirmese vicdanı onun peşini bırakmaz (Ekber Acar, 2015). Çünkü vicdan iç çatışma yaşadığımız durumlarda en son karar vericidir (Türkben, 2010).

Ahlaki sorumluluk bizi sadece vicdanımıza bağladığı halde, sivil sorumluluk, bizi kamuya veya sivil topluma karşı taahhüde sokması halidir (Foulque, 1994). Ayrıca Kant'a göre, hukuku ilgilendiren eylemlerde kişi özgür olmamasından dolayı sorumlu tutulamaz. Yani kişinin bir hukuksal yaptırımın etkisiyle yaptığı eylem, yükümlülük içermekte ve bu eylem bireyi sorumlu yapmamaktadır. Kişi yapması gereken eylemi yapmadığında yasa gücüyle ona bir yaptırım uygulanması kaçınılmazdır. Ancak sorumluluktaki yükümlülük tümüyle kişinin kendi arzusuyla bir yükümlenmedir. Yani kişi yükümlenmeyi gereklilik olarak görür, yük olarak görmez (Töle, 2005). O'na göre sorumlulukta zorunluluk yoktur, hatta bu kavramlar birbirinin tersi olan kavramlardır. Sorumlulukta ödev vardır, yani bireyin kendi özgür iradesiyle yerine getirdiği ödev söz konusudur (Ekber Acar, 2015). Ancak kişinin yükümlülüğü, bir başkasının iradesinden dolayı yapmak zorunda bırakılıyorsa, yani eylem baskı nedeniyle gerçekleşiyorsa insanı yönlendiren dışsal etkidir (Töle 2005). Sonuç olarak; Kant zorunluluğun olduğu yerde özgürlükten, özgürlüğün olduğu yerde zorunluluktan söz etmenin mümkün olmadığını savunmaktadır (Ekber Acar, 2015). Çünkü Gazali'ye göre de insanı zorunluluğa hapsedmek demek, onun aklını ve iradesini, diğer canlılardan üstünlüğünü de yok etmek anlamına gelmektedir (Dombaycı, 2010).

Sorumlulukla özgürlük ilişkilidir. Sorumluluğun olmadığı yerde özgürlüğün, özgürlüğün olmadığı yerde sorumluluğun olması olası değildir. Özgürlük, sadece sorumluluk temelinde yaşayabilmektedir (Cüceloğlu, 2017). Güngör (2008) de özgürlüğün sorumluluğun temelini meydana getirdiğini savunmuştur. İnsan bir şeyi yapıp yapmamakta özgür olduğu zaman onun için sorumluluk söz konusu olabilmektedir. Özgürlük ise kişinin karşısında gerçek alternatiflerin bulunması demektir. Ayrıca sorumluluk bir çeşit vazifedir. Vazifesini yapmaktan kaçınan ya da

tersini yapan kişi sorumluluğunu yerine getirmemiş demektir. Böylece sorumlulukta başlıca iki kavram ortaya çıkmaktadır. Biri beklenen davranış diğeri ise bir şeyi yapmak ya da yapmamak yolundaki tercihtir. Buna göre beklenen davranış, toplumun bireyden sergilemesini istediği ya da beklediği davranıştır. Beklenen ile gerçekte sergilenen davranış ne kadar farklılaşırsa sorumlu tutulma derecesi de o kadar değişir (Güngör, 2008). Tercih ise, sorumluluğun gelişiminde önemli bir etkidir. Bu bağlamda bir durum karşısında nasıl davranacağına ilişkin seçme özgürlüğü verilmeyen, kendi iradesini kullanarak özgür seçiminin kullanıldığı ortamlarda yetişmeyen bireylerde sorumluluk duygusunun gelişimi mümkün değildir (Cüceloğlu, 2017). Özetle, Cüceloğlu sorumluluk ile özgürlük ilişkisini örnekleyerek bu ilişkiye açıklık getirmiştir. O'na göre; sorumluluk duygusu gelişmeyen bireyin özgürlük anlayışında hem kendisi, hem ailesi, hem de toplum için problemler oluştururken, özgürlük duygusu gelişmeyen bireyin sorumluluk anlayışı ise sağlıklı olmaz. Hatta Cüceloğlu, sorumluluk anlayışı gelişmeyen bireyin özgürlük anlayışını anarşi, özgürlük anlayışı gelişmeyen bireyin sorumluluk duygusunu ise esaret olarak nitelendirmiştir (URL 3).

Gazali özgürlüğü tanımlarken “*tutkuların esaretinden kurtuluş*” olarak ifade etmiştir. İbni Sina ise özgürlüğü “*nefsin değeri yüksek ve faydası büyük olan işler konusunda yapılması gerekli harcamalardan hoşlanması*” olarak tanımlamıştır. Farabi ise “*fertlerin istek ve arzularını gerçekleştirme özgürlüğü*” olarak belirtmiştir (URL 4). Genel anlamda özgürlük bireyin birden fazla seçenek arasından seçim yapmasıdır. Birey seçimle özgürlüğünü kullandığı zamandan itibaren, yaptığı bu seçimin sorumluluğunu da yüklenmiş olmaktadır (Cüceloğlu, 2017). Kılıoğlu (1994) iradeye vurgu yaparak özgürlüğün, sorumluluğun ve her türlü yükümlülüğün kaynağında belirleyici etkisinin olduğu görüşündedir (akt. Ocak, 2012). Yani bir fiilde sorumluluk ve özgürlük ancak iradeli olarak gerçekleştiğinde bulunabilir. Kişinin kendi iradesi ile hareket ettiğinde sorumluluk duygusundan söz edilebilir. Böylece birey iradesiz gerçekleştirdiği eylemlerin sorumluluğunu almaz. Yani sorumluluğun eyleme yansması bireyin iradesi ile eyleme geçmesi durumunda mümkündür. Sorumluluk duygusu kendini eylemde göstermektedir. Buradaki eylem iradesiz gerçekleşen ve özgürlükle ilişkisi olmayan kendiliğinden oluşan eylem

değildir. Söz konusu eylem özgür bir iradeyle harekete geçme durumudur. Böylece irade ile yapılan eylem sorumluluğun gerçeklik kazandığı, sorumluluğa tanıklık eden bir fiil ve sorumluluğun önemli bir parçası olmaktadır (URL 2). Farabi'ye göre insan özgür bir varlık olması sebebiyle, iradesinin özgür olmadığı durumda onu sorumlu tutmanın anlamının kalmadığını savunmuştur (Çelikkol, 2010). Gazali'ye göre insan, ahlaki bir eylemde bulunduğu özgür iradesiyle hareket etmesinin sonucunda yaptıklarından ve seçimlerinden sorumlu olmaktadır (Dombaycı, 2010). Çünkü sadece özgür bir iradeye sahip olan birey eylemlerinde özgür olabilmektedir. Sahip olduğu bu iradeyle eylemlerinden de sorumludur. Gazali de bireyin eylemlerinden sorumlu olmasının temelini irade sahibi olmasından kaynaklandığını savunmuştur (Çetin, 2011). Dökmen (2006) iradenin iki temel bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; seçme/karar verme ve eylemdir. Özgür seçimler yapmadığımızda, seçim yapsak bile bu seçimler doğrultusunda eylemde bulunulmadığı zaman irade eksikliği yaşanır (Dökmen, 2006). Öner (1987) özgürlüğün temel unsurlardan birinin seçme olduğunu belirtmiştir. Ancak burada belirtilen seçme, rastlantıdan farklıdır ve seçmede bilinç vardır. Çünkü insan bazı akıl yürütmelerden sonra seçim yapar, sonrasında eylem gelir. İnsan, istediğini seçip sonra onu eylem haline geçirdiğinde; yani, yaptığında kendisini özgür hisseder. Bu eylemi engellenirse özgür olmadığını bilincine varır.

Sorumluluğun gerçek temelini kişinin ortama getirdiği bilinç düzeyinde olduğunu savunan Cüceloğlu (2017), insanın bir olaydan sorumlu tutulması için o olay hakkında bir farkındalığının, bir bilincinin olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü bilinç, insanın gerek kendi içinde gerekse dışında meydana gelip de kendisi tarafından fark edilen değişimlerdir (Güngör, 2008). Ancak Tozlu (1991) ise bireyin sorumluluklarını bilmesinin yeterli olmadığını beklenen davranışın yapılması gerektiğiyle alakalı inancın da olması gerektiğini savunmuştur. Çünkü birey inanmadığı davranışı sergilemeyi istemez. Bu doğrultuda Tozlu (1991), sorumluluğun akıl alanını aşip inanç alanıyla ilişkili olduğunu da ifade etmiştir (akt. Şahan, 2011). Böylece, bireyde sorumluluklarına dair inanç oluşturulduğu zaman, bireyin sorumluluklarına ilişkin bilincin davranışa dönüşebileceği söz konusu olabilir (Şahan, 2011).

Yapılan araştırmalar sonucunda sorumluluk kavramının temelini bazı araştırmacılar özgürlüğe, bazıları ise vicdan, inanç, duygu, bilinç, seçim, irade gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Özetle birey özgür ortamda, birçok seçenekler arasından seçim yapabilme imkânına sahipse sorumluluktan bahsedilebilir. Kişi tam bir bilinçle, kendi özgür iradesiyle istediğini seçtiği andan itibaren yaptığı seçimin sorumluluğunu almış olur. Ayrıca sorumluluk kişinin vicdanıyla da ilgilidir. Vicdan kendi içimizden kaynaklanan insanın iç kontrolüdür. Dış baskı ya da başka kişilerce yapılmasını istenen bir güç değil; tamamen içsel güçtür. Kişi kendi vicdanıyla aldığı sorumluluk sonucunda gerçek başarıya oluşabilir. Çünkü insanı iyiye doğruya götüren insanın vicdanıdır.

Yapılan alanyazın taramasına göre sorumluluk kavramı tanımlanmış, konu ile ilgili gereken açıklamalar yapılmıştır. Konuya daha fazla açıklık getirebilmek için sorumluluk sahibi ve sorumluluk duygusu gelişmemiş yani sorumsuz bireylerin özelliklerini de açıklamak gerekmektedir.

Babadoğan (2003) sorumluluk sahibi kişileri, yaşama uyum sağlayabilen, mutlu, hem kendine hem de başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getiren, iç denetim odağını kullanan, davranışlarının sonuçlarını üstlenebilen kişiler olarak belirtmiştir. Sorumluluk sahibi kişileri Gül (2005), kendi kararlarını verebilen, karar alırken elindeki kaynakları kullanabilen, değer yargılarını gözetten, başkalarının haklarını çiğnemedi kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen, bağımsız davranabilen, kendine güvenli kişiler olarak ifade etmiştir. Ayrıca Özen (2001) de sorumluluk sahibi bireyleri kendilerine ve başkalarına karşı saygılı, üstüne düşen vazifeleri yerine getiren, başkalarına yük olmayan, öz değerinin bilincinde, duygu, düşünce ve davranışlarından yalnızca kendini sorumlu tutan ve her zaman güvenilir kişilikte olduklarını belirtmişlerdir. Genel anlamda sorumluluk duygusu gelişmiş bireylerin benlik kavramlarının da geliştiği söylenebilir.

Bununla birlikte Önal (2005) ise sorumluluk duygusu yeterince gelişmemiş kişilerin ise, karar almak ve karar vermekten kaçındıklarını, yaşantısıyla alakalı durumlarda bir başkasının karar almasını beklediklerini ifade etmiştir. Bu durumda birey sorumluluktan kaçır. Bireye, bir başkasının sorumluluk alması daha basit ve

risksiz gelmektedir. Böylece sorumluluktan kaçan kişiler, daha az başarılı, politik olarak daha az aktif, daha az hayal gücüne sahip olurlar, daha fazla hayal kırıklığı yaşarlar ve kuruntuludurlar (Özen ve ark., 2002). Bilgiç (2003) ise sorumsuz çocukların; aldığı vazifelerin bilincinde olmayan ve bu vazifeleri yerine getirmek istemeyen, dış denetim odaklı, olumsuzluklarda başkalarını suçlayan, başkalarına yük olan davranış yapılarına sahip olduklarını belirtmektedir. Bu çocuklar, hem kendisinin hem de başkalarının haklarına, duygu, düşünce ve davranışlarına karşı saygısız olan, görevlerini yerine getirmeyen, uyumsuz, tembel, bencil, istenmeyen kişilerdir. Sorumluluk duygusu gelişmeyen kişilerin özellikleri incelendiğinde Gül'ün (2005) de belirttiği gibi sorumluluk duygusunun kişilik gelişimiyle doğru orantılı olduğu savunulabilir. Çünkü duygularını, tepkilerini rahatça ifade etmesine izin verilmeyen çocuklarda, bağımsız kişilik gelişmediği gibi sorumluluk duygusu da gelişmez. Ayrıca korumacı anne babaların çocukları da anne-babaya bir şey sormadan yapmayan, sorumluluklarını yerine getiremeyen, karşılaştıkları problemleri çözmekte zorlanan, kendilerine güveni olmayan gölge kişiliğe sahip olurlar. Bu kişiliğe sahip çocuklar okul kaygısı yaşayıp, okula uyum sağlamakta da güçlük çekerler (Gül, 2005).

Özetle çocuğa girişimini engelleyici suçlama, ceza uygulama, korkutma ve atılganlığın sınırlandırılması gibi durumları uygulamak çocukta aşırı çekingenliğe ve suçluluk duygusuna sahip olabilir. Sonuçta çocukta benlik saygısı azalır. Ancak özsaygının oluşumu, sorumluluk verilirse gelişir. Çocuğun, hem kendisini önemli ve değerli hissetmesi, hem de yetişkinlerden önem ve değer görmesi onu yeni atılımlara yöneltir. Güveni sarsmamak, verilen imkânları değerlendirmek için çaba gösterir. Böylece kendisine güven gösterilen çocuğun özgüveni gelişir ve daha güvenli olur (Özen, 2001). Ayrıca son çocukluk döneminde kendi kararlarını alma ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme ile kişisel bağımsızlıklarını edinmeye başladığı (Yeşilyaprak, 2013) bu dönemde çocuklara uygun fırsatlar tanınmalıdır.

Sorumluluk bilinci kalıtsal değildir, sonradan çocuğun etrafını gözlemleyerek edinmiş olduğu deneyimlere göre şekillenir (Gül, 2005). Böylece sorumluluk kişinin çevresiyle ve ilk çocukluk yıllarından itibaren anne-baba model alınarak öğrenmeye

başlanır, daha sonra arkadaşlar devreye girer. Sorumluluk eğitimini; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlar üçlüsü sağlamaktadır. Çocuğa sorumluluk bilincini kazandırmada dikkat edilecek hususlar da vardır. Bunlar kısaca şöyle özetlenebilir: Çocuğa uygun görev ve sorumluluklar vermeli; farklı seçenekler arasında seçim yapmasına olanak sağlanmalı; karşılaştığı sorunlarda kendi çözüm yolunu bulmasına imkan verilmeli, buna destek olunmalı ve sadece gerektiği zaman müdahale edilmeli; sorumluluk davranışını gösterdiği zamanlarda kesinlikle ödüllendirmeli, olumlu pekiştirilmeli; yaptığı hareketlerin neticelerini değerlendirme ve bunun sonucunun başkalarına etkisini kestirebilmeli; çocuğun sorumluluk almak istediği durumları iyi değerlendirmeye çalışarak isteğini yok etmeden sorumluluğunu yerine getirmesine destek ve yardımcı olmalı; çocuğa üstlendiği sorumluluğu yerine getirebilmesi için cesaret verilmelidir (Öncü, 2002). Ayrıca çocukları sorumluluklarını yerine getirmediği zaman tehdit etmemeli, sorumluluklarını yerine getirdikleri zaman ise manevi yönden destekleyerek onların güven duygusunun ve sorumluluk bilincinin geliştirmeleri sağlanmalıdır. Çocuklara kendisi ile ilgili görevlerde aitlik hissi kazandırabilmek için kendilerine ait olan şeylerin sorumluluğunu almalarına teşvik edilmelidir. Böylece çocuklar daha istekli olurlar. İstenen davranışlar için onlara iyi bir model olmak da sorumluluk duygusunu kazandırmada etkilidir (URL 5).

Sorumluluk bilincinin kazandırılmasında önemli olan hususlardan biri de çocukların kendi sorumluluklarının neler olduğunu bilmeleridir. Çeşitli kademelerde öğrenim gören çocuklardan okulların bekledikleri sorumluluklar vardır. Bu bağlamda Kaya ve Doğan (2014) ilgili literatür araştırması sonucunda öğrenci sorumluluğunu tanımlamışlardır. Buna göre öğrenci sorumluluğu; derslerine ve okula karşı olan davranışlarının bilincinde olmak, yaptığı seçimlerin sonuçlarını ve yükümlülüklerini üstlenmek, akademik hayatına özen göstermek, kendi akademik hayatını yönlendirmek, öğretmenleri ile saygıya dayalı bir iletişim benimsemek, sınıf ortamında kendi performansından sorumlu olmaktır. Öğrenmenin oluşabilmesi için okulların öğrenci sorumlulukları hususunda öğrenciyi bilgilendirmesi önemlidir (Erişti, 2017). Sorumluluklarının bilincinde olan öğrenci, görev ve sorumluluklarını yerine getirerek eğitim ve öğretim sürecinin başarılı olmasına katkıda bulunur (Erişti, 2017).

Eğitim-öğretim sürecinin başarılı olmasında gerek akademik sorumluluğun (Şahan, 2011) gerekse öğrenme sorumluluğun da rolü büyüktür (Yakar ve Saracaloğlu, 2017). Öğrencinin okul başarısını da doğrudan etkileyen akademik sorumluluk, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesi, öğretim faaliyetlerinden bir kısmını kendi sorumlulukları olarak algılayıp üstlenmesi olarak ifade edilebilir. Öğrenme sorumluluğu daha çok akademik sorumluluk konusunda ele alınmaktadır. Böylece akademik sorumluluk bilincini kazanan bireyde, öğrenme sorumluluğu boyutunda bilincin de geliştiği görülebilir. Öğrenme sorumluluğu ise, öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde bizzat kendisinin üstlendiği sorumluluklardır (Şahan, 2011). Okul başarısında, akademik-eğitim-öğretim yaşamlarında anahtar bir yapıya sahip olan öğrenme sorumluluğu, öğrencilerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir ve bu sorumluluk, öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde de önemli bir yordayıcıdır. (Yakar ve Saracaloğlu, 2017).

Son zamanlarda gerek öğrenci gerekse öğrenme sorumluluğuyla alakalı çeşitli kademelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik ölçekler geliştirilerek araştırmalar artmıştır. Bu ölçeklerden bazıları; ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmeleriyle alakalı öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyinin belirlenmesine yönelik öğrenme sorumluluğu ölçeği (Yeşil, 2013), ortaokul 8. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeği (Özen, 2013), lise öğrencilerine yönelik öğrenci sorumluluğu ölçeği (Kaya ve Doğan, 2014), ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği (Yakar ve Saracaloğlu, 2017), üniversite öğrencilerine yönelik öğrenci sorumluluğu ölçeğidir (Erişti, 2017). Genel anlamda bu ölçeklerin çoğunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin yetersiz sorumluluk düzeylerinde ise sorumluluklarını geliştirici olanaklar sağlanmalıdır.

Öğrencilerin sorumluluk almalarına yardımcı olacak Duke ve Jones (1985) tarafından on altı fırsat durumu ve on dört yaklaşım saptanmıştır. Bu fırsat durumları; sınıf kurallarını ve prosedürlerini oluşturmak ve ayarlamak, sonuçlar belirlemek ve

düzeltilmek, kendi davranışlarını değerlendirmek, kendi akademik ilerlemelerini kaydetmek ve/veya değerlendirmek, kendi davranışlarını düzeltmek için plan geliştirmek, akademik hedef belirleme sürecine katılmak, öğrenme etkinliklerini seçmek, gruplarla çalışmak, sınıfta bağımsız çalışmak, sınıf dışında bağımsız çalışmak, akranların davranışlarını değerlendirmek, akranlarının davranışlarını düzeltmeye katılmak, sınıf yönetimi ile ilgili davranış kuralları oluşturmak, öğretmenlere geri bildirim sağlamak, sınıf toplantılarına katılmak, okul programlarını değerlendirmektir. Yaklaşımlar ise; otokontrol, hedef belirleme, içsel konuşma, sakinleşme stratejileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler, ders çalışma becerileri, grup becerileri, karar verme becerileri, çatışma çözme becerileri, belirli değerlerin öğretimi, ahlaki gelişim etkinlikleri, akran desteği ve öğrenme ortamının kontrolüdür. Bu yaklaşımları gerek sınıf öğretmenleri gerek özel eğitimciler gerekse rehber öğretmenleri uygulayarak, çocuklarda istenmeyen davranışın oluşması engellenebilmektedir.

Çocuklar ilköğretimin birinci kademesinde yani ilkokulda; kişisel değer, tutum ve inançlarını tanımlama, anne-babanın ve çocukların sorumluluklarını tanıma ve benimseme, hatta toplumdaki tüm bireylerin hakları olduğu gibi sorumluluklarının da olduğunu kabul etme, karar verme, hedef belirleme, plan yapma, yürütme vb. yeterliliklerini kazanırlar (Yeşilyaprak, 2013). Böylece eğitim ve öğretimin sistemimizin müfredatı öğrenciye sorumluluk kazandırabilmesine, yaratıcı düşünebilmesine ve öğrendiklerini uygulayabilmesine yönelik nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler davranışlarıyla, değerleriyle, hal ve tavırlarıyla çocukların sorumlu olarak davranmaları için model olmalıdırlar. Öğrencilere çeşitli faaliyetlerde görevler vererek sorumluluk almaları sağlanmalıdır (Sezer, 2008).

3. Sorumluluk Türleri

Sorumluluk türlerinin incelenmesine yönelik öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bu inceleme sürecinde sorumluluk türlerine ilişkin açıklama, araştırma ve bulgular incelenmiştir. Bunun sonucunda, bu çalışmada alanyazın taramasından yola çıkarak aşağıda belirtilen sorumluluk türleri ele alınacaktır.

1. Kişisel Sorumluluk

Kişisel sorumluluk; kişinin kendi benliğini kuvvetli kılmak adına çabaları, başkalarıyla saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesi, kendi seçimlerinden sorumlu olması, seçimlerinin sonuçlarını üstlenmesi ve sonuçları ile ilgili başkalarını suçlamaması, kendi hayatını kendi yönlendirmesi, fiziksel iyi oluşunu (sağlıklı olma) ve duygusal iyi oluşunu sağlaması, sorumlu bir biçimde hissetmesi ve düşünmesi gibi unsurları içermektedir (URL 6). Ayrıca Nelson-Jones'un (1984) açıkladığı kişisel sorumluluğun Danışma Psikolojisine göre dört temel özelliği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sorumluluk durağan değildir, farklı durumlarda değişik derecelerde olabilen bir süreçtir. İkincisi sorumlulukta seçim söz konusudur. Üçüncüsü ise sorumluluk duygusu dışsal hareketlerden önce düşünce ve duygularla başlayan içsel bir süreçtir. Dördüncüsü de kişiler seçimleri sayesinde kendini tanımlamaktadır. Yani sorumluluk kendini tanımlama yolu olarak görülmektedir.

Bireylerin gerek okul ortamında gerekse aile içerisinde hak ve sorumluluklarının bilincinde olup buna göre davranmaları da bireylerin kendilerine karşı sorumluluklarıdır (Özen, 2001). Nitekim okulların en önemli amaçlarından biri de kendilerine ait duygu, düşünüş ve seçimleri olan; güvenilir, yaptığı doğru seçimlerle kendine karşı sorumluluklarının farkındalığıyla hareket edebilen bireyler yetiştirebilmektir (Özen, 2010).

2. Sosyal Sorumluluk

Kişisel sorumluluk bireyin kendine karşı sorumluluğu olduğu genel olarak söylenebilir. Ancak Şahan'ın (2011) belirttiği gibi, bireyin kendisine olduğu kadar başka insanlara karşı da sorumlulukları vardır. Çünkü insanlarla bir arada yaşayan, etkileşim içinde olan bireyin davranışları, lafları, hatta sorumlulukları çevresini de etkiler ve bundan dolayı da sosyal sorumluluk kavramı meydana çıkmıştır.

Sosyal sorumluluğu kişinin toplumdaki diğer insanlara yönelik sorumlulukları olarak belirten Lickona (1991) bireyin başkalarına özen ve bakım göstermesi, başkalarına yönelen yükümlülüklerini yerine getirmesi, sosyal sürece katılması,

acıları azaltmaya çalışması ve daha iyi bir dünya için çaba sarf etmesi olarak; Polk (2004) ise bireyin insan haklarına saygılı olunması, eşitlikçi bir ilişkide ısrarlı olması, bütün insanların değerli olduğunu kabul etmesi olarak tanımlamışlardır (akt. Taylı, 2006). Bu tanımlar sosyal sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerini gösterir. Çubukçu ve Gültekin (2006) ilköğretim kurumlarının amaçlarından birinin, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak sosyal sorumlulukları yerine getirmesini sağlayan gerekli sosyal becerileri, bireylere kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Böylece okulların bu amaca ulaşabilmeleri için öğrencilerle bu yöndeki becerilerini geliştirici etkinlikler yapıp, uygun ortamlar sağlanarak çocukların sosyal sorumluluklarının gelişimine yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

4. Sorumluluk Kazandırılmasında Yararlanılan Kuramsal Temeller

Sorumluluk kazandırılmasında yararlanılan kuramsal temeller çeşitli gruplara ayrılır. Bu çalışmada Varoluşçu Kuram, Gestalt Yaklaşım, Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi açıklanmıştır.

1. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşıma göre doğadaki tüm canlılardan sadece insan seçme özgürlüğüne sahiptir ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenirler. Sartre insanoğlunun sadece özgür değil özgürlüğe mecbur olduğunu, sıkıntıların sebebi olarak başkalarını gösteren kişilerin sorumluluk almadıklarını, dünyadaki tüm eylemlerden kendisini de sorumlu sayması gerektiğini savunmaktadır (Dökmen, 2006). Ayrıca Sartre, kendi misyonunun “*insanları samimiyetsizlikten kurtarıp sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olmak*” olduğunu ileri sürmüştür (Özen, 2001).

Özetle Varoluşçu yaklaşımda esas olan insanın tüm sorumluluğunu kendi üzerine almasını sağlamaktır (Özen, 2009). Böylece kişi kısmen de olsa kendi sorumluluğunu üstlenmeli (Golzar, 2006), kendisinde bulunan potansiyeline güvenmeli, yaşamı üzerinde kendi kararını vererek seçimlerinin sonuçlarına katlanmalı, başarısında bunun mutluluğunu, başaramadığında ise durumun üzüntüsünü üstlenmelidir (Yıldırım, 2016).

2. Gestalt Yaklaşım

Gestalt terapi değişik yaklaşımların; psikoanalitik, varoluşçu ve gestalt yaklaşımlarının birleşiminden oluşmuştur. Bu üç görüşün sağladığı verilerin senteziyle Gestalt terapinin temellerini oluşturur (Kunter, 1995).

Varoluşçulukta olduğu gibi Gestalt terapide de amaç kişinin sorumluluk üstlenmesine yardımcı olmaktır (Golzar, 2006). Bu terapide sorumluluk hususunda danışma-terapi kurgusu içinde yaklaşmaktadır. Perls'ün yaklaşımı sorumluluktan kaçışın tanınıp engellenmesi gerektiği temeline dayanır (Özen, 2001). Gestalt terapisindeki sorumluluk kavramına yüklenen anlam bazı eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Gestalt terapide anlamaya önem verilmemekte ve kesin, sağlam bir terapiye dayanmamaktadır. Sadece kişisel sorumluluklar vurgulanmış, diğer insanlara karşı olan sorumluluklarımıza gereken önem verilmemiştir. Ancak bireyin kendine olduğu kadar diğer bireylere karşı da sorumlulukları vardır ve toplum içerisinde yaşayan birey, davranışlarıyla başkalarını da etkilemektedir (Kunter, 1995).

3. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi

Gerçeklik terapisinin temel kavramı sorumluluktur ve sorumluluk, başkalarının yeteneğini engellemeden, bireysel ihtiyaçlarını karşılama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Kişi bireysel ihtiyaçlarının yanında yaşamsal bir bütünlük oluşturabilme sorumluluğunu da almalıdır (Önal, 2005). Bu terapinin amacı danışanın gerçekleri kabullenmesini, sorumluluk almasını ve doğruyla yanlış ayırt etmesini sağlamaktır (Golzar, 2006). Böylelikle danışan, kendi varlığını bütünlüğünü anlayarak kabul etmeli, diğerleriyle ilişki kurmalı ve sorumluluk duygusunu geliştirebilmek için uygun seçimleri öğrenmelidir. Kısaca bu terapi, bireylerin amaçlarına ulaşabilmeleri için daha gerçekçi ve sorumlu olmalarını sağlar (Önal, 2005).

Kişinin yetiştiği ortamda seçim yapma ve seçimin sonuçlarından sorumluluk alma imkanı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişmez. Böylece çocukların kendi düşüncelerini söyleme ve uygulama fırsatı verilmeyen ailelerde çocuklar

olgunlaşamazlar (Cüceloğlu, 2017). Çünkü seçim teorisine göre hissettiğimiz mutluluk da dahil yaptığımız her şey aslında kendi seçimimizdir. (Özen, 2001).

C. Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilgili alanyazın taraması doğrultusunda ülkemizde ve yurt dışında sosyal beceri ve sorumluluk ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Önce sosyal beceri ile ilgili çalışmalara, sonrasında sorumluluk ile ilgili çalışmalara değinilmiştir.

1. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sosyal beceri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde son yıllarda bu alanla ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu araştırmada sosyal becerilerle ilgili öncelikle yurt içinde yapılan çalışmalara, sonrasında ise yurt dışı yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

a) Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Uz Başı'nın (2003) altı farklı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 365 öğrencinin katıldığı yüksek lisans tez çalışmasında, sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

Genç (2005), ilköğretimde çocuklara kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Altı yüz öğretmenin görüşleri alınarak yapılan araştırmada, öğrencilerin iyi ve orta derecede sosyal becerileri gerçekleşme düzeyine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere yeterli düzeyde sosyal becerilerin kazandırılmamasının sebeplerinden bazılarını; ailelerin ilgisizliği, okul-aile işbirliğinin istenilen derecede olmaması, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan öğretmenlerin çocuklara

yeterli derecede yardımcı olamamaları, okulda sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmemesi, öğretmenlerin sosyal becerilerin geliştirilmesine önem vermemeleri, okulda sosyal etkinliklere yeterli ölçüde yer verilmemesi olarak belirtmişlerdir.

Alakır (2006) yüksek lisans çalışmasında ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde ve sosyal beceriler kazanmasında, büyük alışveriş merkezlerinin katkısının bulunup bulunmadığının tespitini amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin gelişim seviyeleri gözetmeksizin sosyal-kültürel faaliyetlerin öğrencilere faydalı olacağı, özgüven kazanmalarında ve toplum bilinci oluşturmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çubukçu ve Gültekin (2006) “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler” isimli çalışmalarında, öğrenciler için temel sosyal becerilerin neler olduğunu belirleme üzerinde çalışmışlardır. Buna göre, on ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere uygulanan ölçme aracından elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanı “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, en çok puan verdikleri sosyal beceri ise “haklarını koruma ve savunma” becerisidir. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre, öğrencilerin sosyal becerilerinin önem dereceleri değişirken, sosyal beceri alanlarının ise değişmediğine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri “haklarını koruma ve savunma” becerisi, branş öğretmenlerinin ise “başarısız olunan bir durumla başa çıkma” becerisidir. Bununla birlikte “özür dileme”, “ne yapacağına karar verme” ve “problemin nedenlerini araştırma” becerileri öğretmenlerin farklı branşlarda olsalar bile önemsedikleri beceriler arasında yer almaktadırlar.

Özabacı (2006), çocukların ve ebeveynlerin sahip olduğu sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmada çocuklar için Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği, ebeveynler için ise Riggio tarafından geliştirilen ve Yüksel (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri olmak üzere iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarıyla elde edilen bulgulara göre, çocukların ile

ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Özellikle annelerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ebeveynlerin sosyal beceri kalitesinin çocukların sosyal beceri kalitesinin belirleyici faktörlerinden birisi olduğu, sosyal yeterlilikler açısından kendini geliştiren ebeveynlerin çocuklarının da aynı derecede başarılı olacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2007) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini 38 öğrenci oluştururken çalışma iki deney iki kontrol gruplarından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulanan sosyal beceri eğitimi sonrasında öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığına ulaşılmıştır.

Bir grup sosyal beceri sorunu yaşayan çocuk ve annelerine yönelik uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisini incelemek amaçlı Çoban (2007) tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasına, alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda öğrenim gören gönüllü yirmi öğrenci ve dokuz anne katılmıştır. Deneysel modelin uygulandığı çalışmanın sonucuna göre, drama eğitiminden sonra deney grubunun sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Ayrıca oyuna ilişkin sosyometri puanları deney grubunda anlamlı fark gösterirken, derse ilişkin sosyometri puanlarında hem deney hem kontrol grubunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Keskin (2007), ilköğretim 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarını incelemiş ve araştırma sonucuna göre, öğrencilerin ders başarıları arttıkça sosyal becerilerinin de arttığına ulaşmıştır.

Dermez (2008) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine cinsiyet, eve alınan süreli yayın, çocuğun fikrinin alınması, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın çalışıp çalışmaması değişkenlerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda on beş ilköğretim

okulunda öğrenim gören dört yüz elli öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin demografik bilgilerin yer aldığı form ile ailelerine ve sınıf öğretmenlerine uygulanan sosyal beceri anketi ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Tarama modelinin uygulandığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin; eve alınan süreli yayın, evde alınan kararlarda çocuğun fikrinin alınması değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken; cinsiyet ve babanın eğitim durumu açısından kısmen anlamlı farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca annenin eğitim durumu ile anne-babanın çalışıp çalışmaması açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Seven (2008) araştırmasında, ilköğretimde öğrenim gören yedi ve sekiz yaş öğrencilerin sosyal becerileri ile ailesel faktörleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmiştir. Edinilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ve düşük düzeyde sosyal becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal becerileri cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, genel anlamda sosyal becerilerin demografik faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yükselgün (2008) yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören 411 öğrencinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin internet kullanım düzeylerinin genel olarak çocukların saldırgan davranışlar göstermesi üzerinde bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır. Fakat denetimin olmadığı ortamlarda interneti kullanan ve devamlı oyun sitelerini seçen çocukların diğer çocuklara oranla daha saldırgan oldukları tespit edilmiştir. Yine çalışmada öğrencilerin internet kullanım düzeyi gelişmiş çocukların, sosyal beceri düzeylerinin de geliştiğine ulaşılmıştır. Bu çalışmada çocukların çoğunun boş zamanlarını internette geçirmelerinin sosyal beceri düzeylerini olumsuz yönde etkilediği de saptanmıştır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan Coşkun (2011) yüksek lisans tez çalışmasında veri toplama araçları olarak, kişisel bilgi formu, sosyal bilgiler tutum ölçeği ve Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen

sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri düzeyi ile Sosyal Bilgiler dersi tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gülhan (2012) 10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların cinsiyet faktörü gözetmeksizin sosyal beceriyi geliştirdiğine ulaşmıştır.

Serhatlıoğlu (2012)'nin doktora tez çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada dört ilköğretim okulu örnekleme alınmış, nitel (yapılandırılmamış gözlemler; öğretmen, öğrenci, veli görüşme formları) ve nicel (sosyal beceri değerlendirme ölçeği, kişisel bilgi formu) veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgularla örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde işlevi tespit edilmiştir. Ayrıca örtük programın sosyal beceri kazanımı sürecinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda örtük programın öneminin sosyal beceriler açasından dikkate alınması gerekliliği ve buna göre önlemlerin alınması önerilmiştir.

Yurdakavuştu (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zekâ ve sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Mantaş (2014) yüksek lisans tez çalışmasında, drama etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın 28 öğrenciden oluşan deney grubuna 12 hafta boyunca drama etkinlikleri uygulanırken, 28 öğrenciden oluşan kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Turan (2014), 9 ile 10 yaş çocuklarının evlilik çatışması algıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, 6 ilkokulunda öğrenim gören 227 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan bulgular sonucunda, çocukların evlilik çatışması algısı ile sosyal beceriler arasında negatif

yönde, anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre evlilik çatışmalarını sık ve içeriğini şiddetli, çözümsüz algılayan, evlilik çatışmaları sebebiyle yüksek tehdit düzeyi algılayan, evlilik çatışmasından dolayı kendini suçlayan çocukların sosyal beceri düzeyleri de olumsuz yönde etkilenmektedir.

Bolat (2015) “Müzik Eğitiminin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi” isimli doktora çalışmasında, üstün zekalı ve yetenekli çocukların sosyal becerilerini müzik eğitimi ile keşfedip, tanımalarını ve bu becerilerini geliştirmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Deneysel ve tarama metodlarının uygulandığı araştırmanın sonucunda müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Özsarı (2015) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma, kuralsızlık ve okula yabancılaşma algıları ile sosyal beceri algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşımlardır.

Arslan (2016), ilkokul birinci sınıfa giden öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini altı ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören 254 öğrenci oluşturmaktadır. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin ve kişisel formun kullanıldığı ölçme araçlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ekonomik durum, algılanan aile tutumu, okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılıklar tespit edilmiştir.

Ataş, Efeçinar ve Tatar’ın (2016) “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında 4-15 yaşları arasındaki kişilerin sosyal becerilerini ölçmeye yönelik 369 anne, 99 baba, 179 öğretmen ve 80 çocuğun bakımından sorumlu yakını olmak üzere toplam 727 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin tek sıra yedi faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile güçlü olmayan kabul edilebilir düzeyde uyum indeks değerleri verdiği görülmüştür. Elde edilen analizler sonucunda bu ölçeğin kabul edilebilir düzeyde faktör yapısı ve iç tutarlık gösterdiği saptanmıştır.

Yıldız'ın (2016) “Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Bilgi Düzeyleri ile Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasına sınıfında özel gereksinimli/kaynaştırma öğrencisi olan 40 sınıf öğretmeni ile sosyal beceri düzeyleri değerlendirilen 40 normal gelişim gösteren öğrenci ve 40 da kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığına, kaynaştırma öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri normal gelişim gösteren öğrencilerinkinden daha düşük olduğuna ve öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili bilgi düzeyi öğrencilerin sosyal becerilerini etkilediğine ulaşılmıştır.

En güncel çalışma olan Samancı ve Uçan'ın (2017) “Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi” adlı makalesinde; sosyal beceri, çocuklarda sosyal becerinin önemi, sosyal beceri eğitimde anne-baba, okul ve çevre faktörlerinin rolü, sosyal beceri eğitimi konusunda önerilerde bulunularak literatüre katkı sağlamayı hedeflemişlerdir.

b) Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

“Bilişsel Olarak Yetenekli 4. ve 5. Sınıf Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirme” isimli çalışmayı yapan Kimmel (2002) araştırmasında, sosyal uyumsuzluk nedeniyle deneyimlerden ve fırsatlardan faydalanamayan, yalnızlık ve izole edilmişlik duygusu yaşayan bireylerin çalışma sonunda bazı sosyal becerileri kazandırmak amacıyla sosyal beceri programı çalışması yapılmıştır. Bu program bilişsel yeterlikte olup sosyal yetersizliği olan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Program öncesinde öğrencilere, program, ders planı, sorumluluk, empati, kendini kontrol, açıklama, problemleri dışsallaştırma, arkadaşlara ulaşabilme ve kışkırtıcı duyguları kontrol etme ile ilgili olan öğretim stratejileri hakkında bilgiler verilmiştir. Bu özellikler, programdan sonra tekrar kontrol edilmiştir. Araştırma sonunda öğrenciler, kendi davranışlarının sorumluluğunu kabul etmiş, kendi duygularını yeniden yapılandırmış, olumsuz yanlarını kabul etmiş, diğer insanların hissettiklerini anlamış ve kavga etmeden diğer insanlarla tartışmayı öğrenmiştir. Empati beklenen

bütün alanlarda ilerleme sağlamıştır. Özetle program sonrasında beklenen bütün hedeflere ulaşılmıştır. Bu durum da sosyal becerilerin öğretilerir olduğunu göstermektedir.

Lane, Givner ve Pierson (2004) tarafından yapılan çalışmada ilköğretimde akademik başarıyı etkileyen sosyal beceri davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonunda öğretmen görüşlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Görüşlerdeki farklılıklar beklenen sosyal beceri davranışlarının da farklı olmasına neden olmuştur. Bu bağlamda resmi kurumda çalışan öğretmenler, özel öğretmenlere göre işbirliği becerilerini daha çok önemli olduğunu; ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tamamı hakkını savunma becerisinin işbirliği ve kendini kontrol becerilerinden daha az önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Fox ve Boulton (2005) yaptıkları çalışmada, okullarda saldırganlık ve ya zorbalık davranışı sergileyen öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin, akran gruplarının ve öğrencilerin yapmış oldukları değerlendirmeleri incelemişlerdir. 9 ve 11 yaşlarında, 330 öğrenci üzerinde uygulanan araştırmanın sonucunda, hem öğretmenlerin hem de akran ve öğrencilerin değerlendirmeleriyle, saldırganlık ve zorbalık davranışlarını sergileyen öğrencilerde en büyük eksiklik sosyal beceri eksikliği olduğuna ulaşılmıştır.

Veloz (2005) yaptığı çalışmada, istismara uğrayan ile uğramayan çocukların sosyal becerilerini karşılaştırarak, istismara uğrayan çocukların sosyal becerilerinin uğramayanlara göre; işbirliği puanları, kendini savunma puanı, sorumluluk puanlarının, kendini kontrol etme düzeylerinin daha düşük çıktığını ve problem davranışlarının daha yüksek çıktığını belirlemiştir.

Fetissoff, Kry, ve Skilling (2008) çalışmalarında ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıflara devam eden öğrenciler üzerinde sosyal beceri eksikliği görülen 10 hafta boyunca saygı, işbirliği yapabilme, sorumluluk, empati ve öz kontrol becerileri için sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerilerin kazandırılmasında

etkili ve önemli olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada sosyal beceri eğitimin öğretim yılının başlangıcından itibaren öğretim yılı boyunca yapılmasının daha etkili olacağı şeklinde öneride bulunulmuştur.

Forster (2010) araştırmasında, okula başlarken sahip olunan sosyal yeterliliğin, ilköğretim birinci sınıfın sonundaki akademik başarı üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, anne-baba ve öğretmen tarafından öğrenmeyle ilgili sosyal becerilerinin yüksek olduğu belirtilen çocukların anasınıfından, ilköğretim birinci sınıfa kadar okuma ve matematik başarısında anlamlı bir gelişme olduğu saptanmıştır.

Berry ve O'Connor (2010), anaokulundan ortaokul altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerin sosyal beceri gelişimini ve öğrenci-öğretmen ilişkisini incelemeyi hedefledikleri çalışmalarının sonucunda, ilköğretim döneminin başlangıcından bitişine kadar çocukların sosyal gelişimlerinde kavisli, düzenli bir artış gözlemlenmiştir. Bununla birlikte içselleştirilmiş davranış problemlerini yüksek derecede gösteren çocukların sosyal becerilerinin diğer çocuklara göre daha düşük, yüksek öğretmen-öğrenci ilişkisi içindeki çocukların ise diğerlerine göre daha fazla sosyal beceri yönünden gelişim gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rashid (2010) araştırmasında, ilköğretim düzeyindeki çocukların sosyal becerilerinin gelişimini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma, ilköğretim 6. ve 8. sınıf 1127 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmada en sık görülen beş sosyal becerilerden eleştiriye açık olmak, saygı göstermek, problem çözmek, sorumluluk ve bireysel farklılıklara ilişkin hoşgörülü olmak değişkenlerine odaklanılarak sosyal beceri ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonunda sosyal becerilerin gelişimi öğrencilerde beklenen düzeyde saptanmamıştır. Ancak cinsiyet, çevre ve başarı seviyesi değişkenlerinin sosyal beceri gelişiminde önemli olduğu tespit edilmiştir.

Pasternak ve Guy (2015) yaptıkları araştırmada, çocukların öğrenme motivasyonlarına ve sosyal becerilerine yönelik ebeveynlerin disiplin stilini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın örneklemini 8-12 yaşları arasındaki 129 çocuktan ve 99 anneden oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda ise

ebeveyn disiplin stilinin öğrenme motivasyonu ve sosyal beceriler arasında pozitif bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

2. Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sorumluluk ile literatür çalışmaları incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu konuyla ilgili araştırmalar, öncelikle yurt içinde yapılan çalışmalara, sonrasında ise yurt dışı yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

a) Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Dilmaç (1999), ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine “İnsani Değerler Eğitimi Programı” uygulamayı amaçladığı araştırmasının sonucunda bu programın ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Özen ve arkadaşlarının (2002) “İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri ile İç-Denetimsel Sorumluluk ile Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında öğrencilerde sorumluluk düzeyi ile iç denetim odağı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, dış denetimli bireylerin sorumluluktan kaçtıkları; iç denetimli bireylerin ise karar verme sürecinden başlayarak eylemin sonucuna kadar tüm sorumluluklarının bilincinde olarak hareket ettikleri ve sorumluluğu yükledikleri saptanmıştır.

Kepekçi (2003) “İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi” isimli çalışmasında, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları içerik analizi yöntemiyle incelenerek, ilköğretim kurumlarında insan hakları ve sorumluluk eğitimi açısından mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise ders kitaplarında insan hakları konusuna, sorumluluk konusundan daha fazla yer verildiği;

küçük sınıflarda sorumluluk eğitime, büyük sınıflarda ise insan hakları eğitime daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

“Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul ve Ailenin Etkisi” adlı araştırmasında Yeşil (2003), sınıf ve aile ortamlarını sorumluluk eğitime uygunluğu açısından değerlendirmeyi ve öğrenci davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 900 öğrencinin ve 208 öğretmenin üzerinde onların görüşleri alınarak araştırma yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen analizlerle aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitime daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ortamın sorumluluk boyutu, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve sorumluluk boyutunda yer alan davranışları öğrencilerin büyük bölümü yeterince gösteremedikleri belirtilmiştir.

Golzar (2006) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından 24 maddeden oluşan sorumluluk ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin sorumluluk ölçeğinden aldıkları puanlara göre; cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yurtal ve Yontar'ın (2006) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler” isimli araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri sorumluluklardan en çok; bireysel çalışmaları, ödev-proje ve grup çalışmalarını yerine getirme; nöbet, başkanlık, kulüp çalışmaları vs öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme; derste derse odaklanma; araç-gereci düzenli olarak eksiksiz getirme ve koruma; derse zamanında ve hazırlıklı gelme; diğer arkadaşlarına ve öğretmene saygılı olma, onları dinleme; sınıfa giriş-çıkış ve oturma düzenine dikkat etme; bireysel temizliğe ve sınıf temizliğine dikkat etme davranışları olarak belirtmişlerdir. Sorumlulukların kazanımında, öğretmenlerin kullandıkları olumsuzluklarla baş etme

yöntemleri ise; öğrencilerle ve velilerle bire-bir görüşme, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri, not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri göstererek takdir etme, ödüllendirme.

“İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli Sezer’in (2008) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimi ve sosyal bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretimi öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmada örnekleme oluşturan 95 sosyal bilgiler öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini sorumluluk değerini öğretmede yeterli gördüklerine, değerler öğretimindeki yeni yaklaşımları kullandıklarına, öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarının sorumluluk değerinin öğretiminde ve öğretime ayrılan sayfa sayısının yeterli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Aladağ (2009) yaptığı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersinde ilköğretim 5. sınıflara yönelik uygulanan Değer Öğretim Programının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda ölçeklerden elde edilen puanlara göre, sorumluluk değerine ilişkin deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda uygulanan programın deney grubuna pozitif etki yaptığı saptanmıştır.

Yontar ve Yurtal (2009) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin değerlendirmelerine göre sınıf öğretmenlerinin sorumluluk kazandırmada kullandıkları yaptırımların incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören 412 öğrenciye sorumluluk kazandırmada ceza uygulamaları anketi uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada ceza içeren ve ceza içermeyen yöntemleri kullandıklarına, ceza içeren yöntemlerden ise en çok sözel cezaları kullandıklarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tercihleri öğretmenlerin kendilerine ceza içermeyen yöntemleri kullanmaları yönünde

olmasına rağmen, kendilerine uygulanan cezaların davranışları değiştirdiğine ve davranışta kalıcılığa sebep olduklarını da ifade etmişlerdir.

Şahan (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirme düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amaçla 615 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 124 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve kazanımlara dayalı sorumluluk düzeyi belirleme ölçeği kullanılmıştır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler; beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin en çok sosyal sorumluluk, en az ise akademik sorumlulukta sorumlu bireyler olarak, sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise en çok dini ve en az akademik olarak sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

“Sorumluluk Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirliği” isimli Özen’in (2013) yaptığı araştırmada, sorumluluk duygusu tutum ölçeğinin geliştirilmiştir. 240 öğrenciye uygulanan ölçeğin tümü için madde toplam test korelasyonu Cronbach Alpha değeri .78 olarak belirlenmiştir.

Gündüz’ün (2014) “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde “Sorumluluk” Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” isimli araştırmasına deney grubunda 16, kontrol grubunda 17 öğrenci olmak üzere 33 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, öğrenci tanıma ve görüşme formu, sorumluluk tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler 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.

Çoban (2016) “Sokratik Sorgulama Yöntemi ile Sorumluluk Değerinin Öğretimi” isimli doktora tezinin amacı; ilkokul 1-3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programında ve 4-8. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen sorumluluk değerinin altıncı sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığı, öğrencilerde görülen sorumluluk türlerini belirlemek ve sorgulayarak bu değeri kalıcı hale getirmeyi sağlamaktır. Araştırma sonucunda öğrencilerde görülen sorumluluk türlerinin yedi farklı boyutta olduğu tespit

edilmiştir. Bu boyutlar ise; aileye karşı sorumluluklar, kişisel akademik sorumluluklar, kişisel sağlıklı olmak ile ilgili sorumluluklar, kişiler arası sorumluluklar, doğal çevreye karşı sorumluluklar, dini sorumluluklar, kamusal sorumluluklardır. Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kişiler arası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk ve kamusal sorumluluklarının kontrol grubuna ve yalnız sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre daha fazla gelişmiş olduğu gözlenmiştir.

Karakuş, Çağlayan ve Kartal (2016) “İlkokul Öğrencilerine Göre Sorumluluk” isimli çalışmalarında ilkokul 4. sınıf öğrencilerin sorumluluğun tanımını ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine dair duygularını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda sorumluluğun tanımını bilişsel düzeyde ödevini yapan çocuklar ve verileni yerine getiren kişiler olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirdiklerinde mutlu, güvenilir olmak, gurur duyma ve takdir edilme duygularını; sorumluluklarını yerine getirmediğinde üzüntü, gözden düşme korkusu, huzursuzluk, mutsuzluk, kaygı ve başarısızlık duygularını yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sezer ve Çoban (2016) yaptıkları araştırmalarında sorumluluk değerinin ortaokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. 467 ortaokul öğrencilerinin katıldığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin yedi farklı sorumluluk algılarının olduğu saptanmıştır. Bunlar; aileye karşı sorumluluk, kişisel sorumluluk(akademik), kişisel sorumluluk(sağlık), kişilerarası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk, dini sorumluluk, kamusal sorumluluktur.

En güncel çalışma Kaşkaya ve Duran’ın (2017) “İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarıdır. Bu çalışmada ilkokul düzeyindeki Türkçe ders kitapları incelenerek bu kitaplardaki okuma metinlerinde yer alan sorumluluğun da içerisinde olduğu değerleri tespit etmeyi ve aktarılan değerlerin sınıf bazındaki dağılımını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin büyük oranla öğretim programında yer alan değerlerle uyumlu olduğuna; ancak sınıflara göre bu dağılımın uyumlu olmadığına ulaşılmıştır. Araştırmada

sorumluluğun; anne sözü dinlemek, planlı çalışmak, görev paylaşımı yaparak üzerine düşen görevi gerçekleştirmek olarak ders kitaplarında yer aldığı ve diğergamlık boyutuyla ele alındığı da tespit edilmiştir. Ayrıca sorumluluk değeri ders kitaplarında “yakınlara fayda sağlamak” şeklinde ve çalışkanlık değerinin ön koşul davranışı olarak yansıtılmıştır.

a) Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Chebat ve Chebat (1986) çalışmalarında sosyal sorumluluk, denetim odağı ve sosyal sınıf arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; sosyal sorumluluk ile denetim odağı, sosyal sınıf ile sosyal sorumluluk, yaş ile sosyal sorumluluk değişkenleri arasında yüksek korelasyonların bulunduğu belirtilmiştir.

Hurtig ve Zazzo'nun araştırmasının amacı sosyo-ekonomik ve çevresel faktörlerin sosyal olgunluğa etkisinin olup olmadığını saptamaktır. Araştırmasının sonucunda farklı sosyoekonomik ve çevresel faktörlerin sosyal olgunluğu anlamlı bir biçimde etkilemediği saptanmıştır. Bu sonucun, özellikle geniş ailelerde yaşayan ailelerin çocukları zorunluluk nedeniyle kendilerinin ve kardeşlerinin sorumluluklarını da yüklenmelerinden kaynaklandığı öngörülmüştür (akt. Yontar, 2007).

“Öğrencilerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Eğitimin Etkileri” konulu araştırmayı yapan Manger ve arkadaşları (2003), öğrencilerin sosyal becerileri ya da sosyal yeteneklerindeki artışını amaçlamışlardır. Bu amaçla müdahale programlarının geliştirilmelerini önermişlerdir. Bu programların öğrencilere, kendilerini kontrol stratejisi, problem çözme becerisi, empati kurma becerisi gibi çok çeşitli sosyal becerileri kazandırmaları gerektiği vurgulanarak, bu beceriler, oluşturulan eğitim programının hedefleri arasında yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bireylere verilen bu eğitim programının genel anlamda öz disiplin sağladığını ve çalışmalarında sorumluluk alma ve sorumluluk bilinci geliştirdiği gözlemlenmektedir (akt. Önal, 2005).

Petersen'in (1992) makalesinin amacı "Dur-Düşün-Yap: Sosyal Beceriler Eğitim Programı"nı uygulayarak tanımlamaktır. Uygulamış olduğu bu programın amacı, sosyal beceriyi geliştirerek bireylerin kriz durumlarını önlemede daha etkin olduğunu ve sorumluluk bilinciyle hareket ettiğini göstermektedir. Bu program, karşılaştırmalı olarak davranış biçimlerini ve bireyin kendi sorumluluğunun pekiştirilmesi metodunu sağlar. Üç aşamadan oluşan program sonunda, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını düzenlemeleri, arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözmeleri ve bir grup olmalarına yardımcı olmuştur (akt. Önal, 2005).

Flowers ve Mabry (2001) yaptıkları araştırma, okuldaki disiplin problemlerini azaltmak ve öğrencilerin başarısını arttırmak için program geliştirmişlerdir. Bu program dahilinde öğrencilere ve tüm okul personellerine sorumluluk eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda elde edilen bulgular sonrasında okuldaki disiplin problemlerinde anlamlı düzeyde azalma gözlenmiştir (akt. Önal 2005).

Allan (2006) öğrenme sorumluluğunu incelediği yüksek lisans tezinde, üç faktöre açıklık getirmeyi hedeflemiştir. Bunlardan birincisi öğrenme sorumluluğu ve kavramı hakkında öğrencilerin bilgisinin neler olduğu; ikincisi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirmedeki tutum ve davranışlarının nasıl olduğu; üçüncüsü ise öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu anlamaları ile öğrenci tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin ne olduğudur. Ayrıca ilk iki faktörün yaşa ve cinsiyete göre farklılıklarının tespiti de yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme 5., 7., 9., 11. sınıflarda öğrenim gören 286 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda; öğrenciler kendilerini sorumlu öğrenen olarak tanımlamışlar, öğrenme sorumluluğu konusunda olumlu tutumlarının olduğuna, ancak bu tutumun yeterince davranışlarına yansıtmadıklarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu anlamaları ile öğrenci tutum ve davranışları arasında anlamlı ve mantıksal bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Özetle yapılan alanyazın incelemesi sonucunda sosyal beceri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarının bir arada incelenmediği görülmüştür. Sosyal beceri konusundaki araştırmalar genellikle bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal beceri eğitimi programları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmalarda

sosyal beceri düzeyi ile empati, benlik saygısı, okula uyum, atılganlık, problem çözüme, akademik başarı, psikolojik iyi oluş gibi unsurlar üzerinde etkili olduğu çalışmalara rastlanmıştır. Sorumluluğun akademik başarı ile birlikte incelendiği Sığı ve Gürbüz'ün (2011) üniversite öğrencilerine uyguladıkları çalışmalarında, sorumluluk bir kişilik özelliği olarak belirtilmiştir. Sorumluluğun akademik başarıyla anlamlı ilişkisinin ve akademik başarıyı yordayan en önemli özelliğinin olduğuna ulaşılmıştır. Sorumluluk ile sosyal becerinin birlikte incelendiği araştırmalar ise sınırlı sayıda olup, genellikle yurt dışında yapılmıştır. Araştırmalar arasında Wise ve arkadaşlarının (1991) ergenler üzerine uyguladıkları sosyal beceri eğitimi sonrasında akran etkileşimi ile sosyal sorumluluk duygusunu incelemişler ve araştırma sonucunda anlamlı bir farklılığa ulaşmışlardır. Gök (2017), araştırmasında lise öğrencilerine yönelik ergenlerin problemleri internet kullanımı, kişilik özellikleri ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda sorumluluğu temel kişilik özelliğinin alt boyutu olarak ele almış ve sorumluluğun arttıkça sosyal beceri düzeyinin de arttığına ulaşmıştır. Özen (2009) de yaptığı alanyazın taraması sonucunda sorumluluk eğitiminin bir sosyal beceri geliştirme eğitiminin kapsamında olduğunu belirtmiştir. Araştırmaların genelinde sorumluluğun dolaylı olarak, yani; sosyal becerinin ya da sosyal beceri eğitimi programının kapsamında ele alındığı görülmüştür (Petersen, 1992; Kimmel, 2002; Manger ve ark., 2003; Veloz, 2005; Fetissoff ve ark., 2008; Rashid, 2010). Ayrıca Neslitürk (2013) de sorumluluğu sosyal becerilerin kapsamı altında ele alarak, 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerine yönelik anne değerler eğitimi programının etkisini incelediği araştırmanın sonucunda; programın öğrencilerin iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada hem sorumluluğun doğrudan ele alınmasıyla hem de sosyal beceri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarının birlikte incelenmesiyle daha spesifik çalışılmış bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerin açıklamalarına yer verilmiştir.

A. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modellerinden genel tarama modeline dayanmaktadır. Bu tarama modeli, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde, evren hakkındaki genel bir yargıya varmak için yapılmaktadır. Verilerin toplanması sırasında katılımcılara herhangi bir etkide bulunulmamış, müdahale edilmemiş, veriler de olduğu gibi tarafsız gözlemlerle toplanılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma, verilerin analizi dikkate alındığında, korelasyonel analizinden de yararlandığı için, araştırma değişkenlerinin birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi sağlayan genel taramanın türü olan ilişkisel tarama modeli özelliğine sahiptir (Karasar, 1995).

B. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gümüşhane Torul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu kapsamda ilçede mevcut 6 ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Torul ilçesinde mevcut 6 ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı 103'tür. Araştırmanın kapsamında çalışma evreninde yer alan 103 öğrencinin 98'ine ulaşılmış; ancak ölçekleri yanlış ya da eksik cevaplayan 2 öğrencinin

çıkarılmasıyla 96 öğrenci uygulamaya alınmıştır. Belirlenen çalışma evrenine ait betimsel istatistikler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	48	50,0
Erkek	48	50,0
Toplam	96	100,0

Tablo 2. Öğrenci Sayılarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımı

Okulun Bulunduğu Yer	N	%
Köy	33	34,4
İlçe	63	65,6
Toplam	96	100,0

Tablo 3. Öğrenci Sayılarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı

Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	N	%
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	7	7,3
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	69	71,9
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	20	20,8
Toplam	96	100,0

Tablo 4. Öğrenci Sayılarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	N	%
1	6	6,3
2	25	26,0
3	31	32,3
4	13	13,5
5 ve üzeri	21	21,9
Toplam	96	100,0

C. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; Sosyal Beceri Ölçeği, Sorumluluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulamadan önce Sosyal Beceri Ölçeğinin ve Sorumluluk Ölçeğinin izinleri alınmıştır.

1. Sosyal Beceri Ölçeği

Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği, ilköğretim düzeyindeki çocukların temel sosyal becerilerini ölçmek için hazırlanmıştır. Ölçülmek istenen sosyal beceri davranışları şunlardır: Göz teması kurma, merhaba-iyi günler dileme, dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, izin isteme, iltifat etme, gruba katılma, yardım isteme, özür dileme, ikna etme, iş bölümüne uyma, grup sorumluluğunu yerine getirme ve kendini ödüllendirme gibi sosyal beceri davranışlarını ölçmektedir.

Ölçek; 20 maddeden oluşmakta ve ilköğretim öğrencilerinin, sosyal beceri davranışını gösterip göstermediğini sormaktadır. Yanıtlama şekli 4'lü likert tipidir ve "Hiç", "Bazen", "Genellikle Uygun", "Tamamen Uygun" şıklarından oluşmaktadır. Buna göre ölçekten alınan en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten düşük puan almak, söz konusu sosyal beceriler yönünden bu davranışları göstermede

yetersizliği, yüksek puan almak sosyal beceri yönünden yeterliği ifade etmektedir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörde toplandığı belirlenmiştir (Kocayörük, 2000).

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .75 olarak bulunmuştur (Çalışkan ve Deryakulu, 2005; Yükselgün, 2008; Tagay ve arkadaşları, 2010; Özsarı, 2015). Çalışkan ve Deryakulu (2005) çalışmasında elde edilen veriler üzerinden kontrol amacıyla yapılan geçerlik güvenilirlik çözümlmelerine göre, ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılabilceği ve Cronbach Alfa katsayısının .79 olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da Cronbach Alfa katsayısı .82 olduğu saptanmıştır.

2. Sorumluluk Ölçeği

Golzar (2006) tarafından geliştirilen Sorumluluk Ölçeği, 24 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden her bir maddenin karşısında yer alan (3) Her zaman, (2) Bazen ve (1) Hiçbir zaman seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Bunlar öğrencinin evde veya okulda, kendine veya topluma karşı sorumluluğunu ifade eden cümlelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 24, en yüksek toplam puan 72'dir. Ölçekten düşük puan alınması, sorumluluk düzeyinin düşük olduğunu, yüksek puan alınması sorumluluk düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Sorumluluk ölçeğini geliştirmek amacıyla Golzar (2006) tarafından dört aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Birinci aşamada, sorumlu öğrenci özelliklerinin neler olduğu, 2005 -2006 öğretim yılında, Ankara ilinde, ilköğretim 5. sınıfta görev yapan 70 öğretmen ve 70 öğrenci velisine açık uçlu sorular hâlinde sorulmuştur. Daha sonra sorumlulukla ilgili kaynaklar taranmıştır. Öğretmenler ve velilerden elde edilen yanıtlar ve ilgili kaynaklara dayanarak 49 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada, 13 uzmandan araştırma kapsamında hazırlanan 49 maddelik ölçek taslağı hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen görüşler incelenmiş, sonuçta 38 maddeden oluşan bir ölçek taslağı elde

edilmiştir. Üçüncü aşamada, 38 maddeden oluşan ölçek 253 öğrenciye uygulanmıştır. Önce temel bileşenler analizi, sonra tek boyutlu faktör analizi yapıp Minres faktör çıkarma yöntemi kullanılmıştır. İzleme grafiği ve öz değerlerden boyut sayısı saptanmış ve geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilir düzeyde olan 24 madde tespit edilmiştir. Yapı geçerliliği amacıyla gerçekleştirilen faktör analizi çalışmaları ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilebileceği biçiminde yorumlanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla, Ahlaki Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Bu amaçla, Sorumluluk Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeği, 207 öğrenciye uygulanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,53 olup olumlu yönde ve 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır (Golzar, 2006). Bu araştırmada Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak belirlenmiştir.

3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini ve algılanan akademik başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, okullarının bulunduğu yer, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne meslek durumu, baba meslek durumu ve algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerinin belirlenmesinde 10 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

D. Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle kullanılması için veri toplama araçları hazırlanarak çoğaltılmış ve ilgili okulların amirleriyle görüşülerek araştırmanın hedefi hakkında bilgiler verilmiştir. Veri toplama araçları dördüncü sınıf öğrencilere uygulanması için sınıf öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapılarak verilmiş ve uygulamadan sonra toplanmıştır.

E. Verilerin İstatiksel Analizi

Araştırmada uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin parametrik veya non-parametrik istatistikler için uygun olup olmadığı normallik dağılımı, arpıklık-basıklık, ortalama, ortanca, mod, saçılım, histogram grafikleri ve grupların varyans eşitliği (Levene F Testi) ile incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda verilerin normal dağılım gosterdiğine, grup varyanslarının eşitliğine ve veri setinin parametrik istatistikler için uygun olduğuna ulaşılmıştır. Değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında bağımsız örnekleme t testi, üç ya da daha fazla grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda farklılığın hangi değişkenlerden yana olduğunu bulmak için LSD testi kullanılmıştır. Sosyal beceri ile sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi p.05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmada öncelikle sosyal beceri düzeyi değişkeninin cinsiyet, okulun bulunduğu yer, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, algılanan akademik başarı değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Son olarak da sosyal beceri ile sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sosyal	Kız	48	59.31	9.92	94	-.811	.419
Beceri	Erkek	48	60.94	9.71			

p >.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, kızların sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X}=59.31$) ile erkeklerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X}=60.94$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir [$t_{(94)}$: -.811, $p>.05$]. Bu sonuçlar incelendiğinde sosyal beceri düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmamaktadır.

2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin okulun bulunduğu yere göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sosyal Beceri	Köy	33	57.33	10.96	94	-2,055	.043*
	İlçe	63	61.59	8.87			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri puan ortalamalarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, köyde öğrenim gören 33 öğrencinin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X}=57.33$) ile ilçe merkezinde öğrenim gören 63 öğrencinin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X}=61.59$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(94)}:-2,055,p<.05$]. Buna göre okulun bulunduğu yer değişkenine göre sosyal beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın ilçede öğrenim görenlerin lehine olduğuna ulaşılmıştır. Böylece ilçede öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri köyde öğrenim görenlerinkine göre daha yüksektir.

3) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	\bar{X}	S	Serbestlik Derecesi	F	P
Üst	7	56.57	9.05	2 / 93	.797	.454
Orta	69	60.84	10.43			
Alt	20	58.90	7.54			
Toplam	96	60,13	9,80			

p >.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi en yüksek sosyal beceri düzeyi puan ortalamasına orta sosyo-ekonomik düzeyindeki (\bar{X} =60.84) öğrencilerin, en düşük sosyal beceri düzeyi puan ortalamasına üst sosyo-ekonomik düzeyindeki (\bar{X} =56.57) öğrencilerin sahip oldukları görülmüştür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre sosyal beceri düzeyi puanları anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F_{2-93} : .797, $p>.05$). Bir başka ifadeyle öğrencilerin sosyal beceri düzeyi algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre benzerlik göstermektedir.

4) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	S	Serbestlik Derecesi	F	P
1	6	63	7,18			
2	25	59,20	11,88			
3	31	60,07	9,84			
4	13	62,46	6,42	4 / 91	.423	.792
5 ve üzeri	21	59,05	9,76			
Toplam	96	60,13	9,80			

p>.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin en fazla üç (N=31), en az ise bir (N=6) kardeşleri bulunmaktadır. Buna göre sosyal beceri ölçeğinden en yüksek puan ortalamasını bir kardeşi ($\bar{X}=63$) olan, en az puan ortalamasını beş ve üzeri kardeşi ($\bar{X}=59,05$) olan öğrenciler almıştır. Öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkı inceleyen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal beceri puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F_{4-91}: .423, p>.05$). Buna göre farklı kardeş sayılarına sahip öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Serbestlik Derecesi	F	P
Okur-Yazar	19	59,68	11,26			
Değil/Okur Yazar						
İlkokul/Ortaokul	59	58,56	9,21			
Lise	12	67,58	9,01	3 / 92	3.099	.031*
Üniversite	6	62	6,07			
Toplam	96	60,13	9,80			

*p<.05

Tablo 9’a göre, annesi en fazla ilkokul ve ortaokul (N=59), en az ise üniversite (N=6) mezunu olan öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sosyal beceri düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde; en yüksek sosyal beceri düzeyine annesi lise ($\bar{X}=67.58$) mezunu olan, en düşük sosyal beceri düzeyine annesi ilkokul ve ortaokul ($\bar{X}=58,56$) mezunu olan öğrenciler sahiptir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F_{3-92} : 3.099, p<.05). Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre, sosyal beceri düzeyi arasındaki farklılaşmanın kaynağını bulmak için LSD analizi yapılmış ve Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Anne Eğitim Durumu (I)	Anne Eğitim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P	
Sosyal Beceri	Okur-Yazar Değil/ Okur-Yazar	İlkokul/Ortaokul	1,12489	,654	
		Lise	-7,89912*	,026	
		Üniversite	-2,31579	,603	
	İlkokul/Ortaokul	Okur-Yazar Değil/ Okur-Yazar	Lise	-1,12489	,654
			Üniversite	-9,02401*	,003
			Üniversite	-3,44068	,400
	Lise	Okur-Yazar Değil/ Okur-Yazar	İlkokul/Ortaokul	7,89912*	,026
			Üniversite	9,02401*	,003
			Üniversite	5,58333	,242
	Üniversite	Okur-Yazar Değil/ Okur-Yazar	İlkokul/Ortaokul	2,31579	,603
			İlkokul/Ortaokul	3,44068	,400
			Lise	-5,58333	,242

* $p < .05$

Tablo 10'a göre sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim durumu ile değiştiğini gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bu değişimin hangi eğitim düzeylerinde olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Buna göre annenin lise mezunu olduğu durumlarda öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, annenin okur-yazar olup olmadığı ile ilkokul veya ortaokul mezunu olduğu durumlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Böylece anlamlı farklılığın, annenin lise mezunu olma durumu lehine olduğu görülmektedir. Annenin üniversite mezunu olduğu durumlarda ise öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

6) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Serbestlik Derecesi	F	P
Okur-Yazar	16	58,25	10,74			
İlkokul/Ortaokul	50	59,18	10,20			
Lise	17	62,06	7,17	3 / 92	1.101	.353
Üniversite	13	63,54	9,80			
Toplam	96	60,13	9,80			

p>.05

Tablo 11’e göre babası en fazla ilkokul ve ortaokul (N=50), en az ise üniversite (N=13) mezunu olan öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek sosyal beceri düzeyine babası üniversite (\bar{X} =63,54) mezunu olan, en düşük sosyal beceri düzeyine babası okur-yazar (\bar{X} =58,25) olan öğrenciler sahiptir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (F_{3-92} : 1.101, $p>.05$). Buna göre öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri baba eğitim durumuna göre benzerlik göstermektedir.

7) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin anne mesleğine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Anne Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Anne Mesleği	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sosyal Beceri	Çalışmıyor	84	59,71	9,90	94	-1.088	.279
	Çalışıyor	12	63	8,92			

p >.05

Tablo 12’ye göre anne mesleği çalışan ve çalışmayan olarak iki grupta incelenmiş ve en fazla çalışmayan (N=84) annenin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri puan ortalamalarının anne mesleğine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda annesi çalışmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları (\bar{X} =59,71) ile annesi çalışan öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları (\bar{X} =63) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir [$t_{(94)}$: -1.088, $p>.05$]. Bu sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri annelerin çalışıp çalışmama durumuna göre benzerlik göstermektedir.

8) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin baba mesleğine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Baba Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Baba Mesleği	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sosyal Beceri	Serbest Meslek	81	59,40	9,55	91	-2.638	.010*
	Memur	12	67,17	9,38			

*p<.05

Analiz yapılmadan önce baba mesleği durumlarından babası çalışmayan üç kişi analizden çıkarılmıştır. Babası çalışanlar ise serbest meslek ile memur olarak iki farklı durumda gruplandırılmıştır. Buna göre 93 kişiden oluşan öğrencilerin, sosyal beceri düzeylerinin baba mesleğine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve Tablo 13'te gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda babası memur olarak çalışan öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X}=67,17$) ile babası serbest meslek olarak çalışan öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X}=59,40$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır [$t_{(91)}$: -2.638, $p<.05$]. Bu sonuçlar incelendiğinde babası memur olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri babası serbest meslekte çalışanlara göre daha yüksektir ve anlamlı farklılık babası memur olarak çalışanların lehine olduğu ulaşılabılır.

9) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Algılanan Akademik Başarı	N	\bar{X}	S	Serbestlik Derecesi	F	P
Orta	24	56,88	11,92	2 / 93	4.456	.014*
İyi	18	56,83	9,43			
Çok İyi	54	62,67	8,18			
Toplam	96	60,13	9,80			

*p <.05

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerden hiçbiri kendi akademik başarılarını kötü olarak algılamadıkları görülmüştür. Buna göre en fazla akademik başarısını çok iyi (N=54) olarak algılayan, en az ise akademik başarısını iyi (N=18) olarak algılayan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyine göre sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek sosyal beceri düzeyine akademik başarısını çok iyi (\bar{X} =62.67) olarak algılayan, en düşük sosyal beceri düzeyine akademik başarısını iyi (\bar{X} =56.83) olarak algılayan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyine göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F_{2-93} : 4.456, $p < .05$). Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri algılanan akademik başarı

düzelelerine göre farklılaşmaktadır ve bu farklılaşmanın kaynağını bulmak için LSD analizi yapılmış, Tablo 15’ te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Sosyal Beceri Düzeyi Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Algılanan Akademik Başarı (I)	Algılanan Akademik Başarı (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Sosyal Beceri	Orta	İyi	,04167	,989
		Çok İyi	-5,79167*	,014
	İyi	Orta	-,04167	,989
		Çok İyi	-5,83333*	,026
	Çok İyi	Orta	5,79167*	,014
		İyi	5,83333*	,026

*p<.05

Tablo 15’e göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyleri ile değiştiğini gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bu değişimin hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Buna göre akademik başarısını çok iyi olarak algılayan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, akademik başarısını orta ve iyi olarak algılanan öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Böylece anlamlı farklılığın, akademik başarısını çok iyi olarak algılayan öğrenciler lehine olduğuna ulaşılmaktadır.

10) İlkokul 4. sınıf öğrencilerin sorumluluk düzeylerine göre sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Sosyal Beceri Düzeyi ve Sorumluluk Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayıları (N=96)

	Sosyal Beceri	Sorumluluk
Sosyal Beceri	1	
Sorumluluk	.613**	1

**p<.01

Tablo 16 incelendiğinde sosyal beceri ile sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.613$, $p<.01$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arttıkça sorumluluk düzeyleri de artmaktadır ya da öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arttıkça sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak elde edilen bulguların genel değerlendirmesi yapılmış, ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

A. Sonuç

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin demografik bilgileri (cinsiyet, okulun bulunduğu yer, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği) değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane Torul İlçesi merkez ve köylerdeki 48'i kız (%50) ve 48'i erkek (%50) olan toplam 96 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri aracı olarak öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için 2000 yılında Kocayörük tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği”, sorumluluk düzeylerini ölçmek için 2006 yılında Golzar tarafından geliştirilen “Sorumluluk Ölçeği”, algılanan akademik başarısını ve öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1) Çalışmanın birinci problem cümlesinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal beceri düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 5).

İlgili tablo incelendiğinde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları kız öğrencilerininkine göre anlamlı farklılığa sebep olmayacak düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durumun kaynağında, toplumun erkek çocuklarından beklentisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü erkek çocukları kız çocuklarına kıyasla daha rahat ve aile baskısı olmayan bir sosyal çevrede yaşayabilmektedirler. Kızların ise daha baskıcı bir ortamda yetişmesinden dolayı çekingen, tutuk gibi sosyal beceri yetersizliklerine sahip olabilmektedirler. Bu sebep dikkate alındığında erkeklerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları kızlarıninkine göre yüksek olduğu görülmektedir.

Literatürde sosyal beceri düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair pek çok araştırma bulunmaktadır. Elde edilen araştırma sonuçlarının bazılarında sosyal beceri düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı, bazılarında ise farklılaşmadığı bulunmuştur. Aşağıda bu düşünceleri destekleyen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan çalışmaların genelinde kızların erkeklere göre sosyal beceri düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (Uz Baş, 2003; Çelik, 2007; Dermez, 2008; Yükselgün, 2008; Yurdakavuştu, 2012; Sazcı, 2014, Turan, 2014; Özsarı, 2015).

Uz Baş (2003), Yükselgün (2008) ve Özsarı (2015) araştırmalarında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğuna ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğuna ulaşımlardır. Böylece araştırmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Turan (2014) 9-10 yaşlarındaki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında, kız öğrencilerin temel sosyal becerilerde, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile duygusal becerilerde daha başarılı olduklarını ve genel olarak sosyal becerilerde erkek öğrencilere göre daha başarılı değerlendirildiklerine ulaşmıştır. Sazcı (2014) ise 9 ile 12 yaş grubu öğrencilere yönelik yaptığı araştırmasına göre; öğrencilerin sosyal

yeterlik, olumsuz sosyal davranışlar ve genel olarak sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit etmiştir. Buna göre sosyal yeterlik ve genel olumlu sosyal davranışlar gösterme düzeyleri kızlar lehine, olumsuz sosyal davranışlar gösterme düzeyleri ise erkekler lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçla erkeklerin problemleri davranışları daha fazla gösterdiğine ulaşılmıştır.

Keskin'nin (2007) araştırmasında da, kız öğrencilerinin sosyal becerileri düzeylerinin alt faktörlerinden atılganlık, işbirliği, öz-kontrol ve empati faktör puanlarının kızlar lehine anlamlı farklılığı tespit edilmiştir. Erkeklerin ise problem davranışlarının kızlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dermez (2008) ise sosyal beceri düzeyi puan ortalamalarının genel olarak kızlar lehine anlamlı bulunmuştur. Buna göre cinsiyet açısından duyguları kontrol ve ifade etme, tanıma ve bireysel ilişkiler, uyumluluk, duyguları anlamaya yönelik beceriler grubu sorularında anlamlı bir farklılık tespit edilirken; grupla bir işi yürütme, plan yapma ve problem çözme, duyguları kontrol ve ifade etme grubu sorularında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Böylece çalışmada cinsiyetin sosyal beceri düzeyi üzerinde kısmen etkileyici bir faktör olduğuna ulaşılmıştır.

Yurdakavuştu (2012) yaptığı çalışmada, cinsiyet ile sosyal beceri arasındaki anlamlı farklılığa dikkat çekerek, kızların erkeklere nazaran daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çelik (2007) de araştırmasından elde edilen bulgular sonucunda, kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada bu farklılığın nedeni olarak, kızların erkeklere nazaran daha erken olgunlaşmaları, cinsel kimliklerini kazanmaları döneminde akranlarıyla daha fazla paylaşımda bulunmaları olabileceği belirtilmiştir. Bunun yanında içinde bulunulan sosyal yaşam koşullarının da etkili olabileceği ifade edilmiştir. Buna göre özellikle alt düzey sosyal çevrede yetişen bu dönem kız çocukların, eğitimi bulunduğu ortamdan çıkış yolu olarak görmesi bu farklılığa sebebiyet verebileceği düşünülmüştür. Özсарı (2015) ise çalışmasında belirttiğine göre, bu dönem kızların, ön ergenlik döneminin etkisinde olmalarının sonucuyla erkeklere nazaran gelişimlerinin daha fazla ileri seviyede olabilmesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmada, kız

çocuklarının annelerini model almaları, daha erken yaşta konuşmaları, küçük yaşlarda evcilik gibi oyunlar oynamaları sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyebilmekte olduğu düşünülmüştür.

Bu araştırma sonucuyla paralellik gösteren, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılığın bulunmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Erbay, 2008; Öztürk, 2008; Arslan, 2016). Bu araştırmaların sonuçları, erkek ve kız öğrencilerin benzer düzeyde sosyal beceriye sahip olduklarını göstermektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinde cinsiyet ve sosyal beceri arasındaki farklılığı araştıran Erbay (2008) ve Arslan (2016) araştırmalarında, anlamlı farklılığa ulaşamamışlardır. Öztürk'ün (2008) de yaptığı araştırmanın bulgularına göre, 1 ve 3.sınıf öğrencilerinde cinsiyetin sosyal becerilerde farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur.

2) Çalışmanın ikinci problem cümlesinde, okullarının bulunduğu yere göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, okulun bulunduğu yere göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır (Tablo 6). Buna göre ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri köylerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksektir. Bu durumun sebebinde ilçede yaşayanların köyde yaşayanlara göre sahip oldukları olanakların daha gelişmiş olması ile çocukların daha rahat bir ortamda yetişmeleri sonucu yetişme tarzının, ailenin iş olanaklarının, yaşam tarzının farklılıkları düşünülmektedir. Köylerdeki eğitim olanaklarının ilçe merkezindeki eğitim olanaklarına göre daha sınırlı olması da bu farklılaşmaya sebebiyet vermiş olabilmektedir.

Yapılan alanyazın incelemesinde bu araştırmayla paralellik gösteren Coşkun (2011) araştırmasında, il ve ilçe merkezlerindeki okullarda öğrenim gören

öğrencilerin köy okullarında öğrenim gören öğrencilere göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Coşkun ve Samancı (2012) yaptıkları araştırmada, öğrenim gördükleri okulların buldukları yere göre öğrencilerin sosyal becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğine ulaşmışlardır. Bu farklılık ilçe merkezindeki okullarında öğrenim gören öğrencilerle köy okulundakiler ve il merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerle köy okulundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda il ve ilçelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin köy okullarında öğrenim görenlere nazaran sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tanrıöğen (2014) de yaptığı araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları ortamın sosyal beceri ile olan ilişkisini inceleyerek, il ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin köy ve kenar mahallede yaşayanlarınkine göre daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Karşılaştırılan araştırmalar bu araştırmayla tutarlılık gösterir niteliktedir.

Bazı araştırmalarda, okulun bulunduğu yere göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin benzerlik gösterdiğine ulaşılmıştır. Örneğin Koçak'ın (2012) araştırmasında, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri incelenmiş, köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puanları karşılaştırılmıştır. Fakat yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ve bu farklılığın oluşmamasında, köyde ve kentte yaşayan çocukların aile öğrenim düzeyinin, yetiştirme tarzının, sahip olunan olanakların, ekonomik durumun benzer nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu duruma, ilçe merkezinde olanakların sınırlı olmasının ya da imkanlar olmasına rağmen ailenin ekonomik durumunun bu imkanlara ulaşmasına engel olmasından kaynaklanabileceği de düşünülmektedir. Cüceloğlu'na (2008) göre ise, çocukların köy ortamında gerek eğitim gerekse sosyal aktivitelere ulaşma imkanlarının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Ancak bu imkansızlıkların içerisinde bile çocuklar köy ortamlarında kendilerini daha özgür hissetmektedirler. Küçük yaşlarda edindikleri sorumluluklar sebebiyle gerekli sosyal becerileri daha çabuk kazanırlar. Ayrıca köydeki çocuklar daha cesur, girişken, samimi, güven içinde yaşamaktadırlar. Tüm bu sebepler köydeki çocukların sosyal becerilerin ilçedeki çocuklarınkine göre

farklılaşmaya sebebiyet vermemektedir. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

3) Araştırmanın üçüncü problem cümlesinde, öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre sosyal beceri düzeyleri arasındaki anlamlı farkın olup olmadığı sorgulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Tablo 7). Elde edilen bulgulara göre algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Araştırma bulgularını destekleyen benzer çalışmalarda da, öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin sosyal beceri düzeylerini etkilemediği bulunmuştur (Coşkun ve Samancı, 2012; Özsarı, 2015). Coşkun ve Samancı (2012) öğrencilerin ekonomik durumlarına göre sosyal bilgiler dersine ilişkin duyuşsal tutumlarında anlamlı farklılık bulunurken, sosyal bilgiler dersine ilişkin bilişsel ve davranışsal tutumları ile sosyal becerileri arasında anlamlı farklılığa ulaşamamışlardır. Benzer şekilde Özsarı (2015) da yaptığı araştırmasında öğrencilerin sosyal beceri puanlarında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı farklılık gösteren araştırmalar (Keskin, 2007; Yurdakavuştu, 2012; Turan, 2014; Arslan, 2016) da bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeye göre akademik başarı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen Keskin (2007), araştırmasında orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bulgulara göre alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin akademik başarı ile sosyal becerilerinde orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin akademik başarı ile sosyal becerileri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yurdakavuştu (2012) ailenin ekonomik düzeyini düşük, orta ve yüksek gelirli olarak gruplandırıldığı araştırmasında, ailenin gelirinin öğrencilerin sosyal beceri düzeyi üzerinde etkiye sahip olduğuna ulaşmıştır. Ailesi yüksek gelirli olan çocukların, ailesi orta ve düşük

gelirli olan çocuklarına göre sosyal becerileri puanları yüksektir. Turan (2014) da aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin genel olarak sosyal beceri düzeylerinin de düşük olduğuna ulaşmıştır. Benzer olarak Arslan'ın (2016) araştırmasında, öğrencilerin genel sosyal beceri puan becerileri ortalamalarının ekonomik duruma göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın ekonomik geliri 2000 tl ve üzeri olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak araştırmalarla elde edilen sonuç, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının da yüksek olduğuna ulaşılabilir. Ayrıca Akkuş (2005) yaptığı araştırmada, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin olumlu sosyal davranışları üzerinde etkili olduğuna, olumsuz sosyal davranışları üzerinde ise herhangi bir etkisinin olmadığına ulaşmıştır. Böylece, değişik gelir düzeyine sahip aile ortamlarında yaşayan çocukların sosyal beceri gelişimleri etkilenmekte ve farklılaşmaktadır. Ancak bu durum ve ilgili çalışmalar, bu çalışmayla tutarlık göstermemektedir.

4) Araştırmanın dördüncü problem cümlesinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal beceri düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda en fazla üç, en az ise bir kardeşleri olan öğrenciler bulunmaktadır. Böylece kardeş sayısına göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 8). İlgili tablo incelendiğinde sosyal beceri ölçeğinden en yüksek puan ortalamasını bir kardeşi olan, en az puan ortalamasını beş ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin aldığı görülmektedir. Ancak dört kardeşi olan öğrencilerin de sosyal beceri düzeyi puan ortalaması bir kardeşi olanların sosyal beceri düzeylerinkine yakındır. Yani tabloda belirli bir düzen yoktur bu da farklılığın anlamlı düzeyde olmamasına sebep olmuştur. Kısaca, kardeş sayısına göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri farklılaşmamaktadır. Bunun sebebinde; ailelerin kardeşler arasında büyük ya da küçük ayırımı yapmadan, eşitlikçi tavır sergileyerek, çocuklarıyla benzer düzeyde ilgilenmeleri olarak düşünülmektedir. Bunun sonucunda kıskançlık duygusunun oluşması engellendiği gibi kardeşler arasında dayanışma sağlanabilmektedir. Bu sebep dikkate alındığında, kardeşlerin benzer sosyal beceri düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Arslan (2016) da yaptığı çalışmada, öğrencilerin genel sosyal beceri puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Bu araştırmayla paralellik göstermektedir.

Literatürde kardeş sayısının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkilediğine dair araştırmalar da bulunmaktadır. Turan (2014) araştırmasında, çocukların kardeş sayılarına göre sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geneli, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme becerileri ve etkileşim becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu bulmuştur. Ayrıca tek çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme ve etkileşim beceri düzeyleri diğer çocuklara göre daha düşüktür. Bu durum kardeş sahibi olmanın sosyal beceri düzeyini olumlu etkilediğine ve kardeşler arasında dayanışmanın esas alındığına ulaşılabilmektedir. Koçak (2012) da kardeşi olan çocukların, kardeşi olmayan çocuklara göre sosyal becerileri sergilemede daha başarılı olduğuna ulaşmıştır. Ancak bazı araştırmalarda kardeş sayısındaki azalmanın öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Örneğin; Coşkun (2011) çalışmasında, 2-4 kardeş sayısına sahip olan öğrencilerin 6, 7 ve 7 üstü kardeş sayısına sahip öğrencilere nazaran sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar, çalışmayı destekler nitelikte değildir.

5,6) Araştırmanın beşinci ve altıncı problem cümlelerinde, öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre sosyal beceri düzeyleri arasındaki fark olup olmadığı sorgulanmaktadır. Yapılan bu çalışmada anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu ve annesi lise mezunu öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin puan ortalamalarının ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece yapılan analiz sonucunda anne eğitim durumuna göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 9). Buna göre annenin lise mezunu olduğu durumlarda öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, annenin okur-yazar olup olmadığı ile ilkokul veya ortaokul mezunu olduğu durumlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Böylece anlamlı farklılığın, annenin lise mezunu olma durumu lehine olduğu görülmektedir (Tablo 10). Bu sonuçla annenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri de artmakta çıkarımı

yapılamamaktadır. Çünkü annenin üniversite mezunu olduğu durumlarda öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır; ancak annesi okuma-yazma bilen ya da bilmeyen ile annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun kaynağında annesi üniversite mezunu olan öğrenci sayısının az olması düşünülmektedir. Özetle lise mezunu olan annenin okuma-yazma bilen ya da bilmeyen ile ilkokul, ortaokul mezunu olan annelere göre hem çocuklarını yetiştirme tutumlarının farklı olması hem de sosyal yaşam ve eğitim deneyimlerinin daha fazla olmasıyla çocuklarının sosyal becerilerini geliştirici etki göstermiş olabileceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu, ancak babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamalarının ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 11). Böylece babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin benzer olduğuna ulaşılabilmektedir. Bu durumun sebebi olarak babanın eğitim tecrübesinin çocukların sosyal becerilerinde etkisinin olmadığı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucuyla tutarlılık gösteren çalışmalar, Erbay'ın (2008) ve Özsarı'nın (2015) çalışmalarıdır. Erbay'ın (2008) çalışmasında, okul öncesi eğitim alan birinci sınıf öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı ancak annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Özsarı (2015) da, anne eğitim durumlarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkilerken, baba eğitim durumlarının sosyal beceri düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelemesinde farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Yükselgün (2008) tarafından yapılan çalışmada anne ve baba eğitim durumlarının sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erbay (2008) da okul öncesi eğitimi almayan birinci sınıf öğrenciyle yaptığı araştırmasında sosyal beceri

düzeylerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığına ulaşmıştır.

Dermez'in (2008) yaptığı çalışmada annelerinin eğitim durumuna göre, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmazken, babanın eğitim seviyesine göre, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında bazı grup sorularında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Dolayısıyla babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde kısmen anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilebilir.

Akkuş (2005) yaptığı çalışmada sosyal beceri düzeylerinden olan olumlu sosyal davranışlar ile anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmışken, öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının anne-baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılığın gözlenmediğini saptamıştır. Ayrıca Coşkun (2011), Turan (2014) ve Arslan (2016) anne ve baba eğitim düzeylerine göre çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılığa ulaşmışlardır. Araştırmalarla, eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların sosyal becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan incelemelerle karşılaştırılan araştırmaların ve bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olmadığı görülmüştür.

7) Araştırmanın yedinci problem cümlesinde amaç, öğrencilerin anne mesleğine göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını sorgulamaktır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puanları, en yüksek annesi çalışanlar en düşük ise annesi çalışmayanlardır. Yapılan analiz sonucunda annelerin çalışıp çalışmama durumuna göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 12). Buna göre annenin çalışıp çalışmaması öğrencilerin sosyal beceri düzeyini etkilemediğine ulaşılabilir. Bu durumun kaynağında, çalışan annelerin de çalışmayan anneler kadar çocuklarına benzer ilgi ve alaka göstermeleri, benzer düzeyde vakit geçirmeleri ve çalıştıklarından dolayı çocuklarını ihmal etmedikleri düşünülmektedir.

Bu çalışma sonuçlarını destekler nitelikte araştırmalar da bulunmaktadır. Erbay (2008) okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf öğrenciyle yaptığı araştırmasında sosyal beceri düzeylerinin annenin çalışıp çalışmama durumu değişkenine göre farklılaşmadığına ulaşmıştır. Dermez (2008) annenin çalışmasının öğrencinin sosyal beceri kazanımında doğrudan bir etkisinin olmadığına ulaşmıştır.

Literatürde çalışmayı desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Coşkun (2011) öğrencilerin anne mesleğine göre sosyal becerileri arasında anlamlı farklılık olduğuna ulaşmıştır. Buna göre annesi işçi olan öğrencilerin, annesi ev hanımı olan öğrencilere göre sosyal beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Böylece anlamlı farklılık annesi çalışanlar lehine olduğuna ulaşılmıştır.

Ancak Çelik (2007) yaptığı araştırmada annesi çalışmayan öğrencilerin annesi işçi olarak çalışan öğrencilere göre, sosyal beceri eğitim programı sonrasında aldıkları puanlarının daha anlamlı düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu çalışmaya göre; çalışan annelerin çocuklarının sosyalleşmelerinde, akademik, sosyal ve duygusal gelişimi ile yeteri kadar ilgilenememelerinin sonucu bu ailelerin çocuklarının sosyal becerileri kazandırılmasında yeterli etkinin sağlanamadığı söylenebilir.

8) Araştırmanın sekizinci problem cümlesindeki amaç, baba mesleğine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini incelemektir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları en yüksek babası memur olarak çalışan, en az ise babası serbest meslekte çalışan öğrenciler oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin baba mesleğine göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (Tablo 13). Bu sonuçlar incelendiğinde babası memur olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları, babası serbest meslekte çalışanlara göre daha yüksektir ve anlamlı farklılık babası memur olarak çalışanların lehine olduğuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın oluşmasında çocukların babalarını model almalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmayı destekler nitelikte olan Coşkun'un (2011) çalışmasında, öğrencilerin baba mesleğine göre sosyal becerileri arasında fark olduğuna ulaşılmıştır.

Araştırmada babası memur olan öğrencilerin babaları diğer mesleklerde olan öğrencilere göre daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir. Çelik (2007) de babası serbest meslekte çalışan öğrencilerin babası işçi olan öğrencilere göre sosyal beceri eğitim programı sonrasında puanlarının daha anlamlı düzeyde etkilediğini bulmuştur.

Dermez (2008) ise, babanın çalışıp çalışmamasına göre, öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığına ulaşmıştır. Buna göre babanın çalışıp çalışmamasının, öğrencinin sosyal beceri kazanımında doğrudan bir ilişkisi yoktur denilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlık göstermemektedir.

9) Araştırmanın dokuzuncu problem cümlesindeki amaç, algılanan akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini incelemektir. Akademik başarılarını çok iyi olarak algılayan öğrencilerin sosyal becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (Tablo 14). Buna göre anlamlı farkın çok iyi ile orta, iyi arasında olduğu görülerek, anlamlı farkın çok iyi lehine olduğuna ulaşılmaktadır (Tablo 15). Araştırma sonucunda akademik başarısını çok iyi olarak algılayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin de yüksek olduğuna ulaşılabılır.

Bu çalışmayla tutarlılık gösteren Keskin'in (2007) yaptığı çalışmada akademik başarıyla, sosyal becerileri ve sosyal beceriler alt ölçekleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmayı da Coşkun (2011) araştırmıştır. Buna göre akademik başarının yüksek olması sosyal becerileri etkilediğini tespit etmiştir. Bu araştırmayla tutarlılık göstermektedir.

Benzer şekilde Coşkun ve Samancı (2012) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal beceriler arasında anlamlı ilişkiler olduğuna ulaşmışlardır. Karayurt ve Akyol (2008) araştırmalarında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf hemşirelik yüksekokulu öğrencilerin sosyal beceri puanları ile akademik başarı

puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir farklılığa ulaşmışlar; ancak birinci sınıf öğrencilerinde bu puanlar arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Literatür taraması sonucu, genelinde elde edilen sonuçlar, bu araştırmayla tutarlık göstermektedir.

10) Araştırmanın onuncu problem cümlesindeki amaç, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve sorumluluk düzeyleri ile ilişkisini belirlemektir. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin sorumluluk düzeylerine göre sosyal beceri düzeyi arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır (Tablo 16). Başka bir ifadeyle öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arttıkça sorumluluk düzeyleri de artmaktadır ya da öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arttıkça sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır.

Bu çalışmayla tutarlık gösteren Gök'ün (2017), araştırmasıdır. Ancak araştırmacı sorumluluğu doğrudan ele almamış, temel kişilik özelliğinin alt boyutu olarak ele almış ve sorumluluğun arttıkça sosyal beceri düzeyinin de arttığına ulaşmıştır. Literatürde başka benzer araştırmaya rastlanmadığından karşılaştırma yapılamamıştır.

B. Öneriler

1. Çalışmanın Bulgularına Yönelik Öneriler

- Anlamlı farklılığa sebep olmayacak düzeyde kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçla kız öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici faaliyetlere ağırlık verilmedi.
- Köylerdeki okulların olanaklarını geliştirici, eksikliklerini giderici düzenlemeler yapılmalıdır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik sosyal beceri etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- Annenin eğitim durumu, babanın mesleği öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde etkili olduğu için okul-aile işbirliği ile anne-babanın okula

gelmeleri sağlanabilir. Bu kapsamda velileri bilgilendirici seminerler verilebilir, broşür, kitap, dergi dağıtılabilir.

- Okullarda öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra sosyal becerileri ile de ilgilenilmeli, sosyal becerileri geliştirici faaliyetlere yer verilmelidir. Böylece öğrencilerin akademik başarılarının da artacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyleri ile sorumluluk düzeyleri arasında pozitif anlamlı ilişki saptandığından dolayı öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimine yönelik sorumluluk bilinci kazandırıcı faaliyetlerde bulundurulabilir. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal beceri ve sorumluluk düzeylerini arttırmak amacıyla okullardaki gereksinim duyulan etkinlikler saptanarak, okullarda iletişim problemleri yaşayan, sosyal beceri eksikliği olan öğrencilere sosyal beceri eğitimi verilebilir. Ayrıca öğrenciler için bilgilendirici seminerler verilebilir, broşür, kitap, dergi dağıtılabilir

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Gümüşhane ili Torul İlçesi'ndeki okullarda öğrenim gören 96 öğrenci ile sınırlı olup, aynı ilden daha büyük örneklem grubuyla çalışılarak ulaşılan sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma sadece 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Farklı kademeyi veya farklı sınıf ve yaş gruplarını içeren karşılaştırmalı örneklem gruplarıyla yeni yapılacak araştırmalarda çalışılabilir.
- Bu araştırma tarama metoduyla yapılan bir araştırmadır; ancak yapılacak yeni araştırmalarda araştırmanın yöntemi değiştirilip deneysel modelde gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin sosyal becerileri, sorumlulukları ve akademik başarıları kendilerini değerlendirme yöntemiyle analiz edilerek bulgulara

ulaşılmıştır. İleride yapılacak yeni araştırmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak öğretmenlerin, ailelerin değerlendirmelerine başvurulabilir.

- Öğrencilerin akademik başarıları, kendilerini algılama yöntemiyle değerlendirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin notları dikkate alınarak akademik başarıları incelenebilir.
- Ülkemizde sorumluluk ve sosyal beceri ile ilgili araştırmalar daha fazla yapılarak bu alandaki ihtiyaç giderilmelidir.



VI. BÖLÜM

KAYNAKÇA

- ACAR, M.C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- ACAR, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modele öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- AĞIR, H. S. Ö. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- AKBAŞ, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKFIRAT, F. Ö. (2004). *Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AKFIRAT, F. Ö. (2006). Sosyal yeterlik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- AKKİPRİK, G. B. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: çok boyutlu bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AKKÖK, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Anne-Baba El Kitabı*, İstanbul: Özgür Yayınları.

- AKKUŞ, Z. (2005). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKTUĞ, G. (2010). *Çocuk eğitim evlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ALADAĞ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- ALAKIR, A. (2006). *Büyük iş merkezlerinin ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesine ve sosyal beceriler geliştirmelerine katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ALLAN, G.M. (2006). *Responsibility for learning: students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours*. Master Thesis. Queensland University of Technology, Faculty of Education, Brisbane, Queensland.
- ALTINKÖPRÜ, T. (2004). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- ALTINOĞLU-DİKMEER, D. İ. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ANDERSON - BUTCHER, D., NEWSOME, W. S. & NAY, S., (2003). Social skills intervention during elementary school recess: a visual analysis. *Children & Schools*, 25(3), 135-146.
- ARGYLE, M. & LU, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11 (12), 1255-1261.

- ARSLAN, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- ARSLANOĞLU, C. (2010). *Spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ATAŞ, A.T., EFEÇİNAR, H.İ. ve TATAR, A. (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- AVCIOĞLU, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AVCIOĞLU, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AY, Ü. (2003). *İşletmelerde etik ve sosyal sorumluluk*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- AYYILDIZ, T. (2011). *6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BABADOĞAN, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/babadogan.htm (28. 11. 2016).
- BACANLI, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- BACANLI, H. (2000). Sosyal beceri eğitimi. Y. Kuzgun (Edt.), *İlköğretimde rehberlik* kitabı içinde, (ss. 171-188). Ankara: Nobel Yayınları.
- BACANLI, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

- BAHAR, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Ankara: Uşak Yayınları.
- BALÇIK, B. (2010). *Otizmlı bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- BARIŞ, D. A. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Milli Eğitim*, 177, 28-35.
- BAŞARAN, İ. E. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- BAŞDAŞ, F. (2017). *Drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- BERRY, D. & O'CONNOR, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1–14.
- BIERMAN, K. & FURMAN, W. (1984). The effects of social skill training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55(1), 151-162.
- BİLGİÇ, N. (2003). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- BOLAT, M. (2015). *Müzik eğitiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin sosyal becerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BOLAY, H. S. (1996). *Felsefi doktrinler ve terimler sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- CHEBAT, J. & CHEBAT, C. (1986). Social responsibility, locus of control and social class. *Journal of Social Psychology*, 126 (4), 559-561.

- CALDARELLA, P. & MERRELL, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *Social Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- CANBAY, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- CAVELL, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: a tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- CİVELEK, B. (2006). Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak. *Çocuk Çocuk Dergisi*, Mart (58), 20-22.
- COŞKUN, N. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÇOŞKUN, N. ve SAMANCI, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 32-41.
- CÜCELOĞLU, D. (2008). Köy çocuğu olmak sorusu. <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/426/koy-cocugu-olmak-sorusu/> (30.10.2016).
- CÜCELOĞLU, D. (2017). *Savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ÇADIR, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- ÇAKIR, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇALIŞKAN, E. ve DERYAKULU, D. (2005). Bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenmede grup yapısı, sosyal beceri ve etkileşim sıklığının görev başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 49-68.
- ÇAMUR, C. (2013). *İşitme engelli öğrencilerden sportif müsabakalarda mücadele edenler ile etmeyenlerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇELİK, H. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendi kendini yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÇELİK, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÇELİKKOL, S. (2010). *Farabi’de ahlak ve ahlak eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- ÇETİN, F., BİLBAY, A. A. ve KAYMAK, D. A. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- ÇETİN, M. E. (2005). *Zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÇETİN, R. (2011). Gazali’de insan özgürlüğü. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(39), 70-86.

- ÇİFTÇİ, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ÇİFTÇİ, İ. ve SUCUOĞLU, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ÇİVİTÇİ, A. ve ÇİVİTÇİ, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 415-424.
- ÇOBAN, E. Ç. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÇOBAN, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- ÇUBUKÇU, Z. ve GÜLTEKİN, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar (37), 155-174.
- DEMİRUTKU, K. ve TEKİNAY, S. (2016). Beşeri değerler ile devamsızlık tutumları ve gerekçeleri arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 31(3), 505-520.
- DERELİ, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DERMEZ, H. G. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- DİCLE, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- DİLMAÇ, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DODURGALI, A. (2010). Çocukta sorumluluk bilincinin önemi ve ailede kazandırılması. (Kolektif), *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları* kitabı içinde. (ss. 189-204), İstanbul: Timaş Yayınları.
- DOĞAN, M. (2001). *Büyük Türkçe Sözlüğü*. Vadi Yayınları.
- DOĞANAY, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Edt.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* kitabı içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- DOĞRUSEVER, C. (2015). *Ön ergenlerin internet bağımlılığının yalnızlık, sosyal beceriler ve bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- DOMBAYCI, M.A. (2010). Gazali'de zorunsuzluk ve ahlak. *BİDDER Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 61-71.
- DOWRICK, P.W. (1986). *Social surval for children*. New York: Brunner/Mazel.
- DÖKMEN, Ü. (2006). *Varolmak, gelişmek, uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DUKE, D.L. & JONES, V.F. (1985). What can schools do to foster student responsibility? *Theory Into Practice*, 24(4), 277-285.
- DURDU, M. (2013). *Duyuşsal davranış eğitimi programının, erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- DURUALP, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DURUALP, E., Arslan, D., Çayıroğlu, E. Özkan, S. ve Semerci, A. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *1. International Congress of Educational Research*, 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- EKBER ACAR, A. (2015). *Kant felsefesinde sorumluluk kavramı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Iğdır.
- EKİNCİ, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- EKŞİ, H. ve KATILMIŞ, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ELKSNIN, L. K. & ELKSNIN, N. (1998). *Teaching social skills to students with learning and behavior problems*. *Intervention in School and Clinic*, 33 (3), 131-140.
- ELİBOL GÜLTEKİN, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EMECEN, D. D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ERBAY, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- ERİŞTİ, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 11(1), 481-503.
- ERLER, Ö. (2011). *Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ERTEN, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- ETİ, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- FETISSOFF, K., KRY, J. & SKILLING, A. (2008). Improving social skills in elementary students through classroom meetings. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503059.pdf> (29.11.2016).
- FİDAN, N. ve ERDEN, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- FORSTER, H.C. (2010). *Beyond the ABC's and 123's: the effect of social competence on early academic achievement*. Master thesis, Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University, Washington D.C.
- FOULQUIE, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü*. C. Karakaya (Çev.), İstanbul: Sosyal Yayınları.

- FOX, C. L. & BOULTON, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313 -328.
- GENÇ, S. Z. (2005). İlköğretim sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- GİRAY, D. A. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal beceri edinmeleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- GOLZAR, F. A. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÖK, A. Y. (2017). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımı, kişilik özellikleri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- GRESHAM, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assesment of childrens's social skills: implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (1), 3-15.
- GRESHAM, F.M. & ELLIOTT, S.N.(1990). *Social skills rating system*. MN: Circle Pines, American Guidance Service.
- GÜL, E. (2005). *Çocuk eğitiminde anne-babanın sorumlulukları*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- GÜL, S. O. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- GÜLAÇTI, F. (2009). *Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- GÜLAY, H. ve AKMAN, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÜLHAN, G. (2012). *10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- GÜNDÜZ, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- GÜNGÖR, E. (2008). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- GÜNİNDİ, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- HARGIE, O. (Ed.). (2006). *The handbook of communication skills*. New York: New York University Press.
- HİLOOĞLU, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İNCİ, M. A. (2014). *Baba tutumlarının anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İZVEREN, A. (1980). *Toplumsal töre bilim (Sosyal ahlak)*. Ankara: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını.
- JALONGO, M. R. (2006). Professional development: Social skills and young children. *Early Childhood Today (Scholastic)*, 20 (7), 8-9.
- KABASAKAL, Z. ve ÇELİK, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- KAF, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KAHVECİ, G. (2015). *Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programının görmeyen otizmlili çocuğun uygun olmayan davranışlarına ve iletişim/sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARA, Y. ve ÇAM, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- KARAHAN, T. F. (2008). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 169-186.
- KARAKÖSE, R. (2010). *Ailede sorumluluk eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- KARAKUŞ, F. T. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KARAMAN, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- KARASAR, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- KARATEKE, B. (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAYURT, Ö. ve AKYOL, Ö. (2008). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(1), 33-39.
- KAŞKAYA, A. ve DURAN, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- KAYA, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- KAYA, M. ve DOĞAN, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- KAYILI, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KEÇİALAN, R. (2013). *Ergenlere yapılan sosyal beceri eğitiminin iletişim ve öfke kontrolüne etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KELLY, J. (1982). *Social skills training: a practical guide for interventions*. New York: Springer.
- KEPENEKÇİ, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 280-299.

- KESKİN, A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- KIMMEL, S. (2002). *Improving the social skills of fourth and fifth grade cognitively gifted students*. Doctora Thesis, Nova Southeastern University, Florida.
- KİPER, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- KOCABAŞ, E. Ö. ve AKKÖK, F. (2007). Uluslararası Bakalorya (IB) ve normal lise programına devam eden öğrencilerin aile içi iletişimleri ve sosyal beceriler açısından karşılaştırılmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 157-164.
- KOCAYÖRÜK, A. Y. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde dramanın etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KOÇ, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişile, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- KOÇAK, N.L. (2012). *Köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KODAZ, A. F. (2010). *İnegöl mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KORINEK, L. & POPP, A. P. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure*, 41 (4), 148-153.

- KOSTELNIK, M. J., GREGORY, K. M., SODERMAN, A. K. & WHIREN, A. P. (2002). *Guiding Children's Social Development and Learning*. NY: Delmar Thomson Learning, USA.
- KOŞAY, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KULAKSIZOĞLU, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KULİKOĞLU, V. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- KUNTER, Z. (1995). Geşalt terapisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 189-197.
- KURTULAN, B. (2015). *Erken çocukluk döneminde (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KUŞDİL, M. E. ve KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- KUZGUN, Y. (1988). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- LADD, W. G. & MIZE, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90 (2), 127-157.
- LANE, K. L., GIVNER, C. C. & PIERSON, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38 (2), 104-110.
- LICKONA, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.

- MANTAŞ, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- MARLOWE, H. A. (1986). Social intelligence: evidence for multidimensionality and constuct independence. *Journal of Educational Psychology*. 78 (1), 52-58.
- MCFALL, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assesment*, 4 (1), 1-33.
- MERİÇ, B. (2007). *Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, P. R. & KAZDIN, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based approach*. New York: Plenum.
- MURAT, R. (2006). *Çocukta dini sorumluluk bilincinin ortaya çıkışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- NAMDAR, A. O. ve ÇAMADAN, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 557-575.
- NELSON-JONES, R. (1984). *Personal responsibility counseling and therapy an integrative approach*. London: Herper & Row Publishers.
- NESLİTÜRK, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- OCAK, H. (2012). Hürriyet problemi bağlamında insan fiillerindeki temel dinamiklerin Farabi felsefesindeki yeri. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 2(1), 45-74.

- OKUR, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖNAL, Ş. H. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ÖNCÜ, E. Ç. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. O. B. Salcı. (Edt.), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu* bildiriler kitabı içinde (ss. 276-282). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- ÖNER, N. (1987). *İnsan hürriyeti*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- ÖZABACI, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- ÖZDEMİR, S. (2010). Sosyal beceriler ve sosyal uyumun desteklenmesi. İ. H. Diken (Edt). *İlköğretimde kaynaştırma kitabı içinde*. (ss. 292-324). Ankara: Pegem.
- ÖZEN, Y. (2001). *Yarına kalmak adına sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- ÖZEN, Y., GÜLAÇTI, F. ve ÇIKILI, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-58.
- ÖZEN, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ÖZEN, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında kendi kendine analiz. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 110-123.

- ÖZEN, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi ve Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 343-357.
- ÖZİSKENDER, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- ÖZKAFACI, A. A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ar-el Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZKAN, Z. (2014). *Hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- ÖZKUBAT, U. (2010). *Görme engelli, zihinsel engelli ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZLEK, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZSARI, M. P. (2015). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- ÖZTÜRK, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZÜPEK, M. N. (2005). *Kurum imajı ve sosyal sorumluluk*. Konya: Tablet Yayınları.

- ÖZYURT, B. (2007). Gelişim kuramlarına genel bakış. A. Kaya (Edt.), *Eğitim psikolojisi* kitabı içinde, (ss. 4-36). Ankara: Akademi Yayınları.
- PASTERNAK, R. & GUY, A. (2015). The effect of parental discipline stly on mothers' perceptions of social skills and learning motivation. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(2), 108-121.
- PEKDOĞAN, S. (2016a). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- PEKDOĞAN, S. (2016b). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- PIRTIK, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- POLAT, P. (2014). *Yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi (Mardin)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- RASHID, T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of Education and Research*, 32 (1), 69-78.
- RIGGIO, R. E. (1986). The assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- RIGGIO, R. E., MESSAMER, J. & THROCKMORTON, B. (1990). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 695-702.
- RIGGIO, R. E., THROCKMORTON, B. & DEPAOLA, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- RIGGIO, R. E., TUCKER, J. & COFFARO, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 10(1), 93-99.

- RUYTER, D. (2002). The virtue of taking responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 25-35.
- SAPSAĞLAM, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SAMANCI, O. ve UÇAN, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- SAYGILI, G. ve KOCABAŞ, A. (2009). Hayat Bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal beceriler üzerine etkisi. *1.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- SAZCI, A. (2014). *9 ve 12 yaş grubu öğrencilerinin yönetici işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- SEÇER, Z. ve KARABULUT, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 147-165.
- SENEMOĞLU, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- SERHATLIOĞLU, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- SEVEN, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SEVEN, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151-174.

- SEVGEN, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal beceri gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahatin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SEZER, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SEZER, A. ve ÇOBAN, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- SİĞRI, Ü. ve GÜRBÜZ, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- SORİAS, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-29.
- SPIRITO, A., HART, K., OVERHOLSER, J., & HALVERSON, J. (1990). Social skills and depression in adolescence suicide attempters. *Adolescence*, 25(90), 543-552.
- SÜMER, E. T. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyal kaygıları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHAN, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- ŞAHİN, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 9-19.
- ŞAHİN, C. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. A. Kaya (Edt.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- ŞAHİN, C. ve YEŞİL, R. (2010). Sınıf öğretmenliği aday öğretmenliğinin sosyal beceri ve empatik eğilim düzeyleri. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1197-1212.
- ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal beceriler grup rehberliği programının sosyal kaygı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞİMŞEK, N. ve KARADENİZ, Ş. (2009). Bilişçi öğrenme kuramları. A. Ataman (Edt.), *Gelişim ve öğrenme* kitabı içinde, (ss. 296-315). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ŞİMŞEK, N. ve KILIÇ, E. (2009). Davranışçı öğrenme kuramları. A. Ataman (Edt.), *Gelişim ve öğrenme* kitabı içinde, (ss. 280-295). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- TAGAY, Ö., BAYDAN, Y. ve VOLTAN ACAR, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- TANRIÖĞEN, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo-kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- TAŞDEMİR, M. ve DAĞISTAN, 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.
- TAYLI, A. (2006). *Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun artırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TELLİ, M. K. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile yetkinlik beklentilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- TOPALOĞLU, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TÖLE, H. M. (2005). *Immanuel Kant'ta özgürlük ve sorumluluk ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- TUNÇELİ, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TURAN, E. E. (2014). *9-10 yaş çocuklarının evlilik çatışması alguları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TURHAN, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- TÜRKBEN, Y. (2010). Erol Güngör'ün vicdan anlayışı. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 42, 327-332.
- UNUTKAN, Ö. P. (2005). Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular* kitabı içinde (s.189-196). İstanbul: Morpa.
- UYSAL, A. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UYSAL, A. ve BALKAN, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35, 27-56.

- UZ BAŞ, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- UZAMAZ, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- UZUN, Ç. (2013). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÜNLÜ, M. (2010). *Grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- VERDUYN, C., LORD, W. & FORREST, G. C. (1990). Social skills training in schools. *Journal of Adolescence*, 13 (3), 3-16.
- VELOZ, Y. C. (2005). *Play behaviors and social skills among maltreated foster children*. Fordham University, New York.
- VURAL, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- WESTWOOD, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs: Strategies for the regular classrom*. London.
- WISE, K. L., BUNDY, K. A., BUNDY, E. A. & WISE, L. A. (1991). Social skills training for young adolescents. *Journal of Adolescence*, 26 (101), 233-241.
- YAMAN, T. (2015). *Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış

- yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- YAKAR, A. ve SARACALOĞLU, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49.
- YATKIN, Ş. (2012). *Grupla psikolojik danışma programının tutuklu ve hükümlü gençlerin sosyal becerilerine ve özsaygı düzeylerine ilişkin algılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YAVUZER, H. (2007). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAZICI, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne genel bir bakış. *TÜBAR*, 19, 499-522.
- YELPAZE, İ. (2012). *Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- YEŞİL, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 175-183.
- YEŞİL, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- YILAR, M. B. ve Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 835-854.
- YILDIRIM, M. (2006). *Sosyal beceri eğitiminin lise 2.sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- YILDIRIM, S. (2011). *Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- YILDIRIM, Ş. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ile ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adan Çukurova ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- YILDIZ, E., ŞİMŞEK, Ü. ve YÜKSEL, F. (2017). Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen motivasyonu, sosyal beceri ve okula karşı tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1957-1978.
- YILDIZ, N.G. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 16(3), 1275-1286.
- YILMAZ, P. (2012). *Odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- YİĞİT, R. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin depresyon ve sosyal beceri düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YİĞİT, R. ve YILMAZ, H. (2011). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.

- YONTAR, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- YONTAR, A. ve YURTAL, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.
- YURDAKAVUŞTU, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- YURTAL, F. ve YONTAR, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumlulukları ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.
- YURTSEVEN, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikaye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- YÜKSEL, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÜKSELGÜN, Y. (2008). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

İNTERNET KAYNAKLARI

URL-1.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/KANUN.pdf (25.11.2017).

URL-2.

<http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Eylemde-Sorumluluk-ve-Ozgurluk.pdf> (15.03.2017).

URL-3.

<http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/951/sorumluluk-ve-ozgurluk/>
(08.11.2017).

URL-4.

<http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c18/c180303.pdf> (09.12.2017).

URL-5.

http://www.gelisim.k12.tr/images/feimg/dokumanlar/sorumluluk_ocak2015_oo.pdf (09.11.2017).

URL-6.

<http://www.jamesjmessina.com/toolsforpersonalgrowth/acceptresponsibility.html> (06.08.2017).

VII. BÖLÜM

EKLER

Sevgili Öğrenciler,

Bu form sizinle ilgili bazı bilgileri edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlı olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Sizden beklenen en doğru ve size uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmaya olumlu katkılar sağlayacaktır.

Kübra KAFKAS
Erzincan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. OKULUNUZ:

2. OKULUNUZUN BULUNDUĞU YER: () KÖY () İLÇE

3. CİNSİYETİNİZ : () Kız () Erkek

4. YAŞINIZ :

5. EKONOMİK DURUMUNUZU BELİRTEN İFADE AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİDİR?

() ÜST EKONOMİK DÜZEY () ORTA EKONOMİK DÜZEY

() ALT EKONOMİK DÜZEY

6. KAÇ KARDEŞSİNİZ?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () DAHA FAZLA

7. ANNE-BABANIZIN MESLEĞİNİ YAZINIZ.

ANNE

BABA

(.....)

(.....)

8. ANNENİZİN EĞİTİM DURUMU NEDİR?

() OKUR-YAZAR DEĞİL

() OKUR-YAZAR

() İLKOKUL

() ORTAOKUL

() LİSE

() ÜNİVERSİTE

9. BABANIZIN EĞİTİM DURUMU NEDİR?

() OKUR-YAZAR DEĞİL

() OKUR-YAZAR

() İLKOKUL

() ORTAOKUL

() LİSE

() ÜNİVERSİTE

10. AKADEMİK BAŞARINIZIN NASIL OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORSUNUZ?

() KÖTÜ

() ORTA

() İYİ

() ÇOK İYİ

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizin için hazırlanmış sosyal becerilerle ilgili maddeler yer almaktadır. Eğer aşağıda yer alan maddeyle ilgili davranışı her zaman yapıyorsanız “TAMAMEN”, sık yapıyorsanız “GENELLİKLE”, ara sıra yapıyorsanız “BAZEN”, hiç yapmıyorsanız “HİÇ” kısmını işaretleyin.

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Hiç	Bazen	Genellikle	Tamamen
1.Grup içinde konuşmak istediğimde, izin alırım.				
3. Sınıfta yeni gelen bir arkadaşın yanına gidip onunla tanışırım.				
5. Arkadaşlarıma beğendiğim özelliklerini söylerim.				
7. Gerektiğinde teşekkür etmeyi ihmal etmem.				
9. Grup içinde bir takım görevler alırım.				
11.Derste anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.				
13.Gördüğüm aksaklıkları ilgili kişilere bildiririm.				
15. Problemlerimi kendim halledemediğimde yardım isterim.				
17. Birbirlerini tanımayan arkadaşlarımı tanıştırırım.				
19.Sınavdan iyi not alan arkadaşlarımı tebrik ederim.				

SORUMLULUK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizin için hazırlanmış ev ve okul davranışlarınızla ilgili maddeler yer almaktadır. Eğer aşağıda yer alan maddeyle ilgili davranışı çok sık yapıyorsanız “HER ZAMAN”, ara sıra yapıyorsanız “BAZEN”, hiç yapmıyorsanız “HİÇ BİR ZAMAN” kısmını işaretleyin.

	SORUMLULUK ÖLÇEĞİ	Her Zaman	Bazen	HİÇ BİR ZAMAN
1	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.			
3	Gitmem gereken yerlere zamanında yetişirim.			
5	Özel eşyalarımı temiz tutarım.			
7	Okuldan eve döndüğümde okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.			
9	Özel eşyalarımı özenle korurum.			
11	Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.			
13	Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.			
15	Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.			
17	Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.			
19	Bana yapılan haksızlık karşısında kabalığa başvurmadan hakkımı savunurum.			
21	Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.			
23	Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.			

ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

