

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK
DÜZEYLERİNİN VE OKUL MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH ÖZBULAT

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ DUYGU GÜR ERDOĞAN

OCAK 2020

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK
DÜZEYLERİNİN VE OKUL MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH ÖZBULAT

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ DUYGU GÜR ERDOĞAN

OCAK 2020

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Fatih ÖZBULAT

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi. Demet ZAFER GÜNEŞ



Üye (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..14.1.02/2020



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Günümüzde okulda öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öncelikle öğrencilerin araç-gereçleri ve fiziksel hazırbulunuşlukları (sağlık, beslenme...vb.) tam ve düzenli olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel özverileri ve sorumlulukları da bu başarıları etkilemektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul motivasyonlarının cinsiyet, sınıf, akademik ortalamaları ve düzey kümesine göre değişip değişmediği incelenmeye çalışılmıştır.

Yapıcı eleştirileriyle beni teşvik eden, çalışmalarımda yol gösterici olan, istatistiksel analizlerde yardımcı olan ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN'a teşekkür ederim.

Uygulamaların yapıldığı okullarda araştırma verilerinin toplanmasında izin veren Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü ile her türlü yardımı gösteren okul yöneticilerine ve uygulamaya ilişkin görüşlerini içtenlikle bildiren öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her döneminde beni destekleyerek sevgi ve sabrını benden esirgemeyen babama ve özverisi ile birçok öğrenciler yetiştirmiş örnek bir eğitimci olan anneme ve manen desteklerini esirgemeyen erkek ve kız kardeşime ayrıca çalışmalarımda yardımcı olan ve varlığıyla güç veren değerli eşime ve çocuklarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Onlar olmasaydı bu çalışma olmazdı.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN VE OKUL MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

Fatih ÖZBULAT, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya Üniversitesi, 2020.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini ve okul motivasyonlarını cinsiyet, sınıf, akademik ortalama ve düzey kümesi değişkenlerine göre incelemektir.

Araştırma, 2018–2019 öğretim yılının ikinci yarısında Düzce ilinde düzey kümesi uygulamasının yapıldığı ve yapılmadığı devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni olan Düzce ilindeki ortaokullardan amaçsal örnekleme maksimum çeşitlilik yoluyla belirlenen toplam 960 öğrenci örnekleme oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, akademik ortalama ve sınıf düzeyine ilişkin veriler ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ‘Ortaokul Okul Motivasyonu Ölçeği’ ve ‘Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve 5.sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öğrenme sorumluluğuna ve okul motivasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Düzey kümesi uygulaması yapılan ve yapılmayan okullar arasında akademik ortalaması yüksek olan üst grup öğrenciler ve akademik ortalaması orta ve düşük olan alt grup öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Fakat düzey kümesinde öğrenim gören akademik ortalaması yüksek öğrenciler ile düzey kümesi uygulaması yapılmayan okulda öğrenim gören akademik ortalaması yüksek öğrenciler arasında anlamlı farklılık yok iken, düzey kümesi uygulaması yapılan okuldaki alt grup ve düzey kümesi uygulaması yapılmayan okuldaki alt grup öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme sorumluluğu, Okul motivasyonu, Ortaokul öğrencileri, Düzey kümesi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF LEARNING RESPONSIBILITY LEVELS AND SCHOOL MOTIVATIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Fatih ÖZBULAT, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya University, 2020.

The main purpose of this study is to investigate the responsibility and school motivation levels of secondary school students according to gender, class, academic achievement and level class variables.

The research was carried out in the second semester of the 2018-2019 academic year in public schools. The purposeful sampling through the maximum diversity from the secondary schools in Duzce, which is the universe of the research, consists of 960 students. In this study, a scanning model was used from the quantitative research methods. In the study, data on the gender, grade point averages and class level were collected by 'Personal Information Form'. In this study, 'Secondary School Motivation Scale' and 'Responsibility For Learning Scale' were used as data collection tools. The data obtained from the scales were analyzed with the SPSS package program.

According to the findings of the study, it was determined that female students had higher learning responsibility and school motivation than male students and 5th grade students had higher learning responsibility than 6th, 7th and 8th grade students. There was a significant difference between the upper class students with high academic achievement and the lower group students with average and low academic achievement between the schools with and without level classrooms. However, while there was no significant difference between the students who had high academic achievement in the level classrooms and the students who had high academic achievement in the non-level classrooms, there was a significant difference between the sub-group which level classrooms applied and the sub-group in the school where the level classrooms were akademik applied. In addition, a meaningful, positive and high level of relationship was determined between learning responsibility and school motivation.

Keywords: Learning responsibility, School motivation, Secondary school students, Level classroom.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem cümlesi	3
1.2. Alt problemler	3
1.3. Araştırmanın amacı.....	4
1.4. Araştırmanın önemi	4
1.5. Araştırmanın varsayımı	5
1.6. Araştırmanın sınırlılığı	5
1.7. Tanımlar	5
1.8. Kısaltmalar	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	6
2.1.1. Öğrenme	6
2.1.2. Öğrenme sorumluluğu kavramı	8
2.1.2.1. Akademik öz-yeterlik	9
2.1.2.2. Öz-düzenlemeli öğrenme.....	10

2.1.2.3. Öğrenmeyi öğrenme	11
2.1.2.4. Özerk öğrenme	12
2.1.2.5. Kendi kendine öğrenme.....	12
2.1.3. Motivasyon	13
2.1.3.1. Motivasyonun özellikleri.....	14
2.1.3.2. Eğitimde öğrenci motivasyonu.....	15
2.1.4. Başarı güdüsü kuramı	17
2.1.5. Okul motivasyonu	18
2.1.6. Düzey kümesi	20
2.2. Kavramlarla ilgili araştırmalar.....	22
2.2.1. Öğrenme sorumluluğu ile ilgili yapılan araştırmalar.....	22
2.2.2. Okul motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalar	25
2.2.3. Düzey kümesi ile ilgili araştırmalar	28
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	32
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi	32
3.3. Veri toplama araçları	33
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	33
3.3.2. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği.....	34
3.3.3. Okul motivasyonu ölçeği.....	34
3.4. Veri toplama süreci.....	35
3.5. Verilerin analizi	36
BÖLÜM IV	37
BULGULAR VE YORUM	37

4.1. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine ve okul motivasyonlarına ilişkin bulgular	37
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	38
4.2.1. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına dair bulgular	38
4.2.2. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonlarının cinsiyete göre incelenmesi.....	38
4.2.3. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi	39
4.2.4. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonlarının akademik ortalamalarına göre incelenmesi	42
4.2.5. Düzey kümelerinin ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine ve okul motivasyonlarına etkisinin incelenmesi	44
4.2.6. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının okul motivasyonlarına etkisinin incelenmesi	49
BÖLÜM V	50
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	50
5.1. Sonuç ve tartışma	50
5.2. Öneriler.....	53
5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler	53
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	54
KAYNAKLAR	56
EKLER	68
Ek 1. Yönerge.....	68
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	69
Ek 3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği.....	70
Ek 4. Okul Motivasyonu Ölçeği.....	72
Ek 5. Anket Uygulama İzin Belgesi	73

Ek 6. Etik Kurulu İzin Belgesi.....	75
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	76



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	33
Tablo 2. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar	34
Tablo 3. Okul Motivasyonu Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar.....	35
Tablo 4. Ölçeklerle İlgili Normal Dağılım ve Güvenirlik Verileri.....	36
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerine ve Okul Motivasyonlarına İlişkin Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları	37
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Okul Motivasyonları Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi Sonuçları	38
Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	39
Tablo 8. Öğrencilerin Okul Motivasyonlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	39
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ortalamalarının Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	40
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonu ve Alt Boyut Ortalamalarının Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	41
Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ile Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	42
Tablo 12. Öğrencilerin Okul Motivasyonları ile Akademik Ortalama Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Düzey Kümelerine İlişkin t-Testi Sonuçları	44
Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonları ve Alt Boyutlarının Düzey Kümelerine İlişkin t-Testi Sonuçları	44
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Gruplara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.....	45
Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonlarının Gruplara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi	46

Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutlarının Gruplara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.....	47
Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının Akademik Ortalaması Yüksek Öğrencilere İlişkin t-Testi Sonuçları ...	48
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının Akademik Ortalaması Orta ve Düşük Öğrencilere İlişkin t-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 20. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluğun Okul Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	49



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Öğrenme sorumluluğunun öğretmenden öğrenciye doğru değişimi 9
- Şekil 2. Öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler 16
- Şekil 3. Başarı güdüsü düşük ve yüksek öğrencilerin özellikleri 17



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmada birinci kısım olan giriş bölümünde probleme ait detaylar ve amaç ortaya konulmuştur. “Kuramsal Çerçeve” başlıklı ikinci bölümde akademik ortalama, öğrenmeye yönelik sorumluluk, okul motivasyonu ve düzey kümesi ile ilgili kavramlar açıklanmış ve bu kavramlara ait literatüre yer verilmiştir. Üçüncü kısım olan “Yöntem” başlığı altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçekler hakkında bilgiler ve veri analizleri yer almaktadır. Dördüncü kısım olan “Bulgular” başlığında ise araştırmada elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Son bölümde ise araştırmayla ilgili tartışma yapılmış, bulgulara ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Öneriler verilerek tez nihayete erdirilmiştir.

Bilim, bilgi ve teknoloji sistemlerinin hızla değiştiği ve geliştiği bu çağda, bu gelişmeler ışığında ekonomi, sosyal hayat, politika, ulaşım gibi birçok alanda değişim yaşanırken eğitim alanında da bir takım yenileşme hareketleri olmuş ve değişim hızlanmıştır. İnsanların bilgiye bu kadar hızlı ulaştığı; bazen de bu hızın yanlış bilgiye ulaştırdığı göz önüne alınırsa, eğitim sistemlerinin dolayısıyla eğitim programlarının zaman zaman gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgiye akıl ve gözlemlerle ulaşılır, bilgi değişmezdir anlayışından, bilgiye ulaşmak öznel ve bilgi bireyden bireye değişebilen bir olgudur anlayışına geçilmiştir (Aydın, 2007). Bu da bireyi geleneksel, ezbere dönük ve bilgiyi direkt aktarma anlayışından, bireyi merkeze alan yaklaşımlara geçişi sağlamıştır. Bu gibi sebeplerden dolayı öğretmenin ve öğrencinin rollerinde değişimler olmuştur. Yani öğretmen bireye bilgiyi aktarırken rehberlik etme ve destekleme rolüne geçmiş, öğrenen ise bilginin ve öğrenme sürecinin farkında olup, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlama rolüne bürünmüştür (Koç, 2006).

Eğitim ve öğretimin merkezinde bulunan öğrenene kazandırılmak ve geliştirilmek istenen özellikler ve beceriler bulunmaktadır. Öğretim programlarında öğrenme süreçleri ile bu beceriler kazandırılmak istenmektedir. Bu beceriler sadece okul içi değil, okul dışındaki öğrenmeler için de gereklidir. Bu becerileri geliştirmek öğrenenin başarısını ve öğretimin niteliğini arttırmaktadır (Baştepe, 2009). Okul içinde bilişsel, duyuşsal, psikomotor olarak belirtilen kazanımların yanı sıra okul dışında öğrencilerin sosyal olma, bir kültür tanıma, spor yapma, iletişim özelliklerinin ve hayatta bir problemle karşılaştığında çözebilme

becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlarla birlikte kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, akademik benlik, akademik öz yeterlik gibi akademik becerilerinin de geliştirilmesi öğretime katkı sağlamaktadır. Öğrencilerde geliştirilmek istenen öğrenme sorumluluğu ve öğrenme motivasyonu yetkinlikleri ise derslerin öğretiminde kazanımlara ulaşmada kolaylık sağlayacaktır (Bayraktar, 2015).

Araştırmanın önemli noktalarından biri öğrenme sorumluluğu kavramıdır. Öğrenme sorumluluğu becerisi kazanan bir öğrencinin akademik derslerinde başarılı olacağı düşünülmektedir. Gelecekte öğrenme sadece okulda öğrenilen bir kavram olmayacağından, yani her yerde eğitim, uzaktan eğitim kavramları daha da yaygınlaşacağından belki de okul diye bir binaya ihtiyaç olmayacaksa öğrenme sorumluluğu kazanmış birey çoğu zaman kendi öğrenmelerini düzenleyebilecektir. Okullar da bu beceriyi geliştirmek için bir araçtır. Alan yazında öğrenme sorumluluğunun önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Başbay, 2008; Cook-Sather ve Luz, 2015; Çam ve Ünal Oruç, 2014; Devlin, 2002; Kaya ve Doğan, 2014; Özen, 2013; Yeşil, 2013;). Öğrenme sorumluluğu öğrencilerin akademik başarılarında ve okula karşı tutumlarında diğer etkenlere altyapı olması sebebiyle önemlidir (Yakar, 2017). Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanmaları için çeşitli çalışmalar ve etkinlikler yapılabilir. Bu aynı zamanda öğrencinin okula bağlılığını da artırır. Okul bireylerin topluma adapte olmasını kolaylaştıran yeni deneyimler kazandığı sosyal bir alandır. Sosyal bir alan olan okulda hem okulun kendisinden hem çevresel faktörlerden kaynaklanan okula yönelik oluşturulan bazı olumsuz düşünceler vardır. İşte bu gibi sebeplerden dolayı okula ve derse karşı istekte azalmalar görülebilir (Aktaş, 2009). Öğrencilere sıkıcı gelen okul ortamından dolayı öğrenciler büyük keyifle okuldan kaçmak ve okul ortamından uzaklaşmak istemektedir (Yavuz, 2006). Geçmiş yıllarda ebeveyn çocuğu okula hazırlayıp, ödevlerini yaptırarak sorumluluktan kurtuluyordu. Öğretmen ise bilgiyi öğrenciye sunup, örneklerde ona yardımcı olunca görevini yapmış oluyordu. Fakat şimdilerde bunun yeterli olmadığı anlaşıldı (Yavuz, 2006). Buradaki problem büyük ihtimalle öğrenciyi nasıl motive edilmesi gerektiğini öğretmenlerin bilememesidir. Motivasyon bir davranışı neyi harekete geçirdiği ve neyi devam ettirdiğidir (Ames, 1990). Aynı zamanda motivasyon bireyin harekete geçmesine ve onu harekete geçiren güce ön ayak olur (Akbaba, 2006). Öğrenciler için ise okul motivasyonu, okula devam etmesi, okulla ilgili kuralları ve sorumlulukları yerine getirmesi gibi etkenlere ön ayak olan gücü ifade etmektedir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017). Derslere ve okula karşı olumsuz tavır takınan öğrencilerin, öğrenme faaliyetlerinden de haz almadıkları bunun arka planında motivasyonla

ilgili faktörlerin olduğu belirtilmiştir (Sürücü ve Ünal, 2018). Okul motivasyonunda iki boyut önemlidir; birincisi okuldaki akademik ve sosyal amaçlar, diğeri ise akademik faaliyetlere olan ilgilerdir (Wentzel, 1998). Öğrenci herhangi bir sözden veya davranıştan bir anda motive olabilir. Veya tam tersi o davranışa tepki vermemek için inat edebilir. Güdülenmiş öğrenciler öğrenmeye hazırdırlar. Onları sınıf içinde canlı tutacak ve ilgileri dağıtmayacak şekilde yönlendirmek gerekir (Aktaş, 2009). Öğrencilerin okul başarılarını arttırmak için okul ve aile birlikte çalışmalıdır (Tutkun ve Köksal, 2000). Bu nedenle okul motivasyonunu arttırmak için öğretmen tek başına yeterli değildir. Öğrenciyi okul motivasyonu konusunda birçok faktör etkilemektedir. Bunlardan bir tanesi de aynı akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin aynı sınıfta olmalarıdır. Çünkü yapılan araştırmalarda veliler ve öğrenciler bu kümelerde bulduklarında daha fazla önemsendiklerini hissettiklerini belirtmişlerdir (Gömleksiz 1997, s.78).

Ayrıca Türkiye'deki kümesi uygulamalarına bakıldığında özel okullarda seviye sınıfları olduğu gibi MEB'e bağlı okullarda da düzey kümesi uygulamasının yapıldığı görülmektedir. Özellikle ortaokullarda ve ortaöğretimin sınava hazırlık son sınıflarında öğrenciler akademik başarılarına göre sınıflara ayrılmaktadır. Öğrenciler bu kümelerde seviyelerine uygun arkadaşlarıyla eğitim almaktadır. Bu kümelerde genellikle karma kümelerde öğretim veren aynı öğretmenler ders vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ise akademik başarılarına göre seviye sınıfları anlamına gelebilecek özel sınıfların oluşturulmaması ile ilgili 2011 yılında okullara yazı göndermiştir (MEB, 2011). Fakat örtük olarak da olsa sınava dayalı sistemin de etkisiyle bu uygulama devam etmektedir. Bu yüzden bu araştırmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluğu ve okul motivasyonu incelenirken, akademik ortalamalarına göre sınıflara ayrılmalarının ilişkisi de incelenmiştir.

1.1. Problem cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları ne düzeydedir?

1.2. Alt problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul motivasyonları arasındaki ilişki nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları cinsiyete göre değişmekte midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları akademik ortalamalarına göre değişmekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları akademik ortalamalarına düzeyine göre düzenlenen düzey kümelerine göre değişmekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları, okul motivasyonlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın önemi

Eğitim görmek her insana gerekli olan ve gelişmişliğin standardı olarak kabul edilen bir faktördür. Eğitimin düzenlenmiş ve standart olarak verildiği yer ise okuldur. Okulda bulunan öğrencilerin derslere hazır olması, öğrenmeye yönelik sorumluluklarının yüksek olması ve okulu benimsemeleri okulun eğitim kalitesini artırır (Kayadibi, 2012). Kaliteli öğretimin olması için okulun ve öğrenmenin temel kaynağı olan öğrencilerin bakış açısıyla bu kavramların ele alınması önemli görüldüğünden böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri hakkında bilgiler ortaya koymak ve bu bilgilere dayanarak, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve öğrencilerin akademik ortalamalarına göre düzey kümesi uygulaması yapılmasının okul motivasyonu ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyini etkileyip etkilemediğini tespit etmek ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ve okul motivasyonlarının ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

İlgili alan yazın tarandığında Türkiye’de ortaokul öğrencileri üzerinde öğrenmeye yönelik sorumluluk ve motivasyon kavramlarının ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar (Akbaba, 2006; Aktan, 2012; Aslan, Küçükler ve Gürbüzler, 2014; Karabacak, 2001; Karademir, 2007; Vural, Yılmaz, Çengel ve Gömleksiz, 2016; Yakar, 2017; Yılmaz, Çengel, Vural ve Gömleksiz, 2009) olduğu tespit edilirken, düzey kümesi uygulaması ile aralarında bağ kuran ve birlikte ele alınan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak yurtdışı alan yazında buna benzer

konuların ele alındığı çalışmalara (Allan, 2006; Bacon, 1993; Cook-Sather ve Luz, 2015) rastlanmıştır. Türkiye’de de araştırılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların ortaokulda görev yapan öğretmenler, veliler, sınıfları düzenleyen yöneticiler için önemli olacağı öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın varsayımı

Düzye kümesi oluşturulan okullarda düzye sınıflarının öğrencilerin akademik ortalama durumlarına göre oluşturulduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın sınırlılığı

Bu araştırma, 2018-2019 öğretim yılında, Düzye ilinde düzye kümesi uygulaması yapılan okullarda ve düzye kümesi uygulaması yapılmayan bazı okullarda öğrenim gören, uygulamanın yapıldığı tarihte okulda bulunan ve uygulamaya katılan öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Aşağıdaki tanımlar, araştırmanın kuramsal çerçevesinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması için sunulmuştur.

Öğrenme Sorumluluğu: Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin kendi öğrenme kalitesini arttırmak için kendi kararlarını alması, öğrenme ilerleyişini belirlemesi, kendi öğrenme çıktılarını takip etmesi, analiz etmesi ve sonuçlarla ilgili önlemleri almasıdır (Roper, 2007).

Akademik Başarı: Öğrencilerin bir öğretim kademesinde, derste aldığı eğitimin amaç ve hedeflerine ulaşp ulaşmadığının ölçülmesi için yapılan değerlendirmeler sonucunda aldıkları akademik ortalaması o dersin akademik ortalamasıdır (Onuk, 2007).

Okul Motivasyonu: Öğrencinin okul ortamına, okulla ilgili sosyal etkinliklere, aktivitelere katılmaya yönelik istekliliğidir (Yavuz, 2006).

Düzye Kümesi: Öğrencileri akademik başarıları açısından benzer sınıflarda bir araya getirerek öğrenme ve öğretme faaliyetlerini bu sınıflara göre düzenleme uygulamasıdır (Gömlüksiz, 1997, s. 3).

1.8. Kısaltmalar

ÖYSÖ: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

OMÖ: Okul Motivasyonu Ölçeği

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, problem durumuyla ilgili ayrıntılı bilgilere ve önceki yıllarda yapılan benzer araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1. Öğrenme

İnsan yaşamı doğumdan ölüme kadar bir öğrenme sürecidir. Hayvanların varoluşları tamamen önceden programlanmış şekilde minimum öğrenme ile oluşur. İnsanlar için aynı şey söylenmez. İnsanlar dünyaya öğrenmek üzere gelmiştir. Öğrenme tanımında davranış değişimi, yaşantı kazanma, kalıcı değişim, yenilik, yaşantıya dayalı mental ilişki kurma, farklı tepkide bulunma gibi kavramlar mevcuttur (Özbay, 2003, s. 132).

Öğrenme kişiye göre değişen bir süreçtir ve her durumda bütün insanlara uyacak bir öğrenme stratejisinden veya becerisinden bahsetmek zordur. Temel alınan kuram ve bu kuramın insana-bilgiye bakış açısına göre öğrenme durumları açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle yapılan o kadar çalışma ve araştırmaya rağmen tüm öğrenme durumlarını açıklayan bir öğrenme tanımından bahsetmek zordur. Genel tanımıyla öğrenme, bireyin çevresiyle olan karşılıklı etkileşimleri sonucu ortaya çıkan, bireyde gözlenen veya gözlenemeyen kısmen kalıcı değişiklikler oluşması sürecidir (Akpınar, 2011). Öğrenme en geniş anlamda davranışlarda gözlenen değişiklikler olarak tanımlanabilir. Böyle bir değişiklik olduğu zaman onun davranışı öğrendiği kabul edilir (Baymur, 1994).

Psikoloji ve eğitim bilimi alanlarında davranışçılık akımının etkili olması, öğrenme esnasında öğrencilerin sorumluluk almasını ve aktif öğrenmesini geciktirmiştir. Öğrenme davranışçılara göre uyaran ile tepki bağının kurulması sonucu bu bağın pekiştiricilerle kuvvetlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2001). Davranışçı öğrenme kuramları yaptıkları deneylerde hayvanları aç bırakma, kafese kapatma yöntemlerini kullanıyordu. Bu deneylerin sonucunda uyarılara uygun ve doğru tepkiyi veren hayvanlar pekiştirilmekte, aç bırakılmaktan veya kafese hapsolmaktan kurtulmaktaydı. Başka bir deyişle bir daha ki sefere o uyarana aynı tepkiyi verme ihtimali artmaktaydı. İnsanların öğrenmeleri de uzun zaman boyunca bu kuram dayanak gösterilip açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçılar öğrenmenin

gözlenmeyen kısmıyla yani öğrencinin anlayıp anlamamasıyla pek ilgilenmiyordu. Çünkü öğrencilerin bilgi aktarımında pasif ögeler olduğuna inanılıyordu (Açıkgöz, 2001).

Davranışçı kuramlar bireysel farklılıkları gözetmede ve gözlenemeyen süreçleri açıklamada yetersiz kalmaktaydı. 20.yy başlarında bazı bilim insanları öğrenmede rol oynayan gözlenemeyen süreçleri açıklamak üzere bilişsel durumları incelemeye başladılar. Bilişsel yaklaşımlar öğrenmeyi açıklarken kişinin öğrenme sürecinde aktif olmasını vurgular. Öğrenmede bilişsel uyum vardır ve şema oluşumu tüm bilişsel süreçlerin başlangıcı kabul edilir (Senemoğlu, 2012).

Davranışçı yaklaşım zamanla gelişmiş ve farklı alanlara genişlemiştir. Özellikle katı davranışçılık eğilimleri sosyal ve bireysel faktörleri daha esnek bağlamda ele alan yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Bu kuramların en önemlisi sosyal öğrenme kuramı bilişsel ve davranışçı kuramların senteziyle ortaya çıkmıştır. Bu kuram öğrenmeyi; taklit etme, model olma, gözlem kavramlarıyla açıklamıştır. Öğrenmede bilişsel süreçlerin de yer aldığını belirtmiş ve sosyal öğrenme kuramıyla birlikte öğrenme süreçlerindeki bilişsel boyutlar daha fazla cesaretle ele alınır olmuştur (Özbay, 2003, s. 151).

Hümanist öğrenme kuramı ise öğrenme oluşması için öğrenciyi cesaretlendirme ve ona uygun öğrenme ortamı oluşturmak gerektiğini vurgular. Bu kurama göre kişinin kendi kendini geliştirmesi ön plandadır (Özbay, 2003, s. 136). Gagne (1985) öğrenmeyi tanımlarken kişinin ilgi ve yeterliliklerinde belli bir zaman sürecinde oluşan değişim olarak tanımlamış, büyüme süreciyle bağlantısı olmadığını belirtmiştir.

Öğrenme, vücuttaki büyüme gibi değişikliklerle bağlantısı olmayan, kısmen kalıcı izli, yaşantı ürünü olan davranıştaki bir değişimdir (Can, 2005). Bir başka tanımda ise öğrenme, kişinin çevreyle etkileşimi sonucu meydana gelen ve kısmen kalıcı iz bırakan davranış değişikliği (Senemoğlu, 2012) olarak tanımlanmıştır. Beyin ve sinirlerle ilgilenen nörolojik kurama göre öğrenme beyinde bir takım kimyasal değişiklikler oluşması ve nöronlar arasında yeni bağlar kurulmasıdır (Serin, 2012). MEB ise 2018’de yayınladığı yeni öğretim programında yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ kuramı, öğrenciyi öğrenmenin merkezine alma, tasarım, beceri gibi yaklaşımları dikkate almıştır.

Öğrencilerin öğrenme davranışlarını yukarıda ele alınan kuramlara göre incelemenin yanında, öğrencinin kendi öğrenmesini, iradesini kontrol edip sorumluluk alması gerektiğini belirten eğitim bilimciler de mevcuttur. Bunları öğrenme sorumluluğu kavramını da açıklayarak inceleyelim.

2.1.2. Öğrenme sorumluluğu kavramı

Birçok araştırmacı tarafından sorumluluk, bireyin kendi hareket ve davranışlarının bilincinde olması, davranışlarının oluşturduğu olumlu veya olumsuz sonuçları kabul etmesi, üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Özen, 2013). Sorumluluk duygusu, görev olarak üstlenilen veya verilen bir ödevi her ne durumda olursa olsun onu yerine getirme ve bununla ilgili sonuçları üstlenme duygusudur (Yontar ve Yurtal, 2009).

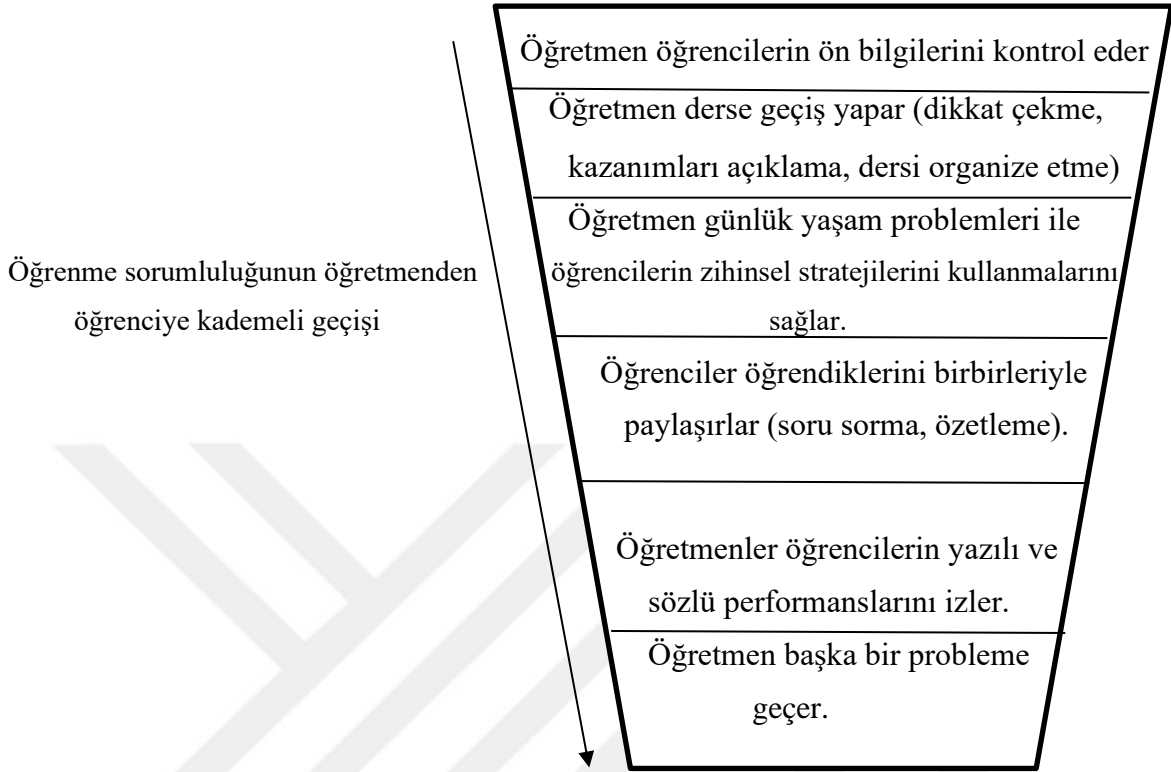
İçerisinde bulunduğumuz yüzyıl, bilim ve teknolojinin hızla yenilediği, bilgilerin durağan olmadığı bir dönüşüm çağı olarak anılmaktadır. Bilgi toplumunda yaşayan bireylerin bilgiye erişmeleri, bilgiyi kullanmaları ve bilgiyi üretmeleri çok önemlidir. Bilgi teknolojileri ve yaşamdaki sürekli yenilenmeler hayat boyu öğrenmeye önem veren, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi mecbur kılmaktadır.

Öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin en ayrıntılı bilgileri veren üniversitelerden birisi olan South Carolina üniversitesinin internet sitesinde öğrencilerin sorumluluklarını şöyle sıralamışlardır; derslerle ilgili sorumluluk ailesine, danışman veya öğretim görevlisine değil, bütün akademik sorumluluk öğrenciye aittir. Öğrenci dersleri aksatmamalıdır, buluşma ve görüşmelerini ders dışındaki boş zamanına göre ayarlamalıdır. Verilen ödevlerdeki okuma parçaları okunmalı, derslere hazırlıklı gelinmeli eğer bir izin durumu varsa ve derse katılamayacaksa bunu ders okutmanına en kısa sürede bildirmelidir. Öğrenci sorumluluklarına dâhil olan bir diğer husus ise düzenli akademik tutmaktır. Ödevlerin teslim tarihinden sonra verilmesi kabul edilmez ve tartışılmazdır. Mezun olmak ve ders geçmek öğrencinin elindedir, bu konuda yardım edilmez (Kaya ve Doğan, 2014).

Allan'a (2006) göre ise öğrenme sorumluluğunun 6 boyutu vardır;

Bu boyutlardan ilki “okula ve öğrenmeye yönelik kılavuzluk” öğrencilerin okuldaki ortamla ilgili bilinçliliğini arttırmaya ön ayak olduğunu; ikincisi “öğrenme etkinliklerine etkin katılım” öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde pasif olmamasını; üçüncüsü “öğrenmenin kontrolü ve bağımsızlık” öğrencilerin öğrenme aşamalarını kendilerinin ve öğretmenin kontrol etmesini ve bu denetimin standartlaşmasını; dördüncüsü “karar verme yetkisi” öğrencilerin öğrenmeleri konusunda kendi sorumluluğunu alarak sonucunu yönlendirmesini; beşincisi “öğrenmeye ilişkin kaynak denetimi” öğrencilerin öğrenme kaynaklarına ulaşma aşamasında ve kullanımında kontrolü ele almasını; altıncısı “sınıftaki davranışların farkındalığı ve işbirliği” öğrencilerin sınıftaki davranışlarının idaresi ve

öğrencilerin öğrenme ortamındaki beraber çalışma sürecinde yaptıklarını içermektedir (s. 102).



Şekil 1. Öğrenme sorumluluğunun öğretmenden öğrenciye doğru değişimi (Yakar, 2017)

Öğrenme sorumluluğu öğrencilerin akademik başarılarında ve eğitim hayatlarında yeri önemli olan bir kavramdır. Çünkü öğrenme sorumluluğunu kazanmış bir bireyin akademik hayatında da başarılı olacağı düşünülmektedir. Öğrenme sorumluluğu kavramı birçok kavramla ilişkilidir. Bunlardan bazıları kendi kendine öğrenme, özerk öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, akademik öz yeterlidir (Yakar, 2017). Öğrenme sorumluluğu ile ilgili bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.1. Akademik öz-yeterlik

Yeterlik, bir işi gerçekleştirmek için gerekli bilgi, yetenek ve tutumlara sahip olmak (Balcı, 2005), kişiden beklenen davranışları istenilen sayıda ve nitelikte gerçekleştirmesi, bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve donanımı kazanmış olmak olarak tanımlanır (Şişman, 2006). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında öz-yeterlik kavramı işlenmiştir. Kişinin istenen düzeyde belli davranışı başarabileceğine ilişkin inancıdır. Bu inançlar kişinin kendi

kendisini değerlendirmesi ve bu açıdan bir işin üstesinden gelme duygusudur (Bandura, 1977). Öz-yeterlik algısının bireyin geçmişte yaşadığı başarı ve başarısızlıklar, etrafındaki insanların başarı ve başarısızlıklarını gözlemlemiş olmak, yakınındaki kişilerin ikna süreci, duyuşsal olarak yaşadığı heyecan, korku deneyimleri gibi faktörler tarafından belirlendiği ve öz yeterliğin performansı, motivasyonu etkilediği belirtilmiştir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Eğer kişide öz yeterlik duygusu eksik ise, kişi ne yapacağını bilse bile doğru ve etkili davranış gösteremeyebilir (Alcı, Erden ve Baykal, 2008). Öz-yeterlik Bandura tarafından vurgulanmış ve öz-yeterliğin sosyal başarıyı değil derslerdeki başarıyı da olumlu yönde değiştirdiği ifade edilmektedir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Bireyin öngörülen dersin istenilen ortalamasına yönelik akademik başarı göstermesinde kendisine duyduğu inanca akademik öz yeterlik denir. Bireyin akademik öz yeterlik inancı yüksekse akademik çalışmalarını hazırlama sürecindeki işlemlerde kendilerine güven duymaktadırlar (Bandura, 1977).

Akademik öz-yeterlik alan yazında; öğrencinin akademik bir görevi başarılı bir şekilde bitirebilmesine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Schunk, 1991). Öz-yeterlik inancı, bireyin bir dersi veya konuyu öğrenmesi gerektiği zaman o ders hakkında ne kadar çaba sarf edeceklerinin, o konuyu öğrenirken karşısına çıkan zorluklara karşı ne kadar sabredebileceklerinin belirlenmesine yardımcı olur (Pajares ve Miller, 1994). Bu sebeple akademik öz-yeterliğin disiplinlerle ve ders çalışmayla yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Öğretmen Topyaka ve Yaka, 2011). Öz-yeterlik inançlarının gelişiminde, okul ortamı ve akademik yaşantılar oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin hedefleri, motivasyon düzeyleri, akademik başarıları akademik öz-yeterlik inançlarını etkiler ve daha büyük akademik başarıları elde etmelerine dönük inançlarını geliştirir (Schunk, 1991).

2.1.2.2. Öz-düzenlemeli öğrenme

İlk kez sosyal bilişsel kuramcı olan Albert Bandura tarafından vurgulanan öz-düzenleme yeterliliği; kişinin yapacağı davranışlarla ilgili kendi kapasitesini ve ilgilerini düşünmesinin önemi üzerine yoğunlaşmıştır (Çiltaş, 2011). Kişiler öğrenme gereksinimi hissettiklerinde kendi öğrenmelerini kendileri kontrol etme ve düzenleme ihtiyacı baş göstermiş ve bu da öz-düzenlemeli öğrenme ifadesini türetmiştir (Üredi ve Üredi, 2005). Öz-düzenleme, kişinin her türlü zihinsel, duygusal ve davranışsal faktörler ile değişen çevrenin de etkisiyle hedeflenen sonuçlara ulaşmak için amaç ve potansiyeli düzenleme biçimidir (Zeidner,

Boekaerts ve Pintrich, 2000). Öz- düzenleyici öğrenme stratejileri tanımlanırken genelde öğrencinin öğrenme süreci içinde motivasyon, biliş üstü ve davranış açısından aktif olması vurgulanmaktadır (Aktan, 2012). “Bireyin kişisel amaçlarına ulaşmak için döngüsel olarak uyarladığı ve planladığı duygu, düşünce ve eylemler bütünü öz düzenleme denir” (Zimmerman, 2000).

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında öz-düzenlemeli öğrenme, kişinin hedeflerine ulaşması için çevre faktörünün de etkilediği zihinsel, duyuşsal ve davranışsal, duygu, düşünce ve eylemlerini düzenleme biçimidir (Aktan, 2012). Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmeye sahip olarak akademik başarılarının yüksek tutulması daha büyük bir önem taşımaktadır (Zimmerman, 2002). Çünkü öğrencilerin üst düzey öğrenmeleri edinmesi ve hayat boyu başarıları devam etmesi devlet kurumları ve özel sektör tarafından önemsenmektedir.

Bir diğer tanımda ise öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin kendini tanıyarak kendi kendine öğrenme yöntemlerini öğrenmesi ve bunu yaparken kullandığı her bir yöntem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanır. Yani bireyin kendi hedeflerini belirleyip, kendi çalışma kuralları istikametinde zihinsel olarak kendi kendini o çalışmaya motive etmesi diyebiliriz (Çiltaş, 2011).

Alvin Toffler (t.y.) bir sözünde “Geleceğin cahili, okumayan kişi değil, nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır” demiştir. Bu cümle ile öz-düzenlemeli öğrenmeye atıfta bulunduğu ve nasıl bireyler yetiştirilmesi gerektiğini ifade ettiği söylenebilir.

2.1.2.3. Öğrenmeyi öğrenme

Özer (1993) tarafından bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üzerine alarak etkin öğrenmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanması öğrenmeyi öğrenme olarak tanımlanırken, bir başka tanımda ise öğrenmeyi öğrenme bilgiye erişme yollarını ve bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmek olarak ifade edilmiştir (Samancı, t.y.). MEB (2018) yeni öğretim programında öğrenmeyi öğrenme kavramını “bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliği” olarak tanımlamıştır. Bu yetkinlik, öğrencinin kendinde mevcut olan imkânları tanıyarak ve kullanarak gereksinimlerinin farkında olması ve öğrenmeyi başarması için karşısına çıkan engellerle baş etme yeteneğidir.

2.1.2.4. Özerk öğrenme

İlgili alan yazın incelendiğinde özerk öğrenme ve öz yönetimli öğrenme kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Genel tanımıyla özerk öğrenme, bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerine alma yetkinliğidir (McCrocklin, 2014). Bu tanım bilişsel süreçleri göz ardı ettiğinden eleştirilmiş ve yeni özerk öğrenme tanımları ortaya çıkmıştır (McCrocklin, 2014).

Little (1991), özerkliği bireyin öğrenme içeriği ve süreci ile arasındaki psikolojik ilişki; tarafsızlık, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız davranma yeterliliği olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda bireyin özerklik davranışı öğrenme şeklinde veya öğrendiklerini daha geniş alanlara aktarma şeklinde görülebileceğini öne sürmektedir.

Özerk öğrenme, bir bireyin öğrenme etkinliğinde amaç belirleme, planlama ve harekete geçme sorumluluğunu üstlenmek amacıyla bilinçli olarak karar verdiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, birey öğrenmenin yöneticisidir. Knowles (1980) “Öğrenme sorumluluğu, öğrenenin içinde yatar.” ifadelerini kullanır. İşte bu öğrenme sürecindeki kontrolün öğrenende olması düşüncesi özerk öğrenmenin temelini oluşturur (Derrick, 2000’den aktaran Çelik, 2017, s.22). Özerk öğrenmede davranışa dönük dört özellik; isteklilik, girişkenlik, beceriklilik ve kararlılıktır. Yani özerk öğrenen öğrenci kendisinden beklenen bu tip öğrenmeye yönelik davranışları gösterirse özerk öğrenme gerçekleşmektedir (Çelik, 2017).

Alan yazındaki bazı çalışmalarda (Selvi ve Küçüker, 2016) “self-directed” olarak ifade edilen “kendi kendine öğrenme” kavramı ile (Saracaloğlu, 2017) “self-regulated” olarak ifade edilen “öz-düzenleyici öğrenme” kavramı birbirinin yerine kullanılsa da, bu iki ifadenin farklı yönleri bulunmaktadır. Aşağıda kendi kendine öğrenme kavramı açıklanmıştır.

2.1.2.5. Kendi kendine öğrenme

Kendi kendine öğrenme; yaşam boyunca gerekli olduğundan çok önemli görülmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinde aktif olmalarına yardımcı olur. Kendi kendine öğrenme becerileri öğrencilerin, öğrenme süreçlerindeki kendilerine ait sorumluluğu üstlenmesidir. Öğrencilerin kendi öğrenme ve değerlendirme biçimlerine karar vermeleridir (Aydede, 2009).

Scott (2006) kendi kendine öğrenmeyi; kişinin başkalarının desteğine ihtiyaç duymadan kendi öğrenim ihtiyaçlarını tanıyıp, öğrenme kontrolünü ele alarak öğrenme amaçlarını ve gerekli materyalleri belirlemesi, uygun öğrenme yöntemlerini uygulayarak çıktılarını değerlendirebilmesi olarak tanımlamıştır. Kendi kendine öğrenme daha genel tanımıyla bireyin öğrenmek için her türlü sorumluluğu üstlenerek, öğrenme sürecinde neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceğine, nerede öğreneceğine (okulda, evde vb.), kimden ve nasıl öğreneceğine (öğretmenden, internetten vb.), öğreneceği zaman dilimine kadar kendisinin karar vermesine dayanan bir yaklaşımdır (O'Shea, 2003). Kendi kendine öğrenme becerisi kazanmış olan bireyler, kendi öğrenme etkinlik ve uygulamalarını düzenlerken, kontrol ederken güdülenme ile başarılı olmaya gereksinim hissederler (O'Shea, 2003).

Araştırmacılar kendi kendine öğrenmede, öğrencinin öğrenme aşamalarında öğrenme ihtiyacı hissetmesine, öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına, kendi ilgi ve yeteneklerine uygun bağımsız seçimler yaparak daha özgün öğrenen bireyler olmalarına ve böylece daha başarılı olabileceklerine vurgu yapıldığını belirtmişlerdir (Selvi ve Küçüker, 2016). Öğrenme sorumluluğu kavramı kadar öğrenci başarısına etki eden diğer bir kavram da motivasyondur. Aşağıda motivasyon ve okul motivasyonu kavramları ele alınmıştır.

2.1.3. Motivasyon

Motivasyon, çoğu öğrenme kuramında odak bir kavramdır. Dikkat, endişe ve ihtiyaç ile yakından ilgilidir. Örneğin, bir insan öğrenirken dikkat etmesi için yeterince motive edilmelidir ve öğrenirken endişeli olmak motivasyonu azaltabilir. Bir eylem için ödül ya da geri bildirim almak genellikle eylemin yeniden gerçekleştirilme olasılığını artırır (WEB1, t.y.). Davranışsal kuramların dışsal motivasyona (örneğin ödüllere) odaklandığı, bilişsel kuramların ise içsel motivasyon (yani hedefler) ile uğraştığı belirtilmiştir (Weiner, 1990).

Bu kavramın kökeni İngilizce ve Fransızcadaki motive kelimesinden türetilmekle beraber Türkçede “harekete geçiren güç”, “güdü” olarak ifade TDK (2019)’da geçmektedir. Özetle motivasyon bireyi belli bir hedefe ulaşmak için harekete geçiren, ivme kazandıran güç demektir (Bayraktar, 2015). Motive olmak, kişiyi bir hedefe dönük olarak harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir enerji olarak ifade edilebilir (Dilts, 1998; Lumsden, 1994). Bir başka tanımda ise motivasyon organizmanın belirli amaçlara ulaşmak için davranışa ivme ve yön veren güçler olarak tanımlanır (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 1998).

Motivasyon kavramının içeriğinde insanın amacına ulaşmak için çabalaması, bütün yolları denemesi için davranışlarının tetiklenmesi yatar. Motivasyonun temel hedefi, bireyin

herhangi bir disiplin ve baskı unsuru olmadan kendi isteğiyle ve verimli olarak çalışmalarını sağlamaktır. Bireylerin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi önce temel ihtiyaçları karşılandığında daha sonra daha verimli çalıştıkları ve güdülenmelerinin arttığı belirtilmiştir (Demirtaş, 2005).

Hümanistik yaklaşıma göre ise motivasyonun temelinde insan ihtiyaçları yatmaktadır. Evrensel olan insan ihtiyaçlarını karşılama eğilimi motivasyon olarak adlandırılır (Özbay, 2003, s.227). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde öğrenme ihtiyacı gelişim ihtiyacı yani üst düzey ihtiyaç olarak ele alınır. Bu ihtiyaçtan önce fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, ait olma, sevme-sevilme, ego ihtiyaçları vardır. Bizi davranmaya iten kuvvet herhangi bir ihtiyacımızın yapısına bağlı olmaktadır. Örneğin, kahvaltısını yapmayıp okula gelen aç olan öğrenciye, sanattan bahsedemezsiniz (Özbay, 2003, s. 228).

Kullmann ve Seidel (2000) yaptıkları araştırmada motivasyonun öğrenci için çok gerekli olan harekete geçirici gücü ve potansiyeli sağladığını ve motivasyonsuz hiçbir öğrenme etkinliğinin beklenen performansa erişemeyeceğini belirtmişlerdir (aktaran İşigüzel, 2013, s.2). Bireyin motivasyonu ile öğrenme sırasındaki katılımı ve istekliliği arasında birbirini destekleyen pozitif yönde bir etkileşim mevcuttur. Yani güdülenmesi yüksek olan bireyin performansı da o düzeyde artacaktır. Fakat performansı arttırmak için diğer bazı etkenlerin sabit olduğu kabul edilmiş, motivasyonun çevresel faktörlerden de etkilendiği; bireyin ilgi, yetenek ve bilgi düzeyi de yeterli düzeyde olması beklenmektedir (Bayraktar, 2015). Motivasyonla ilgili olarak çok sayıda tanım getirilebilir. Ancak çalışmanın kapsamını aşmaması için bu kısımdaki motivasyon tanımları yeterli görülmüş, daha fazla motivasyon tanımına değinmeye gerek görülmemiştir.

2.1.3.1. Motivasyonun özellikleri

Motivasyon, değişken ve dinamik bir yapıya sahiptir. Yani kişiden kişiye motivasyon olunabilecek şeyler değişebilir. Bir kişi ödüle ulaşma için motive olurken, bir diğeri içsel olarak tatmin olmak için, kendiyi gurur duymak için motive olabilir. Motive olmak için bir ihtiyaç hissetmek ve bu ihtiyacın karşılanması için dürtü, davranış meydana getirilir ve doyuma ulaşılır (İşigüzel, 2013). Motivasyon bireyi davranışa yöneltir ve bireysel ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılır. Motivasyon sübjektif bir olaydır yani bireyin davranışları izlenerek o kişinin ne kadar motive olduğu görülebilir. Motivasyon, bireyin bilişsel anlama gücünü artırır. Motivasyonun üst seviyede olması demek öğrencinin konuya, derse veya soruya daha fazla konsantre olması anlamına gelir (Demirtaş, 2005; Erkol Bayram, 2017).

Motivasyonun kaynağı içten güdülenme veya dıştan güdülenme şeklinde olabilir. Bireyin ihtiyacını karşılamak için veya merakını gidermek için güdülenmesi içsel; sosyal statü, ödül, ceza gibi uygulamalar dışsal güdülenmeye örnek verilebilir. İçsel güdülenme bireyin becerisi ve ilgisi olduğu alanlarda kendini gerçekleştirmek için meydana gelen doğal bir eğilim iken, dışsal motivasyonda ise işten çok işin sonucu ile ilgilenilir. İçsel motivasyonda, direkt olarak yapılan işten haz alınır (Altun ve Yazıcı, 2010).

Öğrenme olayının, öğrencinin o konuyu öğrenmeyi isteyip, gerçekten ihtiyaç hissettiği takdirde gerçekleşeceği gerçeği düşünüldüğünde, bireyi motive etmenin ne kadar önemli olduğu anlaşılacaktır. Öğrenmeyi sağlamak için öğrenciyi güdüleyecek etkinliklerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunların sınıfta etkili biçimde kullanılması gerekmektedir (Acat ve Demiral, 2002). Bu sebeple motivasyonun eğitim ve okul boyutunun önemli olduğu görülmektedir.

2.1.3.2. Eğitimde öğrenci motivasyonu

Eğitim- öğretime öğrenciyi motive etmeden başlamak ne kadar hüsrarla sonuçlanırsa, öğrencilerin derse ve okula karşı hangi durumlarda motive olacağını bilmek de bir o kadar faydalı olacaktır. Bireyler, doğduklarında meraklarını gidermek, tanımak, keşfetmek ve etrafları gözlemlemek için bir istek ve gereksinim içindedirler. Fakat ne yazık ki okul dönemi başladığında öğrenmeye karşı olan bu merak ve istekleri sönmeye başlar (Ersöz, 2004). Bu gibi durumlarda öğrenmeyi sağlayan öğreticiler olan en önemli etken öğretmenler akla gelmektedir. Öğretmenlere motivasyonun korunması konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir (Bayraktar, 2015). Aslında birçok faktörün öğrenme üzerindeki etkisinden dolayı öğrenme açısından motivasyonu analiz etmek zordur (Özbay, 2003, s. 226).

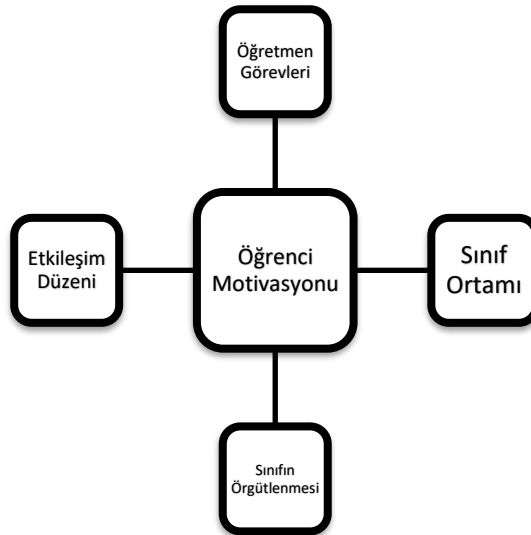
Öğrenci motivasyonu, bütün sınıfta yapılan etkinliklere etki eder. Yani öğrencinin motivasyonu yüksek ise hem olumlu davranışlar kolay öğretilir hem de disiplin problemleri azalır. Öğretmenin sınıf yönetimini daha kolay halledebilmesine olanak tanır. Ayrıca sınıftaki herkesin öğrenme gerçekleşirken ve gerçekleştikten sonra daha çok doyum almalarına olanak sağlar (Öncü, 2012). Öğrencinin motivasyonu ise eğitim ortamlarının düzenlenmesine doğrudan bağlıdır. Eğitim ortamlarının düzenlenirken dikkat edilmesi gereken özelliklerden biri de ihtiyaçlara uygun bir eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesidir. Aynı koşullar öğretici konumunda olan öğretmen için de geçerlidir. Bu kapsamda sınıf ortamında öğretmenin göz önünde bulundurması gereken temel noktalar şunlardır:

- Düşük düzey ihtiyaçların karşılandığından emin olunmalıdır.
- Fiziksel açlığın yanında psikolojik açlık da dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilere uygun seçim yapabilecekleri şartları ve ortamı sunmak gerekir.
- İnsan doğasının olumluluğuna ve kendini gerçekleştirme çabasının sürekliliğine inanmak gerekir (Özbay, 2003, s. 228).

Öğrenci motivasyonu öğrencinin hedefleri doğrultusunda öğrenme ihtiyacı hissedip öğrenme sürecine etkin katılımı ile gerçekleşir. Öğrencinin isteği ve merakı olursa yani öğrenci öğrenmek için hazırbulunuşluğa sahipse ancak o zaman etkili bir öğrenme gerçekleşir. Öğrenci dersi veya konuyu anlamlı bulursa onun doyum almasını sağlayacak gibiyse, kendi için yarar sağlayacağını bilirse tam olarak kendini derse verir (Ceylan, 2003).

Motivasyon, yeni davranışlar kazandırırken öğrenmeyi zorlaştırmayan, performansı olumlu etkileyen bir faktördür. Öğrenci başarısını da olumlu yönde arttıran motivasyon, öğrenme sürecini çok kolaylaştırır. Öğrencinin kazandırılmak istenen davranış ile olumlu bağ kurması da önemlidir (Kaya, 2001).

Öğrenciyi okul içinde motive etmek öğretmenin resmi olmayan görevlerindedir. Çünkü hem motive olan öğrenci derse katılacak hem de disiplin problemleri azalacaktır. Öğrenci motivasyonunu etkileyen bazı faktörler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 2. Öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler (Bayraktar, 2015)

Bu şekildeki öğretmenin görevleri olarak; öğretmenin rehberlik ve danışmanlık görevi, bilgi kaynağı görevi, öğretim yöntem ve teknik görevi ve düzen sağlayıcılık görevi ifade edilebilir. Sınıf ortamı ise öğretmen-öğrenci ilişkileri, sözlü ve sözsüz iletişim, okul yönetimi, okul iklimi ve kültürü, okul-öğretmen-aile ilişkileri olarak açıklanabilir. Sınıfı örgütlerken dersi düzenlemek anlaşılmalıdır. Etkileşim düzeni ise sınıf yerleşim düzeni olarak açıklanır (Bayraktar, 2015).

Öğretmenler öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak için stratejiler belirler. Öğretmenler öğrencilerin motivasyonları düşmeden motivasyonlarını yüksek tutabilecek stratejiler belirlemeli çünkü motivasyonları düşükten sonra motivasyonlarını düzeltmek daha zor olabilir (Ceylan, 2003). Motivasyonun alt kavramlarından birisi de başarı güdüsüdür. Eğer bu güdü yüksek olursa başarı inancı da yüksek olur. Bu da okula ve derslere karşı motivasyonu artırır.

2.1.4. Başarı güdüsü kuramı

Başarma güdüsü, başarmak ile başaramamak arasındaki ikilemin bir sonucudur. Başaracağına inanan bir öğrenci zaten başaracağını beklediği derslerde kendisi için her türlü çabayı göstermeye çalışır. Öğretmenlerin asıl dikkat etmesi gereken başarı ihtiyacı düşük olan öğrencilerdir. Öğretmenler bu öğrencileri tespit ederek bu öğrencilere başarı güdüsünü yüksek tutmayı ve inanmayı öğretmeleri gereklidir (Akbaba, 2006). Başarma güdüsü yüksek olan öğrencilerle başarı güdüsü düşük olan öğrencilere aynı yollarla öğretim yapmamak yerinde olur (Ulusoy, 2013). Çünkü başarı güdüsü düşük olan öğrenci çabucak çaresizliğe ve yılgınlığa düşer.

Boyut	DÜŞÜK	YÜKSEK
Amaç	Çok kolay yada çok zor amaçlar koyar	Orta güçlükte amaçlar koyar
Niyet	Öğrenmiş görünmeye çalışır	Gerçekten öğrenmek için çalışır
Yükleme	öğretmen ve şans gibi dış etkenlere yükleme yapar	Çabaya yükleme yapar
Güçlüğe tavır	Güçlkle karşılaşınca çaresizlik ve yılgınlık hisseder	Güçlüğü aşmaya gayret eder
Yeterlik Duygusu	yeterlik duyguları gelişmemiştir.	Gelişmiş yeterlik duyguları vardır.

Şekil 3. Başarı güdüsü düşük ve yüksek öğrencilerin özellikleri (Akbaba, 2006).

Motivasyon eksikliği, bireyin okulda hiçbir şeye istek duymadığı, etkinliklere katılmak istemediği ve akademik başarının düşmesi ile kendini gösterebilir. Yani öğrenci aslında çalışsam ve istekli olsam yapabilirim ortamı hissettirmekle beraber başarısızlıktan da korkmaktadır. Başarısız olmaksızın hiç katılım göstermemeyi, denememeyi tercih eder. Bu böyle devam ettikçe motivasyon daha da düşmeye başlar ve başarısız olma ihtimali daha da artar. Başarısız oldukça da isteği, arzusu azalır. Ancak öğrenciyi güdüleyecek küçük konuşmalar, olumlular birçok öğrencinin motive olması için yeterli olabilmektedir (Akbaba ve Aktaş, 2005).

2.1.5. Okul motivasyonu

Öğrencilerin okulla ilgili her türlü etkinliğe katılmaya yönelik arzusu, okula gitme isteği, okul özlemi, okulla ilgili olumlu düşünceler okul motivasyonu olarak tanımlanır (Yavuz, 2006). Eğitim sisteminde yer alan bütün bileşenler motivasyonu farklı farklı yönlerden etkiler. Örneğin motivasyon üzerinde etkisi bulunan bileşenler şöyle sıralanabilir; Okul binası ve fiziksel özellikleri, akıllı uygulamalar ve tasarım beceri atölyeleri, öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışları, öğretmenlerin derslerinde kullandığı motivasyon artırıcı yöntemler, okul idaresinin belirlediği okul kuralları gibi. Eğitim ve öğretim alanında yapılan tüm bu çalışmaların asıl hedefi öğrencinin okul motivasyonunu yükseltmek ve akademik başarıyı arttırmaktır (Kaynak ve diğerleri, 2017).

Okul motivasyonunda içsel ve çevresel motivasyonun ikisi de önemlidir. Öğrencilerin yaşları ve gelişim düzeylerine göre motivasyon kaynakları kullanılabilir. İstenen ise öğrencinin içsel motivasyonunun yüksek olmasıdır (Altun ve Yazıcı, 2010).

Okul motivasyonunda üç temel boyut üzerinde durulur. Birinci boyut hedef ve rekabet barındıran benlik algısıdır. İkinci boyut kişisel değerlerdir. Başarı ve başarısızlık kavramlarıyla ilişkilidir. Algılanan alternatif durumlar ise üçüncü boyutu kapsar. Bunlar sosyo-kültürel normlar kapsamındaki bir durum için algılanan alternatif davranışlardır. Bu boyutlar görev dizaynı, kişisel tecrübe ve sosyo-kültürel bağlam gibi bileşenler tarafından etkilenebilir. Bu boyutlar farklı öğrencilerin okul motivasyonlarını inceleyebilmek ve başkasına anlatabilmek açısından önemlidir (Yavuz, 2006).

Wentzel (1998) okul motivasyonunu iki boyutta incelemiştir. Bunlar, öğrencilerin akademik etkinliklere ilgisi ve öğrencilerin sosyal ve akademik olarak ulaşmaya çalıştıkları hedeflerdir. Öğrenme ortamı, okulda düzenlenen etkinlikler ve okuldaki etkinliğe istekli bireylerin psikososyal durumları ile ilgili olarak okul motivasyonunu etkiler.

Bentley (2003, s.29) göre öğrencilerin okul motivasyonlarına olumlu katkı sağlamak için öğrencileri derslere ve okula güdüleyecek konuların neler olduğu araştırılmalıdır. İki türlü motivasyon yöntemi vardır. Bunlardan biri öğrenmeye sebep olan durumun öğrenciyi negatif etkilemesi yani öğrencinin evde ailesi kızımasın diye çalışması, okulda öğretmeni azarlamasını diye ödev yapması gibi. Öğrenciler bu durumda olumsuz durumdan kaçarak negatif motive olmuştur. Yanlıştır fakat kullanılabilir bir yöntemdir. Bir diğeri ise öğrencilerin bir amaç ve hedef uğruna (ör: Liselere giriş sınavını kazanmak) öğrenmek istemleridir. Bu yöntem pozitif motivasyondur ve öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı kılar. Pozitif motivasyon genellikle negatif motivasyona göre öğrenciyi uzun süre motive etmesi ve daha kalıcı öğrenmeler sağlaması gibi nedenlerden dolayı daha güçlü bir motivasyon yöntemidir (Akbaba, 2006).

Motivasyonu sağlayan en büyük faktörlerden birisi de öğrencinin başarılı olmasıdır. Öğrenci sınav, sözlü veya herhangi bir etkinlikte başarılı olduğunda bu hazzı tekrar yaşamak ister ve öğrencinin başarı isteği artarak devam eder. Tam da bu motivasyon öğrenciyi yeni denemeler yapmak için motive eder. Öğretmenler ilk defa başarı kazanan bu tip öğrencileri farkedip, motivasyonlarını arttırmak için sınıftaki seviyesini belirlemeli, onlara başarılı olmak için daha başka yeni yeni fırsatlar oluşturmalarıdır (Başar, 2003).

Öğrencilerin akademik başarı elde etmesini sağlamak üzere motive edilmesi öğretmenler ve ebeveynler için günden güne zorlaşan bir görev haline gelmektedir. Ebeveyn ve öğretmenler sürekli olarak çocukları gerçekten neyin motive ettiğini anlamaya çalışmaktadır. Bazı öğrenciler öğrenmeye istekli iken diğerlerinin ilham almaya, biraz zorlanmaya ve teşvik edilmeye ihtiyacı vardır (Yavuz, 2006).

Tüm ülkelerde eğitim politikası olarak benimsenen özelliklerden biri de bireylerin akademik olarak yüksek düzeyde başarılı olmalarıdır. Fakat bu amaca kolay kolay ulaşılamamaktadır. Başarısızlığın bir çok nedeni vardır bunlardan biri de motivasyonsuzluktur diyebiliriz. Bireylerin bir çoğu kendine uygun çevre ve ortamda eğitim görmediğinden, motive olamadığından, bireysel özelliklerinin farkında olmayışından dolayı başarı durumu yükselmemekte ve başarısız olmaktadır. Motive olamamanın sebebi sadece öğrenci açısından değerlendirilmemelidir. Öğretmenlerin öğrencileri nasıl motive edeceğini bilmemeleri, iyi bir ortam hazırlayamamaları, ders verdikleri branşın önemine inanmamaları veya öğretmenlere karşı idarenin olumsuz tutumu gibi bir çok etken güdülenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Akbaba, 2006).

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu ve okul motivasyonunu etkileyen bir çok etmen bulunmaktadır. Bunların başında bazı okullarda uygulanan düzey kümeleri gelmektedir. Bu sınıf uygulaması bazı öğrencileri motivasyon açısından olumlu etkilese de genel anlamda öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir (Aslan, Küçüker ve Gürbüzler, 2014).

2.1.6. Düzey kümesi

Seviye grubu, aralarında değer derecesine göre benzerlik bulunan topluluk anlamına gelir (Gömleksiz, 1997). İlgili alan yazında değişik düzey kümesi uygulamaları olduğu için bu kavrama birçok anlamlar yüklenmiş ve yabancı alan yazında “ability group, ability grouping, tracking, curriculum tracking” olarak kullanılan kavramlar, yerli alan yazında seviye sınıfı veya düzey kümesi olarak karşılık bulmuştur (Karademir, 2007). Demirel’e (2005) göre ability group kavramı düzey sınıfı ve yetenek grubu olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada da düzey kümesi kavramı kullanılmıştır.

Düzey kümesi, öğrencilerin sınıflarına veya yaşlarına göre ayırmadan, hazır oluş ve başarı yönünden sınıflara ayırmaktır (Oğuzkan, 1981). Seviye sınıfı öğrencilerin arasındaki farkları azaltmak için onları akademik başarılarına ve yeteneklerine göre sınıflara ayırmak yani gruplamaktır (Slavin, 1987). Gömleksiz (1997) ise tanımında düzey kümesini, öğrencileri yeteneklerine ve derslerdeki ortalama akademik durumlarına göre benzer sınıflarda bir araya getirerek, yapılacak etkinlikleri bu sınıflara özel düzenleyerek yapılan uygulama olduğunu belirtmiştir.

Düzey kümesinin birçok ülkede farklı uygulama metotları bulunmaktadır. Bunların çeşitlerini belirtecek olursak; “Dersliklere Göre Düzey Kümesi, Derslik İçinde Düzey Kümesi, Derslere Göre Düzey Kümesi, Okullara Göre Düzey Kümesi, Joplin Plan, Üstün Yetenekliler için Özel Derslikler, Düşük Yetenekliler için Özel Derslikler ve Kümeyle İlerlemeye Dayalı Tam Öğrenme” şeklinde 8 başlık altında toplayabiliriz (Gömleksiz, 1997, s. 5). Türkiye’de ise genellikle dersliklere göre düzey kümesi uygulaması bulunmaktadır.

Düzey kümeleri uygulamalarında düşük seviyedeki öğrenci kendi hızına göre ilerleme sağlarken, orta seviyedeki öğrenciyi olumlu ya da olumsuz etkileyen durum olmamaktadır. Yüksek seviyedeki öğrencinin ise başarısının daha da arttığı söylenebilir. Bu sebeplerle düzey kümelerinin uygulamasının kaldırılması uygun görülmemektedir (Gömleksiz, 1997, s. 45). Düzey kümesi uygulamasının olumsuz yönlerinden en çok tartışılan ve vurgulanan nokta ise uygulamanın öğrencilerin duyuşsal özelliklerini pek geliştirmedeği ve psikolojik olarak ayrımcılığa sebebiyet verdiği şeklinde algılandığı söylenebilir (Kulik ve Kulik, 1992).

Düzy kümesi uygulaması savunulurken insanların kanun önünde eşit oldukları fakat yetenekleri konusunda eşit olmadıklarını, gruplama yapılarak bireysel farklılıkları arasındaki belirginliğin azaltılabileceği belirtilmiştir. (Nevi, 1987).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1995 yılında yayımladığı programda öğrencilerin daha çok akademik başarı ve farklılık gerektiren Matematik, Türkçe gibi derslerde seviye gruplarından yararlanılabilir önerisi ile öğrenci gruplama uygulamaları meşruluk ve yaygınlık kazanmıştır (MEB, 1995). Programlarda neden yer aldığı veya neden kaldırıldığı gerekçeleri bilimsel olarak açıklanmasa da, daha sonraki yıllarda bu uygulama programlardan çıkartılmıştır. Zaten Türkiye'de eğitim sistemini düzenleyen yasalar (Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu) ve yönetmelikler (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği vb.) incelendiğinde, düzey sınıflı uygulamasının ve ayrımcılığın yasaklandığı belirtilmiştir. Örneğin, 1739 sayılı kanunda "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır". Türkiye'de farklı yıllarda farklı uygulamalar olsa da günümüzde düzey sınıfları velilerin talebi doğrultusunda, öğrencilerin yararına olacağı düşünülerek birçok özel ya da devlet eğitim kurumunda yasal engellere rağmen uygulanmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2009).

Alan yazın incelendiğinde seviye sınıfları uygulamasının akademik olarak amaçları gerçekleştirmediği ve akademik başarıyı olumlu olarak etkilemediği belirtilmiştir (Holmes ve Ahr, 1994; Kulik ve Kulik, 1992; Slavin, 1990). Fakat düzey kümeleri oluşturan okullarında kendine göre mantıklı sebepleri vardır.

Düzy kümelerinin oluşturulma nedenleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır;

- Öğrenci özellikleri benzer sınıflarda eğitim-öğretim daha verimlidir.
- Her birey kendi başarı düzeyindeki öğrencilerle daha kolay öğreneceği için seviye grupları kaçınılmazdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları bulunduğundan, ilgileri, yetenekleri aynı olmadığından ve sosyo-ekonomik statüleri farklı olduğundan düzey kümeleri gereklidir (Gömleksiz, 1997, s. 6).
- Öğrencilerden üst başarı düzeyinde olanlar kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilecek, alt başarı düzeyindeki öğrenciler ise yavaş öğrendikleri için öğretmenler dersi ona göre anlatacak anlatım hızlarını düşürecek ve üst başarı düzeyindeki öğrencilerin baskısına maruz kalmayacaklardır (Senemoğlu, 2001).

Okuldaki düzey kümeleri öğrencileri derse motive olma, okulu sevme, öğretmenlerin tutumu, sorumluluk alma gibi konularda etkili olduğu düşünülmektedir. Motivasyonun yüksek olması öğrenciyi harekete geçirip başarıyı arttırdığından düzey kümesi de bir motivasyon unsuru sayılabilir. Tabi bunun tersi de geçerlidir. Ayrıca öğretmenlerin düzey kümesindeki üst grup öğrencilere daha fazla önem verip, motive edici söylemlerde bulunması da o sınıftaki öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

2.2. Kavramlarla ilgili araştırmalar

Bu bölümde yurt dışı ve yurt içinde öğrenme sorumluluğu, okul motivasyonu ve düzey kümesi üzerinde yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğrenme sorumluluğu ile ilgili yapılan araştırmalar

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cook-Sather ve Luz (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilerin bireysel öğrenmeler için sorumluluk alırken onların bu konuda nasıl desteklenmesi gerektiğine değinmişlerdir. Yükseköğretimde pedagojik uygulamaların öğrenci-öğretim elemanı ortaklığını sağladığı ve bunun da derse ilgi duymayı, sorumluluk almayı destekleyebileceğini belirtmişlerdir. Kuzeybatı ABD'deki ortaklık programında durum çalışması yapılmış, bu çalışmada öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki ortaklıkta eşik düzeyinin aşılmasıyla öğrencinin derse karşı daha fazla ilgi ve sorumluluk duyduğu ele alınmıştır.

Allan (2006) araştırmasında öğrencilerin öğrenme kavramını nasıl algıladıkları ne anladıklarını ve bu sorumluluğu yerine getirirken gösterdikleri davranış ve tutumları; bu davranış ve tutumları ile öğrenci sorumluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bunları yaşa ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. 10-17 yaş arasında 286 öğrenciyle yaptığı araştırmada karma yöntem kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ve tutumları arasında mantıksal ilişki bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin tutum ve davranışları olumlu olsa da bunu öğrenme davranışına tam olarak yansıtmadıklarını belirtmiştir.

Devlin (2002) araştırmasında Avustralya'daki yükseköğretim amaçlarından iki tanesi için (öğrencilere nasıl düşüneceğini ve öğrenmeyi öğretmek) üniversite başlangıç sınıfındaki öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını nasıl algıladıklarını incelemiştir. Western Sydney Üniversitesi'nde 100 birinci sınıf öğrencisine anket uygulamıştır. Sonuçta

öğrencilerin sorumluluk algılarına sahip olduklarını ve bu algıların temelde düşük ve nicel karmaşıklık düzeyinde olduklarını belirlemiştir.

Bacon (1993) “Student Responsibility for Learning” adlı araştırmasında öğrenci bakış açısından öğrenmeye yönelik sorumluluklarını incelemiştir. Bunun için California ortaokulunda altıncı ve yedinci sınıflardan 52 öğrenci ile görüşme yapmıştır. Öğrencilerin okulu öğrenmek için bir yer olarak algılamadıkları, onları zorlayan ve kontrol ile iş yaptıkları bir yer olarak algıladıkları sonucuna varmıştır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu hissettiklerini söylemelerine rağmen sorumlu tutulmaya zorunlu olduklarından sorumlu gibi göründüklerini belirlemiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yakar (2017) “Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı” başlıklı araştırmasında ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve fen başarılarının geliştirilmesini amaçlamıştır. Bir eylem araştırması yapmıştır. Muğla’da 16 6. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilere 8 öğrenme görevi verilmiştir. Bu çalışmada “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği, Öğrenme Sorumluluğu Kontrol Listesi, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, Çoktan Seçmeli Fen Bilimleri Akademik Başarı Testi, Açık Uçlu Fen Bilimleri Akademik Başarı Testi ve Öğrenme Görevleri Değerlendirme/Derecelendirme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci-Veli-Öğretici/Uygulayıcı Görüşme Formları ve Saha Akademikleri” veri toplama araçları olarak kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre potansiyel gelişim alanı kapsamında ortaya konulan öğrenme görevlerinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve fen başarılarını geliştirdiği ifade edilmiştir.

Sezer ve Çoban (2016) 1-3. sınıflarda Hayat Bilgisi programında öz yönetim becerisi altında, Sosyal Bilgiler programında 5. sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanı, 6. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında doğrudan verilen sorumluluk değerinin ortaokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili, Keçiören ilçesinde bulunan Muhsin Yazıcıoğlu İmam-Hatip Ortaokulundan 131 beşinci sınıf, 113 altıncı sınıf, 111 yedinci sınıf ve 112 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 467 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin “Aileye karşı sorumluluk”, “Kişisel sorumluluk (akademik)”, “Kişisel sorumluluk (sağlık)”, “Kişiler arası sorumluluk”, “Çevreye karşı sorumluluk”,

“Dini sorumluluk” ve “Kamusal sorumluluk” olmak üzere yedi farklı sorumluluk algılarının olduğu tespit edilmiştir.

Çam ve Oruç (2014) “Öğrenme Sorumluluğu ve Güç Dengesi” adlı araştırmalarında dört ilköğretim öğretmenine vaka incelemesi yapmışlar ve yarı-yapılandırılmış görüşme ile veri toplamışlardır. Araştırmada öğretmenler, öğrenciyi merkeze alıp öğretim yapmaları gerektiğinin farkında oldukları fakat bunun nasıl yapılacağı, nasıl uygulanacağı yönünde eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu uygulamanın, öğretim programının içeriğinin yoğun olmasından ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir.

Yeşil (2013) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri” başlıklı araştırmasında tarama modelini kullanmış ve “Öğrenme Sorumluluğu-II” adlı ölçeği kullanarak 591 öğrenciyi uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda lisede öğrenim gören öğrencilerin içten yönetimliye göre dıştan yönetimli öğrenme sorumluluklarını anlamlı olarak daha fazla yerine getirdikleri ortaöğretimde okuyan kız öğrencilerin derslerde daha sorumlu davrandığını belirlemişlerdir. Ayrıca alt sınıftan üst sınıflara doğru kademe yükseldikçe öğrencilerin öğrenme sorumluluklarında azalma olduğunu, dershaneye gitmeyenlerin sorumluluklarının daha iyi düzeyde olduğunu, genel lisede öğrenim gören öğrencilerin Anadolu lisesi öğrencilerine göre öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Gömleksiz, Kılınc ve Cüro (2011) “Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerde Öğrenme Sorumluluğunu Geliştirmeye Etkisi”ni inceledikleri çalışmalarında öğretmen görüşlerini belirlemişlerdir. Bu çalışma Diyarbakır’ın Ergani ilçesindeki ilköğretim okullarında 2010-2011 yıllarında görev yapan öğretmenlere 24 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek uygulamışlardır. Sonuçta ise öğretmenler kitaplarda yer alan etkinliklerin, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarını arttırmalarına ve öğrencilerin derse katılım sağlayıp derste aktif olmaları etkisinin olumlu yönde katkısı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca kitapta yer alan etkinlikler ne kadar verimli olursa öğrencilerin öğrenme motivasyonunu o kadar arttırdığını, öğrenciler arası dayanışmayı geliştirdiğini; aynı kitaplarda yer alan etkinliklerin uygulanmasında sosyo-ekonomik olarak durumu iyi olan öğrencilerin yer aldığı okullardaki öğretmenlerin, diğer okullardaki öğretmenlere göre öğrencilerde sorumluluk geliştirmede daha fazla etkili olduklarını bulmuşlardır.

Yurtal ve Yontar'ın (2006) sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinden beklenen sorumlulukları kazandırmada kullandıkları yöntemler adlı araştırmalarında 31 sınıf öğretmeninden yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplamışlardır. Verileri nitel analiz yöntemi kullanarak kodlara dönüştürmüşlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenler öğrencilerin bireysel veya grup olarak fark etmeksizin ödev-performans görevi çalışmalarını yerine getirmelerini, sınıf içinde verilen nöbet görevleri, başkanlık ve kulüple ilgili çalışmaları yapmalarını, öğretmenin verdiği diğer sorumlulukları aksatmamalarını, ders esnasında dikkat dağıtıcı bir şeyle ilgilenmeyip derse konsantre olmalarını, derse fiziksel ve duyuşsal olarak hazır gelmelerini, ders materyallerini tam olarak getirmelerini, sınıf eşyalarını korumalarını, teneffüslerde ve derste okulda bulunan arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı sevgi ve saygılı olmalarını, sınıf ve okul kurallarına riayet etmelerini, derse giriş çıkış saatlerine dikkat etmelerini, sağlıklı kalabilmek için bireysel hijyene özen göstermelerini istediklerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin bunların çoğunu yerine getirmediği fakat yine de öğretmenler öğrencilerde bu sorumlulukları görmek istedikleri temel sorumluluklar olduğunu ifade etmişler ve bunları kazandırmak için örnek olmaya devam edeceklerini aktarmışlardır.

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002) “İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu Ve Davranış Düzeyleri İle İç-Denetimsel Sorumluluk İle Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin davranışlarını yönlendiren, sorumlulukları kazandıran kararları alırken içten mi yoksa dıştan mı denetimli olduklarını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sorumluluk duygusu düzeyine bakılmıştır. İçten denetimli sorumluluk sahibi olanların, dıştan denetimsel sorumluluklarını yerine getirenlere göre sorumluluğu eylem boyutuna ve yaşantılarına daha çok aktardıklarını bulmuşlardır.

Alan yazında yapılan taramalarda yukarıdaki bu araştırmaların “öğrenme sorumluluğu” ifadesini nasıl öne çıkarıldığı, hangi kademelerde kullanıldığı, ne yönden inceledikleri görülmüştür. Buradan da anlaşılmaktadır ki okullarda öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının belirlenmesi, sorumluluğu kazandırmak için bilinçli olunması öğrencilerin her yönden başarılı olmaları için gerekli ve önemli bir işlemdir.

2.2.2. Okul motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalar

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yeung ve McInerney (2005) yaptıkları çalışmada Honk Kong'taki 7, 9 ve 11.sınıfta öğrenim gören 199 öğrenciye 22 maddelik okul motivasyonu anketi uygulamıştır. 7.sınıftaki

öğrencilerin daha fazla okul motivasyonuna sahip oldukları fakat genel olarak tüm öğrencilere motivasyon için ilgi gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenci amaçlarının okul motivasyonu için önemli olduğunu belirtmiş ve “Niçin bu akademik görevi yapıyorum?” sorusuna cevap aramıştır. Bu soruya verilen cevabın öğrencinin eylemlerini, düşüncelerini, akademik durumlarla ilgili olan işlemlerini yönlendirdiğini belirtmiştir.

Britner ve Pajares (2001) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin (N=262) fen bilgisinde motivasyon inançlarının farklı olup olmadığını araştırmışlardır. Motivasyon değişkenleri kontrol edildiğinde kız öğrencilerin fen bilgisi öz-yeterliliği inançları ve öz düzenlemeleri erkeklere oranla daha yüksek akademikler aldığını belirlemiştir.

Wentzel (1998) yaptığı çalışmada ergenleri; öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerini okul motivasyonu bağlamında incelemiştir. 167 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada ebeveyn, öğretmen ve arkadaş desteğinin okula ilişkin ilgi ve hedefleri pozitif olarak etkilediğini belirlemiştir. Bu çalışmada Wentzel, okul motivasyonunda öğrencinin okulda ulaşmaya çalıştığı sosyal ve akademik hedefler ve akademik aktivitelere olan ilgi olmak üzere iki boyutuna dikkat çekmiştir.

McInerney, Roche ve Marsh (1997) yaptıkları çalışmada farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin hedeflerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve bu hedeflerin okul motivasyonu ve başarıyla olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılara okul motivasyonu envanteri uygulanmıştır. Sonuçlara göre okul motivasyonu envanteri matematik başarısı, İngilizce başarısı, sınıf akademik ortalaması ve okuldan sonra arzulanan meslek ile yüksek varyans gösterdiği belirlenmiştir.

Montalvo (1997) çalışmasında öğrencilerin okula motive olmalarındaki en önemli etken olarak öğretmen davranışlarını göstermiştir. Birebir geri bildirim sunan, okul dışındaki yaşantısı ile de ilgilenen, öğrencilere fazla ödev ve sorumluluk yüklemeyen öğretmenlerin derslerinde daha fazla motive oldukları bunun da okula olumlu tutum geliştirme de yararı olduğunu belirtmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karataş ve Ergin (2018) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini incelemişler ve cinsiyet, sınıf, bölüm, akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması değişkenleri açısından ele almışlardır. Topla 440 öğrenciyle yapılan çalışma başarı odaklı motivasyon ile ilişkisi olan ve farklılık oluşturan değişkenler muhtemel çözüm önerileri üretmek için tartışılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı

bir şekilde daha başarılı olduğunu, toplam puanda başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Bayraktar (2015) yaptığı araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullanarak kitap, tez ve raporları incelemiştir. Sonuç olarak öğrenci motivasyonu ne kadar yüksekse, performansının o kadar yüksek olacağını, sınıf yönetiminde öğretmenin planlı ve programlı olmasının öğrencinin motivasyonunu arttırdığını, iyi motive olmuş öğrencinin hem derse daha fazla katıldığı hem de istenmeyen davranışları azalttığı tespitlerine ulaşmıştır.

Eryılmaz (2013) “Okulda Motivasyon ve Amotivasyon” adlı araştırmasında öğrencilerin derse katılma sürecinde öğretmenden beklediklerini ifade edebilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Lise öğrencilerinden 294 ergen üzerinde çalışmıştır. Ölçeğin boyutları, “olumlu benlik özelliklerine sahip olmak, öğrenciyi isteklendirmek ve öğrencinin kişilik saygısını zedelememek” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik değerleri tatminkâr düzeyde bulunmuştur.

Eymur ve Geban (2011) motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Kimya öğretmen adayları (n=168) ölçek olarak Vallerand’ın 1992’de hazırladığı Akademik Motivasyon Ölçeği’ni (AMÖ) doldurmuştur. Analiz sonuçlarında , akademik başarı ile sadece iki içsel motivasyon (bilgi ve uyarım yaşama) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, kızlar motivasyon alt boyutlarında erkeklere göre daha yüksek değerler aldıklarını belirlemişlerdir.

Altun ve Yazıcı (2010) “Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler” adlı araştırmalarında okul motivasyonunu etkileyen bir takım değişkenlerin (mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı, yaş ve cinsiyet) etkilerini araştırmışlardır. Trabzon ilinde 1100 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçta olarak olumlu mükemmeliyetçiliğin, görsel ve kinestetik öğrenme stillerinin, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin denenen yönteme anlamlı düzeyde olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir.

Aktaş (2009) Ortalama Yükseltme Sınavı’na giren 9’uncu sınıf öğrencilerini motive eden etkenleri ve bu etkenlerin etki derecelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 240 dokuzuncu sınıf öğrencisine anket uygulamış ve sonuçları t-testi ile analiz etmiştir. Sonuç olarak demokratik tutum izleyen gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının daha çok yüksek okul motivasyonuna sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Yaman & Dede (2007) ilköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik ve fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sevilen ders değişkenlerine göre farklılığını incelemiştir. 740 öğrenciye kendi hazırladıkları ölçeği uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve sevilen derslere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

2.2.3. Düzey kümesi ile ilgili araştırmalar

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Saleh, Lazonder ve Jong'un (2005) yaptıkları araştırmada düzey kümelerinin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon üzerine etkilerini incelemişlerdir. 104 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada öğrenciler karma ve homojen kümelere yerleştirilmişlerdir. Sonuç olarak ise alt düzey olarak adlandırılan öğrencilerin karışık sınıflarda daha başarılı oldukları ve derse isteklerinin daha iyi oldukları bulunmuştur. Orta düzey başarıya sahip öğrencilerin ise düzey kümesine ayrılan sınıflarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Akademik ortalaması yüksek öğrenciler ise iki sınıf türünde de başarılı bulunmuşlardır.

Ireson, Hallam, Plewis, Motimore, Hack ve Clark (1999) çalışmalarında düzey kümesinin öğrencilerin okula karşı tutumunu nasıl etkilediğini ve öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediği ile ilgili çalışmaları incelemişlerdir. Çalışma sonucunda düzey kümelerinin oluşturulduğu okullarda başarı açısından anlamlı fark bulunmamışken; benlik saygısı, okula tutum açısından öğrencilerin folumsuz etkilendikleri görülmüştür. Öğrencilerin genel testlerle sınıflara ayrılması alt düzeyde bulunan öğrencilerde hırçnlık, okul kurallarına uymama tespit edilmiştir.

Kulik ve Kulik (1992) yaptığı araştırmada meta-analiz tekniğini kullanmış ve düzey kümesinin akademik başarıya etkisini inceleyerek; elli altı çalışmanın elli bir tanesinde düzey sınıfları ile karma sınıflarda bulunan öğrencilerin akademik ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığını belirlemiştir.

Allan (1991) araştırmasında, öğrencileri seviye sınıflarına ayırmanın güven duygularını olumlu veya olumsuz etkileyip etkilemediğini ve kendilerine güven duygularına nasıl etki ettiğini irdelemiş; araştırma sonucunda seviye sınıflarına ayırmanın öğrencilerin kendine olan güven duygularını arttırmadığı tespit etmiştir.

Slavin (1990) tarafından yapılan 7-12. sınıflarda düzey kümelerinin akademik başarıya etkisi adlı çalışmada ders ders (Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve dil) düzey

kümelerinin etkililiği araştırmıştır. Bu derslerde seviye sınıfı oluşturup öğrencileri ayırmanın akademik olarak başarıyı arttırmadığını, anlamlı farklılığın sifira yakın olduğunu belirlemiştir. Düzey kümelerinin üst başarıdaki öğrencilerde olumlu etkileri olabileceğini, alt başarıdaki öğrenciler için ise olumsuz etkileri olduğunu belirlemiştir.

Reuman (1989) araştırmasında 6.sınıf öğrencilerinin yetenek grup uygulamsı ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf içinde yetenek gruplarını matematik başarıları düşük olan öğrenciyle başarıları yüksek öğrenciyi beraber oluşturmuş ve başarılı öğrencinin başarıları düşme göstermiştir. Öğrencilerin başarı beklentilerinin, karşılaştırıldıkları arkadaşlarının akademik ortalamasına bağlı olduğu bulunmuştur.

Slavin (1987) araştırmasında düzey kümesinin öğrencilerin akademik ortalaması üzerine etkisini incelemiş ve bu amaçla düzey kümesinin akademik başarıya etkisini inceleyen 57 araştırmayı irdelemiştir. Bu araştırmalardan 14 tanesinde düzey kümesinin akademik başarıyı arttırmadığını belirtmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Genellikle bu konuda yapılan araştırmaların akademik başarıyı merkeze alarak yapıldığı ve öğretim görevlisinin görüşlerine başvurularak tespit yapıldığı görülmüştür. Türkiye’de ise, düzey kümesi uygulamasıyla alakalı çeşitli yönlerden inceleyen çok fazla araştırma bulunmamaktadır.

Vural, Yılmaz, Çengel ve Gömleksiz (2016) yaptıkları araştırmada 6.sınıfta bir elit sınıf ve iki karma sınıfta öğrenim gören öğrencilerin düzey kümesi hakkında görüşleri incelenmiştir. Elit sınıfta 22, karma sınıflarda ise 26 öğrenciye toplamda 74 öğrenciye bir anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarıdan fazlası uygulamayı adil bulmadıklarını, karma kümede öğrenciler de arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerin farklılaşmadığını belirtmekle beraber, yapılan görüşmelerde psikolojik açıdan “kendini tembel hissetme-aşağı görme” gibi olumsuz duygular hissettiklerini söylemişlerdir.

Aslan, Küçüker ve Gürbüzler (2014) “Seviye sınıfları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında nitel araştırma yöntemiyle öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Üç devlet okulundan toplam 61 öğretmenden görüşme formu ile toplanan veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler genellikle, öğrencileri seviye gruplarına ayırmanın alt düzey grubundaki öğrenciler için olumsuz, diğer grup öğrenciler için olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca

öğretmenlerin bu sınıflara ayrımcılık yaptığını ve öğrencilerde benlik saygısına zarar verdiğini ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada 7 ve 8.sınıf öğrencilerine yönelik düzey kümesi oluşturan bir ilköğretim okulunda, yapılan bu seviye uygulamasına ilişkin öğrencilerden görüşler almışlardır. Alt, orta ve üst düzey kümelerden her birinden 2 erkek, 2 kız olmak üzere seçilen 24 öğrenciyle 18 sorudan oluşan görüşme formuyla veri toplamışlardır. Bulgulara göre öğrencilerin düzey kümesi ve düzey kümesi belirlenirken kullanılan ölçütlerinin farkında oldukları ortaya konmuştur. Alt ve orta düzey kümesindeki öğrenciler uygulamanın gerek akademik gerekse arkadaşlık ilişkileri bakımından olumsuz yönde etkilendiklerini, üst düzey kümesindeki öğrenciler ise akademik başarılarının ve arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Karademir (2007) araştırmasında hem düzey kümesi uygulaması olmasının fen bilgisi dersindeki öğrenci başarı ve öğrenci benlik saygısına etkisini hem de kümesi uygulamasına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini alarak çok kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmayı 2005—2006 öğretim yılında ilköğretim 6.sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Karma öğretim yapılan sınıfta ve düzey kümesi uygulaması yapılan sınıfta gerçekleştirmiştir. Çalışma grubun deney ve kontrol grubu olmak üzere 176 öğrenciden oluşmuştur. Ayrıca 8 öğretmen ve 30 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden ve öğretmenlerden yarı-yapılandırılmış formlarla görüşmeler yapılmış, düzey kümesinden öğrencilerin çoğunun memnun olmadıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin nitel verilerine göre ise öğrencilerin seviye gruplarına bölmenin benlik saygılarını zedelediğini, olumsuz etkilendiklerini tespit etmiştir. Düzey kümesinin öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi cinsiyete göre incelenmiş, anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Karabacak (2001)'de yayımlanan yüksek lisans tezinde ilköğretimde seviye gruplamasını incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin akademik ortalamalarını merkeze alarak oluşturduğu seviye sınıfları hakkında görüşlerini almıştır. Öğretmenlerin seviye sınıflarını nasıl oluşturduklarını, bu sınıfları oluştururken popülerlik, liderlik, ailelerin sosyo-ekonomik düzey, derse katılım gibi değişkenleri incelemiştir. Araştırmasında 66 soruluk anket oluşturmuş ve bu anketi Sakarya'da görev yapmakta olan 303 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin seviye gruplamasını çok kullandıklarını ve bu gruplamada zaten başarılı olan öğrencilerin ortalamalarını yükselttiğini fakat başarısız öğrencilerin başarılı öğrenciler kadar başarılarını arttıramadığını belirlemiştir. Başarılı öğrencilerden oluşan grupta arkadaşları arasında popülerliğin daha fazla olduğu, liderlik

özelliklerinin daha fazla olduğu, derslerde kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Gömlüksiz (1997) düzey kümesini 6, 7 ve 8.sınıflar için İngilizce, Matematik, Fen bilgisi ve Türkçe dersindeki akademik başarı üzerine etkisini incelemiş ve bu konuda öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Çalışmasını 272 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Öğrencilere derslerdeki akademik başarıyı ölçmek için başarı testi ve öğretmenlere de “Düzyey Kümesi Değerlendirme Formu” uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 6,7 ve 8.sınıflardaki düzey kümesi arasında öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Üst düzey sınıfta az bir ilerleme görülürken, orta düzey sınıfta son test ile ön test arasında en fazla fark tespit edilmiştir. Alt düzey sınıfta ise son testteki ortalama ön testteki uygulamadan daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise uygulamadan memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler üst düzey sınıfta derse girmekten memnun olduklarını, alt düzey sınıflarda ise zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Genel değerlendirme

Yukarıda verilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde okul motivasyonu ve öğrenme sorumluluğu kavramları tekil olarak ele alındığı, düzey kümesi uygulamalarının birçok değişkenle arasındaki ilişkinin incelendiği fakat düzey kümesiyle okul motivasyonu ve öğrenme sorumluluğu kavramlarının ilişkisinin incelenmediği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna sahip oldukları fakat sorumlu tutulmaya zorunlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenme sorumluluklarının kız öğrencilerde ve alt sınıflarda daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Okul motivasyonunun yüksek olması ise akademik başarıyı arttırdığı ve istenmeyen davranışları azalttığı belirtilmiştir. Özellikle dersliklere göre düzey kümesi uygulaması ele alındığında daha çok üst düzey kümesindeki öğrencilere yaradığı, orta ve alt düzeydeki öğrencilerin aleyhine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin daha çok sosyo-ekonomik düzeylerine göre düzey kümesine yerleştirildiği, velilerin ve öğretmenlerin uygulamanın devam etmesini istedikleri görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmanın yöntemi, araştırmanın evreni, örnekleme, araştırma sürecinin nasıl gerçekleştirildiği, veri toplama süreci ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla geliştirilmiş olan likert tipi ölçekler öğrencilere uygulanmış ve örneklemden elde edilen veriler doğrultusunda, evren hakkında var olan haliyle konunun incelenmesi amaçlanmıştır. Geçmişte veya günümüzde mevcut olan bir durumu betimlemek için tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2004).

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Düzce ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Düzce ilinde 13.608 ortaokul öğrencisi öğrenim görmektedir (Düzce Mem, 2019). Bu öğrenciler içerisinde düzey kümesi oluşturulabilecek örneklem seçilmiştir.

Araştırmanın örnekleme, tesadüfi olmayan örnekleme türlerinden amaçsal örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçsal örneklemede örneği oluşturan kişiler, araştırmacının üzerinde çalıştığı probleme cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşur. Evrende incelenen problem ile ilgili olarak kendi içinde benzeşik olan farklı durumların belirlenip örneklem olarak seçilmesi maksimum çeşitliliktir. Bu çeşitlilik araştırmanın amacına uygun seçilmelidir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2016). Burada amaç araştırmada belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ve ortak olmayan yönlerin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde öğrenim gören 960 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 480 tanesi düzey kümesi uygulaması yapılan okullarda, 480 tanesi ise seviye sınıfı oluşturulmamış okullardan seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin bilgi formundan elde edilen demografik ve tanımlayıcı özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	488	50,8
Erkek	472	49,2
Akademik Ortalama		
70 ve altı	134	14
71-90 arası	404	42,1
90 ve üzeri	422	44
Sınıf Düzeyi		
5	240	25
6	240	25
7	240	25
8	240	25
Toplam	960	100
Düzye Kümesi Uygulayan Okuldaki Sınıflar		
5	120	25
6	120	25
7	120	25
8	120	25
Toplam	480	100

Örneklem Düzce Merkez ilçesinde öğrenim gören 960 katılımcıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin 488 tanesi kız, 472 tanesi erkektir. Sınıf düzeylerine göre dağılıma bakıldığında ise 240 öğrenci 5.sınıfta, 240 öğrenci 6.sınıfta, 240 öğrenci 7.sınıfta ve 240 öğrenci 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan üç farklı ölçme aracı bulunmaktadır. Birinci veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, ikinci veri toplama aracı Okul Motivasyonu ölçeği ve üçüncü veri toplama aracı Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Bu araçların genel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve katılımcılara verilen demografik ankette katılımcılara, cinsiyet, yaş, akademik ortalamaları gibi sorular sorulmuş ve demografik özelliklere ilişkin bilgiler elde edilmiştir (Ek-1).

3.3.2. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği

Araştırmada kullanılan “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” öğrencilerin sorumluluklarını ölçmek amacıyla Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği kullanmak için kendilerinden e-mail yoluyla gerekli izin alınmıştır. Ölçek, ortaokul öğrencileri için hazırlanmış ve ders olarak fark etmeksizin uygulanabilen öğrencilerin bir veya birden fazla dersin öğretiminde öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır.

Ölçek maddeleri 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Ölçeğin maddelerine verilen yanıtlar 1’den 5’e kadar puanlanmış (bana hiç uygun değil (1), bana uygun değil (2) bana biraz uygun (3), bana uygun (4), bana tamamen uygun (5)) şeklindedir. Ölçekten alınan toplam puan tüm maddelere verilen cevaplara göre değişmekte, bütün maddelerden alınan puanların toplamı ile oluşturulmuştur.

Tablo 2

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar

Toplam Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Ölçekten Alınabilecek Minimum Puan	Ölçekten Alınabilecek Maksimum Puan	Düzyer Aralıkları				
				Çok Düşük Düzey	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Çok Yüksek Düzey
35	,936	35,00	175,00	35,00-62,99	63,00-90,99	91,00-118,99	119,00-146,99	147,00-175,00

Toplam puanın 147 üzerinde olması öğrencinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyinin çok yüksek, 62 altında olması çok düşük olduğunu ifade etmektedir. Güvenilirlik hesabında ise iç tutarlılık için 35 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .936 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm maddelerinin tek boyutta toplandığı belirtilmiştir.

3.3.3. Okul motivasyonu ölçeği

Araştırmada kullanılan ortaokulda öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan “Okul Motivasyonu Ölçeği” Kaynak, Özhan ve Kan (2017) tarafından geliştirilmiştir. Uygulama formunda yer alan maddelere ilişkin öğrenci puanlarını almak üzere 5’li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu derecelendirmeler “1=kesinlikle katılmıyorum,

2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum ve 5=kesinlikle katılıyorum” ile ifade edilmektedir.

Tablo 3

Okul Motivasyonu Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar

Ölçek ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Ölçekten Alınabilecek Minimum Puan	Ölçekten Alınabilecek Maksimum Puan	Düzye Aralıkları		
					Düşük Düzye	Orta Düzye	Yüksek Düzye
OMÖ	14	,843	14,00	70,00	14,00-32,60	32,61-51,21	51,22-70,00
Hedef	5	,863	5,00	25,00	5,00-11,66	11,67-18,26	18,27-25,00
Performans	5	,807	5,00	25,00	5,00-11,66	11,67-18,26	18,27-25,00
Okula bağlılık	4	,851	5,00	20,00	4,00-9,00	9,00-14,00	15,00-20,00

14 madde olan bu ölçekten alınan puanlar arttıkça, öğrencinin okul motivasyonu düzeyi de artmaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar hedef, performans ve okula bağlılıktır. Ölçeğin geneli için iç güvenilirlik katsayısı .846’dır. Test-tekrar test güvenirligi ise .843’tür.

Bu ölçeğin alt boyutlarından hedef, genel olarak akademik hedefler ve sosyal hedefler olarak açıklanır. Performans, okulla ilgili görevleri, ödevleri, sorumlulukları ve okulla ilgili diğer bütün çalışmalarını ifade eder. Okula bağlılık ise okulu sevme, okulun bir parçası olma, kendini okula ait hissetme gibi okula ilişkin olumlu duyguları ifade eder.

3.4. Veri toplama süreci

Uygulama kapsamındaki iki ölçek ve kişisel bilgi formu, Düzce ilindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan istekli olan 1000 katılımcıya ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmış olup (Ek 5), uygulama sırasında gizlilik gereği araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerin dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için ölçekler için hazırlanan yönergeler dikkatten kaçmaması adına katılımcılara okunmuştur. Verilerin toplanmasını izleyen aşamada ise doldurulan ölçek paketleri ön incelemeden geçirilerek gelişigüzel doldurulmuş olanlar ile çeşitli madde veya bölümleri boş bırakılanlar değerlendirme dışı bırakılmış ve analizlere dâhil edilmemiştir. Toplamda 960 öğrenci için veri girişi yapılmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Araştırmada ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak analiz metodunu tespit etmek için öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Normal dağılımın bazı özellikleri vardır. İdeal bir normal dağılımda mod, medyan ve aritmetik ortalama birbirine yakın olur. Bu değerler birbirine yakınsa normal dağılım olduğu söylenebilir (Can, 2013, s. 82). Yapılan bu araştırmada Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenmeye yönelik sorumluluk ve okul motivasyonu ölçeğinde mod, medyan ve aritmetik ortalama değerleri birbirine yakındır.

Tablo 4

Ölçeklerle İlgili Normal Dağılım ve Güvenirlik Verileri

Ölçekler	\bar{X}	Med	Mod	İç Tutarlılık Katsayısı	Skewness	Kurtosis
ÖYSÖ	140,00	142,00	144,00	,94	-,586	-,295
OMÖ	59,00	58,4	60,00	,82		

Yine normallik testlerinde veri grubunun çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak sıfıra yakınlıkları ve çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan sapma göstermediği kabul edilir (Büyüköztürk, 2017, s. 40). Bu araştırmada çarpıklık (skewness) – .586 ; basıklık (kurtosis) - .295 çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfıra yakın olduğundan normal dağılımdan söz edilebilir (Can, 2013, s. 84). İki ölçek için de bakılan veriler ve histogram grafikleri dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağıldığından parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere göre verilerin analizinde “yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, Anova one way ve pearson korelasyon” testlerinden yararlanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi (p), 0.05 olarak kabul edilmiştir. Bu araştırma için Cronbach Alpha testi kullanılmış olup okul motivasyonu ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .85 öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin güvenirlilik katsayısı ise .94 bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada problem ve alt problemlere yönelik analizlerin tablolaştırılarak, tablolar yorumlanmıştır. Araştırma sorularına ilişkin veriler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

4.1. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine ve okul motivasyonlarına ilişkin bulgular

Tablo 5’te, ortaokul öğrencilerin okul motivasyon ölçeği ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden aldıkları genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ölçeklerin Tablo 2 ve Tablo 3’deki standart verilere göre ortaokul öğrencilerinin sorumluluk ve motivasyon düzeylerini hesaplamak için ölçekten alınan puanların yüksekliğine bakılmalıdır.

Tablo 5

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerine ve Okul Motivasyonlarına İlişkin Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama
ÖYSÖ	960	85,00	175,00	142,287
OMÖ	960	37,00	70,00	57,79
Hedef	960	9,00	25,00	22,5
Performans	960	9,00	25,00	19,00
Okula Bağlılık	960	4,00	20,00	16,1

Tablo 5’te ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk ortalamaları 142,28 olduğundan, ortalamadan yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul motivasyon ölçeğinden aldıkları ortalama puan 57,79 olduğundan okul motivasyonlarının da ortalamadan yüksek olduğu söylenebilir. Okul motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarında ise öğrencilerin hedef boyutundan 22,5 puan, performans boyutunda 19,00 puan ve okula bağlılık boyutunda 16,1 puan aldıkları; öğrencilerin okul motivasyonları ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puandan yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına dair bulgular

Araştırma dâhilindeki ortaokul öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk ve okul motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü göstermek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Okul Motivasyonları Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi Sonuçları

	ÖSYÖ	OMÖ
ÖYSÖ	1	.701**
OMÖ	.701**	1
Ortalama	142,28	57,29
Standart Sapma	20,54	8,04

Akademik: ÖSYÖ: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyini, OMÖ: Okul Motivasyonunu belirtmektedir.

**p< .001

Tablo 6’da ifade edildiği gibi ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde öğrenme sorumluluğunun okul motivasyonu ile pozitif yönde ($r=.701$, $p<.001$) anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2.2. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonlarının cinsiyete göre incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları cinsiyete göre incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	488	145,77	19,84	958	5,42	.000
Erkek	472	138,68	20,64			

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) Kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ($\bar{X}=145,77$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=138,68$) göre daha fazladır.

Tablo 8

Öğrencilerin Okul Motivasyonlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
OMÖ	Kız	488	58,86	8,10	958	3,58	,000
	Erkek	472	56,70	7,88			
Hedef	Kız	488	22,73	3,16	958	1,52	,126
	Erkek	472	22,42	3,02			
Performans	Kız	488	19,38	3,59	958	2,80	,005
	Erkek	472	18,73	3,55			
Okula bağlılık	Kız	488	16,58	3,01	958	4,40	,000
	Erkek	472	15,70	3,19			

Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) Kız öğrencilerin motivasyonları ($\bar{X}=58,86$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=58,70$) göre daha fazladır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin alt boyutlarının cinsiyete göre hedef boyutunda anlamlı farklılık yoktur. Fakat performans ve okula bağlılık alt boyutunda anlamlı farklılık olup, kız öğrencilerin ortalaması, erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.3. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 9 ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ortalamalarının Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	SS	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
ÖYSÖ	5.sınıf	239	150,38	20,15	Gruplararası	26804,399	3	8934,800	22,609	,000	5 - 6
	6.sınıf	242	143,62	19,75	G r u p i ç i	377803,825	956	395,192			5 - 7
	7.sınıf	239	137,94	20,36	T o p l a m	404608,224	959				5 - 8
	8.sınıf	240	137,20	19,23							
	Toplam	960	142,28	20,54							

Öğrencilerin sınıf düzeyinde öğrenme sorumlulukları bakımından anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik bir test olan tek yönlü varyans analiz yapılmıştır. Bu varyans analizi sonucunda $F=22,609$, ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Bu sınıflar arası farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmış ve farklılığın yönünün 5.sınıflardan 8.sınıflara doğru olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9'da öğrencilerin sınıflara göre öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri karşılaştırıldığında en yüksek ortalamanın 5.sınıflarda ($\bar{X}=150,38$) olduğu görülmektedir. Bunu 6.sınıflar ($\bar{X}=143,62$) ve 7.sınıflar ($\bar{X}=137,94$) izlemekte, en düşük ortalama ise 8.sınıflara ($\bar{X}=137,20$) aittir.

Tablo 10

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonu ve Alt Boyut Ortalamalarının Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
OMO	5.sınıf	239	60,76	7,86	Gruplararası	4331,542	3	8934,800	23,891	,000	5-6
	6.sınıf	242	58,76	7,53	Grupiçi	57776,657	956	395,192			5-7
	7.sınıf	239	56,35	7,76	Toplam	62108,199	959				5-8
	8.sınıf	240	55,30	7,92							
	Toplam	960	57,79	8,04							
Hedef	5.sınıf	239	23,27	2,87	Gruplararası	207,673	3	69,224	7,358	,000	
	6.sınıf	242	22,73	3,18	Grupiçi	8993,661	956	9,408			5-7
	7.sınıf	239	22,23	3,09	Toplam	9201,333	959				5-8
	8.sınıf	240	22,08	3,10							
	Toplam	960	22,58	3,09							
Performans	5.sınıf	239	20,37	3,57	Gruplararası	886,496	3	295,499	24,673	,000	5-7
	6.sınıf	242	19,56	3,29	Grupiçi	11449,754	956	11,977			5-8
	7.sınıf	239	18,35	3,43	Toplam	12336,250	959				6-7
	8.sınıf	240	17,95	3,52							6-8
	Toplam	960	19,06	3,58							
Okula Bağlılık	5.sınıf	239	17,12	2,91	Gruplararası	474,260	3	158,087	16,841	,000	5-7
	6.sınıf	242	16,46	2,99	Grupiçi	8974,231	956	9,387			5-8
	7.sınıf	239	15,75	2,98	Toplam	9448,491	959				6-8
	8.sınıf	240	15,27	3,33							
	Toplam	960	16,15	3,13							

Öğrencilerin sınıf düzeyinde okul motivasyonları bakımından anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik bir test olan varyans analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda $F=23,891$ ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Bu sınıflar arası farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmış ve farklılığın yönünün 5.sınıflardan 8.sınıflara doğru olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10'da öğrencilerin sınıflarına göre okul motivasyonları karşılaştırıldığında en yüksek ortalamanın 5.sınıflarda ($\bar{X}=60,76$) olduğu görülmektedir. Bunu 6.sınıflar ($\bar{X}=58,76$) ve 7.sınıflar ($\bar{X}=56,35$) izlemekte, en düşük ortalama ise 8.sınıflara ($\bar{X}=55,30$) aittir.

OMÖ'nin alt boyutları Tukey testine göre analiz edilmiş ve hedef boyutunda 5.sınıflar ile 7. ve 8.sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Performans boyutunda 5.sınıflar ile 7. ve 8.sınıfların, ayrıca 6.sınıflar ile 7. ve 8.sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula bağlılık boyutunda ise 5.sınıflar ile 7. ve 8.sınıflar arasında ayrıca 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.2.4. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonlarının akademik ortalamalarına göre incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları akademik ortalamalarına göre incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 11 ve Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ile Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	A. Ort.	N	\bar{X}	SS	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
ÖYSÖ	70p altı	134	129,01	20,48	Gruplararası	46091,371	2	23045,686	61,517	,000	I-II
	71-90 arası	404	139,58	20,37	Grupiçi	358516,853	957	374,626			I-III
	90 üzeri	422	146,09	17,93	Toplam	404608,224	959				
	Toplam	960	142,28	20,54							
p<,05,		I: 70 puan ve altı,		II: 71-90 puan arası,		III: 90 puan ve üzeri					

Tablo 11'de öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri en yüksek 90 ve üzeri puan karne ortalamasına sahip öğrencilerde (\bar{X} =146,09) iken, en düşük öğrenme sorumluluğu 70 puan ve altı akademik ortalamaya sahip (\bar{X} =129,01) öğrencilerdedir. Öğrencilerin akademik ortalamalarında istatistiksel olarak F= 61,517 (p<0,05) anlamlı bir farklılık hesaplanmıştır. Bu farklılığın yönüne bakıldığında 90 puan ve üzeri akademik ortalamaya sahip öğrencilerden, 70 puan ve altında akademik ortalamaya sahip öğrencilere doğrudur.

Tablo 12

Öğrencilerin Okul Motivasyonları ile Akademik Ortalama Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Akademik Ort.	N	\bar{X}	SS	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
OMÖ	70p altı	134	52,96	7,84	Gruplararası	5503,523	2	2751,761	46,523	,000	I,II-III
	71-90	404	57,04	7,94	Grupiçi	56604,676	957	59,148			
	90 üzeri	422	60,05	7,39	Toplam	62108,199	959				
	Toplam	960	57,79	8,04							
Hedef	70p altı	134	20,77	3,69	Gruplararası	743,377	2	371,688	42,056	,000	I,II-III
	71-90	404	22,33	3,09	Grupiçi	8457,957	957	8,838			
	90 üzeri	422	23,39	2,56	Toplam	9201,333	959				
	Toplam	960	22,58	3,09							
Performans	70p altı	134	16,99	3,06	Gruplararası	997,126	2	498,563	42,078	,000	I,II-III
	71-90	404	18,75	3,46	Grupiçi	11339,124	957	11,849			
	90 üzeri	422	20,01	3,53	Toplam	12336,250	959				
	Toplam	960	19,06	3,58							
Okula Bağlılık	70p altı	134	15,19	3,43	Gruplararası	236,492	2	118,246	12,284	,000	I,II-III
	71-90	404	15,96	3,24	Grupiçi	9211,999	957	9,626			
	90 üzeri	422	16,63	2,84	Toplam	9448,491	959				
	Toplam	960	16,15	3,13							

p<,05, I: 70 puan ve altı, II: 71-90 puan arası, III: 90 puan ve üzeri

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin okul motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). İkili karşılaştırmalar sonunda 90 puan ve üzeri akademik ortalaması olan öğrencilerin okul motivasyon puanları ($\bar{X}=60,05$), 70 puan altı ve 71-90 puan arası akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Okul motivasyonu ölçeğinin akademik ortalamasına göre alt boyutları incelendiğinde hedef, performans ve okula bağlılık boyutlarının hepsinde 90 ve üzeri ortalamaya sahip olan öğrencilerin puanları 70 puan altı ve 71-90 puan arası akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Fakat alt boyutlarda 71-90 puan arası akademik ortalamasına sahip olan öğrenciler ile 70 puan ve altı akademik ortalamasına sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.2.5. Düzey kümelerinin ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine ve okul motivasyonlarına etkisinin incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları düzey kümelerine göre incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 13 ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Düzey Kümelerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Düzey Sınıfı	480	144,54	19,11	958	3,43	,001
Karma Sınıf	480	140,02	21,65			

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri düzey kümelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Düzey küme uygulaması yapılan okuldaki öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ($\bar{X}=144,54$), düzey sınıfı uygulaması yapılmayan okuldaki öğrencilere ($\bar{X}=140,02$) göre daha fazladır.

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonları ve Alt Boyutlarının Düzey Kümelerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
OMÖ	Düzey	480	58,42	7,51	958	2,433	,015
	Kümesi						
	Karma sınıf	480	57,16	8,50			
OMÖ alt boyutları							
Hedef	Düzey	480	22,91	2,87	958	3,288	,001
	Kümesi						
	Karma sınıf	480	22,25	3,27			
Performans	Düzey	480	19,27	3,45	958	1,856	,064
	Kümesi						
	Karma sınıf	480	18,84	3,70			
Okula Bağlılık	Düzey	480	16,24	3,00	958	,874	,382
	Kümesi						
	Karma sınıf	480	16,06	3,26			

Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları düzey kümelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<.05$) Düzey küme uygulaması yapılan okuldaki öğrencilerin okul motivasyonları ($\bar{X}=58,42$), düzey kümesi uygulaması yapılmayan okuldaki öğrencilere ($\bar{X}=57,16$) göre daha fazladır. Okul motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarında düzey dersliklerine göre sadece hedef boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Performans ve okula bağlılık alt boyutlarında okullar arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 15

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin Gruplara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
:OYSÖ	Üst	240	146,45	18,65	Gruplararası	6653,845	2	3326,922	8,001	,000	
	Alt	240	142,64	19,41	Grupiçi	397954,379	957	415,835			Üst-
	Karma	480	140,02	21,65	Toplam	404608,224	959				Karma
	Toplam	960	142,28	20,54							

Üst: Düzey sınıfı uyg. üst grup, Alt: Düzey sınıfı uygulamasında alt grup, Karma: Normal uygulama yapan okul

Öğrencilerin okul içi gruplamada öğrenme sorumlulukları bakımından anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda $F=8,001$, ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bu farklılaşım üst grup ile karma grup arasındadır. Aynı okulda bulunan üst grup ve alt grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 15’de öğrencilerin okul içindeki gruplara göre öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri karşılaştırıldığında en yüksek ortalamanın düzey küme uygulaması yapan okuldaki akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerde ($\bar{X}=146,45$) olduğu görülmektedir. Bunu düzey kümesi uygulaması yapılan okuldaki diğer sınıflardaki öğrenciler ($\bar{X}=142,64$) izlemekte ve en düşük ortalama ise düzey sınıfı uygulaması yapılmayan okuldaki tüm öğrencilere ($\bar{X}=140,02$) aittir.

Tablo 16

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonlarının Gruplara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
OMO	Üst	240	59,19	6,79	Gruplararası	660,351	2	330,176	5,142	,006	Üst- Karma
	Alt	240	57,66	8,11	Grupiçi	61447,848	957	64,209			
	Karma	480	57,16	8,50	Toplam	62108,189	959				
	Toplam	960	57,79	8,04							

Tablo 16’da öğrencilerin okul içindeki gruplara göre okul motivasyon düzeyleri karşılaştırıldığında en yüksek ortalamanın düzey sınıf uygulaması yapan okuldaki akademik ortalaması yüksek öğrencilerin oluşturduğu sınıftaki öğrencilerde ($\bar{X}=59,19$) olduğu görülmektedir. Bunu düzey sınıfı uygulaması yapılan diğer sınıflardaki öğrenciler ($\bar{X}=57,66$) izlemekte ve en düşük ortalama ise düzey sınıfı uygulaması yapmayan okuldaki öğrencilere ($\bar{X}=57,16$) aittir.

Öğrencilerin okul içi gruplamada okul motivasyonu bakımından anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda $F=5,142$, ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma üst grup ile karma grup arasındadır. Aynı okulda bulunan üst grup ve alt grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 17

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutlarının Gruplara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
Hedef	Üst	240	23,21	2,58	Gruplararası	146,506	2	73,253	7,742	,000	Üst-Karma
	Alt	240	22,60	3,10	Grupiçi	9054,827	957	9,462			
	Karma	480	22,25	3,27	Toplam	9201,333	959				
	Toplam	960	22,58	3,09							
Performans	Üst	240	19,55	3,30	Gruplararası	79,956	2	39,978	3,122	,450	
	Alt	240	19,00	3,57	Grupiçi	12256,294	957	12,807			
	Karma	480	18,84	3,70	Toplam	12336,250	959				
	Toplam	960	19,06	3,58							
Okula Bağlılık	Üst	240	16,42	2,70	Gruplararası	24,401	2	12,201	1,239	,290	
	Alt	240	16,05	3,27	Grupiçi	9424,090	957	9,848			
	Karma	480	16,06	3,26	Toplam	9448,491	959				
	Toplam	960	16,15	3,13							

Üst: Düzey sınıfı uyg. üst grup, Alt: Düzey sınıfı uygulamasında alt grup, Karma: Normal uygulama yapan okul

Öğrencilerin okul içi gruplamada okul motivasyonunun alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmış farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda sadece hedef boyutunda $F=7,742$, ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Hedef boyutundaki farklılık öğrencilerin başarılı olmak istediklerini, akademik hedefleri olduğunu ifade eder. Bu farklılaşma üst grup ile karma grup arasındadır. Diğer boyutlar olan performans ve okula bağlılık boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Aynı okulda bulunan üst grup ve alt grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları okullar arası akademik ortalaması yüksek ve akademik ortalaması orta ve düşük öğrenciler kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 18 ve Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 18

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının Akademik Ortalaması Yüksek Öğrencilere İlişkin t-Testi Sonuçları

			N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
ÖYSÖ	Düzen kümesi	Ortalaması yüksek	240	146,49	18,63	476	,009	,349
	Karma okul	Ortalaması yüksek	240	144,77	21,46			
OMÖ	Düzen kümesi	Ortalaması yüksek	240	59,18	6,78	479	,008	,661
	Karma okul	Ortalaması yüksek	240	59,47	7,99			

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri düzey kümelerine göre akademik ortalaması yüksek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları düzey kümelerine göre akademik ortalaması yüksek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 19

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının Akademik Ortalaması Orta ve Düşük Öğrencilere İlişkin t-Testi Sonuçları

			N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
ÖYSÖ	Düzen kümesi	Ortalaması orta ve düşük	240	142,56	19,39	478	3,96	,000
	Karma okul	Ortalaması orta ve düşük	240	135,27	20,82			
OMÖ	Düzen kümesi	Ortalaması orta ve düşük	240	57,68	8,11	478	3,74	,000
	Karma okul	Ortalaması orta ve düşük	240	54,85	8,39			

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri düzey kümelerine göre alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Düzey sınıf uygulaması yapılan okuldaki alt gruptaki öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ($\bar{X}=142,56$), düzey sınıfı uygulaması yapılmayan okuldaki alt grup öğrencilere ($\bar{X}=135,27$) göre daha fazladır.

Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları uygulamaları farklı okullardaki alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Düzey kümesi uygulaması yapılan okuldaki alt grup öğrencilerin okul motivasyonları ($\bar{X}=57,68$), düzey kümesi uygulaması yapılmayan okuldaki alt gruptaki öğrencilere ($\bar{X}=54,85$) göre daha fazladır.

4.2.6. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının okul motivasyonlarına etkisinin incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin okul motivasyonlarını açıklayıp açıklamadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluğun Okul Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	R	R ²
Sabit	18,705	1,297		14,418	,000		
ÖYSÖ	,275	0,09	,701	30,448	,000	,701	,492

Öğrenme yönelik sorumluluğunun, okul motivasyonunu ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R = 0,701$, $R^2 = 0,492$), öğrenmeye yönelik sorumluluğun okul motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F = 927,074$, $p<.05$). Öğrenme sorumluluğu okul motivasyonundaki değişimin %49’unu açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=0,275$) anlamlılık testi de, öğrenmeye yönelik sorumluluğun anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<.01$). Regresyon analizi sonucuna göre, okul motivasyonu değişkenini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Okul Motivasyonu Puanı} = (0,275 \times \text{Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Puanı}) + 18,705$$

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın giriş bölümünde belirtildiği gibi ortaokul 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ve okul motivasyonlarının incelenmesi temel problemi oluşturmaktadır. Bu bölümde, çalışmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlara bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden ve okul motivasyonu ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelenmiştir. Bu puanlara göre genel olarak düzey sınıfı uygulaması yapılan ve yapılmayan okullardaki tüm öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden aldıkları ortalama puan ortalamadan '*yüksek*' çıkmıştır. Okul motivasyonları ise '*yüksek*' düzeyde bulunmuştur.

Birinci alt problemde öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ile okul motivasyonu ölçeği arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ile okul motivasyonu arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin sorumluluğu arttıkça okul motivasyonları da artmaktadır. Okul motivasyonunu arttırmak için okulla ilgili görevleri, ödevleri, sorumlulukları yükseltmek gerektiği ya da öğrencinin okul motivasyonunun yüksek olması çalışkanlığını, derse katılmada istekli olmasını, ödevlere karşı sorumluluğunu da arttırdığı ifade edilmiştir (McInerney ve Ali, 2006).

İkinci alt problemde ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul motivasyon düzeyleri cinsiyete göre incelenmiş ve kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin sorumluluk ve okul motivasyonları daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Yeşil (2013) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme yönelik sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdiklerini belirlemiştir. Karataş ve Ergin (2018) ise çalışmalarında kız öğrencilerin akademik okul motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin okul motivasyon ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının, erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğunu belirtilen

başka çalışmalarda bulunmaktadır (Britner ve Pajares, 2001; Yaman ve Dede, 2007). Bu sonucun sebebi olarak kız öğrencilerin ödevlerinin düzenli yapmalarının, okula karşı daha çok bağlı olma duygusu hissetmelerinin ve daha fazla özgüven sahibi olmalarının etki ettiği söylenebilir (Batyra, 2017).

Üçüncü alt problemde ise öğrencilerin sınıf kademelerine göre öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul motivasyonları incelenmiştir. Bulgulara göre 5.sınıf öğrencilerinin 'en yüksek' düzeyde öğrenme sorumluluğuna ve okul motivasyonuna sahip olduğu belirlenmiştir. Yani sınıf kademesi yükseldikçe okula karşı motivasyon ve öğrenmeye yönelik sorumluluk azalmaktadır. Buna sebep olarak ergenlik dönemine girilmesinin, popüler kültür veya akran grubunun etkisine girilmesi olabilir (Sezer ve Çoban, 2016). Ayrıca öğrencilerin derslerden sıkılmaları da motivasyonlarını düşürmektedir (Eryılmaz, 2013). Yeşil (2013) yaptığı çalışmada alt sınıf kademesindeki öğrencilerin üst sınıf kademesindeki öğrencilere göre öğrenmeye yönelik sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdikleri belirlemiştir. Altun ve Yazıcı (2010) araştırmalarında okul motivasyonu ile yaş arasında ters yönde ilişki olduğu, öğrencinin yaşı yükseldikçe okul motivasyonunda azalma olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Buna gerekçe olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin derslere karşı daha fazla olumsuz tutum gösterdiği, önyargılı yaklaştığı ve okula karşı aidiyet duygularının azaldığı gösterilebilir (Özgürlük, Yıldırım, Parlak, Gönen ve Polat, 2015).

Dördüncü alt problemde öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ve okul motivasyonları akademik ortalamalarına göre incelenmiş ve akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Reuman (1989) tarafından yapılan bir çalışmada, düşük başarı düzeyinde olan öğrencilerin başarı beklentilerinin düştüğü, üst başarı düzeyinde olanların başarı beklentilerinin arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı beklentilerinin, karşılaştırıldıkları arkadaşlarının akademik ortalamasına bağlı olduğu bulunmuştur. Öğrencinin aynı sınıftaki arkadaşlarıyla karşılaştırılması dışsal motivasyon örneği olarak tanımlanabilir. Eymur ve Geban (2011) ise akademik ortalamasının yüksek olmasında dışsal olarak motivasyonun olumsuz etkileri olduğunu, içsel olarak motive olmanın başarıyı daha fazla arttırdığını belirlemiştir.

Beşinci alt problemde ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları düzey kümelerine göre incelendiğinde ise düzey sınıfı uygulaması yapılan okuldaki öğrenciler ile karma okulda okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Düzey kümesinde öğrenim gören akademik ortalaması yüksek üst gruptaki

öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ve okul motivasyonları, alt gruptaki öğrencilere ve karma (akademik ortalaması yüksek ve düşük öğrencilerin iç içe olduğu) okuldaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Düzey kümesi uygulaması yapılan okuldaki akademik ortalaması orta ve düşük düzeyde olan öğrenciler ile düzey kümesi uygulaması yapılmayan okuldaki öğrenciler arasında anlamlı fark yoktur. Slavin (1987, 1990) meta-analiz tekniği kullanarak yaptığı çalışmada düzey sınıfları oluşturmanın üst grupları olumlu etkilediği alt ve karma gruplara katkı yapmadığını belirlemiştir. Karabacak (2001) araştırma sonucunda seviye gruplamasında başarılı öğrencilerin ortalamalarını arttırdığını fakat başarısız öğrencilerin üst gruptaki öğrenciler kadar başarılarını arttıramadığını belirlemiştir. Araştırmacılar (Hoffer, 1992; Kerchoff, 1986; Reuman, 1989; Wells, 1994) alt düzey kumesinde bulunan öğrencilerin uygulamadan kötü etkilendikleri ve uygulamanın, öğrenci başarısını engellediğini savunmuşlardır. Bu sonuçların araştırmayı desteklediği görülmektedir. Okul motivasyonunun alt boyutlarına bakıldığında ise bu farkın sadece hedef boyutunda olduğu; performans ve okula bağlılık boyutunda okullar arası farklılaşma olmadığı görülmüştür. Braddock ve Dawkins'in (1993) yaptıkları çalışmada alt düzey kümelerde bulunan 8.sınıf öğrencilerinin, karma programda okuyan yaşlılarına göre anlamlı düzeyde sınavlara hazırlanmada isteksiz oldukları belirlenmiştir. Renninger (1994) ise çalışmasında öğrencilerin yerleştirildikleri düzey kümesinin farkında oldukları, bu farkındalığın öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşleri ve akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmaların bulguları ortaya koymaktadır ki, akademik ortalaması yüksek olmayan öğrenciler, akademik ortalaması yüksek olan yaşlılarından ayrı tutulmaları sorumluluk ve motivasyonlarını arttırmamakta, yüksek başarı normlarına sahip olamamaktadırlar.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonları okullar arası akademik ortalaması yüksek ve akademik ortalaması yüksek olmayan öğrencilere göre incelendiğinde ise akademik ortalaması yüksek olan öğrenciler arası anlamlı fark bulunmazken, akademik ortalaması orta ve düşük öğrenciler arasında düzey sınıfı uygulaması yapan okul lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre akademik ortalaması yüksek öğrencilerin okul uygulaması fark etmeksizin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul motivasyonlarının yüksek olduğu ve düzey gruplamasından etkilenmedikleri fakat akademik ortalaması orta ve düşük öğrencilerin kendi akademik ortalamasına yakın öğrencilerle daha fazla motive oldukları söylenebilir. Kulik ve Kulik

(1992) dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının etki derecesinin sıfıra yakın olduğunu belirlemiştir.

Altıncı alt problemde öğrenmeye yönelik sorumluluğun okul motivasyonlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Korelasyonel olarak yüksek ve anlamlı ilişki bulunan bu iki değişkenden öğrenme sorumluluğunun, okul motivasyonunu yordadığı ve % 49'unu açıkladığı bulunmuştur. Bayraktar (2015) öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlediklerinde, dersle ilgili sorumluluk alıp dersle ilgilendiklerinde, ödevleri ve sınavları yapmaya çalıştıklarında eğitsel motivasyonlarının arttığını belirlemiştir. Pintrich ve De Groot (1990) ise öğrencilerin derse katılıp sorumluluk aldıklarında okulla aralarında bağ kurulmakta ve okula olan bağlılığın arttığını belirtmiştir. Ayrıca okul motivasyonunu arttırmak için okulla ilgili görevleri, ödevleri, sorumlulukları yükseltmek gerektiği ifade edilmiştir (McInerney ve Ali, 2006). Bu araştırmalar çalışmayı desteklemektedir.

Tüm sonuçlar göz önüne alındığında düzey kümesi uygulamasının öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarına ve okul motivasyonlarına çok fazla etki etmediği söylenebilir. Düzey sınıfı uygulaması yapılmayan okuldaki öğrenciler ile düzey sınıfı uygulaması yapılan okuldaki öğrenciler arasındaki anlamlı farkın çok az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca düzey sınıfı uygulamasıyla ilgili yapılan araştırmalar da göstermektedir ki öğrenciler karma kümelerde de eğitim görseler akademik başarı açısından önemli farklar oluşmamaktadır. Bunun yanında okul içi ayırmadan alt düzey grubundaki öğrenciler psikolojik olarak da etkilendiği araştırmalarla bulunmuştur. Fakat sınıf kademesi olarak alt sınıfta olan öğrencilerde ve kız öğrencilerde öğrenmeye karşı daha fazla sorumluluk alma ve okula daha motive olma durumu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlara göre araştırmayla ilgili aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

- Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenme sorumluluğunun ve okul motivasyonunun birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme sorumluluğunu arttırmaya yönelik kulüp çalışma ve bireysel çalışma etkinlikleri düzenlenebilir böylece öğrencilerin okul motivasyonları da arttırılabilir.

- Kız öğrencilerin okul motivasyonu ve öğrenme sorumluluklarını daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilere yönelik motivasyon eğitimleri ve sorumluluk kazandırma etkinlikleri düzenlenebilir.
- Bir başka sonuca göre sınıf düzeyi düşük öğrencilerin daha fazla okula bağlı olduğu ve sorumluluklarını aksatmadığı belirlenmiştir. MEB öğretim programını 7. ve 8.sınıfları daha fazla motive edebilecek ve sorumluluk kavramını daha fazla öne çıkaran etkinliklerle işleyecek biçimde düzenleyebilir.
- Araştırmada akademik ortalamasının öğrencilerin okul motivasyonları ve öğrenme sorumlulukları ile doğru orantılı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için okullarda motivasyon artırıcı konferans, seminerler düzenlenebilir. Öğrenme sorumluluğu kazanmaları için uzmanlar tarafından ödül ve cezaya bağlı olmayan uygulamalı eğitimler verilebilir.
- Araştırma bulgularının da gösterdiği gibi dersliklere göre düzey kümesi uygulamasının öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonu üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olmadığı görülmüştür. Bu nedenle dersliklere göre düzey kümesi uygulamasından bunu uygulayan okullar için vazgeçilmesi önerilebilir. Eğer düzey kümeleri oluşturulmak isteniyorsa bazı derslerde derslere göre düzey kümesi uygulaması daha etkili olabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma kapsamında öğrenmeye yönelik sorumluluk ve okul motivasyonu sınıf, cinsiyet, akademik akademik ortalaması ve düzey kümesi değişkenlerine göre incelenmiştir. Motivasyonu ve öğrenme sorumluluğunu etkileyeceği düşünülen farklı değişkenler ile çalışma yapılabilir.
- Sınıf düzeyi yükseldikçe neden okul motivasyonunun ve öğrenme sorumluluğunun azaldığı gelecek araştırmaların konusu olabilir.
- Erkek öğrencilerin okul motivasyonlarını ve öğrenme sorumluluklarını yükseltmek ve kız öğrencilerin okul motivasyonu ve öğrenme sorumluluklarını düşürmemek için hangi etkinlikler düzenlenebileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Düzey kümesi uygulamasına yönelik temel ve ortaöğretim düzeyinde yönetici, veli ve öğretmen görüşlerine de başvurularak betimsel çalışmalar yapılabilir.

- Örtük eğitim programı çerçevesinde düzey kümelerinin oluşturulma nedenleri kesitsel veya boylamsal araştırmalarla incelenebilir.
- Mevcut çalışma ortaokullarda oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. İleriki çalışmaların farklı örneklemler (ortaöğretim gibi) üzerinde yapılması önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Acat, B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Educational Administration In Theory & Parctice*(31), 312-329. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10366/126878>
- Açıkgöz, K. Ü. (2001). Aktif Öğrenme. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 52-61. Erişim adresi: <http://journal.tarekoder.org/tr/issue/25836/272400>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512>
- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(21), 19-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1919>
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 1303-6521. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v2i3/2311.pdf>
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 311843).
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama Yükseltme Sınavına Giren 9.Sınıf Öğrencilerinin Okul Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 271227).
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2008). Üniversite Öğrencilerinin, Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz Yeterlik Algıları Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3828/51426>
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility For Learning: Students' Understandings and Their Self-Reported Learning Attitudes and Behaviours*. (Master's Thesis). Brisbane, Queensland. Erişim adresi: https://eprints.qut.edu.au/16209/1/Gary_Allan_Thesis.pdf

- Allan, S. (1991). Ability Grouping Reserch Reviews: What Do They Say. *Educational Leaderhip*, 60-65. Erişim adresi: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_allan.pdf
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2010, Kasım). *Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler*. (s. 540-545). International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/1623/e9f4540535eae691375127de7686145a616.pdf>
- Aslan, G., Küçüker, E., & Gürbüzler, A. (2014). Seviye Sınıfları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 894-913. doi:10.14687/ijhs.v11i2.3061
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Özyeterlik İnançlarına Etkisi ve Erişilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 239325).
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temeller Işığında Yapılandırmacılık* (2 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacon, C. S. (1993). Student Responsibility For Learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ459045>
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879077.pdf>
- Batıra, A. (2017). Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı. TIMSS. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320563714_TURKIYE'DE_CINSIYETE_

DAYALI_BASARI_FARKI_2015_Uluslararası_Matematik_ve_Fen_Egilimleri_Ara
stirması_TIMSS_Bulguları

- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100. doi:10.7827/TurkishStudies.7788
- Bentley, J. (2003). *İnsanları Motive Etme*. (O. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Braddock, H. J., & Dawkins, M. (1993). Ability Grouping, Aspirations, and Attainments: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 324-336. doi:10.2307/2295468
- Britner, S., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285. doi:10.1615/JWomenMinorScienEng.v7.i4.10
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (23 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ş. (2005). Öğretme -Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23490/250173>
- Ceylan, M. (2003). *İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 124682).
- 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 and Development*, 34(6), 1097-1109. doi:10.1080/07294360.2014.911263

- Çam, Ş. S., & Oruç, E. Ü. (2014). Learning Responsibility and Balance of Power. *International Journal of Instruction*, 7(1), 6-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/59690>
- Çelik, K. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Biliş ve Özerk Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 462303).
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181751>
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. içinde Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirtaş, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi ve Teşvik Araçlarının Yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 158512).
- 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. doi:10.1080/13562510220124231
- Dilts, R. (1998). *Motivation*. <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>.
- Düzce Mem.* (2019, Ekim). <https://duzce.meb.gov.tr/>
- Erişti, B. (2017). Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 481-503. doi:10.17522/balikesirnef.356578
- Erkol Bayram, G. (2017). Motivasyonun Demografik ve Mesleki Özelliklere Göre Farklılaşması: Turist Rehberleri Üzerine Araştırma. *Journal of Yasar University*, 12(48), 257-271. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/36755937/pdf>
- Ersöz, A. (2004). İngilizce Öğretiminde İçsel Güdüleme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 67-71. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5076>
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: Derse Katılmada Öğretmenlerin Beklentiler Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19398/205951>

- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/987>
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning of Instruction*. <https://www.ukessays.com/courses/education/approaches/gagnes/lecture.php>
- Gömleksiz, M. (1997). *Düzye Kümeleri*. Ankara: Baki Kitabevi.
- Gömleksiz, M. N., Kılınç, H. H., & Cüro, E. (2011). Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Sorumluluğunu Geliştirmeye Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4), 119-141. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15983>
- Holmes, C. T., & Ahr, T. J. (1994). Effects of Ability Grouping on Achievement and Self-Concept of African-American and White Students. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(5), 294-297. doi:10.1080/00098655.1994.9956092
- Hsieh, H. C. (2010). *Self Access Center And Autonomous Learning: Efl College Students' Motivations, Activities And Perceptions of Learning Effectiveness*. (Doctoral Thesis). Indiana University (UMI No: 3439291). <https://pqdtopen.proquest.com/doc/851182568.html?FMT=ABS>
- Ireson, J., Hallam, S., Plewis, I., Motimore, P., Hack, S., & Clark, H. (1999, September). *Ability Grouping In The Secondary School: The Effects On Academic Achievement And Pupils' Self-Esteem*. British Educational Research Association Annual Conference. University of Sussex at Brighton, London.
- İşigüzel, B. (2013). Almanca Öğretmen Adaylarının Alman Diline Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Saptanması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 607- 614. doi:10.7827/TurkishStudies.5572
- Karabacak, K. (2001). *İlköğretimde Seviye Gruplaması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 109204).
- Karademir, Ç. A. (2007). *Düzye Dersliklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Akademik Başarıları ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206565).
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karataş, H., & Ergin, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. doi:10.16986/HUJE.2018036646
- Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18. doi:10.18656/jee.22471
- Kaya, Z., & Demirel, Ö. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kayadibi, F. (2012). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 0(3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuilah/issue/967/10911>
- Kaynak, S., Özhan, M. B., & Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 293-312. doi:10.7827/TurkishStudies.11336
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/8948/296248bbf58415cbd21b36a3e4b37b9c08b1.pdf>
- Koç, B. (2006). Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen - Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/842>
- Kulik, J., & Kulik, C.-L. (1992). Meta-analytic Findings on Grouping Programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. doi:10.1177/001698629203600204
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd. is A Campus Company of Trinity College. Erişim adresi: <https://www.worldcat.org/title/learner-autonomy-1-definitions-issues-and-problems/oclc/29415554>
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation To Learn. *Eric Digest*(92), 1-7. Erişim adresi: <https://www.ericdigests.org/1995-1/learn.htm>

- McCrocklin, S. M. (2014). *The Potential of Automatic Speech Recognition for Fostering Pronunciation Learners' Autonomy*. (Doctoral Thesis). Iowa State University (UMI No: 13902). doi:<https://doi.org/10.31274/etd-180810-3328>
- McInerney, D., & Ali, J. (2006). Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology*, 26(6), 717-734. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410500342559>
- McInerney, D., Roche, L., & Marsh, H. (1997). Cultural Perspectives on School Motivation: The Relevance and Application of Goal Theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236.
- MEB. (1995). *Öğretim Programı*. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/59-1995>
- MEB. (2018, Kasım 7). *Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Montalvo, G. P. (1997). *Pleasing The Teacher : An Exploration Of The Construct and Its Behavioral and Motivational Patterns*. (Doctoral Thesis). The University of Oklahoma (Umi No: 9806316). Erişim adresi: <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/5523/9806316.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbed/issue/24782/261823>
- Nevi, C. (1987). In Defense of Tracking. *Educational Leadership*, 44(6), 24-26. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ353784>
- Oğuzkan, F. (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207114).
- O'Shea, E. (2003). Self-directed Learning In Nurse Education: A Review Of The Literature. *Journal of Advenced Nursing*, 62-70. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x

- Öncü, H. (2012). Sınıf Yönetimi. L. (Ed.)Küçükahmet (Dü.). içinde Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Trabzon: İber Matbaacılık.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirliği. *Journal Of European Education*, 3(2), 17-23. Erişim adresi: <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/193/179>
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri İle İç-Denetimsel Sorumluluk İle Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67085>
- Özer, B. (1993). *Öğrenmeyi Öğretme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özgürlük, B., Yıldırım, A., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2015). *Ulusal Matematik ve Fen Raporu*. Ankara: Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf
- Pajares, F., & Miller, D. (1994). Role Of Self-Efficacy And Self-Concept Beliefs In Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 193. doi:10.1037/0022-0663.86.2.193
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Renninger, A. B. (1994). *First Steps Toward Reduced Tracking: The Experiences of High School Freshmen and Their Teachers*. (Doctoral Thesis). https://www.researchgate.net/publication/34315426_First_steps_toward_reduced_tracking_the_experiences_of_high_school_freshmen_and_their_teachers
- Reuman, D. A. (1989). How social comparison mediates the relation between ability-grouping practices and students' achievement expectancies in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 178-189. doi:10.1037/0022-0663.81.2.178

- Roper, A. R. (2007). How Students Develop Online Learning Skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62-65. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm071110.pdf>
- Saleh, M., Lazonder, A., & Jong, T. (2005). Effects Of Within-Class Ability Grouping On Social Interaction, Achievement, And Motivation. *Instructional Science*, 105-119. doi:10.1007/s11251-004-6405-z
- Samancı, O. (t.y.). *Öğrenmeyi Öğrenme*. 11 05, 2018 tarihinde https://ec.europa.eu/https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/ogrenmeyi_ogrenme_-_osman_samanci__1.pdf
- Saracaloğlu, A. S. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin, Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Başarıları İle İlişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33). doi:10.7827/TurkishStudies.12705
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Scott, K. W. (2006). Self-Directed Learners' Concept of Self as Learner: Congruous Autonomy. *International Journal of Self-directed Learning*, 3(2), 1-13. Erişim adresi: https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5693976/Scott_International_Journal_of_Self-Directed_Learning_2006.pdf#page=4
- Selvi, K., & Küçüker, G. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model Önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 167-198. doi:10.15390/EB.2016.4933
- Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenmenin Oluşumu*. içinde Ankara: MEB Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serin, H. (2012). Beyin Temelli Öğrenme ve Müfredatta Bazında Öğrenci Merkezilik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 49-59. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8797/109942#article_cite
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39. doi:10.29065/usakead.232420

- Slavin, R. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499. doi:10.3102/00346543060003471
- Slavin, R. E. (1987). Ability Grouping And Student Achievement In Elementary Schools: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336. doi:10.3102/00346543057003293
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 255-295. doi:10.26466/opus.404122
- Şimşek, M., Akgemici, T., & Çelik, A. (1998). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topyaka, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin Uyarlanması ve İlgili Yapılarla İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/518>
- Tutkun, Ö. F., & Köksal, A. (2000). Okul-Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(8), 216-224. Erişim adresi: <http://acikerisim.ohu.edu.tr/xmlui/handle/11480/1971#sthash.O0iKzkkz.dpbs>
- Ulusoy, A. (2013). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (7 b.). Ankara: Anı Yayınları.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. doi:10.17860/efd.16628
- Vural, R. A., Yılmaz, S. Ö., Çengel, M., & Gömleksiz, M. (2016). Altıncı Sınıfta Elit Sınıf Uygulaması Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2060-2082. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/2167/3172>
- WEB1. (t.y.). *Motivation*. 11 5, 2018 tarihinde <http://www.instructionaldesign.org>
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622. doi:10.1037/0022-0663.82.4.616

- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 488697).
- Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(42), 27-49. doi:10.21764/efd.41545
- Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(52), 615-658. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108304>
- Yavuz, F. (2006). *Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 191720).
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237. Erişim adresi: file:///C:/Users/x_user/Downloads/2319-Article%20Text-7817-1-10-20130504.pdf
- Yeung, A., & McInerney, D. (2005). Students' School Motivation and Aspiration Over High School Years. *Educational Psychology*, 25(5), 537-554. doi:10.1080/01443410500046804
- Yılmaz, S., Çengel, M., Vural, R., & Gömleksiz, M. (2009). Düzey Derslikleri: İlköğretim 7-8. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 194-219. Erişim adresi: http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/s_yilmaz-1542118574.pdf
- Yontar, A., & Yurtal, F. (2009). Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 1300-1337. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/580>
- 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. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50316>

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2000). Self Regulation: Directions and Challenges for Future Research. P. P. In M. Boekaerts S içinde, *Handbook of self-regulation* (s. 749-768). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50052-4

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. P. P. In M. Boekaerts içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

Ek 1. Yönerge

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçekte “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk” ve “Okul Motivasyonu” ile ilgili sorular yer almaktadır. Elde edilen bilimsel bilgiler Sakarya Üniversitesi’nde yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sizden ad-soyad bilgisi istenmeyecektir. Araştırmanın geçerliliği için lütfen bütün soruları okuyunuz ve samimi bir şekilde cevaplayınız. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Fatih ÖZBULAT



Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu kısa formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (\bar{X}) istenmektedir. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

Katılımlınız için teşekkür ederim.

1) Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2) Sınıf ve şube: 5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf ()

3) Geçen yıl ki dönem sonu tüm derslere ait karne akademik ortalamanız:

70 puan ve altı () 71-90 puan arası () 90 puan ve üzeri ()

Ek 3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

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.	Arkadaşlarımın 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 akademiklar 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.	Anlamadığım 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)
20.	Ödevlerimi ertelemekten 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)

No.	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (Ortaokul Öğrencileri İçin)	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
24.	Çalışırken en çok zorlandığım konulara daha fazla vakit ayırıyorum.	(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 öğrenmeme katkı sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde, eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 4. Okul Motivasyonu Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıda katılım derecenize göre yanıtlamanız istenen ifadeler yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçekçi yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar başka hiçbir yerde, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda derslere katılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Okulda başarılı olmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Elimde olsa okulu bırakırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Okulda geçirdiğim zamandan keyif alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Okulda verilen ödevleri zevkle yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Gelecek hedeflerime ulaşmada okul önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tatillerde okulu özlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sınıf arkadaşlarım içerisinde en başarılı öğrenci olmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Okul dışında ders çalışırken sıkılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Okulda olabildiğince çok şey öğrenmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Derslerime içimden gelerek çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sınıfımda “en çalışkan öğrenci” olarak bilinmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Okula gitmek istemem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Derslere hazırlıklı gelirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Maddeler ve Alt Boyutlar

Hedef Boyutu Maddeler: **2, 6, 8, 10, 12**

Performans Boyutu Maddeler: **1, 5, 9*, 11, 14**

Okula Bağlılık Boyutu Maddeler: **3*, 4, 7, 13***

3*, 9*, 13* maddeler ters puanlanan maddelerdir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça, öğrencinin okul motivasyonu düzeyi de artmaktadır.

Ek 5. Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.10402413
Konu : Araştırma İzni

29.05.2018

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

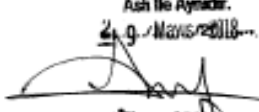
İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 10/05/2018 tarihli ve E.6668 sayılı yazısı.
c) 24/05/2018 tarihli ve E. 10160852 sayılı Valilik Oluru.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Fatih ÖZBULAT 'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "Öğrenmeye Yönelik Sorumluk ve Okul Motivasyonu" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimiz merkezinde bulunan ekte adı geçen 2 okuldaki 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (5 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile Açılır.

İbrahim KAYA
ŞEF

Adres: Valilik Konağı D Blok Merkez DÜZCE
Elektronik Ağ: duzce.meb.gov.tr
e-posta: iletisim@duzce.meb.gov.tr

Bilgi için: Müşavir İRFANÖĞLU
Tel: 0 (380) 524 13 80/3822
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalandıktan sonra: <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden: d97a-a67d-3ce2-a2db-17a5 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.10160852
Konu : Araştırma İzni

24/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün
10/05/2018 tarihli ve E.6668 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Fatih ÖZBULAT'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Okul Motivasyonu**" konulu anket uygulaması kapsamında ilimiz merkezinde bulunan ekte adı geçen 2 okuldaki 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/05/2018

Adem KELEŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Mühürlü Form (3 sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 sayfa)

Adres: Valilik Konakı D Blok Merkez/DÜZCE
Elektronik Ad: duzce.meb.gov.tr
e-posta: istanat051@trnab.gov.tr

Bilgi için: Müfettiş İRFAN GÜLLÜ
Tel: 0 (380) 524 13 99/1422
Faks: 0 (380) 524 13 93

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.kimlik.gov.tr> adresinden: 3a23-3ba8-3654-8ea8-5c37 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Etik Kurulu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/07/2018-E.9551



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 85/07 Fatih ÖZBULAT

Sayın Fatih ÖZBULAT

İlgi : Fatih ÖZBULAT 19/06/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemizin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 04.07.2018 tarihli ve 85 sayılı toplantısında alınan 7^{nci} maddeli karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Haluk SELVİ
Etik Kurulu Başkanı

7. Fatih ÖZBULAT'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda; Fatih ÖZBULAT'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Doğrulama İçin : <http://191.140.253.232/envt/etk/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=8EAM6R1U3>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adres:
sakaryausunivreted@ho3l.kap.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 21
E-Posta :ozek@sakarya.edu.tr Elektronik Ad :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı Soyadı: Fatih ÖZBULAT

E-postası: fatih.ozbulat@ogr.sakarya.edu.tr

İletişim: 0506 924 39 49

ÖĞRENİM DURUMU

Doktora:

Yüksek Lisans:

Lisans:, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fatih Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, TRABZON

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Akçabelen Ortaokulu	2008-2011
Öğretmen	Konuralp Ortaokulu	2012-2015
Öğretmen	M.Zahid Kevseri İHO	2016-2018
Öğretmen	Atatürk Ortaokulu	2019-2020

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Arslan, S., & Özbulat, F. (2018, Aralık). *Ergenlerin Mesleki Yönelimlerinin İncelenmesi: Nitel Araştırma Örneği*. ICQH 2018 International Conference on Quality in Higher Education, İstanbul- TURKEY, December 5-7, 2018

Arslan, S., Özbulat, F. & Sevil, H. H. S. (2018, Aralık). *Gençlerin Sorunları İçselleştirmesi: Nicel Araştırma Örneği*. ICQH 2018 International Conference on Quality in Higher Education, İstanbul- TURKEY, December 5-7, 2018

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler: