



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
SORUMLULUKLARI VE AKADEMİK ÖZ
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Fatih DABAK

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

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

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME SORUMLULUKLARI VE AKADEMİK ÖZ
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

(Investigation of Learning Responsibilities and Academic Self-Efficiencies of High School
Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih DABAK

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Temmuz, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Fatih DABAK tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorunlulukları ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 12/07/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim YönetmeliĐi’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksel lisans Tezi olarak sunduğum “Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ve akademik öz yeterliklerinin incelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

12/07/ 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Fatih DABAK

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisans ve lisansüstü eğitimim döneminde benden desteğini esirgemeyen, bilgisi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, lisansüstü eğitim sürecinde hep yanımda olan danışman hocam Doç. Dr. Adnan TAŞGIN' a çok teşekkür ederim. Tez savunma jürisine katılarak öneri ve görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na ve Doç. Dr. Fevzi DURSUN'a emeklerinden dolayı teşekkür ederim. Yüksek lisans dönemi boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen eşime, aileme ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Fatih DABAK



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME SORUMLULUKLARI VE AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih DABAK

Temmuz 2024, 66 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumlulukları düzeylerini belirlemek ve arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel bir çalışmadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi belirlendiğinden bu çalışmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum ili Yakutiye ilçesinde öğrenim gören 419 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Akademik öz yeterlik ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde “Bana uyuyor” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde “Çoğu Zaman” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve öğrenme sorumluluğu düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sonuçlar: Akademik öz yeterliği yüksek olan lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrenme sorumluluğu düzeyinin de arttığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerde bu becerileri farklılık göstermemektedir. Akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: akademik öz yeterlik, öğrenme, öğrenme sorumluluğu

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' LEARNING RESPONSIBILITIES AND ACADEMIC SELF-EFFICACY

Fatih DABAK

July 2024, 66 Pages

Purpose: The aim of this study is to determine the levels of academic self-efficacy and learning responsibilities of high school students and to examine the relationship between them.

Method: This research is a correlational study among quantitative research methods. In addition, since the level of relationship between variables was determined, the correlational research method was used. The sample of the study consist of 419 high school students studying in Yakutiye district of Erzurum province. In the analysis of the data, Mann-Whitney U Test was used to determine whether there was a significant difference according to gender and Kruskal-Wallis H Test was used to determine whether there was a significant difference according to grade level. Spearman Correlation Test was used to reveal the relationship between variables.

Findings: When the academic self-efficacy scale average scores of high school students were examined, they expressed their opinions as “It suits me”. When the total mean scores of the Learning Responsibility Scale of high school students are examined, it is understood that they express their opinions as “Most of the Time”. High school students’ academic self-efficacy levels and learning responsibility levels do not show a significant difference according to gender variable. Academic self-efficacy levels of high school students do not differ significantly according to the class variable. It is understood that high school students’ learning responsibility levels vary significantly according to class variables.

Conclusions: It was concluded that high school students with high academic self-efficacy have a high level of learning responsibility. It was also concluded that high school students’ academic self-efficacy and learning responsibility levels were at good level. It is seen that as the grade level increases, the level of learning responsibility also increases. These skills do not differ between male and female students. It was concluded that there is a positive and significant relationship between academic self-efficacy and learning responsibility levels.

Keywords: academic self-efficacy, learning, learning responsibility

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Öğrenme.....	5
Sorumluluk.....	6
Öğrenme Sorumluluğu	9
Akademik Öz Yeterlik	13
Akademik Öz Yeterliğin Alt Boyutları	16
Akademik Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	18
Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	20
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	26
Yöntem	26
Araştırma Deseni.....	26
Çalışma Evreni ve Örneklem	26
Veri Toplama Araçları	27
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu.....	27
Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II.....	28
Veri Toplama Süreci	29
Verilerin Analizi.....	29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	30
Bulgular	30

1. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ne Düzeydedir?.....	30
2. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlikleri Ne Düzeydedir?.....	30
3. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluk Ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	31
4. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluk Ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	31
5. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?	32
BEŞİNCİ BÖLÜM	33
Tartışma ve Sonuç	33
Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar	33
Lise Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçları	34
Lise Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Sonuçları	34
Lise Öğrencilerinin Akademik Öz yeterlik düzeyleri ile İlgili Sonuçlar	35
Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçları	35
Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Sonuçları	36
Lise Öğrencilerinin Akademik Öz yeterlik ve Öğrenme Sorumlulukları Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar	36
Öneriler	37
Uygulama İçin Öneriler	37
Araştırmacıya Yönelik Öneriler	37
KAYNAKÇA	38
EKLER	47
EK-1. Uygulama İzni	47
EK-2. Etik Kurul İzni-1.....	48
EK-3. Etik Kurul İzni-2.....	49
EK-4. Etik Kurul İzni-3.....	50
EK-5. Etik Kurul İzni-4.....	51
EK-6. Ölçek Uygulama İzni.....	52
EK-7. Akademik Öz yeterlik ve Öğrenme Sorumluluğu Ölçekleri	53
EK-8. Normallik Varsayımları İçin Yapılan Analiz Sonuçları	54

ÖZ GEÇMİŞ.....	55
----------------	----



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Lise Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	27
Tablo 2. <i>Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları</i>	30
Tablo 3. <i>Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları</i>	30
Tablo 4. <i>Lise Öğrencilerinin Akademik Öğrenme Sorumluluğu ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	31
Tablo 5. <i>Lise Öğrencilerinin Akademik Öğrenme Sorumluluğu ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	31
Tablo 6. <i>Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesine Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	32

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Akademik öz yeterlik, öğrenme ve öğrenme sorumluluğu eğitim öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden, bireyin başarı yolculuğundaki en dikkat edilmesi gereken virajlar olarak düşünülmektedir. Eğitimde en önemli çıktı olarak kabul edilen akademik başarı için bireyde akademik öz yeterlik inancının önemli bir seviyede olması gerektiği kabul edilmektedir. Eğitim ve öğretimin temelinde bireyde var olan becerileri geliştirmek ve onların sayılarını çoğaltmak vardır (Oktaylar, 2016). Günümüzün eğitilmiş bireyleri olarak adlandırılan bireyler hazır bilgiyi kopyalayan değil süreçte aktif katılım sağlayarak kendi öğrenme ortamlarını oluşturarak öğrenme sorumluluklarını üstlenen bireylerdir (Sarıbaş, 2009). Geniş kapsamda düşünüldüğünde öğrenme ortamı sadece sınıflar değil öğrencilerin sorumlulukları üstlenebileceği her ortamda gerçekleşebilmektedir.

Günümüzde, öğrencilerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrenme aktivitelerinde aktif olması ve başladığı işi bitirmenin sorumluluğunu alması son derece önemli ve gereklidir. Bu öğrenme sorumluluğu ve kendilerine olan inanç tanımlanırken “akademik öz yeterlik” kavramına ihtiyaç duyulmaktadır. Öz yeterlik, bireylerin hem akademik hem de sosyal hayatta başarılar elde etmesi ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme durumlarında bireye rehberlik etmektedir (Greenstein, 2000). Bu rehberlik sürecinde bireyin tecrübelerinden, zorluklar karşısındaki stratejilerinden ve bireylerin sorunların üstesinden gelme isteğinden söz edilebilir.

Birçok öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenerek hem süreçte aktif bir pozisyona gelip hem de eğitim öğretim sürecinden fazlasıyla istifade etmektedir. Bu süreçte bilinmektedir ki; öz yeterlik inancı öğrencilerin düşüncelerini, hayata bakış açılarını etkilemektedir. Öğrencilerin kendilerini yeterli ve iyi diye tanımladıkları iş ve işlemlere yönelmelerini, yetersiz gördükleri iş ve işlemlerden kaçınmalarını sağlar; farklı aktiviteleri yerine getirebilmek için hangi ölçüde çaba sarf edeceği konusunda yardımcı olur, neleri gerçekleştirebilecekleri konusunda fikir verir (Telef, 2011).

Hughes (2001) sorumluluğu, hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesinde anahtar bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bu kavram çerçevesinde öğrenci ve bireyler atacakları adımların sorumluluğunu almaları, bu adımları sonuna kadar götürebileceğine dair olan inançlarını diri tutmalıdırlar.

Bireylerin akademik gelişim süreçleri göz önüne alındığında akademik başarının en büyük paydaşlarından olan öğrenme sorumluluğu ise sorumluluk duygularının temelinde yer almaktadır. Birey öğrenme sorumluluğunu üstlenerek ve akademik olarak öz yeterlik inancına sahip bir bilişsel olgunluğa erişirse atacağı adımlar daha sağlam ve emin olacaktır. Birbirlerini destekleyen bu iki kavram eğitim öğretim sürecinde bilhassa lise öğrencileri için araştırılmaya değer bir konu hâline gelmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluk ve akademik öz yeterlik düzeylerini farklı değişkenlere göre ve birbirleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılacaktır.

1. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ve akademik öz yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ve akademik öz yeterlikleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ve akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim öğretim sürecinin önemli basamaklarından olan akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeylerinin, bireylerin sosyal yaşantıda kendiliğinden gelişmesi beklenemez. Lise öğrencilerinin akademik başarısının önemli faktörlerinden olarak görülen iki kavram bireylerde kazanılması ve sürdürülmesi beklenen önemli iki kavramdır. Gerekli eğitsel faaliyetler ve sosyal faaliyetler ile farkındalık oluşturularak öğrencilere öğrenme sorumluluğu bilincinin aşılması gerekmektedir. Akademik öz yeterlik seviyesinin de bireylerde desteklemesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere öğrendikleri bilgileri sorgulama, sonuçlarını değerlendirme, sürece aktif olarak katılabilme ve öğrendiklerinin sorumluluğunu alabilme imkânı sunulmalıdır. Bunun içinde okul programlarının öğrencilerdeki bu becerileri geliştirecek düzeyde hazırlanması oldukça önemlidir (Güneş, 2012).

Günümüz şartları göz önünde bulundurulduğunda öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik eğitimde önemli bir yere sahip olduğu kaçınılmazdır. 21. yüzyıl becerileri öğrencilerde iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve öz yönelim, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve öz yeterlik gibi becerilerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Öğrenme sorumluluğu ve

akademik öz yeterlik düzeyleri iyi bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi de eğitimin temel amaçlarından birisidir. Araştırmaya konu olan kavramlardan öğrenme sorumluluğunun temelinde de bireyin kendisine yönelmesi ve içsel muhasebenin sonucunda bilgiye ulaşmak için sorumlu kişinin kendisi olduğunu belirlemesi gerekmektedir. Bununla birlikte akademik öz yeterliği üst seviyede bireyler yetiştirilerek sorumluluk alan öğrencilerin sayısının artırılması hedeflenmelidir. İnsanın sahip olduğu gücü ve sorumluluk bilincini ortaya çıkartıcı eğitsel etkinlikler eğitim sürecinde önemli yer tutmaktadır. Birey sahip olduğu bu güçleri gün yüzüne çıkarmak için farklı öğrenme ortamları ve farklı öğrenme metotları ile ortaya çıkarmak için zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarıyla desteklemek gerekmektedir (Kaya, 2003).

Öğrenme sorumluluğunu bireyin üstlendiği süreçlerde öğrenme daha kolay ve kalıcı olmaktadır. Birey sorumluluğunu aldığı tüm yeni bilgileri daha kalıcı hâle getirip belleğinde daha uzun süre tutma eğilimine gitmektedir. Ayrıca Önür ve Kozikoğlu'na (2019) göre öğrenme sorumluluğunun bilincindeki bireyler; hangi bilgiye ihtiyaç duyduklarını, ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşım yollarını bilirler. Öğrenme sorumluluğu kavramın genetik ve biyolojik olarak açıklanmasının yanında, sonradan da kazanılması mümkün olan ve sosyal yanının da olduğu kabul edilen bir beceri olarak düşünülmektedir. Bu sorumluluğun küçük yaşlarda eğitim öğretim süreçlerinde bireye kazandırılması mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Dışarıdan destekle geliştirilebilir ve sorumluluk düzeyi artırılabilir. Akademik öz yeterlik sahibi öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca hem eğitim hem de toplumsal yaşamda akranlarından birkaç adım önde olduğu kaçınılmazdır.

Alan yazını taraması yapılırken öğrenme sorumluluğu ve farklı kavramlar arasındaki ilişki, akademik öz yeterlik ve eğitime dair birçok kavramın özellikle akademik başarının beraber incelendiği araştırma bulmak mümkündür. Bu iki kavramın öğrencide var olması ve öğrencinin bunun bilincinde olması hem öğretene hem öğrenene kolaylık sağlayacaktır. İki kavram arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olması yani öğrenme sorumluluğu yüksek olan bireyin yüksek akademik öz yeterliğe sahip olması bireyin yeni bilgi şemalarını inşa etme sürecini kolaylaştıracaktır.

Alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu kanısına varılmaktadır. Akademik öz yeterlik ve akademik başarının incelendiği, akademik öz yeterlik ve bireylerin psikolojik iyi oluşlarının incelendiği birçok araştırma göstermektedir ki akademik öz yeterlik eğitim çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Araştırmanın bir diğer önemli kavramı olan öğrenme sorumluluğu ise geçmiş dönemlerde farklı kavram ve değişkenler ile ilişkilendirilerek araştırmalara konu edinilmiştir.

Öğrenme sorumluluğu ile sosyal medya arasındaki ilişkiden, öğretmenlerin öğrenme sorumlulukları ve güç dengelerinden, öğrenme sorumluluğunun nasıl desteklemesi gerektiği konusunda önemli bilgiler içeren araştırmalar mevcuttur. Bunlara ek olarak öğrenme sorumluluğu ile akademik başarı arasında anlamlı bir pozitif ilişkinin var olduğu düşünülmektedir. Akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu arasında anlamlı bir ilişkinin olacağı, lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu alarak öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebileceği düşünülmektedir. Akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu kavramlarının akademik başarı, öğrenme ortamlarının etkinleştirilmesi süreci ve en temelde eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik kavramları üzerinde durularak bireylerin bu kavramlara sahip olma düzeyleri ve iki kavram arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin yeterliğe ve sorumluluğu ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek ve aralarındaki ilişkinin varlığı ortaya konularak eğitim öğretim sürecindeki tüm bileşenlere ve öğrencilere katkı sunması hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra güncel eğitim programlarının ve öğretim süreçlerinin de güncellenerek bu kavramlar etrafında şekillenmesine katkı verebileceği düşünülmektedir.

Terim ve Tanımlar

Akademik öz yeterlik: Kişinin kendisine akademik veya eğitsel bir konu alanında başarabileceğine dair duyduğu inancıdır (Bandura, 1997).

Öğrenme Sorumluluğu: Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin daha verimli sonuçlara ulaşabilmesi için gerekli adımları atıp, doğru kararları verebilmesi, olumsuzluklara karşı çözümler üretebilmesi ve bu süreci yöneten kişi olarak değerlendirme yapabilmesi şeklinde tanımlanabilir (Hill, 2002; Roper, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme, sorumluluk, öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik kavramları açıklanmakta ve bu konularla ilgili alan yazınında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Öğrenme

Öğrenme alan yazınında çok geniş tanımlamalara ve araştırmalara konu olmuş bir kavram olmakla birlikte eğitim öğretim sürecinde kilit rol olan kavramlarından birisidir. Tanımlamasına bakıldığında öğrenme, bireyin etrafındakilerle etkileşime girmesi sonucu ortaya çıkan, bireyde gözlemlenebilir değişiklikler meydana gelmesi sürecidir (Akpınar, 2011). Öğrenme tanımında kalıcı değişiklik, bir öncekine göre nazaran davranış değişikliği, deneyim sahibi olma ve yenilik kavramları mevcuttur (Özbay, 2003, s. 132).

Öğrenme kavramını açıklayan birden fazla kuram bulunmakta ve her bir kuramda öğrenmenin ayrı bir ana özelliğini ön plana çıkartarak açıklamaktadır. Ancak öğrenme kuramlarını açıklarken diğerlerinden ayırmak adına belirli bazı tanımlayıcı sorular kullanılmaktadır (Ertmer & Newby, 2013):

- Öğrenme nasıl gerçekleşiyor?
- Öğrenmede belleğin rolü nedir?
- Kuram ile açıklanabilen en iyi öğrenme türü nedir?
- Öğrenme sürecinde aktarım nasıl gerçekleşiyor?

Gagne (1985) kişinin yeteneklerinde, davranışlarında ve ilgilerinde meydana gelen değişiklikleri öğrenme olarak tanımlarken, Can (2005) öğrenmeyi bireyde meydana gelen bilişsel ve fiziksel davranış değişimleri olarak ifade etmektedir. Bireyde meydana gelen değişimler gözle görülebilir değişimler olabileceği gibi, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel ve bilişsel süreçlerde de olabilmektedir.

Davranışçı yaklaşımı savunanlar öğrenmenin duygu, his, düşünce gibi zihinsel süreçlere gerek kalmadan, öğrenmenin gözlemlenebilen çevresel ve fiziksel olaylar olduğunu kabul etmişlerdir. Bilişsel yaklaşımı savunanlar ise bu düşüncenin aksine öğrenmenin bir zihinsel süreç ile açıklanabileceğini savunmuşlardır.

Öğrenme kavramı çok geniş bir zemine hitap etmesinden dolayı farklı teorilere göre çeşitli tanımlamalar almaktadır. Bu nedenle ortak bir öğrenme kavramından bahsetmek ve tüm bireylere hitap edebilecek ortak bir tanım olması mümkün görünmemektedir. Öğrenme tüm bu çerçevede düşünülecek olursa kalıcı olan davranış değişikliği olarak adlandırılabilir. Senemoğlu (2001) uyarıcı ve tepki arasındaki bağın oluşmasıyla, kalıcı olmasıyla ve bağın süreç içerisinde güçlendirilmesiyle öğrenme ortamının ve sürecinin oluştuğunu açıklamaktadır. Yakar ve Saracaloğlu'na (2017) göre öğrenme bireylerde duyuşsal, fiziksel ve bilişsel anlamda bir bütün şeklinde gözlemlenen kalıcı değişikliklerdir. Bir bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve kalıcı değişikliklerin oluşabilmesi için belirli ön koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu ön koşulların başında bireyin hazırbulunuşluk seviyesi gelmektedir. Bir diğer ön koşul ise bireyin öğrenmeye istekli ve algılarının açık olmasıdır. Birey öğrenme ortamına hazır ve öğrenmeye istekli olduğunda bilgi aktarımı yapmaya başlanır ve bu andan itibaren öğrenme süreci başlamaktadır (Duman, 2007). Öğrenme kavramının etkili olabilmesi için öğretim de yerinde, uygun ve etkili olması gerekmektedir. Bunu yanı sıra öğrenme sürecinin verimli olması, öğreticilerin uygun öğrenme ortamlarını sunmalarına, öğrencilerin sorumluluk almalarına ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bireysel ihtiyaçlarını karşılamasına bağlıdır (Mengi & Schreglman, 2013). Senemoğlu (2012) başka bir araştırmada öğrenmeyi, kişinin etrafındakilerle etkileşiminden doğan ve kısmen kalıcı izler bırakan davranış değişikliği olarak ifade etmiştir.

Sorumluluk

Eğitim ve öğretim süreçlerinde bireylerin alması gereken en önemli kazanımlardan birisi de sorumluluk duygusudur. Öğrencilerin gelişen ve değişen dünya da sorumluluk duygusu bireyleri hayatta var olabilmesinin en önemli gerekliliklerinden birisidir. Bu sebeple sorumluluk duygusunu Gündüz (2018) sonradan kazanılabilen bir duygu olarak tanımlamaktadır. Küçük yaşlardan itibaren çocukların kendi yetenek ve ilgilerine uygun sorumluluklar vererek yaptıklarını değerlendirme fırsatları sunarak sorumluluk duygusu kazandırılabilir (MEB, 2006).

Sorumluluk duygusu geniş bir pencereden incelendiğinde bu duygunun oluşumunun başlaması erken çocukluk dönemine rast geldiği görülmektedir. Bu duygunun bileşenleri olarak biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel faktörlerde eklenmiştir. Bu sebeple bireyde sorumluluk duygusunun oluşması bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Sorumluluk duygusunu eğitim yoluyla kazanılabilen bir özelliktir (Hughes, 2001). Sorumluluk duygusunu kazanan bireyler üzerlerine düşen görevleri eksiksiz bir biçimde yerine getirmeleri için daha temkinli ve bilinçli hareket etmektedirler. Bu sebeple bireyin gelişim

dönemlerine, özelliklerine, bilişsel düzeylerine uygun sorumlulukların verilmesi tavsiye edilmektedir (Yavuzer, 2004). Sorumluluk bilincinin eğitim öğretim süreci olarak çocukluk ve erinlik döneminde kazanılması ve bu gelişim sürecini tamamlaması sorumluluk duygusunun kazanılmasında önemli bir basamak olarak kabul edilmektedir (Dodurgalı, 2010).

Lickona sorumluluk kavramını daha farklı bir açıdan ele alarak tanımlama yapmıştır. Lickona'ya (1991) göre sorumluluk bireyin başkalarına ve kendisine özenli olması, başkalarının problemlerini ve acılarını hafifletmeye çalışması, yapması gerekenleri yerine getirmesi, sosyal ve toplumsal süreçlerde bulunması ve iyi bir dünya geleceği için hizmet etmesidir.

Sorumluluk bireyin kendi etki çerçevesinde belirli bir konu ve olay hakkında seçimde bulunması ve bu seçimlerinin davranışlarının sonuçlarını kabul etmesi olarak tanımlanmaktadır (Özen, 2013). Başaran (2005) sorumluluğu bir işi gerçekleştirebilme ve bu gerçekleşen işin sonuçlarını üstlenme ve bu sonuçları açıklayabilme duygusu olarak tanımlamaktadır.

Yapılan bir diğer tanımlamada ise sorumluluk kavramı, bireyin üstlendiği görevler bütünü veya yerine getirmesi gereken yükümlülükler olarak tanımlanmaktadır (Barry, 1979). Bakırcıoğlu (2016) sorumluluğu, bireyin yapmak için üstlendiği bir iş hakkında hesap verebilme durumu olarak açıklamaktadır. Hökelekli (2013) sorumluluk kavramını daha çok toplumsal açıdan ele almış olup, kişinin topluma ve kendisine özen göstermesi, toplumsal görevlerini yerine getirmesi ve topluma katılması ile daha sağlıklı bir toplumsal yaşam ortamı oluşturma olarak tanımlamaktadır.

Sorumluluk, bireyin üzerinde bir baskı veya kontrol olmadan bireyin davranışlarını üstlenme konusunda inisiyatif alması, doğru adımlar atarak hareket etmesi ve başkalarını da bu şekilde davranmaya yöneltme konusundaki hassasiyeti ile ilgilidir.

Yapılan tanımlar dikkate alındığında sorumluluk kavramını bireysel bir olgu ya da değer olarak nitelendiren bir kesimin yanı sıra sorumluluk kavramını toplum ile ilişkilendiren bir kesim araştırmacının da varlığı öne çıkmaktadır (Bursa, 2019).

Nitekim Şahan (2011, s. 12) bireyi sorumluluk sahibi olarak tanımlayabilmek için, davranışlarının hukuki ve sosyal açıdan sonuçlarını üstlenebilme, sağlıklı düşünme yetisine sahip olma, sergilenen davranışın ahlaki ve toplumsal boyutunun farkında olma vb. özellikleri taşıması gerektiğini savunmaktadır. Can (2008) da yapmış olduğu araştırmada sosyal açıdan en önemli görülen değerlerin sorumluluk ve saygı olduğunu ortaya koymuştur. Bireysel olarak kazanılması gereken sorumluluk duygusu özüne bakıldığında insanı toplumla bütünleştiren bir duygu olması sebebiyle toplumda önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında sorumluluk

bireyin kendisi ve toplumun daha elverişli bir ortamda hayatlarını sürdürebilmeleri için üstlendikleri görev olarak tanımlanmaktadır (Hayta-Önal, 2005).

Mowling vd. (2011) de yaptıkları araştırmada sorumluluğun sosyal ve kişisel yönünü ele almışlardır. Sosyal olarak sorumluluk sahibi olabilmenin ön koşulu olarak kişisel sorumluluk sahibi olmanın önemine değinmişlerdir. Kişilerin yerinde ve doğru tercihler yapması, empatik duyguyu taşımaları, bireysel davranışlarının olası sonuçlarını üstlenmesi olarak belirtmişlerdir.

Bireylerin ya da öğrencilerin sorumluluk duygusunu tanıdığı ve kazandığı ilk yer aile, onun ardından ise okul ortamı ve sosyal hayat gelmektedir. Buna görüşe destek verebilecek nitelikte Ünlü (2019) öğrencilerin ve bireylerin değer yargılarının çevresel faktörlere göre şekillenebildiğini, Çelikkaya ve Seyhan (2016) da yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış olup toplumsal değerlerin aile, okul, arkadaş çevresinden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Sürücü'ye (2007) göre çocuklar anne babalarının söylemlerine değil eylemlerine daha çok dikkat kesilmektedir. Bu sebeple ebeveynler emsal teşkil edecek davranışlar sergilemelidirler. Çocuklar daha çok ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyerek yeni öğrenme şemalarını oluştururlar. Çocukluklarının ilk dönemlerinde dikkat algıları daha açık ve neredeyse fotokopi makinası usulü davranışları hafızalarına kaydedip onları sergilemektedirler. Çocuklara örnek olduktan sonra onlara yapabileceği davranışsal sorumluluklar verilmeli ve takibi yapılmalıdır. Uygun ortam bulunduğu ise o sorumluluklar desteklenmeli, çocuk motive edilmelidir.

Sorumluluğun kazanılmasındaki farklı çevrelerin (aile, okul, arkadaş ortamı vb.) etkisi yadsınamaz. Bireyin kimlik oluşumundaki faktörler göz önüne alındığında birey bir toplumda aktif bulunduğu ortamların en başında okul gelmektedir ve okul ortamı bireyi hayata hazırlama noktasında aktif bir rol oynamaktadır. Bu konuda Lan-Ying'e (2010) göre okulların temel amaçlarından biri de öğrencilerin sorumluluk bilincine ulaşmış bir şekilde mezun olmalarıdır.

Yontar (2007) okul ortamının etkisi kadar aile ortamının da etkisinden bahsederken çocuklara karşı disiplinler yaklaşım ile anne baba tutumunun çocuk üzerinde etki gösterdiğini belirtmiştir. Çınar vd. (2006) aile ortamında başlayan sorumluluk duygusuna ilişkin kazanımların okul ortamında sürdürülerek devam ettiğini belirtmişlerdir.

Cananoğlu (2011) yaptığı çalışmada Çınar vd. (2006) ek olarak çocuğun aile ortamında almış olduğu sorumluluk bilincinin okul sürecinde devam ettiğini ve hatta bireyin okul kurallarına karşı olan algısını etkilediğini ele almıştır. Okul ortamının gerekliliklerini etkileyen unsurları ele aldığımızda karşımıza öğretmen-öğrenci karşımıza çıkmaktadır. Bu unsurların

yetiştirdiği ortam ve sahip olduğu sorumluluk bilinci bir topluma şekil veren en önemli detaylardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple bu lokomotif yapıda en önemli görev öğretmen ve aileye düşmektedir.

Yine sorumluluk duygusunun aile ortamında oluştuğunu ifade eden Ekinci (2018), ebeveynlerin içinde bulunulan mevcut koşullara uygun, çocukları hayata hazırlama noktasında daha dikkatli, çocukların duygusal ve psikolojik durumlarını göz önüne alarak hareket etmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Bunlara ek olarak sorumluluğun ve alt dalı olan öğrenme sorumluluğunun kazanılmasında okul içi okul dışı görevlendirmelerin önemine dikkat çeken Gökdağ-Baltaoğlu ve Güven (2020) çocuklara verilecek olan ödevlerin çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları esas alınarak verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Sorumluluk duygusu birçok alanda incelemeye konu olmuşken psikoloji alanından da araştırmalarda kendisine yer bulmuştur. Sorumluluk, psikolojide bireyin önemli bir kişilik özelliği olarak nitelendirilmiştir. Psikoloji alanında özellik yaklaşımı, kişiliğin denetlenebilir davranışlardan ve bireysel farklılıklardan meydana geldiğini ifade etmektedir (Basım vd., 2009).

Öncü (2002), yapmış olduğu araştırmada öğrencilere ve çocuklara sorumluluk bilincinin aşılanabilmesi için atılacak adımları şu şekilde sıralamıştır.

- Çocuğun içinde bulunduğu mevcut koşullar, fiziksel ve psikolojik durum göz önüne alınarak sorumluluklar yüklenmelidir.
- Bireyler adına karar vermekten kaçınılmalı, onlara uygun karar verme ortamı sunulmalıdır.
- Alınmış olduğu kararlar desteklenmeli, motivasyonu düşürülmemelidir.
- Herhangi bir olumsuz durumla karşılaşıldığında bu durumu ortadan kaldırabilmesi için ona fırsat tanınmalı ve çözüm yollarını kendisinin bulması teşvik edilmelidir.
- Davranışlarının sonucuna odaklanması ve değerlendirmesi sağlanmalıdır.

Öğrenme Sorumluluğu

Öğrenme sorumluluğu öğrencilerde akademik başarıda ve eğitim öğretim süreçlerinde çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenme süreçlerinin başlaması ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin öğrenme sorumluluğunu kazanması ve bu sorumluluk çerçevesinde hareket etmesi gerekmektedir. Buna ek olarak Yeşil (2013) bu sorumluluğun diğer tüm sorumlulukları organize edebilecek bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. İfade edildiği gibi eğitim sürecinde

öğrenciyi başarıya götüren önemli etkenlerden birisi öğrenen bireyin üzerine almış olduğu öğrenme sorumluluğudur. Öğrenme sorumluluğu bir bireyin sadece akademik olarak değil tüm hayatına yön veren önemli yol ayrımlarından birisidir. Öğrenme sorumluluğu sadece bireye yüklenecek bir özellik olmadığı bireyden bağımsız düşünülebilecek bir süreçte değildir. Öğrenme sorumluluğun da en önemli paydaşlardan biri de ailedir.

Yakar ve Saracaloğlu (2017) öğrenme sorumluluğunu bireylerin öğrenmeye ilişkin yapmaları gerekenlerini yerine getirmek, hedeflerine ulaşmada gerekli adımları atmak ve eksik yanlarını fark edip eksikliklerini giderme sorumluluğu olarak ifade etmiştir.

Bacon'a (1993) göre bir öğrenci öğrenme sorumluluğu sahibiyse, öğrenmek için her zaman ve her koşulda çabalar ve öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları çözmek için elinden geleni gösterir.

Öğrenme sorumluluğu ise bireyin eksik hissettiği konularda kendini tamamlaması, sorumluluklarını yerine getirmesi, kendisine koyduğu hedeflere ulaşmak için uygun yolları seçerek ilerleyebilmesidir (Gözüyükarı, 2019). Öğrenme sorumluluğu, öğrenme sürecinde bireyi öğretmen-öğrenci ilişkisini satıcı-müşteri ilişkisinden uzaklaştırarak daha çok kendi çabasıyla ve merakıyla öğrenme sürecine dâhil olan bir öğrenci profili oluşturmaktadır (Fritz, 2017).

Öğrenme sorumluluğu yine Kolan (2020) tarafından öğrencinin öğrenme ve öğretme sürecinde etkin katılımcı olması, okulda aktif bir profil de olması, amaçlarına belirli planlar yaparak ilerleyebilmesi olarak tanımlamaktadır. Çünkü birey okulda aktif olursa başarısı da bu oranda artacaktır. Bir öğrencinin hedef koyabilmesi ve bu hedefe giderken kendi hızını belirleyebilmesi için öğrenme sorumluluğu önemli bir etkidir (Hansson, 2012). 2005 MEB programı temel esasları yapılandırmacı yaklaşıma dayansa da her öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması çokta mümkün görünmemektedir. Bu sebeple öğrenme sorumluluğunun öğrenciye yüklendiği öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda eğitim öğretim süreci daha başarılı bir şekilde devam etmektedir.

Öğrenme sorumluluğu kavramının eğitimin bileşenlerinden, bireyin sahip olduğu becerilerden bağımsız düşünülmesi pekte mümkün görünmemektedir. Bu sebeple birey öz düzenleme becerisine sahipse, öğrenme sorumluluğu duygusuna da sahip olduğu söylenebilir. Öz düzenleme becerisine yeteri düzeyde var olan bir birey öğrenme sürecinde kendi duygu ve düşüncelerini denetleyerek, ulaşmak istediği hedeflerde kendisinde öğrenme sorumluluğunu hissederek hareket eder (Corno, 1992, s. 71; Zimmerman & Schunk, 1989, s. 56).

Alan yazını incelendiğinde farklı araştırmalarda öğrenme sorumluluğunun öz düzenleme, öz kontrol, öz yönetim ve öz denetim (Kerka, 1994; Linder & Harris, 1998; Pintrich, 1995; Risemberg & Zimmerman, 1992) yani kendi öğrenme alanını oluşturma anlamlarına geldiği açıklanmıştır.

Zimmerman'a (2008) göre sorumluluk bilinci ve öğrenme sorumluluğu öz düzenleme becerisi ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple öz düzenleme becerisine sahip bireylerin kendilerinde öğrenme sorumluluğunu hissetmesi yüksek olasılık olarak ifade edilmiştir.

Bu konuda yapılan bir ölçek çalışmasında ise Allan (2006) Avusturalya'daki ortaokul ve lise öğrencileri için öğrenme sorumluluğu ölçeğinde, öğrenme sorumluluğunun alt boyutlarını şu şekilde ele almıştır: Öğrenmenin özerkliği ve kontrolü, okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon, öğrenme etkinliklerine bireyin aktif katılımı, inisiyatif, öğrenme kaynaklarının yönetimi, eğitim ortamındaki davranışların kontrolü ve iş birliği.

Bu alt boyutlar kısaca özetlenecek olursa (Allan, 2006, s. 92).;

1. Bireyi okuldaki öğrenme ortamına ilişkin bilgilendirme yapar.
2. Öğrencinin eğitim-öğretim süreçlerinde etkin katılımını kapsar.
3. Bireyin eğitim-öğretim süreçlerinde özgür ancak öğretmen denetiminde olmasını içerir.
4. Öğrenme sürecinin olumlu olumsuz çıktılarının sonuçlarını üstlenmesini kapsar.
5. Bireyin eğitim-öğretim süreçlerindeki bilgiye ulaşma yöntemlerini bilip bunları uygun şekilde kullanmayı gerektirir.
6. Bireyin diğer akranlarıyla birlikte öğrenme ortamı oluşturabilmesini ve süreçteki davranışlarını bireysel olarak kontrol altına alabilmesini ifade eder.

Öğrenciyi ve bireyi temele alan kuramlardan olduğu kabul edilen yapılandırmacılık kuramı da öğrencinin eğitim-öğretim sürecindeki sorumluluk ve görevlerini bilmesinin süreci daha işlevsel yürütmesi konusunda etkili olacağını kabul etmektedir (Henson, 2003).

Öğrenme sorumluluğu ile başarı birbirini destekleyen ve birbirinden etkilenen kavramlardır. Kayacan ve Selvi'ye (2017) göre başarının bileşenlerinden biri, bireyin öğrenme sorumluluklarını üzerine alma noktasındaki inisiyatif ile öğrenenin motivasyonu arasındaki ilişkidir. Bu motivasyonun yüksek olması öğrenen de sorumluluğu kabul etmesi ve yeni öğrenme ortamlarına girmesi olarak kabul edilmektedir.

Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin daha verimli sonuçlara ulaşabilmesi için gerekli adımları atıp, doğru kararları verebilmesi, olumsuzluklara karşı çözümler üretebilmesi ve bu

süreci yöneten kişi olarak değerlendirme yapabilmesi olarak tanımlanabilir (Hill, 2002; Roper, 2007).

Bireyin sorumluluk kazanması eğitimin temel çıktılarından birisidir. Öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi, geliştirebilmesi, öğrenme sorumluluklarını fark etmesi ve bu konuda bilinç sahibi olması eğitimde bir bireyden istenen diğer sonuçlardandır. Öğrenme duygusunun gelişebilmesi için gerekli olan şartları ve kaynakları iki farklı başlık altında ele alabiliriz: Dış kaynaklar ve iç kaynaklar. İç kaynaklar: Öğrenenin öz düzenleme becerisi, kendini gerçekleştirme kapasitesi, öz saygı düzeyi öğrenenin hedefleri olarak sıralanabilir. Dış kaynaklar: Aile, kültür, örf adet kuralları, eğitim öğretim unsurları (akran öğrencileri, öğretmenler vb.), sosyal çevre olarak sıralayabiliriz (Yeşil, 2013, s. 1215).

Allan (2006, s. 93), öğrenendeki öğrenme sorumluluğu davranışlarını; “en kısa sürede öğrenmeyi istemek” ve “zorlu öğrenme görevlerini tercih etmek” olarak adlandırmıştır. Yapılan bu tanımlara göre sorumluluk kavramının bir alt alanı öğrenme sorumluluğu kavramı alınan sorumluluğun bireyin öğrenme ortamına yansımasıdır. Öğrenme ortamında alınan sorumluluk ve inisiyatif bireyin eğitsel anlamda gelişmesine yardımcı olan bir unsurdur.

Yine Tuomi vd. (2008) yaptıkları araştırmada, dünya vatandaşlığı alanı eğitiminde, farklı ülkelerdeki insanların duyguları, yaşamaları ve ihtiyaçları için sorumluluk duygusu ve öğrenme sorumluluğu duygusunun kazandırılmış olması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Öğrenme sorumluluğu kavram olarak çok geniş bir alana hitap etmektedir. Hayatın olağan akışı dâhil, okul ortamı, spor faaliyetleri ve eğitim kademesinin her seviyesinde önemli bir yere sahiptir. Öyle ki bu kavramın ekolojik bir öğrenme ortamında sporcu, antrenör ve çalışan ekip dâhil olmak üzere öğrenme sorumluluğunun nasıl gerçekleştiğini aşamalı olarak araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Llobet-Martí vd., 2018; Martinek & Hellison, 2016).

Glasser (2005) öğrenme sorumluluğu ile ilgili davranışların bir seçenek olmadığını aksine bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple öğrencilere eğitim-öğretim ortamında sergiledikleri davranışları konusunda özgür bir tutum sergilenmemesi gerektiği savunulmuştur.

Cook-Sather (2009), öğretme ve öğrenme sürecini bir sorumluluk paylaşımı gerektirdiğini savunmuştur. Bireyin dâhil olduğu bu sürecin başarıyla sonuçlanması, öğretim süreci ile ilgili tarafların ve öğrenen kişi olarak öğrencinin sorumluluklarını bilmesi ve görevlerini yerine getirmesi ile mümkündür (Hung vd., 2010).

Öğrenme sorumluluğu ile ilgili konular sadece okul ya da sınıf içerisindeki davranışlar ile sınırlı kalmamaktadır (Brooks & Brooks, 1999). Öğrencinin ders dışı etkinliklerdeki davranışları, okulda aldığı eğitimi hayatına yansıtması, öğrenilenleri pekiştirmesi bireyin veya öğrencinin ders dışı sorumluluklarını oluşturan unsurlardandır.

Gelişen ve değişen dünyada artık öğrenen bireyin süreçte aktif bir rol almadığı senaryo pek te kabul edilmemektedir. Bunun yerine bireylerin, hayatları boyunca kendilerine yarayacak beceriler elde etmek için öğrenmeleri gerektiği belirtilmiştir (Carpenter & Pease, 2013). Bu süreçte de bireylerin belirli eğitim öğretim planlamalarına dâhil olması, öğrenme süreçleri üzerine düşünmeleri ve kendi tercihlerini oluşturmalarına ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır (Kirby vd., 2010).

Akademik Öz Yeterlik

Akademik öz yeterlik kavramı ele alınmadan önce öz yeterlik kavramı eğitim ve öğretim ortamında oldukça önemli ve geniş bir yere sahiptir. Bireyin performanslarının ve sonuçlarının temelinde yatan inançlardan biri de öz yeterlik inancıdır. Bandura (2006) öz yeterliği, bireyin belirli bir seviyede performansı ortaya koyabilmesi için bireyin kendisinin başarabileceğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inançları, bireyin; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve karar verme süreçlerinin ilerleyişinde büyük rol oynamaktadır. Öz yeterlik teorisinden yola çıkarak akademik öz yeterliği açıklayan Bandura'ya göre ise akademik öz yeterlik; kişinin kendisine akademik veya eğitsel bir konu alanında başarabileceğine dair duyduğu inancıdır (Bandura, 1997).

Akademik öz yeterlik, bireylerin bir akademik işi arzu edilen bir seviyede bitirmelerini veya belli bir hedefe ulaşım ulaşamayacağına ilişkin inançlarına işaret etmektedir (Pajares, 2012). Akademik öz yeterlik ve öz yeterlik kavramları bireylerin kendi geleceklerine dair kariyer, duyuşsal ve eğitsel alanlarda öğrencinin kaygılarını azaltan, daha sağlam ve kendilerine güvenen bir şekilde adım atmalarını sağlayan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşük öz yeterlik inancına sahip bireylere nazaran öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, öğrenme ortamlarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, öğrenme etkinliklerine yönelik daha gayretli ve karşı karşıya kaldığı problemlere daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Eggen & Kauchak, 1999). Aynı şekilde öz yeterlik kapasitesi zayıf olan kişiler hâlihazırdaki bir durumu daha zor algırlar; bundan dolayı zayıf öz yeterlik inancı, stresi negatif yönde etkileyerek endişeyi artıran ve bireyde sorunu çözemeyeceğine ilişkin bir düşünce oluşmasına neden olur (Kumar & Lal, 2006).

Schunk ve Pajares (2001) gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin akademik öz yeterlik seviyelerinin beş önemli unsurdan etkilendiğini açıklamıştır. Bu faktörleri ise şu şekilde sıralamışlardır:

1. Bireylerin kendi öğrenmelerine dair algıladıkları durumlar.
2. Belirli bir işe yönelik kendilerinde hissettikleri yetenek algısı.
3. Kendi yeteneklerini sosyal ortamlara dâhil ederek ulaştıkları algılar.
4. Bir iş veya konu üzerinde geçirilen aktif süre, emek ve harcanan zaman.
5. Gerçekleştirilen işin kendi yaşamlarındaki önem derecesi.

Yapılan araştırmalar akademik öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, herhangi bir karmaşık yapıdaki sorunla karşı karşıya kaldıklarında bu soruna çözüm üretmek ve problemi ortadan kaldırmak için daha fazla çaba sarf ettiklerini ve bu sorunla daha fazla uğraşabildiklerini göstermektedir. Millburg (2009) akademik öz yeterlik kavramını, öğrencilerin kendi davranış ve alışkanlıklarına ait inancın dışında akademik olarak sorumluluklarını yerine getirebilme başarısına olan inancı olarak açıklamaktadır.

Tschannen-Moren ve Woolfolk-Hoy (2001) ise öz yeterlik inancını “kişinin yeni bir durum ile karşılaştığında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin beklentileri” şeklinde açıklamıştır. Goddard vd. (2004) akademik öz yeterlik ile ilgili yaptıkları araştırmada akademik öz yeterliği, kişilerin karşılaştığı durumlarla başa çıkabilmek için yapılması gerekenleri iyi yapabileceklerine dair olan bireysel inançları olarak tanımlamışlardır.

Bandura (1997), öz yeterlik algısının dört temel kaynaktan meydana geldiğini savunmaktadır. Bunları ise şu şekilde sıralamıştır: Doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal-durumlar.

Akademik öz yeterliğin, bireylerin eğitim-öğretim süreçlerindeki sorumluluklarını başarıyla yerine getirebileceklerine olan inançlarını belirten; Zimmerman, Solberg ve Bandura’nın kavrama ilişkin bu tanımlamaları farklı kaynaklarda da sıkça yer almıştır (Demiral & Yılmaz, 2010; Uslu, 2018; Yağcı & Aksoy, 2015; Yılmaz vd., 2007).

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere akademik öz yeterlik inancı bireylerin somut olarak neleri ortaya koyabildikleri ile değil bu ortaya konan ürünün hazırlık aşamasındaki kendilerinde hissettikleri başarabilme hissi ile ilgilidir. Bu tanımlamayla ilgili olarak Rios (2002) akademik öz yeterlik inancı, bireylerin ne yaptığı değil ne yapabileceğine dair taşıdığı inancı şeklinde açıklamaktadır. Akademik öz yeterliliği sahip öğrencilerin, eğitim süreçlerinde sorumluluk alma konusunda daha istekli, akademik problemleri çözüme kavuşturma konusunda daha iyi olmaları ve daha az göstermeleri beklenmektedir (Rohmani & Andriani, 2021).

Akademik öz yeterlik kavramının sadece belirli sorumlulukları üstlenme ve bunları eksiksiz yapma isteği ile ilgili bir kavram olmadığı aşikârdır. Akademik öz yeterlik kavramı, insanın hayatı boyunca birçok alanda onu harekete geçirecek ya da aksine vazgeçirecek bir olgudur. Örneğin bireylerin eğitim-öğretim sürecinde yol ayrımları bulunmaktadır. Bu yol ayrımlarında kendilerinde başarabileceklerine dair inancı hissederse bu yolda devam etmesi yüksek ihtimaldir. Bunun aksi durum söz konusu ise birey hayatı boyunca yürümekten, seçimlerinin sonucuna gitmekten imtina duyacaktır. Bu konuda ergenlerinde içerisinde bulunduğu dönem itibarıyla eğitim seçimlerini yapması ile akademik öz yeterlik inancının bağlantılı olduğu dile getirilmektedir (Mena, 2011).

Akademik seviyeleri iyi olan öğrencilerin, akademik öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu, akademik öz yeterlik inancının akademik başarı seviyesini etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir. Öğrenciler kendilerinde hissettikleri akademik öz yeterlik inancına göre olayları, süreçleri ve durumları farklı yorumlamaktadırlar. Öğrencilerin kimisi karşı karşıya kaldığı olumsuz durum ile baş etmekten kaçınırken kimisi bu olumsuz durumu göstereceği çaba ve başarabileceğine ilişkin inancını ve motivasyonunu yüksek tutarak süreci olumluya çevirerek başarılı olurlar (Aydın, 2010; Özsüer vd., 2011).

Nitekim yapılan araştırma sonuçları akademik öz yeterliği düşük olan bireylerin akademik başarıları ve performans seviyeleri de aynı oranda düşük olduğunu göstermektedir (Pandey, 2008). Yapılan araştırmalarda akademik öz yeterlik inancının içsel güdülenme ile ilişkili olabileceği ortaya konulmuştur. Akademik öz yeterlik inancı düşük olan bireyler kendilerini motive etmekte ve güdülemekte zorluk yaşarken, akademik öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler kendilerinin ihtiyacı olan motivasyon daha kolay sağlayıp kendilerini sorumluluklarına dair içsel güdülenme ile daha kısa sürede güdüleyebilmektedir (Şeker, 2016). Öğrenciler belirlenen hedeflere ulaştıkça mutlu olmakta ve kendilerinde başarıma hissiyatını tatmaktadırlar. Akademik öz yeterlik inancı düşük olan bireyler akademik olarak başarı sağlayamadıkları dönemlerde huzursuz ve mutsuz hissetmekte ve eğitim-öğretim süreçleri ve geleceğe dair planlamalar yaparken stres yaşamalarına neden olmaktadır (Lodewyk vd., 2009).

Akademik öz yeterlik inancı bireyi tüm yönleriyle kapsayan ve olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bir kavram olduğu bilinmektedir. Fariborz vd. (2019) akademik öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin olumsuz eleştirilere fazla takılı kalmadığı, tükenmişlik ve ümitsizlik yaşama konusunda daha az stresli ve çokça dikkatli olduklarını belirtmiştir.

Öz yeterlik teorisi dikkate alındığında bireylerin yeteneklerine ilişkin inançları ve güvenleri, akademik görevleri için sarf edilen çabayı ve görev üzerindeki geçirilen zamanı

doğrudan etkilemektedir. Nitekim öğrencilerin yılmazlık düzeyini belirlemede akademik öz yeterlik inancının önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (Sagone & De-Caroli, 2013).

Alan yazını taraması yapıldığında bu iki kavramın farklı değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği görülmektedir ancak birbirleriyle olan ilişkisinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Akademik Öz Yeterliğin Alt Boyutları

Akademik öz yeterliğin boyutları teknik beceri, sosyal statü ve bilişsel uygulama olmak üzere üç farklı alt boyuttan oluşmaktadır.

1. Teknik Beceri Boyutu

Bu boyut bireyin üstlendiği görevleri yerine getirmesi için sahip olduğu bilgi, uyguladığı yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Farklı bir durumla karşı karşıya kaldığında geçmiş bilgilerini güncel duruma adapte etme ve bilgileri koordineli bir biçimde kullanarak görevi yerine getirme kabiliyetidir. Beceri kavramı psiko-motor davranışların birbiriyle uyumlu, doğru sırada ve zamanda otomatik olarak yapılması şeklinde tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010). Bu boyut diğer bir ifadeyle, bireyin geçmiş öğrenme, deneyim ve yetenek düzeylerini dikkate alarak göstereceği çaba sonucunda, geçmişten edindiği bu kazanımları karşılaştığı yeni bir işe uygulayabilmesi ve bu işin üstesinden gelebilmesidir (Biricik, 2015).

2. Sosyal Statü Boyutu

Bireyin içerisinde bulunduğu toplumdaki konumuna statü denilmektedir. Sosyal statü ise toplumu oluşturan diğer bireylerin kişiye atfettiği mevki, makam ve ünvanlardır. Bu kavramı oluşturan iki alt boyut ise doğuştan gelen sosyal statü ve sonradan kazanılmış olan sosyal statüdür. Sosyal statü kavramı, bireylerin davranışlarından etkilendiği ve davranışlarında sürekli değişkenlik göstermesi dolayısıyla sabit kalmayacağı bilinmektedir (Biricik, 2015). Bu sebeple bireyin sahiplendiği sosyal statü kapsamında kontrol yetkisi bulunmamaktadır (Sirois, 2004).

3. Bilişsel Boyut

Biliş, bireyin kendi dünyası ve dış dünyası arasındaki etkileşimden ortaya çıkan bilgi, inanç ve algıların bütünü olarak ifade edilebilir. Edinilen bilgi ve algılar bireylerin geçmişten getirdikleri deneyimlerden olabilirler. Bu süre zarfında birey kendisini yeni öğrenme ortamlarına alıştıırır ve yeni durumlara ilişkin bilgiler elde ederek kendini bir sonraki adıma hazır hâle getirmeye çalışır (Dever, 2010).

Bu boyutlar göz önüne alındığında akademik öz yeterlik inancının beceri, sosyal ve bilişsel boyutlarından meydana gelen bir bütün olduğu göze çarpmaktadır. Bu bütünü sağlayabilen bireyler hayatta karşılaştıkları yeni durumlara daha kolay adapte olup sorunları daha kolay çözebilmektedir. Duman ve Keskin (2010) yaptıkları araştırmada, bireyin kendisine ve bilgisine duyduğu güvenin, hayatındaki başarı merdivenlerini çıkmasındaki en büyük yardımcılardan birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Zysberg ve Schwabsky (2021) tarafından yürütülen güncel bir çalışmada öğrencinin akademik başarısı ile öğrencinin akademik öz yeterlik inancı arasında anlamlı ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmalara destek olabilecek bir çalışmada Talsma vd. (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir ve çalışmada akademik öz yeterlik algısının akademik başarı ve performans üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Akademik öz yeterlik öğrencinin bireysel ilgi ve yetenekleri ilişkilendirilebilecek bir kavramdır. Zimmerman (1995), Bıkmaz (2004) ve Öncü (2012) çalışmalarında akademik öz yeterliğin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öz yeterlik kavramı bireyde bir eylemi kendi algı ve düşünce sistemine göre o işi gerçekleştirebilme kapasitesidir.
- Öz yeterlik kavramı farklı alanlarla bağlantılı olup birbirlerinden farklılaşan bir yapıdadır. Bu nedenle örneğin herhangi bir ders kapsamındaki öz yeterlik inancı bir diğer derse göre değişkenlik gösterebilir.
- Öz yeterlik kavramını bulunduğu sosyal ortam ve toplumdan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bireyin öz yeterlik inancı bulunduğu ortamdaki akranlarının yarışmacı bir yapıda olup olmadığına veya çevre desteğine bağlıdır.
- Öz yeterlik seviyesi performans için konulan ölçütler nazarında belirlenmeye çalışılır. Nitekim akademik performansı yüksek olan bireylerin akademik öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öz yeterliğin temel kaynaklarından bazıları da bireyin motivasyonu ve geçmiş deneyimleridir.

Akademik öz yeterlik inancı bireyin karşı karşıya kaldığı zorluklar karşısında göstermiş olduğu kararlılık ve kolay vazgeçmeme potansiyeli olarak nitelendirilebilir. Bu hususta Multon vd. (1991) 68 çalışmayı inceleyerek yürüttükleri çalışmada öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının vazgeçmeme veya zorluklara karşı direnç göstermeleri üzerinde de önemli bir paya sahip olduğu anlaşılmıştır. Akademik öz yeterliğin bireyin duygusal tepkilerini de etkileyebileceği, akademik öz yeterliğe sahip bireylerin yeteneklerini geliştirip çalışarak daha iyi bir konuma gelebileceklerine inanmaktadırlar (Komarraju & Nadler, 2013).

Akademik Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Akademik öz yeterlikle ilgili birçok farklı bölüm ve branş öğrencilerinin farklı değişkenlere göre incelendiği araştırmalar olup daha çok akademik öz yeterliğin öğrenim algısıyla arasındaki ilişkilerin incelendiğine rastlanmıştır.

Bouffard-Bouchard vd. (1991) öz yeterlik inancı yüksek olan lise öğrencilerinin, problemle karşılaştıklarında öz yeterlik inancı düşük olan bireylere göre daha ısrarcı bir tavır tutundukları görülmüştür. Akyürek (2020) öğretmen adayları ile ilgili yapmış olduğu araştırmada ekonomik durum değişkenine göre akademik öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görüldüğüne ve bu sonucun Ömür ve Nartgün (2013) ve Şeker (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğine değinmiştir.

Yapılan bir araştırmada da akademik öz yeterliği yüksek olan üniversite öğrencilerinin bu özelliğinin sınav performansına anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür (Vrugt vd., 1997).

Bacchini ve Magliulo'nun (2003) yaptıkları çalışmada erkeklerin akademik öz yeterlik düzeyinin kızlarınkinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Durdukoca (2010) ilköğretim bölümü sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türüne değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için bir araştırma yürütmüştür. 260 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi ile çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre akademik öz yeterlik algıları sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılık gösterirken; öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yardımcı ve Başbakkal (2011) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesinde çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu değişkenler öğrenci başarı durumu, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, aile tipi, cinsiyet ve sağlık durumudur. Araştırmaya 623 ilkokul öğrencisi katılım sağlamıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencinin içinde bulunduğu sınıfın, akademik başarısının, ailesinin sosyoekonomik durumunun ve bireyin kendi sağlık durumunun öz yeterliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Artino (2012) gerçekleştirdiği araştırmada akademik başarının en önemli temellerinden birisinin de öz yeterlik inancı olduğunu vurgulamıştır. Bilgi ve beceri kazanımı ile akademik performans sağlanabilir. Bu bilgi ve beceri kazanımının yanında akademik öz yeterlikte oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra araştırmasında hedef belirlemenin, hedefi netleştirmenin ve akran eğitiminin akademik öz yeterliğin artırılmasında oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Lin vd. (2014) gerçekleştirdiği boylamsal araştırmada 123 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuş ve veriler 4 aylık bir süreçte toplanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada proaktif kişilik ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki ele alınmıştır. Hedefin belirlenmesi, hedefe yönelik plan uyarlanması ve karşılaşılabilecek problemlerin ortadan kaldırılmasına ilişkin özellikleri taşıyan proaktif kişilik ve akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Aksoy (2014) gerçekleştirdiği araştırma da zekâ seviyeleri farklılık gösteren bireyleri örneklem olarak belirlemiş ve üstün zekâlı ve normal zekâ seviyesine sahip öğrencilerin akademik öz yeterlik seviyelerini karşılaştırmıştır. 77 normal öğrenci ve 45 üstün zekâlı ile çalışmasını yürütmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin normal zekâ seviyesindeki öğrencilere nazaran daha yüksek akademik öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, lisans seviyesindeki öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını akademik öz yeterlik inancının, kişilik özelliklerinin ve yükleme stillerinin hangi düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasında ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Çalışma grubunu Kırıkkale Üniversitesi'nin Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültesi ve Gazi Üniversitesindeki 330 öğrenci oluşturmuştur. Gerçekleştiği çalışmada verileri toplarken “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği”; “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”; “Aitken Akademik Erteleme Ölçeği”; “Nedensel Boyutlar Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda kişilik özellikleri, akademik erteleme davranışı başarıya ya da başarısızlığa ilişkin yükleme stilleri ve akademik öz yeterlik inançları ile yordandığı ortaya konulmuştur.

Cıla (2015) yapmış olduğu araştırmada 9. ve 10. sınıfa devam eden 702 lise öğrencisini araştırmasına dâhil etmiştir. Araştırmada akademik başarının mükemmeliyetçilik, akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik değişkenleri açısından yordanması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre üç değişken akademik başarıdaki varyansın %15'ini açıklarken, akademik öz yeterlik tek başına varyansın %11'ini açıklamaktadır. Bir diğer sonuca göre akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında .33 seviyesinde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Honcke ve Broadbent (2016) alan yazınında yürütülmüş 59 çalışma aracılığı ile yürüttükleri meta analiz çalışmada öğrencilerin akademik performans seviyeleri ve akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir. Çıkarılan sonuca göre artış gösteren akademik öz yeterliğin düşük performans gösterme ile arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra akademik öz yeterlik inancının akademik erteleme, kaygı

ve nevrotik eğilim davranışları ile negatif yönlü bir ilişkide oldukları sonucuna varılırken; hedefe doğru adım atma azmi ve zamanı etkin kullanma gibi değişkenlerle akademik öz yeterlik arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar da akademik öz yeterliği yüksek olan üniversite öğrencilerinin bu özelliğinin sınav performansına anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür (Vrugt vd., 1997).

Datu ve Mateo (2020) akademik öz yeterliğe dair boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada akademik öz yeterlik, karakter güçleri ve iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 320 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İki veri arasındaki süre ise 4 aydır. Araştırmanın sonuçlarına göre karakter güçlerinin akademik öz yeterlik varyansının %55.30'a tekabül ettiğini; ilk ve son ölçümlere bakıldığında da karakter gücü düzeyi ile akademik öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur.

Sula-Ataş ve Kumcağız (2020) yaptıkları araştırmada akademik erteleme davranışını mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlik düzeylerine göre incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucuna göre akademik öz yeterlik ve akademik erteleme eğilimi arasında .336 seviyesinde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuca göre akademik öz yeterliği düşük olan bireylerin akademik erteleme davranışı gösterme eğilimi artmıştır. Bu sonuçlara göre bir işi gerçekleştirmeye yönelik gücü ve inancı kendisinde hisseden bireylerin veya öğrencilerin akademik erteleme davranışı eğilimini gösterme düzeyleri daha düşüktür.

Zeinalipour (2021) akademik öz yeterlik, okul bağlılığı ve akademik performansta umudun aracı rolünü incelemiştir. Araştırmada 476 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup; yapılan analizler sonucunda okul bağlılığı ve akademik öz yeterliğin yüksek düzeyde umut ve akademik başarıya eşlik ettiği görülmüştür. Yapılan diğer sonuçlara göre ise okul bağlılığı-umut arasında ve akademik öz yeterlik-akademik performans arasında da anlamlı korelasyonların varlığı tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik düzeylerinin arasındaki anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı araştırma problemi olarak belirlenmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlik bölümünü okuyan öğrenciler üzerindeki çalışmaların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Öğrenme sorumluluğu kavramı alan yazınında araştırılmaya değer bir konu olarak tanımlanıp çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Öğrenme sorumluluğunun kullanıldığı araştırmalarda örneklemin ortaokul öğrencilerinden, lise öğrencilerinden öğretmen

adaylarından, öğretmenlerden özetle eğitim öğretim sürecinin içindeki farklı kesimlerden alındığı görülmektedir.

Devlin (2002) gerçekleştirdiği çalışmada, kendi öğrenme stilleri alanında, öğrencilere düşünmeyi öğretmek, öğretmeyi öğretme, üniversite birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma algılarını araştırmıştır. Çalışma Western Sydney Üniversitesinde eğitim alan 100 öğrenciye anket uygulanarak sürdürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarına sahip oldukları, bu sorumluluk algılarının düşük düzeyde karmaşıklık barındırdığı ortaya konulmuştur.

Allan (2006) yaptığı araştırmada, öğrenme sorumluluğu kavramının öğrenciler için ne anlam ifade ettiğini, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme hususundaki tavır ve davranışlarının nasıl olduğunu, bu anlamların öğrencilerin cinsiyete ve yaşa bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma grubunu 286 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna yönelik tutumunun olumlu olduğu ancak bu tutumu davranışlara dönüştürme konusunda aynı olumlu durumun gözlemlenemediği ortaya konulmuştur. Araştırma verilerine göre, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramını anlamaları ve bu kavrama uygun hareket etmeleri arasında mantıksal bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Golzar (2006) gerçekleştirdiği çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini belirleyebilmek için bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirdiği ölçek ile cinsiyet, eğitsel başarı ve denetim odağına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Yapılan araştırmada kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri erkek öğrencilerinden yüksek çıkmıştır.

Gömleksiz vd. (2011) yapmış oldukları araştırmada 2010-2011 yılında Diyarbakır ilindeki 3-4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenler ile çalışmışlardır. Yapılan araştırma öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisini öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına olumlu yönde etki ettiği, sosyoekonomik durumu iyi okullarda çalışan öğretmenlerin daha düşük seviyedeki öğretmenlere göre etkinliklerin öğrencilerde sorumluluk geliştirmelerini sağlamada daha etkin olduğunu bulmuşlardır.

Carpenter ve Pease (2013) yaptıkları araştırmada alışlagelmiş eğitim test ölçümlerinin öğrencileri pasif bir konuma getirdiğini, süreçte öğrencilere hazıra alıştığını ortaya koymuşlardır. Bu şekilde yürütülen süreçlerin ne öğretmene nede öğrenciye bir faydası olmadığı gibi öğrenci ve öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etki ettiği açıklanmıştır.

Araştırmacılara göre kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk üstlenmenin çağdaş eğitimin sonuçlarından olduğu ifade edilmiştir. Güncel eğitim programlarının ise öğrencilerin sorumluluk duygusunu körelttiğini belirtmişlerdir. Bu sorumluluk duygusu için üç temel beceriye dikkat çekilmektedirler: İş birliği, akademik düşünce stili, öz düzenleme. Araştırmacılara göre bu okul dışı üç becerinin sınıf ortamında da desteklemesi gerekliliği savunulmuştur.

Qian vd. (2013) çalışmalarında kıdemli öğretmenler ve danışman öğretmenlerin okul çapında sorumluluk algıları ve yeni öğretmenler ile iletişimlerini incelemek için eğitim sosyolojisinden bir kuramdan faydalanmışlardır. Araştırma verileri 5 Indiana, 6 Michigan bölgesindeki okullardan toplanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, sorumluluk bilincini taşıyan öğretmenlerin yeni öğretmenlerle olan iletişimine olumlu yönde etki ettiği, bu iletişimde okula yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum sürecini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır.

Yeşil (2013) yaptığı araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma grubunu 591 ortaöğretim seviyesindeki öğrenci oluşturmuştur. Yapılan araştırmada erkek öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeylerinin kızlara göre daha düşük olduğunu, alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere göre ise öğrenme sorumlulukları düzeyinin yüksek olduğunu ortaya konmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere nazaran, genel lise öğrencilerinin ise Anadolu lise türündeki öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarını daha iyi seviyede yerine getirdiği anlaşılmaktadır.

Özen (2013) gerçekleştirdiği araştırmada, sorumluluk duygusu için tutum ölçeği geliştirmeyi hedeflemiştir. 8. sınıf öğrencilerine yönelik geliştiren bu ölçek ile öğrencilerin sorumluluk duygusu tutumunu belirlemek amaçlanmıştır. Beş dereceli Likert tipi 44 maddeden oluşan “Sorumluluk Duygusu Tutum Ölçeği” deneme formunda kullanılmış olup gerekli testler sonucunda 21 madde olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubunu 240 kişi oluşturmaktadır. Oluşturulan ölçeğin tümü için madde toplam test korelasyonu Cronbach Alfa değeri .78 olarak belirlenmiştir ($p > .60$).

Pals-Svendsen ve Smedegaard-Mondahl (2013) sosyal medyanın kullanıldığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını hangi yönde ve nasıl etkilediğini ortaya koymak için gerçekleştirdiği çalışmada teknoloji kullanımının kültür eğitiminde ve farklı dil öğrenme sürecine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur.

Lewis vd. (2014), gerçekleştirdiği çalışmada risk altındaki lise öğrencileri için çevrim içi öğrenmenin yararlarını ve zorluklarını araştırmış ve çevrim içi öğrenmenin avantajları ve

dezavantajlarını eşit olarak bulduklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin, yapılan araştırma sonucuna göre kendi hızlarında çalışmayı onayladıkları ancak öğrenme sorumlulukları konusunda üzerlerinde bir baskı ve zorluk hissettikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen ve öğrenci iletişiminin iyi olduğu, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu konusunda desteklendiğinde çevrim içi eğitim ortamlarında başarılı olabilecekleri ortaya konulmuştur.

Çam ve Ünal-Oruç (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu ve güç dengesine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma bir vaka incelemesi şeklinde yürütülüp ilköğretim okullarında görev yapan dört öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almaları gerektiğini ancak bunu gerçekleştirme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu becerilerini ise en çok etkileyen faktörlerin sınıf mevcudunun fazla olması ve öğretim programlarının yoğun olması şeklinde belirtmişlerdir.

Kaya ve Doğan (2014) araştırmalarında, öğrenci sorumluluk düzeylerinin belirlemek üzere bir ölçek geliştirmek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen çalışmaya 516 öğrenci katılım sağlamışlardır. Yaptıkları analiz çalışmasına göre toplam 13 madde ve 4 faktör belirtilmektedir. Faktörleri ise şu şekilde sıralamışlardır: Ödev bilinci, Başarı farkındalığı, Derse katılım, Okula katılım. Geliştirdikleri ölçeğin 2 hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlik çalışmasında .78 ($p < .001$) korelasyon bulunmuştur.

Yeşil (2014) araştırmasında, ilköğretim kademesinde görev alan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki tercih ettikleri sorumluluk eğitimi planlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejisini daha çok; uygulamaları sorumluluk eğitimi stratejisini daha az kullandıkları; meslekte geçirilen süre ile uygulanan sorumluluk eğitimi planı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmiştir.

Cook-Sather ve Luz (2015) gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerindeki öğrenme sorumluluklarını üstlenme hususunda öğrencilerin nasıl desteklenmesi gerektiği ve öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda bazı soruların merak uyandırdığına değinilmiştir. Bu teşvik ve destek ortamının öğrenciye olumlu etki edeceği kanaatine varılmıştır. Bu öğrenci ve öğretmenlerin ortak hareket etme özverisi, öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştiren bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmada Kuzeybatı Amerika'da bir enstitüde, öğrenci öğretim elemanının süreçteki bu ortaklık aidiyeti öğrencilerde öğrenmeye karşı daha fazla ilgi ve sorumluluk ile sonuçlanmıştır. Buradan hareketle bu süreçteki öğrenci-öğretmen iş birliği geliştirilmeli, daha demokratik bir sınıf ortamı sunulmalı ve sürecin yeniden planlaması gerektiği anlaşılmıştır.

Erişti (2017) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin, sorumluluklarını hangi ölçüde gerçekleştirdiğini, öğrenme sorumluluğu kavramını davranışlarına yansıtıp yansıtmadığını, yansıttığı takdirde hangi davranışları sergilediğini ortaya koyabilmek adına bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 520 üniversite dâhil olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre tasarlanan bu ölçeğin, öğrencilerin, öğrenme sorumluluğu ile ilişkin okuldaki ve gündelik yaşamdaki davranışları yerine getirip getirmediğini, getirdiği takdirde hangi sebeple ve ne kadarını getirdiğini belirleyebilecek bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır.

Matthews ve Yanchar (2018), gerçekleştirdikleri araştırmada öğrenme sorumluluğunu öğretim tasarımcıları üzerinden araştırmalarına dâhil etmiştir. Yapmış oldukları araştırmada öğrenen sorumluluğuna ilişkin düşüncelerini, bu düşünce yapılarının öğretim tasarım sürecini nasıl etkilediğini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmalarından elde ettikleri verilere göre tasarımcılar öğrenme sorumluluklarını büyük ölçüde hissettiklerini ancak bu hissi öğrencilere aktarma konusu üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Gelecek tasarım çalışmalarında ise öğrenciyi daha aktif bir role bürünecek, öğrencilere daha fazla sorumluluk atfedecek bir öğretim tasarımını benimsenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Lau vd. (2018) yapmış oldukları araştırmada, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin matematikte öz yeterlik kaynakları, öğrenme sorumlulukları, öz yeterlik arasındaki ilişkileri cinsiyet ve sınıf değişkenleri kapsamında incelemiştir. Çalışma grubunu ABD’de öğrenim gören 442 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna bakıldığında üçüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin, dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarının daha düşük olduğu; dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin de beşinci sınıf seviyesindeki öğrencilerden öğrenme sorumluluklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer değişken olan cinsiyet değişkeninde ise kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

Yulianti ve Partha (2019) yürüttükleri çalışmada öğrenme sorumluluğu diğer öğrencilere nispeten düşük olduğu gözlemlenen öğrencilere verimli ve etkili yönlendirme süreç için aktif yardım yapıldığında öğrenme sorumluluğu düzeylerinin artacağı sonucuna varılmıştır. Mesleki eğitim açısından çok önemli olan öğrenme sorumluluğunun mesleki düzeyde düşük seviyede kaldığı ortaya konulmuştur.

Özbulat (2020) gerçekleştirdiği araştırmada öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha düşük öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonuna sahip olduğu gözlemlenmiştir. Aynı araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin ise 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek okul motivasyonu ve öğrenme

sorumluluğu taşıdığı gözlemlenmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre okul motivasyonu ve öğrenme sorumluluğu arasından pozitif anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gökdağ-Baltaoğlu ve Güven (2020), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında eğitim gören 48 öğretmen adayı ile yürüttükleri bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme sorumluluğuna ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının öğrenme sorumluluğuna ilişkin görüşleri dikkate alındığında ilk olarak öğrenenin bağımsız hissetmesi, ders çalışma kabiliyeti alanlarında olduğu ikinci olarak ise öğrencinin kendisi, öğretmeni ve çevresine ilişkin ve öğrenme sorumluluğuna ilişkin nasıl davranışlar sergilemesi konusunda olduğu anlaşılmaktadır. Yine öğretmen adaylarından alınan görüşlere göre, öğreten konumundaki bireyin yöntem- teknikleri, duyuşsal becerileri öğrenme sorumluluğunu etkileyen unsurlardan olduğu anlaşılmıştır.

Kolan (2020) yapmış olduğu çalışmada lise öğrencilerinin problemli internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öz yönetimli öğrenme sorumlulukları ile dış yönetimli öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin dış yönetimli öğrenme sorumluluklarının öz yönetimli sorumluluklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Sınıf düzeyi, okul türü ebeveyn eğitim düzeylerini ile öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmez iken; günlük internet geçirilen süre, cinsiyet ve algılanan başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Kuloğlu (2022) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının belirlenmesini hedeflemiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmış ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn eğitim seviyesi düzeyine göre ise öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını sonuçlarına eklemiştir. Ders çalışma ortamının fiziki koşulları (ortam sıcaklığı, gürültü ve ses olması vb.) öğrenme sorumluluğunu etkileyen faktörler arasında yer aldığı belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Deseni

Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ve akademik öz yeterlikleri incelenmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar asıl odağı hipotez ve teoriyi doğrulamak, hipotezlerinin doğru olup olmadığını deneysel verilerle ortaya koymaktır (Johnson & Christensen, 2014, s.33). Büyüköztürk vd. (2016) ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmaları ilişkisel araştırma olarak adlandırır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenerek düzeylerinin belirlenmesinde korelasyonel araştırmalar kullanılmaktadır. İki veya daha fazla değişken ya da bazı grup puanları arasındaki ilişkiyi ölçmek ve ilişkinin derecesini ortaya koymak için uyguladığı araştırma desenine korelasyonel desen adını vermiştir (Creswell, 2013/2017, s.12). Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel araştırma olduğu söylenebilir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi belirlendiğinden korelasyonel araştırma kullanılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışılabilir evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzurum'da öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışılabilir evrende toplam 45.968 lise öğrencisi bulunmaktadır. Çıngı (1994) 50.000 kişilik bir evrenden 0.05 sapma miktarı ile uygun örneklem sayısının 381 olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da çalışılabilir evren 45968 kişiden oluşmaktadır. Küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiş okullardaki öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, lise eğitimine örgün olarak devam eden 419 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Dolayısıyla 419 kişilik bir örneklem grubunun çalışılabilir evrenden seçilmesinin yeterli olabileceği yorumu yapılabilir. Seçkisiz örneklem yöntemi evreni temsil edebilecek bir örneklem seçilmesiyle oluşur ve bu seçilen örneklem evreni temsil ederek genellemelerde bulunma fırsatı tanır (Creswell, 2013, s.158).

Araştırmanın örneklemini oluşturan lise öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin veriler frekans (n) ve yüzde (%) olarak belirtilmiştir. Örneklemini oluşturan öğrencilerinin cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Lise Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı*

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	270	64.4
	Erkek	149	35.6
	Toplam	419	100.0
Sınıf	9. Sınıf	140	33.4
	10. Sınıf	99	23.6
	11. Sınıf	104	24.8
	12. Sınıf	76	18.1
	Toplam	419	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 419 öğrencinin 270’i (%64.4) kız, 49’u (%35.6) erkektir. Sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımı incelendiğinde ise 140 öğrenci 9. sınıfta (%33.4), 99 öğrenci 10. sınıfta (%23.6), 104 öğrenci 11. sınıfta (%24.8) ve 76 öğrenci 12. sınıfta (%18.1) öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verilerini toplamak amacıyla “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II” kullanılmıştır.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu

1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer’in geliştirdiği orijinal ölçeği Yılmaz vd. (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin belirlemek amacıyla Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçek 7 maddeden ve tek bir alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek içeriğindeki maddeler 4’lü Likert tipi ölçek formundadır. Ölçekteki maddelerin karşılarında “(1) Bana Hiç Uymuyor”. “(2) Bana Çok Az Uyuyor”. “(3) Bana Uyuyor”. “(4) Bana Tamamen Uyuyor” seçenekleri bulunmaktadır.

Orijinal ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri test edilmiş ve sonuç olarak .87 olarak belirtilmiştir. Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri ise yapılan analizler sonucu .79 olarak belirlenmiştir. Araştırma grubunun akademik öz yeterlik düzeyinin ortalaması ($\bar{X}$ = 20.43) bulunmuştur. Yapılan analizlere göre ülkemiz koşullarında Akademik Öz yeterlik Ölçeğinin üniversite öğrencileri ve lise düzeyindeki öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini saptamak için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceği anlaşılmaktadır (Yılmaz vd., 2007). Atik ve Erkan-Atik (2017) yapmış oldukları araştırmada lise öğrencileri için ölçeğin Türkçe formunun doğrulayıcı faktör analizi değerlendirmelerini tekrar yapmıştır.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında tek faktörlü modelin uyum indeksleri yeterli düzeyde bulunmuştur. Tüm ölçek puanları için elde edilen Cronbach alfa katsayısı .70'tir

Ölçekten elde edilen puanların ortalaması aşağıdaki verilen derecelemeye göre yorumlanmıştır.

4.00- 3.25 = Bana Tamamen Uyuyor (Çok iyi)

3.24- 2.50 = Bana Uyuyor (İyi)

2.49- 1.75 = Bana Çok Az Uyuyor (Düşük)

1.74- 1.00 = Bana Hiç Uymuyor (Çok düşük)

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II

Yeşil (2013) tarafından geliştirilen ölçek lise eğitimine devam eden öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu seviyelerini ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır. Geliştirilen bu ölçek 2 alt boyuttan ve toplamda 22 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi olan bu ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlarından birisi “Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları” diğeri ise “Öz yönetimli Öğrenme Sorumluluğu” dur. İlk alt boyut olan Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu 16 diğer alt boyut olan Öz yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ise 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ki maddelerin karşılarında “(0) Hiçbir zaman”, “(1) nadiren”, “(2) bazen”, “(3) çoğu zaman” ve “(4) her zaman” ifadeleri bulunmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğini saptamak üzere ölçeğe iç tutarlılık testi uygulanmıştır. İç tutarlılık düzeyinin ortaya konulmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı temel alınmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış olup yapılan hesaplamalar sonucunda katsayı .89 bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri .95, Barlett Testi sonuçları ise $\chi^2=3797.116$; $sd=231$; $p<.001$ olarak elde edilmiştir. Araştırmanın verilere Pearson r testi ile yapılan bağımsız örneklem t testi ile yapılan ayırt edicilik analizleri ($p<.01$) ve madde-toplam korelasyonu değerleri de ($p<.01$) ölçeğin amacına uygun, amaca hizmet eden bir yapıda olduğunu ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Ölçekten elde edilen puanların ortalaması aşağıdaki derecelemeye göre yorumlanmıştır:

4.00- 3.20 = Her zaman

3.19- 2.40 = Çoğu zaman

2.39- 1.60 = Bazen

1.59- 0.80 = Nadiren

0.79- 0.00 = Hiçbir zaman

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğrenme Sorumluluğu II Ölçeği'ni geliştiren araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır (EK-6). Çalışmaya yönelik gerekli olan etik kurul izinleri alınmıştır (EK-2). Örneklem grubuna ulaşabilmek amacıyla Erzurum Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar sonucunda izin alınmıştır (EK-1). Araştırmada kullanılacak olan Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğrenme Sorumluluğu II Ölçeği öğrencilere okullara gidilerek yüz yüze olarak uygulanmıştır. Ölçme araçlarında istenilen bilgilerin kullanım amacı belirtilmiş olup araştırmada kullanabilmek amacıyla öğrencilerden sadece cinsiyet ve sınıf bilgileri istenmiştir. Bunun dışında herhangi bir kişisel bilgiye başvurulmamıştır. Ölçe araçlarının uygulanmasında oluşabilecek hataları en aza indirgeyebilmek için en uygun zaman ve tarih gözetilmiş olup öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yürütülen çalışmada elde edilen veriler istatistik paket programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma gösterip göstermediğini belirlemek için merkezi eğilim ölçüleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmış (EK-8) ve verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu kapsamda lise öğrencilerini akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup oluşmadığı Mann-Whitney U Testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Büyüköztürk vd. (2016) Mann-Whitney U Testi bağımsız örneklem için t testinin non-parametrik karşılığı olup birbirleriyle ilişkisi olmayan iki gruptan alınan sonuçlara arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını ortaya koymak için kullanılmaktadır. Lise öğrencilerini akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeylerinde sınıf düzeyine göre ise anlamlı farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Kruskal Wallis H Testi ise parametrik testlerden olan ANOVA testinin karşılığıdır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 203). Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır. Spearman korelasyon katsayısı, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılan bir ilişki ölçüsüdür (Artusi vd., 2002).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmada belirlenen alt problemlere yönelik analiz sonuçları ele alınmıştır.

1. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ne Düzeydedir?

Lise öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu-II ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları*

Alt Boyutlar ve Toplam	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu	419	1.13	4.00	2.95	.62
Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu	419	.00	4.00	2.32	.84
Toplam	419	1.23	4.00	2.78	.59

Tablo 2 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde “Çoğu Zaman” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından olan “Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu” boyutunun ortalaması ($\bar{X}$ =2.95) iken diğer alt boyut olan “Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu” boyutunun ortalaması ($\bar{X}$ =2.32) elde edilmiştir.

2. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlikleri Ne Düzeydedir?

Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları*

Akademik Öz Yeterlik	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Toplam	419	1.71	3.71	2.65	.42

Tablo 3 incelendiğinde lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde “Bana uyuyor” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Ölçeğin ortalamaları hesaplamalarında ortalama ($\bar{X}$ =2.65) elde edilmiştir. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyi puan ortalaması hesaplandığında değerlendirme ölçeğinin 2.50 - 3.24 aralığına karşılık geldiği için, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluk ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Lise öğrencilerinin akademik öğrenme sorumluluğu ve öz yeterlik düzeyleri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Akademik Öğrenme Sorumluluğu ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Medyan	Sıra Ort	U	Z	P
Akademik Öz yeterlik	Kız	270	18.82	211.83	19.621	-.417	.676
	Erkek	149	19.00	206.69			
Öğrenme Sorumluluğu	Kız	270	63.00	211.70	19.655	-.387	.699
	Erkek	149	61.00	206.92			

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. [$U_{\text{Akademik Öz yeterlik Ölçeği}}=19.621$, $p>.05$; $U_{\text{Öğrenme Sorumluluk Düzeyi}}=19.655$, $p>.05$]. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluk seviyeleri ve akademik öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede birbirlerinden farklılaşmamaktadır.

4. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluk Ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluk ve öz yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Akademik Öğrenme Sorumluluğu ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Medyan	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Akademik Öz Yeterlik	9. Sınıf	140	18.0	204.66	3	6.06	.109	
	10. Sınıf	99	18.0	188.75				
	11. Sınıf	104	19.0	227.34				
	12. Sınıf	76	19.0	223.79				
Öğrenme Sorumluluğu	9. Sınıf	140	67.0	252.05	3	18.19	.00	12. Sınıf > 9. Sınıf
	10. Sınıf	99	59.0	181.97				11. Sınıf > 9. Sınıf
	11. Sınıf	104	61.5	201.22				10. Sınıf > 9. Sınıf
	12. Sınıf	76	56.0	181.07				

Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik düzeylerinin sınıf değişkeni dikkate alındığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve Öğrenme Sorumluluğu ölçeğinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu ($\chi^2=18.19$, $p<.05$) ve bu anlamlı farklılığın

ise 12. sınıf öğrencileri (M=56) ile 9. sınıf öğrencileri (M=67) arasında 12. sınıf öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Yine yapılan analizler sonucu 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre; 10. sınıf öğrencilerinin de 9.sınıf öğrencilerine göre öğrenme sorumluluğu düzeyleri anlamlı derece farklılık göstermektedir.

5. Alt Problem: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?

Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesine Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları*

ÖLÇEKLER	N	R	P
Akademik Öz Yeterlik	419	.359	.000
Öğrenme Sorumluluğu			

(**) $p < 0.01$

Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen Spearman korelasyon testi sonucuna göre akademik öz yeterlik ile öğrenme sorumluluğu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir [$r=.359$, $n=419$, $p<.01$]. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin artması ile öğrenme sorumlulukları düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Güncel eğitim yaklaşımlarında ve güncel eğitim öğretim süreçlerin de bireylerin daha aktif bir pozisyonda olması istenmektedir. Bu aktif pozisyon aslında öğrenme ve öğretme sürecin en başında dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bilginin oluşumundan başlayıp davranışlara dönüşmesine kadar geçen sürede sorumluluğu öğrenenin üstlenmesi gerekmektedir. Başarının en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Her yetiştirilen bireyin sadece akademik başarı değil toplumsal, sosyal sorumlulukları bulunmaktadır. Bunların yanı sıra arkadaşlarına ailesine ve bulunduğu ortamdaki bireylere karşıda görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sebeple birey sorumluluk türlerinden öğrenme sorumluluğu kazanımını elde ederse hem çevresi için hem de kendisi için hayat daha kolay ve yaşanılabilir olmaktadır. Aynı oranda akademik başarısı da olumlu yönde artmaktadır.

Akademik başarıyı etkileyen önemli bir diğer kavram ise akademik öz yeterliktir. Bir bireyin akademik öz yeterliği yüksekse akademik başarısı da o oranda yüksek olmaktadır. Bir bireyde akademik başarı değerlendirilirken doğuştan gelen faktörlerde göz önünde bulundurulmalıdır. Adeyemo (2007) yaptığı araştırmada duygusal zekâ kavramını bireyin akademik başarısı ile akademik öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkide dengeleyici unsur olarak tespit etmiştir.

Bir birey sorumluluğunu kendi üzerine aldığı öğrenme sürecinde kendisine güveni hissetmeli ve bu temel üzerine yeni bilgileri inşa edebilmelidir. Bandura (2006) akademik öz yeterliği tanımlarken öğrenmeye karşı kendisinde hissettiği güven olarak açıklamaktadır. Öğrenciler ve genelde bireyler kendilerinde güven ve sorumluluğu ölçülü biçimde hissettikleri her yeni öğrenme öğretme ortamında başarılı olacaklardır.

Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri ve Öğrenme Sorumluluğu II ölçeğine ilişkin toplam puan ortalamaları “Çoğu Zaman” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Alan yazını taramasında Yeşil (2013) gerçekleştirdiği araştırmada erkek öğrencilerin kızlara göre; alt sınıftaki öğrencilerin ise üst sınıftaki öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Çam ve Ünal-Oruç (2014) gerçekleştirdiği araştırmada ilkökul öğretmenlerini incelemiş ve yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almaları gerektiğini belirtirken bu sorumluluğu yükleme

konusunda tam anlamıyla başarılı olamadıklarını belirtmiştir. Lewis vd. (2014) yürüttükleri araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğunun bir baskısını hissettiğini ancak öğretmen öğrenci arasındaki olumlu iletişim havası ile bu baskının ortadan kalkabileceğini ifade etmişlerdir.

Yulianti ve Partha (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenme sorumlulukları düşük öğrencilere verimli ve etkili yönlendirme yapıldığında, aktif yardım sürecine tâbi tutulduğunda öğrenme sorumluluğunun arttığını gözlemlemişlerdir. Öğrenme sorumluluğunun öğretim süreçlerinde de kazanılabileceği noktası oldukça önemlidir.

Lise Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçları

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında öğrenme sorumluluğu düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Alan yazını taraması incelendiğinde farklı değişkenlerle öğrenme sorumluluğunun incelendiği çalışmalar mevcut olup Kuloğlu (2022) ortaokul öğrencileri arasında gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme sorumlulukları düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Özbulat (2020) yürüttüğü çalışmada benzer sonuçlar elde etmiş olup kızların erkeklere göre daha fazla öğrenme sorumluluğu taşıdıklarını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Erkek ve kız öğrencilere bu sorumluluğun eğitim öğretim süreci boyunca ve aile yaşantısı içerisinde aile aynı düzeyde kazandırıldığı söylenebilir.

Lise Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Sonuçları

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrenme sorumluluğu düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın 9. ve 12. sınıfların arasında 12. sınıfların lehine olduğu saptanmıştır. Yine aynı araştırma sonuçlarında anlamlı farklılık oluşan bir diğer sınıf düzeyi ise 11. sınıf ve 9. sınıf düzeyidir. Bu anlamlı farkta 11. sınıfların lehine olduğu gözlemlenmiştir. 10. sınıf ve 9. sınıf arasında da benzer anlamlı fark olduğu gözlemlenmiş olup anlamlı farkın 10. sınıf lehine olduğu anlaşılmıştır.

Lau vd. (2018) yaptıkları araştırmada da alt sınıf düzeyindeki (3.sınıf) öğrencilerin, bir seviye üst düzeydeki (4. sınıf) öğrencilere nazaran öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde 4. sınıftaki öğrencilerin öğrenme sorumluluk

seviyeleri de 5.sınıftaki öğrencilerin öğrenme seviyelerine göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Alan yazını taraması yapıldığında Kolan (2020) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu konu edinmiş ve araştırmalarında 12. sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeylerinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerdeki öğrenme sorumluluğunun bilgi ve deneyimle birlikte yaş ve sınıf ilerledikçe artacağına ilişkin çalışmalar mevcut olup bu konudaki genel görüşü destekler bir sonuç elde edilmiştir.

Lise Öğrencilerinin Akademik Öz yeterlik düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik ölçeği toplam ortalamalarına bakıldığında “Bana uyuyor” şeklinde görüşlerinin ifade ettiklerini anlaşılmaktadır. Alan yazınında yapılan çalışmalara bakıldığında Bouffard-Bouchard vd. (1991) öz yeterlik inancı düşük olan lise öğrencilerinin akademik öz yeterliği yüksek olan bireylere göre problemle karşılaştıklarında daha çabuk pes edebilmektedir.

Alan yazınında yapılan araştırmalar sonucunda normal zekâ seviyesine sahip öğrenciler ile üstün zekâ seviyesine sahip öğrenciler arasında bir karşılaştırma yapılmış olup üstün zekâlı öğrencilerin akademik öz yeterlik seviyelerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Alan yazını taramasında akademik öz yeterlik ile birçok eğitim kavramı ilişkilendirilmiş olup akademik öz yeterlik hep değişken hem de sonuç olarak ele alındığı araştırmalar olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin Cıla (2015) araştırmasında 702 lise öğrencisinden topladığı veriler ile akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasında .33 düzeylerinden anlamlı bir ilişkini varlığını ortaya koymuştur.

Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçları

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde akademik öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini inceleyen araştırmaların birçoğunda erkeklerin akademik öz yeterlik seviyeleri kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Schunk, & Pajares, 2002). Bu araştırmaların aksine Bacchini ve Magliulo'nun (2003) yaptıkları çalışmada kızların akademik öz yeterlik düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Oğuz (2012) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerinin arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Gündoğan ve Koçak (2017) yaptığı araştırmada öğretmen

adaylarının öz yeterlik becerilerinde cinsiyet değişkenin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Sonuçları

Yapılan araştırmada akademik öz yeterlik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Lise öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Alan yazını taraması yapıldığında gerçekleştirilen araştırmalar daha çok üniversite öğrenci ve öğretmen adayları çevresinde olduğu anlaşılmaktadır. Orhan ve Akkoyunlu (2003) yürüttükleri çalışmada öğrenciler büyüdükçe ve yaşları ilerledikçe akademik öz yeterlik düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir. Öğrencinin yaşı ve sınıf düzeyleri ilerledikçe hayata dair tecrübe ve deneyimleri artmak ta buna bağlı olarak akademik öz yeterlik seviyeleri artmaktadır. Ekinci (2011) yürüttüğü çalışma 12. Sınıf ve 9. Sınıflar arasında 12. Sınıfların lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur.

Lise Öğrencilerinin Akademik Öz yeterlik ve Öğrenme Sorumlulukları Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeyleri ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumlulukları kavramları akademik başarının belirleyici olabilecek iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik öz yeterliğe sahip olan bireylerde görülen özellikler dikkate alındığında bireyde aslında öğrenme sorumluluğunun da belirtileri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci kendini öğrenilmesi gereken yeni bilgiden sorumlu tuttukça o akademik hareketlenme işini devam ettirecektir ve akademik işi bitirmeye olan inancı taze kalacaktır. Akademik öz yeterlik kavramının içerisinde bireyin bir akademik işi başarabilmesine olan inanca dikkat edilirken öğrenme sorumluluğunda ise bu akademik işin bireyde oluşturduğu kişisel farkındalığa dikkat edilmektedir. Bu sebeple iki kavram aslında birbirini taşıyan, birbirini destekleyen ve tamamlayan bir yapıdadır. Bu iki kavramın birbirlerini desteklemesi ve birbirlerinden etkilenmesi doğal bir sonuç olup öğrencilerin öğrenme sorumlulukları arttıkça lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin de arttığı yorumu yapılabilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre uygulamada yararlanılabilecek öneriler ve sonraki çalışmalara yardımcı olacak araştırma önerileri sunulmuştur.

Uygulama İçin Öneriler

- Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini geliştirebilmek için ders ve ders dışı etkinliklerde öğrenciye yönelik kullanılacak öğretim metot ve tekniklerinin öğrencinin yeterlik algısını geliştirici şekilde seçilmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin ders esnasında aktarıcı rolünden daha çok yönlendirici ve rehber görevini üstlenerek öğrencilere yaklaşması öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirme noktasında önemli bir rol almaktadır.
- Akademik ve sosyal anlamda tanınmış ve kendi emekleri ile belirli konumlara gelmiş bireylerin rol model gösterilmesi de lise öğrencilerinde farkındalık oluşturup onları kendilerine rol model alma ihtimallerini artırabilir.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Gerçekleştirilen araştırma sadece Erzurum ilindeki 419 lise öğrencisini kapsamaktadır. Alana ilişkin daha net ve genel sonuçlar elde edebilmek amacıyla örneklem grubu ülkenin farklı şehirlerinde seçilebilir.
- Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Öğrencilerin akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeyleri hakkında fikir sahibi olmak amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenme sorumluluğu ve akademik öz yeterlik kavramları, erken yaşlardan itibaren kazanılabilen ve sonradan geliştirilebilen bir yapıya sahip olduğu düşünülürse, eğitim öğretim süreçlerinin başı olan ilkokul ve ortaokul kademelerini de içeren boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Akademik başarıyı etkileyen bu iki kavramın yordayıcılık oranlarının belirlenebilmesi için araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Adeyemo, D. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve başarıları arasındaki bağlantıda duygusal zekânın düzenleyici etkisi. *Psikoloji ve Gelişen Toplumlar Dergisi*, 19(2), 199-213.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Data.
- Aksoy, Ö. (2014). Üstün zekâlı ve normal öğrencilerin algılanan akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık*, 1(1), 1-6.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: Hacettepe üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-115.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students' understandings and their selfreported learning attitudes and behaviours* [Unpublished master's thesis]. Queensland University of Technology/Faculty of Education. Australia.
- Artino, A. R. (2012). Akademik öz yeterlilik: eğitim teorisinden öğretim pratiğine. *Tıp Eğitimi Üzerine Perspektifler*, 1, 76-85.
- Artusi, R., Verderio, P., & Marubini, E. (2002). Bravais-Pearson and Spearman correlation coefficients: meaning, test of hypothesis and confidence interval. *The International Journal of Biological Markers*, 17(2), 148-151.
- Atik, G., & Erkan Atik, Z. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı* (Tez No. 265178) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-349.
- Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü* (2. baskı). Anı.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. W H. Freeman & Co.
- Bandura, A. (2006). Öz-yeterlik ölçekleri oluşturma kılavuzu. *Ergenlerin öz yeterlik inançları*, 5(1), 307-337.
- Barry, V. (1979). *Moral issues in business*. Wadsworth.
- Basım, H., N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). The relationship between big five personality characteristics and conflictre solution approaches. *Turkish Journal of Psychology*, 24(63), 35-37.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam* (6. baskı). Nobel.
- Bıkmaz, F. (2004). *Öz yeterlik inançları. Eğitimde bireysel farklılıklar*. Nobel.
- Biricik, Y. S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 397578) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Ascd.
- Bursa, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi* (Tez No. 603631) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 257573) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 97-109.
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 299924) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carpenter, J., & Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55. <http://doi.org/10.3776/joci.2013>
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say.
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu lisesi 9.ve 10.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının. akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması* (Tez No. 378307) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cook-Sather, A. (2009). From traditional accountability to shared responsibility: The benefits and challenges of student consultants gathering midcourse feedback in college classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 231-241
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student-faculty partnership. *Higher Education Research ve Development*, 34(6), 1097-1109.
- Corno, L. (1992). Öğrencileri öğrenme ve performans için sorumluluk almaya teşvik etmek. *İlkokul Dergisi*, 93(1), 69-83.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır)
- Çam, Ş. S., & Ünal-Oruç, E. (2014). Öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16.
- Çelikkaya, T., & Seyhan, O. (2016). Değerlerin kazanılmasındaki etkili faktörler (öğrenci görüşleri). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 167-191.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

- Datu, J. A. D., & Mateo, N. J. (2020). Character strengths. academic self-efficacy and wellbeing outcomes in the Philippines: A longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-9.
- Demiral-Yılmaz, N. (2010). *Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının akademik öz yeterlik. hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi* (Tez No. 264042) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dever, A. (2010). *Spor sosyolojisi*. Baslık.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Dodurgalı, A., Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., & Ekşi, H. (2010). *Çocuk ve ergen eğitimi: Anne baba tutumları*. Timaş.
- Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme- öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 19, 1-25.
- Duman-Keskin, D. (2010). *Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 302671) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Edgen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational psychology* (4th ed.). Printice-Hall.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik ertelemelerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü* (Tez No. 296469) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi* (2. basım). Kayıhan.
- Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(1), 481-503.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (2013). Behaviorism. Cognitivism. Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71. http://northweststate.edu/wpcontent/uploads/files/21143_ftp.pdf
- Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress. stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika J. Soc. Sci. Humanit*, 27, 2441-2454.
- Fritz, J. (2017). Using analytics to nudge student responsibility for learning. *New Directions for Higher Education*, 179, 65-75.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning of Instruction*. (4th ed.). Holt. Rinehart & Winston.
- Glasser, W. (2005). *Responsibility. respect and relationships: Creating emotionally safe classrooms*. Quality Educational Programs. Inc
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning. measure. and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.2307/1163531>

- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Tez No. 174902) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gökdağ-Baltaoğlu, M., & Güven, M. (2020). Views of prospective teachers on learning responsibility. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 228-239.
- Gömleksiz, M. N., Kılınç, H. H., & Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 119-141.
- Gözüyukarı, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumlulukları*. E. Masal (Ed.) Book of Proceedings (224-232). ERPA.
- Greenstein, B. (2000). *Students' perception of the racial climate on campus and in the classroom and the relationship with academic self-efficacy and academic and intellectual development* [Unpublished master's thesis]. University of Maryland-Maryland.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Gündüz, M. (2018). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaptıkları projelerin sorumluluk duygusuna katkısı hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1374-1385. <https://doi.org/10.17755/esosder.341436>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/pub/tubar/issue/16973/177364>
- Hansson, A. (2012). The meaning of mathematics instruction in multilingual classrooms: Analyzing the importance of responsibility for learning. *Educational Studies in Mathematics*, 81, 103-125. <http://doi.org/10.1007/s10649-012-9385-y>
- Hayta-Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Tez No. 188277) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered educational: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16.
- Hill, J. R. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: community building in webbased learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 67-86.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji. din ve eğitim yönüyle insani değerler*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Hughes, C. (2001). Developing conceptual literacy in lifelong learning research: A case of responsibility?. *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir Çev. Ed) Eğiten Kitap.

- Kandemir, M. (2014). Akademik ertelemenin yordayıcıları: Sorumluluk, başarı / başarısızlığa yönelik yükleme stilleri ve akademik özyeterlilik inançları. *Eğitim ve Bilim*, 39, 99-114.
- Kaya, E. (2023). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine etkisi* (Tez No. 792905) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 70-79.
- Kayacan, K., & Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786.
- Kerka, S. (1994). Self-directed learning: Myths and realities. *ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education*, 1-4.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02601371003700584>
- Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü* (Tez No. 637910) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of History School*, 60, 2790-2814.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32, 249-254.
- Lan-Ying, Z. (2010). Base on the realities to foster a strong sense of responsibility and achieve the sustainable development of vocational schools. *Canadian Social Science*, 6(5), 157-163.
- Lau, C., Kitsantas, A., & Miller, A.D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy and sources of self-efficacy in mathematics: A study of international baccalaureate primary years programme students. *Soc Psychol Educ*, 21, 603-620.
- Lewis, S., Whiteside, A., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of ELearning & Distance Education*, 29(2), 1-11.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lin, S. H., Lu, W. C., Chen, M. Y., & Chen, L. H. (2014). Association between proactive personality and academic self-efficacy. *Current Psychology*, 33, 600- 609.
- Linder, R. H., & Harris, B. R. (1998). Self-regulated learning in education majors. *The Journal of General Education*, 47(1), 63-78

- Llobet-Martí, B., López-Ros, V., & Vila, I. (2018). The analysis of interactivity in a teaching and learning sequence of rugby: the transfer of control and learning responsibility. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 84-102.
- Lodewyk, K. R., Gammage, K. L., & Sullivan, P. J. (2009). Relations among body size discrepancy, gender, and indices of motivation and achievement in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 362-377.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9-13.
- Matthews, M. T., & Yanchar, S. C. (2018). Instructional designers perspectives on learners responsibility for learning. *Comput High Educ*, 30, 111-124.
- MEB. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. MEB.
- Mena, J. A. (2011). Latino parent home-based practices that bolster student academic persistence. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 490-506.
- Mengi, F., & Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy* (Yayın No. ucin1243353903) [Doktora tezi. University of Cincinnati]. Ohio. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=ucin1243353903
- Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2011). African-American Children's Representation of Personal and Social Responsibility. *Sport, Education and Society*, 16(1), 89-109
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, (38), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Oktaylar, H. C. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. baskı). Yargı.
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(2), 41-55.
- Öncü, Ç. E. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, 12(21), 14-17.
- Öncü, H. (2012). Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648. <https://doi.org/10.24315/tred.528501>
- Özbay, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İber.
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No. 616380) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 343-357.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Vize.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Pajares, F. (2012). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. 111-139). Routledge.
- Pals-Svendsen, L., & Smedegaard-Mondahl, M. (2013). How social-media enhanced learning platforms support students in taking responsibility for their own learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 5(2), 261-272.
- Pandey, R. C. (2008). Academic achievement as related to achievement motivation and parental background. *Indian Psychological Reviews*, 70(4), 213-216.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Qian, H., Youngs, P., & Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *J Educ Change*, 14, 445-464.
- Rios, R. J. (2002). *Exploring the relationship between the reception of instruction in time-management skills and the level of academic self-efficacy among at-risk high school students* [Unpublished PhD thesis, University of Texas-San Antonio]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Rohmani, N., and Andriani, R. (2021). Correlation between academic self-efficacy and burnout originating from distance learning among nursing students in Indonesia during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18.
- Roper, A.R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62-64.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 838-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.763>
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz düzenlemeye yönelik öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik kavramsal anlama bilişsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 420677) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. Academic.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic.
- Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenmenin oluşumu*. MEB Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi.

- Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of selfefficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37, 115-128.
- Sula-Ataş, N., & Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375-386.
- Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda otokontrol ve sorumluluk bilinci. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 69, 16-17.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* (Tez No. 300680) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şeker, G. (2021). Kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak iyi oluş ve kariyer kaygısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 262-275.
- Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Difference*, 61, 136-150.
- Telef, B. B. (2011). *Özyeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Tez No. 286530) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing An Elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tuomi, M. T., Jacott, L., & Lundgren, U. (2008). *Education for world citizenship : Preparing students to be agents of social change*. CiCe Thematic Network Project.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik öz-yeterlik ve okula yabancılaşma algıları: Erzincan üniversitesi örneği* (Tez No. 503291) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, İ. (2019). İlkokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin ahlaki ikilem hikâyeleriyle incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 23(1), 265-287.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.
- Yağcı, U., & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleriyle öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89-104.
- Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49. <https://doi.org/10.21764/efd.41545>
- Yardımcı, F., & Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 27(2), 19-33.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana baba ve çocuk: Ailede çocuk eğitimi* (17. baskı). Remzi.

- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 282-294.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5.sınıf öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 220651) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yulianti, D., & Partha, I. D. P. (2019, July). Development guidelines for training responsibilities learning through the conseling of realities. In *Simposium Antar Bangsa Seminar dan Workshop* (pp. 73-79). Redwhite Press.
- Zeinalipour, H. (2021). School connectedness, academic self-efficacy and academic performance: *Mediating role of hope. Psychological Reports*, 125(4), 2052-2068. <https://doi.org/10.1177/00332941211006926>.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Selfefficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background. methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement*. Academic.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate. academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482.

EKLER

EK-1. Uygulama İzni

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-76372548
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Ceyda GÜNEY- Fatih DABAK)

17/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.04.2023 tarihli ve E.2300132035 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24.04.2023 tarihli ve E.2300131963 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; a) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatih DABAK tarafından Doç.Dr.Adnan TAŞGIN'ın danışmanlığında 24 Nisan-16 Haziran 2023 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerinde bulunan Anadolu Fen ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" adlı araştırma ve uygulama çalışması,

b) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Ceyda GÜNEY tarafından Arş. Gör. Ebru OCAKCI'nın danışmanlığında TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı çerçevesinde 20 Nisan-20 Haziran 2023 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı Aziziye Vali Vefik Kitapçığı İlkokulu, Aziziye Zübeyde Hanım İlkokulu, Aziziye 23 Nisan İlkokulu, Aziziye Ertuğrul Gazi İlkokulu, Palandöken Yıldızkent İlkokulu, Palandöken Toplukonut İlkokulunda yapılması planlanan; "İnfografiklere Dayalı Güvenli Teknoloji Kullanımı Eğitimi ve Etkililiği" adlı uygulama çalışmaları için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak araştırma uygulama çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüze, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk PALA
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 Adet Dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Muratpaşa Mah Yönetim Cad. Hükümet Konağı II MEM KAT:3

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

Bilgi için: H.TEMEL

E-Posta: [arce25@meb.gov.tr](mailto:arge25@meb.gov.tr)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: erzurumem@meb.gov.tr

Faks: 442351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosga.meb.gov.tr> adresinden a6d7-70dc-39cc-872d-ca6c koda ile teyit edilebilir.

EK-2. Etik Kurul İzni-1



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu

Sayı : E-56785782-050.02.04-2300124922
Konu : Etik Kurul Kararı (Fatih DABAK
05/01)

14.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 30.03.2023 tarihli ve E-33859887270-2300105528 sayılı belge.

Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Fatih DABAK'ın "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili,Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 11.04.2023 tarih ve 05/01 sayılı kararı ektedir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim

Prof.Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Kurul Başkanı

Ek : Etik Kurulu Kararı (05-01)

Dağıtım:

Gereği:
Sayın Doç.Dr. Adnan TAŞGIN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: dd67e80a-d5f1-4208-99c5-3a0b978a9f2b
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Adı: <http://www.atauni.edu.tr/birim-egitim-bilimleri-enstitusu>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>

Bilgi: Ayşe Demet BINDESEN TOKSOY
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitsil@atauni.edu.tr



EK-3. Etik Kurul İzni-2

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Fatih DABAK'ın "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 11.04.2023

Teslim Tarihi: 11.04.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

[İmza]

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

EK-4. Etik Kurul İzni-3

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :11.04.2023
Toplantının Sayısı :05

Karar-01: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Fatih DABAK'ın "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verildi.

(İMZA)

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(İMZA)

Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

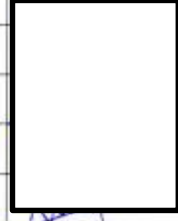
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

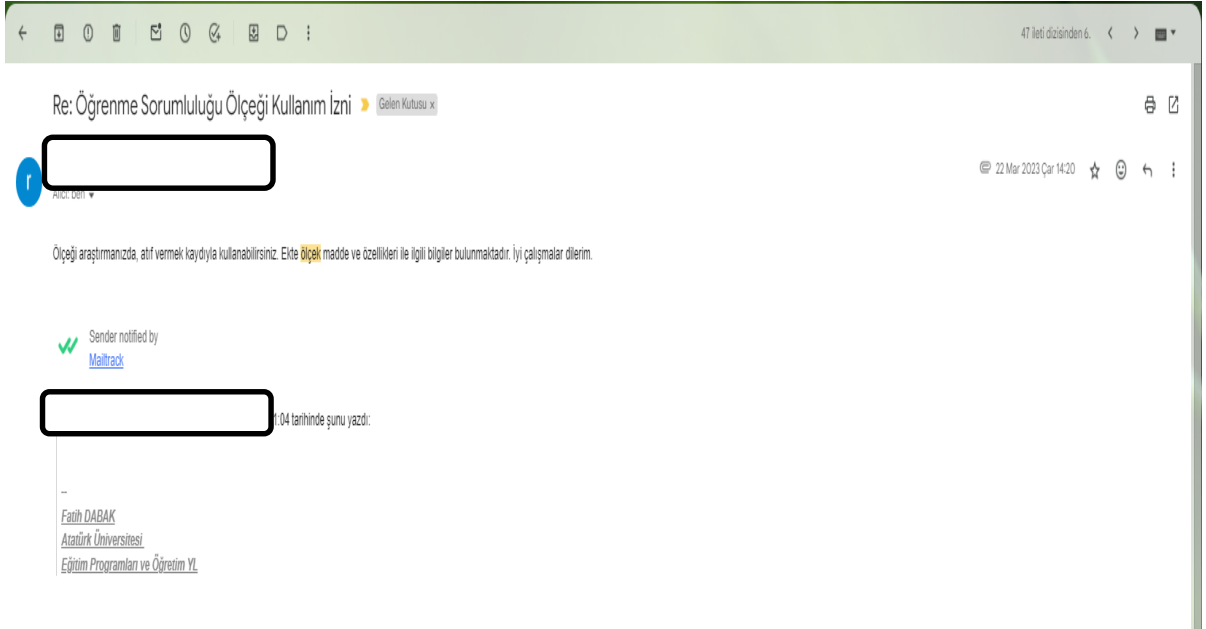
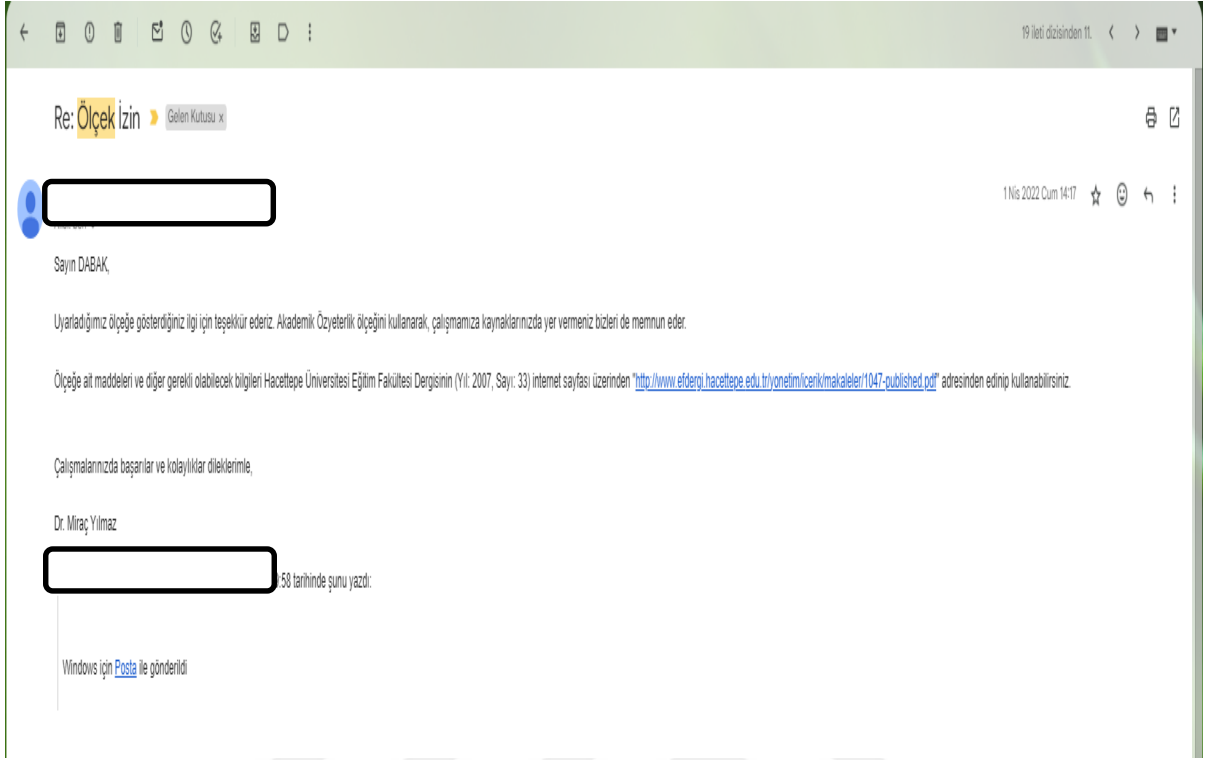
EK-5. Etik Kurul İzni-4

**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu**

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 05 Karar No: 01	Toplantı Tarihi: 11.04.2023
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Fatih DABAK Çalışma Konusu: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları Ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

EK-6. Ölçek Uygulama İzni



EK-7. Akademik Öz yeterlik ve Öğrenme Sorumluluğu Ölçekleri

Değerli Öğrenciler, Bu araştırma sizlerin akademik öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu düzeyinizi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz : Kız ☐ Erkek ☐ Sınıf ☐ 9. sınıf ☐ 10. sınıf ☐ 11. sınıf ☐ 12. sınıf

Akademik Öz yeterlik Ölçeği

(1) Bana hiç uymuyor, (2) Bana çok Az Uyuyor, (3) Bana uyuyor, (4) Bana Tamamen Uyuyor

	(1)Bana hiç uymuyor	(2)Bana çok Az Uyuyor	(3)Bana uyuyor	(4)Bana Tamamen Uyuyor
1 Lise öğrenimim de her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
2 Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda dalma yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4
3 İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	1	2	3	4
4 Bir yazılı sınav çok zor olsa bile,onu başaracağımı biliyorum.	1	2	3	4
5 Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.	1	2	3	4
6 Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum	1	2	3	4
7 Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-2)

(0) Hiçbir Zaman, (1) Nadiren, (2) Bazen, (3) Çoğu Zaman, (4) Her Zaman

	(0)Hiçbir Zaman	(1)Nadiren	(2)Bazen	(3)Çoğu Zaman	(4)Her Zaman
1 Ödevlerimi, öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
2 Okul araç-gereçlerine ve eşyalarına zarar vermekten kaçınırım.	0	1	2	3	4
3 Ders (öğrenci) zili çaldığında, sınıfa zamanında girerim.	0	1	2	3	4
4 Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım.	0	1	2	3	4
5 Derslerde öğretmen ve arkadaşlarımla anladıklarımı dikkatlice dinlerim.	0	1	2	3	4
6 Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım.	0	1	2	3	4
7 Ders bittiğinde öğretmen izin vermeden sınıfı terk etmem.	0	1	2	3	4
8 Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım.	0	1	2	3	4
9 Söz hakkı almak için parmak kaldırırım.	0	1	2	3	4
10 Ödevlerimi zamanında yaparım.	0	1	2	3	4
11 Ders sırasında arkadaşlarımla rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçınırım.	0	1	2	3	4
12 Grup çalışmalarında verilen görevleri zamanında yerine getiririm	0	1	2	3	4
13 Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim.	0	1	2	3	4
14 Öğretmen ve arkadaşlarımla konuşurken onların sözünü kesmem.	0	1	2	3	4
15 Sınıf başkanı ve başkan yardımcısına kurallara uyararak yardımcı olurum.	0	1	2	3	4
16 Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
17 Ders çalışmalarımı düzenli hale getirmek için çalışma planı hazırlarım.	0	1	2	3	4
18 Hazırladığım çalışma planına uygun davranmaya gayret ederim.	0	1	2	3	4
19 Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım.	0	1	2	3	4
20 Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım.	0	1	2	3	4
21 Öğrendiğim bilgileri özetlerim.	0	1	2	3	4
22 Kendime en uygun olan ders çalışma tekniklerini biliyor ve uyguluyorum.	0	1	2	3	4

EK-8. Normallik Varsayımları İçin Yapılan Analiz Sonuçları

		Descriptives			
	CİNSİYET	Statistic		Std. Error	
TOPLAMÖZ	kız	Mean		18.6576	.18137
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	18.3005	
			Upper Bound	19.0147	
		5% Trimmed Mean		18.6484	
		Median		18.8261	
		Variance		8.882	
		Std. Deviation		2.98027	
		Minimum		12.00	
		Maximum		25.00	
		Range		13.00	
		Interquartile Range		4.92	
		Skewness		-.010	.148
		Kurtosis		-.821	.295
	erkek	Mean		18.5028	.23944
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	18.0296	
			Upper Bound	18.9759	
		5% Trimmed Mean		18.5282	
		Median		19.0000	
		Variance		8.542	
		Std. Deviation		2.92270	
		Minimum		12.00	
		Maximum		26.00	
		Range		14.00	
		Interquartile Range		5.00	
		Skewness		-.135	.199
		Kurtosis		-.509	.395
TOPLAMSOR	kız	Mean		61.3711	.77783
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	59.8397	
			Upper Bound	62.9025	
		5% Trimmed Mean		61.6875	
		Median		63.0000	
		Variance		163.356	
		Std. Deviation		12.78109	
		Minimum		28.00	
		Maximum		88.00	
		Range		60.00	
		Interquartile Range		20.00	
		Skewness		-.364	.148
		Kurtosis		-.418	.295
	erkek	Mean		60.8508	1.13617
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	58.6056	
			Upper Bound	63.0960	
		5% Trimmed Mean		61.1534	
		Median		61.0000	
		Variance		192.342	
		Std. Deviation		13.86873	
		Minimum		27.00	
		Maximum		88.00	
		Range		61.00	
		Interquartile Range		20.00	
		Skewness		-.197	.199
		Kurtosis		-.562	.395

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TOPLAMÖZ	,095	419	,000	,980	419	,000
TOPLAMSOR	,058	419	,002	,985	419	,000

ÖZ GEÇMİŞ

Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünden 2019 yılında mezun oldum. 2020 yılında Erzurum ili Aşkale ilçesinde bir lise de Psikolojik Danışman olarak görev yapmaya başladım. 2 sene görev yaptıktan sonra Erzurum ili Yakutiye ilçesine bir ortaokula tayin oldum ve orada Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak görev yapmaya başladım. 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında ise görevlendirme ile Karayazı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünde görevli öğretmen olarak devam ettim. 2021 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans eğitimime başladım. 2024 yılında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisansımı tamamladım.

