



Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi

Determination of Vocational High School Students' Learning Responsibility Level In Terms of Various Variables

Fidan HAKKARI¹

Öz

Bu çalışma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği ile toplanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini 205 meslek yüksekokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin ölçek orta değerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sorumluluk puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve ikamet ettikleri yerlere göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre öğrenme sorumluluğu ve alt boyut puanları bakımından Reyhanlı Sosyal Bilimler MYO ve Antakya Meslek Yüksekokulu öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme sorumluluğu, öğrenme sorumluluğu davranışları, meslek yüksekokulu öğrencileri

Abstract

The aim of this study is to determine the level of vocational high school students' learning responsibility. Learning Responsibility Scale (SCQ) was used for collection of data. The study, which designed as survey model, participants consisted of 205 vocational high schools students. During the data analysis, mean, standard deviation, t-test and the one way Anova were used. As a result of the research; it was determined that students' learning responsibility level was above the average of scale. At the same time, it was determined that the students' learning responsibility scores did not differ statistically according to students' gender, class levels and place of residence. In addition, it was determined that the students' learning responsibility and its sub-dimensions scores in terms of the vocational high schools they were studying differed significantly in favor of the students of the Reyhanlı Social Sciences Vocational High School and Antakya Vocational High School.

Keywords: Learning responsibility, learning responsibility behaviors, vocational high school students

¹Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Kırıkhan MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Hatay, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-3238-6510>

Atıf / Citation: Hakkari, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 650-661. doi:10.24106/kefdergi.693444

Extended Abstract

Introduction: One of the main aims of modern education is to educate individuals who use and produce knowledge, self actualization, compatible with society and academically successful. The academic success of students depends on internal factors and the external environment. Internal factors include completing tasks, fulfilling their motivation, abilities, responsibilities, and academic aspirations. The external factors include the classroom environment in which teachers and peers play a key role, the corporate culture, resources and other factors in the educational environment that affect the experiences of students (Tran & Vu, 2016).

Constructivism, which is one of the student-centered learning theories, necessitates the student to assume its responsibilities in the teaching process (Henson, 2003). Although this theory has taken place in primary and secondary schools in Turkey in 2004, it has been realized in 2005-2006 academic year (Gömlüksiz & Bulut, 2007).

A student-centered approach has four main characteristics. These; active responsibility for learning, proactive (Attard, Di Iorio, Geven & Santa, 2010). Responsibility means to undertake the consequences of one's own conduct or any other incident within his jurisdiction (TDK, 2019). In the literature, one of the most important types of responsibility is the learning responsibility. The responsibility of learning in education and training is important for the individual to achieve success (Akbay, Capri & Gunduz., 2013; Allan, 2006; Carpenter & Pease, 2013; Cook-Sather & Luz, 2015; Çam & Ünal Oruç, 2014; Erişti, 2017; Kaya & Doğan, 2014; Kemmer, 2011; Özen, 2013a; Özen, 2013b; Tran & Vu, 2016; Yakar, 2017; Yeşil, 2013).

According to Kaya and Doğan (2014), responsibility for a student means to be aware of their behaviors and to behave against the school, to undertake the results of the choices, to undertake the responsibilities of these elections, to pay attention to their academic life, to direct their academic life, to adopt a communication based on respect with their teachers. As in all teaching levels, it is stated that the students are responsible for their own learning process and the faculty member has a limited responsibility in the process of university education (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2000). Therefore, it is important to determine the level of learning responsibility of the students in different levels of teaching, to determine the missing or wrong behaviors in the learning experiences, for instructors to guide the students for gaining these behaviors and to fulfill their guiding role. In this context, the studies on the responsibility for learning in literature are examined; It has been determined that scales have been developed for students in various teaching levels related to the responsibility of learning (Allan, 2006; Akbay et al., 2013; Erişti, 2017; Kaya & Doğan, 2014; Özen 2013; Yakar, 2017).

However, there is no study about determining the level of learning responsibility for vocational high school students but determining social responsibility (Bayraktar & Güvenç, 2014; Markoç & Erdönmez, 2014). Therefore, in this study, it was aimed to determine the level of fulfillment of learning responsibilities of vocational high school students.

Method: This study was designed as survey model. The participants consisted of 205 students who were studying at different departments in three vocational high schools in Hatay Mustafa Kemal University. In this study convenience sampling method, which was one of the purposive sampling methods, was used (Yıldırım & Şimşek, 2005). Personal information form and Learning Responsibility Scale were used for collecting data. Learning Responsibility Scale is consists of four factors ("preparation for learning", "active engagement in learning", "monitoring learning outcomes" and "enriching learning".) and 28 items belonging to these factors.

The reliability coefficient of the scale was $\alpha = .954$. During the data analysis, mean, standard deviation, t-test and the one way anova were used.

Findings: It was determined that students' learning responsibility levels were above the scale average (Xaverage= 84, X=111.35). At the same time, it was determined that the students' learning responsibility scores did not differ statistically according to students' gender ($p=.789$), class levels ($p=.364$) and place of residence ($p=.223$, $p<.05$). In addition, Anova test showed that the students differed significantly in favor of the students of the Reyhanlı Social Sciences Vocational High School and Antakya Vocational High School in terms of their learning responsibility and sub-dimension scores according to the schools they were studying (For F1: "preparation for learning", $F(2,202)= 7.815$, F2: "active engagement in learning" $F(2,202)= 10.740$, F3: "monitoring learning outcomes" $F(2,202)= 8.775$, F4: "enriching learning" $F(2,202)= 7.072$ and for Learning Responsibility Scale $F(2,202)= 10.600$), $p<.05$).

Results: As a result of the research; it was determined that students' learning responsibility levels were above the scale average. Vocational High School students' scores averages were higher in preparation for learning ($X = 36.49$) and monitoring learning outcomes ($X = 31.79$) sub-dimensions, the lowest average was in the enrichment dimension of Learning.

At the same time, it was determined that the students' learning responsibility scores did not differ statistically according to students' gender, class levels and place of residence. In addition, it was determined that the students differed significantly in terms of their learning responsibility and sub-dimension scores according to the schools they were studying in favor of the students of Reyhanlı Social Sciences Vocational High School and Antakya Vocational High School.

1. Giriş

Çağdaş öğretimin temel amaçlarından biri de bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve üreten (Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Kölemen ve Erişen, 2017), kendini gerçekleştiren, toplumla uyumlu ve akademik olarak başarılı bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin akademik başarıları iç faktörlere ve dış çevreye bağlıdır. İçsel faktörler görevleri tamamlama motivasyonlarını, yeteneklerini, sorumluluklarını ve akademik isteklerini yerine getirmelerini kapsarken; dış faktörler öğretmenlerin ve akranların kilit rol oynadığı sınıf ortamını, kurum kültürünü, kaynakları ve öğrencilerin deneyimlerini etkileyen eğitim ortamındaki diğer faktörleri kapsamaktadır (Tran ve Vu, 2016). Öğrenci başarısının bağlı olduğu iç faktörler arasında yer alan sorumlulukların yerine getirilmesi bu çalışmanın kilit noktasını oluşturmaktadır.

Sorumluluk terimi öz düzenlemeyi ihtiva eden normatif, ahlaki bir çağrışıma sahiptir (Jackson, Mackenzie, Hobfoll, 2000). Bu nedenle okulda dahi daha ilk yıllarından başlamak üzere öğrencilere öğretilen değerler öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Literatürde, üzerinde sıklıkla durulan sorumluluk türleri arasında en önemlilerinden biri öğrenme sorumluluğudur. Eğitim ve öğretimde bireyin başarıyı yakalayabilmesinde öğrenme sorumluluğunun rolü büyüktür (Akbay, Capri ve Gunduz, 2013; Allan, 2006; Carpenter ve Pease, 2013; Cook-Sather ve Luz, 2015; Çam ve Ünal Oruç, 2014; Erişti, 2017; Kaya ve Doğan, 2014; Kemmer, 2011; Özen, 2013a; Özen, 2013b; Tran ve Vu, 2016; Yakar, 2017; Yeşil, 2013). Harrison (2000)'a göre kendisini yönetebilen, yani sorumluluk sahibi öğrenci, kendini tanıyan, ihtiyaçlarını belirleyip bu konuda seçim yapabilme yetisine sahip, bireysel öğrenme ve gelişimini sağlamada aktif olarak kendini yönlendiren bireydir. Kaya ve Doğan (2014)'a göre ise bir öğrenci için sorumluluk; “derslerine ve okula karşı olan davranışlarının farkında olmak, yaptığı seçimlerin sonuçlarını üstlenmek, bu seçimlerin yükümlülüklerini üstlenmek, akademik hayatına özen göstermek, kendi akademik hayatını yönlendirmek, öğretmenleri ile saygıya dayalı bir iletişimi benimsemektir”. Carnell (2005), öğrenme sorumluluğu olan bireylerin kendi öğrenmeleriyle ilgili karmaşık durumlardan kaçmaktansa onları kabullenmeleri, öğrenebilmek için kendilerine uygun stratejiler geliştirebilmeleri, arkadaş grubuyla birlikte öğrenme sürecine adapte olabilmeye yeterliliklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenme sorumluluğu bireyi müşteri değil bir öğrenci yapan faktörlerden biri olması bakımından da önemlidir (Fritz, 2017). Öğrenci merkezli kuramlardan biri olan yapılandırmacılık kuramı da öğrencinin öğretim sürecinde sorumluluklarını üstlenmesini gerekli kılmaktadır (Henson, 2003). Bu kuramın ülkemizde ilk ve orta öğretim okullarında yer alması 2004 yılına dayansa da tüm ülkede uygulamaya geçilmesi 2005-2006 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir (Gömleksiz ve Bulut, 2007). Yapılandırmacılık kuramı, öğrenciyi öğrenme sürecinde merkeze alır ve öğrencinin kendi kavramlarını ve problem çözümlerini inşa etmesi gerekliliğini öne sürer (Henson, 2003; Yeşilyurt, 2013). Öğrenci merkezli bir yaklaşımın dört temel özelliği vardır. Bunlar; öğrenme için aktif sorumluluk, öğrenme deneyiminin proaktif yönetimi, bağımsız bilgi oluşturma ve kolaylaştırıcı olarak öğretmenlerdir (Attard, Di Iorio, Geven ve Santa, 2010; Geven ve Santa 2010). Öğrenme sorumluluğu başarı ile yakından ilişkilidir. Kayacan ve Selvi (2017)'e göre başarının bileşenlerinden biri, bireyin öğrenme sorumluluklarını üzerine almada gösterdiği cesareti ile içsel ve dışsal motivasyonu arasındaki ilişkidir. Bunun için de öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılması önemlidir (Dembo ve Eaton, 2000). Bu bağlamda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edildiği üzere Türk Milli Eğitiminin temel hedeflerinden biri de sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir. Sorumluluk kavramı “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Daha küçük yaşlarda bireylere verilen sorumluluk değerler eğitiminin amacı bireylerin sorumluluklarının farkına varmalarınıdır (Aktepe, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin birer birey olarak ülkesine, değerlerine, ailesine, çevresine karşı sorumlulukları olduğu gibi akademik olarak da öğrenme sürecinde birtakım sorumlulukları vardır.

Ülkemizde birçok üniversitede yükseköğretim programlarını güncelleştirme ve geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Söz konusu çalışmalarda da öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacılık kuramı temel alınmakta, öğrencilerin bilişsel bilgilerini, becerilerini ve yetkinliklerini geliştirmeye yönelik yeni düzenlemeler yapılmaktadır (Güneş, 2012). Tüm öğretim kademelerinde olduğu gibi üniversite eğitimi sürecinde de öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerinden kendilerinin sorumlu oldukları ve öğretim üyesinin sınırlı bir sorumluluğu olduğu vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2000). Bu nedenle farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarındaki eksik ya da yanlış davranışların saptanarak bunların öğrenciye kazandırılması yönünde öğretici için öğrenciyi yönlendirme ve yol gösterici rolünü yerine getirebilmesi bakımından önemlidir.

Bu bağlamda literatürde öğrenme sorumluluğuna yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında; öğrenme sorumluluğuna ilişkin çeşitli öğretim kademelerindeki öğrenciler için ölçekler geliştirildiği (Allan, 2006; Akbay ve diğerleri, 2013; Erişti, 2017; Kaya ve Doğan, 2014; Özen 2013; Yakar, 2017; Yakar ve Saracaloğlu, 2017; Zimmerman ve

Kitsantas, 2005) belirlenmiştir. Tuomi, Jacott ve Lundgren (2008) yaptıkları araştırmada, dünya vatandaşlığı eğitiminde; çeşitli ülkelerde yaşayan insanların duyguları, gereksinim ve yaşamları için kazandırılması gereken değer ve tutumlar arasında sorumluluk duygusunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerini inceleyen (Yurtal ve Yontar, 2006; Yeşil, 2014), sorumluluk duygusu tutum ölçeği (Özen, 2013a) ile sorumluluk duygusu ve davranış ölçeği geliştirme (Özen, 2013b) çalışmalarının yapıldığı gözlenmiştir. Yine ilköğretim öğrencilerinin çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisini öğretmen görüşleri çerçevesinde ele alındığı (Corno, 1992; Gömleksiz, Kiliç ve Cüro, 2011) ve öğrencilerin akademik öğrenme sürecinde algıladıkları sorumluluğu (Tran ve Vu, 2016) konu alan çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda ekolojik bir öğrenme ortamında antrenörden oyunculara ve spor ve fiziksel aktivitelerle öğrenme sorumluluğunun aktarımının aşamalı olarak nasıl gerçekleştiğini araştıran çalışmalar da mevcuttur (Llobet-Martí, López-Ros, ve Vila, 2018; Martinek ve Hellison, 2016).

Çevrimiçi derslerin yaygınlaştığı günümüzde çevrimiçi ders alan öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun önemini konu alan çalışmalar mevcuttur (Beth, Jordan, Schallert, Reed ve Kim, 2015; Greenleaf ve Katz, 2019; Kemmer, 2011; Lewis, Whiteside ve Dikkers, 2014). Fakat meslek yüksekokulu öğrencileri için daha çok sosyal sorumluluklarına yönelik çalışmaların (Bayraktar ve Güvenç, 2014; Markoç ve Erdönmez, 2014) yapıldığı, buna rağmen öğrenme sorumluluk düzeylerinin belirlenmesine dair çalışmaların yer almadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri nasıldır?
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları düzeyleri öğrenim gördükleri okullara göre farklılık göstermekte midir?
5. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları düzeyleri ikamet ettikleri yere göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, var olan bir durumu ortaya koymayı hedeflediğinden tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Araştırma Grubu

Çalışmanın örneklemini, 2017-2018 öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan üç meslek yüksekokulunun (Kırıkhan MYO, Reyhanlı Sosyal Bilimler MYO ve Antakya MYO) çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 205 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek; 2005) kullanılmış, veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinde “ölçekteki madde sayısının en az beş katı bir kitleye ulaşılması” ölçüt alınmıştır (Tavşancıl, 2006).

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve öğrenme sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Erişti (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ): Erişti (2017) tarafından, öğrencilerin, okul öğrenmeleriyle ilgili öğrenme sorumluluğu kapsamındaki davranışlarını yerine getirme durumlarının belirlenebilmesini amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek dört faktör (öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenmeyi zenginleştirme) ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup ölçekte yer alan her bir maddede ifade edilen davranışın katılımcıların kendi davranışlarına uygunluğuna göre, “Hiç uygun değil” “Pek uygun

değil", "Kararsızım", "Oldukça uygun" ve "Çok uygun" seçeneklerinden oluşturulmuştur. Buna göre 5'li likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında "kararsızım" 3 değeri orta nokta varsayılmıştır. Bu yapıya göre, tamamı olumlu yüklü olan 28 maddeye verilebilecek yanıtlarla, ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, ortanca değer (28x3) 84 ve en yüksek puan ise 140 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınacak puanların yüksekliği, öğrenme sorumluluğu ile ilgili yerine getirilmesi beklenen davranışlara sahip olmayı, puanların düşüklüğü ise gerekli davranışların yerine getirilmediğini ifade etmektedir (Erişti, 2017). Ölçek bütünü için elde edilen güvenilirlik katsayısı, $\alpha=.927$ 'dir. Buna göre ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Çalışmada elde edilen verilere göre ölçeğin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.954$ olarak belirlenmiştir (Sırasıyla alt faktörlerin güvenilirlik katsayıları; F1 için .793, F2 için .870, F3 için .893 ve F4 için .877 belirlenmiştir).

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan verilerin analizlere uygunluğunun belirlenmesi ve normal dağılıma uygunluğunun tespiti için basıklık, çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Daha sonra Öğrenme Sorumluluğu ve alt boyutlarına ait puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır.

Öğrenme Sorumluluğu ve alt boyutlarına ait puanlarının öğrencilerin okullarına ve ikamet ettikleri yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans (Anova) analizi yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle tek yönlü Anova analizi varsayımlarının sağlayıp sağlamadığının kontrolü yapılmıştır. Tablo 2'de belirtildiği gibi her gruptaki değerler kendi içinde normal dağılım göstermektedir. Grup varyanslarının eşitliğine bakıldığında; Ölçek ile F3, F4 alt gruplarının varyansların eşit olmadığı belirlenmiştir ($p=.048$, $in\ p<.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla grup varyanslarının eşit olmadığı ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan güçlü bir Post Hoc türü olarak Games-Howell testi uygulanmıştır (Games, 1971). F1 ve F2 puanları için grup varyanslarının eşit olduğu ve gruplardaki gözlem sayıları eşit olmadığı için bu varsayımını dikkate almayan Scheffe testi uygulanmıştır (Scheffe, 1953).

3. Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Okul	f	%
Kırıkhan MYO	99	48.3
Reyhanlı Sosyal Bilimler MYO	44	21.5
Antakya MYO	62	30.2
Toplam	205	100.0

Bölüm	f	%
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	50	24.4
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	14	6.8
İnternet ve Ağ Tek.	10	4.9
Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon	10	4.9
İş Sağlığı ve Güvenliği	15	7.3
Bilgisayar Programcılığı	55	26.8
Dış Ticaret	1	.5
Bankacılık ve Sigortacılık	33	16.1
Sosyal Hizmetler	10	4.9
Bilgisayar Teknolojisi	7	3.4
Toplam	205	100.0

Sınıf	f	%
1	122	59.5
2	83	40.5
Toplam	205	100.0
Cinsiyet	f	%
Kadın	115	56.1
Erkek	90	43.9
Toplam	205	100.0
Yaş	f	%
18-19	107	52.2
20-21	66	32.2
22-23	20	9.8
24 ve üzeri	12	5.9
Toplam	205	100.0
Çalışma odası	f	%
Var	116	56.6
Yok	89	43.4
Toplam	205	100.0
İkamet	f	%
İl merkezi	64	31.2
İlçe	105	51.2
Köy/Kasaba	36	17.6
Toplam	205	100.0

Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan katılımcıların %48.3'ü Kırıkhan MYO, %21.5'i Reyhanlı Sosyal Bilimler MYO ve %30.2'si Antakya MYO öğrencilerinden oluşmaktadır. Bunların % 56.1'i kadın, %43.9'u erkektir. Birinci sınıfa devam eden öğrenciler katılımcıların %59.5'ini, ikinci sınıfa devam edenler ise % 40.5'ini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yaş ortalaması 19.88'dir. Öğrencilerden % 56.6'sının kendisine ait çalışma odası mevcutken %43.4'ü kendisine ait bir çalışma odasına sahip değildir. İkamet ettikleri yerlere göre öğrencilerin %31.2'si il merkezinde, %51.2'si ilçede ve %17.6'sı köy ya da kasabalarda ikamet ettikleri belirlenmiştir.

Verilerin betimlenerek analizlere uygunluğunun tespit edilmesi ve normal dağılıma uygunluğunun tespiti için basıklık, çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. ÖSÖ Alt Faktörlerine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Faktör	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
F1. Öğrenmeye hazırlık	28.078	4.733	-1.031	1.824
F2. Öğrenmeye etkin katılım gösterme	36.492	6.493	-.907	1.223
F3.Öğrenme sonuçlarını izleme	31.795	6.493	-.859	.555
F4. Öğrenmeyi zenginleştirme	14.985	3.926	-.606	-.255

Tablo 2'de çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ile -2 arasında olduğu tespit edilmiştir. George ve Mallery (2010)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini gösterir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	En düşük	En yüksek	X	Ss
Öğrenme sorumluluğu	205	41	140	111.35	19.70

Öğrenme sorumluluğu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan 28, ortanca değer ise (28x3) 84'dür. Buna göre Tablo 3'de öğrenme sorumluluğu ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında alınan en düşük puanın 41, en yüksek puanın 140 ve ortalama değerinin ise 111,35 (orta değer üzerinde) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek alt boyutları	N	X	Ss
F1. Öğrenmeye hazırlık	205	28.07	4.73
F2. Öğrenmeye etkin katılım gösterme	205	36.49	6.49
F3.Öğrenme sonuçlarını izleme	205	31.79	6.49
F4. Öğrenmeyi zenginleştirme	205	14.98	3.92

Öğrenme sorumluluğu ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye etkin katılım gösterme (X=36.49), öğrenme sonuçlarını izleme (X=31.79) alt boyutlarında ortalamalarının daha yüksek olduğu, buna karşın en düşük ortalamanın öğrenmeyi zenginleştirme boyutunda olduğu görülmektedir. Bu maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Maddeleri	X	SS
F1.7 Zorunlu durumlar dışında, derslere devamsızlık yapmam.	4.52	.97
F1.6 Derslerin başlangıç saatinden önce, derslikteki yerimi mutlaka alırım ve hazır biçimde dersi beklerim	4.40	1.00
F1.5 Ders sırasında ihtiyaç duyabileceğim araç, gereç ve öğrenme kaynaklarını yanımda bulundururum	4.38	.94
F2.1 Ders sürecince tüm dikkatimi ders içi etkinlikleri odaklar, öğrenmeye çaba gösteririm.	4.30	.91
F2.9 Anlamakta güçlük çektiğim konularda, ders sorumlusundan örnekler ve ek bilgi vermesini isterim.	4.21	.94
F2.4 Derslerde, ders sorumlusu ya da arkadaşlarım tarafından konu hakkında sorulan sorulara zihnimde yanıt bulmaya çalışırım.	4.20	.96
F2.3 Derslerde ele alınan konularla ilgili önemli bilgileri ayırt etmek için çaba gösteririm.	4.19	.97
F2.7 Ders konularıyla ilgili önemli bilgileri hatırlayabilmek ve gerektiğinde tekrar edebilmek amacıyla notlar alırım.	4.18	.99
F3.8 Hazırladığım ödev, proje, araştırma raporu gibi ürünlerin niteliği hakkında ders sorumlusundan ayrıntılı geribildirim alabilmek için çaba harcarım.	4.16	1.06
F3.1 Okul dışı zamanlarda, derslerde öğrendiklerimi pekiştirmek amacıyla ders notlarımı/ders kaynaklarını gözden geçiririm.	4.09	1.03
F3.4 Derslerle ilgili güçlü yönlerimi ve öğrenme eksikliklerimi belirlemeye çalışırım.	4.08	1.01
F3.2 Katılmadığım derslerde ele alınan konular, verilen görev ve sorumluluklar hakkında mutlaka bilgi alırım.	4.06	.99
F1.4 Derslerle ilgili görev ve sorumluluklarımı, ders öncesinde mutlaka yerine getiririm.	4.02	1.00
F2.2 Ders içi etkinliklere ve tartışmalara aktif katılmak için çaba gösteririm.	3.98	1.07
F1.2 Alacağım derslerle ilgili kişisel başarı hedefleri belirlerim.	3.97	.89
F3.7 Derslerde, yeterince öğrenemediğim konular olması durumunda, öğrenme eksikliklerimi gidermek amacıyla destekleyici ek çalışmalar yaparım.	3.95	1.09
F3.6 Derslerimle ilgili yeterli başarıyı gösteremediğim durumlarda, nedenlerini sorgularım.	3.91	1.06
F2.5 Derslerde, ele alınan konu hakkında kişisel sorular oluşturur ve yanıt bulmaya çalışırım.	3.88	1.11
F3.5 Sınavlarda elde ettiğim sonuçlar ve öğrenme eksikliklerim konusunda, ders sorumlusundan ayrıntılı geribildirim almak için çaba gösteririm.	3.86	1.11
F2.8 Derslerde ele alınan konularla ilgili kişisel düşüncelerimi sınıf ortamında paylaşırım.	3.85	1.11
F4.3 İnternetteki açık ders kaynağı, eğitim portalı gibi bilgi kaynaklarından, derslerle ilgili akademik birikimimi geliştirmek amacıyla yararlanırım.	3.80	1.09
F4.4 Derslerde öğrendiğim bilgi ve becerileri uygulamaya geçirmek amacıyla değişik fırsatlar araştırırım.	3.79	1.17
F4.1 Bilgi birikimimi artırmak amacıyla, derste ele alınan konularla ilgili ek araştırmalar yaparım	3.71	1.16
F2.6 Anlamakta güçlük çektiğim konularda, ders sorumlusuna sorular sorar, konuyu eksiksiz öğrenmeye çaba harcarım.	3.71	1.14
F4.2 Ders konularıyla ilgili bilgiler içeren basılı ya da elektronik, dergi, gazete, kitap, web sitesi gibi bilgi kaynaklarında yer alan içerikleri takip eder, okurum.	3.69	1.16
F3.3 Katılmadığım derslere ilişkin öğrenme eksiklerimi zaman yitirmeden gidermeye çalışırım	3.68	1.18
F1.1 Derslerde kazanacağım bilgi, beceri ve diğer yeterlikler konusunda araştırma yapar, bilgi edinirim	3.68	.98
F1.3 Derslere, ele alınacak konular hakkında ön okumalar ve hazırlık yaparak giderim	3.10	1.24

Tablo 5’de görüldüğü üzere, ortalama değerlerinin en düşük olduğu maddeler okulda edinilen bilgiler dışında araştırma yapma, farklı kaynaklardan bilgi edinme, eksiklerini giderme, konuları öğrenmek için daha fazla çaba harcamasını gerektiren eylemleri içermektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk bilincinin yeterli

düzeyde olmadığı söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre öğrenme sorumluluğu ve alt boyutlarına ait puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeylerine Göre t Testi Sonuçları

Alt boyutlar/ölçek	Sınıf	n	X	ss	sd	t	p
F1. Öğrenmeye hazırlık	Birinci sınıf	122	28.50	4.96	203	1.583	.115
	İkinci sınıf	83	27.44	4.31			
F2. Öğrenmeye etkin katılım gösterme	Birinci sınıf	122	36.41	6.68	203	-.199	.842
	İkinci sınıf	83	36.60	6.23			
F3. Öğrenme sonuçlarını izleme	Birinci sınıf	122	32.27	6.33	203	1.273	.205
	İkinci sınıf	83	31.09	6.69			
F4. Öğrenmeyi zenginleştirme	Birinci sınıf	122	15.18	3.96	203	.898	.370
	İkinci sınıf	83	14.68	3.86			
Öğrenme Sorumluluğu	Birinci sınıf	122	112.38	20.06	203	.910	.364
	İkinci sınıf	83	109.83	19.18			

Tablo 6'ya göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ÖSÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeyleri arasında fark olmadığı söylenebilir. Bu bulgunun aksine Yeşil (2013) lise öğrencilerini örneklem aldığı çalışmasında birinci sınıfların üst sınıflara göre öğrenme sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 7. Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt boyutlar/ölçek	Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p
F1. Öğrenmeye hazırlık	Kadın	115	28.10	4.53	203	.090	.929
	Erkek	90	28.04	5.00			
F2. Öğrenmeye etkin katılım gösterme	Kadın	122	36.69	6.41	203	.505	.614
	Erkek	83	36.23	6.61			
F3. Öğrenme sonuçlarını izleme	Kadın	122	32.05	6.23	203	.640	.523
	Erkek	83	31.46	6.82			
F4. Öğrenmeyi zenginleştirme	Kadın	122	14.82	3.99	203	-.656	.513
	Erkek	83	15.18	3.85			
Öğrenme Sorumluluğu	Kadın	122	111.67	19.35	203	.268	.789
	Erkek	83	110.93	20.25			

Tablo 7'de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin ÖSÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara ve ikamet ettikleri yerlere göre öğrenme sorumluluğu ve alt boyutlarına ait puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla varyans analizi (tek yönlü Anova) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyut Puanlarının Okullara Göre Varyans (Anova) Analizi

		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	p	Anlamlı Farklar
F1. Öğrenmeye hazırlık	Gruplar arası	328.25	164.126	2	7.815	.001*	R-K
	Gruplar içi	4242.50	21.002	202			A-K
	Toplam	4570.75		204			
F2. Öğrenmeye etkin katılım gösterme	Gruplar arası	826.69	413.348	2	10.740	.000*	R-K
	Gruplar içi	7774.54	38.488	202			A-K
	Toplam	8601.23		204			
F3. Öğrenme sonuçlarını izleme	Gruplar arası	687.55	343.778	2	8.775	.000*	R-K
	Gruplar içi	7913.83	39.177	202			A-K
	Toplam	8601.39		204			
F4. Öğrenmeyi zenginleştirme	Gruplar arası	205.81	102.906	2	7.072	.001*	R-K
	Gruplar içi	2939.14	14.550	202			A-K
	Toplam	3144.95		204			
Öğrenme Sorumluluğu	Gruplar arası	7524.69	3762.347	2	10.600	.000*	R-K
	Gruplar içi	71698.01	354.941	202			A-K
	Toplam	79222.71	164.126	204			

Tablo 8'e göre, öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenmeyi zenginleştirme alt boyutları ve öğrenme sorumluluk ölçeğinden alınan puanlar arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). F1 için F(2,202)= 7.815, F2 için F(2,202)= 10.740, F3 için F(2,202)= 8.775, F4 için F(2,202)= 7.072 ve Öğrenme Sorumluluğu için F(2,202)= 10.600 p<.05 dir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla F3, F4 ve Öğrenme sorumluluğu puanları için grup varyansları eşit olmadığından Games-Howell testi uygulanmıştır. F1 ve F2 puanları için grup varyansları eşit olduğundan Scheffe testi uygulanmıştır. Tüm analizler sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre öğrenme sorumluluğu ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bakımından Reyhanlı Sosyal Bilimler MYO ve Antakya Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyut Puanlarının İkamet Ettikleri Yere Göre Varyans (ANOVA) Analizi

		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	p
F1. Öğrenmeye hazırlık	Gruplar arası	81.180	40.590	2	1.826	.164
	Gruplar içi	4489.57	22.226	202		
	Toplam	4570.75		204		
F2. Öğrenmeye etkin katılım gösterme	Gruplar arası	194.19	97.099	2	2.333	.100
	Gruplar içi	8407.04	41.619	202		
	Toplam	8601.23		204		
F3.Öğrenme sonuçlarını izleme	Gruplar arası	99.69	49.845	2	1.184	.308
	Gruplar içi	8501.70	42.088	202		
	Toplam	8601.39		204		
F4. Öğrenmeyi zenginleştirme	Gruplar arası	66.05	33.029	2	2.167	.117
	Gruplar içi	3078.89	15.242	202		
	Toplam	3144.95		204		
Öğrenme Sorumluluğu	Gruplar arası	1167.64	583.824	2	1.511	.223
	Gruplar içi	78055.06	386.411	202		
	Toplam	79222.71		204		

Tablo 9'a göre, öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenmeyi zenginleştirme alt boyutlarından alınan puanlar arasında öğrencilerin ikamet ettikleri yer bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05).

4. Tartışma ve Sonuçlar

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 41, en yüksek puanın 140 ve ortalama değerinin ise 111,35 (orta değer üzerinde) olduğu tespit edilmiştir. Bu puanlara göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin orta değer üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Erişti (2017)'nin de puanlamaya yönelik değerlendirmesinde belirttiği gibi meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ile ilgili yerine getirmeleri beklenen davranışlara sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenme sorumluluğu ölçeği alt boyutlarında, meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sonuçlarını izleme alt boyutlarında ortalamalarının daha yüksek olduğu, buna karşın en düşük ortalamaların öğrenmeyi zenginleştirme boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin okul dışında ek araştırma yapmaları, ders konularıyla ilgili bilgiler içeren basılı ya da elektronik kaynaklardan faydalanma konularında daha az sorumluluklarının farkında oldukları söylenebilir. Aynı zamanda bu boyutun ortalamasının düşük olma nedenlerinden birinin de yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği bilgiyi vermek yerine bilgiye ulaşmayı öğretmedeki (Çam ve Ünal Oruç, 2014) eksiklikler olduğu söylenebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ÖSÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeyleri arasında fark olmadığı söylenebilir. Bu bulgunun aksine Yeşil (2013) lise öğrencilerini örneklem aldığı çalışmada birinci sınıfların üst sınıflara göre öğrenme sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Lau ve diğerlerinin (2018) ilköğretim öğrencilerine yönelik çalışmalarına göre de beşinci ve

dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyinin üçüncü sınıflardan daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Burada önlisans öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeylerinin birbirlerine yakın olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ÖSÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin benzer sorumluluk düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Yeşil (2013) ise lise öğrencilerini örneklem aldığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun aksine Lau ve diğerlerinin (2018) yapmış oldukları çalışmada ilköğretimde öğrenim gören erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğrenme sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yükseköğretimde öğrencilerin genel olarak daha fazla öğrenme sorumluluklarının farkına vardıkları söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre öğrenme sorumluluğu ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bakımından Reyhanlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Antakya Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre Kırıkhan Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin diğer iki okulda öğrenim gören öğrencilere nazaran öğrenme sorumluluklarının daha az farkında oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, Özer (1998), güdülenmiş öğrencinin öğrenme sorumluluğu taşıyacağını ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için sürekli çaba göstereceğini ifade etmektedir. Bu ifadeden hareketle Kırıkhan Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin diğer okuldaki öğrencilere göre güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenmeyi zenginleştirme alt boyutlarında öğrencilerin ikamet ettikleri yer bakımından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sorumluluk bilincinin yaşanan yer ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak; meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu bakımından yerine getirilmesi beklenen davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından ise öğrenmeye etkin katılım gösterme Öğrenme sonuçlarını izleme alt boyutlarında ortalamalarının daha yüksek olduğu, buna karşın en düşük ortalamanın Öğrenmeyi zenginleştirme boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından öğrenme sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin öğrenmeye hazırlık, öğrenmeye etkin katılım gösterme, öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenmeyi zenginleştirme alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin ikamet ettikleri yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

5. Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre meslek yüksekokulu öğrencileri sorumluluklarının farkında olsalar da araştırma ve geliştirme yönleriyle eksiklikleri olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilere kendi alanlarında okul dışında da bilgiye erişimin nasıl sağlanabileceği, hangi kaynaklardan faydalanabilecekleri ve bunun kendilerine ve iş hayatlarına getireceği katkılar konusunda daha fazla bilinçlendirilmeleri önerilmektedir. Çalışmanın sadece Hatay ilinde yapılmış olması bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturduğundan başka şehirlerde çeşitli öğretim kademelerindeki öğrencilerin sorumluluk düzeylerine yönelik çalışmaların yapılması mevcut davranışlardaki eksiklikler bakımından hem öğrenciler hem de onları yönlendiren öğretilerde farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Yine öğrenme sorumluluğunu etkileyen varsa başka değişkenlerin belirlenmesi ve öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerindeki etkileri nitel çalışmalarla derinlemesine araştırılabilir.

6. Kaynakça

- Akbay, S.E., Capri, B. ve Gunduz B. (2013). Development of the academic responsibility scale (ARS): A validity and reliability study. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(4), 440-446.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours* (Master Thesis). Queensland University of Technology, Queensland.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. & Santa, R. (2010). Student-centred learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions. *European Students' Union* (NJ1), 7-12. <http://www.aic.lv/bologna/2010/Reports/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf>
- Bayraktar, T. ve Güvenç, D. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin kurumsal sosyal sorumluluk algısını belirleme üzerine bir araştırma: Kandıra meslek yüksekokulu örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 5(2), 40-50.

- Beth, A. D., Jordan, M. E., Schallert, D. L., Reed, J. H., & Kim, M. (2015). Responsibility and generativity in online learning communities. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 471-484.
- Carnell, E. (2005). Understanding and enriching young people's learning: Issues, complexities and challenges. *Improving Schools*, 8(3), 269-284.
- 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.
- Cook-Sather, A. ve Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student-faculty partnership, *Higher Education Research ve Development*, 34(6), 1097-1109.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.
- Dembo, M. H., ve Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of Academic Learning in Middle-level Schools. *The Elementary School Journal*, 100,473-490.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.
- Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(1), 481-503.
- Fritz, J. (2017). Using analytics to nudge student responsibility for learning. *New Directions for Higher Education*, 179, 65-75.
- Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 Update (10a ed.) Boston: Pearson
- Geven, K. & R. Santa. (2010). *Student centred learning: Survey analysis time for student centred learning*. Bucharest: European Students Union.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gömlüksiz, M. N., Kiliç, H. H. ve Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4), 119-141.
- Greenleaf, C., & Katz, M. L. (2019). Releasing Responsibility for What? Developing Learning Environments for Text-Based Inquiry in the Disciplines in Secondary Schools. *The Gradual Release of Responsibility in Literacy Research and Practice (Literacy Research, Practice and Evaluation, Vol. 10)*, Emerald Publishing Limited, 37-52.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Henson, K.T. (2003). Foundations for learner-centered educational: A knowledge base. *Education*, 124 (1), 5-16.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Kayacan, K. ve Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786.
- Kemmer, D. (2011). Blended learning and the development of student responsibility for learning: A case study of a 'Widening access' university. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13(3), 60-73.
- Kölemen, C. Ş. ve Erişen, Y. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-60.

- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education, 21*(3), 603-620.
- Lewis, S., Whiteside, A. & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of E-Learning & Distance Education, 29*(2), 1-11.
- Llobet-Martí, B., López-Ros, V., & Vila, I. (2018). The analysis of interactivity in a teaching and learning sequence of rugby: the transfer of control and learning responsibility. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(1), 84-102.
- Martinek, T. & Hellison, D. (2016). Learning responsibility through sport and physical activity. *Positive youth development through sport, 49-60*.
- Özen, Y. (2013a). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; geçerlik ve güvenirliği. *Journal of European Education, 3*(2), 17-23.
- Özen, Y. (2013b). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 7*, 343-357.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi öğretme*. A. Hakan (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler (ss. 147-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Harrison, R. (2000) Learner managed learning: Managing to learn or learning to manage?, *International Journal of Lifelong Education, 19*(4), 312-321, doi: 10.1080/02601370050110374
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika, 40*, 87-104.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK.(2019).<http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c8e0421970e18.91043506> (15.02.2019)
- Tran, L. T. & Vu, T. T. P. (2016). International students and personal responsibility towards learning. *Open Journal of International Education, 1*(1), 4-23.
- Tuomi, M. T., Jacott, L., & Lundgren, U. (2008). *Education for world citizenship: Preparing students to be agents of social change*. London: The CiCe Thematic Network Project
- UNESCO. (2000). Yirmibirinci yüzyılda yükseköğretim vizyon ve eylem, (Çev.: Gülsüm Başkan), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(22), 167-189.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı* (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 27-49.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1214-1237.
- Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: Bir ölçek revizyonu. *Education Sciences, 8*(2), 285-307.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 397-417.