

174902

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK  
SORUMLULUK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE  
SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, DENETİM ODAĞI  
VE AKADEMİK BAŞARIYA GÖRE İNCELENMESİ**

Fariba ABDİ GOLZAR

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ


Ankara, 2006


## KABUL VE ONAY

Fariba ABDİ GOLZAR tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 20.09.2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

  
Doç. Dr. Yasemin Akman (Başkan)

  
Doç. Dr. Fidan Korkut (Danışman)

  
Yrd. Doç. Dr. Filiz Bilge

  
Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin

  
Öğr. Gör. Dr. Meliha Tuzgöl Dost

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

  
Prof. Dr. İrfan ÇAKIN  
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

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

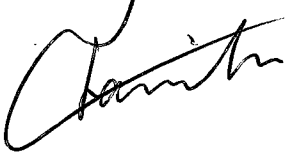
☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

02.09.2006

Fariba ABDİ GOLZAR



## TEŞEKKÜR

İlköğretim 5. Sınıfta sorumluluk ölçeği geliştirmeye yönelik olan bu çalışmada, araştırmacını yanı sıra pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Özellikle araştırmanın başından beri ve her aşamasında bilimsel katkıları, desteği ve emeğinden dolayı tez danışmanım Dr. Doç. Fidan Korkut'a, araştırma istatistiklerinde görüş ve önerilerine başvurduğum Yar. Doç. Dr. Arif Özer'e ve Yar. Doç. Dr. Nuri Doğan'a, araştırmanın başından sonuna kadar desteğini eksik etmeyen eşim Fathali Ghademi ve araştırma sırasında ihmal ettiğim küçük kızım Nirvana'ya sevgi ve minnetlerimi sunarım.

## ÖZET

ABDİ GOLZAR, Fariba. İlköğretim Öğrencilerine yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmasının Yapılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla ilk önce Sorumluluk Ölçeği (SÖ) geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve ardından ilk öğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarılarına göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Sorumluluk kavramı farklı kaynaklarda farklı şekillerde ele alındığı ve bu konuda fazlasıyla kavram karmaşıklığı olduğu için, ilk önce sorumluluk kavramı tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada sorumluluk bir trait olarak ele alınmıştır.

Sorumluluk ölçeğini geliştirmek amacıyla dört aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Birinci aşamada, sorumlu öğrenci özelliklerinin neler olduğu, 2005 – 2006 öğretim yılında, Ankara ilinde, ilk öğretim 5. sınıfta görev yapan 70 öğretmen ve 70 öğrenci velisine açık uçlu sorular halinde 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 grafiğı ve özdeğerlerden boyut sayısı saptanmış ve geçerliliğı ve güvenilirliğı kabul edilir düzeyde olan 24 madde tespit edilmiştir.

Yapı geçerliliğı amacıyla gerçekleştirilen faktör analizi çalışmaları ölçeğın tek boyutlu olarak değerdendirilebileceğı biçiminde yorumlanmıştır. Ölçeğın geçerliliğini incelemek amacıyla, Ahlakı Olgunluk Ölçeğı kullanılmıştır. Bu amaçla, Sorumluluk Ölçeğı ile Ahlakı Olgunluk Ölçeğı, 207 öğrenciye uygulanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,53 olup olumlu yönde ve 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğın iç tutarlılığı saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü aşamasında tarama çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarı değışkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 207 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu amaçla Sorumluluk Ölçeğı ve Nowicki ve Strickland Denetim Odağı Ölçeğı uygulanmıştır. Toplanan veriler bağımsız gruplar olduğı için t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularını kısaca şöyle özetlemek mümkündür:

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

2. İlk ğretim 5. sınıfa devam eden içten denetimli ğrencilerin Sorumluluk leği'nden aldıkları puan ortalaması dıştan denetimli öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir

3. İlk ğretim 5. sınıfa devam eden ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları düşük olan öğrencilere kıyasla Sorumluluk leği'nden aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bulguların tartışması ve yorumu yapılmıştır. Bu doğrultuda ilerideki uygulama ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

## **ANAHTAR SÖZCÜKLER**

Sorumluluk, Sorumluluk leği, denetim odağı, Denetim Odağı leği, içten denetimli, dıştan denetimli, akademik başarı, ölçek geliştirme, geçerlilik, güvenilirlik.

## **ABSTRACT**

ABDI GOLZAR Fariba, Development of a Responsibility Scale for 5th Grade Elementary Students and Investigating the Relationship of Responsibility and Gender, Locus of Control, and Academic Achievement, Master Thesis, Ankara, 2006.

This investigation was conducted to examine the concept of personal and social responsibility among 5<sup>th</sup> grade elementary school students. The study was conducted in two phases the first of which was the development and validation of a psychometric instrument to assess the construct of responsibility. The second phase of the investigation utilized this instrument to assess responsibility and its relationship to three other variables: Gender, locus of control, and academic achievement.

While the concept of responsibility has been defined in numerous ways throughout the literature, this investigation represents an attempt to define it as a relatively stable personality trait that can be operationally defined and measured through the use of a psychometric instrument. The development of this investigation progressed through four steps. The first of these was the administration of open-ended questions to a sample of 140 adults (70 parents and 70 elementary school teachers) during the 2005-2006 academic year. The integration of information from previous studies and the responses from the parents/teachers permitted the development of an initial item pool of 49 items. The second phase of the scale development process involved submitting the item pool to a group of 13 experts and soliciting critical comments and evaluation. The comments of the expert panel were used to refine the instrument into a 38-item scale.



The third phase of the development process was conducted by administering the scale to a sample of 253 5<sup>th</sup>-grade students enrolled in public school in Ankara during the 2005-2006 academic year. Results of this trial administration were subjected first to a one-dimensional factor analysis to investigate structural validity. Further analysis utilizing Miner's elimination factor permitted the final development of the 24-item Responsibility Scale used in the remainder of the study. In an attempt to assess criterion related, concurrent, validity, the results of the Responsibility Scale were compared to the results of a measure of The Moral Maturity (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 1999) both of which were administered to a sample of 207 elementary school students. The resulting correlation was 0.52 ( $p < .01$ ). The internal consistency form of reliability was more than acceptable with a Cronbach's Alpha of 0.83.

The final component of this study involved an analysis of Responsibility Scale results from a sample of 5<sup>th</sup> grade students ( $n=207$ ) along with measures of academic achievement and locus of control. Differences between groups were investigated for significant difference using independent t-tests.

The results of this final portion of the study are summarized below:

1. Female students scored significantly higher than did males for this sample of 5<sup>th</sup> grade students.
2. Students with an internal locus of control scored significantly higher on the Responsibility scale than did students with an external locus of control.
3. Highly achieving 5<sup>th</sup> grade students in this sample scored significantly higher on the Responsibility Scale than did students at the low end of the achievement range.

The results of this study suggest that the concept of personality responsibility may be assessed through the use of a psychometric instrument and that the measured construct relates to other variables such as school achievement, and locus of control in ways that are consistent with previous research. Additional investigation into this construct and its relationship to academic, cultural, and social variables is recommended.

#### **KEY WORDS**

Responsibility, Responsibility Scale, locus of control, locus of control scale, internal locus of control, external locus of control, achievement academic, improve scale, reliability, validity.

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
İÇİNDEKİLER. ....	x
TABLolar LİSTES .....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvii

## BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
1.1. Problem.....	9
1.1.1. Alt Problemler .....	9
1.2. Tanımlar .....	10
1.3. Sayıtlılar .....	11
1.4. Sınırlılıklar .....	12
1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	12

## BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	15
2.1. Sorumlulukla ilgili Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1.1. Sorumluluğun tanımlanması .....	15
2.1.1.1. Sorumluluğun Sözcük Anlamı .....	16
2.1.1.2. Değer, Sosyal Norm, Alışkanlık, Tutum, Karakter ve Trait Olarak Sorumluluk .....	17
2.1.2. Sorumluluk Ve Psikolojik Danışma Kuramları .....	20
2.1.2.1. Varoluşçu Yaklaşım.....	21
2.1.2.2. Gestalt Yaklaşımı .....	22
2.1.2.3. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi .....	24
2.1.4.4. Trait Kavramı ve Traitleri Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlar .....	26
2.2. Sorumluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	30
2.2.1. Sorumluluk Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar...	30
2.2.2. Sorumluluk İle İlgili Yapılan İlişkisel Araştırmalar .....	32

## BÖLÜM III

YÖNTEM.....	42
3.1 Araştırmaya Katılan Bireyler .....	42
3.1.1. Sorumluluk Ölçeğini Geliştirmek Üzere	
Belirlenen Grup (Birinci Araştırma Grubu) .....	43
3.1.2. Sorumluluk Ölçeğinin Pilot Çalışmasını Yapmak	
Üzere Belirlenen Grup (İkinci Araştırma Grubu) .....	43
3.1.3. Sorumluluk Ölçeğinin Yapı Geçerliliğini İncelemek	
Üzere Belirlenen Grup (Üçüncü Araştırma Grubu) .....	44
3. 1. 4. Sorumluluk Ölçeği'nin Geçerliliğinin İncelenmesi ve	
Tarama Çalışması İçin Belirlenen Grup (Dördüncü	
Araştırma Grubu) .....	44
3.2. Veri Toplama Araçları .....	45
3.2.1. Sorumluluk Ölçeği .....	45
3.2.1.1. Sorumluluk Ölçeği'nin Hazırlanması Sırasında	
Yapılan İşlemler .....	46
3.2.1.2. Uzman Kanısına Başvurulması Sırasında	
Yapılan İşlemler .....	47
3.2.1.3. Ölçek Taslağı Üzerinde Yapılan Pilot	
Çalışması .....	48
3.2.1.4. Sorumluluk Ölçeği'nin Uygulanması Sırasında	
Yapılan İşlemler .....	48
3.2.1.5. Sorumluluk Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirliğinin	
İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler .....	49

3.2.2. Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ) .....	50
3.2.3. Denetim Odağı Ölçeği.....	50
3.2.4. Akademik Başarı Büzeyi İçin Not Ortalamasının Saptanması .....	52
3.3. İşlem Yolu .....	52
3.4. Çözümleme Yöntemleri .....	53

## BÖLÜM IV

BULGULAR.....	55
4.1. Sorumluluk Ölçeği'nin (SÖ) Geliştirilmesine İlişkin Bulgular .....	55
4.1.1. Sorumluluk Ölçeği'nin Geçerlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular .....	56
4.1.2. Sorumluluk Ölçeği'nin Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	63
4.2. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....	64
4.2.1. Cinsiyet Açısından İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	64

4.2.2. Denetim Odağı Açısından İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.3. Akademik Başarı Açısından İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67

## **BÖLÜM V**

TARTIŞMA VE YORUM .....	69
5.1. Sorumluluk Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgularının Tartışma ve Yorumu.....	69
5.2. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	71
5.2.1. Cinsiyete Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	72
5.2.2. Denetim Odağına Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	73
5.2.3. Akademik Başarıya Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	74

## BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER .....76

KAYNAKÇA .....80

EKLER .....94

EK 1. Sorumluluk Ölçeği Taslak (49 Maddelik formu)

Ek 2. Sorumluluk Ölçeği (38 Maddelik formu)

EK 3. Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları



## TABLOLAR LİSTESİ

TABLO NO	Sayfa
Tablo 4. 1	Temel Bileşenler Analizi.....50
Tablo 4. 2	Özdeğeri 1'den Büyük Olan Maddeler Ve Bu Özdeğere Karşılık Gelen Varyans Açıklaması.....53
Tablo 4. 3	Özdeğeri Yüksek Olan 24 Maddenin Faktör Yükleri.....54
Tablo 4. 4	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Sorumluluk Ölçeği Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....57
Tablo 4. 5	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağı Ölçeği'nden Aldıkları Ham Puanların Ortalama ve Standart Sapması.....58
Tablo 4. 6	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Açısından Sorumluluk Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri .....59

**ŞEKİLLER LİSTESİ****ŞEKİL NO****Sayfa**

Şekil IV-1 Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği.....51



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Tüm ana babalar ve eğitimciler çocuklarının sorumluluk sahibi birer insan olarak yetişmelerini isterler ve onlara sorumluluk kazandırmanın yollarını ararlar. Bazen ana babalar veya öğretmenler bazı çocukların veya belirli bir çocuğun çok sorumsuz olduğundan yakınırırlar veya çok sorumlu bir çocuk yetiştirdikleri için övünürler. Hatta bir ev hanımı, bir iş adamı, bir politikacı, bir öğretmen gibi yetişkinler de çok sorumlu ya da sorumsuz sıfatıyla nitelenirler. Ayrıca bilimsel alanlarda da sorumluluktan sıklıkla bahsedilir. Örneğin Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Psikolojik Danışman ve Rehberlik gibi bilim dalları sıklıkla sorumluluktan bahsetmektedirler.

Sorumluluk sıklıkla rastlanan bir kavram olmasına rağmen çok kafa karıştırıcı ve tanımlanması zor bir kavramdır. Bazı kaynaklar sorumluluğu değer, bazıları sosyal norm, bazıları tutum, bazıları karakter ve bazıları ise kişilik özelliği olarak ele almaktadır. Sözlüklerde sorumluluk kavramı genellikle kendisiyle tanımlanmaktadır. Örneğin; Chamberlin (1994), sorumluluğu sorumlu davranma ve sorumlu bireyi, sorumluluklarını üstlenebilen birey olarak tanımlamaktadır. Ona göre sorumluluğun anlamı bireyin konum ve durumundan algılarına göre değişmektedir.

İlgili eğitim ve psikoloji kitapları incelendiğinde, sorumluluk kavramının çok soyut ve göreceli olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin; Başaran (1971), sorumluluğu bir duygu olarak tanımlamaktadır. Ona göre, sorumluluk duygusu, 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 duygudur. Yavuzer'e göre (1997), sorumluluk erken

çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir. Altinköprü (1999) ise, sorumluluğu farklı olarak tanımlamaktadır. Ona göre, sorumluluk çocuğun doğduğu andan itibaren ömrünün sonuna kadar gelişmekte olan bir davranıştır. Çocuğun ilk izlenimleri ile gelişen, kişinin kendini başkalarıyla paylaşması ve kendinden bazen ödünler vermesidir.

Yalom'un açıklamalarına göre (2001), sorumluluk sahibi birey, kendine ve başkalarına karşı saygılıdır. Üstüne düşen görevleri yerine getirir. Kendi işlerini kendi yürütür ve başkalarına gereksiz yere yük olmak istemez. Öz değerinin bilincindedir ve duygu, düşünce ve davranışlarından yalnız kendini sorumlu tutar. Ona göre sorumlu birey, yaşamdan beklentileri elde ettikleriyle orantılı olan, hak etmediğini almaya kalkmayan, çalışkan bir insan, iyi ana-baba ve iyi komşu olan bireydir.

Görüldüğü gibi bazı yazarlar sorumluluğu, sorumlu birey özelliklerinden yola çıkarak tanımlamaktadırlar. Nelson ve Low (2004), sorumluluğu bir kavram olarak ele alıp bireysel sorumluluk adı altında tanımlamaya çalışmışlardır. Onlara göre, bireysel sorumluluk kendi sorumluluğunu üstlenebilmek, kendinden sorumlu olmak, başardığında diğerlerini değil, sadece kendini kutlamak ve başaramadığında ise sadece kendini suçlamaktır. Bireysel sorumluluk, yaşamda amaç belirleme ve bu amaca ulaşmak için tüm sorumlulukları üstlenme isteğidir. Böylece birey amaçlarına ulaşmadaki başarısızlıklarından dolayı diğerlerini değil, sadece kendini suçlar.

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

Sorumluluk kavramına eğitim kitaplarının yanısıra, sosyal psikoloji kitapları da sosyal sorumluluk kavramı olarak yer vermektedirler. Sosyal sorumluluk kavramı 1960'lardan sonra giderek gelişen teknolojik ve karmaşık endüstriyel uygulamalara paralel olarak toplumsal talep ve beklentilerin artması ile önem kazanmıştır.

Sosyal sorumluluk kavramı çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Berkowitz'e göre (1963), sosyal sorumluluk bir kimsenin üzerine aldığı ya da yapmak zorunda olduğu bir iş için gerektiğinde hesap verme duygusudur. Görüldüğü gibi Berkowitz de Başaran'ın ileri sürdüğü gibi sorumluluğu bir duygu olarak ele almaktadır. Berkowitz, Lutterman ile yazdığı bir diğer makalede (1968), sosyal sorumluluğu, diğerlerinden hiçbir kazanç olmadığına bile, onlara yardım etme yönünde harekete geçme olarak tanımlamıştır. Sosyal sorumluluk sahibi bireyler yardım edici davranışlarda bulunurken işin maddi getirisinden çok manevi boyutuyla ilgilenirler, çünkü onlar için bu getiri daha doyurucudur. Berkowitz'in bu tanımı ileri kısımda açıklanacak olan Glasser'in tanımına benzemektedir.

Mckie (1974), sosyal sorumluluğu, bir kişi veya sosyal bir varlık tarafından ne olduğu tanımlanabilen ve o tanıma uygun olarak ortaya konulan bir davranış biçimi olarak ele almaktadır. Ona göre sorumluluk, bireysel yönü olduğu kadar, bireyin içinde bulunduğu sistemi de etkileyen toplumsal bir davranış biçimi olarak kabul edilebilir. Tosun'a göre (1990), birey açısından bakıldığında, sosyal sorumluluk bireyin kendisine ve dolayısıyla davranışlarından etkilenen çevre ile diğer insanlara karşı sorumluluğudur.

Bu konuda son tanım Karataş (2001) tarafından yapılmıştır. Yapılan diğer tanımlar bireysel sorumluluk tanımına benzemektedir; ama Karataş'ın tanımı belirgin bir şekilde bireysel sorumluluk tanımından ayrılmaktadır. Ona göre, sosyal sorumluluk toplu yaşamda bireylerin etkinlikleri nedeniyle

çevrelerinde yarattıkları olumlu ve olumsuz etkileri değerlendirip, olumsuz etkilere karşı önlem almaları olarak tanımlanabilir.

Felsefe kitaplarına bakıldığında ise, sorumluluk farklı şekilde tanımlanmaktadır. Ruyter'e göre (2002), sorumluluk kişinin yaptığı her davranışın hesabını kendine, diğerlerine ve tanrıya verebilmesidir. Bunun için de her şeyden önce birey davranışlarında özgür olmalıdır. Bir kimsenin sorumlu olduğu söylendiğinde, onun yaptığı iş için ödüllendirebilirliği veya cezalandırabilirliği kastedilmektedir. Başka bir deyişle sorumlu birey yaptığı işlerle gurur veya suçluluk duymaktadır. Sorumlu birey hem kendinin, hem de diğerlerinin iyi oluşu için elinden gelen her şeyi yapar. Bir diğer ifadeyle, bireyin sorumlu veya sorumsuz olduğu davranışlarından anlaşılır. Sorumluluğun gelişmesi için, birey duyarlılık ve gerçekçilik özelliklerine sahip olmalıdır. Sorumlu birey kendinin ve diğerlerinin duygularına ve ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır. Kendinin ve diğerlerinin ihtiyaçlarını ve kendi davranışlarının sonuçlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirme yeteneğine de sahiptir.

Diğerlerinin yararı için kendi duygu ve ihtiyaçlarını önemsemeyen veya başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını gerçekçi biçimde değerlendiremeyen bireyler sorumsuz bireyler olarak nitelenirler. Örneğin, çocuklarının yararı için kendi duygu ve ihtiyaçlarından vaz geçen ve kendi deyimiyle saçını süpürge eden bir anne aslında kendine karşı sorumsuz bir bireydir veya toplumda engellilere karşı yapılan davranışlar genellikle sorumsuzca yapılan davranışlardır. Caddenin kenarında taksi bekleyen görme engelli bir insanın ihtiyacını gerçekçi bir biçimde değerlendirmeyip onun geçmek istediğini sanarak, çekerek caddenin diğer tarafına geçirmek veya engellilerin duygu ve ihtiyaçlarını gerçekçi biçimde değerlendiremeyip onlara yardımcı olmak adına, gururlarını kırmak ve onurlarını zedelemek, aslında sorumsuzca yapılan davranış biçimleridir. Burada görüldüğü gibi birey çok duyarlı olabilir; ama, başkalarının ihtiyaçlarını gerçekçi biçimde değerlendirememektedir. Bu nedenle sorumlu davranışlar sergileyebilmek için, duyarlılık ve gerçekçi biçimde değerlendirme özelliklerinin ikisinin de bir arada bulunması

gerekmektedir. Bu iki özelliği bir arada bulunduramayan bireyler aslında “sorumsuz” bireylerdir.

Şimdiye kadar sorumluluğu karakter, değer, duygu ve benzerleri olarak ele alan tanımlara yer verilmiştir. Aşağıda ise sorumluluğu bir kişilik özelliği, başka bir deyişle, bir trait olarak ele alan tanımlar üzerinde durulmuştur.

Sorumlulukla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bireysel sorumluluk ile sosyal sorumluluk tanımlarının birbiriyle örtüştüğü dikkat çekmektedir. Ayrıca sorumluluğun bazen duygu, bazen düşünce, bazen öğretilen bir beceri olduğu savunulmaktadır. Dolayısıyla sorumluluğu iki boyut biçiminde ele alan görüşlerin yanı sıra sadece duygu gibi tek boyutta ele alanlar da vardır. Sorumluluğu, farklı alanlarda kendini farklı biçimlerde göstermesi nedeniyle trait olarak ele almak da mümkündür. Bir trait olarak ele alındığında sorumluluk sahibi birey evde, okulda, toplumda, iş ortamında, kendine, arkadaşlarına ve diğer herkese karşı sorumludur. Ne yaptığıнын farkındadır ve yaptıklarının sonuçlarını da üstlenebilmektedir.

McCrae ve Costa'ya (1990) göre, traitler davranış ve yaşantıdan çıkarılabilen daha derin psikolojik yapılardır ve ne doğrudan başkalarının gözlemleriyle, ne de özel bir içe bakış yoluyla anlaşılabilir. Bu yaklaşıma göre traitler çocukluktan itibaren gelişmekte, yetişkinlik yıllarında da olgunlaşmaktadır. Traitler, bu yanları ile kişiliğin yapı taşlarını oluşturmaktadır. McCrae ve Costa tarafından (1985) trait kuramına dayalı olarak NEO 5 Faktör Envanteri (NEO Five Factor Inventory) adlı bir ölçme aracı geliştirilmiş ve sonraki yıllarda yeniden gözden geçirilmiştir (Akt, Pervin, Cervone ve John, 2005) . Adı geçen ölçme aracının maddeleri arasında, beş ana faktörden birisi olan bilinçlilik faktörünün altında sorumlulukla ilgili maddeler de yer almaktadır (Costa ve McCrae, 1990). Ruston da (1981), sorumluluğun, bireyin kişiliğinde temel bir öge olduğunu ve sorumluluk

ölçümlerinin olumlu sosyal davranış ölçümleriyle ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Bu araştırmada, sorumluluk psikolojik danışmanlık ve rehberliğin ilgi alanı olan, trait anlamında ele alınmıştır. Sorumluluğun göstergesi olan olumlu sosyal ve bireysel davranışlar işlevsel olarak, farklı yaş gruplarında gelişim düzeylerine ve gelişim ödevlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu araştırma kapsamına giren ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri ve gelişim ödevleri ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Piaget'nin bilişsel kuramına göre, bu yaşlar somut işlem dönemidir. Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi temel değişiklikler göstermektedir. Çocuk olayları diğer insanların gözünden görmeye başlamakta ve okuma, yazma ve sayısal işlem yetenekleriyle, dünyayı anlama ve mantıksal düşünme tarzlarında önemli ilerlemeler göstermektedir. Ayrıca bu dönemde psikososyal ve ahlaki gelişim hızla ilerlemektedir. Bu dönemin sonunda , yani yaklaşık 11-12 yaştan itibaren çocuklar yavaş yavaş soyut düşünmeye hazırlanırlar ve giderek gerçek olandan olası olana ulaşabilme yeteneğini kazanmaya başlarlar (Yazgan, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2005; Yeşilyaprak, 2003).

Beşinci sınıftaki, başka bir deyişle 11 yaşındaki çocukların sorumluluklarını belirlerken onların gelişim düzeylerine göre belirlemek gerekmektedir. Bu döneme aynı zamanda okul dönemi de denir. Böylece bu çocukların en önemli sorumlulukları okula, arkadaşlarına ve kendilerine karşı olan sorumluluklarıdır. İlköğretim 5. sınıfa devam eden on bir yaşındaki bir çocuğun en önemli görevi okul ödevlerini en iyi şekilde ve zamanında yapması ve öz bakımı ile ilgili sorumluluklarını üstlenmesidir. Ayrıca gerektiğinde bir karşılık ve kazanç beklemeden arkadaşlarına da yardım etmesi beklenmektedir (Dereobalı, 2005). Erikson'a göre de bu dönemde çocuklar okul ve evle ilgili sorumlulukları yerine getirmeyi öğrenirler (Akt. Yazgan, Bilgin ve Atıcı, 2005).



Sorumlu davranışın önemi göz önüne alındığında bu davranışı ortaya çıkaran ya da bastıran etmenlerin belirlenmesi de önem kazanmaktadır. İlgili literatürde, sorumluluk ile çeşitli değişkenler, sosyal sınıf (Berkowitz ve Luttermen, 1968; Chebat, 1968) denetim odağı (Chebat, 1968; Tucker, 1978), cinsiyet (Ford ve Wentzel, 1989) ve akademik başarı (Wentzel, 1991) arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Kısaca yapılan araştırmalara göre (Ford, 1985; Ford, Steven, Sienfield ve Wentzel 1986; Karataş, 2001; Kurt, 2001; Rosen ve Salling, 1971; Rotter, 1966), sorumlu bireyler içten denetimlidirler ve akademik başarıları daha yüksektir. Ayrıca kızlar erkeklere kıyasla daha sorumludurlar.

Sorumluluk öğretilabilir bir davranıştır (Canter, 1998; Chamberlin, 1994; Ellenburg, 2001; Flowers ve Mabry 2001; Jenkins, 1994; Rudlow, 2001; Ruyter, 2002) ve sorumluluk eğitimiyle ilgili çeşitli programlar yapılmaktadır(Jenkins, 1994; Glasser, 2005).

Sorumlulukla ilgili davranışları ölçmek ve sorumluluğu artırma konusunda yapılan olası çalışmaların etkili olup olmadığını belirlemek için uygun ölçme aracına gerek duyulmaktadır. Yerli ve yabancı kaynaklarda yapılan araştırmalar sonucu yurt dışında geliştirilen, çocuklara (Harris'in, 1957) ve ergenlere yönelik (Berkowitz ve Lutterman, 1968) Sosyal Sorumluluk Ölçeği ve Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği (Conrad ve Hedin, 1989) hem çocuk ve hem ergenlere yönelik Zihinsel Sorumluluklar Başarı Anketi (Crandall ve arkadaşları, 1965), üniversite öğrencilerine yönelik, 10-Maddelik Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği (ÖBSÖ – 10), (Singg ve Ader, 2001) ve yetişkinlere yönelik Bireysel Sorumluluk Haritasına (Nelso ve Low, 2004); yurt içinde ise, 2003'de Koç Özel İlköğretim Okulu'nda Rehberlik Servisi tarafından yapılan Sorumluluklarımız Anketi'ne rastlanmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerine yönelik bir sorumluluk ölçeği geliştirilmesi ve ardından cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarı açısından sorumluluk düzeyinin değişip değişmediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada 5. sınıf öğrencileriyle çalışma yeğlenmiştir. Bunun nedeni ilköğretime yeni başlayan küçük çocukların, kendilerini ifade etme ve ölçeğe yanıt verme konusundaki yaşayacakları problemler ve 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, ergenlik döneminde oldukları ve ergenlikle ilgili yaşayacakları problemlerin araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceğidir.

Erken çocukluk döneminde ailelere ve eğitimcilere düşen görevler arasında çocuklara sorumluluğu öğretmek önemli bir yer tutmalıdır. Bu nedenle çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara yaşlarına uygun sorumluluklar vererek sorumluluk duygusu geliştirilebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi traitler çocukluktan itibaren gelişmekte ve daha sonraki yıllarda da olgunlaşmakta oldukları için ergenliğin başlangıç yıllarına denk gelen ilköğretim 5. sınıftaki öğrencilerin, bir kişilik özelliği olarak sorumluluk kazanmaları, ayrıca sorumlu davranışı ortaya çıkaran ya da bastıran etmenleri tespit etmek oldukça önemlidir. Bu nedenle ilköğretim çocuklarının sorumlu bireyler haline gelmelerinde alınabilecek önlemler ve daha önceki araştırma bulgularını, Türkiye'deki ilk okul öğrencilerinde test etmek amacıyla, küçük çapta da olsa bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

## 1. 1. PROBLEM

1) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen Sorumluluk Ölçeği (SÖ) geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?

2) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri, cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### 1.1.1. Alt Problemler

1.1. Sorumluluk Ölçeği geçerli bir araç mıdır?

1.2. Sorumluluk Ölçeği güvenilir bir araç mıdır?

2.1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

2.2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri denetim odaklarına göre farklılık göstermekte midir?

2.3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

## 1. 2. TANIMLAR

Araştırmada geçen kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

**Sorumluluk:** Sorumluluk bireyin çevresine uyum sağlaması, kendisinin ve çevresinin farkında olması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, kendisi ve diğerlerinin iyi oluşu için çaba sarf etmesidir ve bir trait olarak çocukluktan itibaren gelişmekte, yetişkinlik yıllarında da olgunlaşmaktadır (Canter, 1998; Chamberlin, 1994; Ellenburg, 2001; Flowers ve Mabry 2001; Glasser 1975; Jenkins 1994; McCare ve Costa, 1999; Nelson ve Low 2004; Rudlow, 2001; Ruyter, 2002; Yalom, 2001). Bu araştırmada sorumluluk, araştırma kapsamında hazırlanan Sorumluluk Ölçeği ile ölçülmektedir. Sorumluluk Ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler, ölçekten düşük puan alanlara kıyasla daha sorumlu olarak tanımlanılmaktadırlar.

**Denetim Odağı:** Denetim odağı algısı Rotter'in (1966) sosyal öğrenme kuramının odağını oluşturmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, davranışlar ya daha çok kişinin içindeki (yetenek, bilgi, zeka vb) ya da daha çok kişinin dışındaki güçler (şans, kader, kısmet vb) tarafından kontrol edilir. Davranışların daha çok hangi güçler tarafından kontrol edildiği algısı, denetim odağı algısını oluşturmaktadır.

**İçten Denetimlilik:** Kendilerini etkileyen olayların, daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan kişilere, içten denetimli denir (Dönmez, 1994). Araştırma kapsamında kullanılan Nowicki ve Strickland'in denetim Odağı Ölçeğinden düşük puan alan öğrenciler içten denetimli olarak nitelendirilmekteler.

**Dıştan Denetimlilik:** Kendilerini etkileyen olayların daha çok kendileri dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancını taşıyan kişilere, dıştan denetimli denir (Dönmez, 1994). Araştırma kapsamında kullanılan Nowicki ve Strickland'ın denetim Odağı Ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler dıştan denetimli olarak nitelendirilmekteler.

**Akademik Başarı:** Öğrencilerin 1, 2, 3, 4 ve 5'nci sınıftaki ilk yarıya ait 5 üzerinden aldıkları not ortalamaları kastedilmektedir. Ortalamaları 4 ve üzeri olan öğrenciler başarılı, ortalamaları 4'ün altında olanlar ise, daha düşük başarılı olarak nitelendirilmişler.

**Trait:** Genetik olarak belirlenmiş öğrenmeye açık ancak değişmesi güç olan, ayırt edici ya da göze çarpan kişilik eğilimleridir (McCrae ve Costa, 1999).

### 1. 3. SAYILTILAR

Araştırmanın sayıltıları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler bilgi toplama araçlarını içtenlikle ve doğru olarak yanıtlamışlardır.
2. Öğrencilerin not ortalamaları onların okul başarılarını yansıtmaktadır.

#### 1. 4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

1. Bu çalışmada öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, geliştirilen Sorumluluk Ölçeğinin; denetim odağı, Denetim Odağı Ölçeğinin; ahlaki değerler, Ahlaki Değerler Ölçeğinin ölçtüğü maddelerle; akademik başarı ise 4,5 yılın not ortalaması ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Ankara iline bağlı devlet okullarından 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ilköğretim 5. sınıflarda bulunan öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiğinden, araştırma sonuçları ancak bu öğrencilere benzer cinsiyet ve sınıf düzeyine sahip kişilere genellenebilir.

#### 1. 5. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Sorumluluktan yaşamın her döneminde ve her konumunda sıklıkla bahsedilmekte, kültürlerce desteklenmekte ve öğretilmeye çalışılmaktadır. Sorumluluk öğretilabilir ve geliştirilebilir bir kişilik özelliği olduğu için verilen sorumluluk eğitiminin etkili olup olmadığını ölçmek için uygun ölçme aracına gerek duyulmaktadır. Bu çalışmada, kısmen de olsa bu eksikliği gidermek ve ilerdeki araştırmalara uygun ölçme aracını geliştirmek, ayrıca sorumluluk üzerinde hangi etmenlerin etkili olduğunu belirlemek amacıyla, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeği geliştirmek ve onların sorumluluk düzeylerinin farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Çocuklara sorumluluğu öğretme konusunda ailelere ve eğitimcilere düşen görevler, sosyal olarak kabul edilebilir davranışları çocuklara öğretmek

ve olumlu model olarak ve doğrudan yönlendirmeler yaparak çocukların kültürel ve sosyal normlara göre davranmayı içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Cüceloğlu (1996) sorumluluğun gelişiminde ailenin büyük rolü olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, "Aile sistemi içinde temel birim olan anne ve baba davranış ve sözleriyle sorumluluk duygusunu ifade ederler. Aile içinde yalnız anne ve baba değil, herkes sorumluluk duygusunu paylaşmak durumundadır".

Sorumluluğun öğretilmesinin temelinde çocuğun iç kontrol becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yönelik olan disiplin yatmaktadır. İyi bir eğitim ve disiplin yöntemlerini uygun şekillerde kullanma ile çocuklar öz - kontrol, kurallara uyma, öz yeterlik gibi beceriler geliştirebilirler (Chemberlin, 1994). Bu nedenle ailenin yanı sıra, sosyal kuruluşlar ve özellikle de okullar doğrudan öğrenim veya model olma yoluyla sosyal kuralları çocuklara öğretmelidirler. Öğrenim veya model alma yoluyla öğrenciler birer sorumlu yetişkin olabilirler (Ellenburg, 2001).

Yapılan literatür taraması sonucunda, sorumluluk ile ilgili yapılan araştırma sayısı çok azdır. Türkiye içinde sosyal sorumluluk ile ilgili birkaç betimsel araştırmaya rastlamak mümkündür (Karataş, 2001; Kurt, 2001). Konuyla ilgili yazılan makaleler genellikle, sorumluluğu tanımlama, sorumluluk eğitiminde ana babalar ve öğretmenlere tavsiyelerle sınırlıdır. Bu nedenle öğrencilerin sorumluluk düzeylerini tespit etmek, sorumluluğun hangi etmenlerden etkilendiğini ortaya koymak, yapılması planlanan olası sorumluluk eğitimlerinin etkinliğini sınamak için, bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu kapatacağı ve ilerdeki araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

Bu çalışmada geliştirilen Sorumluluk Ölçeğinin, özellikle okullarda sorumluluk düzeyleri düşük öğrencilerle çalışan öğretmen, psikolojik danışman, psikolog ve diğer yardım mesleklerinden olanlara yarar sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın, çocukların kişilik

özelliklerini kazanmalarında önemli rol oynayan anne baba ve öğretmenlere, çocukların sorumluluk düzeylerini ölçme ve geliştirmeleri konusunda verecekleri bilgi ve beceriler açısından önemli ve yararlı olabileceği düşünülmektedir.





## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sorumluluğa ilişkin kuramsal bilgilere ve sorumluluk konusunda yapılmış ilişkisel araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca ölçek geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalaradan da söz edilmiştir.

#### 2. 1. Sorumlulukla İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda öncelikle sorumluluğun tanımı üzerinde durulmuştur. Daha sonra sorumlulukla ilgili psikolojik danışma kuramlarının görüşlerine ve bir trait olarak sorumluluğun göstergelerine yer verilmiştir.

##### 2. 1. 1. Sorumluluğun Tanımlanması

Sorumluluk farklı kaynaklarda farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bazı kaynaklar sorumluluğu bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk olarak ikiye ayırmışlardır (Nelson ve Low, 2004). Bazıları sorumluluğu bir duygu olarak ele alırken (Başaran, 2002; Berkowitz, 1963) diğerleri bir beceri olarak ele almışlardır (Canter, 1998; Chamberlin, 1994; Ellenburg, 2001; Flowers ve Mabry, 2001; Jenkins, 1994; Rudlow, 2001; Ruyter, 2002). Çeşitli kaynaklarda sorumluluk trait, değer, sosyal norm, tutum, ilgi veya karakter

olarak ele alınmış (Nelson ve Low, 2004; Rokeach, 1973; Ruyter, 2002; Yalom, 2001) ve incelenmiştir. Kısaca her alan kendi bakış açısından sorumluluğa bakmış ve onu kendi bakışına göre tanımlamıştır.

Çalışmanın bu aşamasında, bu kavram karmaşıklığına açıklık getirmek amacıyla, önce sorumluluğun sözcük anlamı verilmiştir. Daha sonra değer, sosyal norm, alışkanlık, tutum, karakter ve trait kavramları arasındaki fark ortaya konulmuş ve bu çalışmada sorumluluğun hangi anlamda ele alındığı tartışılmıştır.

#### **2. 1. 1. 1. Sorumluluğun Sözcük Anlamı**

Türkçe’de farklı sözlüklere bakıldığında sorumlulukla eş anlam veya yakın anlamda olan kavramları şöyle sıralamak mümkündür: Sözünde durmak; dikkat kesilmek; uhdesine almak; taahhüt etmek; deruhte etmek; üzerine almak; dert edinmek; umursamak; önemsemek; hassasiyet; mesuliyet; öz disiplin; aldırma; ihtimam; ciddiyet; eminlik; güven; ilgi. Türk Dil Kurumu ise, sorumluluğu şöyle tanımlamaktadır: “Sorumluluk kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren her hangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir” (Parlatır, 2002).

## 2. 1. 1. 2. Değer, Sosyal Norm, Alışkanlık, Tutum, Karakter ve Trait Olarak Sorumluluk

Burada kavram karmaşıklığına açıklık getirmek için önce tüm bu kavramlar açıklanmış ve aralarındaki farklar ortaya konulmuştur. Daha sonra neden sorumluluğun bir trait olarak ele alındığı tartışılmıştır.

**Değer:** Kavram olarak değer, bir eylemde bulunmadan önce yöntem seçenekleri arasından tercih yapmak için, ölçüt ya da standart olarak hizmet eden, ortak sembolik sistem ögesidir. Değerler davranışı yönlendiren tutumlar için genel bir çerçeveyi biçimlendirir ve bu çerçevede bireyin diğerlerine karşı davranışlarını yönlendirir (Cafo ve Somuncuoğlu, 2000).

Schwartz ve Bilsky (1987), çeşitli kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri inançlar olarak tanımlamışlardır. Bu anlamda değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidir ve özgül eylem ve durumların üzerindedir. Örneğin; sorumluluk değeri işte ya da okulda, aileye karşı, arkadaşlar karşı, ya da tanımadığımız kişilere karşı olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Ayrıca onlara göre değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar.

Powney, Cullen, Schlapp, Glissov, Johnstone ve Munn (2004) değerleri iki farklı düzeyde ele almışlar: Temel değerler ve Bağlamsal değerler. Temel değerler, evrensel değerler; bağlamsal değerler ise, belirli durumlardaki belirli davranışlarla ilgili bilgi veren değerlerdir. Bu anlamda, Phi Delta Kappa hakemli dergi tarafından (2000 – 2001), yayınlanan Temel Değerler Çalışmasında, sorumluluk temel değer olarak ele alınmıştır. Bu dergi tarafından yayınlanan diğer temel değerler öğrenme, dürüstlük, işbirliği, diğerlerine hizmet, özgürlük, ve nezaket olarak belirtilmiştir (Brynildssen, 2002).

Lickona ise (1991), yukarıda belirtilen bu değerlere bir kaç değer daha eklemiş ve temel değerleri şöyle sıralamıştır: Sorumluluk, saygı, tolerans/hoşgörü, sağgörü/sağduyu, kendi alışkanlık ve hareketlerini denetim altında tutma, yardımseverlik, merhamet/şefkat, işbirliği, cesaret, dürüstlük, doğruluk ve demokratik değerler.

Görüldüğü gibi sorumluluk bir trait olduğu kadar aynı zamanda bir değerdir. Bu nedenle de sıklıkla çeşitli kaynaklarda saygı, dürüstlük ve benzerleri gibi değerlerle bir arada incelenmektedir.

**Sosyal Norm:** Sosyal norm, sadece bir davranış tarzına işaret eder ve belirli bir durumda belirli bir biçimde davranmak için bir emirdir. Oysa bir trait, belirli durumların sınırlarını aşmaktadır. Norm, birey için görüş birliğine dayalı ve dışsaldır oysa trait daha kişisel ve içseldir (Rokeach, 1973). Böylece sorumluluk bireyin tüm davranışlarında, bulunduğu tüm ortamlarda ve tüm ilişkilerinde geçerlidir. Başka bir deyişle, hiç kimse olmasa bile, birey kendine karşı kendini sorumlu hissedecektir.

**Alışkanlıklar:** Alışkanlıklar, öğrenilmiş özgül davranışlar ve ilk eylemlerin düşünmeksizin yapılan tekrarıdır. Oysa traitler özgül eylemlerle ifade bulan genel, bilinçli eğilimlerdir (McCrae ve Costa, 1990). Örneğin öğretmen tarafından her hangi bir görev verildiğinde, görevin ne olduğunu anlamadan hemen “ben yaparım demek”, bir alışkanlıktır. Ama görevin bilincinde olarak ön plana çıkmak ve dikkat çekmek için öğretmenin verdiği görevleri üstlenmek ve onları iyi bir şekilde tamamlamaya çalışmak bir traiti ifade etmektedir.

**Tutum:** Tutum, belirli bir nesne ya da durum etrafında birkaç inancın organizasyonuna işaret eder ve belirli bazı nesne ve durumlar üzerine odaklanır. Bir kişi doğrudan ya da dolaylı olarak karşı karşıya kaldığı belirli

nesne ve durumlar kadar tutuma sahiptir (Rokeach, 1973). Traitler ise daha kapsamlı ve daha geniştir. Ayrıca tutumlar genellikle olumlu ya da olumsuzdur. Traitler ise, bir değerlendirme olsun olmasın tüm biliş ve davranışlardan sorumludur (Hergenhahn ve Olson, 1994). Örneğin kişi temelde sorumlu ise, yabancılara, tanıdıklarına ve hayvanlara karşı da sorumludur.

**Karakter:** Karakter ile trait sıklıkla bir biriyle karıştırılmaktadır. Hatta çoğu zaman her ikisi de Türkçe ifade edilmek istenildiğinde kişisel özellik kavramıyla ifade edilmektedir. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır. Karakter felsefenin konusudur ve bireyin kendi kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür (TDK, 2005). Karakter kavramı, doğru ve yanlış hakkında düşünme kapasitesini içermektedir. Karakter, ahlaki duyguların deneyimini (suçluluk duygusu, empati, merhamet) ve ahlaki davranışlarla ilgilenmeyi (paylaşma, hayır kurumlarına yardımda buluna, doğruyu söyleme) göstermektedir. Ayrıca ahlaki olarak iyi olanlara inanmayı, ahlaki işlevi destekleyen dürüstlük, fedakarlık ve sorumlulukla davranmayı sürdürme eğilimini göstermeyi gerektirir (Berkowitz, 2002).

Weber (1998), tarafından karakter, bir kişiyi ya da şeyi diğerlerinden ayıran nitelikler birleşimi olarak tanımlanmıştır. Karakter, bilgi ve değerlerin etkin hale dönüşmesini içerir. Lickona (1991), eğitimin zeki ve karakterli insanlar yetiştirmeye yönelik iki temel amacı olduğunu belirtir (Akt. Marlow 1998). Kısaca karakter olumlu özellikleri ve tamamiyle öğrenilmiş davranışları kapsamaktadır, ama trait, bir değerlendirme olsun olmasın tüm biliş ve davranışlardan sorumludur. Traitte genetik daha ağır basmaktadır, ancak çevre de eğitim yoluyla bu genetik olarak alınan özelliği destekleyebilir ve daha fazla gelişmesini sağlayabilir, ama karakter tamamiyle çevreden ve yaşantı veya eğitim yoluyla elde edilen özelliklerdir.

**Trait:** Trait özgül eylem ve durumların üzerindedir (Schwartz ve Bilsky 1987). Toplumdaki normlar ve görüş birliklerine dayalı değil ve tamamıyla kişisel ve içseldir (Rokeach, 1973). Traitler, belirli durumlarla sınırlanmamakta, başka deyişle tüm davranışlarda, tüm ortamlarda ve tüm ilişkilerde geçerlilik göstermektedir. McCrae ve Costa'ya (1990) göre traitler, kapsamlı, geniş ve özgül eylemlerle ifade bulan genel ve bilinçli eğilimlerdir. Bunların yanı sıra trait bir değerlendirme olsun olmasın tüm biliş ve davranışlardan sorumludur (Hergenhahn ve Olson, 1994). Tüm bunlara dayanarak sorumluluğun bir trait olduğunu söylemek mümkündür; çünkü sorumlu birey işte ya da okulda, kendine, ailesine, arkadaşlarına, hatta tanımadığı kişilere ya da hayvanlara karşı sorumludur.

Traitler, kökleri hakkında görüş ayrılıkları olmasına rağmen, kişiliğin yapı taşları olarak görülmekte ve bir bireyi diğerinden ayıran ve kişinin daha az ya da fazla tutarlı davranmasının sebebi olan eğilimler olarak tanımlanmaktadır. McCrae ve Costa'ya göre (1999), traitler ayırt edici ya da göze çarpan kişilik eğilimleridir.

Bu araştırmada sorumluluk bir trait olarak ele alınmıştır. Traitlerin gelişmesinin çocukluktan itibaren başlaması nedeniyle çocukların sorumluluk düzeylerini belirleyerek, düşük sorumluluk düzeyine sahip öğrencilere sorumluluk eğitimi vermek daha sorumlu toplumlar yetiştirmek için yararlı olacaktır.

## 2. 1. 2. Sorumluluk Ve Psikolojik Danışma Kuramları

Sorumluluk kavramı psikolojik danışma ve rehberliğin temel kavramlarından biridir. Psikolojik danışma kuramlarının çoğunun amacı, danışana sorumluluğunu üstlenmesinde yardımcı olmaktır. Çocuklarla genellikle psikolojik danışma yapılmadığı ve rehberlik bu yaşlarda daha ağır

bastığı için, çocuklarla çalışırken tüm bunlar rehberlik ve sorumluluk eğitimi olarak ele alınmalıdır. Aşağıda sorumluluk Varoluşçu yaklaşım, Gestalt yaklaşımı, Seçim kuramı ve Traitleri Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlara göre incelenmektedir.

### 2. 1. 2. 1. Varoluşçu Yaklaşım

Bireysel varolma için sorumluluğun anlamını ilk olarak Heidegger (1899 -1977), ardından da Sartre (1905 – 1980) keşfetmiştir. Heidegger hep insan varoluşunun ikili doğasını vurgulamıştır. Heidegger'e göre birey oradadır, ama aynı zamanda orada olan şeyi de oluşturur. Bu anlamda algılanan sorumluluk, özgürlüğe ayrılmaz şekilde bağlıdır. Başka bir deyişle özgürlüğün bedeli sorumluluktur. Birey özgür olmadıkça sorumluluğun bir anlamı yoktur (Yalom, 2001).

Sartre'ın (1905 – 1980) özgürlük görüşü çok kapsamlıdır. Ona göre insan oğlu yalnızca özgür değil, özgürlüğe mahkumdur. Özgürlük, dünyadan sorumlu olmanın ötesine geçmektedir. İnsan ayrıca kendi hayatından da sorumludur, yalnızca hareketlerinden değil, hareket etmedeki başarısızlıklarından da sorumludur (Yalom, 2001). Varoluşçu felsefeye göre tüm canlılar içinde yalnızca insan seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu seçimin sorumluluğunu da almalıdır. Bu kurama göre, en derin düzeyde sorumluluk, varoluşu açıklar. İnsan dünyaya karşı sorumluluğunu keşfederken gerçeğin farkına varır.

İnsanın, kendisini ve dünyasını oluşturması (sorumlu olması) ve sorumluluğunun farkında olması oldukça ürkütücü bir kavrayıştır. İnsan tek başına yaratıcıdır. İnsanın hayatının "kendi elinde" olduğunun bilincinde olması, beraberinde belli bir otorite ve yetki kullanımını da gerektirir. Bu

otorite ve güç sorumluluktur. Özgürlükten kaçmaya izin veren oyunlar, otantik olmayan şekilde veya samimiyetsiz yaşamaktır ve aynı zamanda sorumsuz davranışlara da yol açmaktadır. Varoluşçu yaklaşımın amacı, insanları samimiyetsizlikten kurtarıp sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olmaktır (Geçtan, 2000).

Başka bir deyişle, varoluşçu yaklaşımda tedavinin ilk amacı, danışana kendi sorumluluğunu kısmen de olsun üstlenmesinde yardımcı olmaktır. Danışan, ailesinin olumsuz davranışları, parasal sıkıntı ya da sakatlık gibi olumsuz koşullar içinde olsa da bazı seçenekler ona yine de açıktır, yaşamakta olduğu durumun sınırları içinde de olanaklarını değerlendirebilmelidir ve en azından kendisine karşı sorumluluğunu üstlenmelidir.

Tüm bunlar varoluşçu kuramının, psikolojik danışmaya yaklaşımıdır. Ama çocuklarla genellikle psikolojik danışma yapılmadığı ve rehberlik bu yaşlarda daha ağır bastığı için, çocuklarla çalışırken tüm bunlar rehberlik ve sorumluluk eğitimi olarak ele alınmalıdır. Ergenliğin başlangıç yıllarında olan çocukların bir çok varoluş sorunları bulunmaktadır. Ayrıca genellikle bu yaşlarda çocuklar fazlasıyla bazı hak ve özgürlük taleplerinde bulunmaktadırlar. Bu nedenle çeşitli rehberlik hizmetleri sunarak çocuklara her özgürlüğün beraberinde sorumluluk getireceğini ve özgürlüğün bedelinin sorumluluk olduğunu fark ettirmek ve kabullenmelerinde onlara yardımcı olmak gerekmektedir.

## **2. 1. 2. 2. Gestalt Yaklaşımı**

Gestalt yaklaşımında, sorumluluk danışma kurgusu içinde ele alınmıştır. Terapötik bir karşılaşmanın tanımı Gestalt terapinin sorumluluğa



yaklaşımını göstermektedir. Bu yaklaşımın dayandığı temel noktalardan biri sorumluluktan kaçışın tanınıp önünün kesilmesidir. Bir semptomla çalışıldığı sürece semptom daha da kötüleşecektir. Yapılması gereken şey, semptomun nasıl ortaya çıkarıldığının, hastalığın nasıl üretildiğinin, varoluşun nasıl sağlandığının sorumluluğunu almaktır. Birey kendisiyle ilişkiye girdiği an gelişim ve bütünleşme başlar (Perls, 1993).

Hasta kendisini aktiflikten çıkararak, "O yaptı" veya "Yapıldı" ifadesi ile değişken dünyanın iniş çıkışlarının pasif alıcısı haline gelmektedir. "Ben bunu yaptım." ifadesi "Bu oldu." haline gelmektedir (Voltan-Acar, 2004). Gestalt terapide insanların sözünü keserek, kendilerine sahip çıkmaları istenir. Bu yaklaşımda, başka bir yerde ve başka bir kişiye olan bir şey üzerinde çalışılmaz. "Hareketli bir gün"den "Yoğun çalışıyorum"a giden yolu bulmaları istenir.

Hastanın her hareketi, her duygusu, her düşüncesi için sorumluluğu üstlenmesi istenir. "Sorumluluğu alıyorum" biçiminde yapılandırılmış egzersizler kullanılır; örneğin "Şimdi ne yapacağımı bilemiyorum ve bunun sorumluluğunu alıyorum" (Voltan-Acar, 2004).

Hastalardan bütün iç çatışmalarının sorumluluğunu da almaları istenir. Sorumluluğun üstlenmesi bireyin, çoğu kez başkalarına yansıtan nahoş duygular dahil olmak üzere bütün duygularının sorumluluğunu alması anlamına gelmektedir. Ayrımcı olma sorumluluğunu almak istemeyiz, böylece bunu dışarıya yansıtır ve reddedilme korkusu içinde yaşarız. En önemli sorumluluklardan biri yansıtılarımızın sorumluluğunu almak ve yansıttığımız şey haline gelmektedir (Corey, 1996).

Gestalt terapide tedavi, bireyin daha önceden inkar ettiği parçalarını talep etmesiyle ve onların sorumluluğunu almasıyla başlar. Bu sayede bireyin deneyimi zenginleşir ve birey kendi içinde ve kendi dünyasında çok rahattır (Voltan Acar, 2004). Kısaca Gestalt terapi sorumluluk ile Danışma Terapisi

boyutunda ilgilenmiştir ve Gestalt terapide de Varoluşçu terapide olduğu gibi danışmanın amacı danışana sorumluluğunu üstlenmesini kazandırmaktır.

Gestalt yaklaşımının sorumluluğa bakış açısını sadece psikolojik danışmayla sınırlı bırakmayıp bunu rehberliğe de genellemek mümkündür. Gestalt yaklaşımı çerçevesinde, çocuklarla düzenlenen grup rehberliği veya bireysel rehberliklerde onlara sorumluluk almaları ve yaptıklarının, hatta yapmadıklarının sonuçlarını üstlenmelerinde yardımcı olmak gerekmektedir. Böylece çocukların sorumluluk düzeylerinin gelişimi sağlanabilir.

### **2.1. 2. 3. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi**

Seçim kuramı bir iç kontrol psikolojisidir, hayatımızın yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yaptığımıza açıklık getirir. Seçim teorisine göre, sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gereklidir. Kişinin yetiştiği ortamda kendine seçim yapma ve seçimin sonuçlarından sorumluluk alma fırsatı verilmemişse, sorumluluk duygusu gelişmez. Bu nedenle çocuklarına, düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı verilmeyen ailelerde çocuklar olgunlaşamazlar (Corey, 1996).

Gerçeklik terapisinin kurucusu Glasser'e göre (1975), sorumluluk bireyin, diğerlerini engellemeden kendi ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Sorumlu birey, yaptığı işlerde kendini değerli ve diğerlerine faydalı olduğunu hisseder ve öz değer elde etmek için yaşamaya ve sıkıntılara katlanmaya güdülenmiştir ve üstlendiği görevi başarıyla yapmaya çalışır. Sorumsuz birey ise, üstlendiği görevi duygularına bağımlı olarak yapıp yapmayabilir. Kendinin ve diğerlerinin saygısını kazanmaz ve kendini ve diğerlerini

incitebilir. Glasser'e göre, insanlar hasta oldukları için sorumsuz davranırlar ve sorumsuz davrandıkları için de hastadırlar. Tedavinin amacı hastanın sorumsuz davranışlarını ortaya çıkarmak, sorumluluk almasını sağlamak, ona gerçekleri kabullenmesinde ve doğru ile yanlış ayırt etmesinde yardımcı olmaktır. Böylece birey kendini değerli hissedecek ve sevip sevilecektir.

Seçim kuramının, sorumlu bireyden tanımladığı niteliklere dayanarak, seçim kuramı çerçevesinde sorumlu bireyin özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür (Glasser, 1975): Sorumlu birey;

- Karar verirken neyi ne kadar bilip bilmediğine önem verir.
  - Ortama getirdiği bilincin sorumluluğunu alır.
  - Ortama getirdiği bilinci eyleme dönüştürebilme özgürlüğü olduğuna inanır.
  - Ortama getirdiği bilinci eyleme dönüştürebilme gücü olduğuna inanır.
  - Neyi, ne kadar, ne zaman, nasıl yapacağına dair, sınırlarıyla ilgili gerçekçi bir algılama içinde olur.
- "Bu benim hayatım" diyebileceği bir gelecek yaratma için kişisel bütünlük içinde de olması gerektiğine inanır.

Görüldüğü gibi seçim ve gerçeklik kuramında da sorumluluk kavramı temel kavramlardan biridir. Kısaca gerçeklik kuramına dayalı terapisinin ana amacı danışanın gerçekleri kabullenmesini, sorumluluk almasını ve doğru ile yanlış ayırt etmesini sağlamaktır.

Sorumluluk eğitimi, gerçekçi psikolojisinin ilkelerine dayanan bir problem çözme sürecidir. Başarıya doğru adım atabilmek için, şimdiki durumla uğraşmak, değer yargılarını görebilmek ve değiştirebilmek, daha iyisi için planlar yapabilmek, bunları uygulamaya kararlı olmak, bahaneleri savuşturabilmek, öğrencilerin yanlışlarını cezalandırmadan, cezaya hayır yöntemini etkin kılarak doğru yapmalarını sağlamak ve bunları uygulayıcı

olarak da ve uyguladığımız kitleye de asla vazgeçme ilkesiyle uygulayabilmektir (Glasser, 1999).

Psikolojik danışma ve rehberliğin temeli olan bu üç kuramın sorumluluktan anlayışını kısaca şöyle özetleyebiliriz: Sorumluluk bir kişilik özelliğidir ve bireyin kendine karşı ve diğerlerine karşı olan sorumluluğu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca sorumlu bireyin farkındalık düzeyi yüksektir ve kendi ve diğerlerinin ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı ve gerçekçidir.

#### **2. 1. 2. 4. Trait Kavramı ve Traitleri Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlar**

Allport (1937), traitleri çok sayıda uyarana tutarlı tepki verme kapasiteli, bireye özgü ve uyuma dönük, nörofizyolojik sistemler olarak tanımlamaktadır. Traitler zaman içinde yaşantı yoluyla gelişmekte, ancak bireyin öğreneceği yeni uyum yolları ile değişmektedir. Allport, yalnızca bir kişiye ait olanlara bireysel, çoğu insanın sahip olduğu, ancak her birinde miktarı değişenlere ise ortak traitler adını vermiştir. Ortak traitler çoğunlukla çevresel faktörlere dayanmaktadır ve günlük dilde insanların tanımlanması, bu ortak traitlerin ne kadarına sahip olduklarına bağlıdır (Akt. Pervin, 1993). Örneğin Ali diğerlerinden daha sorumludur.

Cattel (1977), traitleri, yordayıcı değere sahip kişilik birimleri olarak görmektedir. Başka bir deyişle, traitler bir durumla karşılaşıldığında kişinin ne yapacağını tanımlayan yapılardır. Cattel'in kuramının yapısal parçasını oluşturan traitler nisbeten durağan ve süreklilik gösteren kişilik eğilimleridir. Allport'un aksine, traitlerin fiziksel gerçeklere uygun tanımlanması da gerekmektedir; çünkü traitler, soyut kavramlar ve yordayıcı amaçlar için yararlı kavramsal araçlardır. Ayrıca traitlerin ortaya koyduğu yapılar

olmaksızın kişilik kuramlarından söz edilemeyeceği, traitlerin felsefi değil, görgül olarak tanımlanması gerektiği ve davranıştaki değişimin %30'dan fazlasının traitlerce açıklandığı, Cattell'in açıklamaları arasında yer almaktadır.

Sosyoanalitik kuramın savunucusu Hogan (1996), traitlerin, bireyin içindeki nöropsişik yapılar olmadığını, insanların birbirlerini değerlendirdiklerini ve ortak traitlerin kişiye gösterilen kabul ve verilen statü miktarını gösteren kümeler olduğunu ifade etmektedir. Bu tanıma göre sorumluluk bir ortak traitdir; çünkü sorumlu veya sorumsuz sıfatıyla kendimizi ve diğer insanları değerlendirmekteyiz.

McCrae ve Costa'ya (1990) göre, traitler içsel eğilimler olup, ne davranış örüntüleridir ne de davranış örüntülerine götüren istek, beceri ya da planlardır. Aslında traitler davranış ve yaşantıdan çıkarılabilen daha derin psikolojik yapılardır ve ne doğrudan başkalarının gözlemleriyle, ne de özel bir içe bakış yoluyla anlaşılabilir. Bu yaklaşımda traitler çocukluktan itibaren gelişmekte, yetişkinlik yıllarında da olgunlaşmaktadır. Olgunlaşan traitler ise, bilişsel açıdan hasar görmeyen bireylerde durağanlaşmaktadır.

Bu kuramcılara göre kişilik, 5 ana faktör altında toplanabilen traitlerden oluşmaktadır ve kuram bu nedenle 5 Faktör Kuramı olarak anılmaktadır. Kurama göre bu faktörler nörotisizm, dışadönüklük, açıklık, uzlaşabilirlik ve özdisiplin olarak sıralanmaktadır. Bu kurama göre geliştirilen NEO 5 Faktör Envanterinde (NEO Five Factor Inventory) yer alan maddeler arasında sorumlulukla ilgili maddelerin de yer aldığı görülmektedir. Goldberg (1992) tarafından 5 Faktör Kuramına dayalı olarak geliştirilen, sessiz-konuşkan gibi traitlerin iki uçlu biçimde düzenlendiği 25 maddelik bir envanterde özdisiplin ana faktörünün altında sorumsuz ve sorumluluk traitleri de yer almaktadır (Akt. Pervin, Cervone ve John 2002) Bütün bunlar sorumluluğun bir trait olarak ele alındığını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu bilgiler ışığında, trait kuramlarının, traitlerin kaynağı konusunda farklı görüşlere sahip olduklarına rağmen kişiliğin yapı taşlarını traitlerin oluşturduğu konusunda uzlaşma içinde bulundukları söylenebilir.

Trait yaklaşımları, farklı zaman ve farklı durumlarda tutarlılık gösteren kişilik özelliklerdeki bireysel farklılıklar üzerinde durmaktadırlar (Cloninger, 2000). Buna göre sorumluluk, bir kişilik özelliği olarak bireyleri birbirinden ayırdığı, bir kişide daha az, diğerinde ise daha fazla görüldüğü ve farklı mekan ve farklı durumlarda tutarlılık gösterdiği için de bir trait olarak ele alınmaktadır. Kısaca sorumluluğu bir trait olarak, farklı ortamlarda ve farklı ilişkilerde kendini farklı şekillerde gösterdiği için bireysel ve sosyal sorumluluk olarak net bir şekilde ikiye ayırmak çok zordur. Sorumlu birey hem kendine karşı, hem çevresine karşı, hem yaşadığı topluma karşı sorumludur ve farklı ortamlarda, uygun sorumlu davranışı sergilemektedir. Ortamda hiç kimse olmasa bile kendine karşı sorumluluk göstermektedir. Bu anlamda sorumluluğun ilişkili olduğu saygı, dürüstlük, denetim odağı ve atılganlık kavramları üzerinde durmak yararlı olabilir.

**a) Saygı:** Saygı toplum ve birey açısından beklenen bir özelliktir. Saygı, öz saygı ve diğerlerine saygı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Değerler ve karakter eğitimi başlığı altında saygı ve sorumluluk bir arada ele alınmakta ve öğretilmeye çalışılmaktadır (Lickona, 1991). Glasser'e göre (2005), disiplin ve saygıyı esas alan sınıflarda sorumlu davranış beslenir ve akademik başarı gerçekleşir. Glasser okullarda saygı ve sorumluluğa yönelik konferanslar düzenleyip saygı ve sorumluluğu artırmaya yönelik eğitim proglamları hazırlayarak saygı ve sorumluluk ile akademik başarı arasında olumlu ve doğrudan ilişki olduğunu savunmaktadır. Bu araştırma kapsamında da öğrenci velileri ve öğretmenlere sorumlu öğrenci özellikleri sorulduğunda yanıtların arasında "Sorumlu öğrenci büyüklerine saygı duyan öğrencidir." veya "Sorumlu öğrenci öz saygısı yüksek olan öğrencidir." gibi cümlelerin bulunması dikkat çekmektedir.



**b) Dürüstlük:** Likona (1991), öğretilmesi gereken üç önemli karakteri saygı, sorumluluk ve dürüstlük olarak sıralamaktadır. Ona göre, sorumlu birey aynı zamanda dürüst bireydir.

**c) Denetim Odağı:** Davranışların daha çok hangi güçler tarafından kontrol edildiği algısı, denetim odağı algısını oluşturmaktadır. Nelson ve Low'ın (2004), bireysel sorumluluktan yaptıkları tanım içten denetimlilik tanımına benzemektedir. Onlara göre, bireysel sorumluluğu olan kişi kendi sorumluluğunu üstlenebilen, kendinden sorumlu olan, başardığında sadece kendini kutlayan ve başaramadığında ise sadece kendini suçlayan bireydir. İçten denetimli bireyler de kendilerini etkileyen olayların, daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşımaktadırlar (Dönmez, 1994). Bu iki tanımın birbirine fazlasıyla benzediği dikkat çekmektedir ve böylece içten denetimli bireylerin daha sorumlu olmaları beklenmektedir. Glasser (2002), ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini artırmaya yönelik yaptığı programda, öğrencilerin içten denetimliliklerini artırmak için de çalışmalar yapmaktadır. Ona göre içten denetimliliği artırarak sorumluluk düzeyini de artırmak mümkündür.

**d) Atılganlık:** Atılgan kişilik özelliği sorumlu kişilik özelliği gibi, toplum ve birey açısından istenen ve beklenen özelliktir. Bu konudaki çalışmalar incelendiğinde atılgan kişilik özellikleriyle sorumlu kişilik özelliklerinin benzer olduğu dikkat çekmektedir. Atılgan kişilik özellikleri Uğurluoğlu (1996), tarafından şöyle sıralanmıştır: İnsani değerlere saygı duyar, onları benimser ve geliştirir, zamanı iyi kullanır, kendi yeteneklerinin farkındadır, neyi ne kadar bilip bilmediğine önem verir, neyi, ne kadar, ne zaman, nasıl yapacağına dair, sınırlarıyla ilgili gerçekçi bir algılama içinde olur, üstlendiği görevi zamanında ve tam bir şekilde tamamlamaya çalışır, görev alırken sadece kendi menfaatlerini değil toplumun yaralarını da düşünür, diğerlerinin iyi oluşu için çaba sarf eder. Kısaca sıralanan özellikler ve yapılan tanımlara dayanarak sorumlu birey aynı zamanda atılgan bireydir de demek mümkün olabilir.

## 2. 2. Sorumluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda sorumluluk ile ilgili yapılan araştırmalardan söz edilmektedir. İlk önce, sorumluluk ölçeği geliştirmeye yönelik olan çalışmalara yer verilmiştir. Ardından sorumluluğun cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarı ile ilişkisini inceleyen araştırmalar, başka bir deyişle konu ile ilgili yapılan ilişkisel araştırmalaradan söz edilmiştir.

### 1. 2. 1. Sorumluluk Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklarda yer alan, ölçek ve anketlere yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu rastlanan ölçek ve anketler kronolojik bir sırayla aşağıda açıklanmaktadır.

**a) Sosyal Sorumluluk Ölçeği:** Bu ölçek ilk olarak Harris tarafında 1957’de çocuklara yönelik geliştirilmiştir. Daha sonra Berkowitz ve Lutterman 1968’de ölçeği’nin 6 maddesini her hangi bir değişiklik yapmadan doğrudan alarak, ölçeğin ergen formunu geliştirmişlerdir. 4 olumlu ve 4 olumsuz cümle olmak üzere toplam 8 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puan, içerisindeki ifadelerle verilen cevapların puanlarının toplanmasından ibarettir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumu kendi davranışlarına ne derece uyduğunu, durumu anlatan cümlelerin karşısında bulunan seçeneklerden birini işaretleyerek göstermeleri



istenmiştir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8 dir (Akt. Robinson ve Phillip, 1972).

**b) Zihinsel Sorumluluklar Başarı Anketi:** Crandall ve arkadaşları (1965) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Ankette sorumluluk gerektiren bazı görevler yer almaktadır. Öğrenciden o görevi düşünerek, hayali bir şekilde, belirtilen sorumluluğun üstesinden gelip gelemediğini işaretlemesi istenmektedir. Öğrenciden maddede yer alan durumun sorumluluğunu üstlenebilirse +1, sorumluluğunu üstlenemez ise -1 ile işaretlemesi istenmektedir.

**c) Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği:** Conrad and Hedin tarafında 1981'de ergenlere yönelik (11 – 17 yaş grubu) geliştirilmiştir. Ölçeğin içeriği ile ilgili bilgilere ulaşılamamıştır.

**d) 10-Maddelik Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği (ÖBSÖ – 10):** Bu ölçek Singg ve Ader (2001) tarafından, üniversite öğrencilerin günlük yaşamda bireysel sorumluluk düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçeğin gelişiminde Schlenker ve arkadaşlarının (1994), fikri esas alınmıştır. Onlara göre, bireysel sorumluluk, akademik başarı ve öz saygı arasında üçlü bir ilişki bulunmaktadır ve bu üçü birbirini etkilemekte, aynı zamanda da birbirini etkilemektedirler. Bireysel sorumluluk akademik başarıyı arttırmaktadır, bu da öz saygının artmasına neden olmaktadır. Öz saygısı yüksek olan öğrencinin de sorumluluk düzeyi almaktadır. Böyle ve bu üçü birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedirler. Bu ölçek 18-26 yaş gruplarına yönelik geliştirilmiş 4'lü likert tipi bir ölçektir ve yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Ölçeğin benzer ölçek geçerliliği Gözden Geçirilmiş Nerotizm, dışadönülük ve Açıklık Kişilik Envanteri (NEO PI-R; Costa & McCrae, 1992) ve Öz Disiplin Ölçeği ile ölçülmüştür. Elde edilen korelasyon katsayısı 280 olup 0,56 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Alfa Cronbach katsayısı 0,46 ve 8 hafta ara ile uygulanan test-tekrar test güvenilirliği 0,74 bulunmuştur. Ölçekten alınan en yüksek puan 40 en düşük puan ise 10 dur.

**e) Bireysel Sorumluluk Haritası:** Bireysel Sorumluluk Haritası (PRM) ve Bireysel Sorumluluk Ölçeği (PRS), Nelso ve Low (2004) tarafında yetişkinler için, bireysel iyi oluş ve yüksek başarı ile ilgili davranışları ölçmeğe yönelik hazırlanmıştır. Her iki ölçek 120 maddeden oluşmaktadır. Bireysel Sorumluluk Haritası bireyin kendisi, Bireysel Sorumluluk Ölçeği birey hakkında diğerleri tarafından yanıtlanır. Her iki ölçek amaç başarısı ve öz denetim (bireysel sorumluluk) ile ilgili özel duygusal becerileri değerlendirmeye yöneliktir. Bireysel Sorumluluk Haritası, öğrencilerin bireysel sorumluluk becerilerini ve başarılarını geliştirmek için bir değer ve duygusal beceri geliştirme modelidir.

**f) Sorumluluklarımız Anketi:** 2003'de Koç Özel İlköğretim Okulu'nda Rehberlik Servisi tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Ankette öğrencilerin evdeki ve okuldaki sorumlulukları ile ilgili 13 cümle yer almaktadır. Öğrencilerde maddelerin önünde yer alan Her Zaman, Bazen ve Hiç Bir Zaman seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Konuyla ilgili yurt içinde tek anket dışında başka ölçeğe rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında çocuklara yönelik geliştirilecek olan ölçeğin bu eksikliği gidereceği ve ilerdeki sorumluluk eğitimine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## 2. 2. 2. Sorumluluk İle İlgili Yapılan İlişkisel Araştırmalar

Sorumluluğu geliştirmek için üzerinde hangi etmenlerin etkili olduğunu belirlemekte yarar var. Trait veya kişisel özellik kavramı, kişilik kuramı ve araştırmalarında uzun bir geleneğe sahip olmuştur. Kişisel özelliklerde değişimlerle ilgili olan deneysel çalışmalar oluşturmak zordur;

çünkü kişisel özellik, deneysel değişim tarafından kendi kendine değişime kolaylıkla izin vermez. Kişisel özellik hakkında sadece diğer kişilik özellikleriyle korelasyon ve faktör analizi çalışması, kişisel özellik üzerinde çalışmaya kolaylıkla izin verir (Rokeach, 1973). Bu bölümde sorumluluğu etkileyen etmenlerden ve bu alanda yapılan ilişkisel araştırmalardan söz edilmiştir.

#### **a. Cinsiyet ve Sorumluluk**

İnsanların daha doğuştan farklı deneyimlerden geçmelerinin, farklı roller benimsemelerinin ve farklı davranışlara hedef olmalarının temel nedenlerinden biri cinsiyetleridir. İlk çocukluk yıllarından başlayan erkek çocuklarla kız çocukların rol ve ilgileri farklılaşmaktadır. Sorumluluk alanında yapılan cinsiyet farklılıkları ile ilgili pek çok araştırmada kızların sorumluluk düzeyi erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur (Berkowitz ve Luttermann, 1968; Cunningham ve Berberian, 1976; Damiani, 1999; Fite, Ford ve Wentzel, 1989; Hamilton ve Fenzel, 1988; Hampel, Boldero ve Holdsworth, 1996; Keith, Schlabach ve Thompson, 1990; Kurt, 2001; Lian – Hwang, 1986; Schopler ve Baterson, 1965). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda özet olarak verilmiştir.

Schopler ve Baterson (1965), Amerikada yaptıkları bir araştırma sonucunda, Amerikan erkeklerinin sadece kendi konumlarını daha iyi hale getirmeye çalıştıkları için toplumsal değerlere ve sosyal sorumluluk normlarına önem verdikleri, buna karşılık Amerikan kadınlarının bu normlara her hangi bir çıkar beklemeden bağlı kaldıkları sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca sosyal ilişkilerde, içinde bulunulan ortamın kadınlardan çok erkeklerin sosyal sorumlu davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları toplumun bireylere nerede nasıl davranmaları

gerektiğine ilişkin belirlediği normların cinsiyete göre farklılaşmasına bir örnek oluşturmaktadır.

Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda da cinsiyet ile sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada, Berkowitz ve Lutterman'ın Sosyal Sorumluluk Ölçeği ergenlere uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kızların sosyal sorumluluk düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Berkowitz ve Lutterman, 1968).

Yapılan bir diğer araştırmada, Conrad ve Hed'in Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği çocuk esirgeme kurumları ve normal aile içinde yetişen çocuklar olmak üzere iki farklı gruba uygulanmıştır. Sonuçlar kızlar ile erkekler arasında ve çocuk esirgeme kurumları ile ailede yetişen çocuklar arasında sosyal sorumluluk bakımından anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kızlar ve normal aile içinde yetişen çocukların sorumluluk düzeyleri diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur (Hamilton ve Fenzel, 1988).

Hampel, Boldero ve Holdsworth (1996), cinsiyet örüntülerinin çevresel ilgi, bilgi ve ergenlik üzerinde etkili olup olmadığını ölçmek amacıyla 10 yaşındaki 661 öğrenciye Çevresel Tutum Ölçeği, Bilgi Ölçeği ve Çevresel Davranış Ölçeği uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre, kızlar erkeklere kıyasla daha fazla çevresel sorumluluk göstermektedirler. Bu nedenle araştırmacılar çevresel sorumlu davranışı artırmak için cinsel kimlik ve çevresel tutumlara çevresel bilgi kadar önem verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada da ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk düzeyi incelemiştir. Kurt'un (2001) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, ergenlik dönemindeki kızların sosyal sorumluluk düzeyleri, ergenlik dönemindeki erkeklerin sosyal sorumluluk düzeylerine göre daha yüksektir.

Sekiz ile on bir yaş arasındaki Amerikalı çocuklarla yapılan bir başka araştırmada (Cunningham ve Berberian, 1976) Coopersmith'in Öz-Güven (Self-Esteem) Envanteri ile Crandall ve arkadaşlarının Zihinsel Sorumluluklar Başarı Anketi uygulamıştır. Araştırma bulguları öz-güven ile zihinsel sorumlulukları başarma arasında her hangi bir ilişki göstermemesine rağmen, cinsiyetler açısından zihinsel sorumlulukları başarma konusunda erkeklerin lehine farklılık göstermektedir.

Aynı araştırma 12 – 16 yaşındaki çocuklarla tekrarlandığında (Piers, 1977) öz-güven ile içten denetimlilik ve zihinsel sorumlulukları başarma arasında olumlu ilişki bulunmuştur, ama kızlar ile erkekler arasında anlamlı fark bulmamıştır. Bulgulardaki bu tutarsızlığın farklı yaş gruplarına uygulamadan kaynaklandığı savunulmaktadır (Akt. Wallace, Cunningham ve Del Monte, 1984)

Lian – Hwang (1986), 360 Amerikalı ve 360 Tayvanlı okul öğrencisine Crandall'ın Zihinsel Sorumluluklar Başarı Anketi'ni uygulanmıştır. Öğrencilerden başaracaklarını düşündükleri sorumluluğu artı bir ve başaramayacaklarını düşündükleri sorumluluğu eksi bir ile işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar Amerikalı öğrencilerin maddelerin çoğunu artı bir ile işaretlediklerini göstermektedir. Bu da Amerikalı öğrencilerin içten denetimli oldukları anlamına gelmektedir. Ayrıca artı bir ile işaretlenen madde sayısı erkek öğrencilerin anketlerinde kızlarınkına kıyasla daha ağır basmaktadır. Başka bir deyişle, Amerikalı öğrencilerin Tayvanlı öğrencilere ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha içten denetimli oldukları ve sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Damiani (1999) de aynı anketi kullanarak erkek ve kız kardeşler arasında ev ve bebeğe/kardeşe bakma sorumluluğunun ve özürlü bir kardeşi kabullenmenin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız çocuklarında kardeşleri sahiplenme ve eve yönelik sorumluluklar erkek çocuklara kıyasla daha yüksektir

On - ondört yaş grubu üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise, ebeveynin çalışıp çalışmaması değişkeni ile çocukların sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyet faktörü de göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Sonuçlar ebeveynin iş durumunun çocukların bireysel sorumluluk düzeylerini etkilemediğini, ancak onların sosyal sorumluluk düzeylerini etkilediğini göstermektedir. İki ebeveynli ailelerde sadece anne veya baba çalıştığında, bir ebeveynli ailelere kıyasla çocukların sosyal sorumluluk düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca bu ailelerde sosyal sorumluluk düzeyi kızlarda erkeklere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Keith, Schlabach ve Thompson, 1990).

Bu konuda değişik açıklamalar vardır. Örneğin; Jelen, Thomas ve Wilcox'a (1994) göre kızlar sosyoekonomik yönden daha dezavantajlı bir konumda oldukları için ve kendilerini cinsiyet ayrımcılığının kurbanları olarak gördükleri için sosyal ve siyasal eşitsizliği yok etme amaçlı çabaları ve kendilerini bu durumdan kurtaracak her türlü etkinliği onaylamaktadırlar. Kısaca, bu araştırmaların sonuçlarını belki şöyle özetlemek mümkün olabilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında kızların sorumluluğunun erkeklere oranla daha fazla olduğunu gösteren araştırma sonuçlarının daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum, toplumsallaşma süreci sonucunda sorumluluğun kızlarda erkeklere kıyasla daha fazla geliştiği biçiminde yorumlanmaktadır.

#### **b. Denetim Odağı ve Sorumluluk**

Denetim odağı ve sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Sosyal açıdan sorumlu kişilerin davranışlarından bekledikleri ödüller iç ödüllerdir ve bir dış ödülün, içten denetimli bireylere sunulmasının bu bireylerin motivasyon ve performansını azalttığını göstermektedir (Weiner, 1980).

İçten denetimliliğe olumlu bir kişilik özelliği olarak bakılırken, dıştan denetimliliğe olumsuz bir kişilik özelliği olarak bakılmaktadır. Toplumsal

anlamda etkin olarak nitelendirilen bireylerden bir çoğunun özellikleri içten denetimli olarak tanımlanan kişilerin özelliklerine benzemektedir. Bunlar arasında çevredeki önemli olaylar ve yararlı bilgilerle daha çok ilgilenme, toplumdaki sorunlarla ilgilenme, bireysel yeteneklere karşı ilgili olma, toplumu kötü yönde etkileyen kişilerle mücadeleye eğilimli olma sayılabilir (Rosen ve Salling, 1971).

Chebat (1968), Montreal'de ergenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, Rotter'in Denetim Odağı ve Berkowitz ve Lutterman'ın Sosyal Sorumluluk Ölçeklerini uygulamıştır. Denetim Odağı Ölçeği'nden alınan puanlara göre bireyler içten denetimliler, dıştan denetimliler ve bu ikisinin ortasında puan alanlar olarak üç gruba ayrılmışlardır. Yapılan varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Denetim Odağı Ölçeğinden orta derecede puan alanlar, başka bir deyişle uçlarda olmayan ve içten denetimli veya dıştan denetimli sınıflandırmasına girmeyen bireyler sosyal sorumluluk ölçeğinden en yüksek puanları almışlardır.

Farklı aile yapılarına sahip öğrencilerle yapılan bir araştırmada çocuklara Denetim Odağı Ölçeği ve Zihinsel Sorumluluklar Başarı Anketi uygulanmışlardır. Sonuçlar bazı çevresel faktörler ile sorumluluk düzeyi ve denetim odağı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre gurur, sıcaklık ve sosyal olgunluk gibi faktörleri teşvik eden ailelerin çocuklarının Zihinsel Sorumluluklar Başarı Anketinden elde ettikleri puanlar daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerin içten denetimli oldukları da elde edilen bulgulardandır (Bradley ve Caldwell, 1979).

Suç işledikleri için yargılanan 42 ergene aynı ölçeklerin uygulandığı bir araştırmanın sonuçları, bu kişilerin başarılı olmak için motivasyonlarının düşük olduğu ve dıştan denetimli olduklarını göstermektedir (Kumchy ve Sayer, 1980).



Kültürler arası yapılan bir araştırmada 360 Amerikalı ve 360 Tayvanlı okul öğrencisine, Zihinsel Sorumluluklar Başarı Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Amerikalı öğrencilerin Tayvanlı öğrencilere kıyasla sorumlulukların üstesinden gelme ve başarma konusunda yüksek motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Bu da bu araştırmaya göre, Amerikalı ve sorumluluklarını üstlenen öğrencilerin içten denetimli oldukları anlamına gelmektedir (Lian-Hwang, 1986). Aradaki fark kültürler arası farktan kaynaklanmış olabilir. Ayrıca uygulanan anket zihinsel başarı anketi olduğu için Tayvanlı çocukların yetkinlik beklentileri, Amerikalı çocuklara kıyasla düşük olduğu için de böyle bir fark ortaya çıkmış olabilir.

Ayrıca sorumluluğu artırmaya yönelik yapılan bazı programlar aynı zamanda içten denetimliliği de artırmayı amaç edinmektedir. Glasser (2002), ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini artırmaya yönelik yaptığı programda, öğrencilerin içten denetimliliklerini artırmaya yönelik çalışmalar da yapmıştır. Uygulama sonuçları içten denetimlilik arttığında sorumluluk düzeyinin de arttığını göstermektedir.

Sorumluluk ile denetim odağı arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak içten denetimlilerin kendi yaşamlarına ilişkin sorumluluk yüklenmeye, rahatsız edici ve kötü koşulları değiştirme çabalarına daha hazır oldukları söylenebilir.

### **c. Akademik Başarı ve Sorumluluk**

Sorumluluk ile akademik başarı çeşitli yönleriyle ilişkilendirilmektedir. Yapılan çalışmalar, öğrenci sosyal sorumluluğunun sadece değer verilen bir sonuç olmadığını, bilgi kazanmada ve bilişsel yeteneklerin gelişiminde de işlevsel olabildiğini göstermektedir. Eğitim kuramlarının amacı da, öğretim



yolu ile çocuğu sosyalleştirmek ve ona sorumlulukla ilgili değerleri benimsetmektir (Wentzel, 1991).

Bazı kaynaklar da, sınıfta sorumlu davranma ile öğrenmenin ilişkili olduğunu ileri sürmekte ve bunun nedenini şöyle açıklamaktadırlar: Sorumlu davranma öğrenmeye ve bilişsel gelişmeye uygun bir sınıf ortamı yaratmaktadır. Sorumsuz davranış ise sınıfta düzensizlik ya da zayıf kişiler arası ilişkilere yol açabilmektedir (Ford, 1985; Ford, Wentzel, Steven ve Sienfield, 1986).

Doyle'a (1993) göre öğretmenler sınıf yönetiminde bireysel farklılıklara karşı duyarlıdırlar. Zamanlarının önemli bir bölümünü öğrencilere sorumlu davranmayı öğretmek için harcarlar. Öğretmenler tutarlı bir şekilde iddiacı, münakaşacı, yıkıcı öğrencilerden çok işbirlikçi, tedbirli ve sorumlu öğrencileri tercih ettiklerini belirtmektedirler.

Ama tüm bu açıklamalara rağmen sorumluluk ile akademik başarı arasında doğrudan yapılan her hangi bir ilişkiyel araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar dolaylı şekilde bu ikisinin ilişkili olduğunu savunmaktadırlar. Bazı kaynaklar, sınıf ortamına katılımın, uyumun, arkadaşlarla olumlu sosyal davranış geliştirmenin ve empatik olma eğiliminin sorumluluk ile ilgili olduğunu savunarak bu etkenlerle akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde odaklanmışlardır. Örneğin; Safer (1986), ilkokul çocukları üzerinde yaptığı bir araştırmada, akademik olarak başarısız olan öğrencilerin, davranış sorunları olduğunu savunmaktadır. Lambert (1972), yaptığı boylamsal bir çalışmada ilkokulda uyumlu ve uysal olan öğrencilerin lisede daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, Patterson ve Asher de (1987), yaptıkları boylamsal çalışmalar sonucu, ilkokul yıllarında saldırgan ve anti sosyal davranışlara sahip çocukların, yüksek okulda başarı göstermediğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılara göre, davranışlarda uyumlu ve uysal olmak sosyal sorumlu davranışın göstergeleridir.

Schlenker ve arkadaşlarına göre (1994), bireysel sorumluluk, akademik başarı ve öz saygı arasında üçlü bir ilişki bulunmaktadır ve bu üçü birbirinden etkilenmekte aynı zamanda da birbirini etkilemektedirler. Bireysel sorumluluk akademik başarıyı arttırmaktadır, bu da öz saygının artmasına neden olmaktadır. Öz saygısı yüksek olan bireyler de sorumluluklarını daha fazla üstlenmektedirler ve böylece bu üçü arasında döngüsel bir ilişki bulunmaktadır (Akt. Singg ve Ader, 2001).

Schlenker ve arkadaşlarının bu üçlü ilişki görüşünü temel alarak yapılan bir çalışmada, 10- Maddelik Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği (ÖBSÖ – 10) ve Rosenberg'in Öz-Saygı Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik ortalamaları da değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucu bireysel sorumluluk ile akademik başarı ve öz saygı arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Singg ve Ader, 2001).

Akademik sorumlulukları yerine getirme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada ise 179 kız öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ev ödevlerini tam olarak yapan, okula geç kalmayan ve devamsızlık yapmayan veya çok az yapan, kısaca akademik sorumluluklarını üstlenen ve yerine getiren öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu gözlenmiştir (Zimmerman ve Kitsantas, 2005).

Araştırmalar sorumlu davranışın hiç değilse iki yönden akademik başarıyı arttırabileceğini göstermektedir. İlk olarak, sorumlu davranış arkadaşlarla olumlu sosyal ilişkilerin gelişimini kolaylaştırmakta ve öğrencilere öğrenme için önemli bilişsel ve güdüsel kaynakları sağlamaktadır. İkincisi, sorumlu davranış öğrenciler için olumlu bir sosyal çevre yaratabilmektedir. Sorumsuz davranışlar ise tersine öğrenmeyi azaltmaktadır. Ayrıca sorumsuz öğrenciler öğretmenlerinin akademik yönergelerine ve isteklerine daha az uymaktadırlar.

Sonuç olarak tüm araştırmalar, sorumluluğun sadece eğitimin bir sonucu olmadığını, bilişsel yeteneklerin ve bilginin kazanılmasında bir araç da olabileceğini göstermektedir.



## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçek aracılığı ile ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden elde edilen sorumluluk puanlarının cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Aşağıda sırasıyla araştırmaya katılan bireyler, araştırmada kullanılan ölçme araçları, işlem yolu ve veri çözümleme yöntemleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

#### **3. 1. Araştırmaya Katılan Bireyler**

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini ölçmeye yönelik bir aracın hazırlanması ve sorumluluk puanlarının cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için 4 ayrı araştırma grubuyla çalışılmıştır. Araştırmaya katılan bireylere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **3. 1. 1. Sorumluluk Ölçeğini Geliştirmek Üzere Belirlenen Grup (Birinci Araştırma Grubu)**

Bu grup, ölçek geliştirmenin başında madde havuzu oluştururken, çalışmaya dahil edilen gruptur. Ölçeğin madde havuzunun oluşumunda, Ankara ili, Keçiören ilçesi, iki ilköğretim okulunda, ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenci velisi ve bu okullarda görev yapan 70 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bireylere açık uçlu sorular halinde, sorumlu öğrenci özellikleri sorulmuştur. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin velilerine dağıtılan formlardan ancak 53'ü, öğretmenlerden ise ancak 58'i geri gelmiştir. Velilerden ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler incelenmiştir. Çoğu veli ve öğretmen tarafından sorumlu öğrenci özelliği olarak belirlenen özellikler listelenmiştir. Listeleme sırasında benzer ve birbirine yakın olan ifadeler birleştirilmiştir. Ayrıca ilgili kaynaklar da incelenmiş ve sorumlu bireyin özelliği olarak belirlenen özelliklerle birlikte ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri ve gelişim ödevleri göz önünde bulundurarak çocukların anlaması ve kavraması açısından birer somut cümle ve ölçek maddesi şeklinde yazılmıştır. Böylece 49 maddeden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmıştır (Ek 1).

### **3. 1. 2. Sorumluluk Ölçeğinin Pilot Çalışmasını Yapmak Üzere Belirlenen Grup (İkinci Araştırma Grubu)**

Hazırlanan 49 maddelik ölçek taslağının, görünüm geçerliliği yapıldıktan sonra, 38 maddeye düşen ölçek üzerinde pilot çalışması yapılmak üzere belirlenen gruptur. Grubu, Keçiören ilçesi Hüseyin Güloğlu İlköğretim Okulu'nda ilk öğretim 5. sınıfa devam eden 38 kişilik bir sınıf oluşturmaktadır. Hazırlanan maddeler anlaşılabilirliği açısından 38 kişilik bir

sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerden maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi açısından görüşme yoluyla dönüt alınmıştır ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

### **3. 1. 3. Sorumluluk Ölçeğinin Yapı Geçerliliğini İncelemek Üzere Belirlenen Grup (Üçüncü Araştırma Grubu)**

Faktör analizi yapmak üzere gerekli verilerin toplandığı gruptur. Bu doğrultuda Ankara iline bağlı 3 farklı merkez ilçeden 6 ilköğretim okulunda uygulama yapılmıştır. Ölçeğin 38 maddelik deneme formu (Ek 2) toplam 253 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden, her maddede yazılı olan duruma odaklanarak, ne yapmaları ve nasıl olmaları gerektiğini değil, gerçekten o durumda ne yaptıklarını düşünerek yanıt vermeleri ve her bir maddenin karşısında yer alan (3) Her zaman, (2) Bazen ve (1) Hiçbir zaman seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Bu öğrencilerden 30 öğrencinin kağıdı eksik yanıtlanmasından dolayı işlem dışı bırakılmıştır. Analizler 223 öğrencinin verileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan grubun % 52'sini kız öğrenciler % 48' ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

### **3. 1. 4. Sorumluluk Ölçeği'nin Geçerliliğinin İncelenmesi ve Tarama Çalışması için Belirlenen Grup (Dördüncü Araştırma Grubu)**

Ölçeğin paralel ölçek geçerliliği için ve ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve okul

başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için seçilen gruptur. Çalışma örneklemini Çankaya İlçesindeki, Namık Kemal, Gazi Osman Paşa ve Teğmen Kalkmaz İlköğretim okullarında, ilköğretim 5. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılan toplam öğrenci sayısı 239'dur ki bunlardan 108'i kız, 99'u erkek olmak üzere 207 form değerlendirmeye dahil edilmiştir ve 32 form eskik ve boş bırakıldığı için araştırmanın dışında tutulmuştur. Kız öğrencilerin oranı % 52.17, erkek öğrencilerin oranı ise %47.82'dir.

### **3. 2. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Sorumluluk Ölçeği (SÖ) kullanılmıştır. Bunun yanında Sorumluluk Ölçeği'nin paralel ölçek geçerliği için Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ) ve sorumluluk düzeyinin denetim odağı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ) kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### **3. 2. 1. Sorumluluk Ölçeği (SÖ)**

Sorumluluk Ölçeği, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 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. Ölçek hem bireysel hem grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 20 dk.'dır.

### **3. 2. 1. 1. Sorumluluk Ölçeğinin Hazırlanması Sırasında Yapılan İşlemler**

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Lester ve Bishop' un (2000) önerdiği altı adımdan oluşan ölçek geliştirme süreci dikkate alınmıştır. Öncelikle sorumluluk literatürüne dayalı kaynaklar üzerinden madde havuzu oluşturulmuştur. Bu işlem sırasında konuyla ilgili kitaplardan (Allport, 1937; Altınköprü, 1999; Başaran, 1971; Canter, 1998; Cüceloğlu, 1996; Gençtan, 2000; Glasser, 1975, 1999; Özen, 2001; Parlatır, 2002; Voltan – Acar, 2004; Yalom, 2001; Yavuzer, 1997), makalelerden (Berkowitz, 1963; Berkowitz ve Lutterman, 1968; Chamberlin, 1994; Chebat, 1968; Doyle, 1993; Ellenburg, 2001; Fite, Genest ve Wilcox, 1991; Ford, 1985; Ford, Steven, Sienfield ve Wentzel, 1986; Ford ve Wentzel, 1989; Hergenbahn ve Olson, 1994; Hogan, 1996; Jelen, Thomas ve Wilcox, 1994; Jenkins, 1994; Helik, 2003; Marlow, 1998; McCrae ve Costa, 1990; Mckie, 1974; Nelson ve Low, 2004; Powney, Rokeach, 1973; Rosen ve Salling, 1971; Rudlow, 2001; Ruston, 1981; Ruyter, 2002; Tosun, 1990; Wentzel, 1991), benzer ölçeklerden (Nelson ve Low, 2004), tez çalışmalarından (Dilmaç, 1999; Karataş, 2001; Kurt, 2001) ve bazı internet adreslerinden ([www.ericdigests.org/2003-3/character.htm](http://www.ericdigests.org/2003-3/character.htm), [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), [www.hoover](http://www.hoover)) yararlanılmıştır.



Ölçek gelişiminin ikinci aşamasında öğretmen ve ebeveyn gözlemlerine başvurulabilmektedir (Elias ve diğ. 1997; Romasz, Kantor ve Elias, 2004). Bu doğrultuda madde havuzu oluşturulması sırasında öğretmenlerden ve velilerden de görüş alınmıştır. Bu amaçla 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velilerine ve öğretmenlerine sorulmak üzere bir soru formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerden ve velilerden sorumlu ve sorumsuz öğrenci özelliklerini belirtmeleri istenmiştir. Bunun için Keçiören ilçesindeki 2 ilköğretim okulunda, ilk öğretim 5. sınıfta öğrenim gören 70 öğrencinin velisinden ve bu okullarda görev yapan 70 öğretmenden bilgi alınmıştır. Öğretmenlerden ve velilerden elde edilen bilgiler değerlendirilmiş ve maddeler halinde, madde havuzuna alınmıştır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri dikkate alınarak literatür taraması ve öğretmen ve veli görüşlerine başvurulması ile oluşturulan ilk madde havuzunda 49 madde yer almıştır. Bu maddeler çocuğun evde ve okulda olan sorumluluklarına yöneliktir. Ayrıca öğrencinin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerindeki sorumlulukları da dikkate alınmıştır.

### **3. 2 .1. 2. Uzman Kanısına Başvurulması Sırasında Yapılan İşlemler**

Hazırlanan 49 maddelik ölçeğin deneme formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Görüşü alınacak uzman sayısının en az 5-7 olması gerektiğinden (Lester ve Bishop, 2000; Tekindal, 2002) 6 Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanı, 4 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı ve 3 psikologun görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan ifadeleri, uygun (U), uygun değil (UD) ve değiştirildiğinde uygun olabilir (D) biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca ölçeğe eklenmesi istenen maddeler de sorulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda ifadeleri düzeltilmesi istenen maddeler düzeltilerek ölçeğe

alınmıştır. Uygun olmadığı konusunda fikir birliği olan ifadeler ise elenmiştir. Ölçeğin uzman görüşleri alındıktan sonraki formunda 38 madde yer almıştır.

### **3. 2. 1. 3. Ölçek Taslağı Üzerinde Yapılan Pilot Çalışması**

Hazırlanan madde havuzundaki 38 madde anlaşılabilirliği açısından (Barkman, 2002; Lester ve Bishop, 2000; Tekindal, 2002) Keçiören ilçesi Hüseyin Güloğlu İlköğretim Okulu'nda ilk öğretim 5. sınıfa devam eden 38 kişilik bir sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerden maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi açısından görüşme yoluyla dönüt alınmıştır ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### **3. 2. 1. 4. Sorumluluk Ölçeğinin Uygulanması Sırasında Yapılan İşlemler**

Uygulamaların yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. 2004-2005 bahar ve 2005-2006 güz dönemlerinde uygulamaların yapılacağı okullara gidilerek bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde uygulamalar yapılmıştır. Bütün uygulamalar, araştırmacı tarafından sınıflara girilerek yapılmıştır. Sorumluluk Ölçeği, öğrencilere Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Denetim Odağı Ölçeği ile birlikte verilmiştir. Ölçeklerin nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgi verilmiş; sonuçların geçerlik ve güvenilirliği etkileyeceği için cevaplamaların içten yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ölçeklerin doldurulması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonuçların gizli tutulacağı ve değerlendirmelerin toplu yapılacağı belirtilmiştir.

### **3. 2. 1. 4. Sorumluluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler**

Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşüne başvurularak incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmaları için ise faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin geçerliliği paralel ölçekler yöntemiyle de incelenmiş ve ölçeğin Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **3. 2. 2. Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ)**

Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Kulaksızoğlu ve Dilmaç (1999) tarafından ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından, ilköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve bu eğitimin etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır. Hazırlanan İnsani Değerler Eğitim Programı kullanılarak, ilkokul öğrencilerinin sorumluluk, analiz etme ve sonuç çıkarma becerileri ve kişisel gelişim konularında belirli bir derecede farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Başka bir deyişle, bu ölçek kişisel gelişim, analiz etme becerisi gibi bazı özelliklerin yanı sıra sorumluluğu da ölçmektedir. Ayrıca Ölçeğin bazı maddeleri, bu araştırma kapsamında hazırlanan Sorumluluk Ölçeği maddelerine de benzetilmektedir. Ölçek farklı tutumlara sahip çocuklara göre, ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin 37 olumlu ve 29 olumsuz madde olmak üzere toplam 66 maddeden oluşmaktadır. Ahlaki Olgunluk Ölçeği, dereceleme toplamlar

teknikğine uygun Likert Tipi dörtlü bir ölçektir. Bireysel olarak ve grup halinde uygulanabilmektedir.

Ölçekten alınan puan, içerisindeki ifadelere verilen cevapların puanlarının toplanmasından ibarettir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumu kendi davranışlarına ne derece uyduğunu, durumu anlatan cümlenin karşısında bulunan seçeneklerden birini işaretleyerek göstermeleri istenmiştir. İfadeler bir olumlu bir olumsuz veya iki olumlu bir olumsuz şeklinde sıralanmıştır.

Maddelerin puanlanması maddenin olumlu veya olumsuz oluşuna göre değişir. Olumlu maddelerde “Hiç bir zaman doğru değil” 1, “Nadiren doğru” 2, “Ara sıra doğru” 3 ve “Her zaman doğru” 4 biçiminde puanlanır. Olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine puanlanır. Puanın yüksek oluşu ahlaki olgunluk düzeyinin yüksek olduğu anlamındadır. Yapılan araştırmada Sorumluluk leği ile Ahlaki Olgunluk leği arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanları görüşleri alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek oluşum aşama girmiştir. Spearman Brown yöntemiyle hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,66, Cronbach Alpha değeri ise 0,73 olarak tespit edilmiştir (Dilmaç, 1999).

### **3. 2. 3. Denetim Odağı leği (DO)**

Denetim Odağı leği ocuklar için, Nowicki ve Strickland tarafından 1973’de geliştirilmiş ve 1983’de zyrek tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir.

Korkut, 1986'da ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak, ölçeğin ilkokul çocukları için uyarlamasını yapmıştır.

Denetim Odağı Ölçeği, davranışları denetleyen pekiştirmelerin içte veya dışta odaklaşmasının algılanma düzeyini değerlendirmek için, bir kısmı 3. - 6. sınıflar, diğer kısmı 7. – 12. sınıflar için olmak üzere 40 maddeden oluşmaktadır (Korkut, 1986). Bu araştırmada 5. sınıf öğrencileriyle çalışıldığı için bu sınıf düzeyine uygun olan 19 madde kullanılmıştır. Kullanılan maddeler, başarı, sosyal olgunlaşma, bağımsızlık, olayların üstesinden gelme ve kendi başına güdülenme davranışlarıyla ilişkilidir.

Öğrencilerden maddeleri, “Evet” veya “Hayır” şeklinde yanıtlamaları istenmektedir. Her bir maddenin içerdiği ifadenin denetlemeyi dıştan algılama doğrultusundaki “Evet” veya “Hayır” işaretine 1 puan verilir. Puanın yüksekliği dıştan denetimliliği, başka bir deyişle, bireyin olayları kendi davranışlarından bağımsız ve dış güçlerin kontrolünde algıladığını gösterir. Puanın azlığı ise bireyin içten denetimliliği, başka bir deyişle, olayları kendi davranışına bağımlı olarak algıladığı anlamına gelir.

Ölçeğin İngilizce formunun geçerlilik çalışması benzer ölçekler yöntemiyle, Nowicki ve Strickland tarafından 1973'de yapılmıştır. Bu amaçla farklı benzer ölçekler kullanılmıştır ve ölçeğin geçerlilik katsayısı 3. ve 5. sınıflar için 0.31, 0.41, 0.76 ve 0.61 olarak bulunmuştur. Türkçe formunun geçerlilik çalışması ise Korkut tarafından 1986'da yapılmıştır. Benzer ölçekler yöntemiyle yapılan geçerlilik çalışması sonucunda, 3. sınıflar için geçerlilik katsayısı 0,31, 5. sınıflar için 0,33 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin 1973'de Nowicki ve Strickland tarafından, iki yarım metoduyla yapılan güvenilirlik çalışmasında 3. ve 5. sınıflardan oluşan bir grup için güvenilirlik katsayısı 0.63; 6. ve 8. sınıflardan oluşan bir grup için güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı 3. sınıflar için 0.63; 7. sınıflar için 0.66; 10.

sınıflar için 0.71 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik çalışması yine de Korkut tarafından 1986'da testin tekrarı yöntemiyle yapılmıştır. Bu yöntemle elde edilen güvenilirlik katsayıları 3. sınıflar için 0,63; 5. sınıflar için 0.65'tir (Korkut, 1986).

### **3. 2. 4. Akademik Başarı Düzeyi İçin Not Ortalamalarının Saptanması**

Veri toplamadaki bir diğer araç öğrencilerin karneleri olmuştur. Okul idaresinden 5. sınıf öğrencilerin 1. sınıftan itibaren yıgmalık akademik notları alınmış ve farklı yıllara ait notların ortalaması bulunmuştur.

Başarı düzeyini belirlemede yıgmalık akademik not ortalamalarının alınmasının nedeni başarı için standart bir test yerine yıgmalık akademik not ortalamalarının daha iyi yordayıcı özelliğe sahip olduğunun bazı araştırmalarda vurgulanmış olmasıdır (Harper, 1984; Scott, 1984; Sherman ve Hoffman, 1980).

### **3. 3. İşlem Yolu**

Öncelikle uygulamaların yapılacağı ilköğretim okulları belirlenmiş sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Bu doğrultuda 2004-2005 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2005-2006 eğitim öğretim yılı güz döneminde belirlenen okullara gidilerek bilgi verilmiş ve uygulamanın zamanı belirlenmiştir. Belirlenen gün ve

saatlerde okullara gidilerek paralel ölçek geçerliği çalışması için Ahlaki Olgunluk Ölçeği, sorumluluk ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemek için Denetim Odağı Ölçeği, Sorumluluk Ölçeği ile birlikte verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden kesinlikle ölçek formlarında cinsiyetlerini belirtmeleri istenmiştir.

Uygulamaların yapıldığı bütün sınıflarda araştırmacı bulunmuş ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından önemli olduğu, cevaplamaların içten bir şekilde yapılması gerektiği ve verilen cevapların gizli tutulacağı belirtilmiştir. İsteyen öğrencilerin e-posta ile dönüt alabilecekleri hatırlatılmıştır. Bu açıklamalardan sonra uygulama başlatılmıştır. Uygulama bittikten ve dağıtılan ölçekler toplandıktan sonra okul idaresine gidilip öğrencilerin 1. sınıftan itibaren karne ortalamaları alınmıştır. Daha sonra hre öğrenci için 5 yıla ait bir ortalama hesaplanmıştır.

### 3. 4. Verilerin Analizi

Analizler Lisrel 8.54, SPSS 12 ve Statistika 6.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Hata payı üst sınırı 0.5 olarak kabul edilmiştir. Sorumluluk Ölçeği'ne ve diğer veri toplama araçlarına verilen yanıtlar kodlanarak SPSS'e girilmiştir. Uygulamadan elde edilen verilerin analizine başlanmadan önce, veri setindeki maddelerin her birinde ve birleşimlerinde aykırı gözlem olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmacı tarafından yanlış girilen maddeler düzeltilip, maddelerin her birindeki aykırı gözlemlerin bertaraf edilmesi için bir maddede aykırı gözlem olan, başka bir maddede aykırı gözlem olmadığı için ve maddelerin her birindeki aykırı gözlemler farklı kişiler tarafından yapıldığı için, her maddede gelişigüzel yayıldığı ve katılımcı grubunun sayıca azlığı nedeniyle, kendilerinden önceki değerden bir birim farklı olacak şekilde yeniden puanlanmıştır. Eksik değerler başka bir deyişle

boş bırakılan maddeler hiç birinde %5'i aşmadığı ve rasgele dağıldığı için Little'in MCAR testi ile kontrol edilmiştir, EM algoritması yoluyla "eksik değer" artması yapılmıştır (Büyüköztürk, 2003; Tavşancıl, 2002).

Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha, paralel ölçek geçerliliği için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır (Baykul, 2000; Tezbaşaran, 1997). Sorumluluk puanının farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini test etmek için, grupların ikili ve bağımsız olması nedeniyle "t testi", (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2002) kullanılmıştır.





## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular iki kısımda ele alınmıştır. İlk kısımda Sorumluluk Ölçeği'nin geliştirilmesi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyinin cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular alt problemlerin sırasına göre aşağıda verilmiştir.

#### **4. 1. Sorumluluk Ölçeğinin (SÖ) Geliştirilmesine İlişkin Bulgular**

Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bu kısımda verilmiştir. Öncelikle geçerliğe ilişkin bulgular ardından güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### **4. 1. 1. Sorumluluk Ölçeğinin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular**

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için üçüncü ve dördüncü araştırma gruplarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve paralel ölçekler geçerliği incelenmiştir.

##### **a. Kapsam Geçerliği**

Kapsam geçerliği için uzman görüşlerine (Kaplan ve Saccuzzo, 2005) başvurulmuştur. 49 madde içeren madde havuzu için Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından 3, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından 2, Psikoloji Anabilim Dalından 3 ve Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından 3 ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından 2 olmak üzere toplam 13 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yansıtıp yansıtmadığını belirtmeleri istenmiştir. Dönütler değerlendirilerek sorumluluktan çok mükemmeliyetçiliği yansıttığı, tekrar olduğu veya ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin gelişim düzeyine uygun olmadığı düşünülen 1., 8., 18, 21., 23., 28., 30., 31., 32., 41. ve 46. maddeler olmak üzere toplam on bir madde, madde havuzundan çıkarılmıştır. Ayrıca madde ifadelerinde istenen değişiklikler de yapılmıştır.

## **b. Yapı Geçerliği**

Yapı geçerliği çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, uzman görüşleri alınarak hazırlanan formun uygulanmasıyla elde edilen 253 kişilik veri seti üzerinde yapılmıştır. Faktör analizi uygulanmadan önce verilerin uygunluğu, veri setindeki maddelerin her birinde (univariate) ve birleşimlerinde (multivariate) aykırı gözlem (outlier) olup olmadığı incelenmiştir.

Veriler elle girildiği için araştırmacı tarafından yanlış girilen maddeler düzeltilip, maddelerin her birindeki aykırı gözlemlerin bertaraf edilmesi için bir maddede aykırı gözlem olan başka bir maddede aykırı gözlem olmadığı için ve maddelerin her birindeki aykırı gözlemler farklı kişiler tarafından yapıldığı için, her maddede gelişigüzel yayıldığı ve katılımcı grubunun sayıca azlığı nedeniyle, kendilerinden önceki değerden bir birim farklı olacak şekilde yeniden puanlanmıştır. Eksik değerler başka bir değişle boş bırakılan maddeler hiç birinde %5'i aşamadığı ve rasgele dağıldığı için Little'in MCAR testi ile kontrol edilmiştir, EM algoritması yoluyla "eksik değer" artması yapılmıştır. Bu işlemler sonucu, 223 katılımcı üzerinde çalışma yapılmıştır.

Önce boyut tanımlamadan 38 madda üzerinde temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ardından ortaya çıkan faktör özömlemesi incelenmiştir. Özdeğer 1' in üzerinde 14 boyut olduğu gözlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4. 1'de sunulmuştur.

**Tablo 4. 1**  
**Temel Bileşenler Analizi**

	Özdeğer	% Toplam	Yığmal	Yığmal
1	6,05	15,92	6,05	15,92
2	2,01	5,28	8,06	21,20
3	1,80	4,73	9,85	25,92
4	1,57	4,13	11,42	30,06
5	1,53	4,02	12,95	34,08
6	1,36	3,58	14,31	37,66
7	1,34	3,52	15,65	41,18
8	1,29	3,40	16,94	44,58
9	1,24	3,25	18,18	47,83
10	1,17	3,09	19,35	50,92
11	1,17	3,07	20,52	53,99
12	1,09	2,87	21,60	56,86
13	1,05	2,76	22,65	59,62
14	1,03	2,72	23,69	62,33
15	0,98	2,58	24,67	64,92
16	0,97	2,54	25,63	67,46
17	0,91	2,40	26,54	69,85
18	0,87	2,28	27,41	72,13
19	0,85	2,23	28,26	74,36
20	0,81	2,13	29,07	76,49
21	0,75	1,98	29,82	78,47
22	0,71	1,86	30,52	80,33
23	0,70	1,84	31,22	82,16
24	0,66	1,73	31,88	83,89
25	0,61	1,62	32,49	85,51
26	0,60	1,57	33,09	87,08
27	0,58	1,54	33,68	88,62
28	0,53	1,41	34,21	90,03
29	0,52	1,37	34,73	91,40
30	0,47	1,25	35,20	92,64
31	0,45	1,19	35,66	93,84
32	0,43	1,13	36,09	94,97
33	0,40	1,06	36,49	96,03
34	0,36	0,95	36,85	96,98
35	0,33	0,87	37,18	97,85
36	0,31	0,81	37,49	98,66
37	0,26	0,68	37,75	99,34
38	0,25	0,66	38,00	100,00



Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktörlerin özdeğerlerinin gösterildiği grafikte hızlı düşüşün olduğu tek önemli faktör vardır. Birinci faktörden sonra grafiğin gidişi yatay olup önemli bir düşüş gözlenmediğinden ölçeğin tek boyutlu olabileceği düşünülmüştür (Lester ve Bishop, 2000).

Belirlenen ölçütlere uygun 24 madde ve bu maddelerin ait olduğu tek faktör bulunmuştur. Faktördeki maddeler içerik açısından incelenmiştir. Bunlar çocuğun evde ve okulda kendine ve çevresine karşı sorumluluklarını içermektedir. Başka bir deyişle sorumluluk bir trait olarak yaşamın her alanını etkilemektedir. Söz konusu boyuta ait 1' den daha büyük değere sahip (Lester ve Bishop, 2000) özdeğerler ve bu özdeğerlere karşılık gelen varyans açıklama oranları ve cronbach alpha katsayıları tablo 4. 2' de verilmektedir.

**Tablo 4. 2**  
**Özdeğeri 1'den Büyük Olan Maddeler Ve Bu Özdeğere Karşılık**  
**Gelen Varyans Açıklaması**

Maddeler	Mean	Var.	StDv.	İtm-Totl	Alpha
M4	64,68	16,58	4,07	0,31	0,83
M6	64,74	16,29	4,04	0,38	0,82
M8	64,46	16,86	4,11	0,35	0,82
M9	64,33	17,27	4,16	0,33	0,82
M10	64,28	17,44	4,18	0,34	0,82
M12	64,39	17,04	4,13	0,34	0,82
M13	64,35	17,12	4,14	0,36	0,82
M14	64,33	17,12	4,14	0,35	0,82
M15	64,25	17,60	4,20	0,35	0,83
M18	64,40	16,96	4,12	0,36	0,82
M19	64,41	16,55	4,07	0,46	0,82
M20	64,29	17,18	4,15	0,43	0,82
M21	64,31	16,98	4,12	0,46	0,82
M22	64,38	17,12	4,14	0,30	0,83
M24	64,37	16,95	4,12	0,39	0,82
M26	64,41	16,80	4,10	0,40	0,82
M27	64,42	16,83	4,10	0,38	0,82
M28	64,35	17,04	4,13	0,38	0,82
M29	64,57	16,41	4,05	0,37	0,82
M30	64,25	17,50	4,18	0,39	0,82
M32	64,39	16,34	4,04	0,52	0,82
M33	64,38	17,18	4,14	0,30	0,83
M36	64,39	16,70	4,09	0,45	0,82
M37	64,31	16,90	4,11	0,49	0,82

Tablo 4. 2'de de görüldüğü gibi, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.82 ile 0.83 arasında değişmektedir. Maddelerin her hangi biri çıkarıldığında bile katsayıların bu değerlerde olması ölçeğin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ölçeğin 1' den daha büyük değere sahip olan maddenin faktör yükleri ise tablo 4. 3' de verilmektedir.

**Tablo 4. 3**  
**Özdeğeri Yüksek 24 Maddenin Faktör Yükleri**

<b>Minres</b>	<b>Faktör</b>
M4	-0,34*
M6	-0,40*
M8	-0,37*
M9	-0,36*
M10	-0,36*
M12	-0,35*
M13	-0,42*
M14	-0,32*
M15	-0,34*
M18	-0,38*
M19	-0,47*
M20	-0,50*
M21	-0,47*
M22	-0,42*
M24	-0,40*
M26	-0,45*
M27	-0,47*
M28	-0,45*
M29	-0,46*
M30	-0,42*
M32	-0,55*
M33	-0,36*
M36	-0,49*
M37	-0,51*
<b>Expl.Var</b>	5,22
<b>Prp.Totl</b>	0,14

Tabloda da görüldüğü gibi özdeğeri yüksek maddelerin faktör yükleri .32 ile .55 arasında değişmektedir.



### c. Paralel Ölçek Geçerliliği

İç tutarlık katsayısı hesaplandıktan sonra, ölçeğin paralel ölçek (Tavşancıl, 2002) geçerliliği incelenmiştir. Bu nedenle Ahlaki Olgunluk Ölçeği, bu araştırma kapsamında hazırlanan Sorumluluk Ölçeği ile benzer ve yakın maddeler içerdiği için kullanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen puan ile Sorumluluk Ölçeği'nin puanı arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Bunun için 207 kişiden oluşan dördüncü araştırma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Sorumluluk Ölçeği'nin puanı ile paralel ölçek, Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanı arasındaki ilişki katsayısı 0.53 olup, olumlu yönde ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

#### 4. 1. 2. Sorumluluk Ölçeği'nin Güvenilirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Sorumluluk Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı üçüncü araştırma grubundan elde edilen 253 kişinin verileri üzerinden hesaplanmıştır. Ölçek için elde edilen katsayı 0.83 düzeyinde ve anlamlıdır.

Görüldüğü gibi, ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. Kapsam geçerliliği için yapılan temel bileşenler analizi ve tek boyutlu faktör analizi ölçeğin tek boyutlu olduğunu göstermektedir. Paralel ölçek geçerliliğinden elde edilen ilişki katsayısı ise 0,53 ve 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Cronbach Alfa yöntemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0,83 düzeyinde ve anlamlıdır. Tüm bunları göz önünde bulundurarak, araştırma kapsamında

hazırlanan Sorumluluk Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4. 2. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular**

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde 207 öğrenciye ait dördüncü araştırma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

##### **4. 2. 1. Cinsiyet Açısından İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Cinsiyet açısından öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmeden önce varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmıştır (Ek 3). Bunun için F değeri incelenmiş ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine değişkenler bağımsız örneklem grupları olduğu ve varyanslar homojen olmadığı için varyansların homojen olmadığı durumunda kullanılan t testi değeri kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin sayıları, sorumluluk puanlarının

aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi Tablo 4. 4'de sunulmuştur.

**TABLO 4. 4**

**İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Sorumluluk Ölçeği Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	p
Kız	108	66,3241	3,57778	4,162	,000
Erkek	99	63,5657	5,63546		

(  $p < .0001$  )

Tablo 4. 4'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin sorumluluk puan ortalaması 66.32, erkek öğrencilerininki ise 63.56'dır. İki grubun sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın  $p < .0001$  düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kızların Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, erkeklerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**4. 2. 2. Denetim Odağı Açısından İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin sorumluluk puanlarının denetim odağına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilk önce 207 öğrencinin denetim odağından aldıkları ham puanların ortalaması ve standart sapması

hesaplanmıştır. İki yüz yedi öğrencinin Denetim Odağı Ölçeğinden aldıkları ham puanların ortalaması 6,38, standart sapması ise 2,63'dür.

Daha sonra bir standart sapma ortalamasının altında olan öğrenciler içten denetimli olarak ve bir standart sapma ortalamasının üstünde olan öğrenciler dıştan denetimli olarak değerlendirilmeye alınmışlardır. Başka bir deyişle, Denetim Odağı Ölçeğinden 8 ve üzeri alan öğrenciler dıştan denetimli, 4 ve altı alan öğrenciler içten denetimli olarak ele alınmışlar. Ortalamaya yakın puanı olan öğrenciler, daha açık bir deyişle denetim odağı puanları 5, 6 ve 7 olan öğrenciler değerlendirmenin dışında tutulmuşlardır. Böylece 98 öğrenci araştırmanın dışında tutulmuştur ve istatistiksel analiz 49 içten denetimli ve 60 dıştan denetimli olmak üzere toplam 119 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce, varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmış ve varyansların homojen olduğu (Ek 3) görülmüştür. Sorumluluk düzeyinin denetim odağına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla, varyansların homojen olduğu gruplar için verilen t testi değeri kullanmıştır. Denetim odağı puanına göre öğrencilerin sayıları, sorumluluk puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi Tablo 4. 5'te sunulmuştur.

**TABLO 4. 5**

**İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağı Açısından Sorumluluk Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri**

Denetim Odağı	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	p
İçten Denetimli	49	68,4082	3,73563	7,246	,000
Dıştan Denetimli	59	62,2881	4,83183		

$p < .0001$

Tablo 4. 5'te görüldüğü gibi içten denetimli öğrencilerin sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 68.41, dıştan denetimli öğrencilerin sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 62.29'dur. İki grubun sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın  $p < .0001$  düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. İçten denetimli öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, dıştan denetimli öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

#### **4. 2. 3. Akademik Başarı Açısından İlköğretim 5. sınıf**

##### **Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilerin 4 yıllık not ortalamaları ve 5. sınıftaki ilk yarı yıla ait notları değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra Milli Eğitim eğilimi göz önüne alınarak, notları iyi ve pek iyi olarak nitelendirilen, başka bir deyişle, ortalamaları 4 ve üzeri olan öğrenciler başarılı, ortalamaları 4'ün altında olan öğrenciler daha az başarılı olarak nitelendirilmiştir. Ardından Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir (Ek 3). Varyansların homojen olduğu tesbit edilmiştir. Başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin sayıları, sorumluluk ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4. 6'da sunulmuştur.

TABLO 4. 6

**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Göre Sorumluluk Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri**

Okul Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	p
Başarılı	164	65,9390	4,36339	5,809	,000
Az Başarılı	43	61,4419	5,07704		

$p < .0001$

Tablo 4. 6'da görüldüğü gibi t testi uygulaması sonucunda başarılı öğrencilerin sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 65.94 iken, az başarılı öğrencilerin sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 61.44'dür. İki grubun sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın  $p < .0001$  düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, akademik olarak az başarılı olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde istatistiksel analizler ile elde edilen ve bulgular bölümünde sunulan araştırma sonuçları tartışılarak yorumlanmıştır. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen Sorumluluk Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliliği ve bu öğrencilerin cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısı değişkenlerine göre sorumluluk düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulguların tartışma ve yorumu aşağıda sunulmuştur.

#### 5. 1. Sorumluluk Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgularının Tartışma ve Yorumu

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, paralel ölçekler geçerliği yapılmıştır. Kapsam geçerliği için 13 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre 49 maddelik madde havuzu 38 maddelik ölçek taslağı haline gelmiştir.

Sorumluluk Ölçeği'nin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yöntemi ve temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Sorumluluk Ölçeği'nin maddelerinin toplam varyansın %16'sını açıklayan tek faktörün özdeğeri 6 bulunmuştur. Madde faktör yükleri -0,32 ile -0,55 arasında değişmiştir. Özdeğerin 6 ve faktör yüklerinin 0,32'nin

üzerinde olması, ölçeğin oldukça sağlam bir yapıya sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Böylece tek faktörlü bir yapı elde edilmiş ve ölçekte 24 madde yer almıştır.

Açımlayıcı (Pohlmann, 2004) faktör analizinde doğru bir ölçümün elde edilebilmesi örneklem genişliğinin büyük olmasına bağlıdır. Analiz sürecinde üçüncü araştırma grubundan elde edilen 253 kişilik veri setinin kullanılmış olmasından dolayı bu koşulun yerine getirildiği düşünülmüştür. Lester ve Bishop' a göre (2000) yapı geçerliğine ilişkin yapılan son çözümleme, ilk başta belirlenen kavramsal çerçeveyi temsil etmelidir. Sorumluluk Ölçeği'nin faktör yapısının sorumluluğa ilişkin öngörülen kuramsal çerçeve ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarıyla örtüştüğü gözlenmiştir. Buna göre Sorumluluk Ölçeği'nin tek boyutlu bir puan verebileceği saptanmıştır.

Sorumluluk Ölçeği'nin yapı geçerliği sağlandıktan sonra paralel ölçek geçerliği çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda Ahlaki Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç beklendiği gibi, Sorumluluk Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeği arasında olumlu yönde ve 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Bulunan ilişki katsayısı 0.53 arasında olduğundan, Sorumluluk Ölçeği'nin paralel ölçekle yüksek düzeyde ilişki gösterdiği (Kaplan ve Saccuzzo, 2005) şeklinde değerlendirilmiştir. Daha önce de denildiği gibi, Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin amacı ilköğretim öğrencilerine verilen İnsani Değerler Eğitim Programının işlerliğini ölçmektir. İnsani Değerler Eğitim Programının alt boyutlarından biri ise sorumluluktur. Tüm bunları ve Sorumluluk Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeği arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak, Sorumluluk Ölçeğinin amaçladığımız özelliği ölçtüğünü söylemek mümkündür.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısının (McIntire ve Miller, 2000) hesaplanması kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek



için üçüncü araştırma grubu verileri üzerinden Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlardan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0,83 ve 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının yeterli düzeyde (Kaplan ve Saccuzzo, 2005; Lester ve Bishop, 2000; Tekindal, 2002) olması güvenilirliğinin bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yüksek olması Sorumluluk Ölçeğinin paralel bir yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

Gerek geçerlik gerekse de güvenilirliğe ilişkin bulgulara göre, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen Sorumluluk Ölçeği'nin (SÖ) geçerliği ve güvenilirliği olan bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle bu ölçek, araştırmanın ikinci kısmında, başka bir değişle, sorumluluk düzeyinin cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısına göre değişip değişmediğini incelemeye kullanılabilir.

## **5. 2. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Sorumluluk Ölçeği kullanılarak ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulguların tartışma ve yorumu aşağıda sunulmuştur.

### 5. 2. 1. Cinsiyete Göre İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularına göre sorumluluk düzeyi puan ortalaması, cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Buna göre ilköğretim 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerin Sorumluluk Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar literatür ile tutarlılık göstermektedir. İlgili literatürde de kızların sorumluluk düzeyleri erkeklere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Berkowitz ve Lutterman, 1968; Cunningham ve Berberian, 1976; Damiani, 1999; Fite, Ford ve Wentzel, 1989; Hamilton ve Fenzel, 1988; Hampel, Boldero ve Holdsworth, 1996; Keith, Schlabach ve Thompson, 1990; Kurt, 2001; Lian – Hwang, 1986; Schopler ve Baterson, 1965).

İnsanlar cinsiyetlerinden dolayı daha doğuştan farklı deneyimlerden geçmekte, farklı roller benimsemekte ve farklı davranışlara hedef olmaktadır. İlk çocukluk yıllarından başlayarak erkek çocuklarla kız çocukların rol ve ilgileri farklılaşmaktadır. Daha bebeklikten itibaren çocuklar için seçilen oyuncaklar bile farklılık göstermektedir. Çoğu toplumda kız çocuklar için bebekler, erkek çocuklar için araba, silah gibi oyuncaklar tecih edilmektedir. Bu da çocukların ilerde benimseyecekleri cinsiyet rollerini etkilemektedir (Atkinson ve Hilgard, 1983). Sorumluluk düzeyi de çocukluktan itibaren başlayarak kızlarda erkeklere kıyasla daha yüksek bulunmaktadır. Ergenlik ve yetişkinlik döneminde de bu farklılık devam etmektedir.

Çocuğun içinde bulunduğu kültürel koşullar da onun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Vigotsky çocuğun bilişsel gelişiminde ve öğrenme sürecinde kültürün oynadığı rolü vurgulamaktadır (Akt. Yazgan ve Diğ., 2005).

Çocuk esirgeme kurumları ve normal aile çocukları arasında sosyal sorumluluk bakımından anlamlı farkın bulunması (Hamilton ve Fenzel, 1988) toplumun ve kültürün sorumluluk üzerinde etkili olduğunun bir kanıtı olabilir. Nitekim kültürler arası yapılan araştırmalarda da farklı kültürlerde sorumluluk düzeylerinin farklılık göstermesi dikkat çekmektedir (Lian – Hwang, 1986).

Bu kızlar ve erkekler arasında görülen tutum farklılıklarının nedenlerinden biri erkeklere rekabeti, kızlara ise işbirliğini ve birbirine yardım etmeği öğreten toplumsallaşmadır (Ford ve Wentzel 1989; Jelen, Thomas ve Wilcox, 1994). Kısaca toplumsallaşma süreci, kızlardaki sorumluluğu daha fazla destekliyor olabilir.

### **5. 2. 2. Denetim Odağına Göre İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Araştırma bulgularına göre, sorumluluk düzeyi içten ya da dıştan denetimli olmaya bağlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre ilköğretim 5. sınıfa devam eden içten denetimli öğrencilerin, Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları dıştan denetimli öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgular Rotter'in kuramını ve yapılan araştırma sonuçlarını onaylamaktadır (Bradley ve Caldwell, 1979; Chebat, 1968; Glasser, 2002; Kumchy ve Sayer, 1980; Lian-Hwang, 1986).

Rotter (1966), sorumluluktan kaçan kişilerin daha az başarılı, politik olarak daha az aktif ve daha az hayal gücüne sahip olduklarını söylemektedir. Kısaca, dıştan denetimli olanların sorumluluk konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, başka bir deyişle, sorumluluk almaktan korktukları ve sorumluluklarını yerine getirememe yetersizliği yaşadıklarını

söylemek mümkündür. Bu nedenle, bu bireyler daha fazla hayal kırıklığı yaşamaktadırlar.

Ayrıca daha önce de denildiği gibi sorumlu bireyin özellikleri ile içten denetimli bireyin özellikleri birbirine benzemektedir. Sosyal açıdan içten denetimli kişilerin davranışlarından bekledikleri ödüller iç ödüllerdir ve bir dış ödül, içten denetimli bireylere sunulduğunda bu bireylerin motivasyon ve performanslarının azaldığı dikkat çekmektedir (Weiner, 1980). Sorumluluk sahibi birey de, başardığında sadece kendini kutlamakta ve başaramadığında ise sadece kendini suçlamaktadır. Böylece tanımlara baktığımızda da sorumluluk sahibi bireylerin içten denetimli olmaları beklenmektedir.

Ayrıca yapılan araştırmalarda sağlam aile yapısına sahip çocuklarda hem içten denetimlilik ve hem sorumluluk paralel bir şekilde yüksek bulunmuştur (Bradley ve Caldwell, 1979). Kısaca bu araştırmanın bulgusunu destekler biçimde, içten denetimlilerin sorumluluk düzeylerinin de yüksek olduğu bir dizi kuramsal görüş ve araştırma sonucuna rastlanmaktadır.

### **5. 2. 3. Okul Başarısına Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Araştırma bulgularına göre Sorumluluk Ölçeği'nden alınan puan akademik başarıya göre farklılık göstermektedir. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin Sorumluluk Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Bu bulgular beklendiği gibi araştırma literatüründeki sonuçlar doğrultusundadır.

Farklı araştırmacılar ve kuramcılar tarafından da sorumluluk ile akademik başarı çeşitli yönleri ile ilişkilendirilmektedir. Literatürde de denildiği gibi, sorumlu davranma öğrenmeye ve bilişsel gelişmeye uygun bir sınıf ortamı yaratarak akademik başarıyı artırabilir. Sorumsuz davranış ise sınıfta düzensizlik ya da zayıf kişiler arası ilişkilere yol açarak akademik başarıyı düşürebilir (Ford, 1985; Ford, Wentzel, Steven ve Sienfield, 1986).

Ayrıca bireysel sorumluluk, akademik başarı ve öz saygı arasında üçlü ve karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Schlenker ve arkadaşlar, 1994; Akt.Singg ve Ader, 2001). Farklı araştırma bulguları da okulların başarısızlıklarının en önemli nedenini bireysel sorumluluğun yokluğu olarak açıklamaktadır (Hwang, 1995). Rotter (1996), sorumluluktan kaçan kişilerin daha az başarılı olduklarını ileri sürmektedir. Wentzel (1991) ise, sorumluluğun, öğretmenler ve akranlarla olumlu etkileşimleri özendirerek ve başarı için güdüleyerek, öğrencilerde öğrenme ve performansı iyileştirdiğini ileri sürmektedir.

Erikson'a göre 6-12 yaşlar arasındaki çocuklar, sosyal ve akademik yönlerden kendi durumunu arkadaşlarının durumu ile kıyaslayarak doyum sağlamak istemektedir (Akt. Yeşilyaprak, 2003). Bu durumda bu dönemde çocukların başarılı olmaya ve sorumluluk almaya daha yatkın oldukları söylenebilir. Bu bilgilere dayanarak, sorumluluğun sadece değer verilen bir sonuç olmadığını, bilgi kazanmada, başarılı olma ve bilişsel yeteneklerin gelişiminde de işlevsel bir rolü olabildiğini söylemek mümkündür.

## BÖLÜM 6

### VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma sonuçları sunulmuştur. Ardından bu sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine yönelik Sorumluluk Ölçeği'nin (SÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanında geliştirilen ölçek kullanılarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısı değişkenlerine göre incelenmiş ve öğrencilerin sorumluluk düzeylerinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Yapılan kapsam geçerliği, yapı geçerliği, paralel ölçek geçerliği ve iç tutarlılık yöntemiyle yapılan güvenirlik çalışmalarına göre ölçek geçerliliği ve güvenirliği olan bir ölçektir. Dolayısıyla ölçek ilköğretim 5. sınıflar için kullanılabilir niteliktedir.

Sorumluluk düzeyi cinsiyet, denetim odağı ve okul başarısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerin sorumluluk puanı erkek öğrencilerden daha yüksektir. İçten denetimli olan öğrencilerin sorumluluk puanları dıştan denetimli olan öğrencilere göre daha yüksektir. Okul başarısı değişkenine göre yüksek okul başarısı gösteren öğrencilerin sorumluluk puanları düşük okul başarısı gösteren öğrencilerin sorumluluk puanlarına kıyasla daha yüksektir.

Bu bulgulara dayanarak ilköğretim yıllarından itibaren çocuklara üzerlerine aldıkları görevleri yerine getirme ve tamamlama fırsatları sunulmalıdır. Aksi halde geleceğin yetişkinlerinin ne yapacağını bilmeyen, üzerine aldığı görevleri yerine getiremeyen bireyler haline gelmesi kaçınılmaz olur. Bugünün sorumluluk eğitimi almış çocukları, yarının toplum bilinci oturmuş, ahlaki olgulara sahip çıkan, ülkesini, insanları, doğayı seven ve koruyan, herkese saygı gösteren yetişkinleri olacaktır.

Daha önce de denildiği gibi, bir çok kuramcıya göre sorumluluk öğrenilebilen bir beceridir (Canter, 1998; Chamberlin, 1994; Eilenburg, 2001; Flowers ve Mabry, 2001; Jenkins, 1994; Rudlow, 2001; Ruyter, 2002). Bu nedenle çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar vererek sorumluluk duygusu geliştirilebilir. Çocuklara yaptıklarının sonuçlarını görme fırsatları sağlanarak sorumluluk duygusu kazandırılabilir.

Bu araştırma bulgularına dayanarak, erken çocukluk döneminde ailelere ve eğitimcilere düşen görevler arasında çocuklara “sorumluluk eğitimi” verme ve onların içten denetimli olmalarını sağlayıcı etkinlikler önemli bir yer tutmalıdır. Çocukların içten denetimli olmaları ve sorumluluklarını üstlenmelerini onların başarılarını da sağlayacaktır. Ayrıca sorumlulukları öğretme konusunda erkek öğrencilere kızlardan daha fazla ağırlık verilmelidir ve doğrudan eğitim yoluyla veya onlara uygun modeller göstererek onların sorumlu bireyler haline gelmeleri sağlanmalıdır.

Ölçeğin geliştirilmesi ve geliştirilen ölçeğin kullanılması ile elde edilen bulgulara göre bazı öneriler verilmiştir. Öneriler, ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili ve sorumluluğun çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili olmak üzere iki başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

### **A. Sorumluluk Ölçeği İle İlgili Yapılabilecek Araştırma Önerileri**

1. Farklı yaş gruplarına yönelik verilen sorumluluk eğitimini sınamak için, tüm eğitim kademeleri ve tüm yaşlara uygun Sorumluluk Ölçeği'nin bulunması gerekmektedir. Bu anlamda Sorumluluk Ölçeği'nin ilköğretim ikinci kademeye ve liseye yönelik uyarlaması yapılabilir.

2. İnternet uygulamalarının eğitim kurumlarında giderek yaygınlaştığı gözlenmektedir. Zaman açısından ve ekonomik açıdan tasarruf edilebilmesi amacıyla Sorumluluk Ölçeği, bilgisayarda bireysel ve grup olarak uygulanabilir ve değerlendirilebilir hale getirilebilir.

3. Sorumluluk eğitimi programlarının değerlendirilmesinde Sorumluluk Ölçeğinden yararlanılabilir. Sorumluluk eğitimi programlarının etkililiği ile ilgili daha ayrıntılı veri toplamak için Sorumluluk Ölçeği'nin öğretmen ve ebeveyn formları geliştirilebilir.

### **B. Sorumluluk Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Araştırma Bulguları İle İlgili Öneriler**

1. Araştırma bulguları kızların erkeklere kıyasla daha sorumlu olduklarını göstermektedir. Bu nedenle sorumluluk düzeyini arttırmaya dönük olarak erkek ve kız öğrencilerin cinsiyet farklarına duyarlı programlar geliştirilebilir.



2. Ayrıca araştırma bulguları içten denetimlilerin dıştan denetimlilere kıyasla daha sorumlu olduklarını göstermektedir. Bu nedenle sorumluluk düzeyini arttırmaya dönük olarak dıştan denetimli öğrencilerin denetim odaklarıyla ilgili, içten denetimliliğe yönlendirmek için çalışmalar yapılabilir.

3. Araştırma bulguları, okulda başarılı öğrencilerin başarısız olanlara kıyasla daha sorumlu olduklarını göstermektedir. Bu nedenle sorumluluk düzeyini arttırmaya dönük olarak başarılı ve başarısız öğrencilerin akademik başarı farklarına duyarlı programlar geliştirilebilir. Bu yöntemlerden biri ulaşılması kolay amaçlar belirleyerek başarısız öğrencilerin, sorumluluk almalarını ve başarıyı tatmalarını sağlamak olabilir.

4. Araştırma Ankara il merkezindeki altı devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki devlet okulları, özel ilköğretim okulları, pansiyonlu ilköğretim okulları, yatılı ilköğretim bölge okullarında çalışmalar yapıp bu araştırma bulgularıyla karşılaştırılabilir.

5. Sorumluluk açısından bu araştırmada ele alınmayan değişkenleri inceleyen yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Sorumluluk düzeyinin yaş, sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi, kardeş sırası gibi değişkenlerle ilişkileri incelenebilir. Örneğin genellikle toplumlarda ilk çocukların daha sorumlu oldukları düşünülmektedir. Bazı araştırma bulguları da sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi ile sorumluluk düzeyi arasında ilişki olduğunu savunmaktadır (Chebat, 1968). Bu nedenle sorumluluk ile bu değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.

6. Sorumluluk Ölçeğinin içeriği ile paralel olarak sorumluluğu geliştirme programları düzenlenebilir. Ardından bu ölçek ile programın etkisini değerlendirmeye yönelik ön-test ve son-test olarak kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Altinköprü, T. *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*, Ankara: Hayat Yayıncılık, 1999.
- Allport, G.W. "Personal Religious Orientation and Orejudice", *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1937: 432 – 443.
- Atkinson, R. L., R. C. Atkinson, E. R. Hilgard, *Introduction to Psychology*, Harcourt Brace Jovanovich, New York: 1983.
- Barkman, Susan J. *A Field Guide to Designing Quantitative Instruments to Measure Program Impact*, West Lafayette: Purdue University, 2002.
- Başaran, İ. *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 1971.
- Baykul, Yaşar. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*, Ankara: Ösym Yayınları, 2000.
- Berkowitz, L. D. "Responsibility and Dependency", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 1963: 429 – 436.
- Berkowitz, M. W. *Bringing In A New Era In Character Education*. CA: Hoover Institution on War, Revolution and Peas, Stanford University. At URL: [www.hoover.org](http://www.hoover.org), 2002.

Berkowitz, L. ve K. Lutterman, "The traditional Socially Responsible Personality", *Public Opinion Quarterly*. 32, 1968: 169 – 185.

Bradley, R. H., B. M. Caldwell, "Home Environment and Locus of Control", *Journal of Clinical Child Psychology*, 8 (2), 1979: 107-111.

Brynlidssen, S., *Character Education Through Children's Literature*.  
Bloomington IN.: ERIC Clearinghouse on Reading English and  
Communication, Family Learning Association, at URL:  
[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), 2002.

Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara:  
Pegem A Yayıncılık, 2003.

Cafo, Z. Ve D. Somuncuoğlu. *Global Values In Education and Character Education*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 449 449),  
(Report No. CG 030 706), at URL: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), 2000

Canter, S., *Evle ilgili Sorumlulukları Yerine Getirme* (1998), (Çev. Serap  
Katlan), Ankara: HYB Yayıncılık, 2000.

Cattel, R. B., "The Personality Factors, Objectively Measured, Which  
Distinguish Psychotics From Normals" *Behavior Research and  
Therapy*, 4, 1977: 39 – 51.

Chamberlin, L.J., "Developing Responsibility In Today's Students". *Clearing House*, 67, 4, 1994: 204 - 206.

Chebat, J., "Social Responsibility, Locus of Control and Social Class", *Journal of Social Psychology*, 129 (4), 1968: 559 – 561.

Corey, G., *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, USA: Books / Cole Publishing Company, A Division of International Thomas Publishing Inc, 1996.

Cüceloğlu, D., *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Yayınevi, 1996.

Damiani, V. B., "Responsibility and Adjustment in Siblings of Children With Disabilities: Update and Rivaew, *Famillies in Society*, Vol 80(1), Jan-Feb 1999: 34-40.

Dilmaç, B., "İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1999.

Cloninger, S. C., *Theories of Personality, Understanding Persons*, New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River, 2000.

Dereobalı, N., *Okul Çağında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpe Kültür Yayınları Ltd. Ş., İstanbul: 2005.

Doyle, W., *Classroom Organization And Management*, In M. C. Witt Rock (ED), *Hand Book of Research on Teaching*, New York: Macmillon, 1986.

Dönmez, A., "Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10 (55), 1994: 5 – 15.

Ellenburg, F.C., "Society And Schoole Must Teach Responsible Behavior", *Educational Administration*, 106, 1, 2001: 9 - 11.

Elias, M. J., J. E. Zins, R. P. Weissberg, K. S. Kress ve Diğ., *Promoting Social Emotional Learning Guidelines for Educators*, ASCD, 1997.

Fite, D., M. Genest, C. Wicox, "Gender Differences in Foreign Policy Attitudes; A Longitudinal Analysis", *American Political Quarterly*, 18, 1991: 492 – 412.

Fite, D. M., H. G. Ford, K. Wentzel, "Too Many Rights, Too Few Responsibilites", *Journal Of Adolescent Research*. 16, 1989:256-258.

Flowers, B., N.K. MARBY. "A New Team Approach To Teaching Responsible Behavior". *Foundations Of The Singer's Art*. 3,8, 2001: 424 - 425.

Ford, H. G., K. Wentzel, "Process Associated with Integrative Social Competence: Emotional and Contextual Influences on Adolescent Social Responsibility, *Journal of Adolescent Research*, 4 (4), 1989: 405 – 425.

Ford, M. E., "Social Cognition and Competence in Adolescence, *Development Psychology*, 18, 1985: 323 – 340.

Ford, H. G., M. Steven, C. D. Sienfield, K. Wentzel, D. "Social Responsibility", *Journal Of Adolescent Research*. 16, 1986:246-258.

Geçtan, E., *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2000.

Glasser, W., *Reality Therapy*. New York, Hagerstown, San francisco, London: Harper and Row Publishers, 1975.

Glasser, W., *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi*, İstanbul: Hayat Yayıncılık, 1999.

Glasser, W., "The Effect of a Reality Therapy Program on the Responsibility for Elementary Shool Children in Korea" *International Journal of Reality Therapy*, XXII, 1, 2002: 33 – 38.

Gasser, W., *Respponsibility, Respect and Relationships: Creating Emotionally Safe Classrooms*, Quality Educational Programs, Inc., 2005.

Hamilton, S. F., L. M. Fenzel, "The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects", *Journal of Adolescent Research*, Vol 3(1), Spr 1988: 65-80.

Hampel, B., J. Boldero, R. Holdsworth, "Gender Patterns in Environmental Consciousness Among Adolescents". *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, Vol 32(1), Mar 1996: 58-71.

Harper, T. *Character Education Informational*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED 445 445), (Report No. CG 036 726), at URL: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), 1984.

HELİK. *Karakter Okulu Aile Kitabı, Sorumluluk*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

Hergenhan Y. G., ve B. Olson, "Student Apathy, Lack Of Self-Responsibility And False Self-Esteem Are Failing American Schools". *Education*. 115, 4, 1994: 484-490

Hogan, R.A., *Socioanalytic Theory of Personality*, University of Nebraska Press, 1996.

Hwang, L. C., "Locus OF Control in Intellectual Situations in American and Chinese", *International Journal of Psychology*, 21 (2), 1986: 167, 10.

Jelen, T. C., S. Thomas ve C. Wilcox, "The cender Gap In Comparative Perspective. Gender Differences In Abstract Ideology and Concrete Issues In Western Europe. *Europen Journal of Political Research*, 25, 1994: 171 – 186.

Jenkins, D.R. "An Eight-Step Plan For Teaching Responsibility", *Clearing House*, 67,5, 1994: 269 - 270.

Kaplan, R.M. ve D.P. Saccuzzo, *Psychological Testing: Principles, Applications and Issues*, Thomson Wadsworth, 2005.

Karataş, F. "Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal sorumluluk, Demokratik Düşünce ve Başkalarını kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Keith, J. G., C. S. Nelson, J. H. Schlabach, C. J. Thompson, "The relationship between parental employment and three measures of early adolescent *responsibility*: Family-related, personal, and social", *Journal of Early Adolescence*, Vol 10(3), Aug 1990: 399-415.

Korkut, F., "İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ve Ailerine İlişkin Bazı Değişkenlerinin Denetim Odakları Üzerinde Etkisi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986.



Kumchy, C. I., L. A. Sayer, "Locus of control in a delinquent adolescent population". *Psychological Reports*, (3, Pt 2), Jun 1980: 1307-1310.

Kurt, E. "Effects of Religiosity Traits and Social Responsibility Attitudes on Nonspintaneous Helping Bihaviour in a Natural Disaster". (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Lambert, N. M., "Intellectual and Non – Intellectual Predictors of High School Status", *Journal of Special Education*, 6, 1972: 247 – 259.

Lester, P. E. ve L. K. Bishop, *Handbook Of Tests and Measurement in Education and The Social Sciences*, Maryland: Scarecrow Press, 2000.

Lickona, T. *Education For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337 451). At URL: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), 1991.

Marlow, S., *Center for The 4th ve 5th Rs Respect and Responsibility*. at URL: <http://www.Cortland.edu/Character/index.asp>, 1998.

Mc Crae, P. R. Ve P. T. Costa, *Revised Neo Personality Inventory (NEO PI – R) and NEO Five Factor Inventory (NEO – FFI)*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc, 1990.

Mc Crae, P. R. Ve P. T. Costa, "Personality Trait Structure as a Human Universal", *American Psychologist*, 52 (5), 1999: 509 – 516.

McIntire, S. A. ve L. A. Miller. *Foundations of Psychological Testing*, Boston: McGraw-Hill, 2000.

Mckie, J. W., *Social Responsibility and Business Pridicament*, The Brooking Institution, Washington, 1974.

Merenda, F. A "Guide To The Proper Use Of Factor Analysis In The Conduct And Reporting Of Research: Pitfalls To Avoid". *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 30, 3, 1997.

Nelson D. B. ve G. R. Low, *Personal Responsibility Map (PRM)*, Oakwood Solutions, LLC, 2004.

Özer, N., "Okul Öncesi döneminde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

Parlatır, I. VE Diğ. *Türkçe Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2002.

Patterson, G. R. Ve S. R. Ashr, "Peer Retation and Later Personal Adjustment: Are Lowaccepted Children at Risk", *Psychological Bulletin*, 102, 1987: 357 – 389.

Perls, F., *İçimizdeki Çocuk*, Çev: Nevzat Erkman, İstanbul: Söz Yayıncılık, 1993.

Pervin, L. A., *Personality: Theory and Research*, New York: Wiley, 1993.

Pervin, L. A., D. Cervone, O. P. John, *Personality: Theory and Research*, (Ninth Ed.), New York: Wiley, 1993.

PHI DELTA KAPPA'S. 2000 – 2001 Study of Core Values, At URL: <http://www.ericdigests.org/2003-3/character.htm>, 2003.

Pohlman, T., "Use And Interpretation Of Factor Analysis in The Journal Of Educational Research: 1992-2002". *The Journal Of Educational Research*, 98, 1, 2004.

Powney, J., Cullen, M. A., Schlapp, U., Glissov, P., Johnstone, M. Ve P. Munn. *Understanding Values Education In The Primary School*. UK: University of Glasgow, 2004.

Pudlow, J., "Dogs Teach Juvenile Offenders Responsibility", *Florida Bar Journal*, 2001: 75, 8, 1-2.

Robinson, P., R. S. Pillip, " Social Responsibility Ecale (Berkowitz ve Lutterman 1968)", *Measures of Social Psychological Attitudes*, vol 2, 1972: 383 – 385.

- Rokeach, M., *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press, 1973.
- Romasz, T. E., J. H. Kantor ve M. J. Elias, "Implementation and Evaluation Of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs", *Evaluation and Program Planning*, 27, 2004: 89-103.
- Rosen, B. Ve R. Salling, "Political Participation az a Function of Internal – External Locus of Control", *Psychological Reports*, 29, 1971: 880 – 882.
- Roston, J. P. "Altruism and Helping Behavior", *Social Personality and Developmental Perspectives*, 2, 1981: 251 – 266.
- Rotter, J. B., "Generalized Expectancies for Internal Versus External Locus of Control of Reinforcement", *Psychological Monographs*, 80, 1966: 56 – 67.
- Ruyter, D., "The Virtue Of Taking Responsibility", *Educational Philosophy And Theory*, 34, 1, 2002: 25 - 36.
- Safer, D. J., "Nonpromotion Correlates and Outcomes at Different Grade Levels", *Journal of Learning Disabilities*, 19, 1986: 500 – 503
- Sangeeta, S., A. Jerre, "Development of the student personal responsibility scale-10", *Social Behavior and Personality*, 27(3), 2001:229-37.

Schopler, J., ve N. Baterson, "The Power of Dependency" *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 1965: 247 – 254.

Schwartz, S. H. ve W. Bilsky, *Towards A Psychological Structure Of Human Values*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 53, 1987: 550 – 562.

Scott, J. P. *Early Experience and The Organization of Behavior*, Belmont, Calif: Wadsworth, 1984.

Sherman, W. L., ve G. Hoffman, "Development of Children's Perceptions of Internal – External Locus of Control: A Coess – Sectional and Longitudial Analysis", *Journal of Personality*, 52, 1980: 338 – 354.

Sümbüloğlu, K. ve V. Sümbüloğlu, *Biyoistatistik*, Ankara: Hatipoğlu Yayınları, 2002.

Tavşancıl, E., *Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS Ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2002.

Tekindal, S., *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*, Kocaeli: Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları, 2002.

Tezbaşaran, A., *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Tosun, K., *Yönetim ve İşletme Politikası*, İ. F. Yayınları, 1990

Tucker, L. R., "The Environmentally Concerned Citizen: Some Correlates, *Environment and Behavior*, 10, 1978: 389 – 418.

Türk Dil Kurumu, AT URL: [http://tdk.gov.tr/tdk\\_sozluk](http://tdk.gov.tr/tdk_sozluk). 25,03,2005.

Uğurluoğlu, N. Y., "Lise Öğrencilerinde Öz Saygı Düzeyi ile Atılgan Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

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

Wallace, J. R., T. F. Cunningham, V. Del Monte, "Changes in the Relationship Between Self-Esteem and Locus of Control", *Journal of Social Psychology*, 124 (2), 1984: 261, 262.

Washington, G. "10 – 12 Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç Yuva Çocuklarında Denetim Odağı Algısı ve Kendine Saygı Duygusu", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.

Weber, C., "Pre – service Preparation For Teaching Carácter and Citizenship: an Integrated Approach", *Action In Teacher Education*, (20) 4, 1998: 85 – 95.

Weiner, M. J. "The Effect of Incentive and Control Over Outcomes Upon Intrinsic Motivation Performance", *The Journal of Social Psychology*, 112, 1980: 247 – 254.

Wentzel, K. R., "Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement", *review of Educational Research*, 61, 1991: 1 – 24.

Yalom, I., *Varoluşçu Psikoterapi*, (1980), (çev: Zeliha İyidoğan Babagiğit), Kabalcı Yayınevi, 2001.

Yavuzer, H., *Ana-Baba ve Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1997.

Zimmerman, B. J., A. Kitsantas, "Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs", *Contemporary Educational Psychology*, 30 (4), 2005: 397-417.

**Ek 1.**  
**49 Maddelik Sorumluluk Ölçeği Madde Havuzu**

Değerli Uzman

Aralık 2005

Yüksek lisans tezi gereği olarak ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere sorumluluk konusunda bir ölçek geliştirmekte ve konuyla ilgili sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçek geliştirilmeye çalışırken öncelikle öğreten ve velilerden sorumlu öğrencinin özelliklerinin neler olduğu konusunda açık uçlu sorular sorularak bilgi toplanmıştır. Bu bilgilerin ve konuyla ilgili makalelerin ışığında bir madde havuzu geliştirilmiştir. Aşağıda yer alan maddeler eğer 4'üncü ve 5'inci sınıf çocukların sorumluluğunu yansıtıyorsa "Evet", yansıtmıyor ise "Hayır" işaretleyiniz. Madde ile ilgili açıklamak istediğiniz her hangi bir nokta var ise, açıklama kısmında yazabilirsiniz. Eğer eklenmesi gereken madde var ise "Diğer" kısmına ekleyebilirsiniz.

Sorumluluk, bireyin gelişim ödevleri kapsamında yapması gerekenleri kimse uyarmadan kendisi fark edip zor koşullar altında olsa bile onları yerine getirip tamamlaması biçiminde tanımlanmaktadır.

Gösterdiğiniz özen ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder saygılar sunarım.

Hacettepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı  
Yüksek Lisans öğrencisi  
Tel: 0 505 739 88 36

Fariba ABDİ GOLZAR



	Madde	EVET	HAYIR	Açıklama
1	Üstüme düşen görevleri yerine getiririm.			
2	Ödevlerimi zamanında tamamlarım.			
3	Üstlendiğim görevi başarıyla tamamlamaya çalışırım.			
4	Üstlendiğim işleri yarım bırakmadan sonuna kadar yaparım.			
5	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.			
6	Ailem veya öğretmenim bir görev verdiğinde ertelemeyen yaparım.			
7	Yapmam gerekenleri kimse söylemeden kendim fark ederim.			
8	Bir işi yapabileceğimden emin olmazsam, o işi kabul etmem.			
9	Okula zamanında yetişmek için kimse uyarmadan zamanında yataktan kalkarım.			
10	Gitmem gereken yerlere zamanında yetişirim.			
11	Verdiğim sözü tutarım.			
12	Özel eşyalarımı temiz tutarım.			
13	Okul çantamı kendim hazırlarım.			
14	Temizlik alışkanlıklarımı (Diş fırçalama, Yüz yıkama) kimse hatırlatmadan yerine getiririm.			
15	Okuldan eve döndüğüm zaman okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.			
16	Kirli çamaşırlarımı kirli sepetine koyarım.			
17	Özel eşyalarımı özenle korurum.			

18	Her akşam yatmadan önce odamı toplarım.				
19	Odamdan çıkarken elektriği kapatırım.				
20	Eğer ödevlerimi yapmazsam fazlasıyla rahatsız olurum.				
21	Üstlendiğim işlerin gerektiğinde hesabını veririm.				
22	Yaptığım yanlışları üstlenirim.				
23	Yaptığım yanlışlar için kimseyi suçlamam.				
24	Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.				
25	Gerektiğinde hatalarım için özür dilerim.				
26	Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.				
27	Yaptığım işlerin sonuçlarını kabullenirim.				
28	Yaptığım seçimlerin sonuçlarını kabullenirim.				
29	Başarısızlıklarımdan ilk önce kendimi sorumlu tutarım.				
30	Geleceğe yönelik planlar yaparım.				
31	Amaçlarıma çok zor olsalar bile ulaşmaya çalışırım.				
32	Karar verirken çok iyi düşünürüm.				
33	Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.				
34	İşlerimi yaparken kimseye yük olmamaya çalışırım.				
35	İhtiyaçlarımı giderirken diğerlerini engellememeye çalışırım.				
36	Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.				

37	Bir karşılık ve kazanç beklemeden ailem ve arkadaşlarıma yardım etmeye çalışırım.				
38	Bana yapılan haksızlık karşısında kabalığa başvurmadan hakkımı savunurum.				
39	Ailem ve arkadaşlarımı kötülüklerden korumaya çalışırım.				
40	Hak etmediğimi almaya kalkmam.				
41	Diğerlerinin duygularını anlarım ve saygı duyarım.				
42	Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.				
43	Elimde olan imkanlarla yapmam gerekenin en iyisini yapmaya çalışırım.				
44	Gerektiğinde sınıf arkadaşlarıma ödevlerinde yardımcı olurum.				
45	Bakımı sadece bana ait olan bir hayvanımın olmasını isterim.				
46	Başkalarının haklarına saygı duyarım.				
47	Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.				
48	Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.				
49	Ailem ve öğretmenlerim görev vermek istediklerinde beni seçerler.				

**Ek 2.**  
**38 Maddelik Sorumluluk Ölçek Taslağı**

**Sevgili Öğrenci**

**Aralık 2005**

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

Gösterdiğiniz özen ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder saygılar sunarım.

**Fariba ABDİ GOLZAR**

**Hacettepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
Tel: 0 505 739 88 36**

	Madde	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇ BİR ZAMAN
1	Ödevlerimi zamanında tamamlarım.			
2	Üstlendiğim görevi başarıyla tamamlamaya çalışırım.			
3	Üstlendiğim işleri yarım bırakmam.			
4	Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.			
5	Ailem veya öğretmenim bir görev verdiğinde ertelemeyen yaparım.			
6	Yapmam gerekenleri kimse söylemeden fark ederim.			
7	Okula zamanında yetişmek için kimse uyarmadan zamanında yataktan kalkarım.			
8	Gitmeme gereken yerlere zamanında yetişirim.			
9	Verdiğim sözü tutarım.			
10	Özel eşyalarımı temiz tutarım.			
11	Okul çantamı kendim hazırlarım.			
12	Temizlik alışkanlıklarımı (Diş fırçalama, Yüz yıkama) kimse hatırlatmadan yerine getiririm.			
13	Okuldan eve döndüğümde okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.			
14	Kirli çamaşırlarımı kirli sepetine koyarım.			
15	Özel eşyalarımı özenle korurum.			
16	Odadan çıkarken elektrik düğmesini kapatırım.			
17	Eğer ödevlerimi yapmazsam rahatsız olurum.			
18	Yaptığım yanlışları kabul ederim.			
19	Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.			

20	Gerektiğinde hatalarım için özür dilerim.				
21	Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.				
22	Yaptığım işlerin sonuçlarını kabullenirim.				
23	Başarısızlıklarımın ilk önce kendimi sorumlu tutarım.				
24	Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.				
25	İşlerimi yaparken kimseye yük olmam.				
26	İhtiyaçlarımı giderirken diğerlerini engellemem.				
27	Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.				
28	Bir karşılık ve kazanç beklemeden ailem ve arkadaşlarıma yardım ederim.				
29	Bana yapılan haksızlık karşısında kabalağa başvurmadan hakkımı savunurum.				
30	Ailem ve arkadaşlarımı kötülüklerden korumaya çalışırım.				
31	Hak etmediğimi almaya kalkmam.				
32	Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.				
33	Elimde olan imkanlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım.				
34	İstenmesi durumunda sınıf arkadaşlarıma ödevlerinde yardımcı olurum.				
35	Bakımı sadece bana ait olan bir hayvanımın olmasını isterim				
36	Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.				
37	Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.				
38	Ailem ve öğretmenlerim tarafından görev verileceği zaman ben seçilirim.				

## Ek 3

**VARYANSLARIN HOMOJENLİĞİNE İLİŞKİN LEVENE TESTİ SONUÇLARI****Cinsiyete göre Sorumluluk, Varyansların Homojen olmadığı Testi Sonuçları**

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Equal variances assumed	16,932	,000

**Denetim Odağına göre Sorumluluk Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Equal variances assumed	3,738	,056

**Okul Başarısına göre Sorumluluk Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Equal variances assumed	1,945	,165