

Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kontrol Odakları ve Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

DOI: 10.26466/opus.436414

*

Fadime Secgin* - Fatih Yazıcı**

* Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/ Türkiye

E-Posta: fadime.secgin@gop.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6461-8764](https://orcid.org/0000-0001-6461-8764)

** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/ Türkiye

E-Posta: fatih.yazici@gop.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2121-8538](https://orcid.org/0000-0003-2121-8538)

Öz

Küreselleşmenin artan etkileriyle birlikte sosyal sorumluluğun kapsamı, ulusal alandan evrensele doğru genişlemiştir. Özellikle sosyal alan öğretmenlerinden beklenen sadece içinde yaşadığı ülkenin değil, küreselleşen dünyanın sorunlarına karşı da duyarlı olan bireyler yetiştirmeleridir. Bu sebeple öğretmenlerin de aynı sorumluluk duygusunu paylaşmaları önemlidir. Çalışmanın amacı, tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odağı ve küresel sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyerek her iki tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, pedagojik formasyon eğitimi görmekte olan tarih öğretmeni adayları ile eğitim fakültesi lisans programına devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Rotterin İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" ve "Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin branş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaştığı, küresel sosyal sorumluluk düzeyi ile kontrol odağının birbirleriyle düşük düzeyde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Sorumluluk, Kontrol Odağı, Küreselleşme, Tarih Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi

The Relationship between History and Social Studies Preservice Teachers' Locus of Control and Global Social Responsibility

*

Abstract

With the increasing influence of globalization, the scope of social responsibility has expanded from national to universal. In particular, teachers of social studies are expected to raise individuals who are sensitive not only the problems of the country they live in but also the problems of the globalizing world. For this reason, it is important that teachers share the same sense of responsibility. The purpose of this study was to determine the levels of locus of control and global social responsibility of pre-service history and social studies teachers and reveal the relationship between these two variables. Within this scope, survey model was used as a research design in this study. Participants of the study involved pre-service teachers studying pedagogical formation in history and studying at the department of social studies education in a faculty of education. Rotter's "Internal-External Locus of Control Scale" and "Global Social Responsibility Scale" were used as the data collection tools. As a result of the study, it was found that participants' global social responsibility significantly differed in terms of branch and gender, and it was slightly correlated with locus of control.

Keywords: Social responsibility, Locus of control, Globalization, History teaching, Social studies teaching

Giriş

20. yüzyıl boyunca bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim, mesafeleri kısaltmak ve toplumları birbirine yaklaştırmak gibi önemli değişimlere neden olmuştur. Küreselleşme adı verilen bu durumun bir sonucu olarak, artık dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik ya da ekolojik sorunlar, bütün dünyayı etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bireylerin, dünyanın ortak sorunlarına karşı duyarlı olmaları bir gereklilik halini alırken, sorumluluk alanları da ulusal olandan, evrensel olana doğru genişlemektedir. Küreselleşmenin, bireyin sosyal sorumlulukları üzerinde meydana getirdiği bu değişimin değerlendirilebilmesi için öncelikli olarak sorumluluk ve onun bir parçası olan sosyal sorumluluk kavramlarının tanımlanması, ardından küresel sosyal sorumluluk kavramının ne olduğunun ortaya konulması gerekmektedir. Kavramlar terminolojik olarak açıklandığında, küreselleşmenin bireyin sosyal sorumlulukları üzerinde meydana getirdiği değişimler daha kolay değerlendirilebilir.

Çoğu kültürde, üzerinde hassasiyetle durulan ve önem verilen bir kavram olan sorumluluğa ilişkin literatürde farklı tanımların olduğu görülmektedir. Örneğin Başaran'a (1971) göre sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur. Yavuzer (1998) sorumluluğu, "erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi" olarak görmektedir (s. 107). Türk Dil Kurumu ise sorumluluğu "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet" şeklinde tanımlamaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde sorumluluğun bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk olarak iki farklı kategoride değerlendirildiği görülmektedir. Linley ve Maltby'e (2009) göre bireysel sorumluluk insan olarak birbirimize karşı ortak sorumluluklarımızla ilgili olan toplumsal veya sosyal sorumluluktan farklıdır. Fakat birbirinden ayrı düşünülemez. Bireysel sorumluluk, birey düzeyinde; toplumsal veya sosyal sorumluluk ise, kolektif düzeyde anlaşılmaktadır. Berkowitz ve Daniels (1963: 431) sosyal sorumluluk kavramını bir kimsenin üzerine aldığı ya da yapmak zorunda

olduğu bir iş için gerektiğinde hesap verme duygusu şeklinde tanımlar. Berkowitz ve Lutterman’a (1968: 170) göre sosyal sorumluluk, başkalarından kazanılacak hiçbir şey olmadığında bile onlara yardım etmeye yönelme davranışdır. Tekil anlamda sorumluluk bireyin kendi yaşamı üzerinde etkiler bırakırken, sosyal sorumluluk bireyin etkileşim içerisinde bulunduğu tüm toplumu etkiler (Metin, 2006). Berman (1997: 15) sosyal sorumluluğu temel yurttaşlık sorumlulukları dâhil, halkın refahı ve dünya için bir kişisel yatırım olarak görmektedir. Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde bireysel sorumluluk ile sosyal sorumluluk tanımlarının birbirleriyle örtüştüğü dikkat çekmektedir. Çünkü her iki ayrımında odak noktası genel olarak bireyin kendisinin ve çevresinde olup bitenlerin farkına varıp, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarını üstlenebilmesi, bireyin çevresine uyum sağlaması, hem kendisinin hem de başkalarının daha huzurlu olabilmesi için çaba sarf etmesidir.

Küresel Sosyal Sorumluluk

Waters’a (1995) göre “coğrafyanın toplumsal ve kültürel düzenlemelere dayattığı kısıtlamaların azaldığı, insanların bu azalmayı giderek daha çok fark etmeye başladıkları bir toplumsal süreç” olarak tanımlanan küreselleşme ile birlikte daha çok ulusal çerçeveye sınırlı görülen sosyal sorumluluk artık küresel yani tüm dünyayı kapsayacak şekilde düşünülmeye başlanmıştır (akt. Marshall, 1999: 449). Bu küresel anlayışı şekillendiren çok çeşitli tarihsel ve toplumsal etmenler vardır. Örneğin; dünya çapında uydu enformasyon sisteminin varlığı, küresel tüketim ve tüketimcilik kalıplarının ortaya çıkması, olimpiyat oyunları, futbolda dünya kupası gibi küresel çaptaki spor dallarının gelişmesi, AIDS gibi tüm dünyaya yayılan sağlık problemleriyle karşılaşılması, Birleşmiş Milletler ve NATO gibi dünya çapında siyasal sistemlerin kurulması, insan hakları kavramının kapsamının genişlemesi gibi (Marshall, 1999: 449).

Sosyal sorumluluğun küreselleşmesi ve daha geniş anlamda düşünülmesiyle birlikte sosyal sorumluluğun kapsamı genişlemiş, toplumsal sorunların çözümüne yönelik düşünülen sorumluluklar küresel sorunların çözümüne doğru büyümüştür. Örneğin kadın hareketleri, göç, ırkçılık, uluslararası ekonomi, şiddet, yiyeceklerin üretim ve dağıtımı gibi konular

artık küresel kelimesi ile birlikte ifade edilmeye başlanmıştır (Marshall, 1999: 450). Küresel sosyal sorumluluk bütün canlılara, doğaya ve tüm bunların bir bütün olarak meydana getirdiği dünyaya karşı sorumlu olma durumuyla ilgilidir. Yani yerel anlamda yerine getirilmesi düşünülen örneğin yakın çevrenin temizliğini sağlamak, maddi anlamda ihtiyacı olan insanlara yardımda bulunabilmek gibi sorumlulukların yerine getirilmesi, küresel anlamda tüm dünyayı kapsayacak şekilde düşünülmüştür. Doğal çevrenin kirlenmesi, küresel ısınma, ozon tabakasının incilmesi, savaşlar, olumsuz toplumsal alışkanlıklar gibi yeryüzünü ve insanlığı tehdit edebilen büyük sorunların önüne geçilmesi küresel sosyal sorumluluğu içselleştiren, kişiliğinin bir parçası haline getiren ve bunu etkili bir biçimde eyleme dönüştürebilen bireylerle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Küresel sosyal sorunların çözümü adına her bireyin yerine getirebileceği mutlaka birtakım sorumlulukları vardır (Özen, 2009). Kendi ülkesinde yasal ve etik kurallara uyarak çevreye saygılı bir şekilde yaşayan bir bireyin diğer ülkelerde de bu doğrultuda ve aynı duyarlılıkla hareket etmesi beklenmektedir (Sarıkaya ve Kara, 2007: 230). Sosyal sorumluluk bir davranış modeli ve sosyal bir tutum olarak içinde yaşanılan toplumda iyi vatandaş algısını işaret etmektedir (Starret, 1996). Terörizm, ırkçılık, yoksulluk, çevresel bozulma ve eşi benzeri görülmemiş olayların yaşandığı bir çağ olarak günümüzdeki öğrencilerin sorumlu birer küresel vatandaş olmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Bliss, 2005). Çünkü din, dil, ırk, maddi durum ayrımı yapmaksızın tüm insanlığı ciddi şekilde tehdit eden küresel problemler ve onlara çözüm arayışı yenedünya düzeninin en önemli konularından biri olacaktır.

Başta iklim değişikliği ve küresel ısınma olmak üzere, insanlığa karşı işlenen bütün suçlar, eşitsizlik, salgın hastalıklar, kitle imha silahları, fakirlik, açlık gibi problemler insanlığı tehdit eden küresel problemler arasında gösterilebilir. Örneğin, Avrupa'daki yüksek aerosol kullanımı, Şili'de ozon tabakasının incelmeye ve kanserin artmasına yol açmaktadır. Brezilya'daki yağmur ormanlarının tahrip edilmesi ise, küresel ısınmaya ve bazı adaların sular altında kalmalarına neden olmaktadır. İsviçre'deki bir teknolojik gelişme, Türkiye gibi farklı bir coğrafyada yaşam kalitesini etkilemektedir. Amerika'da verilen 300 oy, Ortadoğu'nun barış

sürecini etkilemektedir. Çin'in yükselen enerji ihtiyacı dünyanın her köşesinde enerji fiyatlarının artmasına, hatta tüketim alışkanlıklarının değişmesine yol açmaktadır (Argüden, 2003).

Küreselleşmenin sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan meydana getirdiği değişimler, küresel vatandaşlık kavramını da beraberinde getirmekte genç kuşakların, içinde yaşadıkları dünyaya karşı sosyal sorumluluklarını bilen yurttaşlar olarak yetiştirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Bireylerin sorumluluk bilincini içselleştirip, bunun gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için sorumluluk kavramının eğitim yoluyla kazandırılması önemlidir. Bu durum fen bilimlerinden sosyal bilimlere kadar ilk ve ortaöğretim programlarının, genç bireylerde küresel sosyal sorumluluk duygusunun gelişmesini hedefleyen amaç ve kazanımlar belirlemelerine neden olmuştur. Bu genellemenin bir parçası olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen yedi öğrenme alanından biri “Küresel Bağlantılar” şeklindedir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 12). Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlinindedir. Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkileri kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Bu öğrenme alanıyla öğrencilerin, bütün dünyayı ilgilendiren ekonomi, siyaset, ekoloji, güvenlik ve sağlık gibi alanlarda yaşanan sorunların sebepleri ve çözümleri ile ilgili fikirler geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının 7. Ünitesinde yer alan; “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.” şeklindeki kazanım çerçevesinde küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınmaktadır (MEB, 2018: 25). Tarih öğretimi bağlamında ise öğrencilerin sosyal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlamak, ortaöğretim tarih derslerinin ortak amacı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte özellikle Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi kapsamında dünyanın küreselleşme süreci öğrenciye aktarılırken, bu durumun beraberinde getirdiği önemli sorunlara dikkat çekilmektedir. İlgili dersin öğretim programında yer alan “Küreselleşen Dünya” gibi üniteler aracılığıyla da öğrencilere, küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel

ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilme fırsatının sunulması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte 20. yüzyıl boyunca yaşanan gelişmelerin, küreselleşme bağlamında ele alınması ve “küreselleşen dünya” vurgusunun sıklıkla yapılması da öğretim programının öne çıkan özelliklerindendir.

Kontrol Odağı ve Sorumluluk

Kişilerin, olaylara ilişkin kontrollerinin kaynağına dair algılamaları, insan davranışlarını etkileyen unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Bireyin olaylarla ilgili kontrolü algılama ve yorumlama biçimleri, sosyal psikologlar ve klinik psikologların önemli ilgi alanlarından birini oluşturmuştur. Bu konudaki önemli çalışmalardan birisi de kontrol odağı kavramıdır. Kontrol odağı kavramı sosyal öğrenme kuramını temel alarak geliştirilmiş ve ilk kez 1966 yılında Rotter tarafından bir kişilik özelliği olarak tanımlanmıştır (Rotter, 1966: 1; Seçgin: 2014: 8; Seçgin, 2016: 39).

Rotter’a (1966) göre kontrol odağı, bireyin davranışlarının neden olacağı sonuçlar hakkındaki beklentilerini ifade etmektedir. Kontrol odağı kişinin iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları, kendi yetenek, özellik ve davranışları sonucu ya da şans, kader, talih ve başka güçlü kişiler gibi kendisi dışındaki güçlerin belirlemesi olarak algılaması eğilimidir (Dönmez, 1986: 259). Rotter (1990) kişilik bakımından insanları iç kontrollü ve dış kontrollü olarak iki grupta incelemiş ve içten kontrollü insanları, çevrelerini kendi yararlarına değiştirebileceklerine inananlar ve dıştan kontrollüleri ise çevrenin denetimi altında olduğuna inananlar olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla kontrol odağı kavramı insanların yaşadıklarının nedenleri konusunda sorumluluğu kime veya neye yüklediği ile ilgili bir kavramı ifade etmektedir (Durna ve Şentürk, 2012: 188). Dış kontrole sahip bireylerin çevre üzerinde denetimlerinin olmadığını düşünmeleri, bu kişilerin daha pasif olduklarını ve kendilerine ve diğerlerine daha az güvendiklerini göstermektedir (Loosemore ve Lam, 2004: 385-394; Silvester, Gough, Anderson ve Afandi, 2002: 61). İç kontrol odağına sahip bireyler ise, başlarına gelen olaylardan kendilerini sorumlu tutmakta ve pekiştiricilerin kendi kontrollerinde olduğunu düşünmektedirler (Rotter, 1966: 1). Bu açıdan iç kontrol odaklılar, başarılı, etkili, atılgan, girişimci, güvenli,

bağımsız ve toplumsal olaylarda da daha aktif kişilerdir (Loosemore ve Lam, 2004: 385-394; Silvester, Gough, Anderson ve Afandi, 2002: 61; Yeşilyaprak, 2004: 241-242).

Yapılan tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda, kontrol odağı ile sorumluluk kavramlarının teorik olarak birbiriyle ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim sorumluluk; başardığında diğerlerini değil, sadece kendini kutlamak ve başaramadığında ise yalnızca kendini suçlamak (Golzar, 2006; Nelson ve Low, 2004) ya da başka bir deyişle insanoğlunun seçtiği eylemlerinden kendisinin sorumlu olması, belirli amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için çaba sarf etmesi şeklinde tanımlandığında (Haskins, 2009), iç kontrol odağının sorumlulukla ilişkisi daha iyi anlaşılacaktır.

Sorumluluk ve kontrol odağı arasındaki ilişki sadece teorik düzeyde kalmayıp, ilgili alan yazında yapılan farklı çalışmalarla da ampirik temelleri desteklenmiştir (Chebat, 1986; Glasser, 2002; Kim, 2002; Weiner, 1980). Fakat yapılan bu çalışmalar arasında kontrol odağı ile küresel sosyal sorumluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, genç bireylere küresel sosyal sorumluluk değerinin kazandırılmasında önemli branşlardan olan tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odağı ve küresel sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyerek her iki tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Yöntem

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ile küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede pedagojik formasyon programına devam eden 99 tarih öğretmen adayı ile aynı üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam 204 öğretmen adayı olmak üzere toplam

303 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 187'si kadın (%62), 116'sı erkektir (%38). 57 katılımcı 1. sınıf, 53 katılımcı 2. sınıf, 49 katılımcı 3. sınıf ve 138 katılımcı 4. sınıf düzeyinde eğitim görmektedir. Katılımcılardan 225'i herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye değilken 71'inin ise bir sivil toplum kuruluşuna üyeliği bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, "Rotterin İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" ve "Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği"nden yararlanılmıştır.

Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği: Rotter'in (1966) İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği, bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu; pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (şans, kader) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inancı ölçmekte olup, Türkçeye uyarlanması Dağ (1991; 2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır ve iki seçeneklidir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, dış kontrol odağı inancında artışı göstermektedir.

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği: Başer ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilen ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçeğin eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk, ulusal sorumluluk olmak üzere dört alt boyutu vardır. Başer ve Kılınç (2015) tarafından yapılan çalışmada iç tutarlılık katsayıları "Eyleme Dönük Sorumluluk" alt boyutu için .88, "Ekolojik Sorumluluk" alt boyutu için .74, "Özgeci Sorumluluk" alt boyutu için .77, "Ulusal Sorumluluk" alt boyutu için .73' tür. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise "Eyleme Dönük Sorumluluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .87, "Ekolojik Sorumluluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .70, "Özgeci Sorumluluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .72, "Ulusal Sorumluluk" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .73'tür. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .88'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20 ile analiz edilmiştir. Araştırma çerçevesinde öncelikle küresel sosyal sorumluluk ve kontrol odağı düzeyine ilişkin olarak ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yapılacak analizlere karar verebilmek için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla her bir değişken kategorisine göre boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması dağılımın mükemmel bir şekilde normal olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık katsayısının 3'ten, basıklık katsayısının ise 10'dan büyük olması dağılımın normal olmadığını gösterir (Kline, 2016). Ölçek maddelerinin çarpıklık katsayısının ± 0.079 - ± 1.341 ve basıklık katsayısının ± 0.012 - ± 2.989 aralığında olması, veri setinin normal dağıldığını göstermektedir. Bunun yanında Q-Q grafiklerinde de verilerin 45 derecelik bir çizgi üzerinde dağıldığı görülmektedir. Bu bulgu da veri setinin normal dağılım gösterdiğine işaret eden bir başka parametredir. Verilerin normallik varsayımlarını karşılaması üzerine araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların kontrol odağı ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcıların kontrol odağı ve sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen program, cinsiyet ve bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre farklılaşma durumu için *t*-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle katılımcıların kontrol odağı ve küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Kontrol Odağı ve Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	$\bar{X}$	Ss	Min.	Mak.
Kontrol Odağı	11,42	3,45	3,00	21,00
Eyleme Dönük Sorumluluk	3,72	,613	1,00	5,00
Ekolojik Sorumluluk	4,24	,606	1,40	5,00
Özgeci Sorumluluk	4,06	,591	1,00	5,00
Ulusal Sorumluluk	3,06	,783	1,00	5,00
Toplam	3,76	,477	1,87	4,80

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların dış kontrol odağı düzeylerinin, ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 23 üzerinden 11,42 gibi ortalama bir değere sahip olduğu görülmektedir. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği incelendiğinde ise ölçek alt boyutlarının ve toplam puanın, 5'li likert ölçeğinin orta noktası olan 3'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte en düşük ortalama değere sahip boyutun 3,06 ile ulusal sorumluluk, en yüksek ortalama değere sahip boyutun ise 4,24 ile ekolojik sorumluluk olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın, kontrol odağı ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız örneklem *-t* testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı ve Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Öğrenim Görülen Programa Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol Odağı	Tarih	99	10,29	3,20	-,230	,814
	Sosyal Bilgiler	204	10,39	3,45		
Eyleme Dönük Sorumluluk	Tarih	99	3,56	,60	-3,275	,001
	Sosyal Bilgiler	204	3,80	,60		
Ekolojik Sorumluluk	Tarih	99	4,07	,63	-3,393	,001
	Sosyal Bilgiler	204	4,32	,58		
Özgeci Sorumluluk	Tarih	99	3,93	,56	-2,901	,004
	Sosyal Bilgiler	204	4,13	,60		
Ulusal Sorumluluk	Tarih	99	2,91	,83	-2,309	,022
	Sosyal Bilgiler	204	3,14	,75		
Toplam	Tarih	99	3,60	,47	4,044	,000
	Sosyal Bilgiler	204	3,83	,46		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türü, dış kontrol odakları üzerinde $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmemiştir. Buna karşın aynı değişken

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin tüm alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk, ulusal sorumluluk ve ölçek toplam puanı itibarıyla küresel sosyal sorumluluk düzeyleri, tarih öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Katılımcıların cinsiyetlerinin, kontrol odağı ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız örneklem *-t* testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı ve Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol Odağı	Kadın	187	10,76	3,41	2,727	,007
	Erkek	116	9,70	3,20		
Eyleme Dönük Sorumluluk	Kadın	187	3,75	,64	1,123	,263
	Erkek	116	3,67	,56		
Ekolojik Sorumluluk	Kadın	187	4,33	,56	3,100	,002
	Erkek	116	4,10	,65		
Özgeci Sorumluluk	Kadın	187	4,18	,52	4,216	,000
	Erkek	116	3,88	,65		
Ulusal Sorumluluk	Kadın	187	3,12	,76	1,722	,086
	Erkek	116	2,96	,82		
Toplam	Kadın	187	3,82	,45	3,017	,003
	Erkek	116	3,65	,50		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetleri, kontrol odağı üzerinde $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmiştir. Buna göre kadın katılımcıların dış kontrol odağı düzeyleri, erkek katılımcılara göre daha yüksektir. Benzer bir farklılaşma küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde de mevcuttur. Kadın katılımcıların ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk ve ölçek toplam puanı itibarıyla küresel sosyal sorumluluk düzeyleri erkek katılımcılara göre daha yüksek olup arasındaki fark $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır. Eyleme dönük sorumluluk ve ulusal sorumluluk düzeylerinde ise cinsiyete bağlı bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

Katılımcıların bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmamalarının kontrol odağı ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız örneklem -t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Kontrol Odağı ve Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Bir STK'ya Üye Olma Durumlarına Göre Farklılaşması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kontrol Odağı	Üye	71	10,10	3,02	-,863	,389
	Üye Değil	225	10,47	3,48		
Eyleme Dönük Sorumluluk	Üye	71	3,99	,55	4,621	,000
	Üye Değil	225	3,63	,61		
Ekolojik Sorumluluk	Üye	71	4,48	,48	4,366	,000
	Üye Değil	225	4,17	,63		
Özgeci Sorumluluk	Üye	71	4,20	,59	2,208	,029
	Üye Değil	225	4,02	,59		
Ulusal Sorumluluk	Üye	71	3,09	,86	,463	,644
	Üye Değil	225	3,04	,76		
Toplam	Üye	71	3,94	,48	3,812	,000
	Üye Değil	225	3,69	,46		

*p<.05

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcıların bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumları, kontrol odağı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmemiştir. Buna karşın aynı değişken katılımcıların, eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk ve ölçek toplam puanı itibarıyla küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır. Buna göre bir sivil toplum kuruluşuna üye olan katılımcılar, ilgili alt boyutlar ve ölçek toplam puanları, üye olmayan katılımcılara göre daha yüksektir. Katılımcıların kontrol odakları ile küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol Odağı ve Küresel Sosyal Sorumluluk Arasındaki Korelasyon İlişkisi

Boyut	2	3	4	5	6
(1) Kontrol Odağı	-,77	-,117*	-,60	-,127*	-,120*
(2) Eyleme Dönük Sorumluluk		,442**	,418**	,255**	,807
(3) Ekolojik Sorumluluk			,633**	,220**	,695**
(4) Özgeci Sorumluluk				,440**	,782**
(5) Ulusal Sorumluluk					,636**
(6) Küresel Sosyal Sorumluluk					

*p<.05, **p<.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların kontrol odakları ile Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin eyleme dönük sorumluluk, ulusal sorumluluk alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında $p<.05$ düzeyinde negatif bir ilişki göze çarpmaktadır. Buna göre katılımcıların dış kontrol odağı düzeyleri arttıkça eyleme dönük sorumluluk, ulusal sorumluluk ve ölçek toplam puanı itibarıyla küresel sosyal sorumluluk düzeyleri azalmaktadır. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği alt boyutları ise hem birbirleriyle hem de ölçek toplam puanıyla $p<.01$ düzeyinde pozitif korelasyon içerisindedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ile küresel sosyal sorumluluk düzeyleri, farklı değişkenler açısından incelenmiş ve her iki tutum arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeğine ilişkin ortalama değerler incelendiğinde ölçek ortalamasının yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ölçek alt boyutları itibarıyla en düşük ortalama değere sahip boyut ulusal sorumluluk iken en yüksek ortalama değere sahip boyut ise ekolojik sorumluluktur. Küçükşen ve Budak (2017) tarafından lise öğrencileri üzerinde uygulanan araştırmada ise katılımcıların Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin alt boyutları itibarıyla en düşük ortalama değere sahip boyutun özgeci so-

rumluluk, en yüksek ortalama değere sahip boyutun ise eylemsel sorumluluk olduğu görülmüştür. Her iki araştırmanın verileri arasındaki farklılığı ise, eğitim seviyesiyle açıklamak mümkündür.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyi cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; kadın öğretmen adaylarının ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk ve ölçek toplam puanı itibarıyla küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde kadınların sorumluluk düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu destekleyen çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Berkowitz ve Lutterman (1968) ile Ercan (2009) yaptıkları çalışmalarda sosyal sorumluluk düzeyinin kadınlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akbaş (2004) ve Golzar (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bir biçimde kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli yazarlara göre kadınlar ve erkekler arasında görülen bu tarz farklılıkların nedenlerinden biri erkeklere rekabeti, kızlara ise işbirliğini ve birbirine yardım etmeyi öğreten toplumsallaşmadır (Ford, Wentzel, Wood, Stevens ve Siesfeld, 1989; Jelen, Thomas ve Wilcox, 1994). Çocuğun içinde bulunduğu, sosyalleştiği çevre onun gelişiminde önemli role sahiptir. Geleneksel ataerkil toplumlarda kız çocuklara, erkek çocuklara nazaran ev içinde çok daha fazla sorumluluk verilmekte, aile üyelerine özellikle anne ve diğer kardeşlere yardım etme konusunda sık sık telkinde bulunmaktadır. Dolayısıyla kızların sorumluluk bilincini kazanması erkek çocuklara göre ev içinde başlayan süreçte çok daha erken olabilmektedir (Çelebi, 1990: 52; Vatandaş, 2007: 39). Bu durumun neticesinde kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmış olabilir. Fakat Başer (2015) tarafından yapılan çalışmada küresel sosyal sorumluluk düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların öğrenim gördükleri program türüne göre küresel sosyal sorumluluk düzeyleri incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüm ölçek alt boyutları ve ölçek toplam puanı itibarıyla tarih öğretmen adaylarına göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince Topluma Hizmet Uygulamaları, Sosyal Proje Geliştirme, Değerler Eğitimi, Günümüz

Dünya Sorunları gibi öğretmen adaylarında sosyal sorumluluk duygusu uyandırabilecek ve daha çok uygulamaya yönelik dersler almaktadır. Bu derslerin amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yerel ve evrensel sorunlara karşı duyarlı olmayı, bu sorunlara ilişkin projeler üretmeyi, bu projelerde aktif rol almayı, çözüm üretmeyi ve işbirliği içinde çalışmayı sağlamaktır. İlgili literatür incelendiğinde topluma hizmet uygulamaları eğitiminin akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu, öğrencilerin entelektüel gelişimlerini desteklediği, vatandaşlık eğitimini güçlendirdiği, onların daha çok sorumluluk alarak sosyal konulara aktif katılma konusunda istekli olmalarını sağladığı ve toplumsal bir farklılık yaratabileceklerine ilişkin bir düşünce geliştirdikleri tespit edilmiştir (Melchior, 1999; O'Bannon, 1999; Prichard ve Whitehead, 2004; Uğurlu ve Kırıl, 2011; Waterman, 1997). Buna karşın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmen adaylarının lisans programları incelendiğinde ise, katılımcılarda sosyal sorumluluk duygusu uyandırabilecek herhangi bir teorik ya da uygulamalı dersin bulunmaması, küreselleşme ve onun etkileriyle ilişkili olabilecek yalnızca 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi I-II derslerinin bulunması, sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluğa farklı şekillerde yaklaşımlarının nedeni olarak yorumlanabilir.

Bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerine bakıldığında, herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olan katılımcıların, ulusal sorumluluk dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanlarının üye olmayan katılımcılara göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Sivil toplum kuruluşları, insanların kendilerini toplumsal varlık olarak gerçekleştirmesine ve var etmesine imkân tanıyan gönüllük esasında oluşturulmuş kurumlardır (Bayraktar, 2014: 35). Gönüllüğün temel olduğu bu kurumlardaki faaliyetlerde, toplumsal yapının gelişmesine her düzeyde katkı verilmektedir (Akdemir, Kasımoğlu ve Kutlutürk, 2003). Gönüllü kişiler yaptıkları işler için hiçbir ücret veya kazanç talep etmezler. Toplumsal yapının güçlendirilmesi için gönüllülük önemli bir kavramdır. Gönüllülük bireylere bilgi, deneyim, enerji, hoşgörü, paylaşımcılık, profesyonel yaklaşım, sorumluluk üstlenme gibi nitelikler kazandırır. Sorumluluk davranışı ise her şeyden önce karşılığında doğrudan hiçbir fayda beklenmeksizin gönüllü olarak yapılan bir davranıştır (Turan, 1998). Gönüllü olmak aynı zamanda so-

rumluluk almayı da beraberinde getirir. Ulusal afetler, toplumsal kalkınma projeleri, küresel çevre sorunları gibi durumlarda gönüllüler büyük önem taşır. Dolayısıyla gönüllü olarak bir sivil toplum kuruluşuna üye olan birey aynı zamanda o kuruluşun varoluş amacı her neyse ona ilişkin sorumluluk almayı, sorumlu davranmayı, eylemde bulunmayı da göze almış demektir. Dolayısıyla sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumuna göre katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerine bakıldığında herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olan katılımcıların, alt boyutlar ve ölçek toplam puanlarının üye olmayan katılımcılara göre daha yüksek olması, sivil toplum kuruluşlarının bireye olumlu çeşitli yetkinlikler kazandırmasının neticesi olabilir.

Araştırma bulgularından elde edilen en önemli sonuç, küresel sosyal sorumluluk ile kontrol odağı arasındaki ilişkidir. Yapılan korelasyon analizine göre katılımcıların dış kontrol odağı düzeyi azaldıkça küresel sosyal sorumluluk düzeyleri artmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da araştırma sonucuna benzer şekilde kontrol odağı ve sosyal sorumluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Chebat, 1986; Glasser, 2002; Kim, 2002; Weiner, 1980). Kontrol odağı kavramı bireylerin karşılaşılan olumlu ya da olumsuz durumları yorumlarken kendilerini ve çevrelerini değerlendirmedeki baskın inançları ile ilgilidir. Rotter (1966), sorumluluktan kaçan kişilerin daha az aktif ve daha az başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre dıştan denetimli olan bireyler sorumluluk konusunda da kendilerini yetersiz hissedip, sorumluluk almaktan kaçınırlar. Sorumluluk sahibi bireylerde olan özellikler ise içten denetimli bireylerin özellikleri ile benzerlik göstermektedir (Golzar, 2006: 74). Nelson ve Low'a (2004) göre bireysel sorumluluğu olan kişi kendi sorumluluğunu üstlenebilen, kendinden ve yaptıklarından sorumlu olabilen, başardığında sadece kendini kutlayan ve başaramadığında da sadece kendini suçlayan bireydir. İçten kontrollü bireyler de kendilerini etkileyen olayların, daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşımaktadır (Dönmez, 1986). Sosyal sorumluluk sahibi bireylerin eylemlerinden bekledikleri ödüller de içseldir. İçten kontrol edilen bireylere dışsal bir ödül verilmesi onların motivasyonunu ve performansını zayıflatır (Chebat, 1986: 559). Bu bağlamda içten denetimli bireylerin daha sorumlu olmaları bek-

lenmektedir. Kim (2002: 32), ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini artırmaya yönelik hazırlamış olduğu programda, öğrencilerin içten denetimlerini artırmaya yönelik de çalışmalar yapmış ve bu program neticesinde içten denetimliliği artırarak sorumluluğun da arttığını görmüştür. Phares (1976) da benzer şekilde iç kontrol odağı gelişmiş bireylerin bir sorun karşısında daha fazla bireysel sorumluluk aldıklarını ve bu sorunun çözümü için daha fazla çaba harcadıklarını vurgulamıştır. Karatekin, Üstün ve Uysal'ın (2016) kontrol odağının çevreye yönelik sorumlu davranışlar üzerindeki etkisinin olup olmadığını araştırdığı çalışmanın sonucu da iç denetimli öğrencilerin yaşadıkları çevreyi koruma ve geliştirme konusunda dış kontrollü öğrencilere göre daha istekli olduklarını, çevre sorunları karşısında daha fazla sorumluluk alma ve çaba gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Smith ve Inkeles (1966) de dış kontrol odağına sahip bireylerin çevrelerinde değişiklik yapma konusunda iç kontrol odağına sahip bireylere göre daha pasif oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bireysel sorumluluk, sosyal sorumluluk ya da küresel sosyal sorumluluk, çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencilere kazandırılması gereken başlıca değerler arasındadır. Gerek küresel sosyal sorumluluğu inceleyen bu çalışmanın sonuçları gerekse bireysel ya da sosyal sorumlulukla ilgili literatür göz önünde bulundurulduğunda, bireylere bu değerlerin kazandırılmasını amaçlayan uygulama, proje ve öğretim programlarında; kontrol odağı kavramının dikkate alınmasının gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

The Relationship between History and Social Studies Preservice Teachers' Locus of Control and Global Social Responsibility

*

Fadime Seçgin – Fatih Yazıcı

Tokat Gaziosmanpaşa University

Global social responsibility is all about being responsible for the living, the nature, and the world that they all bring to the table as a whole. That is to say, fulfillment of responsibilities, such as being able to provide cleanliness of the immediate surroundings and helping people who need it financially, which is supposed to be fulfilled in the local sense, is thought to cover the whole world globally. Different variables are influential in taking responsibility for the global sense.

One of the factors affecting human behavior is one's perception of what the source of control of events is. Social psychologists and clinical psychologists have contributed to the literature on perception and interpretation of the individual's own and eventual control. One of the important studies in this subject is the concept of locus of control. The concept of locus of control was developed from the theory of social learning and was first described by Rotter as a personality trait in 1966 (Rotter, 1966: 1; Seçgin, 2014: 8; Seçgin, 2016:39).

Considering the definitions, it becomes clear that the concepts of locus of control and responsibility are theoretically interrelated. When the responsibility is defined as celebrating or blaming one's own in case of success or failure (Golzar, 2006; Nelson and Low, 2004) or one's taking responsibility of his/her acts and efforts to reach a goal (Haskins, 2009), the relationship between locus of control and responsibility becomes clear.

The relationship between the responsibility and locus of control is not only at the theoretical level but also supported by empirical findings of different studies (Weiner, 1980; Chebat, 1986; Kim, 2002; Glasser, 2002).

However, among these studies, there was no study examining the relationship between the locus of control and global social responsibility. The aim of this study was to reveal the relationship between the two attitudes by determining the level of locus of control and global social responsibility of preservice teachers of history and social studies, which are important branches in gaining the value of global social responsibility for young people.

Method: Participants of the study involved a total of 303 pre-service teachers, 99 studying pedagogical formation in history and 204 studying social studies education. Rotter's "Internal-External Locus of Control Scale" and "Global Social Responsibility Scale" were used as the data collection tools. The data were analyzed using SPSS 20. Pearson correlation analysis was conducted to determine the level of relationship between participants' locus of control and global social responsibility. Moreover, mean and standard deviation values of global social responsibility and locus of control. Independent samples t-test was used to determine whether participants' locus of control and social responsibility differed significantly in terms of department, gender, and the status of being a member of a non-profit organization.

Findings and Conclusion: In this study, preservice history and social studies teachers' locus of control and social responsibility were examined in terms of different variables and the relationship between these two variables was revealed. Within this scope, when the mean score of global social responsibility was examined, it was observed that this value was $\bar{X}=3,76$, which was high. This indicates that preservice teachers had high level of global social responsibility.

When the global social responsibility of participants was examined in terms of department, it was observed that those who were at social studies obtained higher scores from global social responsibility scale and its dimensions. During their undergraduate education, preservice social studies teachers took a variety of courses such as Community Service Practices, Social Project Development, Values Education, and Today's World Problems, which are thought to have increased the social responsibility feeling

of preservice teachers. On the other hand, when the undergraduate programs of preservice history teachers were examined, the lack of any theoretical or practical lesson that might bring social responsibility to the participants was observed and 20th Century Political History I-II courses were the only courses which may be related to globalization and its effects. These can be interpreted as the reason for preservice history and social studies teachers' different approaches to global social responsibility.

Another result obtained from the research is the relationship between global social responsibility and locus of control. According to the correlation analysis, the level of external control of participants decreased as the level of global social responsibility increased. The concept of locus of control concerns the dominant beliefs of individuals about themselves and their environments while interpreting positive or negative situations encountered. Within this context, locus of control is the tendency of individuals to perceive the events that affect them in a good or bad way as the result of their abilities, characteristics, and behaviors or some external factors such as fate, chance, and luck. Therefore, people with high internal locus of control are expected to have higher levels of responsibility. This responsibility may not be limited by the person himself/herself and his/her social environment. As suggested by the findings of this study, individuals with high internal locus of control feel responsible for the problems of the world.

Kaynakça/References

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, A., Kasımoğlu, M., & Kutlutürk, M. M. (2003). Yönetişel yazının gündemindeki tartışmalar. *Yönetiş Bilimleri Dergisi*, 1(1-2), 21-29.
- Argüden, Y. (2008). Kurumsal vatandaşlık ve küresel ilkeler sözleşmesi. *Önce Kalite Dergisi*, 34. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Başaran, İ.E. (1971). *Eğitiş Psikolojisi*. İkinci baskı. Ankara.

- Başer, E., & Kılınç, E. (2015). Küresel sosyal sorumluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 75-89.
- Başer, H.E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayraktar, T. (2014). Sivil Toplum Kuruluşları'nın kurumsal sosyal sorumluluk algısı: SA 8000 uygulanabilirliği. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 25 (3-4-5-6), 35-44.
- Berkowitz, L., & Daniels, L. R. (1963). Responsibility and dependency. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(5), 429-436
- Berkowitz, L., & Lutterman, K. G. (1968). The traditional socially responsible personality. *The Public Opinion Quarterly*, 32(2), 169-185.
- Berman, S. (1990). Educating for social responsibility. *Educational Leadership*, 48(3), 75-80.
- Bliss, S. (2005). Global perspectives integrated in global and geographical education. *Geography Bulletin*, 37(4), 22-38.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chebat, J. C. (1986). Social responsibility, locus of control, and social class. *The Journal of social psychology*, 126(4), 559-561.
- Çelebi, N. (1990). *Kadınlarımızın Cinsiyet Rolü Tutumları*. Konya: Sebat Ofset.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77-90.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1-2), 259-279.
- Durna, U. & Şentürk, K. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal faaliyetlerinin denetim odağı düzeyi açısından incelenmesi: Bir devlet üniversitesi örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 187-202.

- D'souza, G. (2012). The role of personality correlates in alleviating stress encountered by students of standard X. *Mier Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 2(1), 34-49.
- Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları: Antalya örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ford, M. E., Wentzel, K. R., Wood, D., Stevens, E., & Siesfeld, G. A. (1989). Processes associated with integrative social competence: Emotional and contextual influences on adolescent social responsibility. *Journal of Adolescent Research*, 4(4), 405-425.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haskins C (2009), Using the concept of sustainable development to encourage corporate responsibility in small enterprises. Erişim adresi: http://ec.europa.eu/research/sd/conference/2009/papers/3/cecilia_haskins_-_corporate_responsibility.pdf
- Jelen, T. G., Thomas, S. & Wilcox, C. (1994). The gender gap in comparative perspective. *European Journal of Political Research*, 25(2), 171-186.
- Karatekin, K., Üstün, S., & Uysal, C.(2016). "Kontrol odağının" çevreye yönelik sorumlu davranışlar üzerindeki etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5668-5680.
- Kim, K. H. (2002). The effect of a reality program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 33-38.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Küçükşen, K. & Budak, H. Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6(3) 1813-1826.
- Linley, P. A. & Maltby, J. (2009). Personal responsibility. S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (ss. 685-689). Boston, MA: Blackwell Publishing.

- Loosemore, M. & Lam, A. S. Y. (2004). The locus of control: A determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction Management And Economics*, 22(4), 385-394.
- Marshall, G. (1998) *Sosyoloji Sözlüğü*, (Çev. Osman Akinhay, Derya Kömürçü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Erişim Adresi (08.05.2018): <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Melchior, A. (1999). *Summary report: National evaluation of learn and serve America*. Waltham, MA: Center for Human Resources.
- Metin, H. (2006) *Halkla ilişkilerde sosyal sorumluluk*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2004). Personal responsibility map (PRM). *Oakwood Solutions, LLC*.
- O'Bannon, F. (1999). Service-learning benefits our schools. *State Education Leader*, 17(3), 1-2.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Phares, E.J. (1976). *Locus of control: A personality determinant of behavior*. Morristown: General Learning Press.
- Pritchard, F. F., & Whitehead III, G. I. (2004). *Serve and learn: Implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. London: Routledge.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493
- Sarıkaya, M., & Kara, F. Z. (2007). Sürdürülebilir Kalkınmada işletmenin Rolü: Kurumsal Vatandaşlık. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 221-233.

- Seçgin, Y. (2014). *Kontrol odağının örgütsel bağlılık üzerine etkisinde personel güçlendirmenin aracılık rolü: Ankara il merkezindeki dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi) Gazi-osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Seçgin, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin kontrol odaklarının girişimcilik düzeyleri ile ilişkisi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği (İBBF), *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25) 38-54.
- Silvester, J., Anderson-Gough, F. M., Anderson, N. R. & Mohamed, A. R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 59-76.
- Smith, D. H., & Inkeles, A. (1966). The OM Scale: A comparative socio-psychological measure of individual modernity. *Sociometry*, 29 (4), 353-377.
- Starrett, R. H. (1996). Assessment of global social responsibility. *Psychological reports*, 78(2), 535-554.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Turan, G. (1998) Türk endüstri işletmelerinde sosyal sorumluluk anlayışı ve çalışanlarına karşı sorumlulukları üzerine bir araştırma, *Siya-sette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, SAÜ., İİBF., Adapazarı.
- Uğurlu, Z. & Kıral, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *2ND International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (720-734). Ankara: Siyasal.
- Waterman, A. S. (2014). The role of student characteristics in service-learning. In *Service-learning* (ss. 113-124). London: Routledge.
- Weiner, M. J. (1980). The effect of incentive and control over outcomes upon intrinsic motivation and performance. *The Journal of Social Psychology*, 112(2), 247-254.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, 35, 29-56.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul. Remzi.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Denetim Odağı, Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Seçgin, F. ve Yazıcı, F. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri Arasındaki İlişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1267-1292. DOI: 10.26466/opus.436414