

**Yılda dört defa yayımlanır. ULAKBİM,
Akademik Dizin: Akademik Türk Dergileri
İndexi, SOBİAD, uluslararası DIRECTORY of
RESEARCH JOURNALS INDEXING (DRJI)
bilimsel yayın indeksinde taranmaktadır.**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Adına Sahibi
Prof. Dr. Adem KORKMAZ

Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Prof. Dr. Sibel KARAKELLE

Editörler

Doç. Dr. Derya ARSLAN
Doç. Dr. Özlem TAGAY

Yardımcı Editörler

Yrd. Doç. Dr. Neşe GÜBEŞ
Yrd. Doç. Dr. Özgür ÖNEN

Dil Editörü

Arş. Gör. Dr. Ali KARAKAŞ

Alan Editörleri (42. Sayı)

Prof. Dr. Ekber TOMUL
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ
Doç. Dr. Derya ARSLAN
Doç. Dr. Dilek ERDURAN AVCI
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Doç. Dr. Ferit KILIÇKAYA
Doç. Firdevs SAVI ÇAKAR
Doç. Dr. Harun ŞAHİN
Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Yrd. Doç. Dr. Burcu DURMAZ
Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KILINÇ
Yrd. Doç. Dr. Vesile Gül BAŞER GÜLSOY

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ekber TOMUL
Prof. Dr. Gökay YILDIZ
Prof. Dr. Sadık KARTAL
Doç. Dr. Derya ARSLAN
Doç. Dr. Özlem TAGAY
Yrd. Doç. Dr. Neşe GÜBEŞ
Yrd. Doç. Dr. Özgür ÖNEN

Dizgi-Düzenleme

Arş. Gör. Dr. Ümüt ARSLAN
Arş. Gör. Ayşe ULUTAŞ
Arş. Gör. Katibe Gizem YIĞ
Arş. Gör. Numan BADEMLİ

Sekreteryaya

Arş. Gör. Tuncer AKBAY

İnternet Adresi:<http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd>

E-posta Adresi: efd@mehmetakif.edu.tr

Yazışma Adresi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 15030, BURDUR

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Haziran 2017, Sayı: 42

HAKEM LİSTESİ¹

Ahmet ÜSTÜN

Alpaslan OKUR

Bahtiyar ERASLAN-ÇAPAN

Burcu ŞENLER

Dilek ERDURAN-AVCI

Çağlar GÜLÇİÇEK

Çağlar Naci HİDİROĞLU

Çiğdem AYTEKİN

Çiğdem ARSLAN

Erkan EFİLTİ

Filiz AKAR

Gökhan ÇETİNKAYA

Gülten ŞENDUR

Gülcan MIHLADIZ

Hatice BELGE-CAN

Levent AKGÜN

Mehmet ÜSTÜNER

Mustafa ŞEVİK

Münevver CAN YAŞAR

¹ Hakem listesi, isim sırasına göre düzenlenmiştir.

Nihat ÇALIŐKAN

Nuri BALOĐLU

Özlem TAGAY

Perihan ÜNÜVAR

Ramazan SAĐ

Serdar DERMAN

Selvinaz SAÇAN

Vesile ALKAN

Yasin ÜNSAL

Zehra ÖZDİLEK

Zeynep KARATAŐ

Zöhre KAYA



Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği¹

Scale of Responsibility towards Learning

Ali YAKAR²

Asuman Seda SARACALOĞLU³

Başvuru Tarihi: 31.08.2016

Yayına Kabul Tarihi: 24.04.2017

DOI: 10.21764/efd.41545

Özet: Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma grubunu, Muğla ilinden üç farklı ortaokulda, 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 335 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, alan yazın tarama, madde havuzu oluşturma, uzman görüşleri alma, ön deneme çalışması yapma, ana uygulama, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile madde analizleri sonucunda, ölçekte 35 madde yer almıştır. Bu analizlerin sonucunda ölçeğin, öğrenmeye yönelik sorumluluğa ilişkin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek maddelerinin madde-faktör yük değerlerinin .61 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek maddelerinde %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=.94$ 'tür. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini belirlemek için "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği" ve "Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği" ile korelasyon ve anlamlılık düzeyleri incelenmiş ve ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği için tatmin edici kanıtlar olduğu ifade edilebilir.

Abstract: In this study, a scale is developed to determine students' responsibility levels towards learning. Participants consist of 335 students studying at 5th, 6th, 7th and 8th grades from different secondary schools in Muğla. In the development stage of the scale, processes of review of literature, composing item pool, taking expert opinion, doing preliminary study, performing main practice, making validity and reliability analysis are conducted. As a result of exploratory and confirmatory factor analysis and item analysis, 35 items take part in the study. According to these analyses, it is seen that the scale has a unidimensional structure towards learning responsibility. As a result of factor analysis, it is determined that item-factor scores of scale items vary between .61 and .75. It is found that the differences between average subgroup and top group of 27% are meaningful. Cronbach Alpha internal coefficient of consistency belonging to all scale is $\alpha=.94$. Sense of Responsibility and Behavior Scale and Academic Self-Efficacy Scale as well as correlation and significance level are investigated to determine the criterion validity of the scale and it is identified that the scale has criterion validity. It can be expressed that these findings are satisfactory proof for validity and reliability of scale.

Anahtar sözcükler: *Öğrenme sorumluluğu, ortaokul öğrencileri, ölçek, güvenilirlik, geçerlilik.*

Keywords: *Learning responsibility, secondary school students, scale, reliability, validity.*

Giriş

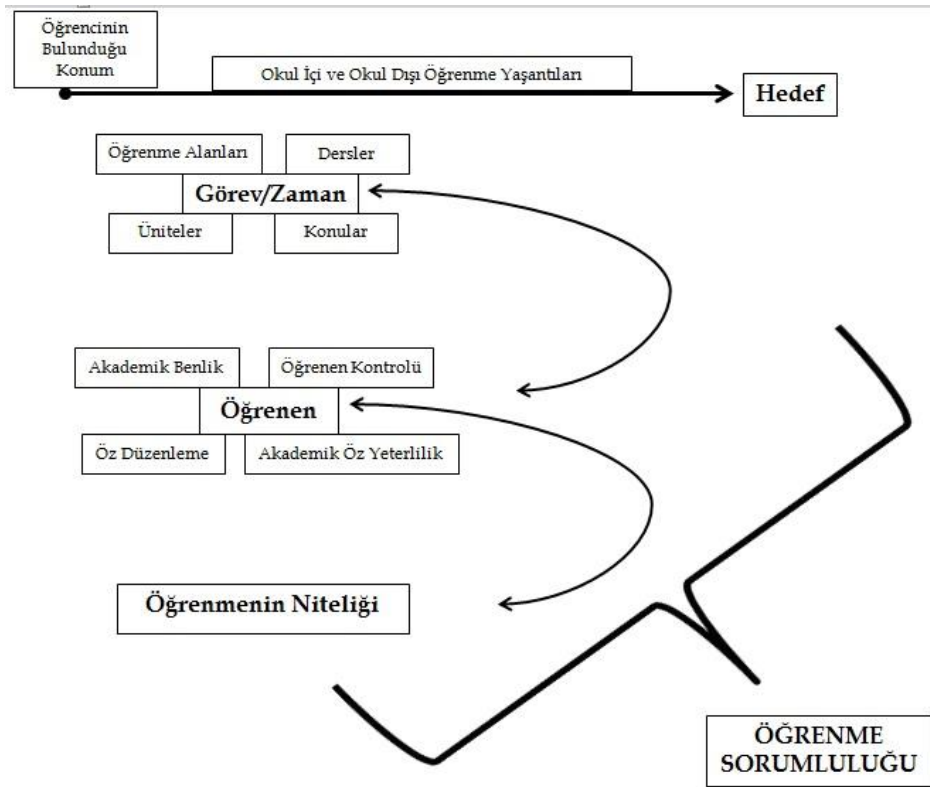
Araştırmanın odak noktasını "öğrenme sorumluluğu" kavramı oluşturmaktadır. Öğrenme sorumluluğunun eğitim-öğretimde ulaşılmak istenen başarıda önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Alan yazındaki birçok çalışma da bunu ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde, öğrenme sorumluluğu kavramının "öz düzenleme", "öğrenen kontrolü", "akademik öz yeterlilik" gibi kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenme sorumluluğu, öğrencilerin okul başarısında ve akademik-eğitim-öğretim yaşamlarında anahtar bir yapı olması itibariyle önemlidir.

¹ Bu ölçek geliştirme çalışması, Ali YAKAR'ın Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışmasının bir bölümüdür.

² Uzman – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aliyakar10@gmail.com (İletişim Kurulan Yazar)

³ Prof. Dr. – Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedasaracal@adu.edu.tr

Öğrenme sorumluluğunun başarıda yadsınamayacak bir yeri olduğu düşünülmektedir. Farklı öğretim kademelerinden birçok sınıfta ise öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin belirlenmesi ve eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracak nitelikte öğrenme ortamları oluşturulması gerekmektedir. Öğrenme, bireylerin (canlıların) bilgi, duygu, davranış ve diğer tüm boyutlarda yaşadığı bütünsel değişimlerdir. Öğrenme, kaçınılmaz, çok boyutlu ve bütünsel bir yapıdır. Öğrenme sorumluluğu, öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir. Öğrenme sorumluluğu, öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir yordayıcıdır. Bunlarla birlikte, farklı tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu ne kadar yerine getirebildiği, öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırmada ve öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını geliştirmek için nelerin yapıldığı ve yapılabileceği merak konusudur. Öğrenme sorumluluğu ile ilgili çalışmalardan (Allan, 2006; Bacon, 1993; Başbay, 2008; Carpenter & Pease, 2013; Cook-Sather & Luz, 2015; Corno, 1992; Çam & Ünal Oruç, 2014; Devlin, 2002; Kaya & Doğan, 2014; Özen, 2013; Yeşil, 2013) yola çıkılarak araştırmacılar tarafından tasarlanan şematik düzenleme şekil 1’de açıklanmaktadır:



Şekil 1. Öğrenme Sorumluluğu İle İlgili Bileşenler

Allan (2006) öğrenmeye yönelik sorumluluğun boyutlarını 6 kategoride açıklamaktadır:

1. Okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon
2. Öğrenme etkinliklerine aktif katılım
3. Öğrenmenin kontrolü ve otonomi

4. İnisiyatif
5. Öğrenme kaynaklarının kontrolü
6. Sınıftaki davranışların kontrolü ve işbirliği

Öğrenme sorumluluğunun boyutları olarak “okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon” öğrenenlerin okuldaki öğrenme ortamı ile ilgili bilgilerini arttırmaya yardımcı olduğunu; “öğrenme etkinliklerine aktif katılım” öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir katılım göstermesini; “öğrenmenin kontrolü ve otonomi” öğrenenlerin öğrenme durumlarını kendilerinin ve öğreticinin denetlemesini ve bu denetimin otomatikleşmesini; “inisiyatif” öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda kendi sorumluluğunu alarak sonucunu yönlendirmesini; “öğrenme kaynaklarının kontrolü” öğrenenlerin öğrenmeleri için gerekli kaynaklara ulaşabilmesini ve bu kaynakların kullanımına ilişkin yönetimini; “sınıftaki davranışların kontrolü ve işbirliği” öğrenenlerin öğrenme ortamındaki tepkilerinin ve davranışlarının yönetimini ve öğrenenlerin grup olarak çalışmaları sürecinde yaptıklarını ifade etmekte ve içermektedir (Allan, 2006).

Bacon’a (1993) göre sorumlu öğrenenler, öğrenmek için her zaman elinden gelenin en iyisini yapan ve öğrenmeye yönelik engelleri ortadan kaldırmak için direnç gösteren tavırlar sergiler. Sorumlu öğrenenler, öğrenmeye yönelik sorumluluk davranışını okul başarısını sağlamak ve uzun vadeli bireysel kariyer hedefleri için bir araç olarak görmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu davranışlarının bir göstergesi olarak “en kısa zamanda öğrenmek istemek”, “mümkün olduğunca elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmak”, “gelecekteki başarı için okul başarısının önemli olduğuna inanmak”, “zorlu öğrenme görevlerini tercih etmek” vb. tavır ve davranışlar sıralanabilir (Allan, 2006). Bu davranışlar, öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında gerçekleştirebileceği çalışmalarda sergileyebilecekleri davranışlar olarak söylenebilir.

Daha demokratik sınıflar oluşturarak öğrenenlerin öğrenme sürecine daha fazla katılımı ve dolayısıyla daha fazla öğrenme sorumluluğu almaları sağlanabilir (Cook-Sather & Luz, 2015). Öğrenciler kendi öğrenmeleri için sorumluluğu paylaşmalıdır. Bu yeni bir sav değildir. Okul başarısı için ise öz-düzenleme, işbirliği ve akademik beceriler öğrencilere yardımcı etkenlerdir. Öğrenenlerin içsel motivasyonları, öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri performans ve algıladıkları başarı potansiyelleri de akademik beceriler arasında sayılabilir (Carpenter & Pease, 2013).

Öğrencilerin okula yönelik sorumluluklarını açıklamak için sosyo-bilişsel kuramların işaret ettiği motivasyonel ve irade ile ilgili süreçleri anlamak gerekmektedir. Sosyo-bilişsel kuramlar öğrenmede ve performansta bireysel etkilerin altını çizerken, bir bakıma düşünmenin ve davranışların çevresel etkenlere bağlı olduğu gerçeği de fark edilmelidir. Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler bir şey öğrenirken, kendi duygu ve düşüncelerini kontrol altına alarak hedefledikleri işler hakkında kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirir (Corno, 1992; Zimmerman & Schunk, 1989). Killen’a (1994) göre, öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan kendilerinin aldıkları öğrenme sorumluluğu konusunda öz-motivasyonun, öz-disiplinin ve devamlı çabanın önemli birer etken olduğu görülmektedir (Devlin, 2002).

Barr & Tagg'a (1995) göre, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alanlar; hedeflerini belirlemede, düzenlemede, eylemde bulunmada belirleyici kişilerdir ve başarıları için gerektiğinde davranışlarını değiştirebilirler (Yeşil, 2013). Öğrenenlerin öğrenme sorumluluklarını alarak etkinlikleri gerçekleştirmeleri hem etkin katılım sayesinde kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesi hem de sorumluluk duygularının artmasında önemli katkı sağlamaktadır. Bu anlayış çerçevesinde eğitim sistemleri yeni bakış açıları ve yeni yönelimler arayışı içerisinde (Başbay, 2008). Daha nitelikli öğrenme-öğretme süreçleri için öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi için geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Konuyla İlgili Geliştirilen Ölçekler ve İlgili Araştırmalar

Yeşil (2013) "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri" adlı araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmeleri için öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 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 % 41.37'dir. ÖSÖ-II'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa .89 olarak belirlenmiştir. Veriler üzerinde; aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Mann Whitney-U testi, tek yönlü varyans analizi (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 lisesi öğrencilerine göre öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Kaya ve Doğan (2014) "Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" adlı araştırmalarında, öğrenci sorumluluk ölçeğini geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 516 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan açımlayıcı faktör analizi çalışmasında ölçeğin toplam varyansının %52'sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi çalışmasına göre, toplam 13 madde 4 faktörde toplanmaktadır. Bulunan faktörler Derse Katılım, Okula Katılım, Ödev Bilinci ve Başarı Farkındalığı olarak isimlendirilmiştir. Öğrenci Sorumluluk Ölçeğinin ölçüt geçerliğini test etmek için Özen ve Gülaçtı (2011) tarafından geliştirilen, İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış-Denetimsel Sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrenci sorumluluk ölçeği ile İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış-Denetimsel Sorumluluk ölçeğinden alınan puanlarla arasında .52 ($p < .001$) düzeyinde ilişki olduğu bulunmuştur. Güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin alt boyutlarının sırası ile, .82, .86, .87 ve .79 bulunmuştur. Ölçeğin 2 hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlik çalışmasında .78 ($p < .001$) korelasyon bulunmuştur. Bir diğer güvenirlik çalışması olan %27'lik alt-üst grup karşılaştırmasında bütün

maddelerin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($p < .005$). Son olarak madde toplam analizinde, maddelerin .37 ile .72 toplam puanla ilişkisi olduğu görülmektedir ($p < .001$). Bu bulgulara dayanarak Öğrenci Sorumluluk Ölçeği'nin eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Özen (2013) “Sorumluluk Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirliği” adlı araştırmasında, sorumluluk duygusu tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda İlköğretim 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin sorumluluk duygusu tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Beş dereceli Likert tipi “Sorumluluk Duygusu Tutum Ölçeği” deneme formunda kullanılan 44 maddeden hangilerinin işlendiğini belirlemek için, madde toplam test korelasyonuna bakılmıştır. Bunun sonucunda nihai ölçekte kullanılacak 21 madde tespit edilmiştir. Ölçeğin deneme formu Erzincan şehir merkezinde yer alan iki İlköğretim Okulu'ndan 155 ve 85 öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenciye uygulanmıştır. Oluşturulan ölçeğin tümü için madde toplam test korelasyonu Cronbach Alpha değeri .78 olarak belirlenmiştir ($p > .60$).

Özen (2013) “Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği” adlı araştırmasında, Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğini (SDDÖ) tanıtmayı amaçlamıştır. SDDÖ, Türk toplumu için geliştirilmiş bir ölçektir. Pilot çalışma niteliğinde olan bu çalışmada, SDDÖ'nin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili bulgular sunulmuştur. SDDÖ'nin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Conrad ve Hedin'in geliştirdiği Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği ile SDDÖ arasında .69 korelasyon gözlenmiştir. Geliştirilmesine devam edilecek olan SDDÖ'nin kullanılabilirliği tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Kapıkıran (2002) “Zihinsel Başarı Sorumluluğu Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği” adlı araştırmasında, akademik durumlarda denetim odağını ölçmek için Crandall, Katkovsky ve Crandall (1965) tarafından geliştirilen Zihinsel Başarı Sorumluluğu Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Örneklem 182 lise öğrencisini içermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması, madde toplam korelasyonu katsayısı, test tekrar test ($r = .51, p < .001$) ve Cronbach Alpha katsayısı ($\alpha = .55$) ile hesaplanmıştır. Geçerlik çalışması ise, faktör analiziyle ölçeğin dört faktörü açıkladığı ve Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği (1973) ($r = -.204, p < .001$) ile uyum geçerliğine bakılmıştır.

Özen, Gülaçtı ve Çıkkılı (2002) “İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri ile İç-Denetimsel Sorumluluk ile Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin karar alma ve uygulamada, sorumluluğu alma ve davranışa yansıtma, denetim odağının içten ya da dıştan denetimli olma durumunu incelemiştir. Sorumluluk duygusunun varlığı, davranışa yansıtması ne derecede olduğuna bakılmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranışı ile iç-dış denetimsel sorumluluk düzeyine bakılmış ve elde edilen ölçek ham puanları aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerlerine bakılmıştır. İç-denetimsel sorumluluk duyanların, sorumlu davranışı yaşantılarına aktardığı, dış-

denetimsel sorumluluk gösterenlerin, sorumluluğun davranış boyutunda diğerlerine göre daha az kararlılık gösterdiği bulunmuştur.

Yurtal & Yontar (2006) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler” adlı araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 31 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler nitel analize uygun olarak kodlara dönüştürülmüş ve ilişkili kodlar bir araya getirilip üç grup ve bu gruplarla ilişkili temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri sorumluluklar kapsamında öğretmenler en çok; bireysel çalışmaları, ödev-proje ve grup çalışmalarını yerine getirme; nöbet, başkanlık, kulüp çalışmaları vs öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme; derste derse odaklanma; araç-gereci düzenli olarak eksiksiz getirme ve koruma; derse zamanında ve hazırlıklı gelme; diğer arkadaşlarına ve öğretmene saygılı olma, onları dinleme; sınıfa giriş-çıkış ve oturma düzenine dikkat etme; bireysel temizliğe ve sınıf temizliğine dikkat etme davranışlarını öğrencilerinde görmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunlukla yerine getirmedikleri sorumlulukların da yine öğretmenlerin öğrencilerde bulunması gereken temel sorumluluklar için öngördükleri davranışlarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Sorumlulukların aksatılmasını önlemede öğretmenlerin kullandıkları baş etme yöntemleri kapsamında ise öğretmenler çoğunlukla, öğrencilerle ve velilerle bire-bir görüşme, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri, not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri göstererek takdir edip, ödüllendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yeşil (2014) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde uyguladıkları sorumluluk eğitimi stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, tarama modelinde yürütülen nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 456 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sorumluluk Eğitimi Stratejisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, 34 madde ve 2 faktörden oluşan bir ölçektir. Veriler üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonunda ölçeğin KMO değeri .947; Bartlett Testi değerleri ise $\chi^2=6502.170$; $sd=561$; $p<.001$; açıklanan varyans miktarı ise %44.71 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise Cronbach Alpha .94’tür. Araştırma sonunda öğretmenlerin; (1) bilgilendirici sorumluluk eğitimi stratejisini uygulamalı sorumluluk eğitimine göre daha çok kullandıkları; (2) öğretim düzeyi, cinsiyet ve mesleki kıdem düzeyine göre stratejileri uygulama düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu; (3) mesleki kıdem ile uygulanan sorumluluk eğitimi stratejisi arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, alan yazınla ilişkili olarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Kandemir (2014) “Akademik Ertelemenin Yordayıcıları: Sorumluluk, Başarı / Başarısızlığa Yönelik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterlik İnançları” adlı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin

akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, yükleme stilleri ve akademik öz yeterlik inancının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama desenin kullanıldığı çalışmada, araştırma grubunu, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi'nin Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültesinde 330 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında, “Aitken Akademik Erteleme Ölçeği”, “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”; “Nedensel Boyutlar Ölçeği”; “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada hipotez modellerinin test edilmesi amacıyla path analizi modellenmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarıya ya da başarısızlığa yönelik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inançlarıyla yordandığı belirlenmiştir.

Çam & Ünal Oruç (2014) “Öğrenme Sorumluluğu ve Güç Dengesi” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu ve güç dengesine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırma bir vaka incelemesi olup, dört ilköğretim öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve içerik analizi türlerinden kategorik analizle işlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin öğretimin merkezinde olması gerektiğini düşündükleri fakat bunu uygulamaya koyma hususunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudunun ve öğretim programlarının gereğinden fazla bilgi yüklü olmasından dolayı bu uygulamanın gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından öğrenme sorumluluğunu öğrenciye kazandırma ve güç dengesinin paylaşılabilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Allan (2006) “Responsibility for Learning: Students’ Understandings and Their Self-Reported Learning Attitudes and Behaviours” adlı çalışmada, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramından ne anladığını, bu anlamların yaşa ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirmek konusundaki tutum ve davranışlarının nasıl olduğunu, bu tutum ve davranışların yaşa ve cinsiyete göre nasıl değişim gösterdiğini; öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramını anlamaları ile tutum ve davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla ölçekler, görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. 10-17 yaş arasında 286 öğrencinin katılımıyla yapılan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu araştırmanın bulgularının eğitim paydaşları açısından önemli bir yönlendirici olabileceği vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrenme sorumluluğu konusundaki tutumlarının olumlu olması sonucu, öğrencilerin bu olumlu tutumu otonom öğrenen olarak davranışlarına yeterince yansıtmadıklarına işaret etmektedir. Araştırma kapsamında öğrenciler kendilerini sorumlu öğrenenler olarak tanımlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramını anlamaları ile tutum ve davranışları arasında mantıksal bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında yapılan araştırmalar, “öğrenme sorumluluğu” kavramını öne çıkarmak ve vurgulamak açısından önemlidir. Eğitim-öğretimde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının belirlenmesi, öğretim sürecine yön vermek için gerekli ve kritik bir işlemdir. İlgili alan yazından hareketle (Allan,

2006; Bacon, 1993; Başbay, 2008; Carpenter & Pease, 2013; Cook-Sather & Luz, 2015; Corno, 1992; Çam & Ünal Oruç, 2014; Devlin, 2002; Kaya & Doğan, 2014; Özen, 2013; Yeşil, 2013) öğrenme sorumluluğu; akademik başarı, akademik öz-yeterlilik gibi faktörlerin ortaya çıkarılmasında bir araç olarak düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesini sağlayacak ve bu konuyla ilgili ihtiyacı giderecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Yöntem

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinde ele alınacak boyutlar belirlenmeye çalışılmış ve bununla ilgili maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğin 5’li likert tipinde hazırlanmasına karar verilmiştir. Ölçek, ortaokul düzeyinde herhangi bir dersin öğretimi sürecinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Likert tipi ölçekler günümüzde kullanışlı olmaları, dereceleme düzeyini artırdıkça eşit aralık ölçeğinde ölçme sonuçları vermeleri nedeniyle karşımıza sıklıkla çıkan ölçek türüdür ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanmaktadır (Tezbaşaran, 2008). Bu çalışmada katılımcılar olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir.

Katılımcılar

Ölçek, gerekli izinler alınarak ve etik sorumluluklar yerine getirilerek 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Muğla ilinden üç farklı ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 335 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek 392 öğrenciye uygulanmış, ancak 335 tanesi geçerli olarak çalışma kapsamına alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılar

	Değişken	N	%
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	66	19.7
	6. Sınıf	88	26.3
	7. Sınıf	78	23.3
	8. Sınıf	103	30.7
Cinsiyet	Kız	180	53.7
	Erkek	155	46.3
	Toplam	335	100.0

Ölçek Geliştirme Süreci

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin geliştirilme aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Çüm & Koç, 2012; Delice & Ergene, 2015):

- ✓ Ölçeğin geliştirilme amacının belirlenmesi
- ✓ Amaca uygun olarak belirlenen değişkenin kuramsal ve kavramsal çerçevesinin belirlenmesi
- ✓ Kavramsal açıdan tanımlanan değişkene ilişkin davranışsal göstergelerin bulunması
- ✓ Ölçülecek değişkenin operasyonel tanımının yapılması
- ✓ Ölçek geliştirme tekniği belirlenmesi

- ✓ Ölçeğe ilişkin uyarıcıların ve tepkilerin belirlenmesi
- ✓ Ölçeğe ilişkin yönergeleri ve amaçları içeren tanıtım yazısının yazılması
- ✓ Uzmanlar tarafından ön inceleme yapılması
- ✓ Deneme uygulamanın yapılması, geçerlilik-güvenilirlik çalışmalarının ve madde analizlerinin yapılması
- ✓ Ana uygulamanın yapılması
- ✓ Madde ve ölçek analizlerinin gerçekleştirilmesi
- ✓ Faktör analizinin yapılması ve ölçeğin boyutlarının belirlenmesi
- ✓ Ölçeğe ilişkin güvenilirlik çalışmalarının yapılması
- ✓ Ölçeğe ilişkin geçerlilik çalışmalarının yapılması

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin deneme formunun hazırlanması

Ölçeğin ön deneme formu için alan yazın taranarak ve öğrencilere kompozisyonlar yazdırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımında öğrenme sorumluluğu ile ilişkili araştırmalardan (Allan, 2006; Bacon, 1993; Başbay, 2008; Carpenter & Pease, 2013; Cook-Sather & Luz, 2015; Corno, 1992; Çam & Ünal Oruç, 2014; Devlin, 2002; Kaya & Doğan, 2014; Özen, 2013; Yeşil, 2013) yararlanılmıştır. Ölçek maddeleri buna göre düzenlenerek uygulamaya konulmuştur.

Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında Eğitim Bilimleri alanında ölçek geliştirme çalışmaları bulunan 6 uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve ilk aşamada ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşama öncesinde 54 madde hazırlanmış, ancak uzman görüşleri doğrultusunda 43 maddeye indirilmiştir. Daha sonra dil ve anlam bakımından bir eksiklik veya yanlışlık olup olmadığını belirlemek amacıyla 76 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonrasında ise ana uygulama yapılarak ölçek maddelerinin geçerliliği ve güvenilirliği belirlenmiştir.

Ölçek maddeleri 5'li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama, maddeyi okuyan öğrencinin o maddedeki eylemi gerçekleştirme durumuyla ilgili olarak "uygunluk" ile ilişkilendirilmiştir. Maddelerin içerdiği uygunluk durumları "Bana hiç uygun değil", "Bana uygun değil", "Bana biraz uygun", "Bana uygun", "Bana tamamen uygun" şeklinde düzenlenmiştir. Bu ifadeler, "Bana hiç uygun değil=1", "Bana uygun değil=2", "Bana biraz uygun=3", "Bana uygun=4", "Bana tamamen uygun=5" olarak puanlanmıştır. Ölçek toplam puanı, tüm maddelere verilen cevapların bu puanlar cinsinden toplamı şeklinde oluşturulmuştur. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir.

Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ölçeğinin geçerliliği için yapılan çalışmalar üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birincisi: çalışma grubu dışından farklı okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine öğrenme sorumluluğu ile ilgili birer kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlardaki uygun ifadeler seçilmiş ve ölçeğin özelliğine uygun olarak dönüştürülerek alınmıştır. İkincisi: alana ilişkin alan yazın taraması yapılmış öğrenme sorumluluğu ile ilgili çeşitli ölçeklerden yararlanılarak cümleler yazılmıştır. Üçüncüsü: alanla ilişkili bir Ölçme-Değerlendirme, iki Eğitim Psikolojisi ve üç de Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarında uzman öğretim elemanlarından, yapılandırılan ölçek maddelerine ilişkin görüşler ve öneriler alınarak 43 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek, toplam 392 ortaokul öğrencisine (335'i geçerli) uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı ve AMOS programı kullanılarak faktör analizi ve madde analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için önce, açımlayıcı faktör analizi (AFA); daha sonra, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliliğini belirlemek için “Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği” ile korelasyon ve anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Ölçekte yer alacak maddelerin analizinde, madde toplam korelasyonuna dayalı ve alt-üst grup ortalamaları farkına (*t* testi) dayalı madde analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için, iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle güvenilirliği kestirmede Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması kapsamında çeşitli analiz ve hesaplamalarda bulunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve puanların normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Güvenilirlik kapsamında iç tutarlılık için 35 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. 43 maddeden oluşan ön deneme formunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .900 ve Bartlett testi anlamlı (5383.558, *sd*=595, *p*=.000) bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizlerinde madde-faktör yük değerleri .67 ile .75 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçekte kalan 35 maddenin tek faktörde toplandığı saptanmıştır. Ölçek maddeleri, belirtilen tek faktöre ilişkin toplam varyansın %42.76'sını açıklamaktadır. Ölçeğin 335 katılımcıya uygulanmasından sonra ortaya çıkan bazı betimsel istatistikler ise; aritmetik ortalama 138.12; ortanca 143.00; mod 152.00; standart sapma 20.85; Varyans 434.64; standart hata 1.14; en düşük puan 45.00; en yüksek puan 169.00 ve ranj ise 124.00 şeklindedir.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliği için uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçek 335 öğrenciye uygulanmış ve yapı geçerliliğini belirlemek için önce açımlayıcı faktör analizi ve sonra doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .900 ve Bartlett testi anlamlı (5383.558, sd=595, $p=.000$) bulunmuştur. KMO'nun .60'tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyükoztürk, 2005; Seçer, 2013). Bu durumda veri setinin faktör analizi için anlamlı ve uygun bulunması sonucunda açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Önemli faktör sayısını belirlemek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler ve açıklanan varyansın oranı incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte kalan 35 maddenin tek faktörde toplandığı saptanmıştır. Ölçek maddeleri, belirtilen tek faktöre ilişkin toplam varyansın %42,76'sını açıklamaktadır. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Değerleri	Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri
1	.70	.60
2	.56	.55
3	.51	.55
4	.57	.51
5	.53	.53
6	.54	.59
7	.58	.64
8	.52	.54
9	.53	.59
10	.67	.62
11	.53	.56
13	.59	.58
14	.51	.61
15	.55	.66
16	.51	.58
17	.54	.59
19	.53	.66
20	.55	.53
21	.53	.59
22	.59	.64
23	.56	.65
24	.59	.60
25	.50	.67
27	.53	.63
29	.54	.63
30	.50	.60
31	.51	.51
33	.58	.57
34	.56	.52
35	.51	.64
36	.52	.64
37	.64	.59
40	.56	.59
41	.60	.60
43	.54	.61

Tüm Ölçeğin Açıkladığı Toplam Varyans: %42.76

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla AMOS programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin uyum indeksleri incelendiğinde ise AGFI: .87 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); GFI: .92 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); CFI: .96 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); RMSEA: .062 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); SRMR: .053 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde) değerleri hesaplanmış ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller'e (2003) göre bu uyum değerlerinin yeterli ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Modelin ki-kare değeri $X^2=2163.097$; $sd=561$; $p<.001$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranı incelendiğinde ise söz konusu değer $X^2=2163.097$; $sd=561$; ($X^2/sd = 3.856$) olduğu ve 4'ün altında olduğundan kabul edilebilir uyum derecesine sahip olduğu söylenebilir (Seçer, 2013; Şimşek, 2007). Açımlayıcı faktör analizi sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	DFA	t değerleri
1	.63	13.21
2	.62	13.12
3	.61	13.06
4	.68	13.51
5	.61	13.08
6	.66	13.48
7	.65	13.36
8	.68	13.45
9	.66	13.47
10	.71	13.94
11	.63	13.34
13	.66	13.46
14	.71	13.92
15	.67	13.15
16	.76	13.41
17	.71	13.93
19	.74	13.89
20	.70	13.78
21	.67	13.91
22	.72	13.91
23	.74	13.96
24	.68	13.83
25	.75	13.95
27	.66	13.52
29	.69	13.66
30	.68	13.63
31	.61	13.03
33	.63	13.25
34	.69	13.93
35	.72	13.87
36	.73	13.89
37	.67	13.59
40	.68	13.64
41	.69	13.81
43	.65	13.29

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçekte yer alan tüm maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizlerinde madde-faktör yük değerleri .61 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerleri incelendiğinde ise faktör-yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini belirlemek için, öğrenme sorumluluğu ile ilişkili değişkenler olan sorumluluk duygusu ve davranışı ile akademik öz-yeterlilik konularında geliştirilmiş olan ölçeklerden yararlanılmıştır. Ölçeğin, Özen (2013) tarafından geliştirilen Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği ve Öncü (2012) tarafından geliştirilen Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği ile ilişkilerini ortaya koymak için Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmış ve anlamlılık değerleri incelenmiştir. Ölçüt bağımlı geçerliliğin ortaya konması için bu ölçeklerle yapılan korelasyon ve anlamlılık değerleri tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Ölçüt Bağımlı Geçerlilik İçin Ölçeklerle Yapılan Korelasyon ve Anlamlılık Değerleri

Ölçekler	Madde Sayısı	N	X	S	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği	Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği
Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	35	335	181.12	20.85	-	.61 (p=.00)	.59 (p=.00)
Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği	18	335	56.53	6.22	.61 (p=.00)	-	.45 (p=.00)
Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği	21	335	61.65	9.31	.59 (p=.00)	.45 (p=.00)	-

Ölçüt bağımlı geçerlilik için, katılımcıların Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinden ile Sorumluluk Duygusu-Davranışı Ölçeğinden ve Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar ve anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, ölçekler arası korelasyonun niteliği hakkında yorum yapılacak olursa, pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Ölçek Maddelerinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ölçeğinin faktör analizi sonucunda bulunan maddelerin madde toplam korelasyon düzeyleri ve üst grup – alt grup katılımcıların verdikleri yanıtlar ve ortalamalar arasındaki anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Bu incelemelere ilişkin analiz sonuçları tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Faktör Analizi Sonucunda Ölçekte Yer Alan Maddelere İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Üst Grup (N=90)		Alt Grup (N=90)		P
		X	S	X	S	
1	.59	4.83	.40	3.77	.97	.00
2	.56	4.12	.80	2.91	.98	.00
3	.57	4.71	.59	3.21	.96	.00

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Üst Grup (N=90)		Alt Grup (N=90)		P
		X	S	X	S	
4	.51	4.33	.96	2.87	.95	.00
5	.54	4.20	.88	2.56	.92	.00
6	.50	4.44	.85	3.23	.97	.00
7	.65	4.34	.80	2.54	.91	.00
8	.53	4.90	.34	3.78	.86	.00
9	.59	4.32	.78	2.94	.98	.00
10	.57	4.72	.47	3.52	.95	.00
11	.70	4.78	.44	3.61	.94	.00
13	.59	4.78	.44	3.61	.93	.00
14	.61	4.13	.69	3.10	.98	.00
15	.65	4.63	.53	2.53	.85	.00
16	.58	4.46	.62	2.86	.99	.00
17	.51	4.57	.67	3.11	.98	.00
19	.64	4.80	.48	3.14	.82	.00
20	.64	4.87	.34	3.46	.99	.00
21	.60	4.80	.67	3.46	.99	.00
22	.63	4.51	.59	3.57	.86	.00
23	.65	4.31	.76	3.12	.83	.00
24	.69	4.49	.74	2.76	.99	.00
25	.65	4.50	.59	2.87	.97	.00
27	.62	4.58	.58	3.06	.99	.00
29	.62	4.74	.44	3.07	.98	.00
30	.70	4.42	.60	3.37	.93	.00
31	.54	4.29	.94	3.00	.87	.00
33	.58	4.38	.74	3.00	.93	.00
34	.63	4.51	.66	2.78	.81	.00
35	.63	4.50	.52	3.04	.97	.00
36	.63	4.71	.48	3.02	.83	.00
37	.58	4.63	.53	3.48	.83	.00
40	.60	4.43	.62	3.51	.88	.00
41	.60	4.52	.60	3.24	.91	.00
43	.70	4.46	.62	3.21	.88	.00

Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları arasından madde toplam korelasyonları incelendiğinde, bu değerlerin .50 – .70 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek uygulanan katılımcılar arasından toplam puanlara göre oluşturulan %27'lik üst grup (N=90) ve %27'lik alt grup (N=90) katılımcılara ilişkin madde analizlerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anlamlılık düzeyi değerleri incelendiğinde, üst grupta bulunan katılımcıların, alt grupta bulunan katılımcılara göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin olarak anlamlılık (p) değerlerinin hepsinin $p=.000$ ($p<.001$) olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değerler, Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin üst grup – alt grup farkı açısından geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenilirliğine ilişkin çıkarımlarda bulunmak amacıyla öncelikle testi yarılama yöntemi kullanılmış ve sonra da tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için testi yarılama yöntemi sonucu ortaya çıkan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $r_{1/2}=.87$ olarak hesaplanmıştır. $r_{1/2}$ değerinin .80'in üzerinde olması, ölçeğin

yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999; Tavşancıl, 2006). Buna ek olarak ölçeğin her bir faktörüne ve tüm ölçeğe ilişkin madde sayısı, iç tutarlılık katsayısı, aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, mod, minimum-maksimum ve ranj değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Ölçeğin Faktörleri, Faktörlerin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları ve Diğer İstatistiksel Değerler

Ölçekteki Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	N	X	S	Ortanca	Mod	Minimum	Maksimum	Ranj
35	.94	335	138.12	20.85	143.00	152.00	45.00	169.00	124.00

Tüm ölçeğe ilişkin madde sayısı, iç tutarlılık katsayısı, aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, mod, minimum değer, maksimum değer ve ranj değeri ayrı ayrı verilmiştir. tüm ölçek için madde sayısı 35, iç tutarlılık katsayısı .94, aritmetik ortalama 138.12, standart sapma 20.85, ortanca 143.00, mod 152.00, minimum değer 45.00, maksimum değer 169.00 ve ranj değeri 124.00 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80’in üzerinde olduğundan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Testi yarılama yöntemi ile incelenen ve .87 olan iç tutarlılık katsayısı düşünüldüğünde de ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Özdamar’a (1999) ve Tavşancıl’a (2006) göre, r değerinin .80’in üzerinde olması, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin son haline ilişkin betimsel istatistikler tablo 7’de özetlenmektedir.

Tablo 7. Ölçeğin Son Haline İlişkin Betimsel İstatistikler

Betimsel İstatistik	Değer
Aritmetik Ortalama	138.12
Ortanca	143.00
Mod	152.00
Standart Sapma	20.85
Varyans	434.64
Standart Hata	1.14
En Düşük Puan	45.00
En Yüksek Puan	169.00
Ranj	124.00

Ölçeğin son haline ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, aritmetik ortalama değerinin 138.12; ortanca değerinin 143.00; mod değerinin 152.00; standart sapma değerinin 20.85; varyans değerinin 434.64; standart hata değerinin 1.14; en düşük puan değerinin 45.00; en yüksek puan değerinin 169.00 ve ranj değerinin 124.00 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği ters puanlanan madde bulunmayan, güvenilirliği ve geçerliliği ispatlanmış bir ölçek olarak kullanılmaya hazır durumdadır. Ölçeğin kullanımına ilişkin genel özellikler ve değerler tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar

Toplam Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Ölçekten Alınabilecek Minimum Puan	Ölçekten Alınabilecek Maksimum Puan	Düzye Aralıkları				
				Çok Düşük Düzey	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Çok Yüksek Düzey
35	.94	35.00	175.00	35.00-62.99	63.00-90.99	91.00-118.99	119.00-146.99	147.00-175.00

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin yapılacak araştırmalarda kullanımı durumunda, katılımcıların tüm ölçekten aldığı puanların bir anlamı olacaktır. Örneğın, bir katılımcı tüm ölçekten 95.00 puan aldığıında “orta düzeyde”; başka bir katılımcı 150.00 puan aldığıında “çok yüksek düzeyde” öğrenme sorumluluğuna sahiptir şeklinde yorum yapılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğı, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılarak ortaya konulan, psikometrik nitelikleri yeterli bir ölçme aracıdır. Kaynağın öğrenme sorumluluğuna ilişkin diğerk kavramlardan alan ölçek, diğerk ölçeklerden farklı bir yapıdadır. Bu ölçekte öğrencilerin ortaokul kademesinde öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri belirlenebilmektedir. Ölçeğın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda toplam 35 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçekten aldığı yüksek puanlar, Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk düzeyinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları sonucunda, ölçek maddelerinin faktör yükleri .51-.84 arasında değıştığı belirlenmiştir. Ölçek maddelerinde %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Genel ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=.94$ olarak hesaplanmıştır. Doğrulatoryı faktör analizlerinde madde-faktör yük değerleri .61 ile .75 arasında değışmektedir. Ölçeğın son haline ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, aritmetik ortalama değeriinin 138.12; ortanca değeriinin 143.00; mod değeriinin 152.00; standart sapma değeriinin 20.85; varyans değeriinin 434.64; standart hata değeriinin 1.14; en düşük puan değeriinin 45.00; en yüksek puan değeriinin 169.00 ve ranj değeriinin 124.00 olarak hesaplandığı görölmektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğın yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla AMOS programı aracılığıyla doğrulatoryı faktör analizi yapılmıştır. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin uyum indeksleri incelendiğinde ise AGFI: .87 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); GFI: .92 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); CFI: .96 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); RMSEA: .062 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde); SRMR: .053 (kabul edilebilir uyum aralığı içerisinde) değeriileri hesaplanmış ve bu uyum değeriilerinin yeterli ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Modelin ki-kare değeri $X^2=2163.097$; $sd=561$; $p<.001$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bulunmuştur.

Doğrulatoryı faktör analizi sonuçları, ölçekte yer alan tüm maddelere ait faktör yük değeriilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Doğrulatoryı faktör analizlerinde madde-faktör yük

değerleri .61 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerleri incelendiğinde ise faktör-yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ölçeği geliştirilmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ölçeği, ortaokul düzeyinde kullanılabilir. Bu çalışmada katılımcılar olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Farklı örneklem veya çalışma gruplarında uygulanarak, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği yeniden test edilebilir. Tez çalışmaları kapsamında geliştirilen bu ölçeğin eğitim-öğretimle ilgili bilimsel çalışmalar yapan tüm araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere faydalı olması umulmaktadır.

Kaynaklar

- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours*. Master Thesis. Queensland University of Technology, Faculty of Education, Centre for Learning Innovation Brisbane, Queensland.
- Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28, 109, 199-212.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33, 149, 3-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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 & Development*, 34(6), 1097-1109.
- Carpenter, J. P. & Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 7(2), 38-55.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.
- Çam, Ş. S. & Ünal Oruç, E. (2014). Öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16.
- Çüm, S. & Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135.
- Delice, A. & Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75.
- 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.
- Kandemir, M. (2014). Akademik ertelemenin yordayıcıları: Sorumluluk, başarı / başarısızlığa yönelik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik inançları. *Eğitim ve Bilim*, 39, 171, 99-114.

- Kapıkıran, N. A. (2002). Zihinsel başarı sorumluluğu ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 12-20.
- Kaya, M. & Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 183-206.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; Geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of European Education*, 3(2), 17-23.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 343-357.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. ve Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-58.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, (8)2, 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri Analizi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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.
- Yurtal, F. & Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Academic Press.

Extended Abstract

Introduction

The focus point of the study consists of the concept of learning responsibility. It is thought that learning responsibility has an important role for success to be achieved. Most of the research in the literature reveals this situation. When literature is investigated, it is seen that the concept of learning responsibility is related with concepts such as “self-regulation”, “self-control”, “learner control”, “academic self-concept”, “academic self-efficacy”. Learning responsibility is important since it is a key point in students’ school success and academic year.

It is thought that learning responsibility has an undeniable significance in success. In many classes of different education levels, it is needed to determine the responsibility level of students and to create learning environments that have academic qualifications to facilitate the achievement of educational objectives. Learning is a total change individuals experience in terms of knowledge, behavior, emotion and all other dimensions. Learning is an inevitable, multidimensional and holistic structure. Learning responsibility is something learners feel when they act with the aim of completing missing parts of learning, fulfilling the duties, determining and performing the requirements in the way of achieving the objectives. Learning responsibility is an important predictor to determine the qualifications of learning. Additionally, to what extent students studying at different type of schools fulfill the learning responsibility and what can be done to give students responsibility and to improve learning responsibility are concern of interest.

Researches in literature are important in terms of highlighting and emphasizing the concept of learning responsibility. In this study, an assessment tool which will determine the students’ learning responsibility towards learning and fulfill the needs in this topic is developed. The aim of this study is to develop a scale with the aim of determining the students’ learning responsibility towards learning.

Method

In the process of developing the scale, factors or dimensions that will be dealt with in Scale of Responsibility towards Learning are tried to determine in the first step. After factor is determined, scale is decided to be prepared in 5 point-likert type. The scale is an assessment tool which determines the levels of students towards learning in the process of teaching any course at secondary school level.

The scale is conducted with 335 students studying at 5th, 6th, 7th and 8th grades in three different secondary schools from Muğla in 2015-2016 academic year of fall semester. The scale is carried out with 392 students but 335 of them are taken validly in the current study.

Scale items are scored according to 5 point-likert type. Scoring is associated with convenience concerning with the status of student’ achievement the action in the item he read. The convenience status of items is

arranged as “never suitable for me”, “not suitable for me”, “a bit suitable for me”, “suitable for me” and “completely suitable for me”. These statements are scored as “never suitable for me = 1”, “not suitable for me = 2”, “a bit suitable for me = 3”, “suitable for me = 4” and “completely suitable for me = 5”. Total score of the scale is generated with accumulation of the answers given to all items. The rank degree of total score gives information about students’ level of responsibility towards learning.

To determine the construct validity of the scale, firstly exploratory factor analysis is made and then confirmatory factor analysis is made. Pearson coefficients of correlations are figured to determine the correlation between factors of scale. Sense of Responsibility and Behavior Scale and Academic Self-Efficacy Scale as well as correlation and significance level are investigated to determine the criterion validity of the scale. In analysis of items in the scale, item analysis techniques based on total item correlation and average difference of sub and top groups are utilized. To predict the reliability of the scale, internal consistency and congeneric test methods are benefited. To predict the reliability with the method of internal consistency, Cronbach Alpha internal coefficient of consistency is calculated.

Developmental stages of Scale of Responsibility towards Learning can be ranged as follows: Determination of developmental objective of the scale, determination of the theoretical and conceptual framework of the variables identified as suitable for the purpose, identification of behavioral indicators related to variables defined from the conceptual point of view, operational definition of variables to be measured, determination of scale development technique, determination of stimulations and reactions to the scale, writing of guideline including instructions and objectives of scale, preliminary investigation by experts, making practice implementation, making validity and reliability studies and item analysis, making main implementation, practicing item and scale analysis, making factor analysis and determination the dimensions of scale, making the reliability studies of the scale, performing the validity studies of the scale.

Findings

Various analysis and calculations are made in the scope of validity and reliability studies in Scale of Responsibility towards Learning. Within this scope, firstly whether scores range from normally or not is analyzed and it is determined that scores range from normally. In the scope of reliability, Cronbach Alpha internal coefficient of consistency of the scale with 35 items is calculated as .94 for internal consistency. Cronbach Alpha internal coefficient of consistency of preliminary test form consisting of 43 items is calculated as .84. Coefficient of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) that is implemented for determining whether data and sample are suitable for factor analysis or not is found as ,900 and Bartlett test is found as significant (5383.558, sd=595, p=.000).

Confirmatory and exploratory factor analysis is made for validity construction of the scale. Item-factor load points range from .61 to .75 in confirmatory factor analysis. As a result of factor analysis, it is

determined that 35 items in the scale are gathered in one factor. Items of the scale explain 42.76 % of the total variance related to one factor that is determined. Some descriptive statics that emerge after the scale is conducted with 335 participants are like these ways: arithmetic average is 138.12; median is 143.00; mod is 152.00, standard deviation is 20.85; variance is 434.64; standard error is 1.14; the minimum point is 45.00; the maximum point is 169.00 and ranj is 124.00.

Conclusion and Suggestions

Scale of Responsibility towards Learning is put forward after its validity and reliability studies are made and it is an assessment tool that has adequate psychometric properties. The scale taking its source from other concepts related to learning responsibility has different structure from other scales. In this scale, secondary school students' levels towards learning responsibility can be determined. As a result of the validity and reliability studies of the scale, an assessment tool that has total 35 items emerges. There is no inverse scored item in the scale. High scores taken by participants from scale, level of responsibility towards learning is high.

At the end of the validity and reliability studies, it is determined that factor loads of the scale items ranges from .51 and .84. It is found that the differences between average subgroup and top group of 27% are meaningful in the scale items. Cronbach Alpha internal coefficient of consistency belonging to general scale is calculated as $\alpha=.94$. In confirmatory factor analysis, item-factor loads vary between .61 and .75. When descriptive statics of the scales' last version are analyzed, it is seen that arithmetic average is calculated as 138.12; median is calculated as 143.00; mod is 152.00, standard deviation is calculated as 20.85; variance is calculated as 434.64; standard error is calculated as 1.14; the minimum point is calculated as 45.00; the maximum point is calculated as 169.00 and ranj is calculated as 124.00.

After the exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis is made via AMOS Program to confirm the validity construction of the scale. When the fit indicators of the Scale of Responsibility towards Learning are analyzed, AGFI: .87 (in allowable compliance range); GFI: .92 (in allowable compliance range); CFI: .96 (in allowable compliance range); RMSEA: .062 (in allowable compliance range); SRMR: .053 (in allowable compliance range) are calculated and it is determined that these adaptive values are adequate and meaningful. X-square score of model is calculated as $X^2=2163.097$; $sd=561$; $p<.001$ and it is found as meaningful.

The results of confirmatory factor analysis and factor-load scores belonging to all items in the scale are determined as statistical meaningful. In confirmatory factor analysis, item-factor loads vary between .61 and .75. When t scores of the all items in the scale are analyzed, it is seen that factor-load scores are meaningful as statistical. These findings indicate that scale ensures the validity construction.

In this study, Scale of Responsibility towards Learning is developed with the participation of secondary school students. "Scale of Responsibility towards Learning" whose validity and reliability are proven can

be utilized in secondary school level. In this study, secondary school students are chosen as participants. Scales' validity and reliability can be test again by applying it to different study group or sample. This scale is developed in the context of dissertation study and it is expected to be helpful to researchers, teachers and students who do scientific research related with education and training.

Ek: Ölçeğin Orijinal Hali

No.	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (Ortaokul Öğrencileri İçin)	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
1.	Derslerde başarılı olmak için konuları öğrenmem gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Doğru cevabı bilsem de bilmesem de, derslerde sorulan sorulara cevap verme ihtiyacı hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Arkadaşlarımla zorlandığı ders veya konularda onlara yardım etmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Derste herhangi bir soruya cevap veremediğimde üzülürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Derslere veya sınavlara çalışmadan önce çalışma planı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğrendiğim yeni şeyleri arkadaşlarımla paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Daha sonra da kullanabilmek için düzenli olarak notlar tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Derslerde ve sınavlarda başarılı olmak için ders çalışmam gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Konuları öğrenmede daha başarılı olmak için farklı yollar denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Derste anlatılan konuları anlamak için çaba harcarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Sınıfın düzenini bozmamak için hareketlerime dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Daha iyi bir öğrenme ortamı için, sınıfta bulunan herkesin sınıf kurallarına uyması gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Gördüğüm konuları tekrar ederek bir sonraki derse hazırlıklı giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Anlayamadığım konuları bilen birilerine sorarak öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Gördüğümüz konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan soru çözerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Sınırsız devamsızlık hakkım olsa bile, okula günü gününe giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Ders için bana verilen ödevleri istenilen biçimde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Teneffüs bitip zil çaldığında öğretmenden önce sınıfta olmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Dersle ilgili kullanmam gereken araç-gereç ve materyalleri düzenli olarak yanımda bulundurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

No.	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (Ortaokul Öğrencileri İçin)	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
20.	Ödevlerimi ertelemeden zamanında yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Konuları öğrenirken her birine yeterli çalışma süresi ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Her konuya zorluk derecesine göre zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Ders çalışırken zamanı etkili kullanmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Çalışırken en çok zorlandığım konulara daha fazla vakit ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Arkadaşımdan birisi öğretmene soru sorduğunda öğretmenin cevabını dikkatle dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Ödevlerimi günü gününe yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Sınıfta bizden dersle ilgili bir görev istendiğinde, onu yapmaya gönüllü olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Derslerde etkinliklere sürekli katılma isteği duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Derslerde sorulan tüm soruları çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Dersle ilgili bana verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Yeni bir şey öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm için etkinliklere sürekli olarak katılma isteği duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Dersle ilgili etkinliklere katılmamın öğrenmeye katkı sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde, eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)