

# THE EVALUATION OF RESPONSIBILITY EDUCATION APPLICATIONS OF HIGH SCHOOL TEACHERS

(LİSE ÖĞRETMENLERİNİN SORUMLULUK EĞİTİMİ UYGULAMALARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ)

Rüşü YEŞİL<sup>1</sup>

## ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the quality and quantity of responsibility education applications of high school teachers. The research is a quantitative study in survey model. The sample group of the research consists of 310 teachers working in 13 high schools. The data of the research was collected using “Responsibility Education Applications Scale” developed by the researcher. It is a likert scale which has three factors and 38 items. The KMO value of it is 0.914; Bartlett’s test results of it are  $\chi^2=4991.743$ ;  $sd=703$ ;  $p<.001$ . Item-total correlation values of Pearson’s r test are significant at the level of  $p<.01$ . Cronbach alpha reliability coefficient of the research was determined as 0.93. At the end of the research, it was found that; (1) teachers use informative-directive responsibility education applications at most and they use applied responsibility education applications the least; (2) the quality and quantity of responsibility education applications do not differentiate according to gender, branches, and high school types, while they differentiate according to professional seniority; (3) there are positive and significant relationship between professional seniority and frequency of using responsibility education applications.

**Keywords:** Responsibility education, high school, teacher, strategy, training applications.

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarının niteliğini ve niceliğini değerlendirmektir. Araştırma, tarama modelinde yürütülen nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 13 Lisede görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, 3 faktörlü ve 38 maddelik likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin KMO değeri 0,914; Bartlett Testi değerleri ise  $\chi^2=4991,743$ ;  $sd=703$ ;  $p<,001$ ’dir. Pearson’s r testi ile yapılan madde-toplam korelasyonu değerleri  $p<,01$  düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin; (1) en fazla bilgilendirici-yönlendirici, en az ise uygulamalı sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verdikleri; (2) sorumluluk eğitimi uygulamalarının nitelik ve niceliği cinsiyet, branş ve lise türüne göre farklılaşmazken mesleki kıdeme göre farklılaştığı;(3) mesleki kıdem ile sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sorumluluk eğitimi, ortaöğretim, öğretmen, strateji, öğretim uygulamaları.

<sup>1</sup> Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, ryesil40@gmail.com

## SUMMARY

### Introduction

The concept of responsibility has been considered as one of the most important issues by many philosophers, scientists and educators (Carnell, 2005; Clouder, 2009; Gosselin, 2003). Sense of responsibility acquired at the end of education process is the core of numerous modern education models (Belton & Scott, 1998; Carnell, 2005; Coeckelbergh, 2006; Yontar & Yurtal, 2009).

Although responsibility has an emotional aspect, it can be learned with the help of applications (Davis & Murrell, 1994; Hoekstra & Korthagen, 2011; Macready, 2009; Töremen, 2011; Yeşil, 2014). On the other hand, it is stated that sense of responsibility of an individual is formed by exterior factors such as culture, adults and interior factors such as motivation, belief and opinion; however, sense and behaviors of responsibility derived from interior factors are more permanent and effective (Ramos & Tolentino-Anonuevo, 2011; Romi, Lewis & Katz, 2009; White, 1998; Yeşil, 2012). Coeckelbergh (2006) explains that the most important thing in getting students to acquire sense of responsibility is to give them responsibilities and to motivate them to fulfill their responsibilities.

These findings contain important clues about how responsibility education applications should be formed. Especially, it must be stated that responsibility education in schools, which are educational institutions, should be reorganized according to these principles. It is often expressed that although there are lots of research about responsibility education and different training models and applications and new technologies have been tried, success in getting students to acquire sense of responsibility has not reached at expected level, yet (Clouder, 2009; Gosselin, 2003; Romi, Lewis & Katz, 2009; Töremen, 2011; Yeşil, 2012, 2013).

The main problem of this research is to determine what activities and how often high school teachers use in terms of training applications for responsibility education; to make deductions by discussing their misapplications in responsibility education within scientific knowledge and findings in the literature.

### Purpose

The main purpose of the research is to determine the quality and quantity of responsibility education applications of high school teachers which will make a contribution to get students to acquire sense of responsibility. In this context, these questions were tried to be answered: (1) what applications and how often high school teachers use for responsibility education? (2) Do responsibility education applications differentiate according to teachers' branch, gender, professional seniority and school type they work in? (3) Is there a relationship between professional seniority and the frequency of responsibility education applications of teachers?

## Method

The research is a descriptive and quantitative study in survey model. The target population of the research consists of 609 teachers working in 16 high schools (MEM, 2013). The sample group is 310 teachers answering the survey. The data of the research was collected with “Personal Information Form” and “Responsibility Education Applications Scale (REAS)” developed by the researcher. REAS has three factors and 38 items. The validity of the scale was tested with factor analysis and item-total correlation; the reliability was tested by finding Cronbach alpha coefficient. The KMO value of it is 0.914; Bartlett’s test results of it are  $\chi^2=4991.743$ ;  $sd=703$ ;  $p<.001$ . The item-total correlation values of Pearson’s r test run on the data is  $p<.01$ . The amount of declared variance of three factors in the scale is %45.843. Reliability coefficient was determined as 0.93 (Cronbach alpha). According to these values, REAS is a valid and reliable data collection tool (Büyüköztürk, 2009). Arithmetic mean, standard deviation, independent sample t test, ANOVA, Scheffe and Pearson’s r correlation were run on the data. The level of  $p<.05$  was accepted as adequate for the significance level of relationship and difference.

## Results

At the end of the research, it was determined that high school teachers “sometimes” use applied responsibility education applications, while they use “mostly” participatory and informative-directive responsibility education applications. The frequency of using responsibility education applications of teachers do not differentiate according to their branches, gender and school type they work in. On the other hand, responsibility education applications of teachers differentiate according to their professional seniority. There is also a significant and positive relationship between the frequency of using responsibility education applications and professional seniority of them. As long as their professional seniority increases, the frequency of using responsibility education applications of them increases, too.

## Discussion and Conclusion

High school teachers use applied responsibility education applications less than the other kinds of applications. It conflicts with modern education applications. It is mostly implied that sense of responsibility can be definitely acquired with applied ways (Macready, 2009; Sierra, 2009; Stockdale & Brockett, 2010; Töremen, 2011; Young, 2005). On the other hand, the high point in responsibility education applications of the teachers might mean that they use the entertaining applications such as game and drama less. But, the researches in educational sciences emphasize that more permanent behaviors can be acquired with game and drama and learning, which is a difficult process, become more entertaining with them (Gynnilda, Holstad & Myrhaug, 2008; Töremen, 2011). Besides, teachers use responsibility education applications, which contain external control rather than internal, more frequently. It also conflicts with modern education (Clouder, 2009;

Coeckelbergh, 2006; Töremen, 2011; White, 1998). Thus, it can be said that teachers make significant mistakes in terms of responsibility education applications. So, it could be suggested that teachers should review and reorganize their responsibility education applications by considering the structure, quality and acquisition features of the concept of responsibility. In this context, in-service training activities for teachers might make a significant contribution.

## GİRİŞ

Sorumluluk kavramı, tarih boyunca birçok filozof, bilim adamı ve eğitimcinin üzerinde önemle durduğu konulardan biri olagelmıştır (Carnell, 2005; Clouder, 2009; Gosselin, 2003). Sorumluluk bilinci ya da duygusu, doğumla gelen bir özellik olmayıp yaşam sürecinde eğitim yoluyla kazanılıp biçimlenmektedir (Yeşil, 2013; Yontar & Yurtal, 2009). Bu durum, sorumluluk bilinç ya da duygusunun insanlara kazandırılması konusuna eğitimcilerin de özel olarak ilgilenmelerine yol açmıştır.

Sorumluluk eğitimi üzerine yapılan kimi çalışmalarda sorumluluk konusu doğrudan ele alınırken kimi çalışmalarda ise sorumluluk bilinç ve duyarlılığı ile doğrudan ilişki kurulan özdenetim, özdeğerlendirme, özedönüklük gibi kavramlar üzerinden hareket edildiği gözlenmektedir. Öyle ki, özellikle çağdaş eğitim anlayış ve uygulamalarının özüne sorumluluk ya da onunla doğrudan ilişkili bu kavramların yerleştirildiği dikkati çekmektedir (Belton & Scott, 1998; Carnell, 2005; Gynnilda, Holstad & Myrhaug, 2008).

Alanyazında, bireylerin sorumluluk bilinç ve duyarlılığını kazanmalarında çok farklı etkenlerin etkili olduğunun; sorumluluğun, duygusal yönü baskın olmakla birlikte uygulamalar yoluyla öğrenilebileceğinin sıklıkla vurgulandığı dikkati çekmektedir (Macready, 2009; Stockdale & Brockett, 2010; Töremen, 2011; Yeşil, 2014). Hoekstra & Korthagen (2011), birçok araştırmayı inceledikten sonra, gerek psikolojik gerekse nörobiyolojik araştırmaların, bilişin, duyularla ve duygularla sıkı bir ilişki içerisinde bulunduğunu ve öğrenmenin etkili oluşması için uygulamalar yapmanın bilişi biçimlendirmede çok etkili olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir. Davis & Murrell (1994) ise, “öğrencilerde sorumlu davranma özelliğini nasıl destekleyebiliriz?” sorusuna onları uygulamaların içine sokup onları aktif hale getirerek olabileceğini, kurumsal politikaların bu doğrultuda olması gerektiğini belirterek cevap vermektedir.

Diğer taraftan bireydeki sorumluluk algısının kültür ve yetişkinler gibi dış kaynaklı çevresel etkenlere ve motivasyon, inanç ve kanaat gibi iç kaynaklı etkenlere göre biçimlendiği; bununla birlikte içsel kaynaklardan beslenen sorumluluk algı ve davranışlarının daha kalıcı ve etkili olduğu belirtilmektedir (Ramos & Tolentino-Anonuevo, 2011; Romi, Lewis & Katz, 2009; White, 1998; Yeşil, 2012). Coeckelbergh (2006), öğrencilerin sorumluluk eğitimi ile ilgili olarak ne yapılması gerektiği sorulursa yapılması gereken en önemli şeyin, onlara sorumluluk vermek ve sorumlulukları konusunda onları motive etmek olduğunu ifade etmektedir. Buna karşılık dış kontrole dayalı ve bilgi aktarımını esas alan

etkinliklerin, öğrencilerde otokontrol yeteneğinin kaybolması riskini de beraberinde getirebileceğini belirtmektedir. Toplum, akran çevresi, öğretmen ya da anne ve babaların vb. beklentileri ile hukuk gibi etkenler, dış kontrol odakları arasında sayılmaktadır (Coeckelbergh, 2006; Yeşil, 2012,2014)

Bu tespitler, bireylere dönük yapılacak sorumluluk eğitimi çalışmalarının da nasıl şekillenmesi gerektiği ile ilgili önemli ipuçları içermektedir. Özellikle eğitim amaçlı oluşturulan kurumlar olarak okullarda verilen sorumluluk eğitiminin bu prensiplere uygun şekilde yapılandırılması gerektiği belirtilmelidir. Buna göre, eğitim programlarının hazırlanmasından uygulanmasına, eğitim ortamlarında bu etkinlikleri uygulayacak öğretmenlerin eğitim anlayışlarından öğretim uygulamalarına ve değerlendirme çalışmalarına kadar her evrede bu ilkelere uygun hareket etmenin, sorumluluk eğitiminin başarılı olması üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı söylenebilir.

Bununla birlikte, sorumluluk eğitimi ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına, eğitim süreçlerinde farklı öğretim model ve uygulamalarının denenmesine, teknolojiden çok yönlü destekler alınmasına rağmen, bireylere sorumluluk bilinç ve duyarlılığını kazandırma konusunda arzulanan başarının elde edilemediği sıklıkla dile getirilmektedir (Clouder, 2009; Gosselin, 2003; Romi, Lewis & Katz, 2009; Töremen, 2011; Yeşil, 2012, 2013). Nitekim, dünyanın hemen yer yerinde ve yoğun şekilde yaşanan sosyal, ekonomik, siyasi, askeri, ekolojik vb. sorunlar, öncelikle bireylerin sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu çerçevede okullarda öğretmenlerin yaptıkları öğretim uygulamalarının, takip ettikleri strateji ve yöntemlerin, düzenledikleri etkinliklerin nitelik ve nicelik açısından sorumluluk eğitiminin doğası ve gereklerine ilişkin belirlenen bu prensiplere ne düzeyde uygun olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle yapılan yanlışların, eksik ve aksak yönlerin belirlenmesi ve sorumluluk eğitiminin daha verimli olması için alınacak önlemlerin belirlenmesi için bilimsel bir zemin oluşturulabilecektir.

Bu araştırma, temel olarak bu konuyu ele almaktadır. Lise öğretmenlerin, öğretim uygulamaları çerçevesinde sorumluluk eğitimine dönük ne tür etkinlikleri hangi sıklıkta yaptıklarının belirlenmesi; yapılan yanlış ya da eksik eğitim çalışmalarının alanyazında yer alan bilimsel bilgi ve bulgular çerçevesinde tartışılarak çıkarımlarda bulunulması, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

Lise öğretmenleri, sorumluluk eğitimi çerçevesinde ne tür etkinlikleri hangi sıklıkta yapmaktadırlar?

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk bilinç ve duyarlılığının kazandırılmasına katkı sağlayacak öğretim uygulamalarının nicelik ve niteliğine ilişkin tespitlerde bulunmaktır. Böylelikle,

öğretmenlerin öğretim uygulamalarının, sorumluluk eğitiminin doğası ve gereklerine ilişkin alanyazında yer alan bilimsel bilgi ve bulgularla ne düzeyde uyduğunun; varsa ne tür eksik ve yanlış uygulamalara yer verildiğinin belirlenmesi ve çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde araştırmada başlıca şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Lise öğretmenleri, öğretim süreçlerinde sorumluluk eğitimi uygulamalarına hangi boyutlarda ve ne sıklıkta yer vermektedirler?
2. Lise öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları nasıl sıralanmaktadır?
3. Lise öğretmenlerinin branşlarına göre sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğretmenlerinin cinsiyetine göre sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları farklılaşmakta mıdır?
5. Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları farklılaşmakta mıdır?
6. Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları arasında bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir çalışmadır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine sorumluluk bilinci kazandırmak üzere takip ettikleri strateji ve öğretim uygulamaları farklı değişkenler açısından betimlenmeye çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Kırşehir merkez ilçede bulunan 16 lisede görev yapan toplam 609 öğretmen araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır (MEM, 2013). Bununla birlikte, yeni kurulan ve bu nedenle öğretmen ve öğrenci istihdamı tamamlanmamış olan 3 lise dahil edilmemiştir. Araştırma örneklemini ise, 13 okulda görev yapan öğretmenlerden, 2012-2013 eğitim öğretim yılı hizmet içi eğitim semineri ve sınavlar döneminde (01 Eylül-15 Eylül 2013) okullarında bulunan ve anketlere cevap veren toplam 310 öğretmenden oluşmaktadır. Dağıtılan anket formu sayısı 335 olmasına karşılık dönen ve analizi yapılan anket formu toplamda 310 olmuştur. Buna göre dağıtılan anketlerin %93'ünün analize tabi tutulacak şekilde dönüşünün sağlandığı söylenebilir. Liselerin 2 tanesi genel lise, 7 tanesi meslek lisesi ve 4 tanesi Anadolu lisesi statüsünde değerlendirilmiştir. Ankete cevap veren öğretmenlerin 208'i erkek, 102'si kadındır. Öğretmenlerin 163'ü meslek liselerinde, 81'i Anadolu liselerinde, 66'sı ise genel liselerde görev yapmaktadırlar.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve lise öğretmenlerinin, öğrencilerine sorumluluk bilinci kazandırmaya dönük yaptıkları uygulamaları

yapma sıklıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmış “Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği” (SEUÖ) ile kaynak öğretmen grubundan toplanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili verileri toplamak üzere hazırlanmıştır ve dört sorudan oluşmaktadır.

**Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği (SEUÖ):** Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3 faktör altında toplanan 38 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Birinci faktörün adı “Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi (USE)”dir ve 12 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktörün adı, “Katılımcı Sorumluluk Eğitimi (KSE)”dir ve 15 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörün adı ise “Bilgilendirici-Yöneltici Sorumluluk Eğitimi (B-YSE)”dir ve 11 maddeden oluşmaktadır. Faktörlere bu isimler verilirken alanyazında sorumluluk eğitimi uygulamaları ile ilgili yapılan sınıflamalar ve faktörlerin içerdiği maddelerin içerikleri etkili olmuştur. Ayrıca genel içerikleri yönüyle uygulamaların benzerlikler göstermesi nedeniyle faktörler, “strateji” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin karşısında “(0) Hiçbir zaman”, “(1) nadiren”, “(2) bazen”, “(3) çoğu zaman” ve “(4) her zaman” seçenekleri yer almaktadır.

#### *Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeği ‘nin (SEUÖ) Geliştirilme Süreci*

SEUÖ’nin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak madde havuzunu oluşturmak üzere hem sorumluluk eğitimi ile ilgili alan taraması yapılmış hem de her bir lise türünde görev yapan 10’ar öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmenden açık uçlu bir soruyla öğretim sürecinde öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırma/geliştirme amaçlı yaptıkları öğretim uygulamaları ile ilgili görüş alınmıştır. Her iki kaynağın incelenmesi sonunda 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan madde havuzu, içerik ve ifade-anlatım yönüyle iki eğitimbilim uzmanına, iki dilbilim uzmanına inceletilmiş ve 43 maddelik bir taslak ölçek ortaya çıkmıştır. Taslak ölçeğe yönerge eklenerek ve görünüşü düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan ölçek, gerekli izinler alınarak örneklem grupta belirlenen öğretmenlere uygulanmıştır.

Toplanan veriler, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak üzere SPSS 15.0 programına yüklenmiştir. Ölçeğin geçerlik analizleri çerçevesinde (1) açımlayıcı faktör analizi ve (2) madde-toplam korelasyonu analizi yapılmıştır.

Yapılan faktör analizi çerçevesinde; KMO ve Bartlett testi ile temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Madde-toplam korelasyon katsayıları Pearson’s r testi ile hesaplanmıştır. Analizlerde  $p < 0,01$  düzeyi, anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere iç tutarlılık testi yapılmıştır. İç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri çerçevesinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktör yükü 0,30’dan düşük olan ve iki faktördeki yükleri arasında 0,100’den az fark bulunan maddeler ölçekten atılmıştır. Atılan maddeler sonrasında 38 maddeden ve üç alt faktörden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,914; Bartlett Testi değerleri ise  $\chi^2=4991,743$ ;  $sd=703$ ;  $p < ,001$ ’dir. Veriler üzerinde Pearson’s r testi ile yapılan madde-toplam korelasyonu

değerleri ( $p < ,01$ ) maddelerin her birinin, ölçeğin amacına hizmet etme konusunda geçerli bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçekteki faktörlere göre maddelerin faktör yükleri aralıkları, özdeğerleri, varyansı açıklama miktarları ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 1’de özetlenmiştir:

**Tablo 1.Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeğinin Faktörlere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerleri**

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yükü Aralıkları	Özdeğerler	Açıklanan Varyans Miktarı (%)	Cronbach Alpha
USE	12 madde	,453 - ,859	6,833	17,983	,864
KSE	15 madde	,460 - ,622	5,673	14,930	,864
YSE	11 madde	,457 - ,757	4,914	12,931	,776
<b>SEUÖ</b>	38 madde	,453 - ,859	---	45,843	,930

Tablo 1’de yer verilen değerler, SEUÖ’nin geçerlik ve güvenilirlik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

### Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler üzerinde başlıca; betimleyici istatistik olarak aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu test etmek üzere veriler üzerinde bağımsız örneklem t testi ve Anova testi ile ihtiyaç duyulduğunda Scheffe testi uygulanmıştır. Korelasyon testi olarak Pearson’s r testi yapılmıştır.

Diğer taraftan, lise öğretmenlerinin branşları, görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıklarının farklılaşma durumları analiz edilirken alt gruplamalara gidilmiştir. Bu çerçevede;

1. Branşlar açısından;
  - Türk Dili ve Edebiyatı ve Yabancı Dil branşları “Dil Dersleri”;
  - Tarih, Coğrafya, Felsefe Grubu, Din Kültürü branşları “Kültür Dersleri”;
  - Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik branşları “Sayısal Dersler”, ve
  - Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Teknoloji-Tasarım, Meslek Liseleri Meslek Dersi branşları, “Yetenek/Beceri Dersleri” olarak;
2. Görev yapılan okul türü açısından;
  - Anadolu Lisesi
  - Meslek Lisesi ve
  - Genel Lise (öğrencisini sınavla almayan düz liseler) şeklinde;
3. Mesleki kıdem açısından;
  - 1-7 yıl,
  - 8-14 yıl,
  - 15-21 yıl ve



- 22 yıl ve üzeri şeklinde alt gruplamalar yapılmıştır.

Bunların yanı sıra, öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamalarını yapma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken ilk olarak aralık miktarı belirlenmiştir. Bu miktarın belirlenmesinde “aralık sayısı / seçenek sayısı” (4/5) formülü kullanılmış ve aralığın 0,80 olduğu tesbit edilmiştir. Buna göre; 0,00-0,80 arası “hiçbir zaman”; 0,81-1,60 arası “nadiren”, 1,61-2,40 arası “bazen”, 2,41-3,20 arası “çoğu zaman”, 3,21-4,00 arası ise “her zaman” olarak anlamlandırılmıştır. Fark testlerinde  $p < ,05$  düzeyi, anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır:

## BULGULAR

Araştırma sonunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur:

### Lise Öğretmenlerinin Faktörlere Göre Sorumluluk Eğitimi Uygulamalarına Yer Verme Sıklıkları

Lise öğretmenlerinin, veri toplama aracında bulunan üç faktöre göre biçimlenmiş sorumluluk eğitimi stratejilerindeki eğitim uygulamalarına yer verme sıklıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 2. Lise Öğretmenlerinin Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi Stratejisini Kullanma Durumları**

		N	$\bar{X}$	SS
1	Grup çalışmaları yaptırarak sorumluluk almalarına zemin hazırlarım	310	2,62	,93
2	Ödev ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarını kontrol ederim	310	3,08	,80
3	Üstesinden gelebilecekleri ders dışı küçük görevler veririm	310	2,49	,91
4	Evde yapılabilecek nitelikte çiçek, hayvan vb.’nin bakımını yapmalarını isterim	310	1,70	1,23
5	Sorumluluk konusunun işlendiği hikayeler anlatır, kitaplar okutur ya da film izletirim	310	2,09	1,15
6	Öğrencilerin ödevlerinden haftanın ya da ayın ödevini seçer ve sınıfta bir panoya asarım	310	1,83	1,25
7	“Bugün hangi görevlerimi aksattım? Hangilerini yerine getirdim?” sorularına cevap verecek şekilde listeler hazırlarım	310	1,53	1,27
8	Sınıf ve okul içi sosyal ve kültürel faaliyet düzenleyerek her öğrenciye görevler veririm	310	2,27	1,05
9	Sorumluluk almayı gerektiren sınıf içi oyunlar oynatırım	310	1,53	1,22
10	Eğitsel kulüplerde görev almaya ve etkinlikte bulunmaya yönlendiririm	310	1,77	,96
11	Sorumluluklarını yerine getirme konusunda gruplar arasında yarışmalar yaparım	310	1,88	1,24
12	Sınıf ve laboratuvar malzemelerini koruma sorumluluğunu öğrencilere yüklerim	310	2,69	1,16
<b>USE STRATEJİSİ</b>		310	2,21	,70

Tablo 2’de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin USE stratejisi çerçevesinde uygulamalar yapma sıklıkları  $\bar{x} = 1,53$  (nadiren) ile 3,08 (çoğu zaman) arasında değerler almıştır. Öğretmenler, USE faktöründe yer alan uygulamalardan en fazla, öğrencilerin ödev ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarını kontrol etme uygulamasına yer verdiklerini; en az ise öğrencilere sorumluluk almayı gerektiren sınıf içi oyunlar oynatma uygulaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilere dış beklentileri duyurma ve hissettirme uygulamasına ağırlık verirken eğitim sürecini eğlenceli bir hale dönüştürmeye ve özkontrol becerilerini kullanmalarını gerektiren uygulamalara pek yer vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, öğrencilerine evde bitki ve hayvan bakımı sorumluluğunu üstlenme (4. madde;  $\bar{x}=1,70$ ) ve eğitsel kulüplerde görev verme (10. madde;  $\bar{x} =1,77$ ) uygulamalarına az yer veriyor olmaları bu yorumu desteklemektedir.

**Tablo 3. Lise Öğretmenlerinin Katılımcı Sorumluluk Eğitimi Stratejisini Kullanma Durumları**

	N	$\bar{X}$	SS
13 Sorumlulukları ile ilgili zamanı, yapacağı işleri, yararlanacağı kişi ve kaynakları kendilerinin belirlemesine/planlamasına izin veririm/yönlendiririm	310	2,90	,74
14 Başarının, sorumlulukları yerine getirmekle mümkün olacağına ikna etmeye çalışırım	310	3,29	,76
15 Uyulması gereken kuralları ve kurallara uyulmadığı zaman alacakları cezaları öğrencilerle birlikte belirlerim	310	2,55	1,08
16 Ülkesine, toplumuna ve ailesine vb. karşı olan görevlerini hatırlatırım	310	3,22	,83
17 Anne ve babalarına öğrencilerin sorumluluklarını hatırlatır, kontrol etmelerini isterim	310	2,94	,91
18 Velilere, çocuklarına sorumluluk bilinci kazandırmak için nasıl davranmaları gerektiğini açıklarım	310	2,86	,97
19 Okul ve sınıf kurallarına uyarak öğrencilere örnek olurum	310	3,40	,73
20 Başkalarına karşı olan sorumluluklarını yerine getirmelerine <i>daha çok</i> önem veririm	310	3,04	,85
21 Derslerine giren farklı öğretmenlerle öğrencilerin sorumluluklarını takip etme ve yerine getirmeleri ile ilgili işbirliği yaparım	310	2,71	,87
22 Sorumlu ve sorumsuz davranan kişilerden örnekler verir, açıklamalar yaparım	310	2,78	,90
23 Velileri, kendi sorumluluklarını yerine getirerek çocuklarına örnek olmaları konusunda yönlendiririm	310	2,51	,98
24 Çocuklarını sorumluluklar açısından eğitmeye çalışan ve kontrol eden velilere ödül (teşekkür yazısı, vb.) veririm	310	1,43	1,30
25 Öğrencilerle çalışma planı oluşturur, uygun davranmalarını sağlamaya dönük kontroller yaparım	310	2,35	1,04
26 Velileri, çocuklarına ev işleri vb. konularda sorumluluk vermeye yönlendiririm	310	2,53	1,03

27	Öğrencilerim, karne başarı notları belirlenirken sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini dikkate aldığımı bilirler	310	2,94	,99
<b>KSE STRATEJİSİ</b>		310	2,76	,55

Tablo 3’de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin KSE stratejisi çerçevesinde uygulamalar yapma sıklıkları  $\bar{x} = 1,43$  (nadiren) ile 3,40 (her zaman) arasında değerler almıştır. Öğretmenler, KSE faktöründe yer alan uygulamalardan en fazla, sınıf ve okul kurallarına uyma konusunda öğrencilere iyi model olma uygulamasına yer verdiklerini; en az ise öğrencilerin sorumluluk kazanmasına katkı sağlayan velileri ödüllendirme uygulaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilere sorumluluk bilincini kazandırmada farklı kesimlerin desteğini alma yönünde uygulamalara sıcak bakmadıkları; daha çok kendi kontrolünde bir eğitim tarzına yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim velilerden destek almayı içeren maddelerdeki uygulamaların (23. madde;  $\bar{x}=2,51$ ; 26. madde;  $\bar{x}=2,53$ ) “bazen”; buna karşılık öğrencileri ikna çalışmasını içeren uygulamanın (14. madde;  $\bar{x}=3,29$ ) ve ülkesine karşı olan sorumluluklarını hatırlatma uygulamasının (16. madde;  $\bar{x}=3,22$ ) “her zaman” yapıyor olması ve öğretmen odaklılığı yansıtması, bu yorumu destekler niteliktedir.

**Tablo 4. Lise öğretmenlerinin bilgilendirici-yönlendirici sorumluluk eğitimi stratejisini kullanma durumları**

	N	$\bar{X}$	Ss	
28	Ödevleri nasıl yapmaları gerektiği ile ilgili açıklamalar yaparım	310	3,36	,75
29	Okul ve sınıf içi sorumluluklarla ilgili konularda bilgilendirme yaparım	310	3,11	,89
30	Grup çalışmalarındaki görevlerini yerine getirmeleri ile ilgili beklentilerimi açıklarım	310	2,81	,89
31	Yaptıkları çalışmaların niteliği ilgili geribildirimlerde bulunurum	310	3,01	,80
32	Yaptıkları ödevleri ile ilgili özdeğerlendirme yaparak kendi eksiklerini bulmaya yönlendiririm	310	2,95	,85
33	Verdiğim sorumluluklara uygun davranacakları konusunda onlara güvendiğimi söylerim	310	3,22	,75
34	Sorumlulukları yerine getirme/getirmeme konusunda empatikurma etkinliği yaptırırım	310	2,71	,93
35	Söz ve davranışları ile sonuçları arasında bağ kurmaları için yönlendirmeler yaparım	310	2,80	,87
36	Kendine karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine daha çok önem veririm	310	3,01	,87
37	Okul ya da sınıf duvarlarına genel ve sloganik ifadelerle sorumlulukları yazarak asarım	310	1,73	1,19
38	Öğrencileri televizyon ya da gazetelerden haberleri izlemeye yönlendiririm	310	2,54	1,09
<b>B-YSE STRATEJİSİ</b>		310	2,84	,51

Tablo 4’de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin B-YSE stratejisi çerçevesinde uygulamalar yapma sıklıkları  $\bar{x} = 1,73$  (bazen) ile 3,36 (her zaman)

arasında değerler almıştır. Öğretmenler, B-YSE faktöründe yer alan uygulamalardan en fazla, öğrencilerine ödevleri ile ilgili beklentilerini yansıtan açıklamalar yapma uygulamasına yer verdiklerini; en az ise duvarlara öğrencilerin sorumluluklarını içeren sloganik ifadeler asma uygulaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilere sorumluluklarına ilişkin geniş açıklama ve bilgilendirme yapmayı tercih ettikleri; buna karşılık öğrencilerin kendilerince düşünme ve çıkarımlarda bulunmalarına pek fazla yer vermedikleri söylenebilir.

### Lise Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerinin, sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek üzere hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 5. Lise Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları**

Stratejiler	N	$\bar{X}$	Ss
USE Stratejisi	310	2,21	,70
KSE Stratejisi	310	2,76	,55
B-YSE Stratejisi	310	2,84	,51
SESÖ-II (Genel)	310	2,61	,52

Tablo 5’de, lise öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi stratejisilerini uygulama sıklıklarının  $\bar{x}=2,21$  ile 2,84 arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğretmenler en fazla B-YSE stratejisine ağırlık verirken en az USE stratejisine yer vermektedirler. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin sorumluluklarını yaparak öğrenmelerini içeren uygulamalı sorumluluk eğitimi uygulamalarına göre bilgilendirme/yönlendirme odaklı B-YSE stratejisini daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

### Lise Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Farklı branş gruplarında bulunan lise öğretmenlerinin, sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek üzere hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6. Lise Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları**

Stratejiler	Branş	N	$\bar{X}$	Ss
USE Stratejisi	Dil dersleri	70	2,26	,73
	Kültür dersleri	82	2,20	,69
	Sayısal dersler	90	2,13	,73
	Yetenek/beceri dersleri	68	2,26	,64
	Toplam	310	2,21	,70

KSE Stratejisi	Dil dersleri	70	2,85	,57
	Kültür dersleri	82	2,76	,54
	Sayısal dersler	90	2,75	,56
	Yetenek/beceri dersleri	68	2,70	,56
	Toplam	310	2,76	,55
B-YSE Stratejisi	Dil dersleri	70	2,92	,52
	Kültür dersleri	82	2,82	,49
	Sayısal dersler	90	2,80	,53
	Yetenek/beceri dersleri	68	2,84	,48
	Toplam	310	2,84	,51
SESÖ-II (Genel)	Dil dersleri	70	2,68	,56
	Kültür dersleri	82	2,60	,50
	Sayısal dersler	90	2,57	,53
	Yetenek/beceri dersleri	68	2,60	,51
	Toplam	310	2,61	,52

Tablo 6’da, branş gruplarına göre lise öğretmenlerinin USE stratejisini  $x=2,13$  (bazen) ile 2,26 (bazen); KSE stratejisini  $x=2,70$  (çoğu zaman) ile 2,85 (çoğu zaman); B-YSE stratejisini  $x=2,80$  (çoğu zaman) ile 2,92 (çoğu zaman); SESÖ-II’nin genelini ise  $x=2,57$  (çoğu zaman) ile 2,68 (çoğu zaman) sıklık aralığında uyguladıkları görülmektedir. USE stratejisi en çok dil dersleri ve yetenek dersleri; KSE, B-YSE stratejileri ve SESÖ-II’nin genelini en çok dil dersleri öğretmenleri tarafından kullanıldığı; buna karşılık USE, B-YSE stratejileri ve SESÖ-II’nin genelini en az sayısal; KSE stratejisinin ise en az sinin en az yetenek/beceri dersleri öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Buna göre genel olarak dil dersleri öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarına daha çok yer verirken sayısal derslere giren öğretmenlerin bu uygulamalara daha az yer verdikleri söylenebilir.

Branşlarına göre öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları arasındaki gözlenen görece farklılaşmaların anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir:

**Tablo 7. Lise Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıklarındaki Farklılaşma Durumu**

Stratejiler	Levene Değeri	p	K T	sd	KO	F	p
USE	Gruplar arası		,848	3	,283	,571	,634
	Grup içi	,656	,580	151,315	306	,494	
	Toplam			152,163	309		
KSE	Gruplar arası		,750	3	,250	,813	,487
	Grup içi	,301	,824	94,035	306	,307	
	Toplam			94,785	309		
YSE	Gruplar arası		,622	3	,207	,810	,489
	Grup içi	,424	,736	78,319	306	,256	
	Toplam			78,941	309		
SESÖ-II (Genel)	Gruplar arası		,524	3	,175	,636	,592
	Grup içi	,528	,664	84,049	306	,275	
	Toplam			84,573	309		

Tablo 7’de görüldüğü gibi hem her bir sorumluluk eğitimi stratejisi açısından hem de genel olarak sorumluluk eğitimi uygulamalarının uygulanma sıklığı açısından öğretmenlerin branş farklılıkları, anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamıştır ( $p>,05$ ). Buna göre, lise öğretmenlerinin branşlarının, sorumluluk eğitimi stratejilerini ve uygulamalara yer verme sıklıklarını etkilemediği; branş farkı olmaksızın öğretmenlerin benzer uygulamalarda buldukları söylenebilir.

### Lise Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerinin cinsiyetine göre sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıklarının farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 8’de özetlenmiştir:

**Tablo 8. Lise Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları Arasındaki Farklılaşma**

Stratejiler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
USE Stratejisi	Erkek	208	2,23	,74	1,158	,245	,924	308	,356
	Kadın	102	2,15	,63					
KSE Stratejisi	Erkek	208	2,75	,57	1,409	,236	,600	308	,549
	Kadın	102	2,79	,52					
B-YSE Stratejisi	Erkek	208	2,82	,52	,949	,331	1,277	308	,203
	Kadın	102	2,89	,45					
SESÖ-II (Genel)	Erkek	208	2,60	,54	2,456	,117	,216	308	,829
	Kadın	102	2,61	,46					

Tablo 8’de görüldüğü gibi stratejilere göre erkek öğretmenlerin uygulama sıklıkları  $\bar{x}=2,23$  ile 2,82; kadın öğretmenlerin uygulama sıklıkları ise  $\bar{x}= 2,15$  ile 2,89 arasında değerler almıştır. Genel olarak SESÖ-II’deki uygulamaların yapılma sıklığı ise erkek öğretmenler için  $\bar{x}=2,60$ ; kadın öğretmenler için ise  $x=2,61$ ’dir. USE stratejisini erkek öğretmenler; KSE ve B-YSE stratejilerini ise kadın öğretmenler daha sık uygulamaktadırlar. Bununla birlikte hem kadın hem de erkek öğretmenlerin en sık kullandıkları sorumluluk eğitimi stratejisi B-YSE stratejisidir.

Diğer taraftan, cinsiyete göre stratejilerin kullanılma sıklıklarında kısmen farklılıklar görünmekle birlikte hem her bir strateji hem de genel olarak cinsiyete göre uygulanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ( $p>,05$ ). Buna göre, sorumluluk eğitimi stratejilerini tercih etme ve kullanma sıklıkları üzerinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

### Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Uygulama Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek üzere aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 9’da özetlenmiştir:

**Tablo 9. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları**

Stratejiler	Mesleki Deneyim	N	$\bar{x}$	SS
USE Stratejisi	(1) 1-7 yıl	37	2,25	,60
	(2) 8-14 yıl	113	2,10	,71
	(3) 15-21 yıl	120	2,26	,70
	(4) 22+ yıl	40	2,30	,76
	Toplam	310	2,21	,70
KSE Stratejisi	(1) 1-7 yıl	37	2,71	,53
	(2) 8-14 yıl	113	2,62	,56
	(3) 15-21 yıl	120	2,88	,54
	(4) 22+ yıl	40	2,87	,52
	Toplam	310	2,76	,55
B-YSE Stratejisi	(1) 1-7 yıl	37	2,79	,42
	(2) 8-14 yıl	113	2,79	,51
	(3) 15-21 yıl	120	2,89	,50
	(4) 22+ yıl	40	2,88	,59
	Toplam	310	2,84	,51
SESÖ-II (Genel)	(1) 1-7 yıl	37	2,59	,45
	(2) 8-14 yıl	113	2,50	,52
	(3) 15-21 yıl	120	2,69	,52
	(4) 22+ yıl	40	2,70	,56
	Toplam	310	2,61	,52

Tablo 9’da, mesleki kıdemlerine göre lise öğretmenlerinin USE stratejisini  $\bar{x}$  =2,10 (bazen) ile 2,30 (bazen); KSE stratejisini  $\bar{x}$ =2,62 (çoğu zaman) ile 2,88 (çoğu zaman); B-YSE stratejisini  $\bar{x}$  =2,79 (çoğu zaman) ile 2,88 (çoğu zaman); SESÖ-II’nin genelini ise  $\bar{x}$  =2,50 (çoğu zaman) ile 2,70 (çoğu zaman) sıklık aralığında uyguladıkları görülmektedir. USE stratejisi en çok 22 yıl ve üzeri; KSE, B-YSE stratejilerini 15-21 yıl; SESÖ-II’nin genelini ise en çok 22 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Buna karşılık USE ve KSE stratejileri ile SESÖ-II’nin geneli en az 8-14 yıl; B-YSE stratejisi ise en az 1-7 ve 8-14 yıl kıdemli öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Mesleki kıdeme göre sorumluluk eğitimi stratejilerinin kullanılma sıklığı arasındaki farklılaşmayı test etmek üzere yapılan Anova testi ve Scheffe testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur:

**Tablo 10. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları Arasındaki Farklılaşma**

Stratejiler	Levene Değeri	p	K T	sd	KO	F	p	Scheffe
USE Stratejisi	Gr. arası	1,103	,348	2,107	3	,702	1,432	,233
	Grup içi			150,055	306	,490		
	Toplam			152,163	309			
KSE Stratejisi	Gr. arası	,263	,852	4,649	3	1,550	5,260	,001
	Grup içi			90,137	306	,295		2-3

	Toplam			94,785	309			
B-YSE Stratejisi	Gr. arası	1,087	355	,744	3	,248	,971	,407
	Grup içi			78,197	306	,256		
	Toplam			78,941	309			
SESÖ-II (Genel)	Gr. arası	,811	,489	2,321	3	,774	2,879	,036
	Grup içi			82,252	306	,269		1-4
	Toplam			84,573	309			

Tablo 10’da, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre USE ve B-YSE stratejilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ); buna karşılık KSE stratejisi ve SESÖ-II’nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı ( $p<,05$ ) görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Scheffe testi sonunda, KSE stratejisindeki farklılaşmanın 8-14 yıl ile 15-21 yıl kıdemli öğretmenlerden; SESÖ-II’nin genelindeki farklılaşmanın ise 1-7 yıl ile 22 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdeminin, KSE stratejisi ile SESÖ-II’nin genelindeki uygulamaların sıklıkları üzerinde etkili olduğu; diğer stratejileri uygulama sıklıkları üzerinde ise belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan KSE stratejisi ve SESÖ-II’nin geneli ile ilgili Tablo 9’daki değerlerle bu bulgu birlikte ele alındığında mesleki kıdem arttıkça bu stratejileri kullanma sıklıklarının da arttığı; bununla birlikte bu farkın özellikle yukarıda ifade edilen öğretmen gruplarından kaynaklandığı söylenebilir.

### **Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson’s r testi sonuçları Tablo 11’de özetlenmiştir:

**Tablo 11. Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişki**

		USE	KSE	YSE	SEUÖ
Mesleki kıdem	r	,083	,198	,097	,145
	p	,143	,000	,087	,010
	N	310	310	310	310

Tablo 11’de, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile KSE stratejisi ve SESÖ-II’nin genelindeki uygulamaların uygulanma sıklığı arasından pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ( $p<,05$ ); buna karşılık USE ve B-YSE açısından böyle bir ilişkinin bulunmadığı ( $p>,05$ ) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça KSE stratejisi ve genel olarak SEUÖ’ndeki uygulamaları kullanma sıklıklarının da arttığı söylenebilir.



### Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Uygulama Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre sorumluluk eğitimi stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek üzere hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de özetlenmiştir:

**Tablo 12. Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları**

Stratejiler	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
USE Stratejisi	(1) Genel Lise	66	2,18	,82
	(2) Anadolu Lisesi	81	2,11	,61
	(3) Meslek Lisesi	163	2,26	,68
	Toplam	310	2,21	,70
KSE Stratejisi	(1) Genel Lise	66	2,75	,59
	(2) Anadolu Lisesi	81	2,69	,47
	(3) Meslek Lisesi	163	2,81	,57
	Toplam	310	2,76	,55
B-YSE Stratejisi	(1) Genel Lise	66	2,89	,55
	(2) Anadolu Lisesi	81	2,76	,48
	(3) Meslek Lisesi	163	2,86	,49
	Toplam	310	2,84	,50
SEUÖ (Genel)	(1) Genel Lise	66	2,61	,58
	(2) Anadolu Lisesi	81	2,53	,44
	(3) Meslek Lisesi	163	2,65	,52
	Toplam	310	2,61	,52

Tablo 12’de, görev yaptıkları okul türlerine göre lise öğretmenlerinin USE stratejisini  $\bar{x}=2,11$  (bazen) ile 2,26 (bazen); KSE stratejisini  $\bar{x}=2,69$  (çoğu zaman) ile 2,81 (çoğu zaman); B-YSE stratejisini  $\bar{x}=2,76$  (çoğu zaman) ile 2,89 (çoğu zaman); SEUÖ’nin genelini ise  $\bar{x}=2,53$  (çoğu zaman) ile 2,65 (çoğu zaman) sıklık aralığında uyguladıkları görülmektedir. USE ve KSE stratejilerini en çok meslek lisesi; B-YSE stratejisi ise en çok Genel Lise öğretmenleri tarafından kullanıldığı; buna karşılık genel olarak (SEUÖ) sorumluluk eğitimi uygulamalarının en çok Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenleri tarafından yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan sorumluluk eğitimi uygulamalarına hem alt faktörler hem de ölçeğin geneli açısından daha az yer verenler, Anadolu Lisesi öğretmenleridir. Buna göre genel olarak meslek lisesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarına daha çok yer verdikleri; buna karşılık Anadolu Lisesi öğretmenlerinin daha az yer verdikleri söylenebilir.

Görev yaptıkları okul türüne göre öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları arasındaki bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir:

**Tablo 13.Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Sorumluluk Eğitimi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları Arasındaki Farklılaşma**

Stratejiler		Levene Değeri	p	K T	sd	KO	F	p
USE Stratejisi	Gruplar arası	2,924	,065	1,254	2	,627	1,276	,281
	Grup içi			150,908	307	,492		
	Toplam			152,163	309			
KSE Stratejisi	Gruplar arası	1,877	,155	,731	2	,366	1,194	,305
	Grup içi			94,054	307	,306		
	Toplam			94,785	309			
B-YSE Stratejisi	Gruplar arası	1,178	,309	,757	2	,379	1,486	,228
	Grup içi			78,184	307	,255		
	Toplam			78,941	309			
SEUÖ (Genel)	Gruplar arası	2,459	,087	,802	2	,401	1,469	,232
	Grup içi			83,772	307	,273		
	Toplam			84,573	309			

Tablo 13’de, okul türlerine göre öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları arasında hem alt faktörler açısından hem de genel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları lise türünün, sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Lise öğretmenlerinin, öğretim uygulamaları çerçevesinde sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamalarının niceliğine ve niteliğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

1. Lise öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi amaçlı uygulamaları “Uygulamalı Sorumluluk Eğitimi (USE)”, “Katılımcı Sorumluluk Eğitimi (KSE)” ve “Bilgilendirici-Yönlendirici Sorumluluk Eğitimi (B-YSE)” olmak üzere üç başlık (faktör) altında toplanmaktadır. Öğretmenler öğretim süreçlerinde, bu uygulama türlerinden en çok B-YSE uygulamalarına yer verirken (çoğu zaman) en az USE uygulamalarına yer vermektedirler (bazen). KSE uygulamaları ise (çoğu zaman) B-YSE uygulamalarına yer verme sıklığına daha yakın olmakla birlikte ona göre daha az başvurulmaktadır.

Öğretmenler, öğretim uygulamaları çerçevesinde diğerlerine göre öğretim uygulamalarında daha az yer verdikleri USE uygulamaları içerisinde en çok öğrencilerin sorumluluk olarak verdikleri ev ödevlerini kontrol etme uygulamasını yaparken en az ise öğrencilerin sorumluluk almalarını gerektiren sınıf içi oyunların oynatılması uygulamasına yer vermektedirler. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilere dış beklentileri duyurma ve hissettirme uygulamasına ağırlık verirken eğitim sürecini eğlenceli bir hale dönüştürmeye ve özkontrol becerilerini kullanmalarını gerektiren uygulamalara pek sıcak bakmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, öğrencilerine evde bitki ve hayvan bakımı sorumluluğunu üstlenme

ve eğitsel kulüplerde görev verme uygulamalarına az yer veriyor olmaları bu yorumu desteklemektedir. Öğrencilerin lise düzeyi öğrencileri olmaları, sınıf içi oyunların oynatılmasının daha az tercih edilmesini beraberinde getirmiş olabilir. Bununla birlikte alanyazında, sorumluluk alma ve yerine getirme becerilerinin uygulamalı olarak öğrenilebileceğini dile getiren birçok çalışma ve bilim adamının bulunduğu belirtilmelidir (Macready, 2009; Sierra, 2009; Young, 2005; Töremen, 2011; Yeşil, 2012,2013).

Diğer taraftan öğrenmenin zor bir eylem olduğu ve eğlenceli hale getirilerek eğitim çalışmalarının daha nitelikli ve verimli hale getirileceği de yine alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Gynnilda, Holstad & Myrhaug, 2008; Töremen, 2011). Öyle ki, özellikle son dönemlerde öğrenmeyi eğlenceli hale getiren ve öğrenci katılımını esas alan öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirildiği ve geliştirilmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir. Drama, oyun, kartopu, istasyon, pazaryeri vb. teknikleri buna örnek olarak verilebilir. Gynnilda, Holstad & Myrhaug (2008), alanyazının önemli kısmında, öğretmen aktarımına dayalı ders vermeye dayalı çalışmaların ve bilgilerin yer aldığını belirtmektedirler. Buna karşılık kendi yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin özdeğerlendirme, özizleme, oyunlaştırma gibi yollarla sorumluluk üstlenmek yoluyla bir eğitim süreci tasarladıklarını ve sonuçta öğrencilerin hem öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum içerisine girdiklerini hem de akademik başarılarının yükseldiğini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada, hem kendi çalışmalarının sonunda hem de Lan (1996), Laurillard (1997) gibi araştırmacıların, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyi ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu aktarılmaktadır.

Diğer taraftan öğretmenler; KSE ve B-YSE uygulamalarına “çoğu zaman” yer vermektedirler. Öğretmenler KSE faktöründe öğrencilerine model olmaya özen gösterirken velilerini sorumluluk eğitimi sürecine dahil etme konusunda başta veliler olmak üzere farklı kesimlerin desteğini alma konusuna yeterince önem vermemektedirler. Diğer taraftan öğretmenler, B-YSE faktörü içinde yer alan uygulamalardan da en fazla ödev açıklamaları ve kontrolüne önem verirken en az da öğrencilerin kendilerinin etkin ve üretken olabilecekleri uygulamalara yer vermektedirler. Bu durum, lise öğretmenlerinin “nasihat”a dayalı sorumluluk eğitimi uygulamalarına daha çok başvurdukları; öğrencilerine model uygun model olmaya önem verdikleri; buna karşılık öğrencilerin kendi üretkenliklerine ve farklı kesimlerden sorumluluk eğitimi konusunda destek almaya gayret etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Carnell (2009), öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak yaptığı sınıf içi eğitim uygulamalarının niteliğine dönük incelemesinde, öğretmenlerin, öğrencileri etkin kılan yöntem ve uygulamalarına yer vermek gerektiğini ve öğrencilerin süreçte aktif ve bağımsız öğrenenler olarak rol almaları gerektiğini belirtmelerine rağmen bu düşüncenin uygulamaya yansımadığını; ağırlıklı olarak öğretmen anlatımına ve öğrencilerin dinlemesine ve izlemesine dayalı etkinliklerin yapıldığını belirlemiştir.

Öğrencilerin sorumluluk bilinç ve duyarlılığını kazanmaları konusunda bilgilendirilmeleri gerekli olmakla birlikte, onların bu süreçte etkin dinleyen pozisyonunda olmaları, dışa bağımlı ve dış kontrole odaklanmış bir bakış açısıyla

sorumluluk duygusunun biçimlenmesi modern eğitimbilim bulgularıyla çelişmektedir (Coeckelbergh, 2006; Töremen, 2011; White, 1998). Yapılan araştırmalar dinlemeye dayalı etkinliklerin etkisizliğini; buna karşılık öğrenci etkinliğine ve üretkenliğine dayalı eğitim uygulamalarının öğrenme üzerinde daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Clouder, 2009; Ramos & Tolentino-Anonuevo, 2011). Nitekim Coeckelbergh (2006), dış kontrole dayalı ve bilgi aktarımını esas alan etkinliklerin, öğrencilerde otokontrol yeteneğinin kaybolması riskini beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Töremen (2011), sorumluluk değerinin öğretiminde sözel anlatımların ötesinde drama ve oyun gibi uygulamaya dayalı etkinliklerin kullanılmasını önermektedir. Gynnilda, Holstad & Myrhaug (2008) ise öğrencilerin provalar yapma, oyunlarda rol alma, kendilerini izleme etkinliklerini içeren grup çalışmasında dayalı deneysel araştırmaları sonunda, öğrencilerde sorumluluk alma, bilgi ve beceri öğrenme konularında önemli gelişmeler kaydedildiğini belirlemişlerdir.

Diğer taraftan öğretmenlerin, öğrencilerinin sorumluluk eğitimi konusunda öğrenciler üzerinde etkili olan diğer kişi ve kurumların da desteklerini almaya yeterince önem vermediği dikkati çekmektedir. Özellikle öğrenci velilerini ve diğer öğretmenleri bu sürece daha etme ve onların desteğini alma uygulamalarına yeterince yer vermemektedirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri üzerinde yalnızca kendi kontrollerine ve yönlendirmelerine dayalı bir eğitim anlayışına göre hareket etme eğiliminde oldukları, daha çok öğretmen odaklılığı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Oysa araştırmalar, okul aile işbirliği ve özellikle velilerle işbirliğinin önemli olduğunu göstermektedir.

2. Öğretmenlerin branş gruplarına göre, sorumluluk eğitimi uygulamalarına yer verme sıklıkları farklılaşmamaktadır. Farklı branşlardaki öğretmenler birbirine benzer sorumluluk eğitimi uygulamaları yapmaktadırlar. Bununla birlikte, genel olarak dil dersleri öğretmenleri, sayısal içerikli ders öğretmenlerine göre kısmen de olsa sorumluluk eğitimi uygulamalarına daha fazla yer vermektedirler.

3. Lise öğretmenlerinin cinsiyetine göre, öğrencilerine dönük yaptıkları sorumluluk eğitimi uygulamalarının niteliği ve sıklığı konusunda anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, USE faktöründeki sorumluluk eğitimi uygulamalarına “bazen”, KSE ve B-YSE faktörlerindeki uygulamalara ise “çoğu zaman” yer vermektedirler. Buna göre, sorumluluk eğitimi stratejilerini tercih etme ve kullanma sıklıkları üzerinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir. Yeşil (2014) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre genel anlamda sorumluluk eğitimi etkinliklerine daha sık yer verdikleri, özellikle de bilgilendirmeye dayalı sorumluluk eğitimi etkinliklerini anlamlı bir farkla daha çok yaptıklarını göstermiştir. Buna göre öğretim kademesinin yükselmesi ile birlikte kadın ve erkek öğretmenlerin sorumluluk eğitimine dönük uygulamalara yer verme sıklıkları konusunda aralarındaki farklılaşmanın ortadan kalktığı söylenebilir. Bu durum, lise öğrencilerinin sorumlulukları ile ilgili davranışlarının erkek ya da kadın öğretmenlerin dersinde farklılık göstermediği; farklı eğitim ihtiyacı içerisinde olduklarına ilişkin

öğretmenlerin algılarında bir farklılaşmaya yol açmadığından kaynaklanabilir. Lise öğrencilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklı şekilde davranma alışkanlığını önemli ölçüde terk etmiş oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

4. Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, USE ve B-YSE stratejilerini kullanma sıklıklarının etkilemezken KSE stratejisini uygulama sıklıklarının etkilemektedir. 22 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, 8-14 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre KSE stratejisini daha sık uygulamaktadırlar. Buna göre, mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin, öğrencinin yanı sıra diğer öğretmen ve velileri, öğrencilerin sorumluluk eğitiminde daha etkin hale getirmek istedikleri; diğer taraftan öğrencilerin de bu etkinliklere katılımına daha önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, tecrübeli öğretmenlerin daha genç ve tecrübesiz öğretmenlere göre öğrencilerin çevresindeki diğer etkin kişilerin desteğinin önemini daha çok hissetmelerinden ve farkına varmalarından; yaşları nedeniyle yardımcı güçlere daha çok ihtiyaç duymalarından kaynaklanabilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile KSE stratejisi uygulama sıklıkları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlerin KSE stratejisine daha çok yer vermeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

5. Farklı lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerini uygulama sıklıkları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Farklı lise türünde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarına birbirine yakın düzeyde yer ve önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık genel olarak bakıldığında, sorumluluk eğitimi uygulamalarına meslek lisesi öğretmenleri daha çok, Anadolu Lisesi öğretmenleri ise daha az yer vermektedirler. Meslek liselerinde uygulamalı derslerin daha çok olması, Anadolu liselerinde ise akademik eğitimin daha öncelenmiş olması böyle bir durumu ortaya çıkarmış olabilir. Ancak bu farklılaşmanın daha anlamlı olması; özellikle USE stratejisini meslek lisesi öğretmenlerinin; B-YSE stratejisini ise Anadolu Lisesi öğretmenlerinin daha sık kullanmaları beklenirdi. Bu durum, her lise türünde eğitimin öncelikli amacının üniversiteyi kazandırmak olarak biçimlenmesinin; bütün öğretmen, öğrenci ve velilerde böyle bir anlayış birlikteliğinin oluşmuş olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bu tartışmalardan yola çıkarak, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine sorumluluk bilinç ve duyarlılığını daha etkin şekilde oluşturabilmek üzere, sorumluluk olgusunun yapısına ve gereklerine uygun bir strateji geliştirmelerinin yararlı olacağı söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin uygulamalar içinde sorumluluklarını öğrenmelerine daha fazla yer vermeleri, bilgilendirme ve nasihatte bulunma tarzını biraz daha geriye atmaları, öğretim sürecinde drama ve oyun gibi etkinlikleri daha sık kullanmaları önerilebilir. Diğer taraftan sorumluluk olgusunun dış kontrolden ziyade iç kontrole daha bağımlı olması, öğretmenlerin de öğrencilerinin motivasyonlarını yükseltmek, sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda öğrencilerinin ikna olmalarını temin etmek üzere tedbirler almaları yararlı sonuçlar verebilir. Bu doğrultuda

özdeğerlendirme, özdenetim, özeleştirme gibi becerileri geliştirmeye dönük öğretim etkinliklerine ağırlık vermeleri önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Belton, V. & Scott, J.L. (1998). Independent learning and operational research in the classroom. *Journal of the Operational Research Society*, 49, 899-910.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Carnell, E. (2005). Understanding and enriching young people's learning: issues, complexities and challenges. *Improving Schools*, 8(3), 269–284.
- Clouder, L. (2009). 'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 289-301.
- Coeckelbergh, M. (2006). Regulation or responsibility? Autonomy, moral imagination, and engineering. *Science, Technology, & Human Values*, 31(3), 237-260.
- Davis, T.M., & Murrell, P.H. (1994). Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience. *ASHE-ERIC Higher Education Report*: 8. ERIC Identifier: ED372702. [Available online at: <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/93-8dig.htm>], Erişim tarihi: 02 Şubat 2011.
- Gosselin C. (2003). On the learning of responsibility: A conversation between Carol Gilligan and John Dewey, In Kal Alston (Ed), *Philosophy of education*. 308-315. [Available online at: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1751/468>], Erişim tarihi: 10 Ocak 2012.
- Gynnilda, V., Anders, H., & Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in higher education: Roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 147-161. DOI: 10.1080/13611260801916317. ISSN 1361-1267.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*. 62(1), 76–92
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: A restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211–220.
- MEM [Milli Eğitim Müdürlüğü].(2013). 2011-2012 öğretim yılı istatistikleri. Kırşehir: İl Milli Eğitim Müdürlüğü. [Online]: <http://www.arage40.com/girisarge.asp?sayfa=detay&id=180> adresinden 27.05.2013'de indirilmiştir.
- Ramos, R.C., & Tolentino-Anonuevo, M.J. (2011). Engagement-promoting aspects of teacher's instructional style and academic self regulated learning. *The International Journal of Research and Review*, 7(2), 51-61.
- Romi S, Lewis R., & Katz YJ.(2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39, 439-452.

- Sierra, J.J. (2009). Shared responsibility and student learning: Ensuring a favorable educational experience. *Journal of Marketing Education*, 32, 104-111. DOI: 10.1177/0273475309344802. [Available online at: <http://jmd.sagepub.com/content/32/1/104>]. Erişim tarihi: 15 Kasım 2011.
- Stockdale, S.L., & Brockett, R.G. (2010). Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model, *Adult Education Quarterly*, 200(10), 1–20.
- Töremen, F. (2011).The responsibility education of teacher candidates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice-*, 11(1), 273-277.
- White, L.F. (1998). Motivating students to become more responsible for learning. *College Student Journal*, 32(2), 190-196.
- Yeşil, R. (2012). Primary education I. and II. level senior students' levels of fulfilling their learning responsibilities. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(SI-1), 470-475. [http://www.silascience.com/journals\\_detail.aspx?j\\_id=3&v\\_no=85](http://www.silascience.com/journals_detail.aspx?j_id=3&v_no=85).
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1214-1237.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 282-294.
- Yontar, A., & Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40. DOI: 10.1177/0273475304273346.