

Lise Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

An Examination of High School Students' Level of Responsibility According to Several Variables

Ahmet KESİCİ¹

¹Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü. ahmetkesici@yahoo.com

Makalenin Geliş Tarihi: 17.01.2018

Yayına Kabul Tarihi: 24.09.2018

ÖZ

Bu çalışma lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 öğretim yılında Siirt'te liseye kayıtlı 536 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin sorumluluk düzeyini belirlemek için Beş Faktör Envanteri'nin sorumluluk alt boyutu kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS ile çözümlenmiştir. Araştırmada kızların sorumluluk puanlarının istatistiksel olarak erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca meslek lisesi öğrencileri ile imam hatip lisesi öğrencilerinin sorumluluk puanlarının istatistiksel olarak Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sorumluluk puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar sözcükler: Sorumluluk, Değerler eğitimi, Kişilik.

ABSTRACT

This study was conducted to examine high school students' level of responsibility according to sex, school type and grade. The participants of the study that was conducted using general screening method are 536 high school students in Siirt during the 2017-2018 academic year. To determine the students' level of responsibility, conscientiousness sub-dimension of The Big Five Inventory was used. Collected data were analysed through SPSS. It was found that the female students' responsibility scores were statistically significantly higher compared to the male students. In addition, responsibility scores of the students at vocational high school and religious high school were statistically significantly higher compared to the Anatolian high school students. However, there was no significant difference between average responsibility scores of the students according to grade.

Keywords: Responsibility, values education, personality.

* **Alıntılama:** Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 965-985.

GİRİŞ

17. y.y.'da modern dönemi tasarlayan aydınlanma felsefecileri, 16. y.y.'da gerçekleştirilen bilimsel devrimlerden oldukça etkilenmişlerdir (Çağlar, 2008; Yükselbaba, 2016). Aydınlanma felsefecileri insanların özgürlüğü ve mutluluğunun sağlanabilmesi, ilerlemenin gerçekleşmesi için 'büyük kurtarıcı' olarak nitelendirdikleri bilimde olduğu gibi toplumsal, ekonomik, eğitim ve moral ilkelerinin akla dayandırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kahraman, 2016). Bu nedenle dönemin ideolojik anlayışını yansıtan pozitivist karakterli modernizm, insanın daha çok akli yönü ile ilgilenilmiş, duygularını ihmal etmiş hatta görmezden gelmiştir. Çünkü duyuşsal alan, pozitivistlere göre bilimsel olmayan bilgi kategorisi ile ilişkilidir. Bilimsel olmayan bilginin de ne önemi ne de değeri vardır (Aslan ve Yılmaz, 2001; Demir, 2000; Köylü, 2016). Bunun yansıması olarak eğitimde, daha çok bilgi ile ilgili olan bilişsel alana yönelik davranışların geliştirilmesine odaklanılmış, duygularla ilgili olan duyuşsal alana yönelik olanlar ise ihmal edilmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Savaşlar, toplumsal çalkantılar, gelir dağılımındaki adaletsizlikler, çevre felaketleri gibi yaşanan olumsuzluklar insanoğlunu bir iç hesaplaşmaya zorlamıştır. Bunun sonucu olarak modernliğin insanı varoluşuna anlamını veren bir dünyadan kopardığı ve geleneğin anlamı üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Hancıoğlu, 2016). Bu bağlamda sevgi, saygı, sorumluluk vb. duyguların ihmal edilmesi insanlığı, insan türü ile birlikte bütün canlıları yok edebilecek bir felakete sürükleyebileceği görülmüş ve bu felaketin engellenmesinde değerlerin ne kadar önemli olduğu anlaşılmıştır (Köylü, 2016).

Değer, günlük hayatta bir şeye takdir edilen kıymet anlamında kullanılmaktadır (Aydın ve Gürler, 2014). Benzer şekilde değerler hem birey hem de toplum tarafından eylemler için kıymet takdir etmeye yarayan inanç, yargı, ölçüt, kural, hedef, duyuş ve düşünceler olduğu söylenebilir (Keskin, 2016). Farklı disiplinler değer kavramını farklı şekillerde ele almışlardır. Psikoloji; değeri bireyin davranışlarına neden olan inançlar, felsefe davranışların dayandığı inançların ahlaki yönü, sosyoloji ise toplumun devamını

sağlayan ve toplum tarafından ortaya konmuş normlar şeklinde ele almaktadırlar (Aydın ve Gürler, 2014). Bu bağlamda değer; kişi, grup ya da toplum tarafından önem atfedilen, kabul gören, beğenilen istenilen ve davranışlar için iyi-kötü, doğru-yanlış, faydalı-zararlı gibi yargılara ulaşmayı sağlayan soyut ölçütler şeklinde tanımlanabilir.

Değerler, insanların bir topluluk içinde yaşamalarını sağlayan önemli işlevlere sahiptirler. Birbirinden farklı özelliklere sahip bireylere sosyalleşme yoluyla değerler aktararak aynı durumlara benzer tepkiler gösteren bir toplum oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Kültürün bir unsuru olan değerler, ortak bir yaşamın sonucu olarak bilinçler arasında oluşmuşlardır. Bireyden bağımsız ve bireyden önce var olmuş davranış, düşünce ve duyumsama biçimleridir. Toplumun hemen hemen bütün bireyleri tarafından benimsenirler. Birey üzerinde zorlayıcı bir etkiye sahiptirler. Kişinin değerlere aykırı eylem ve söylemleri, toplumun ortak bilincini harekete geçirir ve onun ayıplanma veya toplumdaki izole edilme gibi ceza niteliğinde yaptırımlarla karşılaşmasına neden olur. Böylece toplumda kuralsızlık sorununun oluşması engellenir (Durkheim, 2016; Keskin, 2016; Ulusoy ve Arslan, 2014). Birey açısından bakıldığında ise değerler, kişiliğin oluşmasında etkili olmaktadır. Kişiyi ahlaki ölçütler sağlayarak nasıl davranması gerektiği konusunda yol gösterirler. Kişinin sosyal rollerini belirlemede ve gerçekleştirilmesine rehberlik yaparlar (Aydın ve Gürler, 2014).

Çevrenin ve sosyal grupların bireyden çeşitli beklentileri vardır. Kişi; ailesine, arkadaşlarına, çevresine, devlete, topluma, öteki milletlere, doğaya ve diğer canlılara karşı sorumludur (Töremen, 2011). Her öğretmen öğrencilerinin, her ebeveyn evlatlarının, her usta çırağının, her amir maiyeti altındaki memurlarının, her işveren işçilerinin sorumluluk sahibi olmasını ister. Bu nedenle sorumluluk temel ahlaki değerler arasında sayılmış ve eğitimin yeni kuşaklara aktarmak istediği en önemli değerlerden birisi olmuştur (Nazıroğlu, Gün, Kılıç ve Kaya, 2016).

Sorumluluk, bir duyarlılık yetisidir. Kişinin bilinçli olarak değişik seçeneklerden birini tercih edip tercihini sonucuna katlanmasını içerir (Simson, 2016). Sorumluluk, denetim olmadan kişinin doğru hareket ederek davranışlarının sonuçlarını üstlenmesini ve başkalarının da benzer şekilde davranması konusundaki hassasiyeti ile ilgilidir (Duke

ve Jones, 1985). Bu nedenle sorumluluk, kişinin davranışlarında kendi istek ve beklentilerinin yanında toplumun istek ve beklentilerini, başkalarının psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını gözetmeyi gerektirir (Çoban, 2016).

Varoluşçu felsefecilere göre insan, diğer canlılardan farklı olarak önce var olur, sonra kendi iradesi ve özgürce yaptığı seçimler ile yaşamını belirler. Bu nedenle sorumluluk bir varoluş meselesidir. İnsanda bulunan anksiyete kendini var etme sorumluluğundan kaynaklanmaktadır (Ergün, 2009). Felsefeciler, sorumluluğun ahlaki yönü ile de ilgilenmişlerdir. Pink (2009) ile Romi, Lewis ve Katz (2009), toplumda sorumluluklarını yerine getirmeyenlerin ahlaki olarak suçlandıklarını, sorumluluklarını yerine getirenlerin ise iyi karakterli ve ahlaklı olarak tanımlandıklarını belirtmişlerdir (Akt. Töremen, 2011). Sorumluluk, çeşitli seçenekler arasında birini seçme özgürlüğüne sahip olan insanın eylemlerine değer kazandırır. Böylece birey, sorumluluk ile hangi eylemin iyi veya kötü olduğunu açıklar. İyi olarak nitelendirdiği davranışının sonucunda mutluluk, kötü olarak nitelendirdiği davranışının sonucunda ise vicdan azabı veya pişmanlık duyar (Gündoğan, 2013).

Sorumluluk, psikolojide bir kişilik özelliği olarak ele alınmıştır. Psikolojide özellik yaklaşımı, kişiliği bireysel farklılıklara dayalı ve gözlemlenebilen davranışlardan hareketle açıklamaktadır (Basım, Çetin, ve Tabak, 2009). Buna göre bireysel farklılıklar konuşma dilinde sözcüklere yansır. Dolayısıyla kişilik, dildeki sözcüklerden yararlanarak açıklanabilir (Somer, 1998). Bu görüşe dayalı olarak kişiliğin beş boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Bunlar, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk (özdisiplin), nörotizm ve deneyime açıklıktır (Costa ve McCrae, 1995; Tatlıoğlu, 2014; Somer, 1998). Kültürlerarası yapılan çalışmalarda, bu görüşün doğrulunu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Schmitt, Allik, McCrae ve Benet-Martinez, 2007).

Kişiliğin sorumluluk boyutu; kişinin itaatkârlığı, öz disiplini ve başarı yönelimi gibi özellikleri içinde barındırır. Sorumluluk düzeyi yüksek olan kişilerin; disiplinli, dikkatli, başarma duygusu yüksek oldukları; sorumluluk düzeyi düşük kişilerin ise dikkatsiz, dağınık ve tembel oldukları belirtilmiştir (Costa ve McCrae, 1995). Bu nedenle

sorumluluk düzeyi yüksek bireylerin üstlendikleri sosyal, kişisel, ahlaki, öğrenme, dini, yasal, vatandaşlık görevlerini başarıyla yerine getirebilecekleri söylenebilir.

Sorumluluk aynı zamanda dürtü kontrolünde temel bir görev ifa eder. Sorumluluğun davranışlarda ilerletici ve ketleyici yönü vardır. (Costa, McCrea ve Dye, 1991; Somer, Korkmaz ve Tatar; 2004). Bu özelliği nedeniyle, spor yapma, kitap okuma, sağlıklı beslenme, müzik ve sanat etkinliklerine katılma gibi olumlu davranışların sürdürülmesi ile sigara, alkol, zararlı madde kullanımı ve dijital bağımlılık gibi olumsuz davranışların engellenmesi açısından sorumluluğun oldukça önemli bir özellik olduğu söylenebilir. Ayrıca lise öğrencilerinin içinde buldukları gelişim dönemi olan ergenlik, bireyde soyut ve mantıksal düşünmenin gelişim gösterdiği bir dönemdir. Bağımsızlık ve özgürlük ile sorumluluk alma arasındaki dengenin kurulduğu bir dönem olan ergenlik, kişilik gelişimi açısından büyük bir önem taşır (Acar, 2012). Dolayısıyla lise öğrencilerinin sorumluluk düzeyinin incelenmesi öğrencilerde olumlu bir kişiliğin oluşturulmasında eğitimcilere fayda sağlayacaktır.

Ülkemizde eğitim programları 2005'ten itibaren yapılandırmacılık anlayışına dayandırılmaya başlanmıştır (Ünder, 2010). Yapılandırmacılık, her öğrencinin bilişsel yapısının kendisi tarafından öznel olarak yapılandırıldığı anlayışına dayanır (Yurdakul, 2011). Bu yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üzerlerine almasına bağlıdır. Bu nedenle hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinde sorumluluk kilit bir rol oynar. Dolayısıyla sorumluluğu etkileyen değişkenlerin araştırılması sonucu elde edilecek bilgilerin eğitimde hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, lise öğrencilerin sorumluluk düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin cinsiyete göre sorumluluk düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Lise öğrencilerinin okudukları okul türüne göre sorumluluk düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Literatürde kişisel, sosyal, ahlaki, vicdani, öğrenme, akademik, dini, yasal, vatandaşlık gibi sorumluluk türlerinden bahsedilmektedir (Şahan, 2011; Nazıroğlu ve diğ., 2016; Çoban, 2016; Yontar, 2013). Bu çalışmada sorumluluk, bir kişilik özelliği olarak ele alınmıştır.

YÖNTEM

Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Genel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde bulunduğu evrene ait tüm elemanları ya da evrenden alınan bir örneklem ile tanımlamaya yarayan bir modelidir (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Siirt ilinde bulunan liselerde okuyan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Evrende bulunan her lise bir küme olarak kabul edilmiş ve bu kümelerden rastlantısal olarak belirlenen bir kız meslek, bir endüstri meslek, bir kız İHL, bir erkek İHL ve iki Anadolu lisesinde okuyan 536 öğrenci araştırmanın örneklemini teşkil etmiştir (Karasar, 2014). Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	262	48.9
	Kız	274	51.1
Okul	Meslek Lisesi	121	22.6
	İmam Hatip Lisesi	111	20.7
	Anadolu Lisesi	304	56.7
Sınıf	9.Sınıf	270	50.4
	10. Sınıf	116	21.6
	11. Sınıf	150	28.0

Veri Toplama Aracı

Literatürde çeşitli görevleri üstlenmeye yönelik farklı sorumluluk (akademik, sosyal, bireysel vb.) türlerini ölçmek için geliştirilmiş ya da Türkçeye uyarlanmış ölçme araçları vardır (Eraslan, 2011; Doğan, 2015; Filiz ve Demirhan, 2015; Özen, 2009; Kaya ve Doğan, 2014; Özen, 2013; Golzar, 2006). Bu araştırmada sorumluluk bir kişilik özelliği olarak incelendiği için Benet–Martinez ve John tarafından geliştirilen Beş Faktör Envanteri'nin (The Big Five Inventory) (BFE) dokuz maddeden oluşan sorumluluk (öz disiplin) alt boyutu kullanılmıştır. Kırk dört maddeden oluşan BFE; sorumluluk, uyumluluk, dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve gelişime açıklık boyutlarından oluşmaktadır. BFE; Schmitt ve diğerleri (2007) tarafından kişilerin kendilerini tanımlama profillerini belirlemek amacıyla 56 ülkede gerçekleştirdikleri çalışmaları kapsamında, Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış (Akt. Basım ve diğerleri, 2009). Ölçek, hiç tanımlamıyor, çok az tanımlıyor, kısmen tanımlıyor, oldukça tanımlıyor ve tamamen tanımlıyor şeklinde derecelendirilmiş likert tipindedir. Ölçeğin geliştirilmesinde sorumluluk alt boyutuna ait Cronbach Alfa katsayısı .78 elde edilmiştir (Schmitt ve diğ., 2007).

Araştırmada sorumluluk alt boyutuna ait yapı geçerliliği açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Yapılan AFA'de maddelerden birinin (“Dikkatim çabuk dağılır”) faktör yük değeri .244 olarak elde edilmiştir. Aynı maddenin madde-toplam korelasyon katsayısı ise .194 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin düşük düzeyde olması, bu

maddenin ayırt ediciliğinin düşük olduğu ve ölçek ile düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu anlamına gelir (Can, 2014; Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle bu madde ölçekten atılarak tekrar AFA yapılmıştır.

Geriye kalan sekiz madde ile yapılan AFA'de; KMO= .767, Bartlett Testi 748.662 (df = 28; $p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Bu değerler kabul edilebilir düzeydedir (Can, 2014; Büyüköztürk, 2011). Ayrıca her bir maddeye ait madde-toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup (her bir grup için 144 gözlem alındı) puan ortalamalarına dayalı madde analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sorumluluk Ölçeği İçin Yapılan Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Faktör Yük Değeri	Alt-Üst Gruplar Madde Puan Ortalaması t-Testi Sonuçları
M1	0.41	0.63	-11.71*
M2	0.38	0.59	-9.28*
M3	0.43	0.67	-12.94*
M4	0.44	0.67	-12.73*
M5	0.41	0.60	-16.58*
M6	0.36	0.47	-10.94*
M7	0.37	0.47	-18.79*
M8	0.42	0.51	-18.51*

* $<.05$

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri .676 - .473 arasında değişmektedir. En düşük madde-toplam korelasyon katsayı .364, en yükseği ise .441 değerini almıştır. Yapılan t-testinde her bir maddenin alt ve üst grupları anlamlı bir şekilde ayırdığı görülmüştür ($p < .05$). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği .700 olarak hesaplanmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip sorumluluk ölçeği, varyansın %34.33'ünü

açıklamaktadır. Elde edilen bu değerler kabul edilebilir sınırlardadır (Can, 2014; Büyüköztürk, 2011).

Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS ile çözümlenmiştir. Sorumluluk üzerinde etkisi araştırılan cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenlerinden elde edilen gruplara ait sorumluluk puan ortalamalarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğunu belirlenmiştir. Bu durum Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret'e (2004) göre verilerin yaklaşık normal dağıldığı anlamına gelmektedir (Akt. Can, 2014). Buna ek olarak her bir gruba ait puanlar için Q-Q grafiği ve histogram grafikleri incelenmiş ve puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Tek yönlü varyan analizinde grupların homojenliği levne testi ile incelenmiş ve tüm grupların homojen olduğu belirlenmiştir ($p>0.05$). Puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden, gruplardaki örneklem sayılarının farklı olması nedeniyle Scheffe Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) ve Cohen's d ile belirlenmiştir (Özsoy ve Özsoy, 2013; Can, 2014).

BULGULAR

Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada katılımcıların sorumluluk puan ortalaması ve standart sapma değeri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Sorumluluk Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değeri

	N	\bar{x}	ss.
Sorumluluk	536	4.16	.57

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların sorumluluk puan ortalaması 5.00 üzerinden yaklaşık olarak 4.17 olarak elde edilmiştir.

Katılımcıların Sorumluluk Düzeyinin Cinsiyete Göre Değişimi

Araştırmada katılımcıların sorumluluk puanlarının cinsiyete göre değişimini belirlemek için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sorumluluk Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Değişimini Belirlemek İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss.	t	p	Cohen's d
Erkek	262	4.10	.59	-2.53	0.01	0.57
Kız	274	4.22	.55			(Orta düzey)

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların sorumluluk puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak kızların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Cinsiyetin sorumluluk üzerinde etkisi Cohen's d (0.573) ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların Sorumluluk Düzeyinin Okul Türüne Göre Değişimi

Araştırmada, katılımcıların sorumluluk puanlarının okul türüne göre değişimini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sorumluluk Puan Ortalamalarının Okul Türüne Göre Değişimini Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul	N	\bar{x}	ss.	F	p	Anlamlı fark	η^2
Meslek lisesi ¹	121	4.25	0.51	4.87	0.00	1*-3	0.01
İHL ²	111	4.25	0.58			2*-3	(Düşük düzey)
Anadolu Lisesi ³	304	4.09	0.59				

Tablo 5'ten anlaşıldığı üzere yapılan tek yönlü varyans analizinde katılımcıların sorumluluk puan ortalamalarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Meslek lisesi ve İHL öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir

şekilde daha yüksektir. Okul türü değişkeninin sorumluluk üzerindeki etkisi etakare ile (0.01) düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların Sorumluluk Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Sorumluluk puanlarının sınıf düzeyine göre değişimini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sorumluluk Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimini Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

Sınıf	N	\bar{x}	ss.	F	p
9	270	4.21	.57	1.88	.15
10	116	4.13	.60		
11	150	4.10	.55		

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların sorumluluk puan ortalaması sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyine göre değişimini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin sorumluluk puan ortalaması 5.00 üzerinden 4.16 olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin sorumluluklarının iyi düzeyde olduğu ve daha da geliştirilebileceği söylenebilir.

Araştırmada kızların sorumluluk puanlarının istatistiksel olarak erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve cinsiyetin sorumluluk üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Yontar (2013), Akbaş (2004) ve Golzar’ın (2006) çalışmaları ile uyumludur. Sorumluluğun gelişimi konusunda Cüceloğlu (2002) kişinin yaşadığı ortamın önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yontar ve Yurtar (2009), Özen (2015) ve Çoban (2016) sorumluluğun geliştirilmesinde bireylere çeşitli görevler verilmesinin önemli olduğunu bildirmişlerdir. Bu görüşler bağlamında elde edilen bu bulgu, kültürel özelliklerle açıklanabilir. Katılımcıların kültürel özellikleri değerlendirildiğinde, ailelerin kız öğrencilere erkeklerden daha çok

görevler yükledikleri söylenebilir. Örneğin, ev işlerinde annelere yardımcı olmak, kardeşlerle ilgilenme gibi. Bu gibi görevler, kızların sorumluluk duygusunun erkeklerden daha çok gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, aileler, çevre, öğretmenler ve toplumdaki diğer paydaşlar kızların hal ve hareketlerine erkeklerden daha çok dikkat etmektedir. Bu nedenle davranışlarından dolayı kızlar, erkeklerden daha çok hesap verme durumunda kalmaktadırlar. Bu durum, kızların sorumluluk özelliğinin erkeklerden daha çok gelişmesinin başka bir nedeni olabilir.

Araştırmada meslek lisesi öğrencileri ile İHL öğrencilerinin sorumluluk puanları istatistiksel olarak Anadolu lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türünün sorumluluk üzerindeki etkisi düşük düzeyde kalmıştır. Özen (2015), sorumluluk gelişiminde hedef belirlemenin önemli olduğunu belirtmiştir. Yeşil (2014) ise sorumluluğun duygu temelli olduğunu, sorumluluğun inanç ve hedef gibi içsel süreçler ile toplumsal talepler gibi dışsal etkenlerle şekillendiğini belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda meslek lisesi öğrencilerinin sorumluluk puanlarının Anadolu lisesi öğrencilerinden daha yüksek olması, meslek lisesi öğrencilerinin gelecek ile ilgili kendilerine bir hedef belirlemiş olmaları ile açıklanabilir. Anadolu lisesi öğrencilerinin gelecek ile ilgili neler yapacakları konusunda durumları, meslek liselerinden daha belirsizdir. Meslek lisesi öğrencileri, gelecek ile ilgili daha gerçekçi hedefler belirleyip planlar yapabilirler. Bu durum onların sorumluluk duygusunun gelişmesinde etkili olabilir. İHL öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde sorumluluk sahibi olmaları ise dini ve milli duyguların bir sonucu olabilir. Aile, okul ve diğer sosyal paydaşların, İHL’de okuyan öğrencilerden toplumda örnek olmaları konusunda bir beklentileri vardır. Bu durumun evde, okulda ve değişik ortamlarda işlenmesi İHL öğrencilerin sorumluluk yetilerinin diğer akranlarına nazaran daha çok gelişmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca Yeşil (2015), okulda sorumluluk eğitimi uygulamalarına meslek lisesi öğretmenlerinin Anadolu lisesi öğretmenlerinden daha fazla yer verdiklerini belirlemiştir. Yeşil (2015) bu durumun, meslek liselerinde uygulamaya daha çok yer verilmesinden kaynaklanmış

olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla okul programlarının sorumluluk gelişiminde etkili olabileceği söylenebilir.

Alanyazınında sorumluluğun başarı yönelimi ile ilişki olduğu belirtilmiştir (Costa ve McCrae, 1995; Golzar, 2006). Ancak, araştırmada TEOG sınavlarından daha başarılı olan Anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi ve İHL öğrencilerinden daha düşük düzeyde sorumluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada sorumluluk, bir kişilik özelliği olarak incelenmiştir. Akademik sorumluluğun kişilik özelliği olan sorumluluk ile ilişkili olduğu, ancak kişiliğin bir boyutu olan sorumluluktan farklı olduğu söylenebilir. Çünkü sorumluluk, bir görevi yüklenme ile ilgilidir. Öğrenci, aklını kullanarak özgür bir şekilde herhangi bir görevin sorumluluğunu üstlenir (Simson, 2016). Sorumluluk düzeyi yüksek bir öğrencinin öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi, akademik başarıyı beraberinde getireceği tahmin edilmektedir. Ancak kişinin akademik anlamda sorumluluk üstlenmesinde öğrenme ile ilgili tutum, motivasyon, öz yeterlilik, kaygı gibi içsel süreçlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada sınıf düzeyinin sorumluluk üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Sorumluluğun doğuştan gelen bir özellik olmadığı, insanda potansiyel olarak var olduğu ancak eğitimle kazanıldığı bildirilmiştir (Nazıroğlu ve diğ., 2016; Töremen, 2011; Özen, 2015). Bu nedenle sorumluluk eğitiminin lise öncesi öğretim kademelerinde daha etkili olabileceği söylenebilir. Ancak bu durum, lise döneminde sorumluluk kazandırmaya yönelik bir çaba harcanmaması gerektiği anlamına gelmez. Çünkü Dilmaç'ın (2007) lise öğrencilerine uyguladığı insani değerleri geliştirme programında öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Ayrıca farklı öğrenci seviyeleri için yapılan sorumluluk eğitimlerinin de etkili olduğuna dair çalışmalar vardır (Aydın, 2008; Katılmış, Ekşi, Öztürk, 2011; Kropp, 2006; Perry ve Wilkenfeld, 2006). Bu nedenle lise öğrencilerinin sorumluluk düzeyini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli programlardan yararlanma yolları aranmalıdır.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlere, öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini geliştirmeleri için öğrencilerine ödev, proje gibi eğitsel sorumluluklar ile çeşitli görevler vermeleri ve bu görevleri takip etmeleri önerilebilir.

Öğretmenler, gelecek ile ilgili kendilerine gerçekçi amaçlar belirlemeleri için öğrencilerini desteklemelidirler. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek için milli ve manevi değerlerden yararlanmalarının olumlu sonuçlar verebileceği söylenebilir. Araştırmacılara kızların sorumluluk düzeyinin erkeklerden neden daha yüksek olduğunu belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapmaları önerilebilir. Bunun yanında bir kişilik özelliği olan sorumluluk ile akademik sorumluluk arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Özellikle öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin akademik sorumluluk almada ne kadar etkili olduklarını belirlemeye yönelik çalışmaların alana büyük katkı sağlayacağı söylenebilir. Son olarak lise öncesi eğitim kademelerinde okuyan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin sınıf seviyesine göre karşılaştırılması amacıyla yapılacak çalışmaların sorumluk düzeyi yüksek kişiliğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesi açısından faydalı olacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S. ve Yılmaz, A. (2001). Modernizme bir başkaldırı projesi olarak postmodernizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 93-108.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Basım, H. N., Çetin. F. ve Tabak A. (2009). *The relationship between big five personality characteristics and conflictre solution approaches. Turkish Journal of Psychology*, 24 (63), 35-37.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. ve Dye, D. A. (1991). Facetscales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory. *Personality and individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı ve coşuklu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, O. N. (2008). Postmodern anlayışta siyaset ve kimlik. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 369-386.

- Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Demir, Ö. (2000). *Bilim felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, U. (2015). Öğrenci bireysel sorumluluk ölçeği-10'un Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya University Journal of SocialScience*, 17(1), 163-170.
- Duke, D. L. ve Jones, V. F. (1985). What can schools do to foster student responsibility?. *Theory into Practice*, 24(4), 277-285. Durkheim, E. (2016). *Sosyolojik yöntemin kuralları*. Ö. Doğan (Çev.). Ankara: Doğubatu.
- Eraslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 81-92.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2015). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk diline uyarlanma çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 51-64.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Gündoğan, A. O. (2013). Eylemde sorumluluk ve özgürlük ilişkisi. Erişim adresi: <http://aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Eylemde-Sorumluluk-ve-Ozgurluk.Pdf>, Erişim tarihi: 07.01. 2015.
- Hancıoğlu, H. (2016). Gelenek üzerine. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 175-188.
- Kahraman, H. (2016). Çağdaş felsefe öncesi düşüncede akıl-ilerleme ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1519-1533.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Katılmış, A., Ekşi H. ve Öztürk C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 11(2), 854-859.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş* (16. Basım). İstanbul: Evrim.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Keskin, Y. (2016). *Değerlere genel bir bakış: Tanımı, işlevi ve sınıflandırılması*. Köylü M. (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (s. 19-50) içinde. Ankara: Nobel.
- Krop, E. H. (2006). *The effects of a cognitive-moral development program on inmates in a correctional educational environment* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Üniversitesi, USA.
- Köylü, M. (2016). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Nazıroğlu, B., Gün, A., Kılıç, A. İ. ve Kaya, F. (2016). *Temel ahlaki değerler*. Köylü, M. (Ed.) *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (sy: 181-252) içinde. Ankara: Nobel.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science / Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 4(7), 343-357.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G (2013). Effect size reporting in educational research. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Perry, A. D. ve Wilkenfeld, B. S.(2006). Using an agendasetting model to help students develop & exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2, 303-312.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. ve Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description a cross 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212.

- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2004). *Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Simson, E. (2016, Ekim 23). Levinas ve “Sorumluluk” kavrayışı. Erişim adresi: <https://elissimson.wordpress.com/2016/04/14/levinas-ve-sorumluluk-kavrayisi>
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). A research subscales of undergraduates’ personality traits according to five factor personality theory in terms of some variants. *Journal of History School (JOHS)*, 7(17), 939-971. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh400>.
- Töremen, T. (2011) The responsibility education of teacher candidates. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 11(1), 263-277.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). *Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”*. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.), *Farklı yönleri ile değerler eğitimi* (s. 2-15) (içinde). Ankara: Pegem.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 282-294.
- Yeşil, R. (2015). The evaluation of responsibility education applications of high school teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 630-652.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yontar, A. ve Yurtal. (2009). Investigation of sanctions used by teachers for improving responsibility. *Education and Science*, 34(153), 144-156.
- Yükselbaba, Ü. (2016). Postmodernizm ve hukuk. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 74(1), 139-156.

Yurdakul, B. (2011). *Yapılandırıcılık*. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-65) (içinde) (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

SUMMARY

This study was conducted to examine high school students' level of responsibility as a personality trait. In this context, whether high school students' average responsibility scores statistically significantly differ according to sex, school type and grade was analyzed. General screening method was used in the study. A total of 536 students from a vocational high school for girls, an industrial vocational high school, a religious high school for girls, a religious high school for boys and 2 Anatolian high schools in Siirt participated in the study.

The study uses responsibility sub-dimension of the Big Five Inventory (BFI) involving nine items. BFI that consists of 44 items was developed by Benet-Martinez and John. It is a 5-point likert scale including five dimensions, i.e. conscientiousness (self-discipline), agreeableness, extroversion, neuroticism and openness. 9 items in the scale are part of conscientiousness sub-dimension. It was adapted to Turkish by Sümer and Sümer (2005) within the context of a study conducted by Schmitt et al. (2007) to identify people's self-definition profiles in 56 countries (as cited in Basım, Çetin, and Tabak, 2009).

To assess responsibility sub-dimension of the BFI, exploratory factor analysis (EFA), item total correlation and item analysis based on 27% averages of upper and lower groups were administered. Since one of the items ("I am easily distracted") had lower distinctiveness and a lower relationship with the scale, it was removed from the scale. EFA administered for the one-dimensional eight-item scale found KMO as .767 and Bartlett Test as 748.662 ($df = 28, p < 0.05$). Factor loading of the items in the scale was found between .676 and .473. The lowest item total correlation coefficient was .364 while the highest value was .441. T test indicated that each item significantly distinguished lower and upper groups ($p < .05$). In addition, Cronbach Alpha reliability of the scale was estimated .700. The scale explains 34.33% of the variance. Data was analysed using SPSS, and found to be following a nearly normal distribution. Thus, parametric tests were administered in the study.

In the study, the participants' average responsibility score was found as approximately 4.17 out of 5.00. It was discovered that girls' responsibility score was statistically significantly higher compared to the boys, and sex had moderate impact on responsibility. Vocational high school students' and religious high school students' responsibility scores were statistically significantly higher compared to the Anatolian high school students. The impact of school type on responsibility was low. Furthermore, grade variable had no impact on responsibility.

The study revealed that the girls are more responsible than the boys. This finding can be attributed to cultural characteristics. Families usually assign more duties to girls compared to boys. For instance, girls help their mom with housework, attend to their siblings, etc. In addition, families, environment, teachers and other stakeholders in the society pay more attention to girls' behaviours compared to boys. Thus, girls are held accountable more for their behaviours than boys, which is another factor that causes girls' being more responsible than boys.

The study found that the vocational high school students had higher responsibility scores than the Anatolian high school students, which can be explained with the fact that the vocational high

school students have set specific targets for themselves in their lives. On the other hand, the status of the Anatolian high school students as to what they will do for their future is more ambiguous.

Higher responsibility scores of the religious high school students compared to the Anatolian high school students can be a result of religious and national feelings. Families, school and other social stakeholders expect religious high school students to set an example in the society. This may have further improved responsibility in the religious high school students. Hence, it can be concluded that school programmes could lead to differentiation in terms of development of responsibility among students.

The study also showed that grade has no impact on responsibility level. Thus, we can say that pre-high school periods could have more impact on teaching responsibility.

