



Secondary school students' level of fulfillment of their learning responsibilities in school learning

Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri

Rüştü Yeşil¹

Abstract

Learning responsibility is one of the most studied responsibility forms in the literature. Learning responsibility has a particular importance because of forming a basis for individual's learning the other responsibilities. The aim of this study is to determine secondary school students' level of fulfillment of their learning responsibilities in school learning. The study is a research implemented in screening modeling. Data are acquired from "Learning Responsibility Scale II" (LRS) and 591 students. LRS-II is a scale comprised of 22 terms and 2 factors. Validity property of data collection tool is tested through (1) exploratory factor analyze, (2) item-total correlation and (3) analyses of item distinctiveness. Factor loads of the item are between 0.552 and 0.721. Amount of declared variance is 41.366 %. Reliability coefficient of LRS-II is determined as Cronbach's Alpha .89. On the data; arithmetic mean, standard deviation, t test, MWU test, ANOVA test are conducted. It is revealed briefly at the end of the study that secondary school students better fulfilled their externally managed learning responsibilities with a significant difference and that female students compared to male students, lower class students compared to senior class

Özet

Öğrenme sorumluluğu, alanyazında üzerinde sıklıkla durulan sorumluluk türlerinden birini oluşturmaktadır. Öğrenme sorumluluğu, diğer sorumlulukları öğrenmenin temelini oluşturması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmeleri için öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler, "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II" ile 591 öğrenciden toplanmıştır. ÖSÖ-II, 22 maddeyi içeren ve 2 faktörden oluşan bir ölçektir. Veri toplama aracının geçerlik özelliği (1) açımlayıcı faktör analizi, (2) madde-toplam korelasyonu ve (3) madde ayırt ediciliklerinin analizi ile test edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .55 ile .72 aralığındadır. Açıklanan varyans miktarı % 41,366'dır. ÖSÖ-II'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alfa .89 olarak belirlenmiştir. Veriler üzerinde; aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, MWU testi, ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda kısaca; ortaöğretim öğrencilerinin dış yönetimli öğrenme sorumluluklarını anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde yerine getirdikleri; kız öğrencilerin erkeklere göre, alt sınıf öğrencilerinin üst sınıf öğrencilerine, dershaneye gitmeyenlerin gidenlere göre, genel lise öğrencilerinin Anadolu

¹ Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ryesil40@gmail.com

students, students attending private teaching institutions compared to those who do not and general high school students compared to Anatolian high school students better fulfilled their learning responsibilities.

Keywords: Responsibility education; student; learning responsibility; secondary education; school learning;

lisesi öğrencilerine göre öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk eğitimi; öğrenci; öğrenme sorumluluğu; ortaöğretim; okul öğrenmesi;

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Giriş

İnsana özgü bir özellik olan sorumluluk bilinci ve bu bilincin bireylere kazandırılması, tarih boyunca filozof, bilim insanı ve eğitimcileri sürekli meşgul eden bir konu olagelmıştır (Carnell, 2005; Clouder, 2009). Dewey'e göre sorumluluk, bireyin karakterini oluşturan temel parçalardan biridir ve sorumluluk edinimi, hayat boyu süren bir sorun niteliği taşımaktadır (Gosselin, 2003).

Sorumluluk duygusu ya da bilincinin nereden kaynaklandığı/beslendiği ve nasıl oluştuğu sorunu, sorumluluk konusunu ele alan çalışmalarda sıklıkla dile getirilmiştir (Davis ve Murrell, 1994; Gosselin, 2003; Hughes, 2001; NWREL, 1982; Töremen, 2011). Sorumluluk duygusunun kaynağına ilişkin alanyazında farklı açıklamalar (Brecke & Jensen, 2007; Clouder, 2009; Romi, Lewis & Katz, 2009; White, 1998) bulunmakla birlikte bu duygunun temel olarak iki kaynaktan beslendiği söylenebilir. Kaynaklardan birini; yasa, gelenek, ebeveyn beklenti ve yönlendirmeleri, arkadaş çevresi, toplum gibi dış kaynaklı etkenler oluşturmaktadır. Coeckelbergh'e (2006) göre bu tür dış kontrol öğeleri, bireylerin performansı için belirleyici bir zemin teşkil etmektedir. Dış kontrolün önemli odaklarından birini toplum, diğerini ise gelenek ve hukuk kuralları oluşturmaktadır. Benzer şekilde bireyin gelişim dönemlerine paralel olarak anne ve baba, öğretmen ve akran gruplarının beklentileri, bireyin sorumluluk duygusu ya da bilincini biçimlendirmektedir (Ersanlı, 2005; NWREL, 1982; Senemoğlu, 2009; Yeşil, 2003).

Sorumluluk duygusu ya da bilincinin oluşmasında ve biçimlenmesinde etkili olduğu sıklıkla ifade edilen diğer kaynak ise, iç kaynaklı denilebilecek etkenlerdir. Bunlar arasında motivasyon, kendini gerçekleştirme arzusu, bireysel idealler, öz düzenleme becerisi, özsaygı gibi özellik ve yeterlikler sayılmaktadır. Bunlar, sorumluluk duygusunu ya da bilincini hem etkileyen, biçimlendiren, yön ve güç veren hem de ondan etkilenen, biçimlenen, yön ve güç bulan özellikler olarak nitelendirilmektedir (Brecke & Jensen, 2007; Ellinger, 2004; Güvenç, 2010; Gynnilda, Holstad & Myrhaug, 2008).

Alanyazında önemle üzerinde durulan sorumluluk türlerinden birini, öğrenme sorumluluğu oluşturmaktadır (Barr & Tagg, 1995; Carnell, 2005; Davis & Murrell, 1994; Hughes, 2001; Sierra, 2009; Young, 2005). Öğrenme sorumluluğu, diğer sorumlulukları öğrenmenin de temelini oluşturması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Öğrenme sorumluluğunun bireylere profesyonel olarak kazandırılması, öncelikle okulların görevidir (Romi, Lewis & Katz, 2009; Töremen, 2011). Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin etkin öğrenenler haline gelmelerine yardımcı olmaktır. Senemoğlu'na (2011) göre öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması ve böylelikle okuldan ayrıldıktan sonra da öğrenmeye devam etmesi mümkün olmalıdır. Barr & Tagg'a (1995) göre ise, şimdilerde okulların ve eğitimcilerin amacı; öğretimden ziyade öğrenmeyi öğretmek ya da öğrenmeyi doğru kavratmak ve kolaylaştırmak, en iyi öğrenmeleri gerçekleştirebilecek yolları belirlemek olmuştur.

Öğrenme sorumluluğu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu yansıtan birtakım özelliklerin belirlendiği görülmektedir. Töremen'e (2011) göre sorumluluk duygusuna sahip olan kişi, yardımsever, paylaşımcı, toleranslı ve işbirliğine açık olmalıdır. Carnell (2005), öğrenme sorumluluğuna sahip olan bireylerin, kendi öğrenmesi ile ilgili karmaşıklıklardan kaçmayıp onları kucaklayabilen, öğrenmesi için uygun stratejiler seçip arkadaşları ile birlikte öğrenme sürecine kolay adapte olabilen, gerektiğinde arkadaşlarına öğretmenlik yapabilen kişiler olduğunu belirtmektedir. Barr & Tagg'a (1995) göre kendi öğrenmelerinde sorumluluk alanlar; hedeflerini belirlemede, düzenlemede, eylemde bulunmada belirleyici kişilerdir ve başarıları için gerektiğinde davranışlarını değiştirebilirler. Sierra (2009), sorumlu öğrencilerin; sınıfa hazırlıklı gelen, tartışmalara katılan ve eğitim sürecine katkı sağlamaya çalışan öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Brecke & Jensen'e (2007, 61) göre ise "öğrencilerin kendileriyle mücadele etmeye ve kendi kendilerine sorular üretmeye başlamaları, öğrenme ve anlama dünyasına giriş yaptıklarının göstergesidir".

Hughes'a (2001, 601) göre, "sorumluluk, hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesinde anahtar bir kavramdır. Sorumluluk almaları konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi, anahtar sorun görünümündedir". Clouder (2009, 289), Phillip Wetherall'ın (1811-1884) "Responsibility educates" (sorumluluk eğitir) sözüne atıfla, sorumluluğun bizzat kendisinin eğitici olduğunu belirtmiştir. Alderson (2003) ise sorumluluk alma ve yerine getirme deneyimlerinin, öğrencileri etkin öğrenenler haline getirebileceğini ifade etmektedir (Akt.: Carnell, 2005).

Gynnilda, Holstad ve Myrhaug (2008), alanyazının önemli kısmında, öğretmen aktarımına dayalı ders vermeye dayalı çalışmaların ve bilgilerin yer aldığını belirtmektedirler. Buna karşılık kendi yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin özdeğerlendirme, özizleme, oyunlaştırma gibi yollarla sorumluluk üstlenmek yoluyla bir eğitim süreci tasarladıklarını ve sonuçta öğrencilerin hem

öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum içerisine girdiklerini hem de akademik başarılarının yükseldiğini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada, hem kendi çalışmalarının sonunda hem de Lan (1996), Laurillard (1997) gibi araştırmacıların, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyi ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu aktarılmaktadır.

Diğer taraftan Davis ve Murrell (1994), sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin, kolektif akademik yaşamı niteliksizleştirdiğini; sınıf ortamındaki az sayıda sorumsuz olan öğrencilerin bile, sınıf düzeyini, akademik, sosyal vb. her açıdan düşük ortak paydaya, durağanlık ve pasifliğe doğru sürüklediğini belirtmektedirler. Kinzie ve Kuh (2004) ise DEEP Projesi (Etkili Eğitsel Uygulamaları Belgelendirme Projesi) kapsamında hazırlanan raporda, oluşturulan eğitim ortamına sorumluluk duygusunun egemen olması ve sorumlulukların paylaşılması ile birlikte eğitim kalitesi ve verimliliğinin arttığını belgelendiğini; bu süreçte özellikle liderlik, akademik sorumlulukların paylaşılması ve takım ruhunun öne çıkan kavramlar olduğunu aktarmaktadır. Macready (2009) ise sosyal ve bireysel sorumluluk kültürünün egemen olduğu ortamlarda öğrencilerin bireysel ve sosyal başarılarının yüksek olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma olduğunu belirtmektedir. Sierra (2010), Akademia’da yürüttükleri araştırmasında, öğrenci öğrenmesi için sorumluluk paylaşma algıları, tutumları ve akademik başarıları arasında pozitif ilişkiler belirlendiğini; sorumluluk paylaşımı ve materyallerle etkileşim dereceleri arttıkça öğrencilerin hem motivasyonlarının hem de anlama düzeylerinin yükseldiğini gözlemiştir.

Gerek alanyazında yer alan araştırma sonuçları, gerekse eğitim kurumlarının amaçları, okulların ve eğitimcilerin, öğrencilere öğrenme sorumluluklarını kazandırma görevlerini ne düzeyde yerine getirebildiklerinin belirlenmesini önemli hale getirmektedir. Bir başka ifade ile hem öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi, hem disiplinsizlik, verimsizlik gibi eğitim ortamlarına egemen olabilecek olumsuzlukların giderilmesi, hem de öğrencilere hayat boyu öğrenme, özdenetim, özdeğerlendirme gibi becerilerin kazandırılması üzerinde etkili olduğu araştırmalarla belirlenen (Gynnilda, Hosltad ve Myrhaug, 2008; İlleris, 2003; Stockdale ve Brockett, 2010; Young, 2005) öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi, üzerinde durulması gereken önemli bir sorun niteliği taşımaktadır. Böylelikle öğrencilerin, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili eksik ve yanlışların belirlenmesi ile bireysel, sosyal ve eğitsel birçok sorunun ortaya çıkmadan çözümlenmesine önemli katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu çerçevede, ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemek, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirebildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada başlıca şu sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin, okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin “Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları” ile “Öz Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları” faktörlerinde yer alan öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri; ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyine, cinsiyetine, dershaneye gitme durumlarına ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma, tarama modelinde yürütülen bir çalışmadır. Tarama modelleri, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi esas almaktadır (Karasar, 2011). Bu çerçevede, ortaöğretim öğrencilerinin özalgılarına dayanarak, okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, farklı değişkenler açısından betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örnekleme

Kırşehir il merkezinde bulunan ve her bir sınıf düzeyinde (9,10,11 ve 12. sınıf) öğrencisi bulunan 7’si Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi, 5’i Anadolu Lisesi, 2’si ise Genel Lise (öğrencisini sınavla almayan) olmak üzere toplam 14 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 8414 öğrenci, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 2132’si Anadolu Liselerinde, 3893’ü Meslek Liseleri’nde, 2389’u ise öğrencilerini sınavla almayan genel liselerde öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 4565’i erkek, 3849’u kız öğrencidir (MEM, 2012a, 2012b).

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, şans yoluyla sistematik küme örnekleme tekniği kullanılmıştır (Karasar, 2011). Kırşehir il merkezinde bulunan Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Liselerden seçkisiz olarak ikişer lise belirlenmiştir. Bu çerçevede, seçkisiz seçilmiş 2’si Genel Lise, 2’si Anadolu Lisesi ve 2’si de Meslek Lisesi olmak üzere altı lisede öğrenim gören toplam 630 öğrenci, araştırmanın hedeflenen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Böylelikle okul sayısı açısından %43; öğrenci sayısı açısından ise %07, araştırmanın örneklem büyüklüğünü oluşturmaktadır. Veri toplama araçları okul türlerine göre 210’ar adet dağıtılmıştır. Ancak, okullardan 602 veri toplama aracı toplanabilmiştir. Bunların ise 591’i analiz edilebilmiştir. 11 veri toplama aracı,

büyük kısmı doldurulmadığı için analiz dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda örneklem grubun, 591 öğrenciden oluştuğu söylenebilir. Örneklem grupta yer alan öğrencilerin okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyetine göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir:

Tablo 1. Araştırma örneklemindeki öğrencilerin okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Okul Türü	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				Toplam
		9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	
Anadolu Lisesi	Erkek	33	30	25	30	118
	Kız	19	26	27	18	90
	Toplam	52	56	52	48	208
Genel Lise	Erkek	20	18	15	14	67
	Kız	27	32	34	31	124
	Toplam	47	50	49	45	191
Meslek Lisesi	Erkek	36	28	40	38	142
	Kız	13	18	11	8	50
	Toplam	49	46	51	46	192
Genel	Erkek	89	76	80	82	327
	Kız	59	76	72	57	264
	Toplam	148	152	152	139	591

Diğer taraftan, araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılan “öğrencilerin dershaneye gitme durumu” ve “okul türü” değişkenlerine göre örneklem grubun dağılımı Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin okul türüne göre dershaneye gitme durumları

Okul Türü		Hiç gitmedim	Daha önce gitmişim	İlk kez bu sene gittim	Birkaç yıldır gidiyorum	Toplam
Anadolu Lisesi	f	15	75	9	108	207
	%	7,2	36,2	4,3	52,2	100,0
Genel Lise	f	43	72	21	54	190
	%	22,6	37,9	11,1	28,4	100,0
Meslek Lisesi	f	89	54	13	33	189
	%	47,1	28,6	6,9	17,5	100,0
Toplam	f	147	201	43	195	586
	%	25,1	34,3	7,3	33,3	100,0

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve ortaöğretim öğrencilerine dönük olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II (ÖSÖ-II)” ile kaynak öğrenci grubundan toplanmıştır. Ölçeğe bu ismin verilme nedeni, araştırmacı tarafından ilköğretim öğrencilerine dönük “ÖSÖ” adlı başka bir ölçeğin geliştirilmiş olmasıdır.

Veri toplama aracı

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

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II (ÖSÖ-II): Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 2 faktör altında toplanan 22 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Birinci faktörün adı “Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları (DYÖS)”dır ve 16 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktörün adı ise “Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (ÖYÖS)”dur ve 6 maddeden oluşmaktadır. Faktörlere bu isimlerin verilmesinde, alanyazında öğrenme sorumlulukları ile ilgili yapılan sınıflamalar ve faktörlerin içerdiği maddelerin içerikleri etkili olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin karşısında “(0) Hiçbir zaman”, “(1) nadiren”, “(2) bazen”, “(3) çoğu zaman” ve “(4) her zaman” seçenekleri yer almaktadır. İlgili davranışı gösterme sıklığının, öğrenilmişlik düzeyinin iyi bir göstergesi olduğu düşüncesi, bu seçeneklerin tercih edilmesine neden olmuştur. ÖSÖ-II, ekte sunulmuştur.

Öğrenme sorumluluğu-II ölçeğinin geliştirilme süreci

ÖSÖ-II'nin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak madde havuzunu oluşturmak üzere hem öğrenme sorumluluğu ile ilgili alan taraması yapılmış hem de ortaöğretim öğretmenlerinden açık uçlu bir soruyla öğrenme sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin özellikleri ile ilgili görüş alınmıştır. Her iki kaynağın incelenmesi sonucunda 37 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan madde havuzu, içerik ve ifade-anlatım yönüyle iki eğitim bilim uzmanına, iki dilbilim uzmanına incelenmiş ve 32 maddelik bir taslak ölçek ortaya çıkmıştır. Taslak ölçek, görünüş geçerliğini sağlamaya dönük düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik analizleri çerçevesinde (1) açımlayıcı faktör analizi, (2) madde-toplam korelasyonu analizi ve (3) madde ayırt edicilik analizi yapılmıştır.

Yapılan analizler çerçevesinde öncelikle, veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek üzere KMO ve Bartlett testleri yapılmış ve uygun olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ise temel bileşenler analizi (principle component analysis) ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktör yükleri ve faktörler incelenmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayıları Pearson's r testi ile hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik güçleri ise, örneklem grubun toplam puanları sıralanarak belirlenen alt ve üst %27'lik gruplar üzerinde, bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Analizlerde $p < 0,01$ düzeyi, anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir.

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

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri çerçevesinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda 22 maddeden ve iki alt faktörden oluşan bir yapı belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,905; Bartlett Testi değerleri ise $\chi^2=3797,116$; $sd=231$; $p < ,001$ 'dir. Veriler üzerinde Pearson's r testi ile yapılan madde-toplam korelasyonu değerleri ($p < ,01$) ve bağımsız örneklem t testi ile yapılan ayırt edicilik analizleri de ($p < ,01$) ölçeğin amacına hizmet etme konusunda geçerli bir ölçek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

Ölçekteki faktörlere göre maddelerin faktör yükleri aralıkları, özdeğerleri, varyansı açıklama miktarları ve Cronbach alpha güvenirlik katsayıları Tablo 3'te özetlenmiştir:

Tablo 3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin Faktörlere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerleri

Faktör Adı	Madde Sayısı	Döndürülmemiş Faktör Yüğü Aralıkları	Döndürülmüş Faktör Yüğü Aralıkları	Özdeğerler	Açıklanan Varyans Miktarı (%)	Cronbach Alpha
DYÖS	16 madde	,309 - ,470	,552 - ,644	5,947	27,030	,890
ÖYÖS	6 madde	,384 - ,531	,572 - ,721	3,154	14,337	,742
ÖSÖ-II	22 madde	,309 - ,531	,552 - ,721	---	41,366	,892

Bu değerler, ÖSÖ-II'nin geçerlik ve güvenirlik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008).

Verilerin çözümü ve yorumu

Veriler üzerinde başlıca; betimleyici istatistik olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu test etmek üzere veriler üzerinde önce homojenlik testi (Levene) uygulanmıştır. Bu amaçla yapılan Levene testinin anlamlılık düzeyinin $p > ,05$ olması durumunda, değişkenin alabildiği değer sayısına göre parametrik testlerden bağımsız örneklem (independent sample) t testi, ANOVA testi ve ihtiyaç duyulduğunda Scheffe testi uygulanmıştır. Levene testi değerinin $p < ,05$ olması durumunda ise Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Ayrıca, ÖSÖ-II'nin iki faktöründeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri karşılaştırılırken eşli örneklem (paired sample) t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken ise; 0,00-0,80 arası “çok kötü”; 0,81-1,60 arası “kötü”, 1,61-2,40 arası “orta”, 2,41-3,20 arası “iyi”, 3,21-4,00 arası ise “çok iyi” olarak anlandırılmıştır. Fark testlerinde $p < ,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir.

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

Bulgular

1. Ortaöğretim öğrencilerinin, okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını faktörlere göre yerine getirme düzeyleri

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ve faktörlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve faktörlere göre farklılaşma durumuna ilişkin eşli örneklem t testi analizi

	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (DYÖS)	530	3,06	,64	25,545	506	,000
Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (ÖYÖS)	553	2,21	,76			
Öğrenme Sorumluluğu-II (ÖSÖ-II)	507	2,83	,60			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaöğretim öğrencileri, DYÖS faktöründe yer alan öğrenme sorumluluklarını ($\bar{X}=3,06$; “iyi”), ÖYÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarına ($\bar{X}=2,21$; “orta”) göre anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler ($t_{506}=25,545$; $p<,001$). Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ölçeğin geneli açısından (ÖSÖ-II) bakıldığında ise “iyi” ($\bar{X}=2,83$) düzeyde yerine getirdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, dıştan yönlendirme ve kontrole açık olan öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede daha iyi durumda oldukları; bununla birlikte genel olarak öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin ise “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf düzeylerine ve faktörlere göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve gruplarının homojenliği

	N	\bar{X}	Ss	Levene	sd 1	sd 2	p
DYÖS	(1) 9. Sınıf	134	3,27	,66	1,523	3	,208
	(2) 10. Sınıf	138	3,20	,54			
	(3) 11. Sınıf	138	2,90	,64			
	(4) 12. Sınıf	120	2,87	,64			
ÖYÖS	(1) 9. Sınıf	141	2,34	,79	1,494	3	,215
	(2) 10. Sınıf	144	2,21	,73			
	(3) 11. Sınıf	141	2,18	,69			
	(4) 12. Sınıf	127	2,18	,83			
ÖSÖ-II	(1) 9. Sınıf	129	2,98	,63	2,251	3	,061
	(2) 10. Sınıf	132	2,92	,49			
	(3) 11. Sınıf	132	2,74	,57			
	(4) 12. Sınıf	114	2,67	,64			

Sınıf düzeylerine göre öğrenci gruplarının homojenlik özelliğini düzeylerine belirlemek üzere yapılan Levene testi sonunda, hem DYÖS ve ÖYÖS faktörü hem de ÖSÖ-II'nin geneli açısından homojen bir dağılım gösterdiği ($p>,05$) Tablo 5'de görülmektedir. Buna göre veriler üzerinde ANOVA testinin uygulanabileceği anlaşılmıştır. Diğer taraftan Tablo 5'te, sınıf düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarının DYÖS faktöründe

$\bar{X}=2,87 - 3,27$ aralığında; ÖYÖS faktöründe $\bar{X} = 2,18 - 2,34$ aralığında; ÖSÖ-II'nin genelinde ise $\bar{X} = 2,67 - 2,98$ aralığında değerler aldığı görülmektedir. Öğrenme sorumluluklarını diğerlerine göre daha iyi düzeyde yerine getirenler 9.sınıf; daha kötü düzeyde yerine getirenler ise 12. sınıf öğrencileridir.

Öğrencilerin, sınıf düzeylerine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerindeki farklılaşmanın anlamlılığını ve nedenini test edebilmek için uygulanan ANOVA testi sonunda elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin ANOVA testi analizi

Fak.		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
DYÖS	Gruplar arası	16,709	3	5,570	14,424	,000	
	Grup içi	203,109	526	,386			1-2; 1-4 2-3; 2-4
	Toplam	219,818	529				
ÖYÖS	Gruplar arası	3,414	3	1,138	1,966	,118	
	Grup içi	317,708	549	,579			---
	Toplam	321,122	552				
ÖSÖ-II	Gruplar arası	8,576	3	2,859	8,392	,000	
	Grup içi	171,352	503	,341			1-2; 1-4 2-3; 2-4
	Toplam	179,928	506				

Tablo 6'da, öğrencilerin sınıf düzeylerinin, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri üzerinde DYÖS faktörü ($F_{(3-529)}=14,424$; $p<,001$) ve ÖSÖ-II'nin geneli ($F_{(3-506)}=8,392$; $p<,001$) açısından anlamlı farklılaşmalara yol açtığı; buna karşılık ÖYÖS faktörü açısından anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı ($F_{(3-552)}=1,966$; $p>,05$) görülmektedir. DYÖS faktörü ve ÖSÖ-II genelindeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda ise farklılaşmanın, 9.ve 10. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Tablo 5'te sınıf düzeylerine göre verilen aritmetik ortalama değerlerinden yola çıkarak, DYÖS faktörü ve ÖSÖ-II'nin genelindeki öğrenme sorumluluklarını 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin, anlamlı bir farkla 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha iyi düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir.

3. Öğrencilerin cinsiyetine göre okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin cinsiyetine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerindeki farklılaşma durumuna ilişkin MWU testi analizi

Fakt.	Cinsiyet	N	Levene F	p	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	MWU	sd	p
DYÖS	Erkek	299	17,712	,000	238,83	71409,50	26559,500	515	,000
	Kız	231			300,02	69305,50			
	Toplam	530			--	--			
ÖYÖS	Erkek	307	4,748	,030	264,41	81175,00	33897,000	537	,038
	Kız	246			292,71	72006,00			
	Toplam	553			--	--			
ÖSÖ-II	Erkek	287	12,676	,000	227,99	65434,50	24106,500	485	,000
	Kız	220			287,93	63343,50			
	Toplam	507			--	--			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri açısından kız ve erkek öğrenci gruplarının homojenliğini belirlemek üzere yapılan Levene testi sonunda hem DYÖS ve ÖYÖS faktörlerinde hem de ÖSÖ-II’de homojen bir dağılım göstermediği ($p < ,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle, cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde farklılaşma durumunu belirlemek üzere veriler üzerinde MWU testi yapılmıştır. MWU testi sonunda kız öğrencilerin sıra farkları ortalamasının, hem DYÖS ve ÖYÖS faktörlerinde hem de ÖSÖ-II’nin genelinde erkeklere göre anlamlı bir farkla daha iyi durumda ($p < ,05$) oldukları belirlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

4. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenim gördükleri okul türüne göre okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri

Ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenim gördükleri okul türüne göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve grupların homojenliği

	Lise Türleri	N	\bar{X}	Ss	Levene	sd1	sd2	p
DYÖS	(1) Anadolu Lisesi	188	2,96	,63	,897	2	527	,409
	(2) Genel Lise	175	3,19	,62				
	(3) Meslek Lisesi	167	3,05	,66				
ÖYÖS	(1) Anadolu Lisesi	198	2,10	,72	2,377	2	550	,094
	(2) Genel Lise	182	2,36	,79				
	(3) Meslek Lisesi	173	2,19	,76				
ÖSÖ-I	(1) Anadolu Lisesi	183	2,73	,56	,485	2	504	,616
	(2) Genel Lise	170	2,97	,59				
	(3) Meslek Lisesi	154	2,81	,61				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrenim gördükleri okul türlerine göre öğrenci gruplarının homojenlik özelliğini belirlemek üzere yapılan Levene testi sonunda, hem DYÖS ÖYÖS faktörleri hem de ÖSÖ-II’nin geneli açısından homojen bir dağılım gösterdiği belirlenmiş ($p > ,05$) ve veriler üzerinde ANOVA testinin uygulanabileceği anlaşılmıştır. Diğer taraftan Tablo 8’de, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin; DYÖS faktörü için $\bar{X} = 2,96 - 3,19$; ÖYÖS faktörü için $\bar{X} = 2,10 - 2,36$; ÖSÖ-II’nin geneli için ise $2,73 - 2,97$ arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğrenme sorumluluğunu diğerlerine göre daha iyi düzeyde yerine getirenler Genel Liselerde; daha kötü düzeyde yerine getirenler Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerdir.

Öğrencilerin, okul türlerine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerindeki farklılaşmanın anlamlılığını ve nedenini test edebilmek için uygulanan ANOVA testi sonunda elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
DYÖ	Gruplar arası	5,025	2	2,513	6,165	,002	1-2
	Grup içi	214,793	527	,408			
	Toplam	219,818	529				
ÖYÖ	Gruplar arası	6,294	2	3,147	5,498	,004	1-2
	Grup içi	314,828	550	,572			
	Toplam	321,122	552				
ÖSÖ-II	Gruplar arası	5,228	2	2,614	7,542	,001	1-2
	Grup içi	174,700	504	,347			
	Toplam	179,928	506				

Tablo 9’da, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre öğrenme sorumluluklarının yerine getirme düzeylerinin hem DYÖS ($F_{(2-529)}=6,165$; $p < ,01$) ve ÖYÖS ($F_{(2-552)}=5,498$; $p < ,01$) faktörlerinde, hem de ÖSÖ-II’nin genelinde ($F_{(2-506)}=7,542$; $p < ,01$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın nedenini belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda faktörlerdeki ve ÖSÖ-II’nin genelindeki anlamlı farklılaşmanın, genel liseye devam eden öğrencilerle Anadolu Liselerine devam eden öğrencilerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Genel liseye devam eden öğrenciler anlamlı bir farkla öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler.

5. Dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin, okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri

Ortaöğretim öğrencilerinin dershaneye gitme durumlarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre faktörlerdeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve grupların homojenliği

	N	\bar{X}	Ss	Levene	sd1	sd2	p	
DYÖS	(1) Hiç gitmedim	130	3,19	,67	,149	3	523	,930
	(2) Daha önce gitmiştim	179	3,18	,60				
	(3) İlk kez bu sene	40	3,05	,64				
	(4) Birkaç yıldır	178	2,86	,62				
ÖYÖS	(1) Hiç gitmedim	140	2,13	,78	1,032	3	546	,378
	(2) Daha önce gitmiştim	186	2,22	,73				
	(3) İlk kez bu sene	40	2,35	,87				
	(4) Birkaç yıldır	184	2,23	,76				
ÖSÖ-II	(1) Hiç gitmedim	126	2,91	,62	,054	3	500	,984
	(2) Daha önce gitmiştim	169	2,90	,57				
	(3) İlk kez bu sene	38	2,88	,60				
	(4) Birkaç yıldır	171	2,69	,59				

Tablo 10'da görüldüğü gibi, dershaneye gitme durumlarına göre öğrenci gruplarının homojenlik özelliğini belirlemek üzere yapılan Levene testi sonunda, hem DYÖS ve ÖYÖS faktörleri hem de ÖSÖ-II'nin geneli açısından homojen bir dağılım gösterdiği belirlenmiş ($p > ,05$) ve veriler üzerinde ANOVA testinin uygulanabileceği anlaşılmıştır. Diğer taraftan Tablo 10'da, öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin; DYÖS faktörü için $\bar{X} = 2,86 - 3,19$; ÖYÖS faktörü için $\bar{X} = 2,13 - 2,35$; ÖSÖ-II'nin geneli için ise $2,69 - 2,91$ arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğrenme sorumluluğunu diğerlerine göre daha iyi düzeyde yerine getiren öğrenciler DYÖS faktörü ve ÖSÖ-II'nin geneli açısından hiç dershaneye gitmeyen ve dershaneye daha önceki yıllarda giden öğrenciler iken ÖYÖS faktöründe ise dershaneye ilk kez bu sene giden öğrencilerdir. Buna karşılık öğrenme sorumluluklarını en alt düzeyde yerine getiren öğrenciler DYÖS faktörü ile ÖSÖ-II'nin geneli açısından birkaç yıldır dershaneye gidenler, ÖYÖS faktöründe ise dershaneye hiç gitmeyenlerdir. Buna göre genel olarak, öğrencilerin dershaneye gitme miktarları arttıkça, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde bir düşüşün yaşandığı söylenebilir.

Öğrencilerin, dershaneye gitme durumlarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerindeki farklılaşmanın anlamlılığını ve nedenini test edebilmek için uygulanan ANOVA testi sonunda elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. Öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
DYÖS	Gruplar arası	11,908	4	2,977	7,520	,000	1-4
	Grup içi	207,030	523	,396			2-4
	Toplam	218,937	527				
ÖYÖ	Gruplar arası	1,530	4	,382	,656	,623	
	Grup içi	318,329	546	,583			---
	Toplam	319,859	550				
ÖSÖ	Gruplar arası	5,568	4	1,392	4,014	,003	
	Grup içi	173,382	500	,347			1-4
	Toplam	178,950	504				2-4

Tablo 11’de, öğrencilerin dershaneye gitme durumlarının, DYÖS faktörü ($F_{(4-527)}=7,520$; $p<,001$) ile ÖSÖ-IP’nin genelindeki ($F_{(4-504)}=4,014$; $p<,01$) öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşmalara yol açtığı; buna karşılık ÖYÖS faktöründe ($F_{(4-550)}=,656$; $p>,05$) bir farklılaşma ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Farklılaşmaların nedenini belirlemek üzere veriler üzerinde yapılan Scheffe testi sonunda; farklılaşmanın, dershaneye hiç gitmeyen ve daha önceki yıllarda gitmiş olanlarla birkaç yıldır dershaneye giden öğrencilerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin dershaneye gitme sürelerinin artmasıyla birlikte öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde bir düşüşün yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve tartışma

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi konu edinen bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencileri, DYÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarını “iyi”, ÖYÖS faktöründekileri “orta”, ÖSÖ-IP’nin genelindekileri ise “iyi” düzeyde yerine getirmektedirler. Öğrenciler, DYÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarını ÖYÖS faktöründekilere göre anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler. Bu durum; ortaöğretim öğrencilerinin genel olarak iç kontrol araçlarından (motivasyon, kendini gerçekleştirme arzusu, özsaygı, öz yönetim vb.) daha çok, dış kontrol araçlarına (öğretmen, arkadaş çevresi vb.) itibar ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik dönemini yaşamaları nedeniyle arkadaş grubunda yer edinme ve beğenilme gibi ihtiyaçları, çevresi tarafından itibar edilen bir kişilik oluşturma gayreti içerisinde olmaları, öğretmen ya da arkadaşlarının etkisinde daha çok kalmalarına yol açıyor olabilir. Alanyazında bu yorumu destekleyen birtakım bulguların yer aldığı dikkati çekmektedir.

Araştırmalar, sorumlu davranan çocukların yetişkinlerden ve akranlarından daha fazla ilgi ve kabul gördüklerini ortaya koymaktadır (Yontar ve Yurtal, 2009). Illeris (2003), genç insanlardaki

öğrenmelerde merkezi rol oynayan etkenin kimlik oluşturma gayreti olduğunu; bu dönemlerde sorumluluk sorununun ise merkezi önem taşıdığını belirtmektedir. London & Sessa'ya (2006) göre ise bireyler, arkadaş gruplarında yer edinebilmek için onların beklentilerine göre davranış oluşturma eğilimine girerler. Diğer taraftan, ödül ve ceza gibi dış etkenlerin, başka bir ifade ile dış kontrol araçlarının, özellikle ilk öğrenme dönemlerinde belirleyici etkilerinin bulunduğu; bu nedenle de öğrenmeleri güçlendirmek için sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Macready, 2009).

Bununla birlikte Coeckelbergh (2006), dışsal kontrol araçlarının egemenliğinin zamanla içsel kontrol mekanizmasının zayıflamasını beraberinde getireceğini ve bu durumun gerçekte istenilmeyen bir durum olduğunu belirtmektedir. Aşırı dış kontrole birlikte çocuklar, iç kontrol mekanizmalarını geliştirememektedirler. Bu çocukların; ilerleyen yaşamlarında sorumsuzluk, kontrolsüzlük, aşırılık, pasiflik gibi istenilmeyen davranışlar göstermeleri; tepki göstermesini bilmeyen ve her şeyi kabullenici, bağımlı bir kişilik geliştirmeleri beklenmelidir (Nonis & Hudson, 2010; Yontar ve Yurtal, 2009). Hughes (2001), baskı ve zorlamaya dayalı “despotik” bir tavırla sorumluluk verme ile otokontrol arasında negatif ilişkiler belirlemiştir. Romi, Lewis & Katz (2005), Avustralya, Çin ve İsrail’de karşılaştırmalı olarak yaptıkları çalışmalar sonunda, ceza ve öğretmen saldırganlığı sonucunda öğrencilerde sorumluluk duygusunun artmayıp aksine azaldığını gözlemişlerdir.

Buna göre, öğrencilerin DYÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin ÖYÖS faktöründekilere göre daha düşük olmasının, arzulan bir durum olmamakla birlikte genelde karşılaşılan bir durum olduğu söylenebilir. Yapılması gereken ise bu gerçeği göz önünde bulundurarak öz yönetimli sorumluluk duygusunu güçlendirmeye dönük tedbirlerin alınabilmesidir (Güvenç, 2010; Töremen, 2011). Bu çerçevede Romi, Lewis & Katz’a (2005) göre her şeyden önce, “sorumluluk, dışsal zorlamalara gerek kalmaksızın içsel etkilere göre ortaya çıkan bir yapı olarak değerlendirilmelidir” (p. 5). Töremen’e (2011) göre ise sorumluluk eğitiminin etkililiği için dışsal zorlamalar yeterli değildir. Öğrencilerin kendi istekleri ile sorumluluk almaları ve sorumluluklarını içselleştirmeleri gerekmektedir (Nonis & Hudson, 2010; Yeşil, 2003). White (1998), bunu gerçekleştirmek için farklı motive etme stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Çocuğa sorumluluk kazandırmak için ceza gibi dış denetimli disiplin gerektiren uygulamalar yerine, davranışının sonuçlarını yaşama fırsatı verme gibi iç disiplini geliştirici, ceza içermeyen yaptırımların tercih edilmesi gerekir (Güvenç, 2010; Yontar ve Yurtal, 2009). Young (2005), öğrenciler için eğitimcilerin yapabileceği en önemli şeyin, öğrenme sorumluluklarını üstlenip yerine getirmeleri konusunda onları ikna etmek olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan birçok araştırmacı (Carnell, 2005; Güvenç, 2010; White, 1998), öğretmen ve arkadaşların, öğrencilerin sorumluluk edinimi üzerindeki etkisinin önemli olduğunu belirttikten sonra işbirliğini esas alan farklı öğretim

uygulamaları ile öğrencilerin sorumluluk kazanmalarına önemli katkılar sağlanabileceğini belirtmektedirler.

Bu çerçevede eğitim kurumları, öğrenme imkanlarını geliştirmekle uğraşıp öğrenme sorumluluğunu öğrencilere yüklemelidir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine ve yerine getirmelerine elverişli akademik bir ortam oluşturmak üzere, öğrencilerin sorumluluk alma egzersizleri yapmalarını sağlayabilecek araştırma, proje, ödev, grup çalışması içerikli etkinliklerin daha sık yapılması önerilebilir. Bu süreçte öğretmenlerin, “bilgi aktarıcılık” rolünden çıkarak “rehberlik-yönlendiricilik” rolünü üstlenmeleri; tutum ve davranışları ile öğrencilerine hem model hem de sorumluluk almaya yönlendirici olmaları; akademik, sosyal ve kültürel yaşamda başarılı olmuş kişilerin öğrenme çabaları ve çalışmaları yönüyle tanıtılması/model gösterilmesi önerilebilir. Diğer taraftan, farklı öğretim yaklaşım, yöntem ve uygulamalarının, öğrenme sorumluluğu kazanmaya etkilerinin konu alındığı yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç bulunduğu söylenebilir.

2. Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencileri, 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre DYÖS faktöründeki ve ÖSÖ-II'nin genelindeki öğrenme sorumluluklarını anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler. ÖYÖS faktörü açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, genel olarak öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde bir gerilemenin olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu iki çıkarımı destekleyen kuramsal ve uygulamalı çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

Araştırmalarda; yaş ilerledikçe bireylerin daha bağımsız hareket edip özgün kararlar alma eğiliminde oldukları; öğrenme deneyimleri arttıkça sorumluluğu paylaşma eğilimlerinin de arttığı; buna karşılık ilk dönemlerde sorumluluğu paylaşmak yerine üstlenme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir (Illeris, 2003; Sierra, 2009). Davis & Murrell (1994) ise, “sorumluluk öğrenimi”ne farklı bir açıdan bakarak, öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin deneyim ve gözlemlerine bağlı olarak biçimlendiğini; sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin arkadaşlarında gözledikleri sorumsuz davranışlardan olumsuz yönde etkilendiklerini ve daha pasif, alıcı, etkisiz davranmaya yöneldiklerini; böylelikle de durağan ve antientellektüel bir kültür oluşumunun hızlandığını belirtmektedirler.

Diğer taraftan, gerek Piaget'nin gerekse Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramlarına göre bireylerin, 12 yaşından itibaren ergenlikle beraber özerklik dönemini yaşadıkları belirtilmektedir (Ersanlı, 2005; Senemoğlu, 2009). Özellikle ilerleyen yaşlarda ebeveyn ve öğretmenin dışında arkadaş çevresi gibi dış kaynaklar, gençler üzerindeki etkisini arttırmaktadır (Coeckelbergh, 2006; Nonis & Hudson, 2010; Yeşil, 2003). Bu durum okulun, öğrenme sorumluluklarını öğrencilere kazandırma açısından işlevini yerine getirmede sorun yaşadığı ya da istenilen yönde yerine getiremediği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü eğitim kurumlarından beklenen, öğrencilerin öğrenme

sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha hassas davranmalarına katkı sağlamaktır. Okullar, öğrencilere sorumluluk duygusunu kazandırmak ve geliştirmekle görevlidir ve bunu amaç edinen kurumlardır (Macready, 2009; Romi, Lewis & Katz, 2005; Töremen, 2011; Yeşil, 2003; Young, 2005). Okulların amacı, dış zorlama ya da yönlendirmelerin etkisinden çok, içsel kaynaklardan beslenen bir sorumluluk duygusuna sahip bireyler yetiştirmek olmalıdır. Hughes'e (2001) göre sorumluluğun kaynağı konusunda, yaş ilerledikçe dışsal etkenlerden içsel etkenlere doğru tedrici bir geçiş olmalıdır. Okullar bu geçişi hızlandırmakla; zihinsel ve duygusal altyapıyı oluşturmakla görevlidirler. Ancak burada, Coeckelbergh (2006), Güvenç (2010) ve Töremen'in (2011) çalışmalarında belirttikleri gibi, öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırma sürecinde; dış zorlama ve kontrol etmeye dayalı sorumluluk edindirme mekanizmasının desteklenmesi yerine, içsel motivasyona, iç denetim ve kontrolün desteklenmesine dönük yaklaşım ve uygulamalara odaklanılmalıdır.

Diğer taraftan; YGS ve LYS gibi önemli sınavların doğurabileceği kaygı; okul öğrenmelerinin yanısıra dersane sorumluluklarını da üstlenmiş olmaları; ebeveyn (ev işlerine yardımcı olma, kardeşleri ile ilgilenme vb.) ve öğretmenlerin beklentilerindeki (küçüklere model olma, ulusal sınavlarda başarılı olma vb.) farklılaşmadan kaynaklanan kaygılar, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin okul öğrenmeleri ile ilgili sorumluluklarını yeterince yerine getirmemelerini beraberinde getirmiş olabilir. Nitekim bu tür kaygıların, çocukları sorumsuz ve umursamaz tavırlara yöneltebileceği farklı bilim adamları tarafından dile getirilmektedir (Erozkan, 2012; Ferrari & Scher, 2000). NWREL (1982) tarafından yapılan çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin, öğrencilerden aşırı beklentilere girilmesinin sorumluluktan kaçmaya yol açtığını düşündükleri belirlenmiştir. Erozkan (2012) ise lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışma sonunda anne ve babaların tutumları ile çocukların kaygı duyarlılıkları arasında ilişkilerin bulunduğunu ve çocukların ebeveynin baskıcı tutum ve davranışlarından olumsuz yönde etkilendiğini belirlemiştir. Buna göre özellikle 11.ve 12. sınıf öğrencilerinin üzerindeki bu baskıların ve kaygı artıran etkenlerin etkilerinin azaltılmasına dönük hem çocukların hem de onlardan beklentisi olanların kaygı ve kaygıyı azaltma konusunda bilgilendirilmeleri önerilebilir.

3. Öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre anlamlı bir farkla daha iyi durumdadırlar. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal olarak okula ve öğretmene karşı daha bağımlı olmaları; erkek öğrencilerin okul dışı yaşamda yapabilecek daha farklı uğraşlarının bulunması; toplumsal yaşamda erkekler için farklı etkinliklerin yapılacağı mekan ve ortamların daha fazla olması gibi nedenler, kız öğrencileri okul öğrenmeleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeye daha fazla zaman ayırabilmelerini beraberinde getirmiş olabilir.

Bu farklılaşma bulgusu alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Illeris (2003), bir kişilik özelliği olarak sorumluluğun, cinsiyetine bağlı olarak farklı yorumlanabileceği ve farklı tavırlar sergilenebileceğini belirtmektedir. Hughes (2001), kadınların erkeklere göre duygusal ve sosyal olarak sorumluluk almaya daha yatkın olduğunu; bunun kadınlık doğası ile ilişkili olduğunu ve en somut şekilde ailesine karşı bağımlılık şeklinde kendini gösterdiğini belirtmektedir. Senemoğlu (2011) Türk ve Amerikalı öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, çalışmalarında daha sorumlu davrandıklarını ve düzenlenen sınavlara kendilerini çok çalışarak daha iyi hazırladıklarını belirlemiştir.

Buna göre, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme sorumlulukları önemsenmekle birlikte erkek öğrencilerin üzerinde daha çok durulması önerilebilir. Bu çerçevede işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri yapılması ve gruplara kız ve erkek öğrencilerin dengeli biçimde katılımının sağlanması yararlı olabilir. Nitekim kız ve erkek öğrencilerin dengeli karışımından oluşan grupların akademik başarılarının ve grup çalışmasına ilişkin tutumlarının daha iyi olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Korkmaz ve Yeşil, 2011). Zarick & Stonebraker (2009), birçok araştırmayı da ele aldıkları çalışmalarında, grupla çalışmanın ve kız-erkek etkileşiminin, öğrencilerin ders çalışma ve ödev hazırlama davranışlarında olumlu değişimler sağladığını; akademik işlerini erteleme davranışlarında ise %63 oranında azalmanın gözlemlendiği sonucuna ulaşmışlardır.

4. DYÖS faktörü ile ÖSÖ-II'nin genelindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri açısından dershaneye hiç gitmeyen ya da az giden öğrenciler, daha uzun süredir giden öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler. ÖYÖS faktöründeki öğrenme sorumlulukları açısından ise böyle bir farklılaşma bulunmamaktadır. Buna göre, genel olarak öğrencilerin dershaneye gitme miktarları arttıkça, DYÖS ve ÖSÖ-II'deki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde bir düşüşün yaşandığı söylenebilir.

Diğer taraftan bu durumun ortaya çıkmasında, daha uzun süredir dershaneye giden öğrencilerin ders çalışmak ve ödevlerini yapmaktan usanmaları ya da bu konularda ustalaşmaları da etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin dershanede öğrendiklerinin yardımıyla okul öğrenmelerine daha az zaman ayırmaları ya da dershane nedeniyle okuldaki öğrenmeler için daha az zaman ayırıyor olmaları da böyle bir sonucu doğurmuş olabilir. Nitekim Ferrari & Scher (2000), öğrenme becerileri konusunda ustalaşan öğrencilerin, akademik işlerini erteleme ya da umursamazlık tavır ve davranışlarını sergileme eğilimine girdiklerini belirtmektedir.

Bu çerçevede öğrencilerin dershaneye gitme oranlarını azaltmaya dönük bir takım tedbirlerin alınması önerilebilir. Bu doğrultuda; öğrencilerin gerek üst öğrenim kademesine geçiş sınavlarında gerekse okul başarılarının belirlenmesinde okul öğrenmeleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin etkisini artırmaya dönük bir ölçme-değerlendirme mekanizmasının

oluşturulması faydalı olabilir. Bunun yanısıra, dersanelere YGS ya da LYS türündeki sınavlara hazırlık yerine okul öğrenmelerini destekleyen ve öğrencilerin okul öğrenmeleri ile ilgili öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerine katkı sağlayan bir destekleyici eğitim kurumu haline dönüştürülmesine dönük düzenlemelerin yapılması da bu sorunun aşılmasına katkı sağlayabilir.

5. Öğrenim görülen okul türü, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğrenme sorumluluğunu diğerlerine göre daha iyi düzeyde yerine getirenler Genel Lise öğrencileriyken daha kötü düzeyde yerine getirenler, Anadolu Lisesi öğrencileridir. Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Değerlendirme Raporları incelendiğinde (MEM, 2012b), öğrenci profili açısından Seviye Belirleme Sınavında (SBS) belirli bir puanın üzerinde alan ve akademik yönü ağır basan öğrencilerin Anadolu Liselerinde öğrenim gördüğü dikkati çekmektedir. Buna karşılık Genel Liseler, genel olarak akademik başarıları düşük olan bir öğrenci profiline sahiptir. Meslek liseleri ise, bir bölümü SBS ile (Anadolu Meslek Liseleri) bir bölümü ise sınavsız yerleşen (Genel Meslek Liseleri) öğrencileri barındıran ortaöğretim kurumlarıdır. Bununla birlikte SBS başarı puanları, Anadolu Liselerine giren öğrencilerden daha düşük düzeydedir (MEM, 2012b). Diğer taraftan Anadolu Liseleri ve Genel Liseler akademik eğitimin; Meslek Liseleri ise mesleki eğitimin daha yoğun olarak verildiği kurumlardır. Aynı zamanda bu üç lise türü arasında uygulamalı dersler meslek liselerinde, teorik dersler ise Genel Lise ve Anadolu Liselerinde daha çok verilmektedir (MEB, 2012b).

Bu bilgilerden yola çıkarak, Genel Liselerde eğitim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirmeleri, üniversiteye giriş konusunda öncelikle Anadolu Liselerinde öğrenim gören ve genel akademik başarıları onlarınkinden yüksek olan (MEM, 2012b) öğrencilerle rekabet halinde olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü Genel Lise ve Anadolu Lisesi, öncelikle öğrencilerini yükseköğrenime hazırlamayı amaç edinen ortaöğretim kurumları olup bir meslek edindirerek meslek hayatına hazırlama gibi bir işlevleri yoktur (MEB, 2012b). Diğer taraftan Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler de bunun aksine, SBS öncesinde yapmış oldukları hızlı ve kapsamlı çalışmanın yorgunluğu ve rahaveti ya da aşırı özgüven duygusu gibi nedenlerle ders çalışmaktan ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirmekten uzaklaşmış olabilirler. Nitekim Tablo 2'deki bilgilerden anlaşıldığı üzere dershaneye en çok giden öğrenciler, Anadolu Lisesi öğrencileridir. Ayrıca Anadolu Liseleri, gerek üniversiteye öğrenci gönderme gerekse öğrenci kabulündeki akademik başarı düzeyi bakımından diğer lise türlerine göre daha iyi durumdadır (MEM, 2012b).

Bunun yanısıra öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri açısından Meslek Lisesi öğrencilerinin, Anadolu Lisesi ile Genel Lise öğrencileri arasında yer aldıkları belirlenmiştir. Bu durum, iki nedene bağlı olarak açıklanabilir. Bunlardan birincisi, Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bir kısmının, Genel Liseler gibi sınavsız olarak öğrenci kabul eden Genel Meslek Lisesi

öğrencisi; bir kısmının ise Anadolu Lisesi gibi SBS ile öğrenci kabul eden Anadolu Meslek Lisesi öğrencileri olmasıdır (MEB, 2012b). İkinci bir neden ise, Meslek Lisesi ders programlarının daha çok uygulama içerikli dersleri içermesidir (MEB, 2012a). Buna bağlı olarak öğrencilerin, öğrenme sorumluluklarının önemli kısmını sınıf içi uygulamalar çerçevesinde yapmalarına ve bunu bir alışkanlık haline getirmelerine neden olmuş olabilir. Nitekim sorumlulukların, uygulamalı eğitim çalışmalarında öğrenilme oranının daha yüksek olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Barr & Tagg, 1995; Carnell, 2005; Töremen, 2011). Bu çalışmalarda sıklıkla, öğrencilere görev verilmesi gerektiği ve yaptıkları iş ve işlemlerle ilgili geribildirimlerde bulunulması önerilmektedir (Sierra, 2009; Stockdale & Brockett, 2010). Alderson'a (2003) göre "öğrenme için sorumluluk alma deneyimi öğrencileri, ... etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerine teşvik etmektedir" (Akt. Carnell, 2005, 278). Davis & Murrell (1994) ise son bilimsel çalışmalarda öğrencilerin istenilen başarıyı elde edebilmeleri için programın öngördüğü uygulama ve etkinliklerde rol almaları ve gayret göstermeleri gerektiğinin ortaya konulduğunu belirtmektedir. Modern eğitim yaklaşım ve uygulamalarında öz yönetimli öğrenme, öz disiplin, bağımsız öğrenme gibi kavramların öne çıkmasının ardında da, öğrencilerin sorumluluk alarak öğrenmelerinin daha verimli olduğunun kabulü yatmaktadır (Ellinger, 2004; Gynnilda, Holstad & Myrhaug, 2008; London & Sessa, 2006; Young, 2005). Buna bağlı olarak akademik eğitime öncelik ve ağırlık veren Anadolu Lisesi ve Genel Liselerde de öğrencilere öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve özellikle sınıf ortamında sergilemeleri gereken öğretim yöntem ve uygulamalarının tercih edilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Barr, B.R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.
- Brecke, R. & Jensen, J. (2007). Cooperative learning, responsibility, ambiguity, controversy and support in motivating students. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 57-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 9. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Carnell, E. (2005). Understanding and enriching young people's learning: issues, complexities and challenges. *Improving Schools*, 8(3), 269-284.
- Clouder, L. (2009). 'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 289-301.
- Coeckelbergh, M. (2006). Regulation or responsibility? Autonomy, moral imagination, and engineering. *Science, Technology, & Human Values*, 31(3), 237-260.
- Davis, T.M. & Murrell, P.H. (1994). Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience. ASHE-ERIC Higher Education Report No: 8. ERIC Identifier: ED372702. [Online] <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/93-8dig.htm> adresinden 02.02.2011'de indirilmiştir.
- Ellinger, A.D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development, *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177. DOI: 10.1177/1523422304263327.

- Erozkan, A. (2012). Examination of relationship between anxiety sensitivity and parenting styles in adolescents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*-, 12(1), 52-57.
- Ferrari, J.R. & Scher, S.J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366.
- Gosselin, C. (2003). On the learning of responsibility: A conversation between Carol Gilligan and John Dewey, In Ken Alston (Editor). *Philosophy of Education*, 308-315. [Online]: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1751/468> adresinden 10.01.2012'de indirilmiştir.
- Güvenç, H. (2010). The effects of cooperative learning and learning journals on teacher candidates' self-regulated learning. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*-, 10(3), 1477-1487.
- Gynnilda, V., Anders, H. & Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in higher education: Roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 147-161. DOI: 10.1080/13611260801916317. ISSN 1361-1267.
- Hughes, C. (2001). Developing conceptual literacy in lifelong learning research: a case of responsibility?. *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.
- Illeris K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Young*, 11(4), 357-376. DOI: 10.1177/11033088030114004. [Online]: <http://you.sagepub.com/content/11/4/357> adresinden 05.02.2011'de indirilmiştir.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 11. baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil R. (2011). Cinsiyet temelli gruplarla çalışan öğrencilerin başarılarının, teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının ve grupla çalışmaya ilişkin düşüncelerinin değerlendirilmesi. *GÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 201-229.
- London, M. & Sessa, V. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2012a). 2010/76 Orta öğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri ve açıklamaları. [Online]: http://ttkb.meb.gov.tr/ders_cizelgeleri.aspx adresinden 16.04.2012'de indirilmiştir.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2012b). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. [Online]: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27305_0.html adresinden 16.04.2012'de indirildi.
- MEM [Milli Eğitim Müdürlüğü]. (2012a). 2011-2012 öğretim yılı istatistikleri. Kırşehir: İl Milli Eğitim Müdürlüğü. [Online]: <http://www.arge40.com/girisarge.asp?sayfa=detay&cid=180> adresinden 27.02.2012'de indirilmiştir.
- MEM [Milli Eğitim Müdürlüğü]. (2012b). 2010 Kırşehir ders ve okul değerlendirme raporu ve Kırşehir 2011 SBS8 sonuç analizleri. <http://www.arge40.com/yayinlar.asp> adresinden 16.04.2012'de indirildi.
- Nonis, S.A. & Hudson, G.I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education For Business*, 85(4), 229-238.
- NWREL [Northwest Regional Educational Laboratory], (1982). Learning Responsibility: The Importance of The Home, School and Workplace. *Ideas for Action in Education and Work*. Issue: 6. Portland, Oregon: 300 S.W. Sixth Avenue, 97204. [Online]: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED236437.pdf> adresinden 11.10.2011'de indirilmiştir.
- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (4), 439-452.
- Senemoğlu N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*-, 36(160), 65-80.

- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (14. baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Sierra, J.J. (2009). Shared Responsibility and Student Learning : Ensuring a Favorable Educational Experience. *Journal of Marketing Education*, 32, 104-111. DOI: 10.1177/0273475309344802. [Online]: <http://jmd.sagepub.com/content/32/1/104> adresinden 15.11.2011'de indirilmiştir.
- Stockdale, S.L. & Brockett, R.G. (2010). Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model, *Adult Education Quarterly*, 200(10), 1–20. DOI: 10.1177/0741713610380447.
- Töremen, F. (2011). The responsibility education of teacher candidates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*-, 11(1), 273-277.
- White, L.F. (1998). Motivating students to become more responsible for learning. *College Student Journal*, 32(2), 190-196.
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 10, 175-183.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 34(153), 144-156.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27,(1), 25-40. DOI: 10.1177/0273475304273346.
- Zarick, L.M. & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching*.57(4), 211-215.

Extended English Abstract

Learning responsibility, which is a human-specific characteristic, and getting people acquire this responsibility have been a subject engrossing philosophers, scientists and educators throughout history (Carnell, 2005; Clouder, 2009; Gosselin, 2003; Hughes, 2001; Töremen, 2011; Yeşil, 2003). Learning responsibility is one of the responsibility forms momentarily dwelled on in the literature (Barr & Tagg, 1995; Carnell, 2005; Davis & Murrell, 1994; Hughes, 2001; Sierra, 2009; Young, 2005).

It is important to determine which level schools and educators perform their tasks to get students to acquire learning responsibility (Gynnilda, Hosltad ve Myrhaug, 2008; Illeris, 2003; Stockdale ve Brockett, 2010; Young, 2005). The aim of this study is to determine the level of high school students' performing their learning responsibility related to their school learning.

The research is a descriptive study in survey model. The sample group of the study composes of six secondary education institutions in Kırşehir city centre which was randomly determined with systematic cluster sampling technique. Two of the schools are Anatolian High School; two of them are Vocational and two of them are General High School. 208 of the students involving in the research are from Anatolian High School, 191 of them are from Vocational High School and 192 of them are from General High School.

The data of the research was collected with "Personal Information Form" and Learning Responsibility Scale II (LRS-II) from the reference students group. Personal Information Form composes of four questions related to independent variables of the research. Learning Responsibility Scale (LRS-II) is a five point likert scale composing of 22 items grouped under two factors. The name of the first factor is "Externally Controlled Learning Responsibilities (ECLR)" and it consists of 16 items. The second factor's name is "Self-Controlling Learning Responsibility (SCLR)" and it composes of six items. The KMO value of the scale is 0.905; Bartlett Test values are $\chi^2=3797.116$; $sd=231$; $p<.001$. Item-total correlations values applied by Pearson's r on the data ($p<.01$) and discriminant analysis applied by independent sample t test ($p<.01$) showed that the

scale is a valid scale for serving the purpose. Cronbach's alpha reliability of the scale is determined as 0.892.

In the process of analyzing the data, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA and Mann-Whitney U (MWU) tests were used. While analyzing the arithmetic mean values of the level of the students regarding to performing their learning responsibility, it is interpreted that the values between 0.00 and 0.80 are "very bad", from 0.81 to 1.60 are "bad", 1.61 to 2.40 are "moderate", the values between 2.41 and 3.20 are "good", from 3.21 to 4.00 are "very good". The level $p < .05$ at difference tests was considered adequate for significance level.

At the end of the research, it was determined that the high school students perform their learning responsibilities "good" level at ECLR factors, "moderate" at SCLR factors, "good" at overall of LRS-II. The students perform their learning responsibilities at ECLR factor at a better level than the ones at SCLR factor significantly differently. This situation can be interpreted that high school students generally regard external control instruments (teacher, entourage, etc.) more than internal control instruments (motivation, self-realization desire, self-esteem, self-management, etc.). It is remarkable that there are some findings supporting this interpretation in the literature (Illeris, 2003; London & Sessa, 2006; Macready, 2009; Yontar and Yurtal, 2009).

9th and 10th grade students significantly differently perform their learning responsibilities at ECLR factor and overall of LRS-II at a better level than 11th and 12th grade students do. According to this, it can be said that there is generally a decline at the level of students' performing learning responsibility as long as their class level increases. It was stated at the researches that individuals act much more independently and they are disposed to take original decisions as long as they get older; their tendency to responsibility sharing increases as long as their learning experience increase; on the contrary, they are disposed to take responsibility instead of sharing it in first periods (Davis & Murrell, 1994; Illeris, 2003; Sierra, 2009). External sources such as entourage except parent and teacher increase their effect on youth especially at increased ages (Coeckelbergh, 2006; Nonis & Hudson, 2010; Yeşil, 2003).

Female students are significantly differently in a better situation than male students regarding the level of performing their learning responsibilities. This finding shows consistency with the literature. Illeris (2003) stated that as a personality trait, responsibility can be interpreted differently and different manners can be adopted. Hughes (2001) pointed out that females are socially and emotionally more inclined to take responsibility than males; this is related to the nature of femininity and it shows itself as dependence to family. Therefore, it can be suggested that male students should be overemphasized much more as well as both male and female students' learning responsibilities should be regarded. In this context, it can be helpful that collaborative learning activities should be conducted and male and female students' participating in the groups should be ensured in a balanced way (Korkmaz and Yeşil, 2011).

The students who have never or rarely gone to extra courses perform their learning responsibilities at a better level than the students who have gone to extra courses for a long time. Ferrari & Scher (2000) stated that the students who become professional at learning skills are tend to delay their academic studies and behave regardlessly.

Alma mater significantly affects the level of students' performing their learning responsibilities. While the students who perform their learning responsibilities at a better level than the others are General High School students, the students performing at a worse level are Anatolian High School students. The students studying in General High Schools performing their learning responsibilities at a better level may be resulted from the fact that they compete for getting into university with the students who study in Anatolian High Schools and have a better general academic success than them (MEM, 2012b).

EK

ÖĞRENME SORUMLULUĞU ÖLÇEĞİ-II (ÖSÖ-II)

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