

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN (5.SINIF) ÖĞRENME VE ÇALIŞMA  
SORUMLULUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Dilek ŞENKAL

DANIŞMAN  
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2020

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN (5.SINIF) ÖĞRENME VE ÇALIŞMA  
SORUMLULUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Dilek ŞENKAL**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

**BARTIN-2020**

## KABUL VE ONAY

Dilek ŞENKAL tarafından hazırlanan ‘‘Ortaokul Öğrencilerinin (5.sınıf) Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi’’ başlıklı bu çalışma 17 / 01 / 2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Çetin SEMERCİ .....

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Emrullah YILMAZ .....

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZTÜRK AKÇAOĞLU .....

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../2020 tarih ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

(Enstitü Müdürü)

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'nin danışmanlığında hazırlamış olduğum “Ortaokul Öğrencilerinin (5.Sınıf) Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

/ /2020

İMZA

Dilek ŞENKAL

## ÖN SÖZ

Hazırlamış olduğum bu çalışmanın bilimsel danışmanlığını yürüten, yaşadığım tüm olumsuz süreçlere rağmen öncelikle bana inanarak ve güvenerek çalışmanın her aşamasında ilgi ve desteğini esirgmeden sabırlı bir yaklaşım sergileyen, her zaman kendisini örnek alacağım kıymetli danışmanım Prof. Dr. Sayın Çetin SEMERCİ'ye çok teşekkür ediyorum.

Samimiyetine inandığım realist yaklaşımlarıyla öğrencilerini motive eden hocam Prof. Dr. Sayın Nuriye SEMERCİ'ye, her ne zaman ihtiyaç duysam hiç esirgmeden yardımcı olmuş ilgili hocam Dr. Sayın Emrullah YILMAZ'a, yüksek lisans öğrenciliğimde aldığım derslerime girerek üzerime emeği geçen, bilgi ve yardımlarını esirgemeyen tüm ana bilim dalı hocalarıma ve tüm öğretim elemanlarına, başarıma noktasında cesaretimi arttıran mütevazı hocam Sayın Cevdet DURAN'a teşekkür ediyorum.

Araştırmaya katılan ve uygulama sürecinde yer almış değerli öğretmenlerimize ve sevgili öğrencilerimize teşekkür ediyorum.

Hayatımın her alanında sürekli olarak desteklerini üzerimde daima hissettiğim babalarım Nuri DEMİRCAN ve Hamza ŞENKAL'a, eğitimin önemini idrak ederek bana çalışabilme fırsatı sağlayan kıymetli annelerim, Meryem DEMİRCAN ve ALTUN ŞENKAL'a, başarabileceğime dair inancımı sürekli canlı tutan, aldığım kararlara saygı duyan ve bana güvenen sevgili eşim Emre ŞENKAL'a, her zaman yanımda olan kardeşlerim Melek DEMİRCAN, Mustafa DEMİRCAN, Esra ŞENKAL ve Emrah ŞENKAL'a, varlıkları ile hayatıma anlam katan oğullarım Ahmet Taha ŞENKAL ve Mehmet Safa ŞENKAL'a teşekkür ediyorum.

Dilek ŞENKAL

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

### Ortaokul Öğrencilerinin (5.Sınıf) Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Dilek ŞENKAL

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın-2020, Sayfa: XV + 110

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırma evrenini Bartın ili Merkez ilçesi içinde yer alan 10 ortaokulda öğrenim gören 1385 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 1138 öğrenci ile yürütülerek hedeflenen evrene % 82.17 oranla ulaşılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak öğrenme sorumluluğu alt boyutu 9 maddeden, çalışma sorumluluğu alt boyutu 9 maddeden olmak üzere toplamda 18 maddeden oluşan öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde durum çalışması deseni kullanılmış, öğrenci görüşlerine ilişkin mevcut durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Evrende yer alan ortaokullardan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 13 öğrenci, araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak, öğrenme sorumluluğu ve çalışma sorumluluğu alt boyutlarını içeren 6 maddeden oluşturulmuş, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, bir profesör ve iki öğretmen aracılığıyla oluşturulmuş amaca uygunluğu gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Görüşmelere ait veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Nicel ve nitel veriler, sonuç ve tartışma bölümünde sıralı bir biçimde verilerek değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. Öneriler araştırmaya ilişkin ve araştırmacılara ilişkin olacak şekilde iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular, kız öğrencilerde öğrenme ve çalışma sorumluluğunun erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu noktasında örtüşmektedir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu okullara göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin evde derslerle ilgili yaptıkları çalışmalar, daha çok ödev yapma, kitap okuma, konu tekrarı, test çözme konularında yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin ödev yapma konusunda sorumluluk gösterdikleri, ödevlerini sıklıkla yaptıkları, ödev yapma gerekçelerinin de daha çok

öğrenmek, sorumlulukları olarak görmeleri ve eksi almamak için şeklinde sıralandığı görülmüştür. Öğrenci ifadelerinde dersin oyundan önce gelme nedeninin, onların iyi bir meslek sahibi olmaya yönelik inançlarından kaynaklandığını göstermiştir. Öğrenci görüşlerinden, öğrencilerin öğrenme isteği taşıdıkları ve çoğunlukla yeni bir şeyler öğrenip, bilgi edinmek ve okul başarılarını arttırmak için öğrenmeyi sevdikleri görülmüştür. Ödev yapılmadığında en çok hissedilen rahatsızlıklar üzüntü, öğretmenden çekinme, küçük düşme endişesi, başarısızlık endişesi, endişe duyma, uyuyamama ve sorumluluk hissetme şeklinde sıralanmıştır. Öğrenciler aileleri tarafından ders çalışmaya zorlanmazken, ders takibi ve kontrolü noktasında onlara en çok destek veren konumundadır. Ders çalışırken en çok tercih edilen stratejiler, tekrar etme ve yazma üzerinde yoğunlaşmıştır. Görüşler, öğrencilerin çoğunluğunun düzenli not tuttuğu ve gerekçelerinin de hatırlamak/iyi anlamak ve sınavlar/dersler şeklinde sıralandığı yönündedir. Not tutmamaya ilişkin gerekçeler, yazmayı sevmeme/yorulma, sıkılma, ihtiyaç duymama şeklinde sıralanmıştır.

Evde çocuklara sorumluluk verme noktasında kız/erkek ayırımı yapmadan hareket edilmeli, erkek çocuklarda da öğrenme ve çalışma sorumluluğunun artırılması sağlanmalıdır. Evde ders çalışmayla ilgili öğrenme ve çalışma sorumluluğunu destekleyecek çalışmalar planlanmalıdır. Okullarda öğretmenden çekinmeye yönelik değil, içten gelen bir motivasyonla ödevlere yönelten uygulamalara ağırlık verilmelidir. Öğrenciler oyundan mahrum edilmeden planlı çalışmaya yönlendirilmeli, sorumluluk sahibi olmayan öğrencilerde küçük adımlarla da olsa sorumluluk kazandırma yoluna gidilmelidir. Sorumluluk sahibi öğrencilerde ise ders takibine devam edilerek başarılarını arttırma yolunda destek verilmelidir. Düzenli not tutması konusunda öğrenciler isteklendirilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme sorumluluğu, çalışma sorumluluğu, 5.sınıf, ortaokul.

## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

### **Evaluation of Secondary School Students (5th Grade) Views on Learning and Studying Responsibility**

**Dilek ŞENKAL**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

**Bartın-2020, Pp: XV+ 110**

The purpose of this study is to evaluate the views of secondary school students about the responsibility of learning and studying. In the research, exploratory design was used from mixed method designs. The population of the research consists of 1385 students studying in 10 secondary schools in the central district of Bartın province. The research was conducted with 1138 students and was reached 82.17 % of the target population. As a quantitative data collection tool, learning and studying responsibility scale consisting of a total of 18 items, 9 items of the study responsibility sub-dimension and 9 items of the study responsibility sub-dimension, were used. In the qualitative part of the study, case study design was used and the current situation regarding student opinions was tried to be revealed. 13 students who are selected thorough easily accessible sampling method from secondary schools in the the population of the research consist the qualitative study group of the study. As a qualitative data collection tool, semi-structured interview form consisting of 6 items including learning responsibility and study responsibility sub-dimensions was used. The semi-structured interview form was developed by one professor and two teachers and it was developed by reviewing its suitability for the purpose. The data of the interviews were analyzed with descriptive analysis technique. Quantitative and qualitative data were presented sequentially in the conclusion and discussion section, evaluation and comments were made. Recommendations are presented under two headings to be on related research and researchers.

The findings obtained from the research overlap with the point that female students have more responsibility for learning and studying than male students. Learning responsibility and studying responsibility differed from school to school. The activities of the students at home were mostly focused on doing homework, reading books, revising subjects, and solving tests. It was seen that the students showed responsibility for doing homework, they did their homework frequently, and the reasons for doing homework were listed in order to learn more, to see it as their responsibility and not to take low grade. In the students' expressions, the reason for coming before of the lesson from the game was due to



their belief in having a good profession. It was seen that from the views of the students, the students had a desire to learn and they liked to learn many new things, to learn and to increase their school success. When the homework was not done, the most common ailments were sadness, hesitation from teacher, anxiety of humiliation, anxiety of failure, anxiety, inability to sleep and feeling of responsibility. While students are not forced to study by their parents, the parents are the most supportive of them in terms of lesson monitoring and control. While studying, the most preferred strategies are focused on repetition and writing. The opinions are that most of the students take regular notes and their reasons are listed as remembering / understanding well and exams / lessons. The reasons for not taking notes are listed as dislike / fatigue, boredom, not needing to write.

At the point of giving responsibility to children at home, it should be acted without discriminating between boys and girls and the responsibility of learning and studying should be increased in boys. Studies should be planned to support the responsibility for learning and studying at home. The practices in the schools must be emphasised to lead to student to do their homework with a sincere motivation, not to avoid the teacher. Students should be directed to planned study without being deprived of the game, and non-responsible students should be given responsibility even if they take small steps. Responsible students should be supported to increase their success by continuing the lesson follow-up. Students should be motivated to keep a regular note.

**Key Words:** Learning responsibility, studying responsibility, 5th grade, secondary school.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ .....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMA VE SEMBOLLER .....	XV

### BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....

1.1.Problem.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi .....	4
1.4.Sayıtlar.....	4
1.5.Sınırlılıklar .....	4
1.6.Tanımlar.....	5

### İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....

2.1. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunun Kazandırılması .....	6
2.2. Çocuklarda Sorumluluk Duygusu ve Gelişimi .....	10
2.3. Sorumluluk.....	11
2.3.1. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu .....	14
2.4. Sorumluluk Eğitiminin Kapsam ve İlkeleri .....	17
2.4.1. Sorumluluk Eğitimi İle İlgili Kuramlar .....	20
2.4.1.1. Varoluşçu Yaklaşım.....	20
2.4.1.2. Gestalt Yaklaşımı .....	20
2.4.1.3. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi .....	21
2.4.2. Sorumluluk Eğitiminde Aile .....	22

2.4.3. Sorumluluk Eğitiminde Okul .....	29
2.4.4. Sorumluluk Eğitiminde Öğretmenin Rolü .....	33
2.5. İlgili Araştırmalar .....	36
2.6. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi .....	44
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>47</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	47
3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü .....	49
3.1.1.1. Nicel Araştırma Yöntemi.....	49
3.1.1.2. Evren ve Örneklem .....	50
3.1.1.3. Nicel Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi.....	52
3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü .....	53
3.1.2.1. Nitel Araştırma Yöntemi .....	53
3.1.2.2. Nitel Çalışma Grubu .....	54
3.1.2.3. Nitel Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi .....	54
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR .....</b>	<b>56</b>
4.1. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Nicel Bulgular .....	56
4.2. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Nitel Bulgular .....	59
4.3. Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Nicel Bulgular.....	70
4.4. Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Nitel Bulgular .....	73
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>87</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	87
5.2. Öneriler .....	92
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	93
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	94
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>96</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>106</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>110</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>		<b>Sayfa No</b>
2.1.	İlgili Araştırmalar.....	37
3.2.	Karma Yöntem Desen Çeşitleri.....	48
3.3.	10 Ortaokulda Öğrenim Gören 5.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Evren ve Örneklem Dağılımı.....	50
3.4.	Araştırmada Örnekleme Oranları.....	51
4.5.	Öğrenme Sorumluluğunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	56
4.6.	Öğrenme Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Dağılımının Betimsel İstatistikleri.....	57
4.7.	Öğrenme Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları..	57
4.8.	Öğrenme Sorumluluğunun Okullara Göre Dağılımının Betimsel İstatistikleri	58
4.9.	Öğrenme Sorumluluğunun Öğrenim Görülen Okullara Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	58
4.10.	Derslerle İlgili Evde Yapılan Çalışmaların Dağılımı.....	59
4.11.	Ödev Yapma Sıklığına İlişkin Öğrenci Cevaplarının Dağılımı.....	61
4.12.	Ödev Yapma Sıklık Derecesinin Gerekçesine İlişkin Öğrenci Cevapları.....	63
4.13.	Ödev Yapılmadığında Hissedilen Rahatsızlıkların Dağılımı.....	67
4.14.	Çalışma Sorumluluğunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	70
4.15.	Çalışma Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	71
4.16.	Çalışma Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları...	71
4.17.	Çalışma Sorumluluğunun Okullara Göre Dağılımının Betimsel İstatistikleri..	72
4.18.	Çalışma Sorumluluğunun Öğrenim Görülen Okullara Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	72
4.19.	Kaynak Kullanımının Dağılımı.....	73
4.20.	Derslerin Takibiyle İlgili Bulgular.....	75
4.21.	Ders Kontrolü Yapan Listesi.....	76
4.22.	Ders Çalışmaya Zorlama Durumu.....	78
4.23.	Öğrencilerin Kullandıkları Ders Çalışma Stratejileri.....	80
4.24.	Düzenli Not Tutmaya İlişkin Bulgular.....	83

<b>4.25.</b>	<b>Öğrencilerin Not Tutma Gerekçelerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>84</b>
<b>4.26.</b>	<b>Öğrencilerin Not Tutmama Nedenlerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>85</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
2.1. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Bileşenler	16
2.2. BHTG Yaklaşımı ile Ebeveyn-Çocuk Sorumluluk Kazandırma Döngüsü	19
2.3. Çocuğun Görev ve Sorumlulukları ile Başbaşa Bırakılması	25
2.4. Çocuğun Yaşına Uygun Verilebilecek Sorumluluk Örnekleri	25
2.5. Çocuğun Yaşına Uygun Verilebilecek Sorumluluk Örnekleri	26
2.6. Çocukların Seçim Yapabileceği Sorumluluk Örnekleri	27

## EKLER LİSTESİ

<b>EK No</b>		<b>Sayfa No</b>
<b>1.</b>	Araştırma İzni.....	<b>105</b>
<b>2.</b>	Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği Uygulama Takvimi.....	<b>106</b>
<b>3.</b>	Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği.....	<b>107</b>
<b>4.</b>	Görüşme Formu.....	<b>108</b>

## KISALTMA VE SEMBOLLER

### KISALTMALAR

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**TDK** : Türk Dil Kurumu  
**ÖÇS** : Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu  
**BHTG** : Bilgi, Hatırlatma, Takip, Geri Bildirim.  
**SPSS**: İstatistik Paket Programı

### SEMBOLLER

**N** : Öğrenci sayısı  
 $\bar{x}$  : Aritmetik ortalama  
**ss** : Standart sapma  
**sd**: Serbestlik derecesi  
**F** : Frekans  
**t** : T testi  
**P** : Anlamlılık  
**d** : Etki büyüklüğü



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Bilim ve teknolojinin yirminci yüzyıldan bu yana baş döndüren gelişim ve değişimi ve beraberinde getirdiği olumsuzluklar, toplumlarda bir takım ciddi problemler oluşturmaktadır. Gelişmekte ve değişmekte olan günümüz dünyasında bu problemler de hız kaybetmeden büyümektedir. Cinayet, terör, intihar, hırsızlık, uyuşturucu, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk, saygısızlık gibi sayılabilecek olumsuz durumlar, yetişen nesli ve beraberinde içinde bulunduğu toplumları da olumsuz yönde etkilemektedir. Toplumların değer yapıları günümüzde şiddetle aşınmakta, buna sebebiyet veren bireyler de belli ahlaki profillerde yetişmediklerinden buldukları toplumu bozmaktadırlar (Aladağ, 2009, 1). Tüm sosyal yapılar, varlıklarını devam ettirebilmek için kendilerini yenilemek, değişen şart ve ihtiyaçlara karşılık vermek zorundadırlar. Değişen şartların doğurduğu ihtiyaçları ve kendine yüklediği rolleri görebilen kurumlar, gerekli yapılanmaları sağlayarak varlıklarını devam ettirebilirler (Özden, 1997, 4). Gerek bu sosyal yapılardan biri olan aile, gerekse okullar değişen şartlara uygun bireyler yetiştirilmesi noktasında çağın getirilerini, şart ve ihtiyaçlarını göz ardı edemezler.

Eğitim hem toplumlar, hem de bireyler için var olmakta ve günümüzde toplumlarda meydana gelmekte olan çok hızlı değişimlere paralel olarak, eğitimin işlevleri de hızlı bir şekilde değişmektedir. Bilgi çağında eğitimden beklenen, onun klasik rolü dışında bir rol oynamasıdır. Bu çağda öğretmenlerine göre daha bilgili çocuklar, farklı türde bir eğitim beklentisi içindedirler (Bacanlı, 2006, 3). Değişen çağın günümüze sunduğu imkânlar ve bu imkânlardan istifade duygusu, ülkeler açısından kalkınmaya iten bir güç olmakta ve bireylerde ihtiyaçlarını nitelikli şekilde karşılama isteği oluşturmaktadır. Eğitim, sağlık, barınma gibi temel ihtiyaçların hangi düzeyde gideriliyor oluşu, o ülkenin gelişmişlik düzeyiyle ilişkilendirilmektedir. Bu noktada toplumlar hangi alanda ya da hangi düzeyde olursa olsun gelişme süresi boyunca en temel kaynak insandır. Çünkü insan, bulunduğu toplumun çağdaş medeniyetin kazanımlarına taşıyacak aynı zamanda bu seviyenin

gerektirdiği kazanımlardan da istifade edecektir. Öyleyse bu sürece önce insanı istenilen yönde değiştirmekle başlanmalıdır (Görgeň, 2013, 2). Bu bağlamda değişen dünyanın gerekleri, günümüz dünyasında zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek becerilerle donatılmış bireylerin yetişmesidir.

Eğitim gelecekte, duyuşsal, bilişsel ve kişilerarası alanlarda bireylerin potansiyellerini geliştirecek, onları dayanışma içinde buldukları bir toplumda mutlu ve etkili kılacak becerileri onlara öğretecektir (Bacanlı, 2006, 5). Bazen bir beceri, bazen bir değer, kimi zaman da bir his olarak kavramsallaştırılmış olan sorumluluk da, bireylerin yaşadığı toplumda mutlu ve etkin olmasını sağlayan, sahip olunması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sorumluluk, yaşamın her sahasında bireyin üstlenmesi gereken önemli bir vazifesi olup, onun problemlerine çözüm bulmasında önemli bir dayanak noktası ve değerlerden biridir (Aladağ, 2009, 36). Kişinin sorumluluğunun gelişebilmesi, onun yetişmekte olduğu çevrede kendi seçim yapma hakkına sahip oluşuna ve yaptığı bu seçimlerin sonuçlarından sorumluluk alma imkânı verilmesine bağlıdır (Cüceloğlu, 1999, 93). “Sorumluluk hissi, büyümenin bir parçasıdır” (Kalkınç, 2008, 89).

Bireyin sosyalleşmesi karmaşık bir süreç olup, doğumdan başlayarak yaşamı boyunca devam eder. Ailesi, okulu ve oyun çevresi çocukta sosyalleşmenin oluştuğu alanlardır (Özen, 2014, 47). İnsanlar başkalarının da içinde bulunduğu toplumda yer aldıklarından hem fiziksel hem de sosyal çevrelerine karşı sorumludurlar (Özen, 2014, 12). Çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişimi, çocuğun gelişimsel ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, uygun ortam düzenlemeleri yapılmak suretiyle çocuğa işbirliği içerisinde çalışma imkânları sunulup, iyi bir rol model olunmasıyla sağlanabilir (Öncü, 2002, 17).

Günümüz dünyası bizden, onun tüm sistemlerini yeniden yapılandırılmamızı; insanların, diğer insanların iyiliğinden sorumlu tutulduğu, karşılıklı sorumluluk gösteren bir bakış açısı geliştirmemizi istemektedir (Laitman ve Ulianov, 2014, 17). Bu anlamda toplum içinde yaşayan ve bu toplumun bir üyesi olan bireylerin yaşadıkları topluma karşı görevlerini yerine getirmeleri, hem kendilerine hem de çevrelerine faydalı bir birey olmaları yönüyle sorumluluk duygusu, toplumlar ve de bireyler açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada, eğitim öğretim süreci devam ederken, öğrencilerde gelişmekte olan sorumluluk kavramının öğrenme ve çalışma sorumluluğu alt boyutlarına yönelik

olarak öğrenci görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve değerlendirilmiştir. İlgili araştırmalardan taramalar yapılarak, eğitsel anlamda öğrenme ve çalışma sorumluluğu üzerine dikkat çekilmek istenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Çocuğun, bir plan ve program içerisinde her şeyin doğrusunu öğrendiği gerçek eğitim ortamı okuldur. Bu ortamda çocuk eğitimi açısından en kapsamlı amaç, bireyin topluma yararlı hale getirilmesi ilkesi doğrultusunda yetiştirilmesidir (Küçükahmet, 2006, 2). Nitekim 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında Türk Milletinin bütün fertlerinin, kanunda ifade edilen unsurlara karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş topluma karşı sorumluluk duyan bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 1973). Sorumluluk sahibi bireyler, sorumlu aileleri ve onlar da sorumluluk bilinci taşıyan vatandaşları oluşturduğundan, bu alanda toplumsal olarak gelişme aslında en küçük birimden yani bireyden başlamaktadır. Bireylerde bu duygunun gelişiminin öneminden yola çıkılarak bu araştırmada, eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerde sorumluluğun alt boyutlarını oluşturan, öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin öğrenci görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu kapsamda şu alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme sorumluluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda elde edilen bulguların, eğitim-öğretim sürecine etkin katılmakta olan öğretmen ve yöneticilere, aile içinde çocuk eğitimlerini devam ettirmekte olan ebeveynlere, programların uygulama-değerlendirme ve geliştirme basamaklarında görev alan uzmanlara ve bu alanda çalışan araştırmacılara yol gösterici olması ve katkı sağlaması beklenmektedir. Sorumlu bireylerin yetişmesi, eğitsel anlamda öğrenme ve çalışma sorumluluğu bilincinin öğrencilerde yerleşik hale getirilmesi, sorumluluk eğitiminin eğitim öğretim faaliyetleri içinde öneminin vurgulanarak etkili çalışmalar yapılması ve bu çalışmalara ivme kazandırılması adına, öğrencilerin eğitimine katkı sağlayan tüm birimlerin araştırma sonunda sunulan önerilerden istifade etmesi beklenmektedir.

### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmanın örneklem grubu evreni temsil yeteneğine sahiptir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğrenme ve çalışma sorumluluğuna yönelik olarak gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmış, soruları samimi bir biçimde cevaplamış, olası diğer dış faktörlerden etkilenmemişlerdir.
3. Ölçme araçlarının kapsam geçerliği için alınan uzman görüşleri yeterlidir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma sürecinde karşılaşılabilecek olumsuzlukları en aza indirmek amacı ile bu çalışma aşağıdaki özellikler dikkate alınarak sınırlandırılmıştır.

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bartın ili merkez ilçesi içinde yer alan ortaokullarda okuyan 5.sınıf öğrencileri ile,
2. Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği” ve oluşturulmuş görüşme formuna dayalı verilerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Sorumluluk:** Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK, 2019).

**Sorumluluk Eğitimi:** Çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimlerini sağlamaya yönelik, kendini kontrol ve çevreye uyum sağlama becerilerini geliştirecek ilgili disiplin yöntemlerinin verilmesi (Öncü, 2002, 14).

## BÖLÜM II

### LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili literatüre ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunun Kazandırılması

Eğitim, insanın mükemmelleştirilmesi ve onun olgunlaşmış, erdem sahibi bir varlık haline getirilmesi süreci olarak görülmektedir. Bireyin doğuştan getirmiş olduğu yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmeyi amaçlamasının yanında, onun nitelikli bir yaşama sahip olmasını sağlamayı da amaçlamaktadır (Şişman, 2014, 3). Öğretme ve öğrenme, eğitimin iki temel ögesi olup, tarih boyu öğretim ögesi üzerinde yoğunlaşmış olsa da; hızla artan bilgi ve teknolojik gelişmeler, geleceğin eğitiminin öğrenme odaklı olacağını ve öğrenme becerilerini geliştirme amaçlı çalışmalar yapılacağını göstermektedir (Güneş, 2014a, 14). “Geleceğin cahili okuyamayan kişi olmayacaktır. Nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır” Alvin Toffler (Boydak, 2008).

İnsan zihni, yapısalcı anlayışa göre bilgilerin aktarıldığı boş bir depo olmadığı gibi; çevreden gelen etkilere karşı da pasif bir alıcı konumunda değildir. İnsan zihni bu etkileri aktif olarak özümlemekte ve davranış oluşturmaktadır (Saban, 2009, 179). Yapılandırmacı yaklaşım, insan zihnini merkeze aldığından, öğrenmeyi bireyin çabasına ve zihninde yapılandırmasına bağlamıştır. Öğrenci açısından değerlendirilirse, öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirdiği, yeni anlamların oluştuğu bu aktif süreçte, bu bilgiler arasında ilişkilerin kurularak zihinsel yapının yeniden düzenlenmesi önemli görülmektedir (Güneş, 2014b, 34). Bu aktif süreç içinde birey, zihnini bilfiil kendi yapılandırdığından, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu da üstlenmiş olması beklenmektedir. Dolayısıyla günümüzde gerçekleşmekte olan, modern yaklaşımlara olan yönelimler, öğrencilerde öğrenme sorumluluğunu geliştirmeyi de hedefleri içerisine almaktadır.

Teknolojinin değişmesiyle bilgiler artmakta, artan bu bilgilerin öğrencilere aktarılması da olanaksız hale gelmektedir. Bu durum öğrencilerin, bilgiye ulaşarak günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerini ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmalarını gerekli kılmaktadır (Aktamış ve Ergin, 2006, 77). Yeni eğitim

yaklaşımlarına göre öğrencilere bilgiden çok beceriler öğretilmelidir. Öğrenciler her ne kadar temel bilgileri öğreniyor olsalar da, hayata atıldıklarında bu bilgiler yetersiz kalacaktır. Bütün bu değişim ve beklentiler göz önüne alındığında, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar önem kazanmaktadır (Demir ve Gedikoğlu, 2007, 1, 2). İster öğrenci, ister birey olsun, öğrenme ve çalışma sorumluluğu kişilerin yaşamları boyunca kazanmış olmaları gereken bir değer, bir duygu olduğundan ve önemi bulunduğu için, kazandırılması süreci önem kazanmaktadır. Yeşil'e (2013, 1214) göre öğrenme sorumluluğu, diğer sorumlulukları öğrenmenin de temelinde olması yönüyle ayrı bir yere sahiptir.

Duke ve Jones (1985, 278), alandan taradıkları on dört yaklaşımın öğrencilerin daha sorumlu olmalarına yardım ettiğini ifade etmişlerdir. Bu metotlar, genel olarak sosyal ve kişisel yetenek oluşturmada rol oynar. Bazıları, danışmanlar ve özel eğitimciler tarafından uygulanırken, birçoğu da aynı zamanda sınıf öğretmenleri tarafından da uygulanır.

1. **Otokontrol:** Öğrencilere kendi akademik ilerlemeleri hakkında ve kendilerinden beklenen uygun davranışlara ulaşabilmeleri adına gerekli bilgilerin toplatılması öğretilir (Jones, 1980; McLaughlin, 1984; Workman, 1982; Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).
2. **Hedef Belirleme:** Öğrenciler, gerçekçi akademik ve davranışsal hedef oluşturmada direktifler alırlar. Öğretmenler günlük talimatlarında hedef belirleme ya da birleşik beceri geliştirme faaliyetlerini sunabilirler (Jones ve Jones, 1981, 1985; Lemlech, 1979; Wlodkowski, 1978; Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).
3. **İçsel Konuşma:** Öğrenciler bilişsel davranış değiştirme süreci olarak adlandırılan süreç sayesinde davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirler (Meichenbaum, 1977); öğretmenler, öğrencilerin hayal kırıklığı, başarısızlık ya da sosyal becerilerle ilgili problemlerinde, öğrencilerin kendi kendilerine sözlü direktifler vererek bunlarla başa çıkmalarını sağlamada, uygun ve başarılı metotları izleyerek modelleyebilirler (Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).
4. **Bedensel Kontrol Stratejileri:** Dürtüleriyle hareket eden gençlere gerilim, endişe ve sıkıntılarını yönetmeleri için birçok değişik teknik öğretilir. Rahatlama becerileri (Jacobson, 1938; Fagen, Long, ve Stevens, 1975) belki de en yaygın öğretilen genellenebilir tekniklerdir (Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).

5. **İletişim Becerileri:** Çatışmaları çözmeye ve ihtiyaçları ifade etme konusunda aktif sorumluluk almak için temel iletişim becerileri hayati öneme sahiptir. Öğrencilere, öğrencilerin mesaj gönderme alma becerileri (Gordon, 1974), kişiler arası iletişimin altındaki güdülerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan işlem analizi modeli (Berne, 1964; Ernst, 1975; James ve Jongeward, 1973) öğretilir (Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).
6. **Sosyal Beceriler:** Öğrencilere karmaşık sosyal durumlarla başa çıkabilmeleri için yardımcı olmak amacıyla bir çok program geliştirilmiştir (Goldstein, Spratkin, Gershaw, ve Klein, 1980; Jackson, Jackson, ve Monroe, 1983; Waksman ve Messmer, 1979; Walker, McConnell, Holmes, Todis, Walker, ve Golden, 1983) olup; bu metotlar yeni öğrencilerle tanışma, yardım isteme, başkalarını destekleme, olumsuz akran baskısına karşı koyma gibi konularda öğrenciye yardım eder (Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).
7. **Ders Çalışma Becerileri:** Öğrencilere başarılı bir şekilde görevlerini tamamlayabilmeleri için gerekli becerileri kazandıracak programlar geliştirilmiştir. Bu beceriler, zamanı organize etme, sınava hazırlık, sınava girmek ve okuma materyalinin gözden geçirilmesini kapsar (Bowers ve Farr, 1984; Cronin ve Currie, 1984; Devine, 1981; Rickman, 1981; Roberts, 1981; Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).
8. **Grup becerileri:** Öğrencilere öğrenme gruplarında, işbirliği içerisinde nasıl çalışılacağı öğretilir. Organize etme, fikir üretme, bilgileri birleştirme ve özetleme, sonuçları tartışma, grup sonuçlarını paylaşma konularındaki malzemeler öğrencilere öğretmek için kullanışlıdır (Alschuler, 1980; Aronson vd., 1978; Chasnoff, 1979; Johnson, 1981; Johnson ve Johnson, 1982; Johnson, Johnson, Holubec, ve Roy, 1984; Schmuck ve Schmuck, 1983; Akt. Duke ve Jones, 1985, 280).
9. **Karar Verme Becerileri:** Yakından ilgili sosyal beceri eğitimleri, öğrencilerin etkili karar verebilmelerine yardım etmeyi amaçlar. Bu tür programlar genel olarak, gençlerin sakin olmalarını, kendi durumlarını değerlendirmelerini, alternatif strateji ya da yanıtların gözden geçirilmesini ve en iyi seçeneğin tercih edilmesini öğretmeye odaklanır.
10. **Çatışma Çözme Becerileri:** Öğrencileri, çatışmaları etkin bir şekilde çözmeye konusunda eğitmek, sorumluluk gelişimini kolaylaştırmanın başka bir yoludur.



Öğrencilerde problemlerinin kaynağının belirlenmesi ve olası çözümlerin beyin fırtınasıyla bulunması adına gerçeklik terapisi, eğitimci eğitimi, yaşam alanı görüşmeleri gibi yaklaşımlar öğrencilere yardımcı olur.

11. **Belirli Değerlerin Öğrenimi:** Sosyal olarak kabul edilebilir davranışlara ait içselleştirilmiş değerler, öğrencileri teşvik ederek öğrenci sorumluluğu artırılabilir. Çok sayıda okul, öğrenci hak ve sorumlulukları ile ilgili el kitapları geliştiriyorlar. Bu el kitapları okul gibi karmaşık organizasyonlarda nasıl iletişimli olabileceklerinin öğretimi noktasında temel olarak kullanılabilir (Duke, 1980; Akt. Duke ve Jones, 1985, 281).
12. **Ahlaki Gelişim Aktiviteleri:** Öğrencilere ahlaki yargılarını gözden geçirme ve kendi ahlaki nedenselleştirme becerilerini (Arbuthnot ve Faust, 1981; Kohlberg ve Hersh, 1977) geliştirmeleri için yapılandırılmış fırsatlar sunulabilir; ahlak eğitiminin temel amaçları, öğrencileri daha az benmerkezciliğe doğru hareket ettirmek, ahlaki karar vermenin daha dikkatli incelenmesi ve hangi boyutta olduklarını anlamalarına yardım eden davranışlarını kontrol etmektir (Akt. Duke ve Jones, 1985, 281).
13. **Akran Desteği Becerileri:** Olumlu akran kültürü (Vorrath ve Brendtro, 1974) ve akran danışmanlığı (Cummins, 1982; Lebovitz, 1981; McManus, 1982; Sprinthall, 1976) gibi programlar öğrencilere günlük problemleriyle uğraşırken birbirlerine yardım etme becerilerini sağlar; akran eğitim programları (Allen, 1976; Gardner, Kohler, ve Riessman, 1971) ve işbirlikçi öğrenme aktiviteleri (Slavin, 1983), olumsuz akran baskısı ile mücadele ve akademik beklentilerine ulaşmada, birbirlerine nasıl yardım edecekleri konusunda öğrencilere fikirler verir (Akt. Duke ve Jones, 1985, 281).
14. **Öğrenme Çevresinin Gözlemi:** Bireylerin nasıl öğrendikleri, iyi öğretimin özellikleri ve öğrenme ortamlarının neden olduğu gibi yapılandırıldığının farkına varılırsa, öğrenciler öğretmenlere okul iklimi ve öğretmenin etkinliği hakkında yararlı geri bildirimler sağlayabilir.

Öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun gelişmesinin, onların öğrenme sürecine etkin katılımına bağlı olarak oluştuğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmaları ve böylece eğitim süreci içinde aktif hale gelebilmeleri adına verilen bu yaklaşımlara ilişkin uygulamaların gerek sınıf içi gerekse

sınıf dışı uygulamalarla kullanılabilirliğini arttırmak öğrenme ve çalışma sorumluluğunu da arttıracaktır.

## 2.2. Çocuklarda Sorumluluk Duygusu ve Gelişimi

Ebeveynler, günümüzde sıklıkla çocuklarının sorumsuz olduğundan yakınmaktadırlar. “Yatağını toplamaz, giysilerini kaldırmaz, ödevlerini hatırlatmadan yapmaz.” şeklinde sıralanan yakınmalar listesi gittikçe uzamaktadır (Sürücü, 2007, 16). Ebeveynler, genellikle sorumluluğun varlığını yahut yokluğunu, çocuğun okul devamsızlığı, özensiz ödev yapışı, giyim, temizlik, huy, alışkanlık gibi daha somut olgularda aramakta olsalar da aslında bu doğru bir düşünce olmamakla birlikte; kendinden beklenen davranışı sürekli uyarılarla yapan bir çocuk da, karar verme, seçme, eylemde bulunma, eylemin sorumluluğunu alma ve kimliğini geliştirme durumu imkân bulamamış olduğundan çocuk, davranışlarında sorumsuz olabilmektedir (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002, 47). Sorumluluk duygusu, uygun olanakların sağlanmasıyla kazanılır, doğumla birlikte gelmez. Bu duygunun geliştirilmesi çocuğu yetiştirenlerin tutumlarına bağlıdır (Yontar, 2007, 2).

“Günümüzde anne-babaların çoğu, çocukları büyüdükçe çocuklarından şikâyetçi olmaya başladılar: “Çocuğum beni dinlemiyor. Eve geç geliyor. Kötü alışkanlıklar edinmeye başladı. Kimlerle arkadaşlık ettiğini bilmiyoruz, ders çalışmıyor...” Çocuklar arasında şiddet, çeteleşme, alkol, madde bağımlılığı artmaya başladı. Çocukların birçoğu söz dinlemez, isyankâr, anne ve babasına asi olmaya başladılar. Bugün gençlik çağına giren çocuklardan anne ve babaların çoğu şikâyetçi. Ortaokul ve liselerimizde öğrenim gören öğrencilerdeki disiplinsiz tavır ve davranışlardan okul idaresi ve öğretmenler şikâyetçi... Ne oldu da o masum ve sevimli çocukların birçoğu saygısız, ilgisiz, kaba... insanlara dönüşmeye başladılar? Aile ortamları, sevinç ve üzüntülerin paylaşıldığı bir ortamdan çıkıp insanların yemeğinin yiyip odalarına çekildiği birer otele dönüşmeye başladı. Toplumun çekirdeğini oluşturan aile yapımızın bozulmaya başlaması büyük olumsuzlukların habercisidir. Nerede hata yaptık!...” (Ekinci, 2018, 50).

Çocuk doğduğunda, bulunduğu toplumun kural, ilke ve kültürel değerlerini bilmez, ancak toplumsal kuralları, ilke ve değerleri öğrenerek benimsemesi onun sosyalleşmesiyle oluşur. Aile, okul ve oyun çevresi çocuğun sosyalleşme ihtiyacının olduğu alanlardır. Sosyalleşmenin sağlıklı bir şekilde oluşabilmesi, ebeveynlerin çocukla sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde olmalarına bağlıdır. Ebeveynler, çocuğa deneyim kazanabilmesi adına imkânlar hazırlamalı, çocuğa, akran gruplarında yer alması, grup etkinliklerine katılması, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, sorumluluk alması ve özerk hareket edebilmesi için imkânlar sunmalıdır (Özen, 2014, 47). Anne-baba davranışlarının çocuk tarafından gözlenmesi, onların öven ve eleştiren sözlerinin etkileri, çocuğun sorumluluk duygusunun gelişimini sağlar (Kısa, 2009, 9). Çocuklarda sorumluluk duygusu, onlara sorumluluk vererek, gelişim özelliklerine göre küçük yaştan itibaren seçme hakkı tanıyarak ve cesaretlendirerek, büyüklerin olumlu örnek davranışları ve sabırlı yaklaşımlarıyla geliştirilebilir (Civelek, 2006, 21, 22).

Sorumluluk duygusu, kişinin içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevreye uyumunu sağlayarak onun içinde yaşadığı toplum tarafından kabul görmesini ve o toplumda saygınlık kazanmasını kolaylaştırır. Kişinin başarılı bir kimlik oluşturmasında önemli bir yeri vardır (Yontar, 2007, 2). Çocuğun, doğduğu andan başlayarak etrafında sezindiği olaylar, ebeveynlerinin kendisine karşı gösterdiği özen ve bakım, sorumluluklarını yerine getirme biçimleri, onda bu duygunun ilk etkilerini meydana getirir; “Çocuk, yaşadığını öğrenir.” (Özen, 2014, 48).

Sorumluluk duygusu kendiliğinden gelişen bir duygu olmadığından, gerek öğrenci, gerekse öğretene açısından iş şansa bırakılmamalıdır. Dolayısıyla çocukların daha sorumlu bireyler olarak yetişebilmeleri için bir takım önlemlerin alınmış olması gerekmektedir (Jenkins, 1994; Akt. Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002, 46). Bireylerin içinde yaşadığı topluma ait değerleri tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri, onlarda sorumluluk bilincinin gelişmesi açısından önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 17).

### **2.3. Sorumluluk**

Sorumluluk, sözlükte “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019). Sorumluluk Cevizci’ye (2010, 1427) göre, “Genel olarak bir işi üstüne alan,

bir işi yapmak zorunda olan, bir yükümlülüğü bulunan, gerektiğinde yüklendiği işlerin veya gerçekleştirdiği eylemlerinin hesabının sorulması durumu’’ dur. Sorumluluk, erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişme düzeylerine uygun görevlerin ona verilmesiyle başlar (Yavuzer, 2015, 107).

Glasser’e (1990) göre sorumluluk, kişinin toplumsal yaşama dönük bir yönü ve içinde bulunduğu bu sosyal çevreyle etkileşerek gelişmekte olan bir potansiyel olup, insana özgüdür. Kişinin kendi ihtiyaçlarını, başkalarının kendi ihtiyaçlarını karşılama ve engellemeksizin karşılayabilmesi yeteneğidir (Akt. Taşdemir ve Dağıstan, 2014, 51). Yalom (1981, 43) sorumluluğu, kişinin kendi benlik ve deneyiminin kaynağını tanıması olarak tanımlar. İstek, farkındalığın dönüşümü ve eylemin bilinmesi ya da arzu ve eylem arasındaki köprüdür. Bu kabul edilmeksizin gerçek terapi mümkün değildir.

Dökmen (2011, 179) için sorumluluk alma, insanın belirli duygu ve düşüncelerine bağlı olarak gerçekleştirdiği veya gerçekleştirmediği şeylerden dolayı, diğer insanların veya şeylerin etkilenmesi durumunu insanın fark etmesi ve bu durumun kendisine ait olduğunu kabul etmesidir. Kavram olarak sorumluluk, günlük kullanımda varoluşçu yaklaşımdan farklı bir biçimde tanımlanmakta. Büyükler, ‘‘benim istediğim şekilde veya ideal bir biçimde davranış sergiliyor’’ düşüncesiyle, özellikle küçükleri kastederek ‘‘sorumluluk sahibi’’ diyorlar. Derslerine çalışarak aile içinde problem çıkarmayan bir genç, sorumlu davranış gösteriyordur, aksi durumda ise sorumsuz hareket ediyordur. Oysa varoluşçu yaklaşımda sorumluluğa yüklenen anlam bundan oldukça farklıdır.

Bazı konularda zorlama ve borçlandırma anlamı da taşıyan sorumluluk, çoğunlukla korkulu ve zor durumlar için kullanılmaktadır. Her ne kadar sorumlu diyebileceğimiz kişi, maddi bir ceza ile karşı karşıya kalan mahkemeye çıkmış bir davalı, sınıfta kalma tehlikesi taşıyan sınava girmiş bir öğrenci, manevi bir mahrumiyet ile baş başa olan bir kişi olsa da, esasında sorumluluk gerçek manada yalnızca bunları içermez. Sorumluluk, bir görev yahut işi yapmaya ve yerine getirmeye çağrıldığında başlayıp, bu çağrıya uyma sonucu görevini yerine getirip hesabın verildiği yerde de biter ki; bu iki nokta arasında kalan mesafe görevin tamamlanmasındaki başarıya bağlı olarak uzayıp kısalabilir. Üç aşamadan oluşan sorumluluk, göreve çağrıldığımız aşama, bu çağrıya uyma ve görevi yapma aşamamız ve de görevin muhasebesinin yapılıp takdir edilme aşamalarını kapsar (Draz, 2004, 74-75).

Sorumluluk, kişinin yaş, cinsiyet ve gelişim basamaklarına uygun olarak üstlendiği görevleri yerine getirmesidir. Bu duygu çocukluk dönemlerinden itibaren gelişir (Döğüşgen, 2018, 69). Sorumluluk, bir yaşam becerisidir ve çocuklar bu beceriyi aile, arkadaş çevresi, toplum ve okul ortamlarında edinirler. Kazanılan bu beceri, çocukların öz disiplin kazanmasını ve yaşamları boyunca başarılı olmasını sağlar (Taşdemir ve Dağıstan, 2014, 51). İnsanın toplum içinde farklı unsurlara karşı sorumluluk duygusu da farklılaşmaktadır. Aile, arkadaş, çevre, devlet, toplum, diğer milletler, doğa ve diğer canlılara karşı sorumlulukları da mevcuttur (Töremen, 2011, 264).

Civelek (2006, 20) sorumluluğu, “kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme.” şeklinde ifade etmiştir. Öncü’ye (2002, 14) göre sorumluluk, “öğrenilebilen bir beceri” olup çocukların yaş ve yeteneklerine uygun olacak işler verilerek onlar sorumlu tutulmalı ve onlara yaptıkları işlerin sonuçlarını görme fırsatı sunulmalıdır. Sorumluluk, “yalnızca içerden gelişebilir, evde ve topluluk içinde benimsenen değerlerden beslenir ve bu değerler tarafından yönlendirilir” (Ginot, 2011, 104). Hökeleki’ye (2013, 57) göre sorumluluk, insanın kendine ve başkasına karşı özen ve bakım göstermesi, yükümlülüğünü yerine getirmesi, topluma katılması, acıları dindirmeye çalışması ve de daha iyi bir dünya için çaba harcamasını sağlayan bir erdemdir.

Bir kavram olarak sorumluluk ele alındığında, farklı alanlarda farklı anlamları içerdiği görülebilmektedir. Alanda sorumluluk kimi yazara göre bir his, kimi yazara göre beklenen bir davranış ve görev, kimine göre de beceri olarak tanımını bulmuş olsa da, günümüzde özellikle okullarda çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerler arasında yerini almaktadır. Genel olarak tanımlar irdelendiğinde sorumluluk tanımlarında, beklenen davranış, hesap verme duygusu, kurallara uyma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme gibi ifadelerin ön plana çıktığı görülebilir. Verilen tanımlar ışığında sorumluluk için “Kişinin çevresiyle etkileşerek geliştirdiği, onun yaş, cinsiyet ve gelişimine paralel olarak değişen ve gelişen bir potansiyel, kendisi dışında kalanların da psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçekleştirmiş olduğu eylemler ve sonuçlarının hesabını verebilmesi ya da bu eylemlerinin sonuçlarını üstlenebilmesi durumu” şeklinde bir ortak tanım geliştirilebilir. Sorumluluk kavramı, geliştirilmeye açık dinamik bir his ve öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bir değer olması yönüyle değerlendirilerek araştırma, öğrenme ve çalışma sorumluluğu boyutlarında gerçekleştirilmiştir.

### 2.3.1. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu

Öğrenme, bireyin büyümesi ve vücudunda değişik etkilerle oluşmuş, geçici değişimlerle sınırlı olmayan, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışlarındaki kalıcı izli değişimlerdir (Senemoğlu, 2013, 94). Öğrenme ortamında geçirilen yaşantılar, bireylerde davranışların biçimlenmesi ve değişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Edinilen bu davranışlar, onun sonraki hayatında üstleneceği rolleri, psikolojik durum ve tutumlarını belirlemede etkili olacaktır (Cananoğlu, 2011, 4). Son dönemlerde adı sıklıkla zikredilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğrencinin öğrenmenin merkezinde, öğretmenin de rehber konumunda olduğu bu süreçte, kişisel ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi birincil öğrenme kaynaklarının kullanımına bağlanmıştır. Öğrencilerin gerek eğitim öğretim gerekse sosyal hayatlarında sorumluluk bilinci taşımaları, onlarda akademik başarıyı arttırıp sosyal alanda olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayabilir. Öğrenme sorumluluğunun, öğrenciler açısından akademik başarıyı arttırmada ve sosyal alanda bir anahtar konumunda olduğu söylenebilir (Dalkıran, 2019, 36, 37).

Çocuğun, başarısını belirleyen en önemli unsurların başında sorumluluk duygusu gelir, bu duyguya sahip bir çocuk, başarıma sorumluluğunun da kendisine ait olduğunu bilir (Bülten, 2020, 6). Sorumluluk kazanma sürecinde çocukların, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alındığında yaşamış oldukları başarı ya da başarısızlık, onlardaki sorumluluk duygusunun gelişmeyeceği anlamını taşımamaktadır (Kısa, 2009, 11). Öğrencinin derslerine ve okula karşı davranışlarının bilincinde olması, yaptığı tercihlerinin sonuçlarını üstlenmesi, akademik hayatının farkındalığında olup ona karşı özenli davranışlar sergileyerek onu yönlendirebilmesi, eğitimcileri ile saygı çerçevesinde ilişkiler kurabilmesi öğrenme sorumluluğudur (Kaya ve Doğan, 2014, 13).

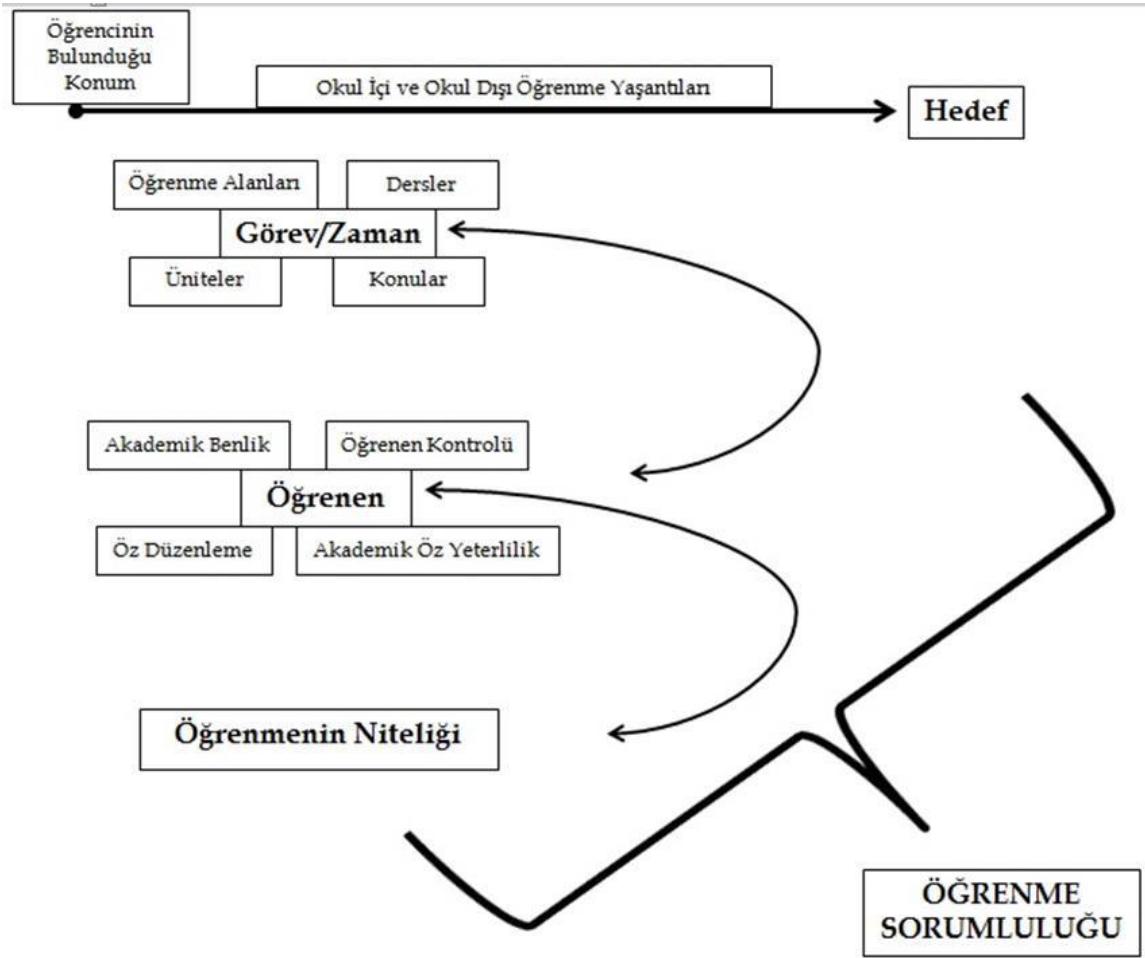
Öğrenme, hazır bilgiyi bir yerden ya da birisinden almak değil; öğrenenin kendi kavram ve yanıtlarını keşfetmesi, kendi yorumlarını oluşturması, kendi bilgi yapılarını inşa etmesidir (Koç, 2006, 56). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri kazanma gereksinimleri olduğunu kabul etmekle birlikte; eğitim sürecinde onların daha çok düşünme, daha çok anlama ve kendi davranışlarının otokontrolünü sağlayabilmeyi öğrenmesi gerektiğini savunur. İnsanların kendi bilgilerini, kendilerinin yapılandırmasından hareketle, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu vurgular (Saban, 2009, 167). Öğrenmenin esası bilgiyi üstlenmek olduğundan öğrenciler

de ideal bilgi işçisidirler (Kıncal, 2006, 230). Aslında her ev bir okul, her anne baba da bu okulun öğretmeni, aynı zamanda çocuklarının kendilerini örnek aldığı bir rol model, çocuklar da bu okulun öğrencileridir. Derslerin çoğunlukla uygulamalı olarak verildiği bu okulda, sınavlar da uygulamalı olarak yapılır. Müfredat yaşamın kendisi, ev eşyaları ders materyalleri, sınav sorularını ise yaşamda karşılaşılan durumları oluşturur. Bireylerin olaylara gösterdiği tutum ve davranışları ise bu sınava verdikleri cevaplarıdır (Ekinci, 2018, 47).

Öğrenenin, öğrenme sürecine aktif katılımını ve kendi bilgi yapılarını anlamlandırmalarını destekleme, öğreneni odağa alan bir sistemle gerçekleştirilebilir. Öğrenenin kendi bilgi yapılarını oluşturabilmesi ise geleneksel olarak onun, sınıf ortamındaki bilginin alıcısı konumundan uzaklaşmasına, öğretmen ve arkadaşları ile etkili bir iletişim kurarak çalışmasına ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstüne almasına bağlıdır (Koç, 2006, 57). Douglass'a (2001) göre bir öğrencinin "ilk görevi öğrenmek ve yetişmek, ikinci görevi ise sınıf arkadaşlarının öğrenme ve yetişmelerine yardımcı olmak" tır. O, sorumluluğa yaklaşımını, beş ilke ile özetleyerek ifade etmiştir:

- \* Tüm yaptıklarımın sorumlusuyum, iyi yaptığım takdirde saygı görür, yapmadığımda ise bu durumu kabullenir ve suçunu başkasına yüklemem.
- \* İyi bir yaşam ve iş için eğitimimin sorumlusu benim, kapasitem yeterli olduğu sürece kendim ve çevrem adına, yapmam gerekeni başkası değil ben yaparım.
- \* Ailem ve çevremde yer alan insanları anlayışla ve saygı duyarak eğitmek benim sorumluluğum, farklı oluşumuz, görünüş ve düşüncemizin farklı oluşu önemli değil, önemli olan her birimizin değerli oluşudur.
- \* Halkıma, uluslara ve dünyaya destek olmakla sorumluyum, bu insanları daha adil, daha demokratik ve daha konuksever olmaya yöneltir.
- \* Dünyayı sevgi ile umursamaktan ve sürekli korumaktan sorumluyum (Douglass, 2001, 3).

Bireyin iyi bir yaşam ve iyi bir iş için, kapasitesi ölçüsünde eğitiminden sorumlu tutulması, beraberinde öğrenme ve çalışma sorumluluğunu da getirmektedir. Yakar (2017, 11), çalışmasında öğrenme sorumluluğuna ilişkin bileşenleri, Şekil 2.1'de gösterildiği biçimde şekillendirmiştir.



Şekil 2.1: Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Bileşenler (Yakar, 2017, 11)

Öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun boyutları, Allan (2006, 92, 109) tarafından altı başlık altında ifade edilmiştir:

1. *Okula ve öğrenmeye uyumlanma* (öğrencinin, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve öğrenmeye karşı istekliliğini),
2. *Öğrenme faaliyetlerine aktif katılım* (öğrencinin, kendi öğrenme faaliyetlerinde aktif rol almasını),
3. *Özerklik ve öğrenme kontrolü* (öğrencinin, kendi öğrenmelerinde fiillerinin sorumluluğunu alarak sonuçlarıyla yüzleşmesini, hesapverilebilirliğini),
4. *Sorumluluğu yüklenme* (öğrencinin, kendi öğrenmelerinde gerekli kararları öğretmen kontrolü, talimat/hatırlatıcılar olmadan kendiliğinden alabilmesi konusunda yeterliliğini),



5. *Öğrenme kaynaklarının yönetimi* (öğrencinin, kendi öğrenmelerinde ihtiyaç duyduğu kaynakları organize edebilmesini ve kontrolünü sağlayabilmesini),

6. *İşbirliği ve sınıf içi davranışlarının kontrolü* (öğrencinin sınıf içinde davranışlarını yönetebilmesini ve grup çalışmalarında yer almasını ifade eder.)

Öğrenme sorumluluğu, öğrencilerin eksik gördüklerini tamamlamaları, üstlendikleri görevi yapmaları, belirledikleri hedeflere ilerlerken gerekli olan şeyleri tespit ve gerçekleştirme amacıyla davranırken hissettikleridir ve öğrenmenin niteliğini belirler (Yakar, 2017, 10). Kaya ve Doğan'a (2014, 13) göre öğrenci sorumluluğu, okul ve dersleri ile ilgili davranışlarının bilincinde olmak, yaptığı tercihlerin sonuçlarını ve yükümlülüklerini üstlenmek, akademik hayatına özen göstererek yönlendirmek, eğitimcileri ile saygılı bir iletişimde olmak ve kendi sınıf performansından sorumlu olmaktır.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle öğrenme ve çalışma sorumluluğu ile ilgili şöyle bir tanım geliştirilebilir: Bireyin okul içi ve okul dışı yaşantılarında, önce kendisi sonra çevresi için içten güdülenme yoluyla kendini harekete geçirerek, çalışma davranışını göstermesi, en iyi öğrenme yapılarını inşa etmesi ve bu süreçte duyduğundaki hissi canlı tutabilmesidir. Bireyin bu hissi aynı zamanda uzak/yakın çevresi adına da hissedebilmesi, sorumluluğunun üst boyutta bir göstergesidir.

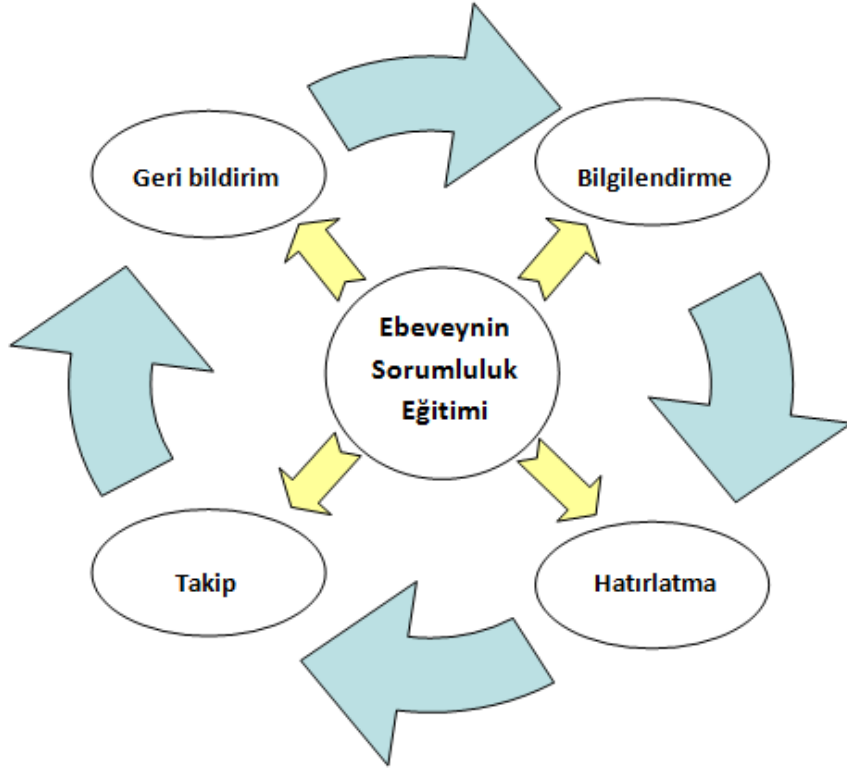
#### **2.4. Sorumluluk Eğitiminin Kapsam ve İlkeleri**

Sorumluluk eğitimi, öncelikle kendi sorumluluklarının bilincinde olan, yaşadığı çevre, bulunduğu toplum ve devleti ile uyum içinde bulunan, bunlara karşı sorumluluklarını yerine getirme istek ve çabası güden bireyler yetiştirme sürecidir (Şahan, 2011, 34). Sorumluluk, bir işin mesuliyetini üstlenme, ona ilişkin hesap verme durumunu göze almayı kapsadığından, onunla alakalı olarak bir bedel ödemeyi de gerektirebilir. İster bir duygu, ister bir yaşam tarzı isterse bir davranış biçimi olarak bu kavramın hayatımızda önemli bir yeri vardır (Acar, 2012, 9). Sorumluluk eğitimi hedefleyen öğretim uygulamaları, ağırlığın uygulamaya verilerek, öğrencinin merkeze alındığı, öğrencide bilgi, duygu ve beceri gelişimlerinin bütününe gelişiminin hedeflendiği uygulamalar olması gerekir (Yeşil, 2014, 283). Bu tür uygulamalara öğrencilerde hem sorumluluğu hem de alt boyutu olan öğrenme ve çalışma sorumluluğunu arttırması adına eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Civelek (2006, 21), çocuklarda bireysel farklılıklar olsa da, sorumluluk kazandırmaya yönelik sürecin değişmez temel öğelerini bilgilendirme, takip, geri bildirim ve hatırlatma olarak sıralamaktadır. Ancak bu sıralama bir diğer kaynak (Taşdemir ve Dağıstan, 2014) dikkate alındığında sıralama bilgilendirme, hatırlatma, takip ve geri bildirim şeklinde yapılmıştır (Şekil 2.2):

- **Bilgilendirme:** Çocukta beklenen davranış değişiminin oluşabilmesi için, beklenen bu değişim hakkında çocuğun bilgilendirilmesi gerekir. Bu değişimin çocuk tarafından bir ihtiyaç olarak algılanabilmesi için, nedenleri hakkında bilgi vermek önemlidir. Neden kurallar konduğu ve sorumluluğun önemi anlatılır. Çocukların neden bazı işleri yapmak zorunda oldukları, onlar tarafından anlaşılır ve bilinirse, çocuklar bağımsız davranabilmeyi ve ailesine yardım etmeyi benimseyebilirler.
- **Takip:** Bilgilendirme aşamasının ardından ilgili davranışı sergileyebilmesi noktasında çocuğa bir süre tanımak gerekir. Bu süreçte yapılan takiple, beklenen sorumlu davranışın oluşup oluşmadığı, ne kadar bir sürede ortaya çıktığı ve hangi zamanlarda davranışın yapılıp yapılmadığına dikkat edilmesi gerekir.
- **Geri Bildirim:** Belli bir sürenin ardından, durumun gidişatına ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır. Beklenen sorumlu davranış sayısında artış olması durumunda, uygun pekiştireçler kullanılarak motivasyon sağlanmalı; beklenen sorumlu davranışın ortaya çıkmasında problemler varsa da bu problemler ve olası nedenleri çocukla paylaşılmalıdır.
- **Hatırlatma:** Beklenen davranışın oluşmaması durumunda yeniden hatırlatma yapılarak, yeniden bilgilendirmeyle başlayan bu sürecin davranış yerleşene kadar devamı sağlanmalıdır.

İlgili öğeler, aslında yalnızca sorumluluk kazandırma süreciyle sınırlı olmamakla birlikte, temel alışkanlıkların yerleşmesinde, kuralların belirlenmesinde ve hayatımızı düzenleyecek her türlü önlemlerde olması gereken öğelerdir. Kararlı ve sabırlı bir tutumla ilgili davranışın yerleşmesi sağlanabilir (Civelek, 2006, 21). Sorumluluk kazandırma sürecinde tüm bu unsurların anne babalarca interaktif bir şekilde kullanımı, çocuğun devamlılığı olan sorumlu davranışlar göstermesi açısından önemlidir (Taşdemir ve Dağıstan, 2014, 56).



Şekil 2.2: BHTG Yaklaşımı ile Ebeveyn-Çocuk Sorumluluk Kazandırma Döngüsü (Taşdemir ve Dağıstan, 2014, 56)

Sorumluluklarının farkında olan kişiler, sadece kendileri için yaşamazlar ve sürekli olarak değişirler. Sorumluluk sahibi kişi, açığı genişleterek ailesini, şehrini, ülkesini ve dünyayı bile dikkate alarak yaşayan kişidir (Acar, 2012, 12). Sorumluluk duygusu, kişinin ödev olarak üzerine aldığı bir işi ya da kendisine verilen bir işi ne olursa olsun sonuna kadar yapması ve bunun hesabını verme duygusudur. Bireylerde bu duygunun gelişimi, toplumsal çevre realiteleri ile ideal kurallar olarak nitelendirdiğimiz akıl arasındaki karşılıklı etkileşimin sonucunda gerçekleşir. Yani sorumluluk kavramı hem bireysel, hem de toplumsal bir boyut taşımaktadır (Özen, 2014, 42).

“Eğitimde bireyden topluma giden bir gelişim süreci amaçlanır.” Sorumluluk bilincini edinmiş bir nesil yetiştirebilmek için, sorumluluk eğitime gereken önem verilmelidir. Sorumluluk eğitimi, hem bireyin, hem de toplumun başarısı ve mutluluğu için gereklidir. Sorumluluklarını üstlenen bireylerin oluşturduğu toplumlar daha uyumlu, daha dinamik ve daha güçlü olacaklardır (Şahan, 2011, 36). Sorumluluk bilinci kazanmış nesiller yetiştirme adına, sorumluluk eğitim kuramları, sorumluluk eğitiminde aile, okul ve öğretmene hangi rollerin yüklendiği ifade edilmeye çalışılacaktır.

## 2.4.1. Sorumluluk Eğitimi ile İlgili Kuramlar

### 2.4.1.1. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşıma göre, “tüm canlılar içerisinde yalnızca insanın seçme özgürlüğü vardır”. İnsan, bu seçimlerinin sorumluluğunu alabilir ve almalıdır. Sartre, çoğunluktan daha uç görüşe sahiptir. Sartre, bir insanın dünyadaki tüm eylemlerden kendisini de sorumlu sayması gerektiği görüşündedir (Dökmen, 2011, 180). Ancak sorumluluk nasıl varoluşsal olabilir? Ölümün varoluşsal oluşu açık, ölümlü ve fani olmanın, varoluşa ilişkin belirgin getirileri olduğu ortadadır. Ancak sorumluluk ya da istekler konusu için varoluşsal anlam çok da belirgin değildir. (Özen, 2014, 33, 34). Dostoyevski de benzer şekilde düşünmüş ve “Her insan, herkes karşısında her şeyden sorumludur” demiştir. Bir eyleme en yakın olanlar en ileri derecede sayılmak üzere o eylemin sorumluluğunu almış sayılmalı, en uzakta kalanlar belki çok az miktarda ama sonuçta birçok birey birçok şeyden sorumludur. Kişi bazı durumlarda birşeyler yaparak, bazen de birşeyler yapmadan, bazı durumların oluşmasına neden olabilir. Burada az veya çok bir sorumluluk paylaşımı söz konusu olmaktadır (Dökmen, 2011, 180-182).

İnsanın önünde seçenekler vardır, isterse ahlaki eylemi seçebilir, yani insan bu tercihi yapma ve eylemi seçme konusunda özgürdür. Özgür olarak yaptığı her eyleminde de sorumluluğu vardır, birey bu eylemlerin sonuçlarından sorumludur. Kant'a göre ister bizim etki alanımıza girmiş, isterse bizim dışımızda oluşmuş eylemlerden yükümlü değiliz. Yani o eylemlerde bireyin yükümlülüğü yoksa sorumluluğu da yok (Acar, 2015, 24).

En derin düzeyde sorumluluk, varoluşu açıklar. İnsan dünyaya karşı sorumluluğunu keşfederken gerçek durumuna ait bilginin farkına varır. Dünya ancak insanoğlunun kurduğu şekliyle bir anlam kazanır. İnsan dünyayı çok çeşitli şekillerde oluşturacak kadar özgür olmadıkça, sorumluluk kavramının bir anlamı yoktur (Özen, 2014, 34).

### 2.4.1.2. Gestalt Yaklaşımı

Gestalt terapide sorumluluk konusuna yaklaşım, danışma (terapi) kurgusu içinde ele alınmıştır. Perls'ün yaklaşımında, sorumluluktan kaçış tanınarak önünün kesilmesi gerekir. Bir semptomla çalışıldığında o semptom daha da kötüleşecektir. Kendinize yaptığınız şeyin, yani semptomu nasıl oluşturduğunuzun, hastalığı nasıl ürettiğinizin,

varoluşunuzu nasıl sağladığınıza dair yükümlülüğü aldığınızda, kendinizle ilişkiye girdiğiniz an, gelişim ve bütünleşme başlar. Gestalt yaklaşıda sorumluluk, danışma-terapi boyutunda işlendiğinden terapist, bireyin başkalarının sorumluluğunu bırakıp her duygu hareket ve düşüncesi ile, deneyimler yaşaması sonucunda neler kazanabileceğini göstererek, bütün iç çatışmalarında sorumluluğu almasını sağlamaya çalışır. Terapistin yapması gereken üç görev, hastanın kendi desteği varken, başkalarından nasıl destek almaya çalıştığının farkında olmak, olayın içine çekilerek hastaya bakmaktan kaçınma ve hastanın manipüle etme çabasına karşı ne yapacağını bilmektir. Ancak günümüzde bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler tarafından, sorumluluk konusu ile ilgili yeni eğitim programları ve okulda uygulanmak üzere öğretmen, idareci, ebeveyn eğitim programları geliştirilmiştir (Özen, 2014, 35-37).

#### **2.4.1.3. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi**

Seçim teorisi bir iç kontrol psikolojisidir. Hayatımıza yön veren seçimleri neden ve nasıl yaptığımıza açıklık getirir. Sorumluluğun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. Sorumluluk duygusunun gelişimi için kişinin yetiştiği ortamda kendine seçim yapma ve bu seçimin sonuçlarından sorumluluk alma fırsatı verilmesi gerekir, verilmemişse bu duygu gelişmez. Bu nedenle çocukların, kendisine düşüncelerini söyleme ve uygulama olanağı verilmeyen ailelerde, çocuklar olgunlaşamazlar (Cüceloğlu, 1999, 193). Seçim teorisine göre, yaptığımız her şey aslında kendi seçimimizdir. Buna hissettiğimiz mutsuzluk da dâhil olup, başkaları bizi ne mutlu ne de mutsuz edebilirler. Onlardan alıp onlara verebileceğimiz tek şey bilgidir. Bilgi bize bir şey yaptırılmaz, onu görmezden gelebilir ya da uygun gördüğümüz biçimde değerlendirebiliriz. Bizler makine olmadığımız gibi, bize söyleneni yapmamıza neden olan, elimizdeki bilgiyi temel alarak yaptığımız seçimlerdir (Özen, 2014, 37, 40).

Glasser (1990), bireylerin sorumsuz davranış sergilediğinde bu davranışları kabullenmesini öğrenmesi gerektiğini savunur. Bireylerin daha üretici, daha mantıklı davranışlar sergilemesi için aşması gereken basamakları kaydetmesi gerekir. Kişi, başkasının hakkını gaspetmeden sorumlu bir şekilde yaşamayı öğrenmelidir. Bu sebeple kişinin davranışının muhakeme edilmeden kabulüne karşı çıkar. Bu yaklaşıma göre öğrenciler istenmeyen bir davranış sergilediğinde bunun sorumluluğunu almalıdır. Ancak

bu ceza ve ödül yoluyla olmamalıdır. Kullanılacak ceza ve ödül onlarda sorumluluğun doğrudan üstlenilmesini engeller (Yontar, 2007, 25).

Sorumluluk eğitiminin verilisinin güç oluşu, onun uygulanabilir oluşundandır. Başarıya adımlayabilmek için şimdiki durumla uğraşmak ve değer yargılarını görüp değiştirebilmek, daha iyisi olması adına planlamalar yapmak ve bunları uygulamada kararlı olmak, bahanelerden sıyrılabilme, öğrenci hatalarını cezalandırmadan, cezasız yöntemlerle doğru yapmalarını sağlamak ve tüm bunları uygulamada, uyguladığımız gruba da asla vazgeçme ilkesini uygulayabilmek. Bu teoriye göre sorumluluk alan birey, neyi ne kadar bilip bilmediğine önem verir. Ortama getirdiği bilinçten sorumluluk alarak bu bilinci eyleme dönüştürebilme özgürlüğü olduğuna inanır ve bu konuda sınırlarıyla gerçekçi bir algılama içinde bulunur. Bu benim yaşamım diyeceği bir gelecek yaratmak için kişisel bütünlük içinde olması gerekir (Özen, 2014, 40).

#### **2.4.2. Sorumluluk Eğitiminde Aile**

Çocuğun sonraki yaşantısında, mutluluk ve başarı durumlarının olumlu ya da olumsuz olmasında ailede aldığı eğitimin önemi büyüktür. Yaşamı boyunca çocuğun, bazı davranışları değişse bile ailesinden aldığı temel davranışlar onun hayatını biçimlendirmeye devam eder. Çocuklar, yaşamları boyunca sergileyecekleri alışkanlıklarının ve davranışlarının başlangıcını ve çoğunu ailede alır (Ekinci, 2018, 48, 49). Çocukta sorumluluk duygusunun gelişim temelleri, onun ilk eğiticisi olan anne-babalar tarafından atılır (Kısa, 2009, 9). Sevgi, saygı, şefkat, yardımlaşma, iş bölümü, emati, sempati, kurallara uyma, dürüst olma, sır saklama, özgüven, iç denetim, sorumlulukları yerine getirme gibi sosyal davranışlar ve alışkanlıklar, akademik zekâdan ziyade duygusal zekâ ile kavranmaktadır. Duygusal zekâ ise, küçük yaşlardan başlayarak bu değerlerin geçerli olduğu mutlu bir aile ortamında ve sosyal çevrede görüp yaşayarak kazanılır (Çankırılı, 2012, 38). Çocuk açısından okul dönemine kadar, onun sorumlu davranış ortaya koyabilmesini sağlayan ilk etken, ebeveynlerin onu yetiştirirken benimsedikleri disiplin anlayışıdır (Yontar, 2007, 4).

Çocuklar zamanla büyüyüp değişmekte ve değiştikçe de daha çok özgürlük, ayrıcalık ve sorumluluk üstlenmeye hazır hale gelmektedirler. Anne babanın işi, onların normal gelişim süreçleri içerisinde onları engellemeden onları destekleyerek sınırları

çizebilmektir. Çocukların çevrelerini keşfederek becerilerini geliştirmeye, yeni yetenekler kazanmalarına ve özerk olmalarına fırsat verilmelidir. Çocuklarda özgürlük ve sorumluluk alma kapasitesi arttıkça, sınırların yeniden düzenlenmesi ve genişletilmesi gerekir. Çocuklara konacak sınırlar, onların keşiflerine yön verecek kadar kesin ancak gelişim değişimlerine müsaade edecek kadar da esnek olmalıdır (Mackenzie, 2014, 29).

Öncü (2002, 17), çocuğa sorumluluk kazandırmada dikkat edilmesi gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

- Çocuğun yaş, gelişimsel düzey, bireysel özellik ve ilgilerine uygun görevler çocuğa verilmelidir.
- Fırsat buldukça seçim yapmasına imkan sağlanmalıdır.
- Karşılaştığı sorunlarında kendi kendine çözümler üretmesi konusunda destek olunmalı, yalnızca gerekli görüldüğü takdirde müdahale edilmelidir.
- Sorumlu davranışlar sergilediği zamanlarda mutlaka ödüllendirilmelidir.
- Yaptığı davranışların sonuçlarını değerlendirmesini ve bu davranışların başkalarını nasıl etkileyebileceğini görmesi sağlanmalıdır.
- Çocuğun sorumluluk almak istediği durumlarda, hevesi kırılmadan sorumluluğunu yapabilmesi için çocuğa destek ve yardımcı olunmalı, bu durumlar iyi değerlendirilmelidir.
- Üzerine aldığı sorumlulukları yerine getirmede çocuk cesaretlendirilmelidir.

Sürücü'ye (2007, 17) göre çocuklar, ebeveynlerinin söylemlerine göre değil, onların hareketlerini gözlemleyerek öğrenirler. Anne-babalar, başka konularda da olması gerektiği gibi çocuğa öncelikle sorumlu bir birey olması noktasında örnek olmalıdırlar. Çocuklar çok dikkatli gözlem yaparlar. Çocuklarda sorumluluk ve yardım etme duyguları birbirine paralel olarak gelişir. Dolayısıyla çocuklarda sorumluluğu geliştirebilecek etkili yol da, onlara başkalarına yardım etme imkânı tanımaktır. Çocuğun yapmadığı işlere yoğunlaşmaktansa, başkalarına yardımcı olduğu alanları görmeye çalışmalı ve erken dönemlerde doğuştan sahip olunan bu duyguyu, uygun şekilde desteklemeye çalışmalıdır. Yardımın boyutu ne olursa olsun, bunun önemi çocukla konuşularak paylaşılırsa, çocuk heveslenecektir. Başkalarının yanında da, yapılan bu davranışlardan övgü ile bahsedilmesi bazı çocukların hoşuna gittiğinden övülen davranışı sürdürmeye devam ederler.

Çocuklar, ebeveynleri tarafından küçük yaşlardan itibaren onların yaş ve cinsiyetine uygun sorumluluklar verilmesi durumunda sorumluluk duygularını geliştirirler. Aile içinde bu duygunun çocuğa kazandırılmaması durumunda, çocuğa ilerleyen yıllarda bu duyguyu kazandırmak zor bir iştir. Bu açıdan ailenin, çocuğun bebekliğinden bu yana gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve bu doğrultuda çocuğuna üstlenebileceği sorumlulukta işler vermesi gerekir (Bülten 2020, 2). Küçük çocukların, bir şey için tek başlarına mesul tutulması, çok büyük bir olaydır ve onunla baş edebilmeleri için de öncelikle desteğe ihtiyaçları vardır. Bu noktada ebeveynlerden beklenen destek, çok fazla beklentiye girmeme, görevin yapılış aşamalarını ona anlatma, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için süre verme, ilk denemesinde başarılı olamadığı bir durumda bunu sabırla karşılama ve yeni görevin kısa bir süreliğine de olsa ona hatırlatılması şeklindedir (Beil, 2003, 217).

Çocuk eğitiminde ana-babalar, sonuç yerine süreci desteklemelidirler. Çocuğun sorumluluk duygusunu kazanabilmesi ve bunun onda kalıcı hale gelebilmesi için, gösterilen gayretin ufak da olsa takdir edilmesi ve süreç boyunca da bu gayretin fark edilip söylenmesi gerekmektedir (Yaşar, 2012, 110). Çocuğa küçük yaşlardan itibaren döke saça çorbasını yemesi, oyuncaklarını toplaması gibi verilebilecek cisiyet, yaş ve gelişim düzeyine uygun görevler, ona destekleyici bir ortam oluşturduğundan, onu cesaretlendirir (Yavuzer, 2015, 107). Bu ortamda çocuğa kendi kendini yönetme fırsatı tanındığından kendine güveni de artacaktır. Çocuğa karar vermede sağlanabilecek ortamlara ilişkin örnekler Şekil 2.3, 2.4, 2.5 ve 2.6' da sunulmuştur.





Şekil 2.3: Çocuğun Görev ve Sorumlulukları ile Başbaşa Bırakılması (Yavuzer, 2015, 110)



Şekil.2.4: Çocuğun Yaşına Uygun Verilebilecek Sorumluluk Örnekleri  
(Yavuzer, 2015, 111, 112)



Şekil.2.5: Çocuğun Yaşına Uygun Verilebilecek Sorumluluk Örnekleri

(Yavuzer, 2015, 111, 112)



Şekil.2.6: Çocukların Seçim Yapabileceği Sorumluluk Örnekleri (Yavuzer, 2015, 113)

Mackenzie (2014, 29), tüm çocukların uyumlu bir birey haline gelebilmek, becerilerini geliştirebilmek ve sorumluluklarını üstlenebilmek için özgürlük, güç ve yaşamlarını kontrol etme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmektedir. Ebeveynlerin çocuklara koydukları sınırlar ve bu sınırlarda yer alan özgürlük, güç ve kontrol, onların gelişimi için bir ortam oluşturmaktadır. Ayrıca bu sınırlar, onların sağlıklı denemelerini teşvik edecek biçimde geniş tutulurken; onlara güven sağlayarak ve sorumluluk öğretecek ölçüde de kısıtlayıcı olmalıdır. Çocuklara koyulacak sınırlarda kullanılan her model, onların gelişimi için farklı bir çevre oluşturarak onlara güç, kontrol ve sorumluluğa ilişkin farklı dersler öğretir:

1. **Aşırı Kontrol (Çok kısıtlayıcı Sınırlar):** Çocuğa deneme ve keşifler açısından çok az özgürlük tanındığından, öğrenmeyi ve sorumluluk kazanmayı engeller, çocuğu isyana sevk eder.
2. **Yetersiz Kontrol (Çok Geniş Olan Sınırlar):** Çocuk deneme ve keşif yapma konusunda fazlaca özgür bırakıldığından, öğrenme ve sorumluluk kazanmayı engelleyerek aşırı deneme yapmayı teşvik eder.
3. **Karışık Kontrol (Tutarsız Sınırlar):** Çocuğa tanınan özgürlüğün boyutu tutarsız olursa, bu durum da öğrenme ve sorumluluk kazanmayı engelleyerek, çocuğu aşırı deneme yapmaya ve isyana yönlendirmektedir.
4. **Dengeli Kontrol (Dengeli Sınırlar):** Çocuğa koyulan dengeli kontrol bazlı sınırlar, onlara yeni becerileri edinebilmeleri için ihtiyaç duydukları özgürlükleri verir, deneme isteklerini azaltarak öğrenme ve sorumluluk kazanmayı artırır, onları işbirliğine yönlendirir.

Çocuklar, özel olduklarını hissetmeye ihtiyaç duyarlar, onlara başkalarının yanında da özel olduklarını hissettirmek önemli olup ancak o zaman özgür bir ortamda büyümüş olabileceklerdir (Kalkınç, 2008, 98). Ebeveynler, nasıl bir çocuk yetiştirmek istiyorlarsa önce kendileri o davranışları sergilemeli, iyi rol model olmalı, nitekim çocuklar ebeveynlerinin söylediklerinden çok yaptıklarını örnek alırlar. Ebeveynler çocuklarını buldukları çağa göre değil, çocuklarının yaşayacağı çağa göre hazırlamalıdır. Bu hazırlık zihnen, bedenen ve ruhen olmalı, onların geleceğin ihtiyacı olan eğitimi almaları sağlanmalıdır (Ekinci, 2018, 55). Çocuğun eğitiminde sorumluluk duygusunun temellerinin atıldığı, bu denli önemli bir role sahip olan anne-babanın, aile içinde çocuğa bu duyguyu kazandırması adına, her tür sorumluluğu üstlenerek hareket etmesi; bu

duygunun bilincinde olması ve onu ailenin bir parçasıyken özerk bir birey olarak ele alması; hal, tavır, davranış ve tutumlarıyla ona örnek bir rol-model olması yönüyle ailelere, sorumluluk eğitimi kazandırma sürecinde büyük görevler düşmektedir.

### **2.4.3. Sorumluluk Eğitiminde Okul**

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları içerisinde yetiştirilecek bireylerde sorumluluk vasfının yer alıyor olması (Şahan, 2011, 35); devletin, bireylerden sorumluluk duygusunun gelişmesini beklediği ve bunu da eğitimle gerçekleştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Bu açıdan sorumlu bireylerin yetişmesinde eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Değerler eğitiminin önemi günümüzde artmıştır ve okullarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan sorumluluk alanlarından biri de öğrenme sorumluluğu olarak karşımıza çıkmaktadır (Dalkıran, 2019, 37).

Saygı ve sorumluluk; okulların, adalet, hoşgörü, işbirliği ve öz disiplin ile beraber öğretmesi gereken iki temel değerdir (Lickona, 1991, 119). Kişisel sorumluluğu doğru bir şekilde öğrenebilme adına ideal bir platform olan okul, birçok çocuk ve gencin yaşamlarında büyük bir yer işgal etmektedir. Çocuğun, okul ortamında gündelik işlerinin yolunda gidip gitmemesi ya da başarılı veya başarısız olmasının kendine bağlı olduğunu tüm yaşamı için öğrenmiş olması demektir. Bu sebeple psikolog ve pedagoglar sürekli ebeveynlerden, okul ve onunla alakadar her şeyi çocuğa bırakmalarını isterler (Beil, 2003, 219). Chamberlin'e (1994) göre, sorumluluk öğretiminin temelinde disiplin yatar ki disiplin, onun iç kontrol becerisini geliştirerek çevreye uyumunu sağlar; disiplin yöntemlerinin uygun şekilde kullanımı ve kaliteli bir eğitim sayesinde çocuklar öz-kontrol, kurallara uyma, öz yeterlik gibi becerilerini geliştirebilirler ve Ellenburg (2001) da aileye ek olarak sosyal kuruluşların ve özellikle de okulların, doğrudan öğrenim veya model olma kanalıyla sosyal kuralları çocuklara öğretmek, onların sorumlu birer yetişkin olmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Özen, 2013, 346, 347).

Bugün okulların en büyük vazifesi, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenen öğrenciler yetiştirmektir (Özden, 2013, 18). Bilgi toplumunda bilgi işlemin geliyor olması eğitimin, öğretimi bireyselleştirmesi noktasında zorlamaktadır. Bireyler, her yerde ve çok olan bilgi ve malumatın kendileri açısından faydalı olanını seçmek zorunda olup; her bireyin ihtiyaç ve yeteneği farklılık arz ettiğinden, her birey açısından bilginin yararlı oluşu da farklılık

arz eder. Bu açıdan eğitim bireyselleşmeli ve okul bilgi verme işlevini insancılaştırmalıdır. Okul bir görev olarak en hızlı, en kolay, en faydalı ve en etkili nasıl öğrenilebileceğini öğretmeyi üstlenmelidir. “ Bilgi çağında okul bilgiyi değil, bilgiyi sevmeyi öğretmelidir.” Bilgi, sevdirdiği takdirde öğrenciler, yeni ve gerekli bilgiyi bulabilir ve gerekli olduğunda bilgi, yine kendileri tarafından yenilenebilir (Bacanlı, 2006, 4). Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılama ve onların yetenekleri ölçüsünde kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmesi açısından, standart programların nitelikleri arttırılmalı ve öğrencilere daha kapsamlı ve daha derin öğrenme imkânları sunulmalıdır. Programın amacı, öğrenciye kendi adına anlamlı bir şeyler yapma olanağı sunmasıdır ki, başarılı okullarda da var olan programların ihtiyaçlara göre öğrenciler adına değiştiği ve şekillendiği görülmektedir (Özden, 2013, 22).

Okullarda sorumluluk eğitimi, derslerde yer alan sorumluluk olgusunu yansıtan kazanımların uygulanmasıyla verilmeye çalışılır. Her ders disiplininin kendi programında, kendi alanına yönelik sorumluluk içeren kazanımlar yer almakta ve farklı derslerde ilgili kazanımlar, farklı boyutlarıyla gerçekleştirilerek, sorumluluk bilinci kazanmış bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Şahan, 2011, 34). Ebeveynleri açısından çocuklarının sorumluluk sahibi olması, daha çok okul hayatı ile gündeme gelmektedir. Çocukların eşyalarına sahip çıkmaları, ev ödevlerini yapmaları, ders çalışmaları sahip olmaları gereken en temel sorumluluklarıdır. Ancak küçük yaşlardan itibaren sorumluluk duygusunun geliştirilmesine imkân sunulmamış bir çocuktan, bu bilinci geliştirmesi için okul yıllarını beklemek, ebeveynlerde hayal kırıklığı oluşturabilir (Bülten 2020, 6).

Öncü'nün (2002, 14, 15) eğitimcilere sunduğu, çocuklara erken yaşlarda sorumluluk kazandırabilecek alternatif eğitim modellerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

- **Özerk Öğrenen Modeli:** George Betts tarafından 1991 yılında geliştirilmiş bu öğrenme modelinde çocuklar, öğrenme sorumluluğuna yöneltilir, bireysel ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak, yaratıcı etkinlikler içine katılmaları sağlanır. Bu modelde yer alan bireysel gelişme boyutu çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirir. Bu becerileri kazanan çocuklar, yaşamları boyunca kendileri için gerekli olan birçok yaratıcı davranışı da geliştirebilir. Betts bireysel gelişimi 4 temel alanda incelemiş olup bu alanlar, öğrenme becerisi, kişisel anlama becerisi, içsel düşünme becerisi ve kariyer geliştirmedir. Her alanda belirli yetenekleri geliştirmeye ilişkin daha belirgin beceriler yer alır. Mesela, öğrenme

becerilerinin gelişimi için öğrenciye, problem çözme, organizasyon, yaratıcılık, düşünme, yazma, karar verme, hedef belirleme, görüntüleme, araştırma, bilgisayar kullanma ve çalışma alışkanlığı becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu modelde, "zenginleştirilmiş etkinlik" boyutu olarak adlandırılan diğer bir boyut bulunur. Bu boyut, çocukların araştırmak istedikleri olgulara ve nasıl araştırma yapmak istediklerini belirlemelerine imkan sağlar. Bu şekilde çocuklar bir dizi yaratıcı yöntem eşliğinde kendi ilgilerini de keşfederler. Modelde yer alan test, proje planları ve çalışma raporlarını içeren portfolyolarla çocukların gelişimleri izlenebilmektedir.

- **Renzulli Modeli:** 1977 yılında Joseph Renzulli tarafından geliştirilen bu modelde çocuklar, ilgilerine göre istedikleri kadar derine ve ayrıntıya inerek öğrenme fırsatı bulurlar. ABD ve Kanada'da uygulanan bu modelin temelinde, çocukların kendi yaşantılarından sorumlu tutulmak suretiyle geliştirilmeleri yatar. Çocuklar, kendi yaşam, öğrenme ve yaratıcılıklarından sorumluluk duymayı ve sorumluluk almayı öğrenir. Üç aşamalı olan bu modelin ilk aşamasında, çocuklara konular tanıtılır ve konuların daha yakından tanınması adına imkânlar sağlanır. Çocukların direkt katılımını sağlayarak, düşünme süreçlerinin en üst seviyeye çıkarmalarının hedeflendiği ikinci aşamanın ardından; son aşamada her çocuk, kendisi ile aynı alanda ilgili olan diğer çocuklarla birlikte, kendi öğrenme yeteneklerine göre yerleştirilerek öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesi öngörülmektedir.
- **Başarı Modeli (İnsancıl Model):** Bu modelde çocuğa ait kişilik özelliklerinden öz-saygısı, öz anlayışı, öz gerçekliliği, kişiler arası ilişkilerde başarılı olması açısından en önemli unsurlar olarak görülmüştür. Modelde, çocukların olumlu sosyal gelişimi hedeflenmiş, kişilik özelliklerinin korunması amaçlanmıştır. Bu model, kişinin duygularının önemini ve uzun süreçte hedeflerinin değerini vurgular; her bir insanın kendinin farkında olmasını, kimlik ve kültürünü araştırmaya yönelmesini temel alırken aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu yönde gelişimini sağlar. Bu modelin temelinde bireylerin olumlu ilişkiler kurarak okulda başarılarını yükseltmeleri, sorumluluk duygusu ve karar verme becerilerini geliştirmek yatar.

Duke ve Jones (1985, 278, 279), öğrencilerin sadece bireysel öğrenmeleri ve sosyal davranışlarını içermekle kalmayan, aynı zamanda öğretmen ve akranlarına yardımcı olma

sorumluluğunu da içeren, öğrencilerde sorumluluğu geliştirme fırsatı sağlayan on altı durum belirlemiştir:

1. Sınıf kuralları ve prosedürlerini ayarlama ve oluşturma.
2. Sonuçları belirleme ve düzenlemede bulunma.
3. Kendi davranışlarını değerlendirme.
4. Kendi akademik sürecini değerlendirme ve kaydetme.
5. Kendi davranışını düzeltmeye yönelik plan geliştirme.
6. Akademik hedef belirleme sürecine katılım.
7. Kendi öğrenme aktivitelerini seçme.
8. Akran gruplarında çalışma.
9. Sınıf içi bağımsız çalışma.
10. Sınıf dışı bağımsız çalışma.
11. Akran davranışlarını değerlendirme.
12. Akran davranışlarının düzeltilmesine katılma.
13. Öğretmen yönetimi için (sınıf yönetimi) kural koyma.
14. Öğretmenlere geri dönüt sağlama.
15. Sınıf toplantılarına katılma.
16. Okul programlarının değerlendirilmesine katılma.

Bir okulun öğrencilerine verebileceği en önemli şey, öğrenme istek ve arzusu oluşturmaktır. Onlara kazandırılacak bilgi donanımının yaşam boyu devam etmesi imkânsız olup, onların yeni durumlara uyum sağlayabileceği, gerek duyduğu bilgiyi öğrenebilecek yeterliğe sahip olmasını sağlamaktır (Özden, 2013, 78). Bu yönüyle bireylerin gelişimi açısından okul da, en az aile kadar sorumluluk duygusunun gelişmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı eğitim-öğretim müfredatında, öğrencilere bu duyguyu kazandıracak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Eğitimli bir yetişkin ve sorumlu birer birey olmaları yönüyle de öğretmenlerin, öğrencilerine bu duyguyu kazandırması adına ellerinden geleni yapmaları gerekmektedir (Acar, 2012, 5). Verilen bilgilere dayanarak, sorumluluk duygusunun çocuklarda geliştirilmesinde ebeveyn



tutumlarının yanı sıra, okulların da amaçlarına uygun sorumlu bireyler yetiştirebilmeleri için, uygulamalarında sorumluluk eğitimine önem vermeleri ve etkililiklerini arttırmaları gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütenlere, bu etkililiği arttırma noktasında büyük görevler düşmektedir.

#### **2.4.4. Sorumluluk Eğitiminde Öğretmen**

Öğrenme ortamı içinde çok önemli bir unsur olan öğretmen; bireyin, edineceği davranışları etkileyecek ve dahası belirleyecek kişidir. Öğrenme ortamını hazırlama, öğrenme etkinliklerini tespit etme ve bunları sunma, bu sırada uyguladığı yöntem ve teknikler, öğrenme ürünlerini belirler (Cananoğlu, 2011, 4). Öğretmenin, her bir öğrencisi ile bir birey olarak ilgilenmesi ve onun en iyisi olması için ona rehberlik yapması ve önderlik etmesi, eğitim öğretimde başarıyı belirler. Eğitimde yeniyapılandırma yaklaşımında öğrencinin ilgisini ve yeteneklerini keşfetmesinde, geliştirmesinde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen öğretim etkinliklerini sınıf, grup ve bireylere dengeli bir biçimde paylaşmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin yaşama hazırlanması sürecinde, onların kendi ayakları üzerinde durabilmesi, özgüvenlerini yükselterek, onların kendilerine ve içinde yaşadıkları topluma karşı vazife ve sorumluluklarının bilincinde olmaları, iç denetimli bir disiplin anlayışı geliştirmeleri konusunda önemli bir role sahip olup; öğretmenlere bu doğrultuda bilinç kazandırılması önemlidir (Yurtal ve Yontar, 2006, 415). Sorumluluk bilinciyle hareket eden öğretmenlerden, sorumlu bireyler yetiştirmeleri beklenir.

Celep'e (2000, 4) göre eğitimsel görevlere daha fazla zaman ayıran, öğretim faaliyetini etkili bir biçimde yöneten, coşkulu, hedeflerini açık olarak ortaya koyan ve standartlar geliştiren öğretmenler, etkili öğretmen olarak tanımlanmıştır. Etkili okullarda, öğrenciyi öğrenmeye yönlendiren bir sınıf atmosferi vardır. Başarısı yüksek olan okullarda öğretmenler, öğretime daha fazla zaman ayırmakta ve bu okullarda öğretmen ve öğrenciler daha fazla akademik etkinliklerde yer almaktadırlar (Brookover vd.,1979; Akt. Celep, 2000, 5). Öğrenme sürecinde öğrencilerin daha aktif olması ve bu süreci kontrol etmeleri, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesini sağlar. Öğrenmenin öğrenci için anlamlı ve kalıcı olması, öğrenciler açısından da onların bu sürece etkin katılımına bağlanmaktadır (Koç, 2006, 60). Günümüz eğitiminde, modern yaklaşımların benimsenmeye çalışılması

ve öğrenenin odağa alınması yönüyle öğretmenin rolü yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Öğreneni odağa alan yaklaşımda, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında işbirliği olması gerekir (Steffe, 1998; Akt. Koç, 2006, 57). Bu anlayışta öğrencilerin ön plana çıkmış rollerinden biri de, öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstleniyor olmalarıdır. Öğrencilerin, öğretim düzeylerinin artmasına paralel olarak artan öğrenme sorumluluklarının farkına varmaları, onlarda bilimsel ve teknolojik kavram dağarcığını geliştirme, kendi problemlerini kurma ve çözme, tartışmalara katılma, soru sorma ve eleştiri yapma, sınıf dışındaki öğrenme imkânlarını değerlendirebilme gibi özellikleri kazanmalarını sağlamaktadır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, 52). Yapılandırmacı sınıftaki öğrencilerin rol ve sorumlulukları, geleneksel sınıflardaki öğrenci rol ve sorumluluklarından daha fazla olmakla birlikte; yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, daha fazla sorumluluk üstlenmekte, öğrenme sürecinde daha aktif olmakta ve diğer öğrencilerle işbirliği içinde problemlere çözüm aramaktadırlar (Koç, 2006, 61).

Marshall (2005), öğretmenlerin disipline etme görevini üstlenmeleri durumunda, öğrencilerinin sorumluluğu üstlenme fırsatını ellerinden aldıklarını belirtmektedir (Akt. Yontar ve Yurtal, 2009, 147). Öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin olması ve öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmeleri için, öğretmenin sınıfta çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulaması gerekir. Öğretmenlerin problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay incelemesi gibi modern öğretim stratejilerine daha fazla yer vermesi gerekmektedir. Böylelikle öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmış olacak ve onlara bir rehber, bir yardımcı ve bir kılavuz olacaktır (Saban, 2009, 179).

Sınıf içerisinde öğrenme, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında kurulan iletişimle gerçekleşmektedir. Bu iletişimde dinamizm ve eş zamanlılık söz konusudur. Dinamizmden kasıt, hem öğretmenin hem de öğrencinin sürece etkin katılımı ve birbirlerini de katılmaya zorlaması; eş zamanlılıktan kasıt da alıcının aynı zamanda kaynak, kaynağın da alıcı konumunda bulunabilmesidir. Katılma, öğrencinin kendisine sunulan eğitim durumu öğeleri ile etkileşime geçmesi ve öğrenme çabası göstermesidir ki, bu bazen açıktan ve doğrudan gözlenebilirken; bazen de sessiz, hareketsiz zihinsel bir katılma şeklinde de olabilir. Sınıfta iyi bir iletişim ortamının sağlanarak eğitimin gerçekleşebilmesi için, sorumlulukların kaynak ve alıcı tarafından eşit oranda paylaşılması gerekir (Ergin ve Birol,

2005, 33). Ne var ki, dikkatler hep öğretmenin sorumluluğuna çekilmekte, öğrenci sorumluluğu görmezden gelinmektedir. Kimse bir başkası adına öğrenme faaliyetini gerçekleştiremez. Dolayısıyla da öğrenmenin başından sonuna kadar öğrenci, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almalı ve bu sürece etkin olarak katılmalıdır (Ergin ve Birol, 2005, 37).

Öğrencilerin öğrenmeleri sürecinde öğrenme sorumluluklarının arttırılması, Koç'un (2006, 60) yapılandırmacı sınıflarda öğretmen ve öğrenci rolleri üzerine yaptığı çalışmasında elde ettiği nitel veriler arasında yer almakta olup; yapılandırmacı sınıflarda öğretmenlerin önemli rolleri arasında sayılmaktadır. Çalışma bulgularına göre öğretmenler, öğrenciler için onlara özgün görevler planlama, zengin araç-gereç kullanma, onların düşüncelerine yardımcı olma, öğrenme açısından bir rehber konumunda bulunma ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlama rolleriyle öne çıkmaktadırlar. Ayrıca çalışmada öğrenciler öğretmenlerinin, öğrencilerinin öğrenmesi için çok çalışmasını görüyor olmalarının, kendilerinde de derse hazırlıklı olma ve öğrenmeye katılma isteklerini arttırdığını ifade ederek, aslında yapılandırmacı yaklaşımda öğretmene düşen rollerin daha fazla arttığı da belirtilmiştir. Araştırmanın öğrenme günlüğünden verilen bir alıntı şöyledir:

*“Ödevler, sorumluluk duygusunu arttırıyor. Sorumluluk aldığımız zaman çalışma isteğimiz artıyor. Çalışma isteğimiz arttığı sürece araştırmacı oluyoruz. Araştıracığımız konular sayesinde çevremi daha iyi gözlemeye başladım. Her şey çok zevkli gidiyor, sorumluluk sahibi öğrenciler olmak çok güzel bir duygu. Öncelikle bizlerin gruptaki sorumluluklarımızı en iyi şekilde yerine getirmemiz gerektiğini biliyoruz.”*

Sorumluluk eğitimi okulda, öğrencilerin sorumluluk alabileceği fırsatları içeren durumların oluşturulmasıyla başlamalıdır ki bu durumlar, öğrencinin kişisel öğrenme ve sosyal davranışlarının yanı sıra akran desteğiyle ilgili sorumluluğunu ve öğretmenlerin oluşturdukları öğretme ortamında daha üretken olmalarını da kapsayan geniş bir yelpazede yer alan davranışları içerir (Hökelekli, 2013, 72). Coffman (2003, 2, 3), öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk almalarını arttıran, eğitimciler açısından önemli olabilecek on strateji sunmuştur.

1. Öğrencilere neden bu eğitimi aldıklarını sorun.
2. Sınıfa hazırlıklı gelmelerini sağlayın.

3. Sınıfa, derse odaklanmış bir zihinle gelmelerine yardımcı olun.
4. Eğitimi katılımlı ve interaktif hale getirin.
5. Öğrencileri birbirlerinden sorumlu tutun.
6. Öğrencilere grup içinde sorumlu davranmalarını öğretin.
7. Daha yüksek bilişsel beceriler modelleyin.
8. Öğrencilerden öğrenme deneyimlerini analiz etmelerini isteyin.
9. Dersi anlamlı bir şekilde bitirin (Dersin özetlenmesini istemek gibi).
10. Öğrencilerinizi korumaya kalkmayın (Sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda).

Tüm bu bilgiler ışığında, öğrenme sorumluluğunu okullarda öğrencilere en etkili bir biçimde kazandırma pozisyonunda bulunan öğretmenlere, bu süreç içinde öğrencileri için etkili bir tutum sergileyebilmeleri, bu duyguyu yerleştirerek öğrencilerde geliştirebilmeleri, örnek bir rol-model olmaları adına her türlü desteğin sağlanması ve gereken önlemlerin alınması gerekmektedir.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde ilgili araştırmalar, tarih, araştırmacı, araştırma konusu, yöntem ve öne çıkan bulgular başlıkları altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2.1: İlgili Araştırmalar

Tarih	Araştırmacı	Araştırma Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
2002	Özen, Y. Gülaçtı, F.ve Çıkkılı, Y.	İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri ile İç-Denetimsel Sorumluluk ve Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Betimsel Survey	* Dış denetimli bireylerin sorumluluktan kaçtıkları, iç denetimli bireylerin ise karar verme sürecinden başlayarak eylemin sonucuna kadar tüm sorumluluklarının bilincinde hareket ederek sorumluluğu yükledikleri gözlenmiştir
2003	Kepenekçi, Y. K.	İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi	Tarama Modeli, İçerik Analizi.	* Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında insan hakları konusuna, sorumluluk konusundan daha fazla yer verildiği, ancak küçük sınıflarda sorumluluk eğitiminin, büyük sınıflarda ise insan hakları eğitiminin yoğunluk taşıdığı ortaya konmuştur.
2005	Hayta Önal, Ş.	Bir Sorumluluk Eğitimi Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi	DeneySEL Çalışma. Ön-Test, Son-Test Gruplu Kontrol Gruplu Model.	* Araştırmacı tarafından geliştirilen sorumluluk eğitim programının 9.sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.
2006	Golzar, F. A.	İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi	Ölçek Uygulama, Tarama.	* Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. * 5.sınıf kız öğrencilerinin ölçek puan ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu, * 5.sınıf içten denetimli öğrencilerin ölçek puan ortalamasının dıştan denetimli olanlara göre daha yüksek olduğu, * 5.Sınıf akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre ölçek puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tarih	Araştırmacı	Araştırma Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
2006	Yurtal, F. ve Yontar, A.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler	Nitel Araştırma, Görüşme.	<p>* Öğretmenlerin öğrencilerinden en çok bekledikleri sorumluluklar,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bireysel çalışmaları,</li> <li>- Ödev-proje ve grup çalışmalarını yerine getirme,</li> <li>- Nöbet, başkanlık, kulüp çalışmaları vs. öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme,</li> <li>- Derste derse odaklanma,</li> <li>- Araç-gereci düzenli olarak eksiksiz getirme ve koruma,</li> <li>- Derse zamanında ve hazırlıklı gelme,</li> <li>- Diğer arkadaşlarına ve öğretmene saygılı olma, onları dineme,</li> <li>- Sınıfa giriş-çıkış ve oturma düzenine dikkat etme,</li> <li>- Bireysel temizliğe ve sınıf temizliğine dikkat etme şeklindedir.</li> </ul> <p>* Öğrencilerin çoğunlukla yerine getirmedikleri sorumlulukların öğretmenlerin onlardan beklediği sorumluluklarla paralellik gösterdiği belirlenmiştir.</p> <p>* Öğretmenlerin aksatılan sorumlulukları önlemede kullandığı baş etme yöntemleri; öğrenci ve velilerle birebir görüşme, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri, not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri göstererek takdir edip, ödüllendirme şeklindedir.</p>
2007	Yontar, A.	Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5.Sınıf Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi	Tarama Modelinde Betimsel Çalışma.	<p>* Öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, bu cezalar içinde ise en çok sözel olumsuz cezaları kullandıkları tespit edilmiştir.</p> <p>* Öğrencilere göre öğretmenlerin uyguladıkları yaptırımlar genel olarak etkili olmakla birlikte bazen bu etkinin kısa süreli olduğu ortaya çıkarılmıştır.</p>
2009	Kısa, D.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	Nitel Araştırma, Betimsel Analiz.	<p>* Okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş grubu çocuklarından; öz-bakım becerileri ve sosyo-duygusal alan becerileri ile ilgili sorumlulukları yerine getirmesini beklediği, yerine getirilmeyen sorumlulukların da yine bu gelişim alanları ile ilgili olduğu görülmüştür.</p> <p>* Sorumluluk kazandırmaya yönelik kullanılan disiplin yöntemlerinin eğitsel yöntemler, ödül ve sözel pekiştiriciler ve ceza içeren yöntemler olduğu tespit edilmiştir.</p>

Tarih	Araştırmacı	Araştırma Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
2009	Yontar, A. ve Yurtal, F.	Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi	Nicel Araştırma, (Tarama Modeli) + Nitel Araştırma (Görüşme)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarda baş etmede ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, en çok sözel cezaları kullandıkları anlaşılmıştır.</li> <li>* Ceza alan öğrencilerin davranışlarını değiştirdiklerini ve bunun da kalıcı olduğunu ifade ettiklerini tespit etmişlerdir.</li> <li>* Öğrenciler ceza içermeyen yaptırımları tercih etmişlerdir.</li> </ul>
2009	Aladağ, S.	İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi.	Ön-Test, Son-Test Gruplu Deneme Modeli, Nicel Desenler.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğrenci görüşmeleri, uygulanan programın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu etki yaptığını göstermektedir.</li> <li>* Veliler, programın öğrenci üzerinde olumlu etkilerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>* Deney grubunun öğretmeni, uygulanan programın öğrenciler üzerinde pozitif yönde etki ettiğini ifade etmiştir.</li> </ul>
2011	Gömlüksiz, M. N., Kılınç, H. H. ve Cüro E.	Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Sorumluluğunu Geliştirmeye Etkisi	Nitel Araştırma, Betimsel Analiz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Hem bayan hem erkek öğretmenler etkinlikleri, öğrenme sürecine katılım sağlama ve sorumluluk geliştirmede etkili bulmuşlardır.</li> <li>* Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerde öğrenmeye karşı motivasyonu arttırdığı, işbirliğini geliştirdiği, öğrenme sürecine aktif katılımı sağladığı, öğrenme beceri ve sorumluluklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir.</li> <li>* Etkinliklerin sosyo-ekonomik durumu iyi olan okullarda, orta ve düşük düzeydeki okullara göre sorumluluk geliştirmede daha etkili olduğu tespit edilmiştir.</li> </ul>
2011	Şahan, E.	İlköğretim 5. ve 8.Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitime Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri	Nicel Araştırma, Tarama Modelinde Betimsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğrencilerin kendilerini, tüm faktörlerde, öğretmenlerinin görüşlerine göre daha iyi düzeyde sorumlu gördükleri,</li> <li>* 5.sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarında kişisel sorumluluk ve yasal sorumluluk faktörlerinde kızlar lehine farklılaşma olurken, 8.sınıf düzeyinde ise farklılaşmanın oluşmadığı,</li> <li>* 5.sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarının; anne ve babalarının eğitim düzeylerine, babalarının mesleklerine, ailelerinin gelir düzeylerine göre bazı faktörlerde anlamlı farklılaşmaların ortaya çıktığı;</li> <li>* 8.sınıf öğrencilerinin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinde ise yalnızca ekonomik durum değişkeninde farklılaşmaların ortaya çıktığı;</li> <li>* Öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise; cinsiyet, branş ve mesleki kıdeme bağlı olarak bir farklılaşmanın ortaya çıkmadığı görülmüştür.</li> </ul>

Tarih	Araştırmacı	Araştırma Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
2012	Semerci ve Pamuk	Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS) Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	Tarama Yöntemi.	* Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS) Ölçeği, 4.sınıf ve 5.sınıf öğrencilerine dönük bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.
2012	Acar, M. C.	Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programının İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi	Ön-Test, Son-Test Gruplu Model.	* Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı'nın İlköğretim 8.sınıf öğrencileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
2013	Özen, Y.	Sorumluluk Duygusu ve Davranış Ölçeğinin (SDDÖ) Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliği	SDDÖ'nün Uygulanması. (Ölçek Uygulama)	* SDDÖ ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir, çok amaçla birçok kişi tarafından kullanılabilir bir ölçektir.
2013	Yontar, A.	Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.	Karma Yöntem (Tarama, Görüşme)	* Çalışma grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının, evdeki ve okuldaki tüm sorumluluklarını yerine getirdiğini söylediği, * Çalışma grubu öğrencilerinin yarıya yakınının, sorumluluklarının kendisine hatırlatılmasına ihtiyaç duymadığını belirttiği, * Öğrencilerin empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, * Öğrencilerin empati düzeylerinin, sorumluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, * Kız öğrencilerin sorumluluk ve empati düzeylerinin erkek öğrencilerin sorumluluk ve empati düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu, * Okul sosyoekonomik düzeyi değişkeni, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.



Tarih	Araştırmacı	Araştırma Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
2013	Yeşil, R.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri	Nicel Araştırma, Tarama Modeli.	* Ortaöğretim öğrencilerinin dış yönetimli öğrenme sorumluluklarını, öz yönetimli öğrenme sorumluluklarına göre daha iyi düzeyde yerine getirdikleri, * Kız öğrencilerin erkeklere göre, alt sınıf öğrencilerinin üst sınıf öğrencilerine göre, dershaneye gitmeyenlerin gidenlere göre, genel lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir.
2014	Selanik Ay, T. ve Dal, S.	İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ürünlerine Göre Sorumluluk Değeri Algıları	Nitel Araştırma, Döküman Analizi	* Sınıf düzeyi arttıkça, sorumluluk değeri algıları çeşitlenmiştir. En çok ortaya çıkan tema, okuldaki sorumluluklar teması olup, bu tema altındaki alt temalar, * Ödev yapma, * Derslerine çalışma, * Okul malzemelerini hazırlama, * Okula zamanında gelme ve eve zamanında dönme, * Okul ve sınıf kurallarına uyma, * Okulda kendisine verilen görevi zamanında yerine getirme, * Okul eşyalarını dikkatli kullanma şeklindedir.
2014	Taşdemir, M. ve Dağıstan, G.	Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin BHTG Yaklaşımını Uygulama Durumları: Bir Durum Çalışması	Nitel Araştırma, Durum Çalışması.	* Başarılı öğrencilerin genelde her zaman her konuda sorumluluk aldıkları, orta başarı düzeyindeki öğrencilerin kısmen/ara sıra sorumluluk aldıkları, düşük başarı öğrencilerin sadece diğer bazı konularda sorumluluk aldıkları tespit edilmiştir. * BHTG yaklaşımı ebeveynlerin çoğunluğu tarafından uygulanmaktadır.
2014	Özerbaş, M. A. ve Gündüz, M.	Sorumluluk Değerinin Proje Tabanlı Öğrenmeyle Öğretiminin İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi	Ön-Test, Son-Test Gruplu Gerçek Deneme Modeli.	* Proje tabanlı sorumluluk değer eğitiminin, öğretim sürecini somutlaştırarak anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve eğitim sürecini zevkli hale getirdiği gözlenmiştir. * Deney grubundaki öğrencilerin öz bakım ve görev bilinci tutum puanları yükselmiştir.

Tarih	Araştırmacı	Araştırma Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
2014	Yeşil, R.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi	Nicel Araştırma, Tarama Modeli.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğretmenlerin bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejilerini, uygulamalı sorumluluk eğitimine göre daha çok kullandıkları,</li> <li>* Öğretmenlerin, öğrencilerin okul seviyesi yükseldikçe uygulamalı sorumluluk eğitim stratejisine daha az yer verdikleri,</li> <li>* Kadın öğretmenlerin bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejilerini daha sık kullandıkları,</li> <li>* Mesleki kıdemi 1-7 yıl olan öğretmenlerin, bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejilerini en çok, mesleki kıdemi 22 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise en az kullandıkları görülmüştür.</li> </ul>
2014	Kaya, M. ve Doğan, U.	Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması	Ölçek Uygulama.	* Öğrenci Sorumluluk Ölçeği'nin eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.
2016	Sezer, A. ve Çoban, O.	Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları	Tarama Modeli.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ortaokul öğrencilerinin yedi farklı sorumluluk algısı olduğu tespit edilmiştir.</li> <li>- Aileye karşı sorumluluk</li> <li>- Kişisel sorumluluk (Akademik)</li> <li>- Kişisel sorumluluk (Sağlık)</li> <li>- Kişiler arası sorumluluk</li> <li>- Çevreye karşı sorumluluk</li> <li>- Dini sorumluluk</li> <li>- Kamusal sorumluluk</li> </ul>
2016	Karakuş, C., Kartal, A. ve Çağlayan, K.T.	İlkokul Öğrencilerine Göre Sorumluluk	Nitel Araştırma, Olgubilim Deseni.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğrenciler sorumluluğu, çoğunlukla bilişsel düzeyde ödevini yapan çocuklar ve verileni yerine getiren kişiler olarak tanımlamışlardır.</li> <li>* Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerinde yaşadıkları duygular, mutlu olmak, güvenilir olmak, gurur duyma ve takdir edilme olarak belirlenmiştir.</li> <li>* Öğrenciler, verilen görevi yerine getirdiklerinde rahatladıklarını, çevrede olumlu sonuçlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>* Öğrencilerin sorumlu oldukları davranışları yerine getirmediğinde üzüntü, gözden düşme korkusu, huzursuzluk, mutsuzluk, kaygı ve başarısızlık duygusu yaşadıkları belirlenmiştir.</li> </ul>

Tarih	Araştırmacı	Araştırma Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
2017	Yakar, A.	Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı	Eylem Araştırması.	* Potansiyel gelişim alanı bağlamında gerçekleştirilen öğrenme görevleri öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve fen başarılarını geliştirmiştir.
2017	Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S.	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	Ölçek Uygulama.	* Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ölçeği, ortaokul düzeyinde kullanılabilir.
2018	Altunok Çal, İ.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimine İlişkin Uygulamaları ve Öğrencilerin Sorumlu Davranma Düzeyleri	Nitel+Nitel (Betimsel)	* Öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin gerekliliğine bakış açılarının olumlu olduğu, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun oldukları okul türü faktörlerine göre farklılaşmadığı, * Öğretmenlerin çoğu zaman sorumluluk eğitime yönelik uygulamalara yer verdikleri, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlerin uygulama sıklıklarını etkilemediği, * Öğretmenlerin, sorumluluklarını yerine getirmesi açısından çocukları iyi düzeyde buldukları, cinsiyet, eğitim durumu, mezun oldukları okul türü gibi faktörlerin bu durumu farklılaştırmadığı, * Öğretmenlerin daha çok sosyal sorumluluklara yönelik uygulamalara yer verdikleri; Okul Öncesi Eğitim Programını sorumluluk eğitimi açısından yeterli buldukları; daha çok aile kaynaklı problemlerle karşılaştıkları; yaşadıkları problemlere çözüm olarak da en fazla çocuğa ilişkin etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir.
2019	Calp, Ş. ve Kaya, L.	İlkokul Öğretmenleri Çocuklarda Sorumluluk Bilincini Geliştirmek İçin Ne Yapıyor? Ne Yapamıyor?	Nitel Araştırma. (Görüşme)	* Sorumluluk eğitimi ilke ve prensiplerinin, okul eğitiminde uygulamaya aktarılıp aktarılmadığı ve ilkokul öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde uyguladıkları sorumluluk eğitimi stratejilerinin sorgulandığı araştırmada, öğretmenlerin en çok telkin yolunu tercih ettikleri ve bilgilendirici bir yol izledikleri sonucunu ortaya çıkmıştır.

## 2.6. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

Tabloda 2.1’de sunulan; öğrenme ve çalışma sorumluluğu, sorumluluk, sorumluluk eğitimi gibi kavramların da yer aldığı araştırma sonuçları, öğrenciler ve öğretmenler açısından değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.1 incelendiğinde sorumluluk konusuyla ilgili araştırmaların son yıllarda hız kazanmış olduğu görölmektedir. Ülkemizde sorumluluk duygusu geliştirme ve davranış edinme programlarının yaygınlaşmamış olduğu düşünöldüğünde, araştırmalardaki artışın alana veri sağlama ve uygulamaya yönelik çalışmaların arttırılmasını sağlama adına katkısı olduğu düşünölmektedir. Hayta Önal (2005), tarafından geliştirilen sorumluluk eğitimi programının alanda yapılacak bu tür programlara bir örnek teşkil ettiği düşünölmektedir. Yapılan programın sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olması, bu tür programların yaygınlaştırılmasının sorumlu bireylerin yetişmesi adına ülkemize faydası olacağına inanılmaktadır. Araştırmalarda ölçek geliştirme çalışmalarında da artış gözlenmiş olup, bu araçların alanda yapılacak çalışmalara katkısı sağlayacağı düşünölmektedir.

### *Öğretmenler Açısından,*

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ilköğretim çağında öğrencilerinden bekledikleri temel sorumlulukların daha çok bilişsel alana yönelik öğretimsel faaliyetlerle ilgili olduğu, öğretmenlerinse, en fazla öğretimsel boyutla ilgili sorumlulukların yerine getirilmemesinden rahatsız olduklarını göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerinden “ödevlerini zamanında ve eksiksiz yapma, derse hazırlıklı gelme” gibi öğretimsel anlamda sorumlulukları öncelikle beklerken, daha geniş anlamda “arkadaşlarına ve öğretmenine saygılı olma, arkadaşlarının eşyalarını koruma, okul, öğretmen ve ülkeyi sevme” gibi sorumlulukları ikinci plana atmaktadırlar. Öyleyse öğretmenlerin sorumluluk kavramını daha genel planda değerlendirmelerine, sadece öğretimsel yönüyle değil, eğitimsel yönüyle de ele almalarına ve onları bu konuda bilinçlendirmeye ihtiyaç vardır.

Araştırmalar, öğretmenlerin, sorumluluk kazandırmada özel bir disiplin yöntemi uygulamadıklarını, daha çok sıklıkla uyarma, konuşma, gibi sözlü müdahale yöntemlerini kullandıklarını, yerine getirilmeyen sorumluluklarla başetmede ceza içeren (sözel olumsuz cezalar) yöntemlere başvurduklarını göstermektedir. Öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturması adına öğretmenlerin öğrencilerine hem fırsatlar sağlaması hem de öğrenci farklılıklarını dikkate alarak onlara özel disiplin yöntemleri geliştirmesi sağlanmalıdır.

İlkokul öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelendiği araştırmalar, öğretmenlerin daha çok, uygulamalı öğrenme yerine, bilgilendirici yol izledikleri ve teorik bilgi aktarımına dayanan sorumluluk eğitimi stratejilerini tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça, uygulamalı sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma oranı artmakta, ancak okul düzeyi yükseldikçe bu oran da düşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde etkili olabilecek, veli ya da başka öğretmenler gibi destek alabilecekleri bireylerden de yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin geliştirilmesi ve bunun da daha çok uygulamalı alana yönelik olması sağlanmalıdır. Ayrıca bu konuda çevrelerinden destek almaları noktasında da bilinç kazandırılmalı ve yönlendirilmelidirler.

#### *Öğrenciler Açısından,*

Araştırmalar ilkökul öğrencilerinin sorumluluğu, ödevini yapan, verilen görevi yerine getiren kişi olarak gördüklerini, sorumluluklarını yerine getirdiklerinde mutlu olup rahatladıklarını, getirmediği durumlarda ise üzüntü, gözden düşme korkusu, huzursuzluk, kaygı, başarısızlık duygusu gibi duygular yaşadıklarını göstermiştir. Öğrenciler, her ne kadar ceza içeren yaptırımların kısa süreli de olsa etkili olduğunu belirtse de, sorumluluklarını yerine getirmediği zamanlarda kendileri açısından ceza içermeyen yaptırımları tercih etmektedirler. Ebeveyn ve öğretmenler, çocuklara kendi sorumluluklarını yerine getirebilecekleri, ceza yöntemine başvurmadan çocuğun kendi iç kontrol sisteminin harekete geçirebileceği ortamlar hazırlamalıdır.

Yapılan araştırmalarda ortaöğretimde, öğrencilerde yaş artışına bağlı olarak sorumluluklarını yerine getirmeleri düzeylerinde, dış kontrolün (öğretmen, arkadaş, çevre) ergenlik döneminde etkili olduğu vurgulanmıştır. Ergenlik döneminin öğrenciler için sıkıntılı bir dönem olması yönüyle öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak onlara gerekli desteği sağlamak ve iç-kontrol alanına yöneltmek gerekir. Ortaöğretimde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde bir gerilemenin varlığı tespit edilerek, bunun da nedeninin sınav kaygısı ya da dershaneye gitme gibi ek sorumlulukları üstlenme olabileceği belirtilmiştir. O halde öğrencilere verilecek sorumluluklar, onları dış kontrol mekanizmalarının etkisi altına itmemeli ve kendi motivasyonları sağlanarak kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

Araştırmalarda kız öğrencilerin erkeklere oranla daha sorumlu oldukları belirlenmiştir. 5. ve 8.sınıf öğrencileri üzerinde yürütölen bir diğer çalışmada, kız öğrencilerin dini, sosyal ve ortak faktörlerde erkek öğrencilere göre daha sorumlu davranışlar içinde oldukları görölmektedir. Erkek öğrencilerde de bu duygunun gelişmesi adına, cinsiyet farklılığı dikkate alınmalı, erkek öğrencilerin de dikkatlerini çekebilecek etkinlikler tasarlamak ve onları bu etkinliklere katma yoluyla onlara zengin öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Proje tabanlı sorumluluk eğitiminin öğrenme sürecini somutlaştırarak anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlamada etkili olduğu tespit edilmiştir. İlgili teknik, öğretimin diğer kademelerinde de yaygınlaştırılabileceği gibi, öğrencilerde sorumluluğu geliştirebilecek etkili tekniklerin geliştirilmesi ve farklı kademelerde uygulanarak etkililiklerinin araştırılması ve yaygınlaşması sağlanmalıdır.

Öğrenci alışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenci motivasyonunu arttırdığı ve öğrenme sürecinde öğrenciler arası işbirliğini geliştirdiği belirtilmiştir. Öğretim kademelerinde, öğrenci çalışma kitaplarına sorumluluğu geliştirmeye yönelik farklı türdeki etkinliklerin yerleştirilerek öğrenci motivasyonu ve işbirliğinin devamı sağlanmalı, öğrenme sorumluluk düzeyi arttırılmaya çalışılmalıdır.

5.sınıf öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin yerine getirmede zorlandıkları sorumluluklar, “ödev, düzen, saygı, temizlik ve gönüllü katılım” kategorilerinde yoğunlaşmış, sorumluluk ve empati arasında; pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu yaş grubu için belirtilen kategorilerdeki sorumlulukların geliştirilmesi ve öğrenciler tarafından dikkat çekici hale gelmesi sağlanmalıdır. Ayrıca empatik yaklaşımın sorumluluğu geliştirdiğinden hareketle öğretim kademelerinde de kullanımının yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Araştırmalar, sorumluluk kazanımında iç-denetimin etkin olduğunu, iç-denetimli bireylerin, karar verme sürecinde eylemin sonuna kadar tüm sorumluluklarını üstlendiklerini göstermektedir. Öğrencilere, onların iç-denetimlerini geliştirmelerine imkân sağlayan ortamlar sunulmalıdır. Ayrıca başarılı öğrencilerin çoğunlukla her konuda sorumluluk aldıkları, başarısı orta öğrencilerin ara-sıra sorumluluk aldıkları, başarısı düşük öğrencilerin ise sadece bazı konularda sorumluluk aldıkları tespit edilmiştir. Başarısı düşük öğrenciler gerekli motivasyon ve teşvikle isteklendirilebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma (mixed) yöntemle yapılmıştır. Mertkan'a (2015, 13) göre karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıdır. Karma yöntem araştırmaları genel olarak; tek bir çalışmada veya aynı olguları araştıran bir dizi çalışmada, nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasını gerektiren araştırmaları temsil eden araştırmalardır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, 267). Creswell ve Plano-Clark'a (2007) göre karma yöntem, araştırma sürecinde temele nicel ve nitel verilerin kullanımını alarak araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Akt. Creswell, Plano-Clark 2015, 6). Bir araştırmacı çalışmasını devam ettirmek için, sadece nicel, nitel ya da karma yöntem çalışmalarından birini seçmez, bu seçeneklerin içerisinde yer alan bir araştırma çeşidi üstünde kararını verir (Creswell, 2016, 11).

Bu araştırmada karma yöntemin desen çeşitlerinden açımlayıcı desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark'a (2015) göre açımlayıcı desen, araştırma sorusunu öncelikle cevaplayacak nicel verileri toplama ve çözümleme, devamında nitel verileri toplama ve çözümleme, nitel aşamada nicel aşamanın sonuçlarının takibinin yapılması şeklinde gerçekleştirilir; burada araştırmacı, nitel aşama sonuçlarının, nicel aşama sonuçlarının açıklanmasında nasıl yardımcı olduğunu yorumlar (Creswell ve Plano Clark, 2015, 79). Bu doğrultuda öncelikle ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerine dair veriler, nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmış ve analizi gerçekleştirilmiş; ardından yapılan nitel çalışma ve nitel veri analizi ile her iki çalışma arası veri bağlantıları yapılmak suretiyle, öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin mevcut durumu tanımlanmaya çalışılmıştır. Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson (2003, 178), araştırmacılar için açımlayıcı desenin, aynı zamanda nicel bulguları

daha fazla araştırmak istediği durumlarda kullanışlı olduğunu ifade etmişlerdir. Karma yöntem desen çeşitlerine ilişkin Tablo 3.2. aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.2. Karma Yöntem Desen eşitleri

<b>Desen eşidi</b>	<b>Değişkenleri</b>	<b>Zamanlama</b>	<b>Ağırlık verme</b>	<b>Karışım</b>	<b>Formülü</b>
eşitlemeli (Zenginleştirilmiş) Desen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yakınsaklık</li> <li>•Veri dönüşümü</li> <li>•Doğrulanan nicel veri</li> <li>•ok düzeyli</li> </ul>	Eşzamanlı: Nicel ve Nitel aynı zamanda	Genellikle eşit	Yorum ya da analiz esnasında veri birleştirme	Nicel+ Nitel
Gömülü Desen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gömülü deneysel</li> <li>•Gömülü korelasyonel</li> </ul>	Eşzamanlı veya ardışık	Eşit değil	Daha büyük desen içerisindeki tek tip veri içine gömülü	Nicel ya da Nitel
Açıklayıcı (Açımlayıcı) Desen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Birbirini takip eden açıklamalar</li> <li>•Katılımcı seçimi</li> </ul>	Sıralı: Nicel ardından nitel	Genellikle nicel	İki evre arasında veri bağlantısı	Nicel →Nitel
Keşfedici Desen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Araç geliştirme</li> <li>•Taksonomi geliştirme</li> </ul>	Sıralı: Nitel ardından nicel	Genellikle nitel	İki evre arasında veri bağlantısı	Nitel →Nicel

(Creswell, Plano-Clark, 2006; Akt. Elaldı, 2013, 175)



### **3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü**

#### **3.1.1.1. Nicel Araştırma Yöntemi**

Araştırmacı araştırmaya başlamadan, yapacağı araştırmaya ilişkin eldeki verileri dikkate alarak, önce problemi, belirlediği evreni, kullanacağı örnekleme, veri türleri, ölçme teknikleri, çözümleme yöntemleri ve kontrol olanaklarını değerlendirerek, en uygun araştırma yöntemini seçmeli ve bunu araştırma planında belirtmelidir (Kaptan, 1998, 46). Bu bağlamda karma araştırma modellerinden açıklayıcı desenin kullanıldığı bu araştırmanın nicel bölümünde, temelini betimleyici yapının oluşturduğu tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2013, 77) , bu yöntemi, geçmişte kalmış ya da hala mevcut olan bir durumun mevcut olduğu biçimiyle betimlenmesi şeklinde tanımlamıştır. Tarama tipi araştırmalar, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmakta olup, büyük kitlelerde araştırma konusu edilecek özelliklerin (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu vb.) belirlenmesi amacıyla yönelik olarak yapılan betimsel türde araştırmalardır (Can, 2016, 8). Tarama araştırmaları, kişilerin belli konulara ilişkin tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anket kullanarak belirlemeyi amaçlar (Gürbüz ve Şahin, 2016, 107). Araştırmacı, araştırma konusu yaptığı özelliği, uygun bir ölçme aracı ile belirleyip, belirlediği bu verilere ait bir takım işlemler (yüzde, frekans, ortalama karşılaştırması vb.) yapmak suretiyle sonuçlara ulaşır (Can, 2016, 9). Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşleri, mevcut olgunun tanımlanması amacıyla tarama yöntemi kullanılarak, uygun ölçme araçları ile ölçülmeye çalışılmış ve mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada amaç, “Ortaokul öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” olarak, çalışma öncesi açıkça belirlenmiş; Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izinle e-okul yönetim bilgi sisteminden, Bartın ili merkez ilçesinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören, tüm 5.sınıf öğrencilerinin sayısına ilişkin okul ve cinsiyet dağılımını gösteren verilere ulaşılarak, evren ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmada belirlenmiş ulaşılabilir evrenin % 82.17’den veriler toplanmak suretiyle genellemeler yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya ait tüm maliyetler araştırmacı tarafından karşılanmış, uygulanan tarama yönteminde özellikle uygulama sürecindeki sorunlar dikkate alınarak özel okullar ile özel eğitim uygulama okulları araştırmada kapsam dışı bırakılmıştır.

### 3.1.1.2. Evren ve Örneklem

Örneklemeden elde edilen sonuçlardan genellenebilecek hedef kitle, evrendir (Karasar, 2013, 109). Diğer bir deyişle evren (anakütle), niteliğini araştırma amacının belirlediği, herhangi bir araştırma kapsamında yer alan obje, olgu, olay ve bireylerin bütünüdür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, 69). Evrenden alınan örneklemin, evreni ne ölçüde temsil edebiliyor oluşunu sınamak, dış geçerliğin koşulu olmakla birlikte; evrene ait bilinen özellikler örnekleme karşılaştırılmalı, önemli görülebilir farklılık yoksa diğer özellikler yönünden de örneklemin evreni temsil edebileceğini kabullenmelidir (Can, 2016, 29). Bu araştırmanın evreni, Bartın’da yer alan ortaokul 5.sınıflarda öğrenim gören 1385 öğrenciyi kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle, Bartın ili merkez ilçesi sınırlarında eğitim veren 10 ortaokulda öğrenim gören 5.sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmada özel okullar ve özel eğitim veren kurumlar uygulamadaki sorunlar nedeniyle kapsam dışı tutulmuştur. Öğrencilerin okullara göre dağılımı Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3: 10 Ortaokulda Öğrenim Gören 5.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Evren ve Örneklem Dağılımı

Bartın İli Ortaokulları	Evren			Örneklem		
	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
O1	94	116	210	78	95	173
O2	63	76	139	61	74	135
O3	85	104	189	59	63	122
O4	84	63	147	58	45	103
O5	21	13	34	18	10	28
O6	66	82	148	61	80	141
O7	73	78	151	69	74	143
O8	81	120	201	71	104	175
O9	42	34	76	34	36*	70
O10	54	36	90	20	28	48
<b>Toplam</b>	<b>663</b>	<b>722</b>	<b>1385</b>	<b>529</b>	<b>609</b>	<b>1138</b>

\* Yıl içerisinde okullar bazında öğrenci hareketliliği olduğundan öğrenci sayılarında iniş çıkışlar olabilmektedir.

Tablo 3.3'e göre, 10 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin 663'ü kız öğrenci, 722'si de erkek öğrencidir. En fazla ortaokul 5.sınıf öğrencisi O1 ortaokulunda öğrenim görüyorken, en az ortaokul 5.sınıf öğrencisi olan ortaokul O5'tir. Kız ve erkek öğrenci dağılımlarına bakıldığında en fazla 5.sınıf kız öğrencisi olan ortaokul O1, en fazla 5.sınıf erkek öğrencisi olan ortaokul ise O8'dir.

Belirlenmiş bir evrenin birimleri içinden, sistematik bir biçimde seçilmiş ve evreni temsil ettiği kabul edilmiş daha küçük küme, örnekleme oluşturur. Belirlenmiş araştırma evreninden örneklem seçim işlemi ise örneklemedir (Gürbüz ve Şahin, 2016, 127). Örneklem belirlemenin temel ilkesi evreni temsil niteliğidir, bu nedenle evren özellikleri çok iyi bilinmeli, seçilen örneklemede evrenin her özelliği temsil edilmeli ve örneklem büyüklüğü uygun olmalıdır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, 72). Araştırmanın bu bölümünde örnekleme, evrenden tesadüfi (random) örnekleme yoluyla yapılarak öğrenci sayıları belirlenmiştir. Evrendeki tüm birimler, örnekleme girmek için eşit şansa sahip olduğunda ve bu birimlerin örnekleme seçiminin birbirinden bağımsız olduğu durumlarda, örneklem seçimleri tesadüfidir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017, 75). Bu bağlamda, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği” tüm öğrencilere eşit şans verilerek uygulanmaya çalışılmış, ancak farklı nedenlerle devamsızlık yapan ve ölçekleri gelişigüzel doldurduğu belirlenen öğrenci ölçekleri araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmada örnekleme oranları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Araştırmada Örnekleme Oranları

<b>Bartın İli Ortaokulları</b>	<b>Evren(N)</b>	<b>Örneklem (n)</b>	<b>Oran(%)</b>
O1	210	173	82.38
O2	139	135	97.12
O3	189	122	64.55
O4	147	103	70.07
O5	34	28	82.35
O6	148	141	95.27
O7	151	143	94.70
O8	201	175	87.06
O9	76	70	92.11
O10	60	48	80.00
<b>Toplam</b>	<b>1385</b>	<b>1138</b>	<b>82.17</b>

Tablo 3.4 incelendiğinde evrenin 1385 kişiden oluştuğu, evrenden alınan örneklemin ise 1138 kişiden oluştuğu görülmektedir. Evrenden alınan örneklem oranı % 82.17'dir. Krejcie ve Morgan'a (1970, 607-610) göre evrenin örnekleme oranının uygun olduğu söylenebilir.

### 3.1.1.3. Nicel Veri Toplama Araçları ve Analizi

Bir ölçme tekniği, neyi ölçmesi için hazırlanmışsa sadece onu ölçmeli; istenmeyen etken ve özellikler, ölçme sonucunu etkilememelidir ki, bu teknik geçerli kabul edilebilsin. (Kaptan, 1998, 172). Anketler, araştırma problemini çözmek ve eldeki hipotezi test edecek bilgileri sistematik olarak toplama ve saklama amacıyla, birincil kaynaktan veri almak için hazırlanmış sistematik soru formlarıdır (İslamoğlu, 2003, 107). Anket aracılığı ile bilgi toplamada, önce uygulama yapılacak denek grup belirlenmelidir; çünkü anket içindeki sorular, denek grubun özelliklerine ve onlardan hangi bilgilerin elde edilebileceğine göre belirlenir (Cebeci, 2002, 93). Ankette yer alan sorular, herkesin kolayca anlayabilmesi ve yanıtlayabilmesi için, eğitim düzeyi en düşük bir kişinin dahi kolaylıkla anlayarak yanıtlayabileceği ölçüde basit, sade ve anlaşılır düzeyde olmalıdır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, 94). Bu çalışmada, ortaokul (5.sınıf) öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerini değerlendirmek için nicel veri toplama aracı olarak, Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilmiş “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS)” ölçeği kullanılmıştır.

Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği (Ek-3), öğrenme sorumluluğu ve çalışma sorumluluğu olmak üzere iki alt boyutu içermektedir. Öğrenme sorumluluğu alt boyutu 9 maddeden (Ek-3'te 1.-9. maddeler arası), çalışma sorumluluğu alt boyutu ise 9 maddeden (Ek 3'te 10.-18. maddeler arası) oluşmaktadır. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği'nde yer alan 18 madde, 5'li likert tipindeki maddelerdir. Öğrenme sorumluluğu alt boyutunda yer almakta olan maddelere ait faktör yükleri .42 ile .67 olup, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .46 ile .61 arasında değişmektedir. Çalışma sorumluluğu alt boyutunda yer alan maddelere ait faktör yükleri .49 ile .65 olup, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .48 ile .64 arasında değişmektedir. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, modelin oldukça iyi bir model olduğunu göstermektedir ( $\chi^2/df=2,587$ , GFI=.94, AGFI=.93, CFI=.95, RMSEA=.04, SRMR=.04).

Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin olarak, iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin, iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, tüm ölçek için .83 bulunmuştur. Öğrenme sorumluluğu alt boyutu için bu katsayı .64 ve çalışma sorumluluğu alt boyutu için ise .80 bulunmuş olup, tek ve çift maddeler arasındaki iki yarı puanları korelasyonu .776 ( $p<0.01$ ) olarak bulunmuştur (Semerci ve Pamuk, 2012). Bu araştırma için Cronbach's Alpha katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği'nin ortaokul 5.sınıf öğrencilerine uygulanması ile elde edilen nicel veriler, SPSS.22 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Veri analizi öncesinde okul isimleri için O1, O2,... şeklinde kodlamalar yapılmış, yapılan kodlamalar bulgular bölümünde okulları temsil etmek için kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi işlemleri yapılmıştır.

### **3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü**

#### **3.1.2.1. Nitel Araştırma Yöntemi**

Nitel araştırmalar, sosyoloji, psikoloji, eğitim, ekonomi vb. sosyal disiplinlerde yoğun olarak uygulanan, insan davranışlarındaki temel neden ve motivasyonları anlamayı amaçlayan, sayısı az temsil gücü düşük örneklemeler üzerinde, yapılandırılmamış verilerle derinlemesine yapılan gözlem ve görüşmelerden, tümevarım yoluyla gerçeklere ulaşmaya çalışılan araştırmalardır (Arıkan, 2017, 21). Nitel araştırma, yalnız bir varlığı değil, oldukça geniş bir çeşitliliği içerisine alan bir “şemsiye terim”dir (Punch, 2016, 132). Bu yönüyle birçok kavramı yapısında barındırdığından, ögeleri ve genel çerçevesi hakkında üzerinde uzlaşmaya varılmış bir tanımlaması yoktur; ancak, algı ve olayların doğal ortamlarında görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri ile nitel bir süreç izlenerek gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla oluşturulan araştırmalardır, şeklinde bir tanımlama yapılabilir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, 24-25). Nitel araştırmada, tasarıma yansımış en önemli özellik, nitel araştırmanın insan, varlık ve olayları kendi doğal ortamı içinde inceliyor oluşu ve onun doğalcı yanındadır (Punch, 2016, 142). Nitel araştırma yapanlar, genellikle örnek olay durum çalışması, eylem araştırması ve etnografya (kültür analizi) desenlerini tercih ederler (Mertkan, 2015, 8). Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nitel bölümünde, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2014, 28) göre durum

çalışmaları, bir duruma ait tüm faktörlerin bütüncül bir biçimde araştırılması, ilgili durumda bıraktıkları etkiler ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşan çalışmalar olup, bir ya da daha fazla olayı derinlemesine inceleyen çalışmalardır.

Bu çalışmada durum çalışmasıyla, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna dair görüşlerine ilişkin mevcut durum ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve nicel araştırma ile ortaya çıkan bulguların örtüşüp örtüşmediğine dikkat çekilmiştir.

### **3.1.2.2. Nitel Çalışma Grubu**

Araştırmaya, Bartın ili Merkez ilçesi belediye sınırları içinde kalan ortaokulların 5.sınıflarında öğrenim görmekte olan 13 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, birbirine çok yakın mesafede olmayan iki farklı okulun üç farklı sınıfından kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmişlerdir. Seçilen okullar, ilçe merkezi içinde öğrenci nüfusu kalabalık, farklı gelir düzeylerinde öğrencilerin bir arada öğrenim gördüğü okullardır. Araştırmanın güvenilirliği için, aranacak bilginin özelliği doğrultusunda örnekleme yöntemi doğru seçilmelidir ki, bu araştırmanın maliyetini de etkiler (İslamoğlu, 2003, 146). Örnekleme teknikleri içerisinde kolay örnekleme, evreni temsil etme durumu az da olsa, en kolay ulaşılabilen katılımcılarla yapılan bir teknik olup, özellikle okullardaki bazı çalışmalarda büyük sapmalar oluşturmadığı görüldüğünden tercih edilmektedir (Yıldırım, 2015, 82). Yakın ve ulaşılması kolay bir durum seçildiği için araştırmaya hız verir, pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 123). Araştırmanın, nitel çalışma grubunu, 7 kız ve 6 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

### **3.1.2.3. Nitel Veri Toplama Araçları ve Analizi**

Nitel çalışmalarda, araştırılan durumu bireysel süzgeçinden geçiren, anlamlandıran, yorumlayan ve araştırma sürecinde en önemli etken olduğu için asıl veri toplama aracı araştırmacının kendisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 59-60). Belirli bir amaca yönelik ve belli bir düzen içerisinde, iki ya da daha çok kişiyle soru-cevap şeklinde yapılan, söyleşinin gidişatına göre yeniden düzenlenip uyarlanabilen söyleşilere görüşme (mülakat) denir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, 99). Görüşmenin temelini sözlü iletişim oluşturur; verilerse günlük yaşamımızda en çok kullandığımız iletişim süreci olan konuşma ile toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 42). Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gürbüz ve Şahin'e (2016, 188) göre yarı

yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının görüşme öncesi belirlediği bir dizi soru ve konular rehberliğinde ilerlemesine olanak sağlarken, aynı zamanda ihtiyaç duyduğunda derinlemesine gidebilmesine de olanak verir. Görüşmenin yapılandırılma düzeyi, görüşmenin ne kadar derinlemesine yapıldığı, farklı durumlarda ve farklı kişilerde standartlaşma düzeyine göre çeşitlilik gösterir (Punch, 2016, 166).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-4), 1 profesör ve iki öğretmen aracılığıyla oluşturulmuş ve nicel veri toplama aracına uygunluğu da gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-4), öğrenme sorumluluğu ve çalışma sorumluluğu alt boyutlarını içeren altı sorudan oluşmaktadır. Öğrenme sorumluluğu alt boyutu ilk iki soruyu, çalışma sorumluluğu alt boyutu ise, 3.-6. arası soruları kapsamaktadır.

Araştırmanın nitel bölümünde, öğrenci görüşmelerinin bir kısmı öğrencilerle yüz yüze yapılarak gerçekleştirilmiştir. Velilerinden izin alınarak okul ortamında ders aralarında; bir kısmı da yine veli izni alınarak velilerin telefonları üzerinden, samimi bir ortam oluşturularak birebir gerçekleştirilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ediyor oluşu ve yoğunluğu, müsait zaman diliminin belirlenmesi süreçleri ile ilgili çeşitli güçlükler yaşanmıştır. Bu nedenle görüşmeye katılan öğrenci sayısı sınırlı kalmıştır. Veli izinleri sözlü olarak alınmış, velilere ulaşım sınıf öğretmenleri aracılığı ile yapılmış, veli izni alınan öğrencilerle görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının öğrencilere yöneltilmesi şeklinde gerçekleştirilmiş; veliler ses kaydı alınmasına sıcak bakmadıkları için, görüşme verileri not edilmek suretiyle oluşturulmuştur. Öğrencilerle gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan görüşmeler, 20-25 dakika sürmüştür.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, öğrenme sorumluluğu ve çalışma sorumluluğu başlıkları altında sunulmuştur. Araştırma istatistikleri cinsiyet, gelir durumu ve okula göre yapılmıştır.

Araştırmaya toplamda nicel olarak 1138 öğrenci katılmıştır. Katılanların % 46.5'i (529 öğrenci) kız öğrenci, % 53.5'i (609 öğrenci) de erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin gelir durumları incelendiğinde % 2.9'u (33 kişi) “düşük”, % 46.4'ü (527 kişi) “orta” ve %50.7'sinin (575 kişi) “iyi” durumda olduğu görülmektedir.

Nitel araştırmaya katılan 13 kişinin 7'si kız, 6'sı erkektir. Bu öğrencilerin 2'sinin düşük gelirli, 8'inin orta gelirli, 3'ünün de yüksek gelirli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı durumlarına bakıldığında, 3 öğrencinin zayıfının olduğu, 2 öğrencinin teşekkür belgesi aldığı, 8 öğrencinin de takdir belgesi aldığı görülmektedir.

#### 4.1. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Nicel Bulgular

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğrenme Sorumluluğunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p*
Kız	529	4.31	0.46	1136	6.665	0.000
Erkek	609	4.10	0.56			

\*p< 0.05

Öğrenme sorumluluğunun cinsiyete göre karşılaştırılması t-testi ile yapılmıştır. Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğrenme sorumluluğuyla ilgili olarak kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=6.665, p<0.05). Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme sorumluluğunun, erkek öğrencilere ( $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4.10$ ) kıyasla kız öğrencilerde



( $\bar{x}_{KIZ}=4.31$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Cohen's d değeri 0.40 bulunmuş olup küçük etki şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun gelir düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrenme Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Dağılımının Betimsel İstatistikleri

Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss
1. Düşük	29	4.21	0.74
2. Orta	526	4.14	0.53
3. Yüksek	575	4.26	0.48

Öğrenme sorumluluğu gelir düzeyine göre incelendiğinde, “düşük” düzeyde olanlar 29 öğrenci ( $\bar{x}=4.21$ ,  $ss=0,74$ ), “orta” düzeyde olanlar 526 öğrenci ( $\bar{x}=4.14$ ,  $ss=0,53$ ) ve “yüksek” düzeyde olanlar 575 öğrenci ( $\bar{x}=4.26$ ,  $ss=0,48$ ) şeklindedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun gelir düzeyine göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğrenme Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Gelir Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4.328	2	2.164	8.227	0.000 (2 ile 3)
Gruplar içi	296.450	1127	0.263		
Toplam	300.779	1129			

Öğrenme sorumluluğunun gelir düzeyine göre karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=8.227$ ,  $p<0.05$ ). Scheffe testine göre, 5.sınıf öğrencilerinin gelir durumu “yüksek” düzeyde olanların, “orta” düzeyde olanlara göre daha fazla öğrenme sorumluluğuna sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun öğrenim gördükleri okullara göre betimsel istatistikleri Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğrenme Sorumluluğunun Okullara Göre Dağılımının Betimsel İstatistikleri

Okul Adı	N	$\bar{x}$	ss
O1	173	4.17	0.58
O2	135	4.00	0.63
O3	122	4.20	0.54
O4	103	4.36	0.36
O5	28	3.99	0.62
O6	141	4.22	0.43
O7	143	4.27	0.46
O8	175	4.25	0.48
O9	70	4.25	0.61
O10	48	4.14	0.47

Öğrenme sorumluluğu öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara göre incelendiğinde, “O1” okulunda öğrenim görenler 173 öğrenci ( $\bar{x}=4.17$ ,  $ss=0,58$ ), “O2” okulunda öğrenim görenler 135 öğrenci ( $\bar{x}=4.00$ ,  $ss=0,63$ ), “O3” okulunda öğrenim görenler 122 öğrenci ( $\bar{x}=4.20$ ,  $ss=0,54$ ), “O4” okulunda öğrenim görenler 103 öğrenci ( $\bar{x}=4.36$ ,  $ss=0,36$ ), “O5” okulunda öğrenim görenler 28 öğrenci ( $\bar{x}=3.99$ ,  $ss=0,62$ ), “O6” okulunda öğrenim görenler 141 öğrenci ( $\bar{x}=4.22$ ,  $ss=0,43$ ), “O7” okulunda öğrenim görenler 143 öğrenci ( $\bar{x}=4.27$ ,  $ss=0,46$ ), “O8” okulunda öğrenim görenler 175 öğrenci ( $\bar{x}=4.25$ ,  $ss=0,48$ ), “O9” okulunda öğrenim görenler 70 öğrenci ( $\bar{x}=4.25$ ,  $ss=0,61$ ), “O10” okulunda öğrenim görenler 48 öğrenci ( $\bar{x}=4.14$ ,  $ss=0,47$ ) şeklindedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun öğrenim gördükleri okullara göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğrenme Sorumluluğunun Öğrenim Görülen Okullara Göre Varyans Analizi Sonuçları

Okul Adı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	10.548	9	1.172	4.365	0.000 (2 ile 4, 2 ile 7)
Gruplar içi	302.888	1128	0.269		
Toplam	313.436	1137			

Öğrenme sorumluluğunun öğrenim görülen okullara göre karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=4.365, p<0.05$ ). Scheffe testine göre, O4 ve O7 okulunda öğrenim gören 5.sınıf öğrencilerinin, O2 okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla öğrenme sorumluluğuna sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.2. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğrencilerin “Eve gittiğinizde derslerinizle ilgili neler yaparsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar, verilen cevapların yoğunlaşmış olduğu konu başlıkları altında Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Derslerle İlgili Evde Yapılan Çalışmaların Dağılımı

Öğrenci Yanıtları	Ödev Yapma	Kitap Okuma	Konu Tekrarı	Test Çözme	Ders Çalışma	EBA /Morpa Kamp.Kul.	İnternet Araştırm.	Video İzleme
Ö1K	x	x			x			
Ö2E	x	x			x			
Ö3K		x	x				x	
Ö4E	x	x			x			
Ö5K	x	x		x				
Ö6E	x	x	x			x	x	
Ö7K	x		x	x				
Ö8E	x	x	x				x	
Ö9K			x	x				x
Ö10E	x					x		
Ö11K	x	x			x			
Ö12E	x	x	x	x				
Ö13K	x			x	x			
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

“Eve gittiğinizde derslerinizle ilgili neler yaparsınız?” sorusuna verilen öğrenci cevapları, derslerle ilgili yapılan çalışmalara göre incelendiğinde; her bir çalışma açısından yoğunlaşmanın “ödev yapma” (11 öğrenci), “kitap okuma” (9 öğrenci), “konu tekrarı” (6 öğrenci), “test çözme” (5 öğrenci), “ders çalışma” (5 öğrenci), “EBA/Morpa Kampüs

kullanma” (3 öğrenci), “video izleme” (1 öğrenci) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Nitel araştırmaya katılan tüm öğrenciler (13 öğrenci), evde dersleri ile ilgili olarak en az iki çalışma gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Tablo 4.6 incelendiğinde 1 öğrencinin (Ö10E) 2 çalışmayı da yaptığı, 9 öğrencinin (Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö4E, Ö5K, Ö7K, Ö9K, Ö11K, Ö13K) 3 çalışmayı birden yaptığı, 2 öğrencinin (Ö8E, Ö12E) 4 çalışmayı yaptığı, 1 öğrencinin de (Ö6E) 5 çalışmayı yaptığı görülmektedir. Kız öğrencilerin daha fazla ders çalıştıkları (Ö1K, Ö2E, Ö4E, Ö11K, Ö13K) ve daha fazla test çözdükleri (Ö5K, Ö7K, Ö9K, Ö12E, Ö13K) söylenebilir. Öğrenci cevaplarından yapılan bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1K: *“Kitap okurum, kitapları incelerim. Öğretmenin verdiği şeyleri yapmaya çalışırım. Anlamadıklarımı anneme sorarım.”*

Ö3K: *“Tekrar yaparım. Kitap okuyorum. Anlamadığım yerleri internetten araştırıyorum.”*

Ö4E: *“Kitap okurum. Ödevleri yaparım. Kurslara gidiyorum işte okuldan sonra. Dersleri hazırlarım. Sonra oyun oynarım.”*

Ö5K: *“Önce yemeğimi yerim. Ödevlerimi yaparım. Testlerimi çözerim. Kitaplarımı okurum. Test çözüyorum. Hepsini kendim yapıp kendim cevap anahtarından kontrol ediyorum.”*

Ö6E: *“İlk ödevlerimi yaparım. Ondan sonra tekrar yaparım en son da kitap okurum. Bazenleri EBA’dan ya da Morpa Kampüs’ten videolar izlerim. Derslerimi kendim yaparım. Çok zorlandığım bir soru olursa öğretmenime sorarım ya da anneme sorarım ya da internetten araştırırım.”*

Ö8E: *“Öğretmenin yazdırdıklarını, kitaplardan okuduklarını okurum ve çalışıyorum. Onları yaptıktan sonra ödevlerimi sonra da kitap okuyorum. Bir daha okuyorum anlamadığım yerleri araştırıyorum. Kitapta bulabilirsem kitaptan, bulamazsam da internetten.”*

Ö10E: *“Çoğunlukla annem test çöz diyor ama ben test çözeceğim yere yapamadığım ödevlerimi yetiştirmeye çalışıyorum. Boş kalınca da test çöz diyor annem. Konu tekrarı dinliyorum morpadan.”*

Ö13K: *“Öğretmenler ödev verdiğiinde yapıyorum. Ödev vermediğinde derslerime çalışırım. Konuyu tekrarlarım. Test çözerim.”*

Öğrencilerin “Eve gittiğinizde ödevlerinizi ne sıklıkla yaparsınız? Nedenini belirtiniz.” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular iki başlık altında incelenmiştir.

## 1. Ödev Yapma Sıklığı

Ödev yapma sıklığına ilişkin öğrenci cevapları Tablo 4.11’de listelenmiştir.

Tablo 4.11: Ödev Yapma Sıklığına İlişkin Öğrenci Cevaplarının Dağılımı

Ödev Yapma Sıklığı	Öğrenci Yanıtları
Her zaman yaparım	Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö9K, Ö12E
Genellikle yaparım	Ö8E, Ö10E, Ö13K
Ara sıra yaparım	Ö11K
Nadiren yaparım	
Hiç yapmam	
Haftada bir gün yaparım	
Diğer	

Evde ödev yapma sıklığına ilişkin öğrenci cevapları Tablo 4.11’den incelendiğinde, öğrenci cevaplarının “her zaman yaparım” (9 öğrenci) seçeneğinde yoğunlaştığı ve bu seçenekte kız öğrenci sayısının (5 öğrenci) erkek öğrenci sayısından (4 öğrenci) daha fazla olduğu görülmektedir. 3 öğrenci “genellikle yaparım”, 1 öğrenci de “ara sıra yaparım” seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçenekler işaretlenmemiştir. Ödev yapma sıklığına ilişkin öğrenci cevaplarından oluşan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1K: *“Her zaman. Çünkü hem eksi almak istemiyorum. Öğrenmek istiyorum öğretmenimin söylediklerini. Öğrenmek için ödev yapıyorum.”*

Ö2E: *“Her zaman. Çünkü o bizim sorumluluğumuz. Onu yapmak zorundayız. Yapmazsak öğrenemeyiz. Zamanımı yetiriyorum. Tam zamanında yapıyorum.”*

Ö3K: *“Her zaman. Çünkü notlarımın yüksek olması gerekir. Ama bazen hocaların bize verdiği vakit yetmiyor, ödev yaparken. Bazen ödevler çok olabiliyor. Ben de yetiştiremiyorum. Ailemi sevindirmek için.”*

Ö6E: “Her zaman. Çünkü iyi bir gelecek ve iyi bir meslek edinmek için. Çünkü hayalim olan fen lisesini kazanmak için. Çünkü genellikle fen lisesine gidenlerin iyi olduğunu duydum ve ben de fen lisesine yatkınlık duyduğum için.”

Ö7K: “Her zaman yaparım Çünkü hem eksi almak istemiyorum hem de tamamlamak istiyorum. Eksi almak bana göre kötü bir şey. Doğru yapmak istiyorum. Her şeyim ful olsun istiyorum.”

Ö8E: “Genellikle yaparım. Ödevlerimi yetiştiriyorum. Bazen unuttuklarım oluyor. Yapamamış oluyorum. Bazen de zamanım yetmiyor. Bir yerden gelmiş oluyorum. Sorumluluklarımı yerine getiriyorum. Sorumluluklarımız bize verilen görev gibidir. Anne babamın kızacağına bildiğim için ödevlerimi yapıyorum.”

Ö10E: “Genellikle yaparım. Çünkü çoğunlukla vaktimi oyun oynamaya ve eğlenmeye ayırıyorum. Oyun oynamak test çözmekten daha zevkli. Oyun oynamaktan sıkıldığımda test çözerim ve ödevimi saat altı ya da yediden sonra yaparım.”

Ö11K: “Ara sıra yaparım. Bazen oyun oynuyorum. Bazen çalışıyorum işte. Mola veriyorum. Ara ara yapıyorum. Oynamak eğlenceli geliyor.”

Ö12E: “Her zaman yaparım. Çünkü ödevlerimi yapmazsam okulda hatırlayamam konuları. Evde tekrar etmiş oluyorum. Yapmak bitirmek amacıyla yapmıyorum. Kendi yararına olduğu için yapıyorum. Kendimiz için yaparız dersi, ödüle gerek yok. O bizim sorumluluğumuz.”

Ö13K: “Genellikle yaparım. Çünkü çok seviyorum ödev yapmayı. Zihnimizi çalıştırmak için. Sınıfta iyi olmak için. Başarılı olmak için.”

## **2. Ödev Yapma Gerekçeleri**

Ödev yapma gerekçelerinin daha çok bireysel olarak yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenci cevaplarına göre ödev yapma gerekçesi olarak gösterilen nedenler Tablo 4.12’de listelenmiştir.

Tablo 4.12: Ödev Yapma Sıklık Derecesinin Gerekçesine İlişkin Öğrenci Cevapları

Ödev Yapma Nedeni	Öğrenci
Öğrenmek için	Ö1K, Ö2E
Sorumluluğumuz olduğu için	Ö2E, Ö8E, Ö12E
Eksi almamak için	Ö1K, Ö7K
Yüksek not almak için	Ö3K
Ailemi sevindirmek için	Ö3K
Ders yapmayı sevdiğim için	Ö4E
Planlı/Disiplinli olmak için	Ö5K
İyi bir meslek/İyi bir gelecek için	Ö6E
Fen lisesini kazanmak için	Ö6E
Anne-babam kızdığı için	Ö8E
Öğretmenimin kızmaması için	Ö9K
Konu tekrarı yapmak için	Ö9K, Ö12E
Sınıfta iyi olmak için	Ö13K
Ödev yapmayı sevdiğim için	Ö13K
Oyun daha zevkli olduğu için	Ö10E, Ö11K

Tablo 4.12 incelendiğinde, ödev yapma sıklığına gerekçe olarak gösterilen nedenlerin yoğunlaştığı konuların, “öğrenmek için” (2 öğrenci), “eksi almamak için” (2 öğrenci), “konu tekrarı yapmak için” (2 öğrenci), “oyun daha zevkli olduğu için” (2 öğrenci), “sorumluluğumuz olduğu için” (3 öğrenci) şeklinde olduğu görülmektedir.

“Size göre ders mi önce gelir, oyun mu önce gelir? Neden?” sorusunu, öğrencilerin tümü “ders” şeklinde cevaplamışlardır. Dersin oyundan önce gelmesine ilişkin öğrenci nedenleri, üç grupta toplanmıştır.

### 1. İyi bir meslek sahibi olma (Ö2E, Ö3K, Ö5K, Ö6E, Ö10E, Ö11K)

Ö2E: *“Ders önce gelir. Çünkü iyi bir meslek sahibi olmalıyız. Hayatımızı ona göre ayarlamalıyız. Ders ilk önce gelmeli. Hayatımızı güzelleştirmek için iyi bir meslek sahibi olmalıyız. Ders kaçırmıyorum.”*

- Ö3K: “...Ödevlerim bana geleceğimi sağlar ama oyun küçükken bu yaşında oynayabileceğim bişey.”
- Ö5K: “Ders önce gelir. Çünkü nasıl söyleyim eğer bir meslek sahibi olmak istiyorsam çalışmam gerekir. Öğrenmem gerekir. Sonra sorumluluklarım bittiğinde oyun oynarım. Anne-babam üzülmesin diye de ders çalışırım, kendim istediğim için de. Çünkü mesela ben doktorluk meslek sahibi olmak istiyorum. Eğer hep oyun oynarsam bu mesleği kazanamam ve eğer hep ders çalışırsam kazanırım ve geçindiririm kendimi.”
- Ö6E: “Ders gelir....Çünkü oyunda sadece öğreniyorsun. Eğitimde öğrendiğim bişey, oyunda öğrendiğim bişeyden daha önce gelir. Örneğin biz doktor olmak istiyoruz. Eğitimde öğrendiğimiz şey doktorluk mesleği ile ilgili matematik, türkçe, fen.”
- Ö10E: “Ders önce gelir. Çünkü oyunun bize kazancı yoktur, eğlenme kazancı vardır. Testin, ödevin ise bize daha gelecekte iş ve para sağlayabileceğini düşünüyorum. Derse geç kalmam ayda bir kez falan olur.”
- Ö11K: “Ders. Yani daha önemli. Çalışmazsak zaten kafamız bir şeye basmaz ki. Çalışmak için aklımıza girmesi için. Okumazsak çalışmazsak girmez ki. Ders çalışmazsak bir şey olamayız ki.”

## **2. Okul başarısını arttırmaya yönelik nedenler (Ö1K, Ö3K, Ö6E, Ö8E, Ö13K)**

- Ö1K: “...Testleri iyi çözebilmemizi sağlar. Öğrenmeyi sağlar.”
- Ö3K: “Ders önce gelir çünkü notlarımın yüksek gelmesini istiyorum. Notlarımın 100 olmasını istiyorum ama şu ana kadar gelen notlarımın hepsi düşük. Önce sınav çalışmak istiyorum. Sonra ödevlerimi yetiştiremiyorum. Vakit yetmiyor. Eğer derslerimize çalışırsak derslerimiz daha iyi olabilir.....”
- Ö6E: “Ders gelir. Mesela bazenleri öğretmenimizin gelmediği zamanlar oluyor. Biz grupça toplaşıp öğretmenimiz gelmediğinde ek kaynaklarımızdan hazırlık yapıyoruz.....”
- Ö8E: “Ders. Derslerimi yaptıktan sonra bana boş vakit kalıyor. Boş vakitte kitap okuyorum. Televizyona bakıyorum. Sorumluluklarımı yerine getirip unutmamak gibi, yapamamak gibi. Derslerimizi yaptığımızda çalışkan biri



*olabiliriz. Bilmediğimiz konuları tekrar ettirir. Daha iyi anlamamızı sağlayabilir.’’*

Ö13K: *‘‘Ders. Çünkü çalışmamız için. Sınıfta iyi olmak için. Sınıfı geçebilmek için. Takdir, teşekkür almak için.....’’*

### **3. Oyundan sıkılma (Ö7K, Ö13K)**

Ö7K: *‘‘Bana göre ders önce gelir. Bilmiyorum fazla da oyun oynamayı sevmiyorum. Oynuyorum da çok değil. Nadiren oynuyorum. İlk başta dersi yapmak istiyorum. Geç bitirmek istemiyorum ödevlerimi. Erken yatıyorum.’’*

Ö13K: *‘‘....Çünkü oyun oynarsak dersimizi unutabiliriz. Çok oynayınca benim çok canım sıkılıyor. Ne bileyim.’’*

‘‘Öğrenmeyi seviyor musunuz? Neden?’’ sorusunu tüm öğrenciler, ‘‘seviyorum’’ şeklinde cevaplamıştır. Öğrenmeyi sevme sebebine ilişkin öğrenci nedenleri, üç grupta toplanmıştır. Kız öğrencilerin daha çok yeni bir şeyler öğrenmek ve bilgi edinmek seçeneğinde, erkek öğrencilerin ise bir meslek edinme seçeneğinde toplandığı görülmektedir.

### **1. Yeni bir şeyler öğrenmek, bilgi edinmek (Ö1K, Ö2E, Ö5K, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K, Ö12E)**

Ö1K: *‘‘Seviyorum. Çünkü öğrenince daha mutlu olurum. Çünkü o gün birşey öğrenmiş oluyorum. Başaramayacağımdan korkarım. Çok zeki olmadığımı düşünüyorum. Öğrenirsek sorulara doğru cevaplar verebiliriz. Öğretmen birşey sorduğunda ona cevap veririz doğru düzgün.’’*

Ö2E: *‘‘Seviyorum. Çünkü yeni şeyler öğrenmek bize yeni şeyler kazandırır. Sevinç verir onu yapmak. Yeni şeyler hayatı öğrenmemizi sağlar. Sınavda onları konuşturmak için, kazanmak için önemli. Ailem bana güveniyor.’’*

Ö5K: *‘‘Seviyorum. Çünkü yeni şeyler öğrenince bunu yapmak istiyorum ve anne babama söylüyorum ve uyguluyoruz. Çünkü bir neden bulayım, yeni şeyler öğrenince bilgili oluyoruz. Daha dikkatli oluruz. Öğrenmede öncelik dersi*

*dinlemek ve tekrar etmek önemlidir. Daha bilgili olduğumuzda daha her şeyi ayrıntılı düşünürüz. Her açıdan bakarız ve hangisini seçeceğimize karar veririz. Önceden ders çalışmaktan nefret ediyordum sıkıcı geliyordu. Bazı arkadaşlarımdan benden iyi olduğunu gördüm. Bunu annemle konuştum. Daha çok çalışırsam öğrendiklerimin daha akılda kaldığını gördüm ve böylelikle ders çalışma alışkanlığım başladı.’’*

Ö7K: *“Seviyorum. Çünkü öğrenince farklı bilgiler öğreniyoruz. Farklı çekici şeyler oluyor. Yeni şeyler ilgimi çekiyor bunlar. Hem başarılı da olmak istiyorum. Arkadaşlarımla işbirliği de yapmak istiyorum. Öğrenmeyi hepsi için seviyorum.’’*

Ö8E: *“Seviyorum. Çünkü öğrendiğimizde büyüyünce bize üniversite hayatımızı kolaylaştırabilecek bilgiler öğrenebiliriz. Bilmediğimiz bilgileri öğretir. Sınavlarda daha başarılı olabiliyorum. Öğrendiğim bazı bilgiler hayatımı kolaylaştırabiliyor.....’’*

Ö9K: *“Seviyorum. Çünkü eğlenceli geliyor test çözmek, ders dinlemek. Bilgi kazanmak için önemli. Bilgi kazanırsam daha çok şeyler bilirim. Bana bazen zor soru sorulduğunda zor soruyu çözebiliyorum.....’’*

Ö10E: *“...Bize kattığı bilgi yüzünden öğrenmek önemli. Yaşantımızda daha olumlu bir insan olmamızı sağlar.’’*

Ö11K: *“Öğrenince yeni şeyler keşfederiz işte. Daha çok şeyler öğrenmiş oluruz. Çevremizi daha iyi tanımak için. Daha iyi oluruz öğrenince.’’*

Ö12E: *“Seviyorum. Çünkü kendimi bişeyleri öğrenirsek onları yapabiliriz. O konuda başarılı olabilirsin. Kendimiz yaptığımız için o başarıyı kendimiz seviyoruz. Kendimiz sayesinde oluyor bu başarı.’’*

## **2. Bir meslek edinme (Ö3K, Ö4E, Ö8E, Ö9K, Ö10E)**

Ö3K: *“Seviyorum. Çünkü geleceğim daha iyi oluyor. Derslerimin iyi olmasını istiyorum. Derslerim, bazı konular çok ilgimi çekiyor. Onları çok merak ediyorum. Hayatımızı kurtarır. Bizi daha düşük bir seviyeden daha yükseğe çıkartabilir. Bizi daha akıllı yapabilir. Her sorunu çözebiliriz.’’*

Ö4E: “Seviyorum. Çünkü öğrenebilirim diye düşünüyorum. Okumak için önemli. Bişey olmayı, polis olmayı kazandırır. Başarmak için seviyorum öğrenmeyi.”

Ö8E: “....Ben iyi bir meslek hayatım olabilmesi için çalışıyorum.”

Ö9K: “ ....İyi bir meslek sahibi olabilmek için önemlidir.”

Ö10E: “....Benim kendi geleceğim için. İşsiz kalırsam, öğrendiklerimi bilerek kurs veririm. Gelirim yoksa gelir kazanabilirim öğrendiklerim sayesinde.....”

### 3. Öğrenmenin zevkli hale getirilmesi (Ö10E, Ö13K)

Ö10E: “Sıkıcı olmaması şartıyla seviyorum öğrenmeyi.....”

Ö13K: “Seviyorum çünkü okumayı yazmayı öğrenmek için. Aslında seviyorum ama dersteyken falan çok sıkılıyorum. Liseyi üniversiteyi iyi anlamak için. Orada da iyi olalım. Çalışkan olalım.”

“Derslerle ilgili bir ödevinizi yapmadığınızda bir rahatsızlık hissediyor musunuz? Nedenini açıklayınız.” sorusuna verilen öğrenci cevapları incelendiğinde, bir öğrenci (Ö4E) dışında kalan tüm öğrencilerin bir rahatsızlık hissettiğini belirttiği görülmüştür. Öğrenci cevaplarının üzüntü duyma, endişe duyma, küçük düşme endişesi, başarısızlık endişesi, uyuyamama, öğretmenden çekinme ve sorumluluk duygusunun ağırlığı konularında toplandığı görülmektedir. “Üzüntü duyma” ve “öğretmenden çekinme” konularında cevapların yoğunlaştığı görülmüştür. Ödev yapılmadığında hissedilen rahatsızlıklar, Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13: Ödev Yapılmadığında Hissedilen Rahatsızlıkların Dağılımı

Hissedilen Rahatsızlık	Öğrenci
Üzüntü duyma	Ö1K, Ö3K, Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö11K, Ö13K
Endişe duyma	Ö6E, Ö7K, Ö10E
Küçük düşme endişesi	Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö10E
Başarısızlık endişesi	Ö2E, Ö3K, Ö5K, Ö7K
Uyuyamama	(Ö2E, Ö8E, Ö13K)
Öğretmenden çekinme	(Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö6E, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K)
Sorumluluk duygusunun ağırlığı	(Ö5K, Ö12E)

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrencilerin ödevlerini yapmadıklarında “üzüntü duyma” (10 öğrenci), “endişe duyma” (3 öğrenci) ve “küçük düşme endişesi” (4 öğrenci), “başarısızlık endişesi” (4 öğrenci), “uyuyamama” (3 öğrenci), “öğretmenden çekinme” (8 öğrenci), “sorumluluk duygusunun ağırlığı” (2 öğrenci) gibi rahatsızlıklar hissettikleri; Ö12 kodlu öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin en az birden fazla rahatsızlık hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Kodu Ö4E olan öğrenci, bir rahatsızlık hissetmemesini ifade etmesine rağmen, üzüntü hissettiğini de belirtmiştir. Ödev yapmadıklarında kız öğrenciler daha çok üzüntü ve başarısızlık endişesi yaşarken, erkek öğrenciler küçük düşme endişesi yaşamaktadır. Öğrenci cevaplarından yapılan alıntılar, bu yedi başlık altında incelenmiştir.

### 1. Üzüntü Duyma (Ö1K, Ö3K, Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö11K, Ö13K)

Ö1K: *“Evet, kendimi kötü hissediyorum. Üzülürüm. Kendi içimde bi gariplik hissedirim.....”*

Ö3K: *“Üzülürüm.....”*

Ö4E: *“Hayır. Uyuyamadığım olmuyor. Yapmadığımda üzülürüm.....”*

Ö5K: *“Hissediyorum.....Üzülüyorum.....”*

Ö6E: *“.....içimde endişe ve üzgünlük oluyor.....”*

Ö7K: *“....üzülüyorum. Ödevimi neden yapmadım diye bir kuşku düşünüyor.....”*

Ö8E: *“Neden yapmadım, ödevimi unuttum diye düşünürüm....Neden yapmadım diye üzülürüm.....”*

Ö9K: *“Evet hissedirim kendimi kötü hissedirim.....Üzgün hissedirim.”*

Ö11K: *“Evet....yapmayınca üzülürüm. Akşamları çok matematik çalışınca hep kafama geliyor işlemler.”*

Ö13K: *“....Üzülürüm niye yapmadım diye. Kendime kızarım. Öğretmen üzülürse ben de üzülüyorum.....Annem babam kızarsa diye de üzülürüm. En çok üzüntü ama kendime de kızarım niye yapmadığım için.”*

## 2. Endişe Duyma (Ö6E, Ö7K, Ö10E)

Ö6E: “...Ödevimi yapmadan yattığımda içimde endişe ve....En çok da endişe. Ödev yatmadan yatmak kötü bir rahatsızlık.”

Ö7K: “Evet biraz endişeleniyorum.....”

Ö10E: “...Endişelenirim ve kafama takarım uyurken. Yarın acaba ne olur diye düşünürüm.”

## 3. Küçük Düşme Endişesi (Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö10E)

Ö4E: “...Arkadaşlarımın içinde küçük düşeceğimi düşünüyorum.”

Ö5K: “...Arkadaşlarımın içinde alaycı olmak gibi.”

Ö6E: “Evet. Mesela sınıfın çoğunluğu yapınca ben yapmayınca içimde bir baskınlık oluyor gibi oluyor.....”

Ö10E: “...çoğu kişinin bana bakınca kendimin utanması hissederim.....”

## 4. Başarısızlık Endişesi (Ö2E, Ö3K, Ö5K, Ö7K)

Ö3K: “...Çünkü notlarım düşebilir....Eksi alabilirim. Başarısız olmaktan korkarım. Çünkü daha iyi olamam. Büyüyünce de derslerimi düzeltemem.”

Ö5K: “...notlarımın düşük olacağını....hissediyorum.....”

Ö7K: “...Eksi alabiliriz. Biraz rahatsız ediyor.”

## 5. Uyuyamama (Ö2E, Ö8E, Ö13K)

Ö2E: “Evet hissederim. Gece uyuyamam. Okula gidince ne yapacağımı düşünürüm uyuyamam.....”

Ö8E: “...Hiç rahatlık duymam.....uyuyamam.”

Ö13K: “...Uyuyamam bazen gece yarısı kalkıp ödevimi yaparım.....”

## 6. Öğretmenden Çekinme (Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö6E, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K)

Ö1K: “...Genellikle öğretmenimden çekinirim.”

Ö2E: “...Öğretmenim kızar, dersten geri kalırım, dersi öğrenemem.”

Ö3K: “...Öğretmenimden çekiniyorum. Çünkü bana düşük not verebilir.....”

Ö6E: “...Öğretmenim kızacak gibi hissediyorum.....”

Ö8E: “.....Neden yapmadım diye, öğretmen kızacak diye.....Nedenini sorunca ne diyeceğim.”

Ö9K: “...Öğretmenimin kızacağına düşünürüm.....”

Ö10E: “Hocanın kızacağı için....Hocanın bana kızacağına düşünürüm. Hocanın benimle ilgili acaba nasıl bir öğrenci diye düşünüyor olması.”

Ö11K: “...öğretmenler kızar diye yapmayınca üzülürüm.....”

#### 7. Sorumluluk Duygusu (Ö5K, Ö12E)

Ö5K: “...Böyle çok sorumsuzca davrandığımı,....annemin bana güvenmeyişi hissediyorum.....”

Ö12E: “Evet. Çünkü o konuyu kendim yapmamış olurum. Hatırlayamama riskim olur. Hem o görevi ve sorumluluğu aldığım için yerine getirmem gerekir.”

### 4.3. Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Nicel Bulgular

Öğrencilerin çalışma sorumluluğunun cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14: Çalışma Sorumluluğunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p*
Kız	529	4.05	0.53	1136	6.877	0.000
Erkek	609	3.81	0.64			

\*p< 0.05

Çalışma sorumluluğunun cinsiyete göre karşılaştırılması t-testi ile yapılmıştır. Tablo 4.14’te görüldüğü gibi çalışma sorumluluğuyla ilgili olarak kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=6.877, p<0.05). Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) çalışma sorumluluğunun, erkek öğrencilere ( $\bar{x}_{\text{Erkek}}=3.81$ ) kıyasla kız öğrencilerde

( $\bar{x}_{K12}=4.05$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Cohen's d değeri 0.40 bulunmuş olup küçük etki şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin çalışma sorumluluğunun gelir düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Çalışma Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Dağılımının Betimsel İstatistikleri

Gelir Durumu	N	$\bar{x}$	ss
1. Düşük	29	3.88	0.77
2. Orta	526	3.84	0.62
3. Yüksek	575	4.01	0.56

Çalışma sorumluluğu gelir düzeyine göre incelendiğinde, “düşük” düzeyde olanlar 29 öğrenci ( $\bar{x}=3.88$ ,  $ss=0,77$ ), “orta” düzeyde olanlar 526 öğrenci ( $\bar{x}=3.84$ ,  $ss=0,62$ ) ve “yüksek” düzeyde olanlar 575 öğrenci ( $\bar{x}=4.01$ ,  $ss=0,56$ ) şeklindedir.

Öğrencilerin çalışma sorumluluğuna göre gelir düzeyi varyans analizi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Çalışma Sorumluluğunun Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Gelir Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7.698	2	3.849	10.964	0.000 (2 ile 3)
Gruplar içi	395.669	1127	0.351		
Toplam	403.367	1129			

Çalışma sorumluluğunun gelir düzeyine göre karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=10.964$ ,  $p<0.05$ ). Scheffe testine göre, 5.sınıf öğrencilerinin gelir durumu “yüksek” düzeyde olanların, “orta” düzeyde olanlara göre daha fazla çalışma sorumluluğuna sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin çalışma sorumluluğunun öğrenim gördükleri okullara göre betimsel istatistikleri Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17: Çalışma Sorumluluğunun Okullara Göre Dağılımının Betimsel İstatistikleri

Okul Adı	N	$\bar{x}$	ss
O1	173	4.00	0.59
O2	135	3.69	0.72
O3	122	3.94	0.58
O4	103	4.05	0.52
O5	28	3.84	0.50
O6	141	3.95	0.54
O7	143	3.99	0.56
O8	175	3.89	0.57
O9	70	3.93	0.70
O10	48	3.84	0.66

Çalışma sorumluluğu öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara göre incelendiğinde, “O1” okulunda öğrenim görenler 173 öğrenci ( $\bar{x}=4.00$ ,  $ss=0,59$ ), “O2” okulunda öğrenim görenler 135 öğrenci ( $\bar{x}=3.69$ ,  $ss=0,72$ ), “O3” okulunda öğrenim görenler 122 öğrenci ( $\bar{x}=3.94$ ,  $ss=0,58$ ), “O4” okulunda öğrenim görenler 103 öğrenci ( $\bar{x}=4.05$ ,  $ss=0,52$ ), “O5” okulunda öğrenim görenler 28 öğrenci ( $\bar{x}=3.84$ ,  $ss=0,50$ ), “O6” okulunda öğrenim görenler 141 öğrenci ( $\bar{x}=3.95$ ,  $ss=0,54$ ), “O7” okulunda öğrenim görenler 143 öğrenci ( $\bar{x}=3.99$ ,  $ss=0,56$ ), “O8” okulunda öğrenim görenler 175 öğrenci ( $\bar{x}=3.89$ ,  $ss=0,57$ ), “O9” okulunda öğrenim görenler 70 öğrenci ( $\bar{x}=3.93$ ,  $ss=0,70$ ), “O10” okulunda öğrenim görenler 48 öğrenci ( $\bar{x}=3.84$ ,  $ss=0,66$ ) şeklindedir.

Öğrencilerin çalışma sorumluluğuna göre öğrenim gördükleri okullara ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Çalışma Sorumluluğunun Öğrenim Görülen Okullara Göre Varyans Analizi Sonuçları

Okul Adı	Kareler Toplamı	sd	Kareler		
			Ortalaması	F	p
Gruplar arası	11.478	9	1.275	3.584	0.000 (1 ile 2, 2 ile 4, 2 ile 7)
Gruplar içi	401.421	1128	0.356		
Toplam	412.899	1137			



Çalışma sorumluluğunun öğrenim görülen okullara göre karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=4.365$ ,  $p<0.05$ ). Scheffe testine göre, O1, O4 ve O7 okulunda öğrenim gören 5.sınıf öğrencilerinin, O2 okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla çalışma sorumluluğuna sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.4. Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğrencilerin “Ders çalışırken tek bir kaynaktan mı yoksa farklı kaynaklardan mı çalışıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular üç grup altında toplanmıştır.

##### 1. Kaynak Kullanımı

Öğrenci cevaplarından elde edilen kaynak kullanımına ilişkin cevaplar Tablo 4.19’da listelenmiştir.

Tablo 4.19: Kaynak Kullanımının Dağılımı

Kullanılan Kaynaklar	Öğrenci Yanıtları
Test Kitapları	Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K, Ö12E, Ö13K
İnternet Kullanımı	Ö3K, Ö6E, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö12E, Ö13K
EBA / Morpa Kampüs	Ö6E

Tablo 4.19’a göre tüm öğrencilerin (13 öğrenci) kaynak olarak test kitaplarını kullandığı, 7 öğrencinin (Ö3K, Ö6E, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö12E, Ö13K) test kitaplarının yanında kaynak olarak internetten de yararlandığı, 1 öğrencinin (Ö6E) de tüm bunlara ek olarak EBA/Morpa Kampüs kullandığı görülmektedir. Kaynak kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinden oluşan alıntılardan bazıları, aşağıda verilmiştir.

Ö3K: “*Farklı kaynaklar, internet. Kitaplar daha önemli. Çünkü kitapta daha doğru bilgiler var. Test kitaplarım daha fazla. Test çözmeyi daha çok seviyorum.*”

Ö6E: “*Birden çok kaynak. Farklı kaynaklar. EBA, Morpa Kampüs, bilgisayar, okyanus ve Tonguç test kitapları.....En çok test kitaplarımı kullanıyorum. Bilemediğim ya da kaçırdığım konular olursa internetten faydalaniyorum.*”

Ö8E: *“Farklı kaynaklardan da çalışırım. Ders kitabı, öğretmenin aldırıldığı kitaplardan çalışıyorum.....İnternette de faydalanırım.”*

Ö9K: *“Farklı kaynaklardan da çalışıyorum. Test kitabı, okul kitabı, defter. En çok defter kullanıyorum. Evde defterden tekrar yapıyorum. Bazen bilemediğimde bilgisayardan ya da kitaplardan araştırma yaparak öğrenirim.”*

Ö10E: *“Farklı kaynaklardan da ders çalışıyorum. Defterler, kitaplar, test kitapları, bilgisayar. En çok test kitaplarından yararlanıyorum.....”*

Ö12E: *“Farklı kaynaklardan çalışıyorum. Genellikle test kitaplarından çözüyorum. Bazen internet. Ama genelde test kitapları.....”*

Ö13K: *“Çok. Bir sürü test kitabım var. Okuma kitaplarım var. Başka da yok. Tablet var. En çok tableti kullanıyorum. Ama ders çalışırken biraz da test kitabı kullanırım. Bilgisayarı resim çizerken kullanıyorum.”*

## **2. Kaynakların Yeterliliği**

Kaynak kullanımına yönelik öğrenci cevapları incelendiğinde, 3 öğrencinin (Ö2E, Ö10E, Ö12E) kaynaklarını yeterli bulduğunu, 1 öğrencinin (Ö5K) ise yeterli bulmadığını belirttiği görülmektedir.

Ö2E: *“....Kaynaklarım yeterli.”*

Ö10E: *“....Kaynaklarım bana göre yeterli.”*

Ö12E: *“....Kaynaklarım yeterli.”*

Ö5K: *“....Kaynaklarım pek yeterli değil.....”*

## **3. Yardım Alma**

Verilen öğrenci cevapları incelendiğinde, yardım alıp almadıklarına ilişkin 2 öğrencinin (Ö6E, Ö8E) öğretmeninden yardım aldığı, 3 öğrencinin (Ö1K, Ö6E, Ö7K) de ailesinden yardım aldığını ifade ettiği görülmektedir.

Ö6E: *“....Yapamadığım sorularda öğretmenimden ya da annemden yardım alıyorum.....”*

Ö8E: *“....Benim öğretmenim daha öncelikli kaynak benim için.....”*

Ö1K: “.... Anlamadığımda anneme sorarım. O da anlamazsa abime soruyorum.”

Ö7K: “Başka kaynaklardan da faydalanıyorum. Test kitapları öncelikli. Bazılarından birkaç soru çözüyorum. Sonra öbürüne geçiyorum. Ablam da yardım ediyor.”

Öğrencilerin “Ailenizde derslerinizi takip eden, ödevlerinizi yapmanızı size hatırlatan biri ya da birileri var mı? Varsa kim?” sorusuna vermiş olduğu cevaplardan elde edilen bulgular iki grupta toplanmıştır.

### 1. Ders Takibi

Öğrenci cevaplarından elde edilen ders takibi ile ilgili bulgular, Tablo 4.20’de listelenmiştir.

Tablo 4.20: Derslerin Takibiyle İlgili Bulgular

Ders Takibi	Öğrenci Yanıtları
Dersimi takip eden yok	Ö2E, Ö5K, Ö6E, Ö12E, Ö13K
Annem takip ediyor	Ö3K, Ö4E, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K
Babam/Ablam/Kardeşim takip ediyor	Ö3K
Babaannem takip diyor	Ö10E
Amcam takip ediyor	Ö1K

Tablo 4.20 incelendiğinde, 5 öğrencinin (Ö2E, Ö5K, Ö6E, Ö12E, Ö13K) derslerini takip eden birinin olmadığı, 7 öğrencinin (Ö3K, Ö4E, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K) derslerini annesinin takip ettiği, 1 öğrencinin (Ö3K) hem annesinin hem babasının hem ablasının ve kardeşinin takip ettiği, 1 öğrencinin (Ö10E) hem annesinin hem de babaannesinin takip ettiği, 1 öğrencinin (Ö1K) de amcasının takip ettiğini ifade ettiği görülmektedir.

Ö2E: “Yok. Ödevlerimi kendim hatırlayıp yapabiliyorum.....”

Ö5K: “Ödevlerimi yaptığımdan dolayı hatırlatan yok.....”

Ö6E: “Yok. Ödevlerimi kendim hatırlıyorum ya da not defterinden bakıyorum.....Bence hatırlatmalarına gerek yok, kendi sorumluluğumuzu kendimiz almalıyız. Ders çalışmak bana göre iyi bir şeydir.”

Ö12E: “Yok, ben ödevlerimi eve gidince kendim yapıyorum.....”

Ö13K: “Yok. Kimse takip etmiyor. Beni hiç uyarmıyorlar ödev yap diye. Ödevin var mı diye hiç söylemiyorlar. Abim ve ablam bence hatırlatmalı.”

Ö4E: “Bazen annem, ödevlerin var mı diye der.....”

Ö7K: “Annem var. Hem watsaptan da kontrol ediyor, beni uyarıyor. Ödevlerin varmış yaptın mı diye. Şunu yaptıktan sonra ders çalışmaya başla diyor mesela. Ödevlerimi kendim yapıyorum. Anlamadığım konularda anneme ya da ablama soruyorum.”

Ö8E: “Annem, ödevin var mı varsa yap der. Ben ödevlerimi kendim yapıyorum. Yapamadığım zaman anlayamadığım soruyu anneme soruyorum.....”

Ö9K: “Annem, ödevlerini yap der. Ödevlerimi kendim yaparım. Bazı takıldığım yerleri aileme sorarım.....”

Ö11K: “Var, annem. Yap diyor ödevlerini. Ders çalış der. Ben yaptım diyorum, yalan söylemem ki, yaptıysam yaptım derim.....”

Ö3K: “Var, annem, kardeşim, ablam, babam. En çok annem ve ablam ama. Ailemdeki herkes bana dersin var mı diye soruyor, onlar hatırlatıyor.....”

Ö10E: “Annem ödevin var mı diye soruyor. Babaannem de bana hatırlatıyor.....”

Ö1K: “Annem zaten ödevlerimin ne zaman verildiğini bilmiyor. Amcamlar hatırlatıyor.....”

## 2. Ders Kontrolü

Öğrenci cevaplarından elde edilen ders kontrolü ile ilgili bulgular, Tablo 4.21’de listelenmiştir.

Tablo 4.21: Ders Kontrolü Yapan Listesi

Ders Kontrolü	Öğrenci Yanıtları
Dersimi kontrol eden yok	Ö4E, Ö5K, Ö8E, Ö11K
Anne-babam kontrol ediyor	Ö2E, Ö3K, Ö6E, Ö9K, Ö10E, Ö12E
Abim kontrol ediyor	Ö1K

Tablo 4.21 incelendiğinde, 4 öğrencinin (Ö4E, Ö5K, Ö8E, Ö11K) derslerini kontrol eden birinin olmadığı, 6 öğrencinin (Ö2E, Ö3K, Ö6E, Ö9K, Ö10E, Ö12E) derslerini anne-babasının kontrol ettiği, 1 öğrencinin (Ö1K) abisinin kontrol ettiğini ifade ettiği görülmektedir.

Ö4E: “...Ödevlerimi kontrol etmiyorlar. Okula gidince ediyorlar. Öğretmen ediyor. Yapamadığımda anneme soruyorum. Bilemezse abime soruyorum.”

Ö5K: “...Ödevlerimi kendim yapıyorum. Anneme kontrol yaptırmıyorum, çünkü yanlış yaptığım yerleri öğretmenimden bilgi alarak yapıyorum. Yanlışımı daha iyi görüyorum.”

Ö8E: “...Kontrol eden biri yok.”

Ö11K: “...Ödevlerimi kontrol etmezler. Bana inanyolarlar. İstesem ben zaten yaparım, hatırlatmalarına gerek yok. İçinde hırs olmalı istersen yaparsın.”

Ö2E: “...Bazen annem babam kontrol edebiliyor.....”

Ö3K: “...Babam liseye kadar okumuş, annemden daha iyi. O kontrol ediyor derslerimi. Bazen anlamadığım soruları ablama da soruyorum.”

Ö6E: “...Mesela fen ödevimi yaptıktan sonra annemle ve babamla kontrol etmiştik.”

Ö9K: “...Bazen annemler ödevlerimi kontrol ediyor bazen etmiyorlar.”

Ö10E: “...Annem ara sıra derslerimi kontrol ediyor.”

Ö12E: “...Ailem sadece kontrol ediyor. Kendim yaparım.”

Ö1K: “...Genellikle ödevlerimi abim kontrol ediyor Enes’le ikimizinkini. Aslında ben kontrol ettiriyorum.”

“Ailenizde sizi ders çalışmaya zorlayan biri ya da birileri var mı? Varsa kim?” sorusuna verilen öğrenci cevapları, ders çalışmaya zorlama durumu ve ders çalışma durumu olarak iki grupta toplanmıştır.

## 1. Ders Çalışmaya Zorlama Durumu

Ders çalışmaya zorlama durumuna ilişkin öğrenci cevapları, Tablo 4.22’de listelenmiştir.

Tablo 4.22: Ders Çalışmaya Zorlama Durumu

Ders Çalışmaya Zorlama Durumu	Öğrenci Yanıtları
Ailem ders çalışmaya zorlamıyor	Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö11K, Ö12E, Ö13K
Ailemde ders çalışmaya zorlayanlar var	Ö10E
Ders çalışmaya zorlayan yok, ikaz eden var	Ö3K, Ö11K
Ailem ders çalışmaya zorlamalı	Ö13K
Ailemin zorlamasına gerek yok	Ö1K, Ö3K, Ö6E, Ö7K, Ö11K, Ö12E

Ders çalışmaya zorlama durumuna ilişkin öğrenci cevapları incelendiğinde, Ö10E kodlu öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin, ailesi tarafından ders çalışmaya zorlanmadığı, Ö10E kodlu öğrencinin ailesi tarafından ders çalışmaya zorlandığı, 2 öğrencinin (Ö3K, Ö11K) ders çalışmaya zorlanmadığı fakat uyarıldığı görülmektedir. 1 öğrenci (Ö13K) ailesi tarafından ders çalışmaya zorlanması gerektiğini ifade ederken, 6 öğrenci (Ö1K, Ö3K, Ö6E, Ö7K, Ö11K, Ö12E) ailesinin ders çalışmaya zorlamasına gerek olmadığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1K: “*Yok....İnsanların bizi zorlamasına gerek yok.*”

Ö2E: “*Hayır, yok. Gerek yok, çünkü ben kendim yapıyorum.....*”

Ö3K: “*Yok. Sadece annem hafta sonları test çöz diyor. Ders çalış diyor. Zaten yurttan vakit veriyorlar. Eve gidince de cumartesi akşamları yapıyorum..... Çok zorlarsa ödev yapmaktan bıkalırız. O yüzden sevmeyiz.*”

Ö4E: “*Hayır. Biz kendimiz çalışmalıyız.....*”

Ö5K: “*Çalışmadığım zaman annem çalış diyordu ama artık zorlayan biri yok. Çünkü eskiden pek çalışmadığım için annem beni uyarıyordu ama artık kafama dank etti ve artık beni uyarıyor. Daha planlı ve düzenli gittiğimi anladım.*”

Ö6E: “*Yok. Bence olmamalı. Mesela ben günlük programıma göre ilerliyorum. Az önce belirttiğim gibi önce ödevlerimi yapıyorum. Sonra tekrarlarımı yapıyorum.*”

Ö7K: “*Yok. Yapabildiğin kadar yap diyorlar. Zorlama yok.....Başkalarının bizi ödev yap diye zorlamasına gerek yok.*”

Ö8E: “*Yok....*”

Ö9K: “*Yok.....*”

Ö10E: “*Var, annem.....Çoğunlukla oyun oynadığım için annem kızıyor ve sorumluluğunu yerine getirmelisin diyor.*”

Ö11K: “*Yok, zorlamıyorlar. Sadece annem yap diyor. Ders çalış diyor. Çalışmazsan başarılı olamazsın diyor. Zorlamalarına gerek yok.*”

Ö12E: “*Asla yok. Çünkü çok sıkarsa derste başarılı olamayız.....*”

Ö13K: “*Yok. Tabi ki de zorlamalılar. Zorlasınlar sorun yok. Çünkü bazen tablet ve telefona dalyorum. Bazen unutuyorum ödevlerimi.*”

## **2. Ders Çalışma Durumu**

Ders çalışma durumu ile ilgili öğrenci cevaplarında 3 öğrenci (Ö1K, Ö4E, Ö12E) ders çalışmaya vurgu yaparken, 3 öğrenci (Ö2E, Ö8E, Ö10E) ders çalışmanın kendi sorumluluğu olduğunu ifade etmişlerdir. 2 öğrenci (Ö9K, Ö12E) yardıma ihtiyaç olmadan ders çalışabileceğini ifade ederken, 2 öğrenci (Ö3K, Ö9K) ders çalışırken yardım alabileceğini, 3 öğrenci (Ö1K, Ö7K, Ö10E) de istediği zaman ders çalışabileceğini belirtmişlerdir. Yalnızca erkek öğrenciler, ders çalışmanın kendi sorumluluğu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1K: “*.... Ders çalışmak bizim için önemlidir. İsteddiğimiz zaman biz ödevlerimizi yapabiliriz.....*”

Ö2E: “*....O sorumluluğu öğrenmemiz lazım, kendimiz hatırlayıp.*”

Ö3K: “*....Notlarımızı yükseğe çıkarmak için bilen kişilerden de yardım alırız.....*”

Ö4E: “*....kendimiz çalışmalıyız. Okumak için çalışmalıyız.*”

Ö7K: “*.... Kendi istediğimiz zaman yapmalıyız.....*”

Ö8E: “....Biz ödevlerimizi kendimiz yapmalıyız. Çünkü bu bizim sorumluluğumuzdur, ders çalışmak bizim görevimizdir.”

Ö9K: “....Kendim çalışabilirim. Başkasının yardımına ihtiyacım olmadan çalışabilirim. Zorlandığım yerleri öğretmenime sorarım. Ailemden de yardım alabilirim.”

Ö10E: “....Aslında istenince çok başarılı şeyler yapabiliyoruz. Kendimiz isteyerek kendi sorumluluğumuzu yerine getirmeliyiz.....”

Ö12E: “....Yeterince ders çalışmalıyız. Başkasına ihtiyaç olmamalı.”

“Çalışma programınız var mı? Nasıl ders çalışıyorsunuz?” sorusuna verilen öğrenci cevapları incelendiğinde, 7 öğrencinin (Ö2E, Ö3K, Ö4E, Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö12E) bir çalışma programı olduğunu belirttiği, 6 öğrencinin (Ö1K, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K, Ö13K) ise bir çalışma programının olmadığını belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin kullandığı ders çalışma stratejilerine göre verilen cevaplar Tablo 4.23’te listelenmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Kullandıkları Ders Çalışma Stratejileri

Ödev Yapma Sıklığı	Öğrenci Yanıtları
Yazarak çalışırım	Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö9K, Ö12E
Tekrar ederek çalışırım	Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K, Ö12E, Ö13K
Ezberleyerek çalışırım	Ö4E, Ö5K
Kodlayarak çalışırım	
İzleyerek çalışırım	Ö10E, Ö13K
Dinleyerek çalışırım	Ö10E, Ö13K
Dokunarak ve hissederek çalışırım	

Verilen cevaplar Tablo 4.23’ten incelendiğinde, 5 öğrencinin (Ö5K, Ö6E, Ö7K, Ö9K, Ö12E) yazarak çalıştığı, 10 öğrencinin (Ö1K, Ö2E, Ö3K, Ö7K, Ö8E, Ö9K, Ö10E, Ö11K, Ö12E, Ö13K) tekrar ederek çalıştığı, 2 öğrencinin (Ö4E, Ö5K) ezberleyerek çalıştığı, 2 öğrencinin (Ö10E, Ö13K) de dinleyerek ve de izleyerek çalıştığını ifade ettiği görülmektedir. 6 öğrenci (Ö5K, Ö7, Ö9K, Ö10E, Ö12E, Ö13K), en az iki ders çalışma yöntemini kullandığını belirtmiştir. Tekrar ederek çalıştığını ifade eden 3 öğrenci (Ö2E,



Ö8E, Ö12E), okuyarak çalıştığını da vurgulamıştır. Öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1K: *“Yok. Tekrar ederek çalışırım. Çünkü genellikle o bana kolay gelir. Öyle daha iyi öğreniyorum, unuttuğum şeyleri hatırlamak için. Bazen yeni şeyler öğreniriz. En çok aklımda tekrar etmek kalıyor.”*

Ö2E: *“Var. Evet. Tekrar ederek çalışırım, örneklere bakarak çalışırım. Örneklere bakarak nasıl yapıldığını daha iyi anlıyorum. Genellikle okuyarak da tekrar ederim.”*

Ö3K: *“Var. Tekrar ederek çalışırım. Ödevlerimi daha iyi anlıyorum. O konuları burada işliyoruz. Notlarımın daha iyi olması için. Çünkü okulda işlediğimiz dersleri tekrar edersem daha iyi oluyor.”*

Ö4E: *“Var. Yapacaklarımı yazıyorum. Ders yapıyorum, oyun oynuyorum, bisiklete biniyorum ders programıma göre. Ezberleyerek çalışırım. Çünkü hocalar öyle diyor. Yaptığım ödevleri çalışıyorum her akşam. Sınavlardan önce ezberlerim. Ezberlemek zor.”*

Ö5K: *“Var. Hafta içi ve hafta sonu yapacaklarım diye bir plan yaptım. Yazarak çalışırım. Genellikle test çözerim. Anlamadığım yerleri anneme sorup sonra düzeltiyorum. Ben kısa kısa notlar almayı tercih ederim. Yazarak çalışmaya karar verdim. Daha başlamadım ama hafta sonu o hafta yaptıklarımı hem ezberleyeceğim hem de yazacağım.”*

Ö6E: *“Var. Mesela okuldan kurstan geldiysem dinleniyorum. Sonra da gitar çalışıyorum. Proje ödevim varsa yapıyorum. Geriye kalan 15 ya da 20 dakikada kitap okuyorum. Programı kendim hazırladım. Genellikle yazarak çalışırım. Çünkü okuldaki öğretmenlerimiz ve annem, genellikle yazı ile çalışmamın daha çok akılda kaldığını söylerler. Yazarken daha çok aklımda kalıyor. Ev defterime yazıyorum.”*

Ö7K: *“Evet var. Tekrar ederek çalışırım. Tekrar ederek daha iyi. Bazen yazarak tekrar ediyorum. Bazen de konuşarak. Hem tekrar edince okulda işlediklerimizi daha iyi kavriyoruz. Unutma ihtimalimiz daha çok azalıyor. Bazen test çözerek de tekrar edebiliyorum.”*

Ö8E: ‘‘Yok. Bir saat ders bir saat de kitap okurum. Okuyarak çalışırım. Ben evde dersimi tekrar ederek çalışırım. Öğretmenin yazdırdıklarını ve kitapta okuttuğu yerleri.’’

Ö9K: ‘‘Yok. Defterden tekrar yaparak çalışıyorum. Okuldan eve geldiğimde bugün o dersi işlediysek kendim yapmaya çalışarak başka bir deftere geçiririm. Yazarak çalışmayı seviyorum.’’

Ö10E: ‘‘Yok. Tekrar ederek, izleyerek, dinleyerek çalışırım. Çünkü tekrar ettiğimizde aklımızda daha fazla kalıcı olabiliyor. Bilgisayardan video izlerim. Çünkü sınavlarda iyi bir not almak isterim. Daha akılda kalıcı olmasını isterim. Sınavda daha iyi yapabilmek için çoğunlukla tekrar ederek çalışıyorum.’’

Ö11K: ‘‘Yok. Tekrar ederek çalışırım. Çünkü aklıma girmesi için o gün yaptıklarımı o gün öğrettikleri şeyleri tekrar ediyorum. Öğrenmek için tekrar ederim. Okulda anlamadıysam evde tekrar edince girer aklıma.’’

Ö12E: ‘‘Var. Okuyarak, tekrar ederek, yazılılara çalışırken de yazarak çalışırım. Soru çıkarıyorum. Ben okuyorum, annem de bana yardımcı oluyor. Cümleleri düzeltme, öyle soruları çıkarıyorum. Okuyarak anlıyorum.’’

Ö13K: ‘‘Yok, bence olmalı ama benim yok. Tekrar ederek çalışırım. Çünkü çok seviyorum dersi. Daha iyi öğreniyorum. Sonra dinleyerek, izleyerek seçerdim. Telefon, tablet, bilgisayar o tip şeylerden izlerim. Derslerimi daha iyi anlayabilmek için. İyi çalışabilmek için. Tabletten İngilizce, Türkçe, Fen sorusu çözüyorum.’’

‘‘Derste düzenli not tutar mısınız? Neden?’’ sorusuna verilen öğrenci cevapları not tutma düzenliliğine, not tutma gerekçelerine ve not tutmama nedenlerine göre üç grupta toplanmıştır.

### **1. Not Tutma Düzenliliği**

Düzenli not tutma ile ilgili öğrenci cevapları, Tablo 4.24’te listelenmiştir.

Tablo 4.24: Düzenli Not Tutmaya İlişkin Bulgular

Düzenli Not Tutma	Öğrenci Yanıtları
Düzenli not tutuyorum	Ö2E, Ö4E, Ö6E, Ö8E, Ö11K, Ö12E, Ö13K
Düzenli not tutmuyorum	Ö1K, Ö5K, Ö9K, Ö10E
Bazen not tutuyorum	Ö3K, Ö7K

Düzenli not tutmaya ilişkin öğrenci cevapları incelendiğinde, 7 öğrencinin (Ö2E, Ö4E, Ö6E, Ö8E, Ö11K, Ö12E, Ö13K) düzenli not tuttuğu, 4 öğrencinin (Ö1K, Ö5K, Ö9K, Ö10E) düzenli not tutmadığı, 2 öğrencinin (Ö3K, Ö7K) ise bazen not tuttuğunu ifade ettiği görülmektedir. Bazı öğrenciler (Ö1K, Ö5K, Ö9K, Ö7K, Ö10E) düzenli not tutmamalarına rağmen, not tutmanın önemli olduğunu da belirtmişlerdir.

Ö2E: *“Evet tutarım.....”*

Ö4E: *“Tutarım.....”*

Ö6E: *“Öğretmenin derste yazdıklarını ya da yazmamız gerekenleri tutarım. Ayırı bir not tutmam.....”*

Ö8E: *“Evet. Ders çalışırken mesela unuttuğumuz bir yeri notumuza bakarak anlayabiliriz.....”*

Ö11K: *“Tahtaya yazılanları not ederim. Düzenlidir.....”*

Ö12E: *“Evet tutarım. Çünkü öğretmenimiz yazdırır.....”*

Ö13K: *“Evet tutarım.....”*

Ö1K: *“Hayır. Zaten yazıyor. Not almıyorum. Önemli olabilir ama ben tutmuyorum.....”*

Ö5K: *“Yazdığım için deftere, hocalar yazdırdığı için pek tutmam. Bence not tutmak önemlidir. Daha sadeleştirilmiş şekilde ve özetlenmiş şekilde olduğu için. Pek düzenli not tutmuyorum, o hafta deftere yazdığımız için.....”*

Ö9K: *“Hayır, tutmam. Bazen bilgileri unutabiliriz, aklımızda tutamayabiliriz, o yüzden tutmak gerek.....”*

Ö10E: “*Öyle çok düzenli not tutmam.....Bana göre az biraz olsa da not tutmak önemli.....*”

Ö3K: “*Bazen. Bunları öğrenebilmek için.....*”

Ö7K: “*Çok değil. Bazen bence önemli not tutmak ama ben hep yapamıyorum.....Bazı kelimelerde hiç anlamadığım kelimelerde not alıyorum, genel olarak.*”

## 2. Not Tutma Gerekçeleri

Not tutma gerekçeleri ile ilgili öğrenci cevapları, Tablo 4.25’te listelenmiştir.

Tablo 4.25: Öğrencilerin Not Tutma Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Not Tutma Gerekçeleri	Öğrenci Yanıtları
Öğrenmek için tutarım	Ö3K,Ö6E, Ö11K, Ö12E
Hatırlamak/İyi anlamak için tutarım	Ö2E, Ö4E, Ö6E, Ö8E, Ö12E, Ö13K
Sınavlar, dersler için tutarım	Ö2E, Ö3E, Ö4E, Ö6E, Ö8E, Ö12E, Ö13K
Geleceğim için tutarım	Ö3K

Not tutma gerekçelerine göre öğrenci cevapları incelendiğinde, 4 öğrencinin (Ö3K, Ö6E, Ö11K, Ö12E) öğrenmek için not tuttuğu, 6 öğrencinin (Ö2E, Ö4E, Ö6E, Ö8E, Ö12E, Ö13K) hatırlamak/iyi anlamak için not tuttuğu, 7 öğrencinin (Ö2E, Ö3K, Ö4E, Ö6E, Ö8E, Ö12E, Ö13K) sınavlar/dersler için not tuttuğu, 1 öğrencinin (Ö3K) ise geleceği için not tuttuğunu ifade ettiği görülmektedir. Ö11K kodlu öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin, cevaplarında birden fazla gerekçeyi belirttiği de görülmektedir. Öğrenci görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir

Ö2E: “*....Çünkü onları yazamazsam sınavıma iyi çalışamam. Düşük not alırım. Onları unutmamak için not tutarım. Notları unutursak hatırlayamayız. Yazılıda yapamayız. Düşük alır, üzülürüz.*”

Ö3K: “*....Çünkü onları tekrar edersek daha iyi olabilir. Bilmediğimiz şeyleri daha iyi öğrenebiliriz. Notlarımızın yüksek olmasını sağlar. Geleceğimizin daha iyi olmasını sağlar.*”

Ö4E: “....Sınav olduğunda mesela bişeyleri çalışın diyor. Dersleri çalışın diyor öğretmen. Eve gidince okuyup iyi anlamak için sınavları kazandırır bize.”

Ö6E: “....Çok hatırlamıyorsam ya da hatırlamayacağımı düşünüyorsam iyidir tutmak. Örneğin bir notumuzu aksatırsak sınavda ya da hayatta çıkacak bazı sorulardan kalabiliriz. Olumsuz şeyler yaşatır bize. Derse gidemedik, hastaydık. Arkadaşlarımızdan almak o gün yazılanları iyidir. Çünkü kaçırdığım dersler yazılılarda çıkabilir. Ya da o bilgiyi öğrenmek için not alabiliriz.”

Ö8E: “....Not tutarak öğretmenin derste anlattıklarını daha iyi hatırlayabiliriz. Sınava çalışırken notları okuyabiliriz. Bu da bize öğretmenin anlattığı konuları hatırlatabilir. Hatırlamak için iyidir.”

Ö11K: “....Yani o notu tutunca eve gidip okursun, aklına girer. Bilmiyorum bu kadar. Aklımıza girmesini sağlar. Daha iyi olmamızı sağlar.”

Ö12E: “....Bilgi öğrenmemizi hatırlamamızı sağlar. Yazılıda işimize yarar.”

Ö13K: “....Çünkü derslerimi, ödevlerimi yapabilmek için. Aklımda dursun diye, öğretmenin tahtaya yazdıklarını yazarım defterime. Düzenli tutmazsak unutulabiliriz. Ödev yapamayız.”

### 3. Not Tutmama Nedenleri

Not tutmama nedenleri ile ilgili öğrenci cevapları, Tablo 4.26’da listelenmiştir.

Tablo 4.26: Öğrencilerin Not Tutmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Not Tutmama Nedenleri	Öğrenci Yanıtları
Sıkılma	Ö1K, Ö10E
Yazmayı sevmeme/yazmaktan yorulma	Ö5K, Ö10E
Akılda tutabiliyor olma	Ö9K
İhtiyaç duymama	Ö1K, Ö7K

Tablo 4.26’den not tutmama nedenlerine yönelik öğrenci cevapları incelendiğinde, 2 öğrencinin (Ö1K, Ö10E) sıkıldığı, 2 öğrencinin (Ö5K, Ö10E) yazmayı sevmeme/yazmaktan

yorulma gibi nedenleri ifade ettiği, 1 öğrencinin (Ö9K) aklında tutabildiğini ifade ettiği, 2 öğrencinin (Ö1K, Ö7K) de ihtiyaç duymadığını belirttiği görölmektedir.

Ö1K: “...İhtiyaç duymuyorum, kendi aklımda kalıyor. Çünkü sıkılıyorum. Sıkıldığım için tutmak istemiyorum.”

Ö5K: “...Ellerim çok yoruluyor, yorucu biraz.”

Ö7K: “...ama ben hep yapamıyorum. Onu yapmak da çok gerek duymuyorum.....”

Ö9K: “Hayır, tutmam.....Her şeyi aklımda tutabildiğimi düşünüyorum.”

Ö10E: “... Çünkü çoğunlukla ben sıkılırım. Yazı yazmayı çok sevmiyorum.....Ben not tutmaktan sıkılıyorum.”

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gerekli öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 5.sınıflara uygulanan “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu” ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerde öğrenme ve çalışma sorumluluğunun, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni toplumsal olabilir. Toplumda genel olarak erkek çocukları dışarda, kız çocukları evdedir. Bu iddiadan hareketle, evlerde kız öğrencilerine örgü örme, yemek yapma, anneye yardım etme başta olmak üzere birçok işte küçük yaşlardan itibaren erkek öğrencilere göre daha fazla sorumluluk verilmesi olabilir. Dolayısıyla, kız çocuklarında okula başladığında öğrenme ve çalışma sorumluluğu için bir hazır bulunuşluk düzeyi oluşmuş olabilir. Nitel sonuçlarda, kız öğrencilerin daha fazla ders çalıştıkları ve daha fazla test çözdüklerinin belirlenmiş olması araştırmanın nicel sonuçlarını destekler niteliktedir. Yeşil’in (2013) “ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri” üzerine yaptığı araştırmasında sorumluluğun kızlar lehine bulunmuş olması, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Günaydın’ın (2011) 4. ve 5.sınıf öğrencileri ile yaptığı öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, ders çalışma alışkanlıklarının aktif öğrenme, içsel motivasyon, çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu tespit etmesi de bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yiğit ve Kaçire (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi üzerine yapılan çalışmasında, kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiş olup bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Diğer araştırma sonuçları da, araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmektedir (Gadzella ve Fournet, 1976; Rasor ve Rasor, 1998; Tümkaya ve Bal, 2006; Golzar, 2006; Yenilmez ve Özbey, 2007; Dural, 2008; Eren, 2011; Gül, 2011; Şara, 2012; Yıldız, 2014; Başbay, Bıyıklı ve Demir, 2018).

Nicel veri toplama aracından elde edilen sonuçlara göre, gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler, orta gelir düzeyine sahip öğrencilere göre daha fazla öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahiptirler. Yüksek gelir düzeyli olmanın, orta gelir düzeyli olmaya göre öğrenme ve çalışma sorumluluğunu pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Ancak Şahan (2011), ilköğretim 5. ve 8.sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin yürüttüğü çalışmasında, 5.sınıf öğrencilerinde ailelerin ekonomik durumlarının yükselmesinin, farklı sorumluluk alanlarında sorumluluğu arttırsa da, öğrencilerin akademik sorumluluk kazanımlarını edinme düzeylerine çok anlamlı bir etki yapmadığını tespit etmiştir. Şahan'ın (2011) çalışmasındaki sonuç ile buradaki sonuç çelişmektedir. Günaydın'ın (2011), 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin aktif öğrenme düzeyleri ile aile gelirleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma davranışları ile aile gelirleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve yüksek gelirli ailelerin çocuklarına sıcaklık, aydınlanma, yerleşim düzeni bakımından daha uygun çalışma ortamları oluşturabildikleri, onları yardımcı kaynaklar ve kurslarla destekleyerek çocuklarının öğrenme düzeylerini arttırdıkları iddiasında bulunulmuştur. Bu bağlamda bu araştırmanın sonucundan çıkan geliri yüksek düzeyli ailelerin çocuklarının öğrenme ve çalışma sorumluluğunun orta düzeyli aile çocuklarına göre yüksek çıkmış olması, yüksek gelirli ailelerin çocuklarına sağladıkları ortam ve şartların, onlarda çalışma ve öğrenme sorumluluğuna olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

Okullar bazında öğrenme sorumluluğuna ait sonuçlar değerlendirildiğinde, O4 ve O7 okullarında öğrenim gören öğrenciler, O2 okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla öğrenme sorumluluğuna sahiptirler. Çalışma sorumluluğunda ise, O1, O4 ve O7 okullarında öğrenim gören öğrencilerin, O2 okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla çalışma sorumluluğuna sahip oldukları görülmektedir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğunun okul faktöründe değişkenlik arz etmesi, okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre ve sosyo-ekonomik düzey, öğrencinin içinde yer aldığı ailenin eğitim durumu, öğretmen tutumları gibi birçok nedene bağlı olabilir. Yanpar'ın (1994), ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramları ile ders içi öğrenme ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, üst sosyo-ekonomik düzey okullarda öğrenim gören öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeye göre öğrenci başarıları ve akademik benlik puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu,



öğrenme ve çalışma sorumluluğunun okul değişkeni açısından farklılaşmasını açıklama açısından örnek gösterilebilir.

Nitel çalışma sonuçları, evde derslerle ilgili yapılan çalışmaların, sırasıyla ödev yapma, kitap okuma, konu tekrarı, test çözme, ders çalışma, internet araştırması, EBA/Morpa Kampüs kullanımı, video izleme çalışmaları olduğunu ve öğrencilerin bu çalışmalardan en az ikisini yaptığını göstermektedir. Sezer ve Çoban'ın (2016), ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri ile ilgili algılarının ne olduğu ve bu algıların sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespitine dair yaptığı çalışmasında, kişisel (akademik) sorumluluk boyutunda öğrenciler, en fazla ödev yapma ve ders çalışmak boyutlarını ifade etmişlerdir. Her iki çalışmada da ödev yapma boyutu ilk sırayı almaktadır. Bu çalışmada evde ödev yapma durumunun sıklığına ilişkin öğrencilerden toplanan nitel veriler, her zaman ödevini yapan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Güneş (2014c), eğitimde ödev tartışmaları üzerine adli çalışmasında, ödevin okul ile aile arasında köprü görevini üstlendiği ve öğrencilerde sorumluluk geliştirmenin önemli bir aracı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda ödev yapma, kız öğrencilerde sorumluluğu geliştiren bir araç olması yönüyle değerlendirildiğinde; kız öğrencilerde ödev yapan sayısının fazla olduğunu gösteren nitel veriler, öğrenme sorumluluğunun kız öğrencilerde fazla oluşunu gösteren nicel verileri destekler niteliktedir.

Nitel çalışmada ödev yapma sıklığına ilişkin olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun her zaman, bir kısmının genellikle ödev yaptığını belirtmesi, öğrencilerin ödevlerine önem verdiği ve ödev yapma konusunda sorumluluk gösterdiği anlamını taşımaktadır. Öğrenci görüşlerinden ödev yapma gerekçeleri, “sorumluluğumuz olduğu için, öğrenmek için, eksi almamak için, konu tekrarı için” şeklinde sıralanmıştır.

Nitel çalışmada tüm öğrenciler, dersin oyundan önce geldiğini belirtmişlerdir. Dersin oyundan önce gelmesine gerekçe gösterilen nedenler ifade edilme sıklığına göre, iyi bir meslek sahibi olma, okul başarısını arttırmaya yönelik nedenler ve oyundan sıkılma olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin tamamının dersin oyundan önce geleceğini ifade etmiş olması, uygulamada da tercih etmesi anlamını taşımamakla birlikte; onlarda ders önceliği bilincinin oluşmuş olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dersi oyundan önce tutmasına en çok gerekçe olarak gösterilen nedenin, “iyi bir meslek sahibi olmak” olması, onların ders çalışarak gelecekte iyi bir meslek sahibi olmaya inançları olduğundan kaynaklandığı söylenebilir. Demirezen ve Akhan (2011), ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma algılarını

tespit etmeye yönelik çalışmasında, öğrencilerin çoğunlukla gelecekte başarılı olabilmek, iyi bir liseye devam edebilmek, üniversiteyi kazanıp iyi bir meslek sahibi olabilmek için düzenli ders çalışmaları gerektiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Demiroğlu'nun (2007) da, 5.sınıf öğrencileri ile ders çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri üzerine yaptığı çalışmasında, öğrencilerin ders çalışmayı sevdiğini, iyi bir gelecek için ders çalışmanın önemini farkında oldukları sonucuna varmış olması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Biriktir'in (2008), 5.sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometri konularını oyun yöntemiyle öğretmeye ilişkin çalışmasında uygulanan deneysel yöntem, deney grubundaki öğrencilerde kontrol grubuna göre daha yüksek erişim sağlamıştır. Çocukluk çağında oyunun öneminden yola çıkarak derslerde bazı konuların oyunlaştırılarak işlenmesi, öğrencilerde dikkati toplama, onların güdülenerek sorumluluk almaları konusunda destekleyici bir yöntem olması yönüyle olumlu katkısı olacağı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde tüm öğrenciler, öğrenmeyi sevdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum onlarda öğrenme isteğinin olduğunu bir göstergesidir. Öğrencilerin öğrenmeyi sevme nedenleri yeni bir şeyler öğrenmek, bilgi edinmek, öğrenmenin zevkli hale getirilmesi olarak sıralanmaktadır. Bu sıralamada kız öğrencilerin yeni bir şeyler öğrenmek ve bilgi edinmek seçeneğinde, erkek öğrencilerin ise bir meslek edinme seçeneğinde daha çok toplanmış olması dikkat çekicidir. Kız öğrencilerin öğrenmeyi yeni bir şeyler öğrenip bilgi edinme adına seviyor olması, erkek öğrencilere göre onlarda öğrenme sorumluluğunu arttırabilecek bir neden olarak görülebilir.

Diğer taraftan öğrencilerin, derslerle ilgili olarak ödev yapmadıklarında hissettikleri rahatsızlıklara ilişkin nitel sonuçlar şunlardır: Üzüntü, öğretmenden çekinme, küçük düşme endişesi, başarısızlık endişesi, endişe duyma, uyuyamama ve sorumluluk hissetme rahatsızlıkları şeklindedir. Nitel verilere göre, ödev yapılmadığında kız öğrenciler daha çok üzüntü duyma ve başarısızlık endişesi yaşarken, erkek öğrenciler küçük düşme endişesi yaşamaktadır. Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016), ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin davranış haline getirmesi gereken sorumluluğu nasıl tanımladıklarını ve sorumluluklarını yerine getirip getirmeme durumlarına ilişkin duygularını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, öğrencilerin sorumlu oldukları davranışları yerine getirmediklerinde üzüntü, gözden düşme korkusu, huzursuzluk, mutsuzluk, kaygı ve başarısızlık duygusu yaşadıklarını belirlemişlerdir. Her iki çalışmada da üzüntü duygusu önceliği almıştır. Öğrencilerin, sorumlu oldukları davranışları yerine getirmediklerinde yaşadıkları üzüntü duygusunun,

onların içinde buldukları yaş grubu ile bir ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler ödev yapmadıklarında eşit oranda öğretmenlerinden çekinmektedirler. Zelyurt (2010), ilköğretim 2.kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin derslerdeki başarısızlık nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmasında, başarısızlık adına en büyük etkenin anlayamadıkları konularda öğretmenlere soru sormaya çekinmeleri olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğretmenden çekinmesi durumunun, öğrencide onu ödev yapmaya itici bir güç olması yönüyle bir anlamda pozitif; ancak soru sormama ve öğrenememe yönüyle öğrencide negatif etki oluşturabileceği düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

Derslerin evde takibi konusunda verilen öğrenci cevapları incelendiğinde, öğrencilerin bir kısmının derslerini takip eden herhangi birisi bulunmadığı yönünde iken (5 öğrenci), dersleri takip edilenlerde takibi en çok yapan kişilerin anneler (7 öğrenci) olduğu ortaya çıkmıştır. Ders kontrolü en çok anne-babalar tarafından yapılmaktadır. Gerek ders takibi gerekse ders kontrolünde öğrencilerin en çok ailelerinden destek aldığı söylenebilir. Taşdemir ve diğerleri'nin (2018), öğrenci velisinin öğrenciye katkısını ve öğrencinin veliden beklentisini saptamayı amaçladığı araştırmasında öğrenciler velilerini, aynı zamanda kendilerini takip eden kişi olarak da ifade etmişlerdir. Babaoğlu ve Çelik'in (2018) ideal öğrenci velisi üzerine yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin ideal veli olması açısından, veliler için sıklıkla ifade ettikleri noktalar, çocuklarıyla ilgilenme, onları takip etme ve ödevlerine destek olma durumlarıdır. Ev ödevlerinin amacına ulaşmasına ilişkin çalışmasında Ilgar (2005), aileye düşen sorumluluklar arasında ev ödevlerinin kontrol edilmesi ve bu noktada çocuğa destek ve rehberlik eden tutumlar sergilenmesi gerektiğini de saymaktadır. Memiş (2007), öğrencilerin çalışma oryantasyonunu etkileyen demografik faktörleri incelediği çalışmasında, anne ilgisinin çocuğun çalışma oryantasyonu açısından önem arz ettiğini belirtmiştir. Demirezen ve Akhan'ın (2011), ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma algılarını tespitiye yönelik çalışmasında, öğrencilerin ders çalışırken yardım aldığı kişiler, çoğunlukla anne-baba olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmalar bu araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Öğrenci cevaplarından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin, aileleri tarafından ders çalışmaya zorlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu ders çalışmaya zorlanmaması gerektiğini ifade ederken, zorlanmaya (1 öğrenci) ihtiyacı olduğunu belirten de olmuştur. Araştırmada yalnızca erkek öğrenciler ders çalışmanın kendi sorumluluğu

olduğunu ifade etmişlerdir. Erkek öğrencilerin, ders çalışmayı kendileri açısından bir sorumluluk olarak görüyor olmalarına rağmen, kız öğrencilere göre ders çalışma sorumluluklarının daha düşük seviyede çıkmış olması, bu araştırma açısından çelişen bir durumdur. Bu çalışmada ders çalışma sorumluluğu açısından erkek öğrencilerin, bunun bilincinde olmalarına rağmen bu sorumluluğu davranışa dökme noktasında yetersiz kaldıkları söylenebilir. Demirezen ve Akhan'ın (2011) çalışmasında ilköğretim öğrencileri, ders çalışmaları noktasında ailelerince uyarıldıklarında, onlara hak verdikleri halde zorunlu dayatma yaşadıklarında, kendilerini kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerin, aileleri tarafından zorlanmamaları gerektiğini ifade etmeleri dayatmanın öğrenciler tarafından istenmeyen bir durum olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğrenci cevaplarından elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ders çalışma stratejileri olarak en çok tekrar ederek ders çalıştıkları, bunu yazarak çalışmanın takip ettiği, ardından da ezberleme, izleme, dinleme stratejilerinin geldiği görülmektedir.

Düzenli not tutmaya ilişkin öğrencilerin, çoğunluğunun düzenli not tuttuğu görülmektedir. En çok not tutma gerekçesi olarak sınavlar ve dersler gösterilmiştir. Bunu hatırlamak, iyi anlamak ve öğrenmek için gibi gerekçeler izlemektedir. Dincel'in (2016) çalışmasında, not tutma düzeyi yüksek olan öğrencilerin ders başarılarının da sınıf ortalamasının üstünde olduğunu tespiti; Tok'un (2008) çalışmasında, not tutma stratejisinin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu tespiti; Çetingöz ve Açıköz'ün (2009) çalışmasında not alma stratejisinin öğrencilerde ders başarısını arttırdığının tespiti, bu çalışmada öğrenciler tarafından ifade edilen not tutma gerekçelerini desteklemektedir. Erden'in (1991, 16) not tutmanın işlevlerini ifade ettiği çalışmasında, not tutmanın bilgiyi anlamlı hale getirerek uzun süreli belleğe kodlanması ve gerektiğinde kolay hatırlama sağlaması, bu çalışmada not tutma için sunulan hatırlamak, iyi anlamak ve öğrenmek için gerekçelerini desteklemektedir. Not tutmama sebebi olarak sıkılma, yazmayı sevmeme, yazmaktan yorulma, ihtiyaç duymama, akılda tutabilme gibi nedenler ortaya çıkmıştır.

## **5.2. Öneriler**

Öneriler, araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ile araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde iki kısımda incelenmiştir.

### 5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak elde edilen öneriler şunlardır:

1. Öğrenme ve çalışma sorumluluğunun erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni evlerde kız öğrencilerine ev işleri başta olmak üzere birçok işte küçük yaşlardan itibaren erkek öğrencilere göre daha fazla sorumluluk verilmesi olabilir. Bunların sebepleri iyi araştırılarak erkek öğrencilerde öğrenme ve çalışma sorumluluğunun düzeyi arttırılmalı, kız ve erkek öğrencilerin aynı düzeyde öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahip olması sağlanmalıdır.
2. Okullar bazında öğrenme ve çalışma sorumluluğunda farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkları gidermek için öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin, bölgesel ve bireysel farklılıklar göz önüne alınarak ihtiyaç analizi yapılmalı ve bir program geliştirilmek suretiyle kız ve erkek öğrencilerin sorumluluk düzeyleri eşitlenerek yükseltilmelidir. Gerekğinde bu konuda aileler de programa dahil edilmelidir.
3. Evde ders çalışmayla ilgili ödev yapma, kitap okuma, konu tekrarı, test çözme, ders çalışma, internet araştırması, EBA/Morpa Kampüs kullanımı ve video izleme çalışmaları öğrencinin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu kazanmasını destekleyen araçlar olarak planlanmalıdır.
4. Araştırmada, ödev yapma gerekçelerinde “eksi almamak için” gibi bir gerekçe yer almıştır. Bu gerekçe, öğrencinin öğretmenden çekindiğinden dolayı ödev yaptığını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilere, içten gelen bir motivasyonla ve gönüllülük içerisinde sorumluluk kazandırmaya yönelik uygulamalara, programlarda ağırlık verilmelidir.
5. Öğrenciler, dersin oyundan önce geldiğini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencinin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu yeterli düzeyde kazandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan öğrencilerden biri ders çalışmayı oyun olarak görmektedir. Bütün bu durumlar göz önüne alındığında, öğrenciler oyundan mahrum edilmemeli ve planlı çalışmaya yönlendirilmelidir. Dersler oyun tabanlı öğrenme etkinlikleriyle sevdirilerek, diğer bir ifadeyle dersler oyunlaştırılarak öğrenmeye karşı motivasyonlarının içten gelmesi sağlanmalı, oyuna duyulan ilgi ve istek oyun üzerinden verilmek istenen konulara kanalize edilmelidir.
6. Öğrencilerin, ödev yapmadıklarında hissettikleri üzüntü, öğretmenden çekinme, küçük düşme endişesi, başarısızlık endişesi, endişe duyma, uyuyamama gibi

rahatsızlıklar, bir sorumluluk göstergesidir. Bu nedenle böyle rahatsızlıklar yaşayan öğrenciler için, öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahiptir denilebilir. Ancak bu durum, onların sorumluluklarını yerine getirdikleri anlamını taşımaz. Duyulan bu rahatsızlık duyumunun aile farkındalığı ve desteği ile öğrenme ve çalışmaya yönelik etkinliklere kaydırılması sağlanabilir. Okullar, ailelere bu konuda farkındalık oluşturmaya yönelik, bilgilendirme çalışmaları ve örnek uygulama etkinlikleri yaptırabilirler.

7. Öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahip öğrenciler için, ders takibi yapmaya gerek olmadığı düşünülebilir. Ancak öğrenciler, bu sorumluluklara sahip olsalar da olmasalar da ders takiplerinin yapılması, başarılarını arttıracaktır.
8. Öğrencilerin, aileleri tarafından ders çalışmaya zorlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Çünkü bu öğrenciler, öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahiptirler. Buna sahip olmayan öğrencilere zorlama değil, öncelikle sorumluluk kazandırma yoluna gidilmelidir. Bu bilince sahip olmayan öğrencilere, öncelikle kısa vadede verilebilecek küçük sorumluluklar ve bu sorumlulukların ifası sonrası takdir etme yoluyla küçük adımları desteklenerek, sorumluluk kazanma noktasında motivasyonları artırılabilir.
9. Düzenli not tutma bir sorumluluk göstergesi sayılabilir. Bu nedenle öğrencilere düzenli not tutma becerisi kazandırılmalı ve öğrenciler, düzenli not tutmaya yönlendirilmelidir. Not tutan öğrencilerin hem bu davranışı tekrar etmeleri, hem de akranlarında bir istek uyandırma adına, zaman zaman bu davranışları takdir edilmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırmacılara yönelik öneriler de şunlardır:

1. Gelir düzeyinin, öğrenme ve çalışma sorumluluğunu etkilemesi konusunda Şahan'ın (2011) yaptığı çalışma ile çelişmesi nedeniyle, gelir düzeyi ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki ilişkileri konu alan ve ölçen araştırmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun okullar bazında farklılık gösteriyor olması, okul boyutu altında öğrenme sorumluluğunu doğrudan etkileyebilecek faktörlerin belirlenerek araştırılması ve iyileştirilmesi yolunda çalışmalar yapılabilir.

3. “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu” ölçeği ilkokul 4.sınıflara da uygulanabilir. Ayrıca bu konuda Türkiye ölçeğinde araştırmalar yapılabilir.
4. Öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin yapılan çalışmalar sınırlı düzeydedir. İlkokuldan üniversiteye kadar her eğitim düzeyinde bu tür araştırmalar yapılmalıdır.
5. Öğrenme ve çalışma sorumluluğunu arttırmaya yönelik etkinlik örnekleri geliştirilerek, okullarda uygulanabilir ve etkililiği yapılacak araştırmalarla değerlendirilerek, bu alanda yapılacak çalışmalara temel olması ve yaygınlaşması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Acar, A. E. (2015). *Kant felsefesinde sorumluluk kavramı*. Yüksek Lisans Tezi. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Iğdır.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours*. (Unpublished Master Thesis). Queensland University of Technology/Faculty of Education, Australia.
- Altunok Çal, İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Babaoğlu, E. ve Çelik, E. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 51-65.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başbay, A., Bıyıklı, C. ve Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17 (2), 848-863.
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk*. (Çeviri: C. Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Biriktir, A. (2008). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersi geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişkiye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Boydak, H. A. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bülten, (2020). *Kararlarımın sorumluluğumu alıyorum*. (2020, 05 Ocak). Erişim adresi <http://www.gelisim.k12.tr/TR/548/Rehberlik-B%C3%BCltenleri.htm>



- Calp, Ş. ve Kaya, L. (2019). İlkokul öğretmenleri çocuklarda sorumluluk bilincini geliştirmek için ne yapıyor? Ne yapamıyor? *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (20), 232-247.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cebeci, S. (2002). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Civelek, B. (2006). Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, Mart (58), 20–22.
- Coffman, S. J. (2003). Ten strategies for getting students to take responsibility for their learning, *College Teaching*, 51:1, 2-4. DOI:10.1080/87567550309596401 (2020, 05 Ocak). Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.1080/87567550309596401>
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M. L. ve Hanson, E. E. (2003). Advanced mixed methods research design, In A. Tashakkori, C. Teddlie (Ed.). *Handbook Of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Sage, Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları (Designing and conducting mixed methods research)*. (Çeviri: Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel va karma yöntem yaklaşımları (Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches)*. (Çeviri: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çankırlı, A. (2012). *Çocuğun manevi eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çetingöz D. ve Açıköz K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 577-600.

- Çınar, O., Teyfur E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Dalkıran, B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde ecrif taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Demir, S. ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5 (2), 1-9.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2011). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (8), 169-183.
- Demiroğlu, M. A. (2007). Ders çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri (İlköğretim 5.sınıf örneği). *Milli Eğitim Dergisi*. 173, 112-124.
- Dincel, Ö. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin not tutma alışkanlıkları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1 (1), 79-97.
- Douglass, N. H. (2001). *Saygı ve sorumluluk eğitiminde yeni yaklaşımlar*. (Çeviri: Ö. Yurttutan, Y. Özen). Ankara: Nobel Yayınları.
- Döğüşgen, M. M. (2018). *Zor çocuk yoktur mutsuz çocuk vardır*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Dökmen, Ü. (2011). *Var olmak, gelişmek, uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Draz, A. (2004). *Sorumluluk*. İstanbul: Kayhan Yayınevi.
- Duke, D. L. ve Jones, V. F. (1985). What can schools do to foster student responsibility? *Theory Into Practice*, 24 (4), 277-285.
- Dural, S. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Kayhan Yayınları.
- Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilis becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erden, M. (1991). Öğrenme sürecinde not tutmanın rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, (Mart/Nisan) 15, 15-17.

- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gadzella, B. M. ve Fournet, G. P. (1976). Sex differences in self perceptions as students of excellence and academic performance. *Perceptual and Motor Skills*, 43,1092–1094.
- GINOT, H. G. (2011). *Anne baba ve çocuk arasında*. (Çeviri: A. Tüfekçi). İstanbul: Okuyan Us Yayın.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., Kılınç, H. H. ve Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 119-141.
- Görgeç, İ. (2013). Program geliştirmede temel kavramlar, H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, B. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2014a). Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yönelimler, F. Güneş (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s.1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014b). Eğitim yaklaşımları, F. Güneş (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s.23-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014c). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-25.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitimi programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Ilgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:1*, 119-134.
- İslamoğlu, H. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İslamoğlu, H. ve Alnıaçık Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kalkınç, F. (2008). *Okul evde başlar*. İzmir: Çağlayan A.Ş.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karakuş, C., Kartal, A. ve Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul öğrencilerine göre sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 1-19.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4 (1), 2146-2674.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 280-299.
- Kıncal, Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kısa, D. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 56-64.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 307-610.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laitman, M. ve Ulianov, A. (2014). *Karşılıklı sorumluluk*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs: Quality and quantity. *International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How school can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.

- Mackenzie, R. J. (2014). *Çocuğunuza sınır koyma*. (Çeviri: M. Gün). İstanbul: Yakamoz Kitap.
- MEB, (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2020, 05 Ocak). Erişim adresi <https://tegm.meb.gov.tr>
- Memiş, A. D. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 291-321.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öncü, Ç. E. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, Aralık (21), 14–17.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen Y., Gülaçtı, F. ve Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 45-58.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ve davranış ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 343-357.
- Özen, Y. (2014). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Yason Yayınevi.
- Özerbaş, M. A. ve Gündüz, M. (2014). Sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenmeyle öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (32), 520-532.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal araştırmalara giriş (Introduction to Social Research)*. (Çeviri: D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rasor, E. ve Rasor, L. (1998). *Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender, and age*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415942). (2020, 02 Ocak). Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=ED415942>
- Resmi gazete, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. (2020, 03 Ocak). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Saban, A. (2009). *Öğrenme, öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Selanik Ay, T. ve Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.

- Semerci Ç. ve Pamuk, M. (2012). Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme III. Ulusal Kongresi*, 19- 21 Eylül. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 22-39.
- Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda otokontrol ve sorumluluk bilinci. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, Nisan (69), 16–17.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8.sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdemir, M. ve Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin BHTG yaklaşımını uygulama durumları: Bir durum çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 9/8 Summer (pp. 47-71). Ankara.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağdelen, S., Kılıç, E., Şahin, C. ve Dağıstan A. (2018). Veli algısı ve beklentisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 27-39.
- TDK, (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (2019, 18 Aralık). Erişim adresi <http://sozluk.gov.tr>
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (BİÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.
- Töremen, F. (2011). Öğretmen adaylarının sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 273-277.
- Tümkaya, S. ve Bal, L. (2006). Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 313-326.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.


- Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49.
- Yalom, I. (1981). Existential psychotherapy. *The San Francisco Jung Institute Library Journal*, 2 (4), 40-44. (2020, 05 Ocak). Erişim adresi <https://www.jstor.org/stable/10.1525/jung.1.1981.2.4.40>
- Yanpar, T. Ş. (1994). İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (94), 43-48.
- Yaşar, B. (2012). *Anneme sormadığım sorular*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 1-15.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1214-1237.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 282-294.
- Yıldırım, İ. E. (2015). *İstatistiksel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2014). *İlköğretim 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 309-319.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5.sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 144-156.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtal F. ve Yontar A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 411-424.
- Zelyurt, H. (2010). İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin derslerdeki başarısızlık nedenleri (Malatya ili örneği). *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November. Antalya.



## EKLER

Ek 1.

  
T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-20-E.3919139  
Konu :Dilek ŞENKAL'ın  
Araştırma İzni

23.03.2017

**MÜDÜRLÜK MAKAMI'NA**

İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 sayılı yazı ekindeki 2012/13 No'lu Genelge.  
b) Müdürlük Makamının "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 17/10/2016 tarihli ve 11460584 sayılı Olur'ları.  
c) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/03/2017 tarihli ve 1700015868 sayılı yazıları.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Dilek ŞENKAL'ın Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin "**Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**" konulu araştırması kapsamında, müdürlüğümüze bağlı merkez ilçe ortaokul öğrencilerine ekte sunulan veri toplama araçlarını uygulayabilmesi ilgi (c) yazı ile istenmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Çalışma İznine ilişkin başvuru ilgi (a) 2012/13 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'nca değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Çalışma İznine ilişkin veri toplama araçları ekte sunulmuş olup, ilgilinin anket araştırmasını 27 Mart / 26 Nisan 2017 tarihleri arasında eğitim-öğretimi aksatmadan 12.00-13.00 saatleri arasında İlimiz merkez ve merkez ilçeye bağlı uygulama takviminde adı geçen ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Canan UÇAR  
Şube Müdürü

OLUR  
23.03.2017

Yaşar DEMİR  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik  
İmza Aşlı İle Aynadır.  
23.03.2017  
Hatice SARIBAŞ  
Şef

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu Merkez (BARTIN)  
Kurumsal Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>  
Kurumsal e-posta: [bartinmem@meb.gov.tr](mailto:bartinmem@meb.gov.tr)  
Tel :0378)227 6890/ 4 Hat Fax : (0378) 227 16 96

Ayrıntılı Bilgi İçin: Hatice SARIBAŞ  
Dahili (332)  
Birim e-posta : [stratejigelistirme74@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme74@meb.gov.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4eb2-0fd3-3b3e-993e-e992 kodu ile teyit edilebilir.

**Ek 2.**

EK 3.

**Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÇÖS) Ölçeği Uygulama Zaman Çizelgesi**

Uygulama Tarihi	Uygulama Yapılacak Okullar	Sınıf	Uygulama Zamanı
27.03.2017	Bartın Merkez İmam Hatip Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
29.03.2017	Hendekyanı Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
03.04.2017	Bartın İMKB Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
05.04.2017	Cumhuriyet Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
10.04.2017	Fatih Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
13.04.2017	Gazi Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
17.04.2017	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
20.04.2017	Toki Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
24.04.2017	Kocareis İmam Hatip Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00
26.04.2017	Ertuğrul Gazi Ortaokulu	5.sınıflar	12.00-13.00



### Ek 3. (Semerci ve Pamuk, 2012)

#### Sevgili Öğrenciler,

Elinizde bulunan ölçekteki ifadelere vereceğiniz cevaplarla, öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşleriniz belirlenmeye çalışılacaktır. Vereceğiniz cevaplar, bilimsel veri elde etmek için kullanılacaktır. Geçerli ve güvenilir bilgiler elde edebilmemiz için lütfen soruların tümünü içtenlikle okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

#### DEMOKRAFİK BİLGİLER:

##### A.CİNSİYET B.GELİR DURUMU C. BAŞARI DURUMU

##### D. KARDEŞ SAYISI

- 1.Kız ( ) 1.Düşük ( ) 1.Zayıfım var ( ) 1.Tek çocuğum ( )  
2.Erkek ( ) 2.Orta ( ) 2.Zayıfım yok ama belge alamadım( ) 2.Bir kardeşim var( )  
3.Yüksek( ) 3.Belge aldım.Takdir( )/Teşekkür( ) 3.Birden çok kardeşim var( )

#### Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS) Ölçeği

		Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Öğrenmede istekliyim					
2.	Çalışırsam öğreneceğime inanırım					
3.	<i>Kendi kendime çalışma alışkanlığım yoktur</i>					
4.	Eve gittiğimde ödevimi yaparım					
5.	Öğrenmeyi seviyorum					
6.	Ders çalışmak benim için oyundan önemlidir					
7.	Öğretmenim ne derse yaparım					
8.	Nasıl öğreneceğimi bilirim					
9.	Ders kaçırmam					
10.	Günü gününe çalışırım					
11.	Konulara farklı kaynaklardan da çalışırım					
12.	Bol soru çözerim					
13.	<i>Ailemden biri hatırlatmadığı sürece çalışmam</i>					
14.	Sınavlarda yanlış yaptığım soruların konularına tekrar bakarım					
15.	Sınıfta düzgün not tutarım					
16.	Gerektiğinde öğretmenimden yardım alırım					
17.	Ödevlerimi düzenli yaparım					
18.	Çalışma programıma uyarım					

#### Ek 4.

#### Sevgili Öğrenciler,

Elinizde bulunan formda sizlere bir takım sorular yöneltilmiştir. Vereceğiniz cevaplar, bilimsel veri elde etmek için kullanılacaktır. Geçerli ve güvenilir bilgiler elde edebilmemiz için lütfen soruların tümünü içtenlikle okuyarak samimi cevaplar veriniz.

#### Demografik Bilgiler:

##### Cinsiyet:

1. Kız ( )

2. Erkek ( )

##### Gelir Durumu:

1. Düşük ( )

2. Orta ( )

3. Yüksek ( )

##### Başarı Durumu:

1. Zayıfım var ( )

2. Zayıfım yok ama belge alamadım ( )

3. Belge aldım. Takdir ( ) / Teşekkür ( )

#### Görüşme Soruları:

##### 1. Eve gittiğinizde derslerinizle ilgili neler yaparsınız?

##### a. Eve gittiğinizde ödevlerinizi ne sıklıkla yaparsınız? Nedenini belirtiniz.

- Her zaman yaparım. Çünkü .....
- Genellikle yaparım. ....
- Ara sıra yaparım. ....
- Nadiren yaparım. ....
- Hiç yapmam. ....
- Haftada bir gün yaparım. ....
- Diğer.....

##### b. Size göre ders mi önce gelir, oyun mu önce gelir? Neden?

##### c. Öğrenmeyi seviyor musunuz? Neden ?

- Sevmiyorum. Çünkü .....
- .....
- Seviyorum. Çünkü.....

**2. Derslerle ilgili bir ödevinizi yapmadığımızda bir rahatsızlık hisseder misiniz? Nedenini açıklayınız.**

**3. Ders çalışırken tek bir kaynaktan mı yoksa farklı kaynaklardan mı çalışıyorsunuz?**

**4. Ailenizde derslerinizi takip eden, ödevlerinizi yapmanızı size hatırlatan biri ya da birileri var mı? Varsa kim?**

**5. Ailenizde sizi ders çalışmaya zorlayan biri var mı? Varsa kim?**

**6. Çalışma programınız var mı? Nasıl ders çalışıyorsunuz?(Yazarak, tekrar ederek, ezberleyerek, ...vb.)**

- |                          |                                    |            |
|--------------------------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | Yazarak çalışırım.                 | Çünkü..... |
| <input type="checkbox"/> | Tekrar ederek çalışırım.           | .....      |
| <input type="checkbox"/> | Ezberleyerek çalışırım.            | .....      |
| <input type="checkbox"/> | Kodlayarak çalışırım.              | .....      |
| <input type="checkbox"/> | İzleyerek çalışırım.               | .....      |
| <input type="checkbox"/> | Dinleyerek çalışırım.              | .....      |
| <input type="checkbox"/> | Dokunarak ve hissederek çalışırım. | .....      |

**7. Derste düzenli not tutar mısınız? Neden?**

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Dilek ŞENKAL  
Doğum Yeri ve Tarihi : Konya-Sarayönü / 1980

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi Kimya Öğretmenliği Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı /  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı (2014- ...)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

### İletişim

E-Posta Adresi : cesmicihan@windowlive.com

Tarih : 17.01.2020