

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SERBEST ZAMANLARINI DEĞERLENDİRME
ALİŞKANLIKLARI, ÖĞRENME SORUMLULUKLARINI YERİNE GETİRME ve
AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEL ABİDİN DEMİRCİ

DANIŞMAN
PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL

TEMMUZ 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SERBEST ZAMANLARINI DEĞERLENDİRME
ALİŞKANLIKLARI, ÖĞRENME SORUMLULUKLARINI YERİNE GETİRME ve
AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ZEYNEL ABİDİN DEMİRCİ

DANIŞMAN
PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL

TEMMUZ 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje 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.

Zeynel Abidin DEMİRCİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Zeynel Abidin DEMİRCİ tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları, Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması 10.07.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman):

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi:

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ

Sakarya Üniversitesi

ÖNSÖZ

Günümüzde bireylerin refah seviyesi arttıkça serbest zamanlarının da arttığı ve serbest zamanlara yönelik alternatif uygulama imkanlarının çeşitlenmesi ile bu zamanı daha etkin değerlendirme arayışların yaygınlaştığı görülmektedir. Bu kapsamdaki araştırmaların önemli kısmının, serbest zamanları nitelikli ve daha etkin biçimde değerlendirme yollarını belirlemeye odaklandığı dikkati çekmektedir. Serbest zaman değerlendirme önemsense ve araştırmalara konu edinse de ilkökul öğrencilerinin bu zamanlarını daha çok oyuna ve dış yönlendirmeye bağlı değerlendirdikleri fikri güncelliğini korumaktadır. Bu araştırma bu önyargıyı kırmak amaçlı öncül bir araştırma niteliği taşımakla beraber ilkökul öğrencilerinin oyunda olduğu kadar zihinsel, sosyal ve ahlaki boyutta gelişimlerini sağlamak amaçlı çalışmalara teşvik edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda ilkökul öğrencilerinin serbest zaman alışkanlıklarını belirlemek amaçlı üçüncü değişken olarak incelenecektir.

İlkokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri de öğretmenlere ve velilerin yönlendirmelerine muhtaç olduğu düşünülmektedir. Teknolojik gelişmeler ile öğrenmelerin daha hızlı gerçekleşmesi ve öğrenilenlerin hayatta kısa vadede kullanılabilir hale gelmesi önemsenmekte ve öğretmenin yol gösterici tasviri ile öğrenmeyi öğretmek rolü önem kazanmaya başlamıştır. Öğrencilerin değer ve becerileri erken yaşlarda edinmeleri onları karakter haline getirmek açısından önemli görülmektedir. Toplumsal değer işlevlerini de içinde barındıran öğrenme sorumluluğuna ilkökul öğrencilerinin ne düzeyde sahip olduğu araştırmanın diğer bir değişkenini işaret etmektedir. Bu araştırmanın bulgularının, gelecekte yapılacak çalışmalarda ilkökul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu artırmaya yönelik alınacak önlemlere temel oluşturabileceği öngörülmektedir. Gerek öğrenme sorumluluklarının gerekse serbest zaman değerlendirme değişkenlerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu düşüncesinden hareketle aralarındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu konuda daha çok ortaokul ve lise düzeyinde çalışmalara yer verildiği anlaşılmış. İlkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların ise çok daha sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu yönüyle çalışmanın önemli ölçüde özgün olduğu ve daha sonraki araştırmalara ön fikir oluşturacağı düşünülmektedir. Daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan bu konuların günümüz yaşamı açısından önemi dikkate alındığında ilişkisinin sadece akademik başarı ile sınırlandırılmayacağı söylenebilir. Kişinin kendini gerçekleştirmesi, huzurlu ve mutlu olması, kendisine ve çevresine çok yönlü faydalar üretebilmesi için de bu ve benzeri araştırma sonuçlarının önemli ve değerli olduğuna

inanılmaktadır. Nihayetinde bu araştırmanın söz konusu değişkenler açısından bilim çevresine mütevazı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın başlangıcından bitişine kadarki süreçte bilgisi, tecrübesi ve anlayışıyla yaşadığım her türlü zorluğu aşmada bana rehberlik eden; sorularımı ivedilikle cevaplayan, yapıcı eleştirileriyle farklı fikirler ortaya koyabilmemi sağlayan, düzenli aralıklarla toplantılar yapıp tezin durumunu yakından takip eden, oldukça sabırlı, güler yüzlü, özverili, disiplinli, açık sözlü kısacası araştırma sürecimde ve yaşantımda bilgi ve deneyimlerinden her zaman yararlanacağıma emin olduğum değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Rüştü YEŞİL'e saygılarımı ve teşekkürlerimi arz ediyorum. Diğer taraftan yüksek lisans ders dönemim boyunca birikimlerini, deneyimlerini özveri ile benimle paylaşarak bilimsel yetkinliğimin gelişmesine önemli katkılar sunan Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK, Doç. Dr. Ebru UZUNKOL, Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ, Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU hocalarıma ve değerli zamanını ayırarak tez savunma jürimin bir üyesi olmayı kabul eden, değerli görüşleri, yorumları, dönütleri ile katkı sağlayan Doç. Dr. Vedat AKTEPE hocama da özel olarak teşekkürlerimi sunuyorum.

Meslek hayatım yönünden, özellikle veri toplama sürecinde kolaylık sağlayan ve yardımlarını benden esirgemeyen görev yaptığım okulların Okul Müdürleri sayın Emre ALAN'a, Fatih GÜNGÖR'e ve anket formlarına cevap vererek araştırmamın verilerini toplamama katkı sunan meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince, varlığını, yol göstericiliğini ve dualarını her daim yanımda hissettiğim; sonraki akademik çalışmalarım için de beni yüreklendiren ve desteğini esirgemeyeceğini her fırsatta dile getiren muhterem babam Faruk DEMİRCİ'ye en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli annem Nuriye DEMİRCİ'ye gönülden teşekkür ederim.

Bana güven duyan ve araştırma sürecinde düşünsel katkılarıyla yol arkadaşlığı yapan kardeşlerim Kübra DEMİRCİ, Muhammed Furkan DEMİRCİ ve Burhan KÜÇÜK'e teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde akademik bilgi birikimi ve motive edici desteğiyle yanımda bulunan kardeşim Yunus Emre DEMİRCİ'ye özel olarak teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince beraber oyun oynayamadığımda anlayışlı davranan yeğenim Kayra Ali KÜÇÜK'e teşekkür ederim.

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SERBEST ZAMANLARINI DEĞERLENDİRME ALIŞKANLIKLARI, ÖĞRENME SORUMLULUKLARINI YERİNE GETİRME ve AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zeynel Abidin DEMİRCİ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul eğitimini tamamlamak üzere olan 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini, 2023-2024 eğitim –öğretim yılında Kocaeli İli MEB ilkokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, küme ve tesadüfi örnekleme teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem grupta 246’sı kız ve 243’ü erkek olmak üzere toplamda 489 ilkokul 4. sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ) ve Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeği (SZDÖ) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (S_s), bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi, korelasyon ve regresyon testi analizleri kullanılmıştır. Fark ve ilişki testlerinde $p < ,05$ düzeyi anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir.

Araştırmanın birinci değişkeni öğrencilerin akademik başarı düzeyleridir. Bu doğrultuda öğrencilerin göreceli olarak Sosyal Bilgiler dersinde daha iyi, Matematik dersinde ise daha az başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin cinsiyeti, sevdikleri ve zorlandıkları dersler, evlerinde özel oda ve bahçe bulunma durumları, babalarının meslek ve eğitim düzeyleri ile okula ulaşım şekilleri gibi değişkenlerin akademik başarı düzeylerini anlamlı biçimde farklılaştırdığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleridir. Sonuçlar, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını genel anlamda iyi düzeyde yerine getirdiklerini ve ders dışı sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha fazla sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu düzeyde; öğrencilerin cinsiyeti, sevdikleri ve zorlandıkları dersler, ders çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları dersler, evlerindeki çocuk sayıları, evlerinde özel oda bulunma durumları, evlerinin bahçesi bulunma durumları ve yakın çevrelerinde oyun

parkı bulunma durumları, anne eğitim düzeyleri ve okula ulaşım şekilleri gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir. Araştırmanın üçüncü bağımsız değişkeni serbest zaman etkinliklerini yapma sıklığıdır. Üçüncü değişkenin öğrencilerin cinsiyeti, en sevdikleri ve zorlandıkları dersler, evlerindeki çocuk sayıları, evlerinin bulunduğu yerleşim yerleri, bahçe ve özel oda durumları ile okula ulaşım şekillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, üç ana değişken arasında anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmış ve bu değişkenlerin birbirini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, ilgili alanyazın eşliğinde tartışılmış; eğitim politikacılarına, öğretmenlere, velilere ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Öğrenme Sorumlulukları, Serbest Zaman Etkinlikleri, İlkokul, 4. Sınıf.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEISURE TIME HABITS, FULFILLMENT OF LEARNING RESPONSIBILITIES, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT LEVELS

Zeynel Abidin DEMİRCİ, Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya University, 2025.

The main objective of this study is to examine the relationship between fourth-grade primary school students' academic achievement levels, their leisure time habits, and the degree to which they fulfill their learning responsibilities. The research was conducted using a correlational survey design, which is a subtype of general survey models. The study population consisted of students enrolled in public primary schools in Kocaeli during the 2023–2024 academic year. The sample group, selected through cluster and random sampling methods, included a total of 489 fourth-grade students—246 girls and 243 boys. Data were collected using a Personal Information Form, the Learning Responsibility Scale (LRS), and the Leisure Time Evaluation Scale (LTES). The data were analyzed using arithmetic mean ($\bar{x}$), standard deviation (SD), independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffé test, and correlation and regression analyses. A significance level of $p < .05$ was adopted for all tests of difference and association.

The first main variable examined in the study is students' academic achievement. It was found that students performed relatively better in Social Studies and less successfully in Mathematics. Moreover, variables such as students' gender, their favorite and most challenging subjects, having a private room or a garden at home, father's occupation and education level, and the mode of transportation to school significantly affected students' academic achievement. The second independent variable is the level of fulfillment of learning responsibilities. The results revealed that students generally performed well in fulfilling their learning responsibilities, though they experienced more difficulties with responsibilities outside the classroom. Significant differences in fulfillment levels were observed based on variables such as gender, favorite and challenging subjects, the subject studied most frequently, number of children at home, having a private room or a garden, the presence of a nearby playground, mother's education level, and mode of transportation to school. The third independent variable is the frequency of participating in leisure time

activities. This variable differed significantly by students' gender, favorite and most challenging subjects, number of children at home, place of residence, having a private room or a garden, and their mode of transportation to school.

Overall, significant relationships were found among the three main variables, and it was determined that they significantly predicted one another. The findings were discussed in the context of the relevant literature, and several recommendations were offered to education policymakers, teachers, parents, and researchers.

Keywords: Academic Achievement, Learning Responsibilities, Leisure Time Activities, Primary School, Fourth Grade



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xxii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Konusu ve Kapsamı.....	1
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Alt Problemler	8
1.4.Araştırmanın Amacı	9
1.5.Araştırmanın Önemi	9
1.6. Varsayımlar	13
1.7 Sınırlılıklar.....	13
1.8. Tanımlar	13
II. BÖLÜM.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Başarı ve Başarmak	15
2.1.1. Bir Kavram Olarak Başarı	16
2.1.2. Bir Yeterlik Olarak Başarı.....	17
2.1.3. Bir Değer Olarak Başarı	18
2.1.4. Başarı Türü Olarak Akademik Başarı	19
2.1.4.1. Akademik Başarının Önemi	20
2.1.4.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etkenler	21
2.1.4.2.1. Bireysel etkenler.....	21
2.1.4.2.2. Çevresel etkenler	22
2.1.4.2.2.1. Okul ve öğretmen	23
2.1.4.2.2.2. Aile ve ebeveyn	24
2.1.5. Akademik Başarı Göstergeleri.....	25
2.1.5.1. Akademik Başarı Göstergesi Olarak Puan ve Puanlama.....	27

2.1.5.1.1. İlkokul eğitim sisteminde not verme (puanlama) uygulamaları.....	29
2.1.6. Bilimsel Araştırmalarda Bir Değişken Olarak Akademik Başarı.....	30
2.1.7. Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar	30
2.2. Sorumluluk	35
2.2.1. Bir Kavram Olarak Sorumluluk	36
2.2.2. Bir Değer Olarak Sorumluluk.....	37
2.2.3. Bir Beceri Olarak Sorumluluk.....	38
2.2.4. Sorumluluk Türleri	39
2.2.4.1. Öze Dönük (Kişisel) Sorumluluk	40
2.2.4.2. Toplumsal Sorumluluk	41
2.2.4.3. Vatandaşlık Sorumluluğu	42
2.2.4.4. Doğaya Karşı Sorumluluk	43
2.2.4.5. Dini Sorumluluk	44
2.2.4.6. Öğrenme Sorumluluğu	45
2.2.4.6.1. Tanımı ve kapsamı, ...	47
2.2.4.6.2 Önemi ve gerekliliği	48
2.2.5. Gelişim ve Öğrenme Çerçevesinde Öğrenme Sorumluluğunu Öğrenme.....	49
2.2.6. Öğrenme Sorumluluğunu Öğrenmiş Birey Özellikleri.....	51
2.2.6.1. Öğrenme Sorumluluğuna Sahip İlkokul Öğrencisinin Özellikleri	53
2.2.7. Öğrenme Sorumluluğu ve Akademik Başarı İlişkisi.....	54
2.2.8. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Araştırmalar	54
2.3. Zaman Olgusu ve Serbest Zaman.....	57
2.3.1. Bir Kavram Olarak Serbest Zaman	58
2.3.2. Bir Değer Olarak Serbest Zaman.....	61
2.3.2.1. Serbest Zaman ve Önemi.....	63
2.3.3. Bir Etkinlik Alanı Olarak Serbest Zaman.....	64
2.3.4. Serbest Zamanı Değerlendirme	65
2.3.4.1. Serbest Zaman Değerlendirme Etkinlikleri	66
2.3.5. Serbest Zaman ve Serbest Zaman Etkinliklerini Etkileyen Etkenler	68
2.3.5.1. Sosyal Çevre, Fırsat ve İmkanlar.....	68
2.3.5.2. Fiziksel Çevre, Fırsat ve İmkanlar.....	69
2.3.5.3. Teknolojik Çevre, Fırsat ve İmkanlar.....	70
2.3.6. Serbest Zamanı Değerlendirme ve Akademik Başarı İlişkisi.....	71
2.3.7. Serbest Zamanı Değerlendirme ve Öğrenme Sorumluluğu İlişkisi.....	72

2.3.8. Serbest Zamanı Değerlendirme Üzerine Yapılmış Araştırmalar.....	74
BÖLÜM III.....	77
YÖNTEM.....	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem.....	78
3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni.....	78
3.2.2. Araştırmanın Örneklemi	79
3.2.2.1. SZD Ölçeğini Geliştirmek Üzere Yapılan Çalışmanın Örneklem Grubu	80
3.2.2.2. Araştırmanın Örneklem Grubu.....	81
3.3. Veri Toplama Araçları.....	83
3.3.1. Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeğinin Geliştirilmesi Süreci	85
3.3.1.1. SZD Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Çalışmaları	87
3.3.1.1.1. Geçerlik Analizi Çalışması.....	87
3.3.1.1.1.1. SZD Ölçeği'nin Yapı Geçerliği.....	87
3.3.1.1.1.2. SZD Ölçeğinin Ayırt Edicilik Özelliği.....	90
3.3.1.1.2. Güvenirlik İnceleme Çalışmaları.....	92
3.4. Verilerin Toplanması.....	92
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu.....	93
IV. BÖLÜM	98
BULGULAR	98
4.1. Öğrencilerin Derslere ve Genel Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular	98
4.2. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	99
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	99
4.2.2. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	100
4.2.3. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	101
4.2.4. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	102
4.2.5. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	102
4.2.6. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Akademik Başarı	

Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	103
4.2.7. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasında Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	104
4.2.8. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	104
4.2.9. Öğrencilerin Evlerinde Özel Bir Odalarının Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	105
4.2.10. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	106
4.2.11. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	106
4.2.12. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	107
4.2.13. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	108
4.2.14. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	109
4.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörler Arasındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	110
4.4. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	111
4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	111
4.4.2. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	112
4.4.3. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	113
4.4.4. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	115
4.4.5. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	116
4.4.6. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	117
4.4.7. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını	

Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	118
4.4.8. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	119
4.4.9. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumunda Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	120
4.4.10. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	121
4.4.11. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	122
4.4.12. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	123
4.4.13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	124
4.4.14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	125
4.4.15. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	126
4.5. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarına İlişkin Bulgular	127
4.6. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	127
4.6.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	128
4.6.2. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	129
4.6.3. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	130
4.6.4. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	131
4.6.5. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	132
4.6.6. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme	

Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	133
4.6.7. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	134
4.6.8. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	135
4.6.9. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	136
4.6.10. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	137
4.6.11. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	138
4.6.12. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	139
4.6.13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	140
4.6.14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	141
4.6.15. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	142
4.7. Öğrencilerin Akademik Başarı, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri Arasında İlişki Bulunma Durumuna Yönelik Bulgular	143
4.8. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Birbirini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	145
4.8.1. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	145
4.8.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	147
4.8.3. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	

.....	148
4.8.4. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....	150
4.8.4.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, BİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	150
4.8.4.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, EDE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	151
4.8.4.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin GİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	153
BÖLÜM V.....	155
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	155
5.1. İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar.....	155
5.2. İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	165
5.3. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	174
5.4. Öğrencilerin Akademik Başarı, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri Arasındaki Korelasyon ve Yordama İlişkilerine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	183
Öneriler.....	190
1. Eğitim Politikacı, Programcı ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler	190
2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	192
3. Eğitim Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler	193
4. Velilere Yönelik Öneriler	196
5. Öğrencilere Yönelik Öneriler	197
KAYNAKLAR.....	199
EKLER	234

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. SZD Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışmasında Yararlanılan Örneklem grubun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	80
Tablo 2. Araştırmanın Örneklem Grubunun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	82
Tablo 3. Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Bulguları	89
Tablo 4. SZD Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Madde-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 5. SZD Ölçeğinin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	92
Tablo 6. SZD ve ÖS ölçekleri ile toplanan verilerin normallik testi sonuçları	93
Tablo 7. Veri Toplama Araçları ile Elde Edilen Aritmetik Ortalama Değerlerinin Değer Aralıklarına Göre Anlamları	96
Tablo 8. Korelasyon Testi İlişki Düzeylerini Değerlendirme Aralıkları	97
Tablo 9. Öğrencilerin Derslere ve Genel Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları	98
Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	99
Tablo 11. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	100
Tablo 12. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	101
Tablo 13. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	102
Tablo 14. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	102
Tablo 15. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	103
Tablo 16. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	104
Tablo 17. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	104
Tablo 18. Öğrencilerin Evlerinde Özel Bir Odalarının Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	105
Tablo 19. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin	

Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	106
Tablo 20. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	106
Tablo 21. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	107
Tablo 22. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	108
Tablo 23. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları .	109
Tablo 24. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	110
Tablo 25. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 26. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 27. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	113
Tablo 28. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	115
Tablo 29. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 30. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	117
Tablo 31. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	118
Tablo 32. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t	

Testi Analizi Sonuçları	119
Tablo 33. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 34. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	121
Tablo 35. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 36. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 37. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	124
Tablo 38. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	125
Tablo 39. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	126
Tablo 40. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları	127
Tablo 41. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	128
Tablo 42. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	129
Tablo 43. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	130
Tablo 44. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve	

Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 45. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	132
Tablo 46. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayısına Göre Serbest Zaman Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	133
Tablo 47. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	134
Tablo 48. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	135
Tablo 49. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 50. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	137
Tablo 51. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	138
Tablo 52. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	139
Tablo 53. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	140
Tablo 54. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	141
Tablo 55. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	142

Tablo 56. Öğrencilerin Akademik Başarı, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları.....	143
Tablo 57. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	145
Tablo 58. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları.....	147
Tablo 59. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları.....	148
Tablo 60. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, BİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları	150
Tablo 61. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, EDE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları	151
Tablo 62. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin GİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları	153

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeğinin özdeğer faktör grafiği	89
Şekil 2. ÖS Ölçeği histogram ve Q-Q plot grafikleri	95
Şekil 3. SZD Ölçeği BİGE faktörünün histogram ve Q-Q plot grafikleri.....	95
Şekil 4. SZD Ölçeği EDE faktörünün histogram ve Q-Q plot grafikleri	95
Şekil 5. SZD Ölçeği GİGE faktörünün histogram ve Q-Q plot grafikleri.....	96



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ÖSÖ: Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği

SZDÖ: Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeği

DDÖS: Ders Dışı Öğrenme Sorumlulukları

DSÖS: Ders Süreci Öğrenme Sorumlulukları

BİGE: Bireysel Gelişme Etkinlikleri

EDE: Eğlenme Dinlenme Etkinlikleri

GİGE: Grup İçereli Gelişme Etkinlikleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın genel problem durumu ile problem ve alt problemlerine, amaç ve kapsamına, sınırlıklara ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde araştırmanın konusu, kapsamı alanyazına dayalı olarak açıklanmıştır. Temel problemleri, alt problemleri ile amacı, önemi, varsayım, sınırlıkları belirginleştirilmeye çalışılmış ve son olarak araştırmada öne çıkan kavramsal temele ilişkin bazı tanımlamalara yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Konusu ve Kapsamı

Eğitimin tüm bilim çevresi tarafından kabul edilen kesin bir tanımı olmadığı bilinmektedir. Bundan dolayı davranışlarda kalıcı olmak şartıyla değişiklik yapılması açıklaması araştırma açısından yeterli olacaktır. Eğitim-öğretim ise bu doğrultuda kişinin öğrenmesinin tüm süreçlerini bir araya getirmektedir (Ertürk, 1984, s.12). Bu süreç sonunda öğrenmek ve bilgileri içselleştirmek için çabalayan bireyde istendik davranış değişikliğinin oluşması öğretimin başarılı olduğunu, amacına ulaştığını göstermektedir. Bununla birlikte eğitim kurumlarında öğrencinin belirlenen, istendik davranışlara ne kadar ulaştığını göstermek için akademik başarı kavramı kullanılmaktadır. Akademik başarı ise öğrencinin öğretim programı hazırlanırken belirlenen hedeflere ne kadar yaklaştığının ölçülmesi biçimde de tanımlanabilmektedir (Maechel, Steinmayr, Christiansen, Wirthwein, 2022, s:3; (Cevizci, 2010, s. 3).

Bununla birlikte basit tanımı ile öğrenme sürecinin öznesinin kalıcı olarak öğrenmesi programlarla çerçevelen konular üzerinde başarısını ifade etmektedir ve öğrencinin bu durumunu etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Nitekim alanyazında bu doğrultuda

başarıya etki eden çok sayıda bileşenin olduğu ve bu bileşenlerin farklı yaklaşım ve araştırmalara konu edildiği dikkati çekmektedir. Tek tek sayabilmek güç olmakla birlikte bu değişkenleri öğrenci, öğretmen, program, ortam, yönetim ve koordinasyon, kaynak-materyal, strateji ve yöntemler, okul dışı etkenler vb. şeklinde gruplamak mümkündür.

Bu kapsamda öğrencinin hazır bulunuşluğu, ilgisi, yetenek ya da zekâ profili, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, bilinç ve farkındalık düzeyleri gibi birçok değişken öğrenci ile ilişkili değişkenlere örnek olabilmektedir. Kişiliği, planlama-uygulama-değerlendirme-geliştirme yeterlikleri, alan hâkimiyeti, genel kültür düzeyi, süreç ya da sınıf yönetimi yeterlikleri değişkenleri öğretmen ile ilgili değişkenlere örnek olabilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencinin beklenti ve gereksinimlerini karşılaması, uygun öğretim uygulamalarını kullanması, zamanında dönütleri iletmesi net bir şekilde öğrencinin başarısını etkilediği ifade edilmiştir (Namlı, 2023, s.212). Bunun yanı sıra yapılan öğretim çalışmalarının kapsamı ve düzeyi, düzeni, uygulanabilirliği, rehberliği, açık ve anlaşılabilirliği, esnekliği, temel aldığı öğrenme yaklaşım ve teorileri gibi değişkenler program ile ilişkili değişkenlere örnek verilebilmektedir. Bununla birlikte öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortamın fiziksel, psikolojik, sosyal ve kültürel atmosferi ve yeterlikleri, öğretim materyalleri ve donanımı gibi değişkenler eğitim ortamı ile ilgili değişkenlere örnek olabilmektedir. Nihayetinde aile ve veliler, medya ve sivil toplum kuruluşları gibi yapılar okul dışı değişkenlere örnek olarak verilebilmektedir

Hiç şüphesiz bu ve bunlara ilişkin hem değişken grubu sayısını ve türünü hem de her bir grup altında ifade edilebilecek çok daha fazla değişkenden söz etmek mümkündür. Belki de bunlar içerisinde en fazla üzerinde durulması ve önemsenmesi gereken, eğitim ve öğretim süreçlerinin hedef değişkeni konumundaki öğrenci ve onunla ilgili değişkenler olduğu söylenebilir. Zira bütün eğitim çalışmalarının odağında öğrencinin bulunduğu ve modern dönemin en temel ilke ve yaklaşımının öğrenen/öğrenci merkezilik olduğu alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Akpınar ve Gezer, 2010, Koç, 2006). Bu kapsamda öğrencinin ilgisi, motivasyonu, kaygısı, öğrenme stratejileri, alışkanlıkları, öğrenme stilleri, ödev ve sorumlulukları gibi değişkenlerin bağımsız veya birbiri ile ilişki içerisinde incelenmesi bu yargıyı doğrulamaktadır.

Bazı çalışmalardan yola çıkarak öğrenci ile ilgili bütüncül ve sınıflayıcı bir çıkarım da yapılabilmek mümkün olabilmektedir. Bilişsel (bilgiyi yapılandırma hızı, zekâ seviyesi vb.), duyuşsal (karakter özellikleri, kendi kendine yetme vb.) ve sosyal faktörler (ebeveyn tavırları ve eğitim seviyeleri, öğretmenlerin öğrenciye karşı düşünce yapısı vb.) örnek olabilmektedir.

Öğrencilerle doğrudan ilgili olarak onların akademik başarılarına etki eden etkenler bu faktörler altında gruplandırılabilir. (Beler, 2010; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003; Jackson, 2002; Sarier, 2016 ve Şevik, 2014). Öğrenci merkezli eğitimin yanı sıra öğrenci merkezli çalışmaların yaygınlaştığı dikkati çekmektedir. Akademik başarı gibi bazı değişkenler bu doğrultuda çalışmalara yansımaktadır.

Bununla birlikte yapılan çalışmalarda, gelişen zamana, şartlara, beklentilere ve ihtiyaçlara göre bu gibi araştırmalarda süreklilik sağlanması gerektiği sıklıkla vurgulanan ve üzerinde durulan bir tespittir. Bu değişkenlerin ilişkilerinin incelenmesi ve eğitimci, eğitim politikacısı, eğitim programcılarının yapılacak tespitlerden yola çıkarak eğitim sistemine, programa, eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalarını geliştirmelerinin süreklilik göstermesi önem arz etmektedir.

Tüm bunların yanında son dönemlerde eğitim ve psikoloji üzerinde yapılan birçok çalışmada eğitim ya da öğrenme-öğretme çalışmalarının sınıf ve okul dışında da nitelikli olarak devam etmesi önemsendiği görülmektedir. Sınıf ya da okul ile dış yaşam ve ortamların eğitselliği bağlamında birbiriyle ilişkili ve destekleyici nitelikte çalışmalar yapılmasının öneminin vurgulandığı dikkati çekmektedir (Demir ve Çetin, 2022). Özellikle vurgulanan benzer bir durum da öğrencilerin okullarda veya sınıflarda edindikleri bilgi, duygu ve becerileri bu okul dışı ortamlara aktarabilmeleri, bu ortamlarda öğrenmeyi sürdürmeleri ve onlardan etkin şekilde yararlanabilmeleridir.

Bu kapsamda bir modelleme yoluna giden Astin'in (1991) modelinde, öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları ailevi özellikleri girdi olarak nitelenmiştir. Etkileşime girdiği insanlar, eğitim programı, okul ve ev yaşantılarını çevre; öğrencinin ahlaki değerleri, tutumları, edindiği bilgi birikimi ve kalıcı davranış değişiklikleri çıktı olarak açıklanmıştır. Buna göre akademik başarıya etki eden unsurlar girdi ve çevre olurken çıktı akademik başarının miktarını belirtmektedir. Başarı ise eğer sürekli olursa anlamlı nitelik kazanmaktadır (aktaran York, Gibson ve Rankin, 2015, 2-3). Bunun için de öğrencinin zamanını etkili kullanması bağlamında öğrenme çabasını sürdürmesi, tekrar çalışmalarına yer vermesi ve okul öğrenmelerine yarar sağlayacak sosyal aktivitelerle zamanını şekillendirmesi gerekmektedir. Modelde akademik başarının yukarıdaki değişkenleri destekler nitelikte aile, arkadaş çevresi ve kişisel özellikler gibi birçok nedenden etkilendiğini görülmektedir.

Bu değerlendirmeler çerçevesinde öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörleri içsel ve dışsal faktörler olarak da gruplamanın mümkün olduğu söylenebilir. İçsel faktörler olarak kişilik özellikleri ve zekâ gibi özellikler; dışsal faktörler olarak öğretmen, öğrenen, arkadaş

çevresi ve aile ön plana çıkmaktadır. Bu faktörlere göre biçimlenen içsel ve dışsal yönlendirme ile bireyin öğrenme davranışlarını biçimlendiren önemli değişkenlerden birinin de öğrenme sorumluluğu olduğu söylenebilir. Bu öğrenme sorumluluğunun değişkeninin öğrencilerin öğrenmeler ve başarıları üzerinde etkili olduğu alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (Şenkal, 2020; Arıyürek ve Yurtseven, 2024, s. 222).

Öncelikle öğrenme sorumluluğunu kapsayan değer sorumluluğu ifade etmek yerinde olacaktır. Sorumluluk bireyin başkalarının kişisel sınırlarına girmeden kendi gereksinimlerini gerçekleştirebilmesidir şeklinde tanımlanmaktadır (Glasser, 1990, akt. Taşdemir ve Dağıstan, 2014, s.51). Başka bir tanıma göre sorumluluk, çocuğun kişilik ve gelişim özelliklerine uygun olarak verilen görevleri yerine getirebilmesidir (Döğüşgen, 2018, s. 69). Küçük yaşlardan itibaren cinsiyete ve gelişimsel özellikleri gözetilerek çocuğa verilen görevler onların sorumluluk edinme süreçlerini başlatabilmektedir (Yavuzer, 2015, s.107). Görüldüğü gibi sorumluluk erken yaşlarda kazandırılması önemsenen bir değerdir. Sorumluluk türlerinden görülen öğrenme sorumluluğu ise öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirmeleri, zayıf oldukları yönlerini geliştirmeye çalışmaları, belirledikleri hedeflere ulaşmak için çalışmaları ve gerekli davranışları sergileme konusunda istek duymaları şeklinde tanımlanabilmektedir (Yakar, 2017, s. 10).

Özellikle son yıllarda ön plana çıkan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenme süreci, öğrenenin etkin katılımı ve bireysel çabası doğrultusunda öğrenmelerini yapılandırması çerçevesinde şekillenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde gelişen bilgi işleme taksonomilerine göre öğrenci sürece daha fazla katılan ve konuşan kişi olduğu için öğrenme sorumluluklarını daha fazla almaktadır. Bu doğrultuda öğrenmenin gerçekleşmesi için gerek okulda gerekse öğrencilerin sosyalleştiği çevrede öğrenme sorumluluklarını alması gerekmektedir Dalkıran (2019). Bu tespitlerden yola çıkarak öğrenenin bu sorumluluğu üstelenerek hareket edebilmesinin, akademik başarısı üzerinde önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamadan anlaşılacağı gibi yapılandırmacı yaklaşımın özü de öğrencinin öğrenme sorumluluklarını bilerek düşünmeye yönelme, öğrendiklerini anlamlandırma ve öğrendiklerinin sonuçlarını hayat için uygun hale getirip kontrol etmesidir (Perkins, 1999 aktaran Ercan, 2009, s.24).

Okul ortamına ek olarak, ev yaşamı da çocuklar için öğrenme sorumluluğunu geliştirebilecekleri doğal bir öğrenme ortamı niteliğindedir. Anne-baba bu okul bünyesinde örnek alınacak öğretmenler ve çocuklar ise ev/aile ortamın öğrencileridir. Dersler başta hayat

problemleri olmak üzeri pratiğe dönük öğretilir. Notlar da bu problemlere verilen tepkiler olarak nitelenebilir. Yapılandırmacı öğrenme kuramında olduğu gibi çocukların öğrenme sorumluluklarını almayı öğrenmelerinde aile d çok önemli bir kurumdur (Ekinci, 2018, s.47).

Çocukların gerek zamanlarını planlamaları ve gerekse öğrenme sorumluluklarını almaları konusunda olumsuz düşünceler de mevcuttur. Bir örnek olarak bu şekilde belirtilebilir. “Bugünlerde aileler çocukların söz dinlememelerinden dert yanmaya başladılar. Ne oldu da aile ortamları sadece yemek yeme yerleri bir nevi otele dönüştü. Kısaca ailenin zaman planlama ve öğrenme sorumluluklarını alma konusundaki etkisi azalmaya başladı” (Ekinci, 2018, s.50). Eğer bu düşünce genellenebilir çoklukta çocuğu kapsıyorsa akademik başarıyı olumsuz etkileyecektir. Değerler eğitimi yaşam boyu süren bir süreçtir; çocuğun değerleri içselleştirmesinde aile temel rol oynar, okul ise bilgi ve beceri kazandırmaya odaklanır. Görüldüğü gibi öğrenme sorumluluğu değerinden önce ailenin kültürel değerlerini ön plana almak gerekmektedir. Öğrencilik yaşamında da bu sorumluluk bilinci sürdürülebilmeleri için ailenin ne anlama geldiğini de bilmek gerekmektedir (Aslan ve Nas, 2025, s.7)

Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alamamalarını da göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Günümüzde öğrencilerim öğrenme sorumluluğunu üzerine alamamalarının bir nedeni de kendi kendine öğrenmeyi bilmemeleri olabilir. Öğrencinin önce kendi kişilik özelliğini bilmesi ve buna göre öğrenme stillerini seçmesi gerekmektedir (Boydak, 2008 s.8-9). Çoğu öğrenci kendine uygun öğrenme yöntemlerini bilememektedir. Buradan da anlaşılabacağı ölçüde önemli olan bir ders konusu hakkında bilgi sahibi olmamak değil nasıl öğreneceğini bilmemektir. Öğrencinin araştırma stratejileri hakkında ön bilgisi araştırmanın sınırlılıkları nedeni ile araştırma konusu olmayacaktır. Buradan çıkarılacak sonuç öğrenmeyi öğrenmek, öğrenme sorumluluklarını almak için ön koşullardan biri olmasıdır.

Benzer şekilde, öğrencinin akademik çevrenin bilincinde olması, davranışlarını düşünerek sergilemesi, sonuçlarını öngörebilmesi ve okul içi ilişkilerde saygılı tutum geliştirmesi, öğrenme sorumluluğunun farklı bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. (Kaya ve Doğan, 2014, s.13). Bu doğrultuda, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi süreci hem aile ortamını hem de okul yaşamını kapsayan iki yönlü bir yapıdadır.

Evin çocuğun öğrenme sorumluluklarını alması üzerinde etkisi büyüktür. Örnek olarak çocukların öğrenme sorumluluklarını almalarının bir yolu olarak ev ödevlerini yapmaları ön plana çıkmaktadır. Çocuğun ailesi ödevleri yapması için kontrol edebilmekte, özendirilebilmekte ve çocukla birlikte karşılaşılan problemler için çözümler bulma

aşamalarında etkin rol oynayabilmektedir. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için dergi, gazete vb. birlikte okunabilmesi faydalı olabilmektedir. Bununla birlikte anne-babanın çocuğun ilerlemesinden haberdar olmak için okul ile iş birliği içinde olması ve evdeki etkinlikler dışında okuldaki etkinliklere de katılmaları öğrencinin öğrenme sorumluluklarını almalarını teşvik edebilmektedir (Oostdam ve Hooge, 2013; Hornby, 2011).

Öğrencinin öğrenme sorumluluğuna en etkili olduğu durumlar belki de sınıf ya da okul gibi dış kontrol şartlarının belirleyici etkisinin bulunmadığı ve daha çok serbest zaman olarak nitelenebilecek durumlarla ilişkili bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almaları ile ilgili çalışmaların çoğunlukla ev ortamında ya da ders dışı etkinlikler gözetilerek yapıldığı dikkati çekmektedir (Çınar ve Yıldırım, 2020; Şimşek ve Kaymakçı, 2015 s. 7). Bu çerçevede öğrencinin dış zorlayıcılar olmasa da içsel olarak zamanını eğitsel amaçlar çerçevesinde planlayabilme, yönetebilme, gereklerini zaman, mekân ve imkânlar dâhilinde en nitelikli şekilde değerlendirebilme yeterlik ya da yetkinliklerinin öne çıktığı belirtilmelidir. Buna göre öğrencinin başarısı üzerinde etkili olabilecek içsel bir değişken olarak da öğrencilerin zamanı kullanma becerileri, özellikle de serbest zamanı değerlendirme alışkanlıkları olduğu söylenebilir.

Serbest zaman kavramının çerçevesini çizmek üzere alanyazındaki çalışmalara bakmak yararlı olacaktır. Jensen'e (1995, s. 5) göre zaman saatler, haftalar, günler olarak bilinmekle birlikte onu ihtiyaçlar için harcanan zaman, iş zamanı ve serbest zaman olmak üzere üç gruba ayırmanın mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Zaman algılayış şekillerine göre de değişebilmektedir. Dersi üst seviye verimlilikle bitirmek isteyen öğretmen için yeterli gelmezken hep oynamayı düşünen öğrenci için çokça uzun gelebilmektedir (Baymur, 1978, akt. Karaküçük, 2014, s. 2). Buradan da anlaşılabileceği gibi zaman kullanım şekline göre anlam kazanır, çocuğun mutluluğuna dolayısıyla başarısına etki eder ve kullanım şekline göre değeri artar. Serbest zaman boş zaman gibi algılanmakla beraber, serbest zaman ve boş zaman arasında fark olduğuna dair görüşler mevcuttur. Serbest zaman kişilerin yönlendirmesinden ziyade bireyin değerlendirmek için kendi seçimlerini yaptığı zaman olarak bilinmektedir. Buna karşılık boş zaman ise büyüklerin değerlendirme tercihleri ve önerilerine açık zaman dilimidir tanımı yapılabilmektedir. Yine bu çerçevede kullanılan bir kavram olarak rekreasyon ise, kişiden kişiye değişen serbest zamanların değerlendirilme biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük, 2014, s. 30-32).

Vural ve Yılmaz'ın (2018) Corbin (1970) ile Ragheb ve Tate'den (1993) naklettiğine göre serbest zaman, kişinin herhangi bir yönlendirme olmaksızın kendi beğenisine göre seçtiği,

yenilenmek için kullandığı mutluluk barındıran zamanlardır. Buna benzer zamanlarda bireyler dinlenmek, sağlıklı olmak veya insanlar arası ilişkileri geliştirmek amacıyla etkinlikler yapmaktadırlar. Serbest zaman bağlamında kişilerin gerçekleştirdiği bu zaman değerlendirme şekilleri kişilere mutluluk kattığı gibi özgüvenlerini artırmakta ve kendilerini bir sosyal çevreye ait hissetmelerini sağlamaktadır (Ardahan ve Lapa, 2009). Bu gibi etkenler çocuğun kendine yetebilme kabiliyetini artırarak başarısına olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Okulda geçen zaman dikkate alındığında ders dışındaki aralarda geçen zaman her ne kadar serbest zaman kapsamında değerlendirilse de bir yönüyle belirli ölçülerde planlanmış bir yapıyı (örtük program) ifade etmektedir. Diğer taraftan serbest zaman kavramını dolduran zaman aralıklarının önemli kısmını ise ders ya da okul dışında geçirilen zamanla ilişkilendirmek daha doğru olabilir. Bu kapsamda öğrencinin evde, okul dışı arkadaş ortamlarında, tatil günlerinde geçen zaman, serbest zaman kavramının daha büyük kısmına karşılık gelmektedir.

Çocukların zamanını verimli kullanmayı bilmeleri için ailenin, evdeki yetişkin ve eğitimci rolündeki kişiler olan ebeveynin algı ve uygulamaları, çocukların serbest zaman algılarının biçimlenmesi ve içeriğinin doldurulması açısından önemli bir değişken olarak nitelenmelidir. Bu çerçevede ebeveynlerin ya da genel olarak büyüklerin/yetişkinlerin çocuğun zamanını etkin kullanması yönünde planlamasına ve plana sadık kalarak değerlendirmesine öncülük ve rehberlik etmesinin önemli olduğu vurgulanabilir. Yetişkinlerin bu kapsamda kendi zamanlarını etkili kullanabilmeleri, örneklik oluşturmaları ve nitelikli yönlendirmelerde bulunmaları ve de bu alışkanlıkların içsel bir davranış kalıbı haline gelmesinde eğitimci rollerini etkin şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Süzer'e (2000, s.7) göre bu işlevlerini yerine getirmeleri üzerinde eğitim düzeyleri ve eğitimcilik vasıflarına sahiplikleri önemlidir.

Öğrencinin akademik başarısı ile ilişkili olduğu ve içsel kaynaklı olması nedeniyle önemli olduğu alanyazında sıklıkla dile getirilen iki farklı değişken olarak öğrencilerin “öğrenme sorumluluğu” ve “serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları” sayılabilmektedir. Bu araştırma önceden de belirtildiği gibi akademik başarı, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyi ve serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ile ifade edilebilecek üç değişkeni araştırmaktadır. Bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi, bu değişkenlerin birbiri ile ve öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ilişkilerin incelenmesi, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirme ve akademik başarı düzeyleri nedir ve aralarında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin;

1. Akademik başarı düzeyleri nedir?
2. Akademik başarı düzeyleri; cinsiyete, en sevdikleri derslere, en zorlandıkları derslere, çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları derslere, evlerindeki çocuk sayısına, evlerinin bulunduğu yerleşim birimine, evlerinde bahçe bulunma durumuna, evlerinin yakınında oyun parkı bulunma durumuna, evlerinde özel odalarının bulunma durumuna, anne ve baba mesleklerine, anne ve babanın eğitim durumuna, öğrenim gördüğü okula ulaşım şekline göre değişmekte midir?
3. Öğrenme sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirmektedirler?
4. Öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri cinsiyete, en sevdikleri derslere, en zorlandıkları derslere, çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları derslere, evlerindeki çocuk sayısına, evlerinin bulunduğu yerleşim birimine, evlerinde bahçe bulunma durumuna, evlerinin yakınında oyun parkı bulunma durumuna, evlerinde özel odalarının bulunma durumuna, anne ve baba mesleklerine, anne ve babanın eğitim durumuna, öğrenim gördüğü okula ulaşım şekline göre değişmekte midir?
5. Serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarına ne düzeyde sahiptirler?
6. Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarını gösterme sıklıkları cinsiyete, en sevdikleri derslere, en zorlandıkları derslere, çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları derslere, evlerindeki çocuk sayısına, evlerinin bulunduğu yerleşim birimine, evlerinde bahçe bulunma durumuna, evlerinin yakınında oyun parkı bulunma durumuna, evlerinde özel odalarının bulunma durumuna, anne ve baba

mesleklerine, anne ve babanın eğitim durumuna, öğrenim gördüğü okula ulaşım şekline göre değişmekte midir?

7. Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarına sahiplik düzeyleri, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarına sahiplik düzeyleri, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve ortalama akademik başarı düzeyleri arasında birbirini yordama ilişkisi bulunmakta mıdır?

1.4.Araştırmanın Amacı

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına sahiplik düzeyleri, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkileri belirlemek, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu alanyazında sıklıkla ifade edilen serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri konusunda yaşanan sorunların tespit edilmesi ve alınabilecek önlemlere ilişkin bilimsel verilere ulaşılması amaçlanmıştır.

1.5.Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin mutluluğunun artmasının akademik başarılarını etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın temel değişkeni serbest zaman değerlendirmenin mutluluk düzeylerinde ve dolayısıyla öğrenmeye isteğini artırmada etkili olduğu ifade edilmektedir (Önder ve Bilgin, 2022). Serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları üzerinde durularak bu etkinin ne düzeyde olumlu olduğuna ilişkin tespitlerde bulunulacak olmasının, araştırmaya özel bir önem kattığı söylenebilir. Zira yapılan araştırmalarla serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarını kişinin kendisine göre seçilmesinin ve faydalı şekilde planlanmasının akademik başarıya olumlu katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Kalkavan, Güner ve Kavalcı, 2024, s.206).

Araştırmanın örneklem kitlesi olması açısından ilkökul kademesi için serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarının başında öğretmenlerin vurguladıkları gibi okuma alışkanlığı gelmektedir (Şen ve Akpınar, 2016) ve akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer zaman değerlendirme şekillerinin de başarıyı etkilediği varsayılmaktadır. Buna karşılık alanyazın taraması sonunda, ilkökul düzeyinde bu konuda yeterli düzeyde araştırmanın yapılmadığı dikkati çekmektedir. Çalışmalar daha çok ortaokul, lise ya da üniversite düzeyinde yapılmıştır. Diğer kademelerde akademik başarıyı etkilediği görülen serbest zamanı değerlendirme alışkanlıklarına ilişkin tespitlerin ilkökul düzeyindeki öğrenciler açısından da yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Dahası birçok değer ve alışkanlığın temellerinin atılması açısından ilkökul döneminin, ayrı ve özel bir öneme sahip olduğu da belirtilmelidir.

Öğrencilerin bazı serbest zamana değerlendirme şekillerinin olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı bilinmektedir. Öğrencilerin bir kısmı zamanını değerlendirme şekli olarak bilgisayar ve interneti kullanmaktadır. Öğrencilerin fazla zaman harcadığı için derse vakit ayıramaması zararlarından sayılmakla birlikte bilgisayar ve internet kullanımının zararlarını azaltmak amacıyla başta aileye sorumluluk düşmektedir. Bu doğrultuda çocuklarını sosyal etkinliklere yönlendirmeleri veya bu etkinlikleri beraber gerçekleştirmeleri uygun görülmektedir. (Topan, Ayyıldız, Özsavran ve Mutlu, 2020). Bu açıdan serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları başarıyı olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkileyebileceği anlaşılmaktadır. Başarıyı olumlu etkileyen alışkanlıkları tespit etme sonrasında bunları artırmak ya da iyileştirmek için yeni araştırmalara ön fikir oluşturmaya çalışmaya önem katmaktadır. Mevcut uygulamaların iyileştirilmesi için bilimsel önerilere ulaşılabileceği tahmini de önemli görülmektedir.

Yukarıda bahsedilenlere benzer şekilde internetin olumsuz etkilerinden öğrencileri kurtarmak için serbest zamanlarını faydalı şekilde kullanmaları için yardımcı olması gereken ailelere eğitimler vererek bilinçlendirilebilirler (Öner ve Lapa, 2022). İlkokul düzeyinde araştırma olmasa da bu alanda üst eğitim kurumları için yapılan araştırmalarda zamanın yönetimin akademik başarıya olumlu etkisi olduğu sonucu çıkarılmıştır (Arslan, 2019). Serbest zaman değerlendirmede ister ailenin yardımı ister öğrencinin kendi tercihi şleolsun alışkanlıkların önceliğini belirlemek zaman yönetimi ile ilgili olduğundan akademik başarıya olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir temel değişkeni olan öğrenme sorumluluğunun, öğrencilerin sınıflarındaki durumlarında ve başarılarında önemli yere sahip olduğu söylenebilir. Bu

öneminden dolayı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almaları önemsenmelidir. Öğrenciye rehber konumunda olan öğretmen tarafından öğrencilerin öğrenmeye sorumluluk düzeylerini iletirmek için çeşitli yöntemler uygulanabilir. (Yakar, 2017, s.202) Bu yöntemler okul içerisinde uygulanabileceği gibi büyük çoğunlukta evde ebeveyn yardımıyla oluşturulabilir. Araştırma sonunda evde ebeveynlerin, okulda ise öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve yerine getirebilme düzeyleri konusunda yapılacak tespitlerle, alınabilecek önlemlerin belirlenmesine katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Öğrenme sorumluluklarının güdülenme ile oluşması önem taşımakta ve içsel motivasyonla daha kolay yerine getirilmektedir. Bu doğrultuda öğrencileri öğrenme aktiviteleri için zorlamanın başarıyı getirmeyeceği düşüncesinden hareketle araştırma öğrenme sorumluluğunu almanın akademik başarı için şart olmak yanında ön koşul olmasını irdelenmek için planlanmıştır.

Bu konuda yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin yeni bilgiler edinmek için erkek öğrencilerin meslek sahibi olmak için öğrenme sorumluluklarını aldıkları görülmektedir (Şenkal,2020). Eğitimin temel hedeflerinden biri hiç kuşkusuz meslek edindirmektir. Sürece doğrudan katkı sağladığından öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almalarındaki amacın yeni bilgiler edinme isteği olması öncelenecek ve araştırma bu doğrultuda yürütülecektir. Kısaca öğrenme sorumluluğu kişinin kendi duygularının gereğini yapması ve sonuçlarına katlanmasıdır denilebilir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almalarının, öğrenme eksikliklerinden kaynaklanan içsel üzüntü duygusundan ileri gelip gelmediğini kontrol etmenin, sonraki araştırmalara örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Araştırmalarda görüldüğü gibi öğrencilerin bir öğrenme sorumluluğu alma şekli olan ödevleri yapmamalarının arkasında oluşan duygular üzüntü, küçük görülme, başarısızlık hissi ve araştırmanın konusu olan sorumlu olma ve bunun getirdiği hoşnutsuzluktan kaçma davranımları ana etken olarak karşımıza çıkmaktadır

Bu araştırmada öğrencinin öğrenme sorumluluklarını alması başarının anahtarı olarak görüldüğü için değişken olarak düzeyi ölçülmektedir. Sorumluluğunu bilen öğrenci direkt başarıyı amaçlamamış olsa da yaptığı gönüllü davranışlar ileride başarıyı ödül olarak ona verecektir. İlkokul öğrencilerinin araştırma konusunda belirtildiği gibi sorumluluk alma şekilleri ve düzeyleri ile ilgili bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni ilkokul öğrencilerin sorumlulukları aile sorumluluğu olarak görülerek anne-babanın yerine getirdiği varsayılmaktadır. Bu araştırma bu önyargı yenmek ve ilkokul öğrencilerinin de sadece kız öğrencilerde olduğu gibi bilgi edinmek anlamında öğrenme sorumluluğunu alması ve eksik

olduğu alanları tamamlaması için çalışmalar yapılmasına başlanması için bilimsel bir dayanak olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin sorumluluklarını bilmeleri, öğrenmenin yaşam boyu bir zorunluluk olduğunu ve bireyin sürekli gelişim halinde olduğunu anlamasını kolaylaştırabilir (Yeşil, 2013, s;12). Öğrenci öğrenmeyi ihtiyaç olarak algılamaya başladığında, sorumluluk bilinci gelişecek ve başarısızlığının sonuçlarına katlandığı gibi başarısı için de mutluluk doyumuna ulaşabilecektir. Bu araştırmanın, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu neden üstlenmeleri gerektiğini belirlemesi ve nasıl sorumlu davranabileceklerine ilişkin bilgiler sunması bakımından önemli bir boşluğu dolduracağı öngörülmektedir. Çünkü ilkökul seviyesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinin öğretmen ve anne-baba kontrolünde şekillendiği düşünülmektedir. Daha önemlisi bu sorumluluğa ne düzeyde sahip olduklarını belirlemenin, alınabilecek önlemlere ilişkin bilimsel tespitlerde bulunulmasını sağlayacağı ve farklı eğitim çalışmaları ve araştırmalara zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Önceki cümlelerde bahsedilen alanyazından örneklerde araştırmanın konusu olan öğrencilerin serbest zaman değerlendirme değerlendirmeleri ve öğrenme sorumluluklarını almaları akademik başarıya olumlu etki etmektedir. Bu alanda ilkökul düzeyinde yapılan çalışma olmadığı için bu araştırma bu boşluğu tamamlayacaktır. Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerini artırmalarına ve serbest zamanlarını akademik başarıyı destekleyecek şekilde planlamalarına yardımcı olacak uygulamalara yönelik öneriler sunma potansiyeli bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan bu araştırmanın, ilkökul 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılması olmasının da araştırmaya özel bir önem kattığı söylenebilir. Zira insanların karakter, değer, tutum, ilgi, alışkanlık gibi birçok özelliği temellerinin orta çocukluk çağında (7-11 yaş) önemli ölçüde belirginleştiği alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Gilbert, 2005; Biberici, 2010; Nas, 2022; Yeşil, 2021). Serbest zamanı değerlendirme alışkanlığı ve öğrenme sorumluluğu değişkenlerinin de bu bağlamda değerlendirilmesi gerektiği; ilkökul düzeyinde bu çalışmanın yapılarak öğrencilerin bu iki değişken açısından sorunlu yönlerinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle öğrencilerin sorunlu yönlerinin küçük yaşlarda giderilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilecektir

Bununla birlikte bu araştırma sürecinde, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir

bir veri toplama aracının alanyazına kazandırılması planlandığından, bu katkının da araştırmaya önem kattığı söylenebilir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmada başlıca şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan öğrenme sorumlulukları ölçeği, serbest zaman değerlendirme ölçeğine ve öğrenci görüşmelerine verdikleri cevapların güvenilir ve doğru cevaplar olduğu,
2. Alan yazın taraması sonunda ulaşılan çalışmaların, çalışmanın ana konusunun farklı yönlerini ortaya koyabilme için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

Araştırma başlıca;

1. Araştırma, zaman açısından 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kocaeli ili ilkokul 4. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle,
2. “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenme Sorumlulukları Ölçeği” ve “Serbest Zamanı Değerlendirme Anketi” ver toplama araçları ile ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle,
3. Millî Eğitim Bakanlığı not sisteminde kayıtlı olan son dönem ilkokul akademik başarı düzeyini ifade eden ortalama başarı puanı ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Akademik Başarı: Öğrencinin okul derslerine yönelik kazanımlara ne kadar ulaştığını yansıtmak üzere öğrencilerin başarı derecelerini ilişkin öğretmenin takdir ettiği puanla gösterilebilecek düzeyidir (Sarier, 2016, s. 609). Bu bağlamda öğretmen tarafından öğrencilerin başarılarını yansıtan karne notları sonunda Millî Eğitim Bakanlığı not

sisteminde kayıtlı olan öğrencilere ilişkin akademik başarı ortalama puanı, öğrencinin akademik başarı düzeyini yansıtan değer olarak alınmıştır.

Öğrenme Sorumluluğu: Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmek, desteklemek ya da eksikliklerini gidermek üzere yararlı etkinlikler yapma isteği, duygusu ve çabasıdır (Yakar, 2017, s. 10).

Serbest Zaman Alışkanlıkları: Bireyin özellikle başkaları tarafından planlanmış bir iş yapmadığı; uyku ve yemek gibi zorunlu hayat faaliyetlerinin dışında, tamamen kendi istekleri doğrultusunda doldurabileceği zaman aralığı olarak tanımlanan serbest zamanlarda kendi istek ve iradesine bağlı olarak yaptığı ya da yapmayı tercih ettiği davranış ve davranış kalıplarıdır (Kılbaş, 2010, s. 28)

İlkokul Öğrencisi: Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmî ve özel ilkokullarda öğrenim gören 1. sınıftan 4. sınıfa kadar eğitim alan öğrencilere ilkokul öğrencisi denir. İlkokul süreci genel olarak 5 ila 10 yaş aralığında tamamlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilere; Okuma-Yazma, Türkçe, İngilizce, Temel Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik, Trafik Güvenliği, İnsan hakları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerle birlikte bireysel ve sosyal gelişimlerini destekleyen temel beceriler kazandırılmaktadır (MEB, 1961; MEB, 2025).

Alışkanlık: İç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış (MEB, 2025).

Bu çalışmada alışkanlık, yapılan bir iş ya da işlemin yapılma sıklığını ifade etmek üzere kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmada ilkokul öğrencilerinin serbest zamanları kapsamında yaptıkları etkinlikleri yapma sıklıkları inceleme konusu edinildiğinden, metin içerisinde zaman zaman "serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıkları" zaman zaman da "serbest zaman alışkanlıkları" ifadelerine yer verilmiştir.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Başarı ve Başarmak

Başarı, eğitim ve psikoloji alanlarında çok boyutlu bir kavram olarak ele alınır. Kişilerin beklenen amaçlarını sistemli bir şekilde aşama aşama gerçekleştirmesi (Baltaş, 1998, s.27) veya amaçlanan önemli bir işle ilgili istenilen sonuca ulaşması biçiminde tanımlanan başarının bu tanımının yanı sıra; istenilen sonuçların elde edilememesi durumunu başarısızlık olarak ifade edilebilir (Sadıkoğlu, 2002, s. 24).

Alanyazında başarı bu şekilde “istenilen sonuca ulaşma”, “güdülen amaca erişme” veya “istenileni elde etme” şeklinde tanımlanmakta; bireyin yaşamı boyunca çeşitli hedeflere ulaşmak amacıyla gösterdiği çabaların bir ürünü olarak görülmektedir. Başarı süreci ise çevreden alınan geri bildirimler, bireyin sosyal ortamı ve duygusal doyumu ile de şekillenmektedir. Böylelikle günümüzde bireyin kendini gerçekleştirmesi, sevdiği bir alanda uzmanlaşması ve sonuçta tatmin-mutluluk elde etmesi de başarı kavramına dahil edilmektedir (Arıcı, 2007, s.2; Özkul ve Özkul, 2022, s.9–10; Ateş, 2016, s.1210).

Başarı yalnızca hedefe ulaşmakla sınırlanmayıp, bireyin kapasitesi göre gerçekleştirdiği davranışsal ürünler veya performansla; başarısızlık ise kapasite ile performans arasındaki tutarsızlıkla tanımlanabilir. Böylece başarı sonuç odaklı olmanın yanı sıra sürece dayalı bir olgu olarak da değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2018, s.24; Uludağ Kırçıl ve ark., 2021, s.1150; Esentürk ve Ateş, 2023, s.20).

Başarı, bireysel performans veya ürünlerin ötesinde sosyal ve kurumsal etkileşimlerle de ilişkilidir. Öğrenci başarısı, öğretmenin bilgi ve mesleki yeterliliği ile öğrenci-öğretmen etkileşimi, okul iklimi, eğitim ortamı ve sosyal faaliyetlerin bütünsel etkisi çerçevesinde değerlendirilebilir (Ulusoy, 2007, s.506).

Veliler de başarıyı farklı şekillerde tanımlamaktadır. Bazıları, okul-aile iletişimi ve sosyal etkinliklerin öğrencinin davranışsal gelişimine katkı sağladığını ve bunun akademik başarıyı desteklediğini düşünmektedir (Acar ve Vural, 2018, s.303). Bazıları ise başarılı öğrenciyi

ders başarısının yanı sıra milli/manevi değerlere bağlılık, sorumluluk bilinci ve ahlaki davranışlarla tanımlamaktadır (Can, 2015, s. 262).

Başarı kavramının birçok alanı kapsayıcı yapısı nedeniyle, bireysel ve toplumsal bağlamda farklı disiplinlere özgü tanımının yapılabildiği söylenebilir. Bu nedenle başarı hakkındaki farklı yaklaşımların daha net anlaşılabilmesi için kavramın temel boyutlarıyla ele alınmasının doğru olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda başarı kavramının sözlük ve akademik tanımlar çerçevesinde nasıl şekillendiğine daha yakından bakmak yararlı olabilir.

2.1.1. Bir Kavram Olarak Başarı

Başarını genel anlamda “başarma işi” veya “muvaffakiyet” olarak tanımlanmıştı. Okul başarısı ise belirli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne ölçüde faydalandığının göstergesidir. Bu kavram sadece bireysel çabalarla değil, toplumsal, kültürel ve çevresel faktörlerle şekillenir ve içinde bulunulan toplumla etkileşimi de kapsayan çok boyutlu bir olgudur. Bu doğrultuda 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlamak ve etkin vatandaşlar olarak dünyanın gelişimine katkıda bulunmak da başarı ve mutluluğun önkoşulu olduğu göz önüne alınabilir. Öğretim süreçlerinde başarı ise, öğrencinin müfredatta belirtilen davranışları edinmesi ve bunları etkin bir şekilde uygulayabilmesiyle gerçekleşir (TDK, 2024; Güleç ve Alkış, 2003, s.19; Türel ve diğerleri, 2023, s.2; Sarier, 2016, s.2).

Başarı bireyin gelişim özelliklerine uygun hedeflere ulaşması, hayatında değeri olan amaçları planlı şekilde gerçekleştirmesi ya da planlı ve programlı bir çabayla hedefe ulaşması şeklinde ifade edilmektedir (Şeker, 2013, s.8; Arıcı, 2007, s.2; Baltaş, 1990, s.27; Elmacıoğlu, 1998, s.117). Şeklinde hedeflere ulaşım yönünden benzer tanımlarla karşılaşmaktayız.

Tanımlardan hareketle başarı “planlanan sonuca ulaşma, amacı gerçekleştirme, başlanan işi tamamlama, belirlenmiş programa uygun ürün oluşturma veya belli bir bilgi/beceri düzeyine ulaşma” şeklinde kısa tanımlanabilir. Günümüzde ise başarı yalnızca akademik performans olarak görülmemekte öğrencinin sosyal, kültürel ve duygusal gelişimini de bütünsel açıdan değerlendirilmektedir (Balcı, 2005, s.22).

Başarının öznel değerlendirmelere açık olduğunu kavramsal olarak da sosyal/kültürel değerlerle iç içe geçtiğini bu farklı bakış açıları göstermektedir. Böylelikle net bir ayrım

yapılamayan dinamik yapısının sonucunda zamanla ve beklentiler çerçevesinde yenilenmekte olduğu söylenebilmektedir. Bu sebeple tek bir tanımlı olmamakla beraber geliştirilen çalışmalar ölçüsünde düzenlemeler yapılmakta değır biçilmektedir (Yafez, 2021, s.21).

Başarı kavramsal çerçevesinin yanında, bireyin öğrenme süreçlerine yansıyan bir yeterlik olarak da değırlendirilmelidir. Bu doğrultuda öğrencinin bilgi ve becerileri nasıl kazandığı ve bu edindiklerini ne ölçüde hayatta uygulama fırsatı bulduğunu, yeterlik odaklı bir yaklaşımla irdeleyerek açıklamak yerinde olacaktır.

2.1.2. Bir Yeterlik Olarak Başarı

Başarı belirli bir hedefe ulaşmanın yanında öğrencinin bu süreçte edindikleri bilgileri, öğrenme ve uygulama yeterlikleri bağlamında ölçen çok boyutlu bir kavramdır. Bu çerçevede bilgi ve beceri kazanımlarının hayata geçirilebilme düzeyi, öğrendiklerini davranışa dönüştürülmesi ve beceri geliştirilmesi ile belirlenir. Okul dışında aile çevresi ve daha geniş sosyo-kültürel etkenlerin katkısıyla şekillenir ve aynı zamanda bir sonraki eğitim kademesi geçişte kriter olarak değırlendirilmektedir (Kılıç ve Gündüz, 2021, s.314; Alparslan, Yastioğlu ve Taş, 2017, s.147; Ulusoy, 2020, s.1566).

Eğitim bireyleri geleceğe hazırlayan bir süreçtir. Başarı da bu doğrultuda öğrencilerin ileride hangi alanda veya meslekte başarılı olacağını ve yaşamın çeşitli aşamalarındaki görevlerle ne ölçüde başa çıkabileceğini dair bir varsayım sunabilir. Böylelikle başarı akademik çıktıdan ziyade öğrenilen bilgi ve becerileri yaşamın her basamağında iletişim, problem çözme, öz düzenleme ve sosyal-duygusal gibi çeşitli beceri alanlarında etkili kullanabilme yeterliliği olarak nitelenebilir (Green ve diğırleri, 2023, s.1–2).

Öğrencilerin öğrenme süreçleri kapsamında başarıyı bir yeterlik olarak incelemek bireyin bilgi ve becerilerini gelecekte ne ölçüde kullanabildiğini belirlerken; bu anlamı üretkenlik ve performansla sınırlamak yeterli olamayabilir. Başarı aynı zamanda birey ve milletler nezdine önemli kabul edilmekte ve başarılı olmak kişilere değır atfetmektedir. Bundan dolaydır ki başarıyı bir değır vasfıyla incelemek çalışmanın zemini için önem arz etmektedir

2.1.3. Bir Değer Olarak Başarı

Değer, Türk Dil Kurumu'na (2024) göre “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir ulusun ... değerlerini içeren maddi ve manevi öğelerin tümü” olarak tanımlanmaktadır. Başarı da millet ve fert tarafından önemli görülen bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarı değeri bu çevrelerce farklı şekillerde nitelenebilmektedir. Örneğin; başarının hırs sonucu oluşmasının olumsuz sonuçlanabileceği ifade edilmesinin yanında başarılı olmak genel olarak bir değer olarak öğretilmektedir (Bulut ve Alabaş, 2023, s.199; Ünalın-Şenler, Cantürk ve Bektaş, 2023, s.175; Trinidad, 2019, s.8).

Diğer taraftan toplumda başarılı öğrencilerin ya da kişilerin çevresiyle olumlu ilişkiler kuran, daha uyumlu, neşeli, sosyal ve mantıklı oldukları; başarısız öğrencilerin ise daha içine kapanık, uyumsuz, öfkeli ve kötümser oldukları düşünülmektedir (Keskin ve Yapıcı, 2008, s. 22). Görüldüğü gibi başarı çoğunluk tarafından arzulanan bir değer görülmekte ve ulaşılabilmesi için önlemler alınmaktadır.

Aile ve öğrencinin yakın çevresi tarafından başarı sadece kişiyi yaşadığı çevre tarafından değerli kılan salt bir unsur olarak görmemektedirler. Aksine diğer değerlerin hazırlayıcısı veya ön koşulu olarak nitelemektedirler. Başarı değerine sahip öğrencilerin duyarlı, saygılı ve sevgi gibi kişilik özelliklere sahip ve edepli, terbiyeli, sorumluluk sahibi oldukları düşünülmektedir. Bunların yanında zamanını iyi kullandıkları, dedikodu yapmadıkları, sır saklayabildikleri, teknolojiyi iyi kullandıkları, ahlaklı olmak yönüyle çevreden aldığı dönütleri önemsedikleri belirtilmektedir. Başarısız öğrencilerin ise kaba, kavgacı, hoşgörüsüz, bencil, güvenilir olamam, merhametsiz olma gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip olabilecekleri belirtilmektedir. Bu gibi örnekler başarıya atfedilen değeri tanımlayabilmektedir. Bu bağlamda ilkökul döneminde başlayan kültürel baskı sonucu çoğunlukla bireylerin başarılarına göre değerlendirildiği başarısız ve başarılı olarak adlandırıldığı bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Neticede kültürel açıdan kişinin yaşadığı çevrede değerli kılan özelliklerin bütününe sahip olmaya başarı denilmektedir. Değerleri ve sosyal ilişkileri içerdiği açıkça görülmesine rağmen yalnız notlarla sınırlı kaldığı da görülmektedir (Özcan ve Keskin, 2024, s.955-957).

Değer, yeterlilik veya psikolojik iyi oluş hali şeklinde farklı boyutları ile değerlendirilen başarı ile okul programlarında daha çok notla ifade edilen istenen sonucu ifade etmektedir.

Okullarda akademik başarı ismi verilen bu yeterlilik araştırmanın değişkeni olması nedeniyle farklı başlık altında açıklanacaktır.

2.1.4. Başarı Türü Olarak Akademik Başarı

Eğitimde başarı öğrencilerin programdaki bilgileri öğrenme ve uygulama kapasitesini ölçen çok boyutlu bir olgudur. Bu başarı geleneksel olarak notlar, sınav puanları ve çeşitli değerlendirme araçları ile ölçülen sonuç anlamında “akademik başarı” terimiyle tanımlanabilir (York, Gibson ve Rankin, 2015, s.3). Bununla birlikte Gardner’in çoklu zekâ kuramı, okulların yalnızca mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel ve bedensel zekâyı değerlendirdiğini, sosyal ve içe dönük zekâ alanlarını göz ardı ettiğini ortaya koymaktadır (Gökalp, 2024, s.10–11). Buradan hareketle akademik başarı kişinin çok yönlü gelişiminin yalnızca bir boyutunu yansıttığını söyleyebiliriz.

Bu doğrultuda akademik başarı için sınav ve notlarla ölçülenlerin ötesinde, eğitim sürecinde üst kademeye geçişten meslek seçimine, sosyal konumdan yaşam doyumuna kadar geniş bir alanda kullanılacak kazanımlara sahip olmasıdır. Benzer şekilde eğitim sistemlerinin temel amacının bireylerin potansiyeline uygun fırsatlar sağlayarak kullanabilecekleri kazanımları (becerileri) elde etmesini sağlamak olduğu hatırlatılmalıdır (Kızılırmak ve diğerleri, 2018, s.55).

Çıkarımlardan hareketle akademik çıktıların bilişsel becerilere odaklanmasının psikomotor ve duyuşsal gelişimi tam yansıtmadığını ifade edebilir ve eğitimin nihai hedefinin öğrenciyi faydalı, meslek sahibi ve yaşam doyumu yüksek bireyler hâline getirmek olduğunu belirtebiliriz. Bu bütüncül vizyon ile okulların sosyal, duygusal ve etik gelişimi de destekleyen kurumlar haline gelmesine yol açtığı söyleyebilir. Böylelikle Millî Eğitim Temel Kanunu’nda da belirtildiği gibi akademik başarının, öğrenciyi mutlu ve üretken kılma amacının olduğu vurgulanabilir (MEB, 1973, s. 5102; Yılmaz, 2017, s. 37).

Akademik başarının içsel ve dışsal boyutta çeşitli faktörün birleşimi ile oluştuğunu söylenebileceği de ifade edilebilir. Öğrencinin içsel özellikleri kapsamında; öğrenme hızı, zekâ türü, çalışma alışkanlıkları, öz-yeterlik algısı sayılabilmektedir. Dışsal faktörlerin kapsamında da aile yapısı, ebeveyn eğitim düzeyi, arkadaş çevresi, öğretmen tutumları ve okul ortamının etkileşimi sayılabilir (Arıcı, 2007, s.6–10). Bu çıkarımlardan yola çıkarak akademik başarı tanımları değişebilmekle beraber ve oluşumuna kişisel ve çevresel

faktörlerin etki ettiğini söylemek kuramsal çerçevenin sınırlarını çizmek bağlamında yararlı görülmektedir. Bilişsel çıktıların yanında sosyal ve alışkanlık becerilerinin de önem kazandığını söylemek yerinde olacaktır.

Tüm bu değerlendirmeler başarının akademik başarıyı kapsayan daha geniş çerçeve olduğunu göstermektedir. Akademik başarı, özellikle öğretim sürecinin bilgi ve beceri çıktılarının ölçülmesiyle ilgili dar bir alt kavram olarak ele alınabilmektedir (York, Gibson ve Rankin, 2015, s.2). Başarısızlığın ise bireyin potansiyelini çeşitli nedenlerle gerçekleştirememesi şeklinde tanımlandığını tekrar etmekte fayda olduğu düşünülmektedir (Yavuzer, 2017, s. 155).

Bunların yanı sıra modern eğitim sistemlerinde başarı değerlendirmeleri hem süreç odaklı hem de ürün odaklı yaklaşımlar içermektedir. Süreç odaklı değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecini nasıl yönettiğini ve hedeflere ne ölçüde yaklaştığını incelerken; ürün odaklı değerlendirme elde edilen kazanımlara odaklanmaktadır. Bu çerçevede “başarı” kavramı hedeflere ulaşma biçimini, “başarmak” ise eğitim programı sonunda elde edilen kazanımların düzeyini belirtir şeklinde tanımlamak doğru olabilir (Kaş ve Işık, 2022, s. 24–25; Tabak ve Göçer, 2013, s. 163–165).

Akademik başarı kavramı eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri olarak değerlendirilmekte ve öğrenci performansını ölçmede ve yönlendirmede önemli görülmektedir. Bunun yanında bu başarının birey ve toplum açısından neden bu kadar önemli olduğu sorusu ayrı bir tartışma konusudur. Bu noktada akademik başarının öğrencinin yaşamı boyunca yeri belirtilmeli; bunun yanında toplumsal gelişmişlik kapsamında ne ifade ettiği incelemelidir.

2.1.4.1. Akademik Başarının Önemi

Akademik başarı öğrencinin okul sürecindeki performansı ile kişisel ve mesleki yaşamında belirleyici bir değişkendir. İlkokulda Türkçeyi etkin kullanmak, temel matematik becerilerini ve sanatsal yeterliklerini kazanmak hem eğitim hayatında hem de yaşamın diğer alanlarında sosyal iletişim kurma ve karşılaştığı problemleri çözme konusunda başarılarının ön şartı konumundadır (Senemoğlu, 2020; Sönmez, 2020; Huber ve Lorenz, 2020).

Bununla birlikte parçası olduğu milletin kalkınması açısından da akademik başarı kritik bir rol oynamaktadır. Nitelikli bireylerin yetişmesi, uzun vadede onların meslek yaşamı gibi

hayatın çeşitli alanlarında potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlamak ve bu durum toplumsal refahı artırmaktadır. Aksi durumda ise akademik yetersizlikler ve okul terkleri, öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymalarını engelleyerek topluma katkılarını sınırlar. (Huber ve Lorenz, 2020, s. 8; Yıldırım, 2000, s. 168). Bu nedenle eğitim süreçlerinin temel amacı, öğrencilerin potansiyellerini en yüksek düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak ve akademik başarıya ulaşmak şeklinde ifade edilebilmektedir.

Bireylerin hem okulda hem de toplumsal yaşamında temel hedef görülen akademik başarıya modern eğitim sistemlerinde problem çözme, öz-düzenleme ve sosyal-duygusal beceriler gibi daha geniş kazanımlara odaklanarak ulaşılmaya çalışılmaktadır (Ateş, 2016, s. 1210).

Bireysel ve toplumsal açıdan önemli görülen akademik başarıyı belirleyen kişisel bağlamda bilişsel yeterlikler ile sosyal ve çevresel pek çok faktörün etkili olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda geliştirilmenin önemli görüldüğü akademik başarıyı etkileyen etkenler konusunda bazı tespitlerde bulunmak yararlı olacaktır.

2.1.4.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etkenler

Akademik başarı çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve öğrencinin bireysel çabaları ve çevresel etkiler olmak üzere iki ana grupta şekillenmektedir. Bireyin öğrenme sürecindeki rolü kişisel özellikleriyle doğrudan ilişkili görülmekte; içinde bulunduğu sosyal çevre, okul ve aile gibi çevresel unsurlar da bu sürece önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda akademik başarıyı etkileyen unsurların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

2.1.4.2.1. Bireysel etkenler

Akademik başarıyı etkileyen bireysel etmenler kişiyi öğrenme kapasitesini ve kendi öğrenme stillerini ön plana çıkardığından dolayı öğrenme işinin nasıl yapıldığı akla gelen ilk etmendir. Öğrenme stillerine göre tasarlanmış eğitim programları, kendilerine uygun hızda öğrenmesini, süreci etkin kullanmalarını ve öğrendiklerini farklı ortamlarda ilişkilendirerek kullanabilmelerini sağlar; bu yaklaşım motivasyonu artırarak akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyebilir (Sönmez, 2020; Ekici, 2013).

Bir diğer etken olarak kişinin kendisini tanıması ile ilişkili olan öz-yeterlik algısı düşünülebilir. Öz-yeterlik algısı yüksek bireyler, karşılaştıkları problemleri çözebilir, zor

olsa da sorumlulukları başarana kadar yerine getirir ve başarısızlıkta öz-eleştiri yapıp hatalarını düzeltebilir. Bu durum ayrıca bir başka değerimiz sorumluluğun geliştirilebilir bir beceri olduğunu göstermektedir (Bandura, 1994 aktaran Çetin, 2008, s.102).

Bununla birlikte öğrencinin derse yönelik ön bilgisi ve süreç boyunca sağlanan destek-düzenli takip, zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları, rehberlik ve eğitim teknolojileri kullanımının başarı üzerinde belirleyici rolü olduğu söylenebilir (Zencir, 2024, s.26).

Aynı yaş grubundaki öğrenciler için hazırlanan eğitim materyallerinde metinlerin seviyeye uygunluk, gerçek dünya bağlamında karakter örnekleri kullanımı bireysel farklılıkları gözlemelidir. Bu sayede öğrenciler farklılıklarını fark ederek motive olabilir kendilerini daha iyi ifade edebilirler (Soylu ve Altunbay, 2023, s.56).

Bireysel etkenlerin öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü tartışılmaz olsa da bu çabaların ve yeterliklerin gerçekçi bir zeminde karşılık bulabilmesi büyük ölçüde çevresel koşullara bağlıdır. Aileden okula ve sosyo-ekonomik düzeyden okul iklimine kadar uzanan dışsal faktörler öğrencinin motivasyonunu, kaynaklara erişimini ve ders dışı destek imkanlarını doğrudan şekillendirmektedir. Dolayısıyla akademik başarıyı değerlendirirken bu çevresel etmenleri de göz önünde bulundurmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4.2.2. Çevresel etkenler

Bireysel özelliklerin yanında öğrencinin akademik başarısı okul ve ailenin fiziksel, sosyal-kültürel yapısı, toplumun eğitimden beklentileri, maddi imkân ve fırsatlar gibi çevresel koşullardan doğrudan etkilenmektedir. Özellikle aile ve ev ortamındaki imkânlar başarı üzerinde kritik bir rol oynamaktadır. Örnek olarak kişi başına düşen milli gelir verilerinin matematik becerilerini %35,9, okuma becerilerini %38,8 ve bilimsel okuryazarlığı %35,7 oranında etkilediği belirtilmiştir. Bunu destekler nitelikte ekonomik yönden zorlukların materyal ve kaynaklara erişimi kısıtlayarak eşit erişim fırsatlarını engellediği ifade edilmiştir (Doğan, 2024, s.23; Solak, 2024, s.35). Benzer biçimde öğrencinin evinde bağımsız bir çalışma odasının bulunması, başarıyı olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Ateş ve Atalay, 2023, s.316; Epözdemir, 2022, s.35).

Kırsal ve kentsel alanlar arasındaki fark da akademik başarı açısından kayda değer bir etken olmaktadır. Taşınmalı ilköğretim uygulamaları ve pansiyonlu okullar, eğitim erişimini artırmayı hedeflese de öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumlarını etkilediği diğer bir durum

olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin, Üstün ve Bayar, 2020, s.3467; Tıraş ve diğerleri, 2024, s.27).

Toplumsal değerler sistemi ve aile tutumları, öğrencinin eğitim sürecine bakışını şekillendirdiği göz önüne alınırsa ortak değer yargılarını benimseyen bireylerin başarıya daha yakın olduğu düşünülebilmektedir (Erkal, 1999, s. 117). Diğer taraftan teknolojinin gelişimiyle sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ile dijital eğitim ortamları, özellikle ilkokul öğrencileri için somut yaşantıları zenginleştirerek kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Akkuş ve Gök, 2020, s.168–169).

Bununla birlikte öğrencinin okulda çokça vakit geçirdiği akran çevresi de motivasyon ve öğrenme tutumunu etkileyebilmekte; arkadaş gruplarındaki olumlu etkileşim de aynı şekilde derse yönelik tutumu güçlendirebilmektedir (Saat ve Akgül, 2023, s.126).

Şimdiye kadar çalışmalarda irdelenmediği görülen sağlıklı beslenmenin de akademik performansa katkı sağladığı düzenli sebze-meyve tüketimi ve stres azaltıcı gıdalar, öğrencilerin başarı düzeyini olumlu yönde etkilediği çalışmaların tespitleri arasındadır (Aydın ve Güllü, 2024, s.97).

Çevresel etkenler arasında okul ve aile ortamı ile bu mekanlardaki öğretmen ve ebeveyn tutum ve yeterliklerin başarıya olumlu olumsuz katkısının diğerlerinden daha baskın olduğu vurgulanmaktadır (Şişman, 2023; Ünal, 2008; Güven, 2019; Preble ve Gordon, 2011).

Öğrencinin akademik başarısı yalnızca bireysel çabalarıyla sınırlı kalmadığı ve çevresel faktörlerden de doğrudan etkilendiği görülmektedir. Özellikle okul ortamı, öğrencinin akademik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okulun fiziksel ve sosyal koşullarının yanı sıra öğretmenler, akranlar ve yöneticiler gibi insan unsurları da başarıya katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, okul çevresinin akademik başarı üzerindeki etkileri çok yönlü olarak incelenecektir.

2.1.4.2.2.1. Okul ve öğretmen

Akademik başarının yalnızca bireysel çabalara bağlı olmadığı öğrencilerin içinde bulunduğu okul çevresi kapsamında değerlendirilen öğretmenler, akranlar, okul yöneticileri gibi insan kaynaklarının yanı sıra, fiziksel imkân ve fırsatlardan etkilendiğini ifade edilebilmektedir. Özellikle öğrencilerin güvenli ve huzurlu bir ortamda eğitim alması, akademik başarıyı doğrudan etkilemesi nedeniyle okulun öğrencilere sağladığı faydaların yanı sıra olumsuz sosyal etkileşimlerin önlenmesi de son derece önemlidir. (Preble ve Gordon, 2011, s.5).

Araştırmalar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışarak başarıyı artıracak çözüm yolları geliştirmelerinin, bu yolların günlük yaşamla uyumlu ve uygulanabilir olması gerektiğini göstermektedir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri, öğretim materyallerinin etkili kullanımını teşvik etmeleri ve karşılaşılan iletişim sorunlarına çözüm üretmek eğitim sürecine katkı sağlamaları, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Şişman, 2023, s.21-23; (Erdem, 2008, s.242).

Tabi bunun yanı sıra öğretmenlerin derse karşı tutumu, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta; öğrencilerle kurulan olumlu iletişim, öğretmen tutumları da öğrenci başarısında belirleyici bir role sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı hoşgörölü ve anlayışlı bir tutum sergilemesi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyerek başarılarına katkıda bulunabileceği söylenebilir (Sürücü ve Ünal, 2018 s.276).

Okul ortamı, öğretmen tutumları, akran ilişkileri, okul kültürü ve olumlu öğrenme iklimi gibi unsurlar, akademik başarı üzerinde bütüncül bir etki oluşturmaktadır. Özellikle öğretmenin rolü; mesleki gelişim düzeyi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenciyle kurduğu iletişim yönüyle kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin okulda kendilerini güvende ve huzurlu hissetmeleri, derse olan ilgilerini artırarak başarılarını destekleyebilmektedir (Yenidünya, 2005, s. 49).

Okul ortamında sağlanan destekleyici çevrenin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olduğu görölmektedir. Bununla birlikte okul dışında içinde bulundukları aile ortamı da en az okul çevresi kadar öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda aile yapısının, ebeveyn tutumlarının, ailenin sosyoekonomik koşulların ve aile içi iletişimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenecektir.

2.1.4.2.2.2. Aile ve ebeveyn

Birçok araştırmaya göre anne babanın eğitim düzeyi, çocuklukta elde ettikleri başarılar, aile içindeki sorumlulukları ile çocuklarına karşı üstlendikleri roller bireyin eğitim hayatında en temel ve belirleyici çevresel faktörlerden biri olarak çocukların benlik gelişimini etkilemektedir. Örneğin ailelerin cinsiyete dayalı ayrımcılıktan uzak tutumları, çocukların özgüvenlerini olumlu yönde destekleyerek akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri ilgi, aile içi olumlu iletişim biçimleri öğrencinin

öğrenme motivasyonunu artırmakta ve aile üyeleri arasındaki karşılıklı destek çocuğun duygusal gelişimini pekiştirerek okul başarısını destekleyebilmektedir (Ünal, 2008, s.98; Çelenk, 2003, s.32).

Sosyoekonomik durum, çocuğun eğitime erişimini ve gelişimini doğrudan etkilediğinden ailenin çocuklarına olan desteği maddi olanaklar üzerinden de değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda ailenin maddi durumu; eğitimle ilgili materyallerin temini, okul ulaşımı, okul dışı sosyal faaliyetlere katılımı ve özel eğitim olanaklarını ve daha kaliteli eğitim fırsatları ile daha avantajlı çevrelerden faydalanmasını sağlayabilmektedir (Tomul, 2007, s.123). Ekonomik durumun olumlu olması; aile içi sağlıklı iletişim kurulamadığında, aşırı baskıcı ya da kontrolcü ebeveyn tutumları çocukların özgüvenini zedeleyebilmekte akademik başarıda düşüşe neden olabilmektedir bu nedenle tek başına başarıyı garanti etmemektedir. (Aslan ve Cansever, 2007, s. 117). Bu nedenle aile desteği, çocukların yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal gelişimlerini de destekleyici nitelikte olmalıdır. Ebeveynlerin çocuklarına güven vermelerinin ve öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermeleri başarıyı olumlu yönde etkileyen en güçlü etmenlerden olduğu ifade edilebilir (Çelenk, 2003, s.32).

Bu çerçevede ailenin eğitim sürecine aktif katılımı, evde yapıcı bir öğrenme ortamı oluşturması, çocuklarının gelişimini destekleyen tutumlar sergilemesi, cinsiyet ayrımı yapmaması akademik başarı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır ve ekonomik durumda bu koşulla önem kazanmaktadır (Güven, 2019, s.15).

Aile yapısının ve ebeveyn desteğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri açıkça ortaya konduktan sonra bu başarının nasıl ve hangi ölçütlerle değerlendirildiği sorusu akla gelmektedir. Geleneksel puanlama (not verme) sistemlerinin ötesine geçen günümüz eğitim anlayışı öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki performanslarını çok boyutlu bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda akademik başarı göstergelerinin kapsamı ve anlamı üzerinde durmanın araştırmanın temel değişkenleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1.5. Akademik Başarı Göstergeleri

Türkiye Maarif Yüzyılı Eğitim Modeli ile ilkokullarda akademik başarı geleneksel not ve sınav temelli ölçütlerin ötesine geçerek eğitime daha bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş,

öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de kapsayan daha geniş bir kazanım değerlendirilme sürecine girmilmiştir. Bu modelde başarı göstergeleri dört temel başlık altında sınıflandırılmıştır: Kavramsal Beceriler, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Eğilimler ve Alana Özgü Beceriler (MEB, 2023). Bu yapı öğrencilerin bilgi edinmelerinin yanında bu bilgileri etkili biçimde kullanabilmelerini, anlamlandırabilmelerini, toplumsal yaşamda işe koşabilmelerini ve hayatında gerekli becerileri edinmeleri hedeflemektedir.

Kavramsal beceriler; öğrencilerin soyut düşünme, problem çözme ve üst düzey zihinsel işlemleri gerçekleştirebilme kapasitesini kapsamakta ve eleştirel ve analitik düşünmenin yanı sıra bilgiyi anlamlandırma ve dönüştürme yetilerini içermektedir (Kurnaz Adıbatmaz ve Kutlu, 2020, s.29). Böylece öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, o bilgiyi yaşamla ilişkilendirerek kullanma ve sorgulama gücünü de geliştirmektedir. Bu yönüyle kavramsal beceriler tüm öğrenme alanlarının altyapısını oluşturmaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ise bireyin duygusal farkındalığını geliştirmesine, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasına ve öz denetim becerileri kazanmasına yardımcı olur. Empati, iş birliği, liderlik ve etkili iletişim gibi beceriler öğrencinin yalnızca akademik değil, toplumsal yaşamında da işlevsellik kazanmasına katkı sağlar (Özhan, Taşgın ve Kandırmaz, 2023). Ayrıca bu becerilerin akademik süreçlerle doğrudan ilişkili olduğu ve öğrencilerin öğrenmeye daha etkin katılım göstermesini sağladıkları belirtilmektedir (Esen, 2019, s.93).

Eğilimler öğrencilerin bireysel ilgi ve meraklarına yönelik eğilim gösterdikleri alanlarda derinleşmelerini sağlayan ve öğrenme sürecine karşı motivasyonu belirleyerek öğrenmeye olan tutumu şekillendiren önemli bir boyuttur. Örneğin; merak ve keşif isteği, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını oluşturmalarına olanak tanır (Solari, Vizquerra ve Engel, 2023, s.1079-1080). Bu yönüyle eğilimler hem öğrenme sürecine katılımı artırmakta hem de öğrencinin içsel motivasyonunu desteklemektedir.

Alana özgü beceriler; öğrencilerin belirli bir disiplin ya da konu üzerine yoğunlaşarak uzmanlaşmasını ve bu alanda derinlikli bilgi birikimi edinmesini amaçlamaktadır. Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri veya Sosyal Bilimler gibi alanlara özgü kazanımlar öğrencilerin eleştirel düşünme ve uygulama becerilerini desteklemekte ve öğrencinin hem okul başarısına hem de gelecekteki mesleki yaşamına katkı sağlayacak temel donanımları kazandırmaktadır (MEB, 2023).

Temel becerinin yanında yeni fikirler geliştirme, yenilikçi çözümler üretme ve özgün bakış açılarıyla problem çözme gibi süreçleri içeren üretken düşünme becerilerinden de söz edilebilir. Bu beceriler öğrencilerin yalnızca mevcut bilgileri tekrar etmeleri yerine, onları yeniden yapılandırmaları ve özgün içerikler üretmeleri açısından önemli görülmektedir (Özerbaş, 2011, s.699-700). Bununla birlikte öğrencilerin kendine güvenmesi, kendini ifade etmesi, eleştirel düşünmesi de bu becerilerle desteklenmektedir.

Yeni Türk Eğitim Modeli başarıyı yalnızca akademik ölçütlere indirgemek yerine, bireyin çok yönlü gelişimini hedeflemektedir. Öğrencilerin kavramsal, duyuşsal, sosyal ve eğilimsel becerilerinin bir arada değerlendirilmesi gerektiği anlayışı bütüncül yapısını yansıtmaktadır (MEB, 2023). Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırmakta, onları yaşamla daha doğrudan ilişkili hale getirmekte ve bireysel potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır.

Belirtilen beceri temelli başarı göstergelerinin yanı sıra öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirmede hâlen geleneksel ölçme araçları da önemini korumaktadır. Özellikle yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler ve performans değerlendirme sistemleri öğrencilerin bilgi düzeyini sayısal olarak ifade etmeye yarayan puanlama yöntemleri olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu bağlamda akademik başarı göstergesi olarak puan ve puanlama sistemlerinin yapısı ve işlevi ayrıntılı biçimde ele alınmalıdır.

2.1.5.1. Akademik Başarı Göstergesi Olarak Puan ve Puanlama

Eğitim kurumlarında uzun süredir kullanılan yazılı sınavlar öğrencilere olgular hakkındaki bilgilerini kendi tercihleri doğrultusunda ifade etme imkânı sunar. Bu sınavlar, bir veya birkaç sorudan oluşabilir ve öğrencinin özgür, üretemeye yönelik düşüncesini destekler nitelikte esneklik sağlar. Puanlama ise belirli bir sistematik doğrultusunda yapılmaktadır. Benzer biçimde soru kökü ile doğru cevabın da yer aldığı seçeneklerden oluşan çoktan seçmeli testler de sıkça kullanılan bir puanlama yöntemidir. (Özçelik, 1998, s.26; Tekin, 1991, s.110).

Öğrencilere verilen puanlar, notlar çeşitli sınav türleriyle belirlenir ve eğitim kademelerinde akademik başarı göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi notlar yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler ve öğretmen kanaat notlarına dayalı olarak verilmektedir. Sınav anında öğrencinin psikolojik ya da fiziksel durumu ve puanın hangi

kazanıma karşılık geldiğinin belirsiz olması gibi durumlarda daha objektif değerlendirme yapılabilmesi adına rubrik ve performans ölçüm araçları geliştirilmiştir. Performans ölçme araçları, sağlar. Özellikle öğrencinin bilgisi ile yeni ürün ortaya koyması beklendiğinde önceden belirlenen rubrik gibi ölçme araçları öğrenciden beklenen davranışın süreç içinde izlenmesi ve bu sürecin aşamalara bölünerek puanlanmasını sağlayabilmektedir. (Sezer, 2005, s.2). Yeni eğitim modelleri doğrultusunda, uygulamaya dayalı puanlamalar öne çıkmakta ve özellikle ilkokul düzeyinde rubriklerin kullanımı daha uygun hale gelmektedir. Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında dönem puanı, yıl sonu puanı ve yıl sonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden hesaplanmaktadır. Yüzlük puan sisteminde, Türkçe dışındaki derslerde 0-49,99 arası puanlar başarısız, 50,00 ve üzeri puanlar ise başarılı kabul edilirken, Türkçe dersi için başarı sınırı 70,00 puan olarak belirlenmiştir (MEB, 2023, s.5). Ayrıca 2007-2008 eğitim-öğretim yılından önce kullanılan beşlik sistemdeki ağırlıklı not ortalamaları, 100'lük sisteme çevrilirken belirli bir dönüşüm formülü kullanılmaktadır. Not ortalamasına 1,00 eklenip sonuç elliyle çarpılır, ardından üçe bölünerek virgülden sonra dört basamak yürütülür (MEB, 2025, s.5).

Öğrencilerin başarı durumları, yönetmelikte açıkça belirtildiği üzere; ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında derslerin dönem ağırlıklı puan ortalaması en az 70,00 olmak şartıyla, Türkçe dersinden 70,00 ve diğer derslerin her birinden en az 50,00 puan alan öğrencilerden 70,00–84,99 ortalama aralığında olanlar “Teşekkür”, 85,00 ve üzeri puan alanlar ise “Takdir” belgesi ile ödüllendirilmektedir (MEB, 2023, s.11). Benzer sistemle puanlanan ilkokul 4. sınıf öğrencileri de 2023 yılında yapılan düzenleme ile derse katılım, bireysel-grupla etkinlikler ve oyun temelli etkinliklerdeki performanslarına göre değerlendirilmeye başlanmıştır (MEB, 2025, s.5). Bu bağlamda öğrencilerin başarılarının sadece sınavlarla değil, aynı zamanda süreç içindeki katılım ve etkinliklere göre değerlendirilmesi günümüzde kullanılan daha kapsayıcı ve bütüncül bir ölçme anlayışını ortaya koymaktadır.

Her eğitim sistemi kendi kültürel, pedagojik ve yapısal özellikleri doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini şekillendirmektedir; bundan dolayı puanlamanın ilkokul eğitim uygulamaları özelinde nasıl yapılandırıldığına odaklanmak gerekmektedir. Bu doğrultuda Türk ilkokul eğitim sisteminde not verme uygulamaları ayrıntılı şekilde incelenmelidir.

2.1.5.1.1. İlkokul eğitim sisteminde not verme (puanlama) uygulamaları

Bir önceki bölümde ölçme değerlendirme araçları detaylı olarak açıklandığından bu başlıkta ilkokul düzeyinde notlandırmanın nasıl yapıldığının açıklanması yeterli görülmektedir. Geleneksel puanlama yöntemlerinin yanı sıra, öğrencilerin başarılarını daha ayrıntılı değerlendirmek amacıyla rubrik ve performans ölçüm araçları da geliştirildiği önceki başlıkta da belirtilmiştir. Bu araçlar geleneksel sınavlarda göz ardı edilen öğrenme ilerlemelerini, öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken davranışları ve her aşamadaki başarı düzeylerini tanımlamakta ve özellikle uygulamalı bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde etkili olmaktadır. Rubrikler süreci ölçtüğünden İlkokul düzeyinde bu tür ölçme araçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha sağlıklı değerlendirmeye yardımcı olmaktadır ((Ekiz, 2023, s.1180-1182; Yıldız ve Karadağ, 2023, s.945; Sezer, 2005, s.2).

Yeni eğitim modellerinde yazılı ve çoktan seçmeli sınavların yerini, öğrencilerin uygulamalı becerilerini değerlendiren yöntemler almaktadır. Rubrikler, öğrencinin belirli bir beceriyi ne ölçüde yerine getirdiğini göstererek bireysel farklılıklara uygun değerlendirme yapma olanağı tanır (Sezer, 2005, s. 8; Tuncel, 2011, s.228-230). Yapılan güncellemelere göre okul öncesi ve ilkokul düzeyinde öğrencilerin başarıları; gözlem, oyun temelli değerlendirme yöntemleri ve verilen görevlerin yerine getirilmesi, derse katılım gibi araçlarla süreç odaklı olarak takip edilmektedir (MEB, 2025, s.5).

Akademik başarıyı ölçmek için kullanılan bu çeşitli puanlama yöntemlerinin yanında sadece sayısal notlar üzerinden yapılan değerlendirmelerin yetersiz kaldığı da ifade edilmektedir. Öğrencinin sınavdaki psikolojik durumu, fiziksel sağlığı ve sınav kaygısı gibi çevresel etkenler, gerçek başarı düzeyini tam olarak yansıtmayabilir. Bu nedenle, puanların hangi kazanıma verildiği ve bu puanların ne ölçüde anlamlı olduğu konusunda daha şeffaf ve kapsamlı yaklaşımlar benimsenmektedir. Özellikle 2023 yılı öncesinde 4. sınıftan itibaren yazılı sınavlar ve süreç değerlendirmeleri birlikte kullanılarak akademik başarı belirlenmiştir. Bu karma model, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda süreçteki tutumlarını da değerlendirmeyi amaçlamıştır (Özan ve Yaraş, 2017, s. 277).

Son yıllarda ise performansa ve projeye dayalı ölçme sistemlerine yönelim artmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dökme becerilerini de kapsamaktadır. Yeni düzenleme ile okul öncesi ilkokul 1-4. sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimleri, öğretmenlerin gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeleri ve verilen görevlerin yerine getirilmesi önemsenmektedir. Not şeklinde ifade edilmesinde de bu

aralıklar dikkate alınmaktadır. “Puan karşılıkları; 85 – 100 çok iyi, 70 – 84,99 iyi, 50 – 69,99 yeterli, 0 – 49,99 geliştirilmeli olacak şekilde karnede “çok iyi”, “iyi”, “yeterli” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilmektedir” (MEB, 2023). Bu düzenleme, önceki yıllarda 4. sınıf ve ortaokullarda geçerli olan sınav ve not sisteminden farklı olarak sınav uygulamasını kaldırmakta; öğrencilerin gelişim düzeylerinin süreç içerisinde değerlendirilmesini esas almaktadır. Bu süreç öğrencinin yalnızca bilişsel gelişimini değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de değerlendirme olanağı sunmaktadır. Dolayısıyla Araştırmada da bu puanlama esas alınmıştır.

2.1.6. Bilimsel Araştırmalarda Bir Değişken Olarak Akademik Başarı

Alanyazın incelendiğinde akademik başarının eğitim bilimleri başta olmak üzere birçok sosyal bilim alanında bağımlı veya bağımsız değişken olarak incelendiği görülmektedir. Öğrencilerin bireysel özellikleri, aile yapısı, çevresel faktörler ve eğitimsel uygulamalarla olan ilişkisi sıklıkla araştırma konusu yapıldığı dikkati çekmektedir. Aşağıda akademik başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin yapılmış bazı araştırmalara hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

2.1.7. Akademik Başarı ile İlgili Araştırmalar

Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliği faktörlerinin dil öğrenme sürecinde akademik başarıya olan etkisi incelenmiştir. Tarama modeliyle yapılan bu araştırmanın örneklemini, basit tesadüfi yöntemle seçilen 223 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre dil öğrenme inançları, öğrenen özerkliği ve akademik başarı gibi tüm değişkenlerde kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin dil öğrenme inançları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarıyı %6 oranında açıkladığı söylenebilir.

Doruk (2021) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin evlat sorumluluğu beklentisi, aile aidiyeti, cinsiyet ve aile özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Ankara'da bulunan 754 üniversite öğrencisinden

oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, akademik başarı durumlarının cinsiyet ve doğum sırası değişkenine göre değişmediği gözlemlenmiştir. Anne ve baba eğitim durumlarına göre lisans ve üstü eğitim almış ebeveynlere sahip öğrencilerin, eğitimsiz ya da düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlere sahip öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı seviyelerine sahip olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte kardeş sayısına göre kardeşi olmayan öğrencilerin, 1-2 kardeşi olan ve 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aile yapısı bakımından ise tam ailelere sahip öğrencilerin, parçalanmış ailelere sahip olan öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı gösterdiği ifade edilmiştir. Evlat sorumluluğu beklentisinin akademik başarı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Buna karşın aile aidiyetinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Ötken ve Süslü (2020) tarafından yapılan araştırmada, PISA 2006 öğrenci anketinde yer alan anne-baba eğitim durumu, cinsiyet, fen öğrenimi ve fen öğretimi değişkenleri ile 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Altındağ İlçesi'nde öğrenim gören 154 7. sınıf ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet değişkeninin akademik başarıyı anlamlı şekilde farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Anne ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, anne ve babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Gelbal (2010) tarafından yapılan araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Türkiye’de çeşitli ilköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 30.714 öğrencilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine odaklanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte anne eğitim düzeyi ve ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin başarısının da arttığı bulunmuştur. Kardeş sayısı birden fazla olan öğrencilerin ise başarı seviyelerinin düştüğü gözlemlenmiştir.

Akkaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ders başarılarını etkileyen kişisel, sosyo-ekonomik ve okul kaynaklı faktörler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya'da ilköğretim okullarında öğrenim gören 120 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin yıl sonu başarı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra başarı güdüsü,

mutluluk düzeyi, ders çalışma becerisi, aile katılımı, baba eğitim düzeyi ve yardımcı kitap varlığı gibi faktörlerin arttıkça akademik başarı seviyesinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğrenilmiş çaresizlik, televizyon izleme süresi ve kardeş sayısının artması ile başarı seviyesinin düştüğü belirlenmiştir.

Metin (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurlar belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Artvin ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 991 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet değişkenine göre sınav başarı puanlarında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Bunun yanında sınıf seviyelerine göre, 8. sınıf öğrencilerinin başarısının daha çok etkilendiği görülmüştür. Anne-baba eğitim durumu ile başarı arasında bir ilişki olduğu ve anne-babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte aylık gelir arttıkça başarı seviyesinin arttığı ifade edilmiştir.

Okutan (2017) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci dönem ve ikinci dönem yapılan TEOG Fen Bilimleri başarılarına etki eden değişkenler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ordu ili Altınordu ilçesinde eğitim gören 14 ortaokuldan seçilen 605 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 Fen Bilimleri puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin ve kurs alan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte anne-baba eğitim düzeyinin artması ile öğrencilerin puan ortalamalarının yükseldiği bulunmuştur. Bunun yanında, kardeş sayısının artması ve gelir seviyesinin düşmesiyle puan ortalamalarının azaldığı gözlemlenmiştir.

Ateş (2020) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin özgüven ve sorumluluk duygularının akademik başarıları üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Küçükçekmece Gülten Özaydın Çok Programlı Lisesi'nde okuyan 312 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre sorumluluk ölçeği puanlarının cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu ve kardeş sayısına göre anlamlı fark oluşturmazken; yalnızca sınıf seviyeleri için 12. sınıf öğrencilerinin puanlarının 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Kadın öğrencilerin başarı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen bazı değişkenler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Düzce ili Merkez ve Akçakoca ilçelerine bağlı okullarda öğrenim gören 691 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, erkek öğrencilerin not ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğunu, anne mesleklerinin ve kardeş sayısının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte anne ve baba eğitim düzeyinin ve aile gelir seviyesinin arttıkça akademik başarı seviyesinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Akar (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin bireysel özellikleri, akademik motivasyon düzeyleri, okula katılım durumları ve öğretmen adaleti algılarının akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini, 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 403 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin akademik motivasyonları ile öğretmen adaleti algıları ve okula katılım düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca bu değişkenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Doğan (2024) tarafından yapılan çalışmada, ailenin eğitime katılımı ve desteği ile ilkökul öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tarama modeliyle yürütülen bu araştırmanın örneklemini, 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 240 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, ailelerin çocuklarının İngilizce öğrenme süreçlerine aktif katılımı ve sağladıkları destek düzeyi arttıkça, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte öğrenci sınıf seviyesi arttıkça aile ilgi düzeyi düşmüş fakat bu durum öğrencilerin başarısına etki etmemiştir.

Erzurumlu-Ceylan ve Erdem (2022) tarafından yapılan bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki, öğretmen görüşleri ve gerçeklik terapisi çerçevesinde incelenmiştir. Nitel yöntemle yürütülen çalışmada, Amasya'daki 20 öğrencinin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyi yüksek görülen öğrencilerin içsel kontrol mekanizmalarının ve iletişime yönelik becerilerini yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kişilik özelliklerini akademik başarıyı artırdığı söylenebilir. Motivasyon için başarı duygusu, mutluluk ve sevilme önde gelmektedir. Sonuç olarak öğrenci başarısı, öz disiplin ve sorumluluklar birbirlerini

desteklemekte ve öğretmenlere rol model olma, yaşına uygun sorumluluk verme ve okul aile iş birliğini önerilmektedir.

Engin (2020) tarafından araştırmada, ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları ve motivasyonları, ebeveyn tutumları, öğretmen motivasyonu, öğretmen öz-yeterliliği ve liderlik yaklaşımları açısından incelenmiştir. Çalışma, İzmir'in Bornova ilçesindeki 60 öğretmen ve 1476 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile yapılan anketlerle yürütülmüş ve veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bulguların başlıcaları bu şekildedir: Babası lisans veya üstü eğitime sahip öğrencilerin başarıları lise veya daha düşük eğitime sahip babaların çocuklarına göre yüksektir. Demokratik tutumlu ebeveynlere sahip öğrenciler, öğretmen motivasyonunun özellikle orta ve yüksek olduğu durumlarda daha yüksek akademik başarı göstermekte ve ihmalkâr ebeveynlerin çocukları daha düşük akademik başarı göstermektedir. Okulda paylaşılmış liderlik öğrencilerin başarısını olumlu etkilemektedir. 6 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenler mesleğe yeni başlayanlara göre daha fazla motivasyona sahiptir. Anne babanın ikisi ile yaşayan öğrencilerin başarıları yüksektir bunun yanında öğretmen, veli ve okul bütünleşik olarak başarıyı etkilemektedir sonuçlarının çıkarıldığı söylenebilir.

Altuntaş ve Sulak (2024) tarafından yapılan bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. 2023-2024 eğitim yılında Samsun'daki beş ilkokulda öğrenim gören 350 öğrenci (169 kız, 181 erkek) örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile matematik başarıları arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme puanları genel olarak yüksek düzeyde çıkmıştır. Cinsiyetin ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştiren etkinlikler önerilmektedir.

Karakurt ve Özkan (2024) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin sınav başarılarını veri madenciliği yöntemleriyle tahmin etmek ve modellemektir. Araştırmanın örneklemi, Adıyaman ili Merkez ilçesindeki düşük sosyoekonomik çevreye sahip sekiz ortaokuldaki 135 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin özel bir kursa gitmeleri, evde kahvaltı yaparak okula gelmeleri ve kiralık evde oturmamaları gibi demografik değişkenlerin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Sınav başarılarını tahmin ve modellemede kullanılan algoritmalar arasında

en doğru sonucu veren yöntem, Random Forest algoritması olmuştur. Bu sonuçların, dezavantajlı okullarda sınav başarısını etkileyen demografik faktörlerin belirlenmesine ve gerekli önlemlerin alınmasına olanak sağlayacağı belirtilebilir.

Temel, Kansu ve Temel (2023) tarafından yapılan bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 460 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin başarı algıları yüksek düzeyde, öz düzenleme becerileri ise orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin başarı algıları cinsiyete ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken, anne eğitim durumu ile farklılık göstermektedir. Baba eğitim durumuna göre başarı algısı, davranışsal alt boyutta anlamlı olarak farklılaşmıştır. Cinsiyete göre öz düzenleme ölçeğinin öğrenme stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Öz düzenleme ölçeği, hedef belirleme ve planlama alt boyutlarında anne, yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında ise baba eğitim durumu ile anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Sorumluluk

Sorumluluk bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı durumlar karşısında üstlendiği görev ve yükümlülüklerin tümünü ifade etmektedir. Bununla birlikte karakter yapısı içinde bulunan sosyal ve kültürel çevrenin değerleri, beklentileri ile ve dönemsel yaşanan olaylarla şekillenen çok boyutlu bir olgudur (Güney, 2017, s. 13; Yeşil, 2021, s. 28).

Benzer şekilde, Altınköprü'ye (2004, s. 174) göre sorumluluk; bireyin kendi yetenek sınırlarını keşfetmesi ve gerektiğinde toplumsal uyum adına bu sınırları esnetmesiyle, çevreyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla zenginleşen dinamik bir süreçtir. Böylelikle sorumluluğun, kişiye yönelik yükümlülükleri kapsamakla beraber sosyal etkileşim içinde gelişen bir beceri veya değer olduğu söylenebilir.

Kişinin bilgileri duygularının yönlendirmesiyle uygun koşullarda davranışa dönüşür ve somutlaşır. Bundan dolayı birey ailesine ve çevresine karşı duyduğu sorumluluğu, bu yükümlülükleri eyleme dökerek kanıtlayabilir; aksi takdirde sorumluluğa ilişkin farkındalık tam olarak oluşmaz (Yeşil, 2021, s. 34-36). Bu yönüyle eğitim süreçlerinde yalnızca sonuç

odaklı hareketle kalmamak gerektiği sorumluluk içeren davranışların beceri boyutunda geliştirilmesine önem verilmesinin gerekli olduğu belirtilebilir.

Beceri olarak karakterin parçası haline gelen sorumluluğun, bireyin aldığı kararların ve sergilediği davranışların sonuçlarını kabullenerek hareket etmesi şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımla aileye, yaşanılan çevreye ve doğaya karşı etik ve vicdani boyutları olan bir yükümlülük haline gelir. Böylelikle sorumluluk kişisel gelişim, toplumsal uyum ve sağlıklı bir yaşam için temel bir değer olarak ifade edilebilmektedir (Coşkun ve Vural, 2011). Sonuç ve davranış aşamaları birlikte değerlendirildiğinde, sorumluluk algısının oluşumu ve içselleştirilmesinde eyleme dönüşen davranışların merkezi bir rol oynadığı söylenebilir.

Aynı zamanda bireyin yaşamı boyunca çeşitli durumlarda sergilediği tutumlar, onun sorumluluk bilincinin düzeyini göstermektedir. Bu bağlamda sorumluluk, bireysel olduğu kadar ahlaki ve toplumsal boyutlarıyla da kişilik gelişiminin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilebilmektedir (Paksoy, Özbezek ve Gül, 2019, s. 999).

Sorumluluk kavramı, bireyin yaşamı boyunca farklı biçimlerde karşısına çıkan hem bireysel hem toplumsal düzeyde önem taşıyan bir olgudur. Önceki çıkarımlarda görüldüğü gibi değer ve beceri olarak kişinin çevresi ile ortak kabulünden oluşana içselleştirme süreci olduğu kabul edilmektedir. Öneminin daha net anlaşılabilmesi için, kavramsal çerçevede, değer boyutuyla ve bir beceri olarak ele alınmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

2.2.1. Bir Kavram Olarak Sorumluluk

Sorumluluk kavramı farklı kaynaklarda çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2024) sorumluluk, “bireyin kendi davranışlarının veya yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımın yalnızca geçmişte gerçekleşen eylemlerle sınırlı kalmayıp, geleceğe yönelik plan ve girişimleri de kapsadığı söylenebilir. Sheldon ve diğerleri (2018, s. 64), sorumluluğu “sosyal, hukuki, ahlaki yükümlülükler ve mesuliyetler ile ortak mesleki ya da bireysel görevler şeklinde kavramsallaştırılabilecek kişisel ve toplumsal bir iyilik” olarak tanımlayarak, bu kavramın hem bireysel hem de toplumsal boyutuna dikkat çekmişlerdir.

Bununla birlikte sorumluluk için bireyin günlük yaşamında gözlemlediği olayları benimsemesi sonuçları üstlenmesi ve bu süreçte içsel denetim ile dışsal kontrol

mekanizmaları arasında denge kurmasıdır şeklinde geniş çerçeveden bakılabilir. Bu denetimi gerçekleştirme aşamasında birey çeşitli çevrelerde destek görmektedir. Okul, aile ve kültürel çevre gibi sosyal kurumların değer aktarımı yoluyla sorumluluk bilincinin gelişmesi ve öğrenme ortamı oluşturmaları örnek olarak sayılabilir. Bu sayede bireyler davranış sınırlarını keşfedebilir ve görev–yükümlülük ilişkisini benimseyebilirler (Cüceloğlu, 2004, s. 95–96).

Bu çerçeveyi göz önüne aldığımızda sorumluluğu kavramsal olarak öğrencinin görev ve yükümlülüklerini bilmesi, bu doğrultuda hareket etmesi ve kendi sınırlarının farkında olması olarak tanımlamamız doğru olabilmektedir (TDK, 2024; Sheldon vd., 2018, s.64; Cüceloğlu, 2004).

Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde sorumluluk, salt bir davranış kalıbı olmaktan öte bireyin karakterinin öncülü görülen ve toplumda benimsenmesini sağlayan temel değerlerden biri olarak belirtilmektedir (MEB 2024). Bu anlayış sorumluluğu görev bilincinin ötesine taşıyarak içselleştirilmesi gereken bir erdem olarak konumlandırır. Bir sonraki başlıkta, bir erdem olarak sorumluluğun; bireyin içsel motivasyonunu güçlendiren, etik tutumlarını destekleyen ve toplumsal dayanışmayı pekiştiren işlevine odaklanılacaktır.

2.2.2. Bir Değer Olarak Sorumluluk

MEB’e (2024) göre Erdem–Değer–Eylem çerçevesinde sorumluluk; “kişinin kendisine ve çevresine karşı görevlerini tam ve zamanında yerine getirmesi; duygu, düşünce ve eylemlerinin sonuçlarını kabul etmesi” biçiminde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte sorumluluk değerinin saygı ve adalet gibi çatı değerlerle birlikte, diğer tüm değerlerle kesiştiği ifade edilmektedir. Böylelikle günümüzde giderek önemi artan ve öğrencilerin benimsemesi istenilen erdem olduğu söylenebilir.

Sorumluluk değeri bireyin yaşamının her aşamasında üstlenmesi gereken görevleri kapsar ve karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilmesi için gerekli olduğu ifade edilebilir. İçselleştirildiğinde verilen görevlerin eksiksiz ve zamanında tamamlanmasını sağlayarak bireyin yaşam kalitesini ve toplumsal uyumunu artırabildiği belirtilebilir (Eren, 2011, s.5; Aktepe, 2015, s.1523).

Aynı zamanda sorumluluk, dışsal etkenlerin yanı sıra bireyin içsel motivasyonundan beslenen bir niteliğe dönüşür. Bu içsel kaynaklar devreye girdiğinde sorumluluk, salt bir

yükümlülükten öteye geçerek bireyin duygusal dünyasında karşılık bulur ve erdem–değer ekseninde anlam kazanır. Toplum nezdinde de sorumluluk arzu edilen bir tutum ve nihai hedef olarak kabul edildiğinden sosyal onay mekanizmaları aracılığıyla pekiştirilir (Selanik Ay ve Dal, 2014, s.80; Yeşil, 2021, s.38–39). Böylece sorumluluk hem bireysel iç disiplin hem de toplumsal birliktelik ve dayanışma açısından yol gösterici bir çekirdek değer haline gelebilir.

Değer olarak içselleştirilen sorumluluk, sınıf ortamında ve günlük yaşamda davranışa dönüştürüldükçe ve tekrar edildikçe beceri haline geldiği bilinmektedir. Dolayısıyla bir sonraki başlıkta sorumluluğun 21. yüzyıl becerileri ekseninde “öğrenilebilir, ölçülebilir ve geliştirilebilir bir beceri” olarak nasıl tanımlandığını ve eğitim uygulamalarına nasıl dâhil edilebileceğini incelenmeye çalışılacaktır.

2.2.3. Bir Beceri Olarak Sorumluluk

Sorumluluğun yalnızca ahlaki bir değer olarak ele alınması, günümüz dünyasında yeterli kabul görmemektedir. Değişen eğitim anlayışları bireylerin yaşamlarında aktif, üretken ve katılımcı olabilmeleri için sorumluluğun bir beceri olarak da kazandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl becerileri kapsamında sorumluluk öğrenilebilir, ölçülebilir ve geliştirilebilir bir yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Akcan, Doğan ve Ablak, 2023, s. 351–355; Özdemir ve Atmaca, 2022, s.76).

Akcan ve diğerlerine (2023) göre, sorumluluk eğitim süreçlerine dâhil edildiğinde, öğrencilere yalnızca kişisel sorumluluk bilinci kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda toplumsal sorumluluklarını yerine getirme yetkinliklerini de güçlendirir. Bu yaklaşım, sorumluluğun beceri boyutuna bir giriş niteliği taşımaktadır. İş birliği, eleştirel düşünme ve üretken düşünme gibi diğer 21. yüzyıl becerileriyle birlikte anılan sorumluluk becerisinin öz disiplin, zaman yönetimi ve karar verme becerileriyle de sıkı bir bağı bulunmaktadır. Sorumluluğu beceri olarak öğrenen öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşantılarında daha etkin, bilinçli ve katılımcı bireyler hâline gelebilecekleri ifade edilebilir (Türel ve diğerleri, 2023, s.11–23; Ateş ve Serin, 2021, s.31).

Tekrarlanma düzeyinin de önemli görüldüğü ifade edilebilir. Zira bireyin sorumluluk duyarlılığına ve bilincine sahip olmasının en önemli işareti, bu durumun davranışlarına yansımaları olarak nitelenebilir. Aynı zamanda davranışlarla düzenli ve yeterli şekilde

sergilenmesi bu değerin beceriye dönüştüğünü göstermektedir. Böylece, sorumluluğun duygu ve bilgi temelli olarak geliştiği ve beceriye dönüştüğü ölçüde öğrenmenin gerçekleştiği ifade edilebilmektedir (Yeşil, 2021, s.37).

Eğitimde sorumluluğun bir beceri olarak kazandırılmasının, bireylerin gelecekteki yaşamlarında daha sağlam temeller oluşturmalarına katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, sorumluluğun hem bir değer hem de bir beceri yönüyle ne denli kapsamlı bir kavram olduğu açıkça görülmektedir (z ve Serin, 2021).

Bununla birlikte geniş bir kapsamı ihtiva eden bu kavramın bireyin yaşamındaki etkisini daha iyi anlayabilmek için sorumluluğun hangi alanlarda ne tür ve boyutlarda önemsendiğini de incelemek gerekmektedir. Zira birey sadece kendisine değil içinde yaşadığı topluma, devlete, doğaya ve hatta evrensel ölçekte tüm insanlığa karşı da sorumluluk taşımaktadır. Bu nedenle sorumluluğu türlerine ayırmanın kavrama dair bütünsel bir anlayış gelitirmemize katkı sağlayacağı düşünülmektedir

2.2.4. Sorumluluk Türleri

Alanyazında sorumluluk olgusuna yönelik farklı sınıflamaların yapıldığı dikkati çekmektedir. ahan (2011, s.19–32), yaptığı alan yazın taraması sonucunda sorumluluk kavramını yedi alt başlık altında sınıflandırmıştır. Bu başlıklar şunlardır: *kişisel sorumluluk*, *sosyal-toplumsal sorumluluk* (ortak sorumluluk, kurumsal sosyal sorumluluk), *ahlaki sorumluluk*, *akademik sorumluluk* (ğrenme sorumluluğu), *vatandaşlık sorumluluğu*, *dini sorumluluk* ve *yasal sorumluluk*. Buna ek olarak al (2018, s.5) kendi alan yazın taramasında ahan'ın sınıflamasına *ulusal sorumluluk* ve *evrensel sorumluluk* olmak üzere iki yeni tür daha eklemiştir.

Bu tür sınıflamalar sorumluluk olgusuna ilişkin genel bir bakış açısı kazandırmak açısından önemlidir. Bununla birlikte çoklu sınıflamalar kavramın detaylarında gözden kaçan unsurlara ve anlam karmaşasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, sorumluluk sahibi bireyin yaşam içerisindeki rolü ve değeri dikkate alınarak daha sade ve işlevsel bir sınıflama yapılması mümkündür.

Sorumluluk kavramının yöneldiği kişi, grup veya varlıklar esas alınarak yapılacak bir sınıflandırmanın, bu değerin daha sağlıklı kavranmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Yeşil (2021, s.46–47), sorumluluğu ze dönük (kişisel),

toplumsal, vatandaşlık, doğaya karşı (çevresel) ve dini sorumluluk olmak üzere beş başlık altında incelediği göz önüne alınmıştır. Bu şekilde sınıflamaya gidilmesinin daha doğru olabileceği düşünülmüştür. Bunların dışında bütün sorumluluk türleri açısından önemli olduğunu vurguladığı öğrenme sorumluluğuna kişisel sorumluluklar başlığı altında özel olarak yer verdiği görülmektedir. Bu araştırmanın da temel bir değişkeni olması nedeniyle bu sınıflamadan yola çıkarak ve ek olarak öğrenme sorumluluğunu ayrı başlıkta incelenmesi yöntemi tercih edilmiştir.

2.2.4.1. Öze Dönük (Kişisel) Sorumluluk

Bireyin yaşamına anlam katan ve onu harekete geçiren en temel unsurlardan biri, bir amaç belirlemesi, bu amaca ulaşmak için çaba göstermesi ve ardından ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz sonuçları sahiplenmeye istekli olmasıdır. İşte bu tutum kişisel sorumluluk kavramını tanımlayabilir. Bu sorumluluk türü kişinin hedefine ulaşp ulaşmamasından ziyade karşılaşacağı sonuçlara yönelik başkalarını suçlamaktan kaçınmasını ve sorumluluğun kendisinde olduğunun bilincinde olmasını gerektirir (Özen, 2011, s.13).

Diğer bir açıdan, kişisel sorumluluk; bireyin içsel süreçleriyle düşünce dünyasındaki niyetlerini eyleme dönüştürme kontrolünü tamamen kendi elinde tutması olarak ifade edilebilir. Kendi düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu bilen birey, bu bilinçle hem çevresiyle uyum sağlar hem de yaşamın sonuçlarını daha kolay kabullenir. Nitekim araştırmalar yaşamları üzerinde söz sahibi olan ve kontrol duygusunu elinde bulunduran bireylerin psikolojik ve bedensel açıdan daha iyi hissettiklerini ve yüksek özsaygı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir (Mutlu, 2006, s.13).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere başarı veya başarısızlık durumlarına göre “sorumlu” ya da “muaf” etiketi yapıştırmak yerine, kişisel sorumluluk ekseninde düşünce ve davranış gelişimini desteklemenin gerekli olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler içsel denetim mekanizmalarını güçlendirerek çalışmalarının sonuçlarından doğrudan kendilerinin sorumlu olduğu bilinciyle hareket edebilecek böylelikle sınırlarını tanıyabileceklerdir. Karşılıklı saygı ve davranışsal uyuma dayalı bir toplumun temelleri atılmış olabilecektir (Şahan, 2011, s.21).

Son dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalarda özsaygı, öze dönüklük, özalgı ve özdüzenleme gibi kavramların daha fazla incelenmesi, bireyin bağımsız bir şekilde değerlendirilmesine

verilen önemin arttığını göstermektedir. Bu doğrultuda öze dönük sorumluluk; kişinin düşünce ve eylemlerinin farkında olması, irade sahibi olması ve karar süreçlerine aktif katılımı ile ilgili değerlendirilmektedir. Birey bunların yanı sıra sağlığına özen göstermek, dinlenme ihtiyacını gözetmek, yeteneklerini geliştirmek ve stres gibi olumsuz durumlardan uzak durmak gibi davranışlarla kendine karşı sorumluluklarını yerine getirdiği görülebilmektedir (Gökalp, Uluçınar, Değirmenci ve Yüksel, 2021, s.722; Tutkun, Filiz ve Akbaba, 2022, s.341).

Bunun aksi istikamette kendine karşı sorumluluk bilinci gelişmemiş bireyler davranışlarının sonuçları için sürekli başkalarını suçlama eğiliminde olabilmektedirler. Bu tutuma sahip bireyler benliklerini geri plana attıkları ve zedeledikleri gibi mutsuz bir yaşam sürmeleri de kaçınılmaz hale gelebilir. Bununla birlikte kişisel sorumluluk tüm diğer sorumluluk türlerinin temelini oluşturmakta olduğundan kendine karşı sorumluluklarını içselleştiremeyen bireylerin toplumsal, ahlaki veya çevresel sorumlulukları benimsemesi de güçleşebilir (Yeşil, 2021, s.48–49).

Kişisel sorumlulukların temelde bireylerin kendilerine karşı olan yükümlülükleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte birey sosyal bir varlık olarak toplum içinde yaşar ve bu toplumsal yaşamın bir parçası olabilmek için başkalarına karşı da sorumluluk taşımaktadır. Bu nedenle kişisel sorumluluğun ardından bireyin çevresiyle olan ilişkilerine yön veren toplumsal sorumluluk kavramı incelenecektir.

2.2.4.2. Toplumsal Sorumluluk

Bireyin kendine yönelik sorumluluklarının yanı sıra içinde yaşadığı topluma ve diğer bireylere karşı da yerine getirmesi gereken yükümlülükler bulunmaktadır. Toplumsal sorumluluk; bireyin ait olduğu çevrenin değerlerine ve siyasi düzenine uygun davranması, sosyal becerileri doğrultusunda faydalı roller üstlenmesi ve kendisine tanınan sınırlar içinde sorumluluk bilinciyle hareket etmesi olarak tanımlanabilmektedir (Şahan, 2011, s.21).

Bu düzeyde tasarlanan eğitim programları; temel bilgi, beceri, olumlu alışkanlık ve toplumsal değerleri öğrencilere aşılama amaçlamasından dolayı ilköğretim, toplumsal sorumluluk bilincinin kazandırılmasında kritik bir basamaktır. Öğrencilere erken yaşta sosyal beceriler kazandırmak ve onları toplumsal sorumluluk almaya yönelik davranışlara

teşvik etmek hem bireysel gelişimlerini destekleyebilir hem de toplumun dayanışma ve uyum temelli yapısını güçlendirebilir (Çubukcu ve Gültekin, 2006, s.156).

Bireyin toplumda sağlıklı bir biçimde varlık göstermesi, empati kurması, toplumsal sorunlara duyarlılık göstermesi ve çözüm süreçlerine katkıda bulunması gibi temel davranışlarla sorumluluklarını yerine getirmesi yoluyla mümkün olmaktadır. Bu doğrultuda kişi içinde yaşadığı çevrenin kültürel değerlerini içselleştirmeli, toplumsal kimliğinin bilincinde ve başkalarının yararına olacak şekilde hareket etmelidir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal sorumluluğun en belirgin işaretlerinden biri hoşgörüdür. Farklı dil, din veya cinsiyet anlayışına sahip bireyler; karşılıklı saygı ve anlayış temelinde, farklı düşüncelere hoşgörüyle yaklaşarak uyum içinde yaşayabilmektedirler (Yeşil, 2021, s.51–52).

Bu çerçevede okul müfredatlarında toplumsal sorumluluk kazanımlarına çokça yer verilmesi ve bu kazanımların uygulamalarla pekiştirilmesi, öğrencilerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Toplumsal yaşam içinde bireyin çevresine karşı taşıdığı sorumlulukların yanı sıra yaşadığı devletin bir ferdi olarak da bazı görev ve yükümlülükleri bulunmaktadır. Bu durum toplumsal sorumluluğun ötesine geçerek daha kurumsal ve yasal bir boyut kazandığından vatandaşlık sorumluluğu kavramını incelemek gerekmektedir.

2.2.4.3. Vatandaşlık Sorumluluğu

Bireylerin içinde yaşadıkları devlete ve millete karşı da yerine getirmeleri gereken ödevleri bulunmaktadır. Bu bağlamda Şahan (2011, s. 29)’a göre vatandaşlık sorumluluğu; “bireyin, içinde yaşadığı millet ve devlete karşı ödev ve sorumluluklarını yerine getirmesi” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram Millî Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçlarında bu ifadelerle birlikte yer almaktadır. İnsan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmeyi öngörmektedir (MEB, 1973, s.5101).

Vatandaşlık sorumluluğu yalnızca yasal düzenlemelerle sınırlı kalmayıp, bireylerin toplumsal yarar adına karar almasını da içerir. Yazılı hukuk metnlerinin sorumluluğun çerçevesini çizmiş olmasının yanında bireylerin yeteneklerini toplumun ihtiyaçlarına yönelik seferber etmesi, ortak değerlerle yetişmesi ve kişisel sorumluluk bilincini toplumsal düzeye taşıması da kavram içerisinde sayılabilir (Yeşil, 2021, s.52–53).

Lintner (2006, s.102), vatandaşlık sorumluluğunun gelişiminin küresel meselelerin, kültürel değerlerin anlaşılması ve bunlara saygı gösterilmesiyle mümkün olduğunu vurgular. Ona göre öğrencilerin geçmişten günümüze ve geleceğe uzanan milletin kültürel, ahlaki ve tarihsel bağlantılarını kavramaları, bu sorumluluğun temelini oluşturur. Bu bilinç özellikle sosyal bilgiler derslerinde; tarihsel, coğrafi ve güncel olaylar üzerinden eleştirel düşünme alıştırmaları ve proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle pekiştirilmektedir.

Toplumsal yaşamda düzenin sağlanması ve bireylerin devlete olan bağlılıklarını güçlendirilmesi vatandaşlık sorumluluğunun hem yasal hem de bireysel düzeyde özümsemesiyle gerçekleşebilmektedir. Bu bilinç, eğitim programında yer alan uygulamalı etkinlikler ve toplumsal proje deneyimleri sayesinde, öğrencilerin hem yasal yükümlülüklerini hem de toplumsal fayda odaklı inisiyatif alma becerilerini eş zamanlı olarak geliştirmelerine imkân tanımaktadır. (Şahan, 2011, s.29; MEB, 1973, s.5101; Lintner, 2006, s.102; Yeşil, 2021, s.52–53).

Bu doğrultuda, karşılıklı etkileşim içinde olan doğa ve insanı bir bütün olarak incelemenin gerekliliğinden hareketle, vatandaşlık ve toplumsal sorumluluğun tamamlayıcısı niteliğindeki doğaya karşı sorumluluğun önemi incelenecektir.

2.2.4.4. Doğaya Karşı Sorumluluk

Bireyin başkalarına ve toplumsal yapılara karşı sorumluluğunun yanı sıra, yaşanabilir bir çevrenin sürdürülebilirliği açısından doğaya karşı da birtakım görev ve yükümlülükleri bulunmaktadır. İnsan diğer canlılardan farklı olarak ona doğa karşısında daha belirgin ve etkili bir konum kazandıran, doğayı belli ölçüde şekillendirme ve yönetme yetisine sahip olmasıdır. İnsan, yaşamını sürdürebilmek için doğaya ihtiyaç duymasına karşılık; doğa da sağlıklı bir gelecek için sorumluluk bilinci gelişmiş bireylere muhtaçtır. Bu nedenle insandan bağımsız var olmuş olsa da insan ve doğa arasında çift yönlü, dinamik ve güçlü bir etkileşim bulunmaktadır. Bu karşılıklı ilişki insan, doğadaki diğer canlılara da doğrudan ya da dolaylı olarak ihtiyaç duymasından kaynaklı yalnız toprakla sınırlanmamaktadır zira tüm canlılar bu dengenin bir parçasıdır (Verap ve Vural, 2022, s.334).

Bununla birlikte doğa, insan için bilinçli bir şekilde üretimde bulunmaz; ancak insan doğanın ürünlerinden faydalanır. Bu faydalanma işi dengeye tabi olmalıdır; zira canlılar arasında doğal bir denge vardır ve bu denge yaşamın devamlılığını sağlar. İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik ise irade sahibi olmasıdır. İradesini bilinçli, etik ve sorumlu bir şekilde kullanan birey, doğayı hem ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanabilir hem de bu süreçte

ona zarar vermemeyi tercih edebilir. Bu noktada canlılara zarar vermemek, doğayı tahrip etmemek ve doğal kaynakları israf etmemek gibi davranışlar, bireyin doğaya karşı sorumluluğunun temel gereklilikleri arasında yer alır. Aksi durumlarda çevre kirliliği, doğal felaketler, açlık, göç ve iklim değişikliği gibi pek çok küresel sorunun ortaya çıkması kaçınılmaz hale gelmektedir. (Yeşil, 2021, s.54–55; Verep ve Vural, 2022, s.334). Bu nedenle, bireyin doğaya karşı duyarlılık geliştirmesi yalnızca bireysel değil, toplumsal refah açısından da kritik bir öneme sahiptir şeklinde yorumlanabilir.

Sorumluluğun yöneldiği alanlardan biri de bireyin manevi yaşamıdır. İnanç sistemleri bireylerin davranışlarını yalnızca dışsal kurallarla değil, içsel motivasyonlarla da yönlendirmektedir. Bu yönü incelemek amacıyla, bireyin inancına dayalı olarak üstlendiği görev ve yükümlülükler “dini sorumluluk” başlığı altında incelenmektedir.

2.2.4.5. Dini Sorumluluk

Yukarıdaki satırlarda ifade edildiği gibi sorumluluk, sosyal, ahlaki, çevresel ve dini alanlarda farklı biçimlerde görülmektedir. Bu alanlardan biri de bireyin inanç temelli görevlerini kapsayan dini sorumluluktur. Dini sorumluluk bireyin inandığı dinin gereklerini yerine getirme çabasıyla şekillenen ve bireyin yaşamını hem düşünsel hem de davranışsal açıdan yönlendiren bir sorumluluk türü olarak bilinmektedir (Aydın, 2019, s.85; Kurt, 2022, s.45). Birey inancının gereği olarak belirli değerleri benimsemekte ve bu değerler doğrultusunda tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir. Dinin öğretileri yalnızca bazı davranışları zorunlu kılmakla kalmamakta; aynı zamanda bireyin niyetine, düşünce yapısına ve içsel tutumlarına da sorumluluk yüklemektedir. Bu yönüyle dini sorumluluklar başkalarına değil, doğrudan bireyin kendisine yöneltilmiş vicdani ve ahlaki bir yükümlülüklerdir şeklinde ifade edilebilir (Güneş, 2008, s.71).

Bu bağlamda din bireyde sorumluluk bilincinin gelişmesinde güçlü ve yönlendirici bir rol üstlenmekte ve kendi davranışlarının farkına varmasını sağlamakta ve içsel denetim mekanizmaları geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Böylece dini sorumluluk, bireyin tutum ve davranışlarını şekillendirmede hem ahlaki hem de vicdani bir temel oluşturmaktadır (Zengin ve İçöz, 2018, s.331).

Söz konusu bilinç, bireyde yalnızca bireysel anlamda değil, toplumsal yaşamda da sorumluluk duygusunun güçlenmesine katkı sunar. Bu nedenle eğitim sistemlerinde, dini sorumluluk bilincinin kazandırılması da önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle Din Kültürü

ve Ahlak Bilgisi dersi aracılığıyla öğrencilere hem bireysel hem de toplumsal sorumluluklar kazandırılmaya çalışılırken, dini sorumluluklar da bu eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Altunok Çal, 2018, s.6; Şahan, 2011, s.32).

Böylelikle dini sorumluluk, bireyde dışsal kuralların yanında içsel bir vicdan mekanizmasıyla hareket etmesini sağlayarak sorumluluk algısının yerleşmesini kolaylaştıran etkili bir içsel rehber olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle sorumluluk eğitimi kapsamında dini sorumluluk kavramı mutlaka önemsenmeli ve öğrencilerin karakter gelişimi sürecinde aktif bir rol oynamalı şeklinde yorum yapılabilmektedir (Aydın, 2019, s.85; Güneş, 2008, s.71; Kurt, 2022, s.45; Zengin ve İçöz, 2018, s.331; Altunok Çal, 2018, s.6; Şahan, 2011, s.32).

Bu doğrultuda bireyin inanç sistemi doğrultusunda taşıdığı sorumluluklar, onun içsel denetim mekanizmasını güçlendirerek hayatın diğer alanlarında da bilinçli ve sorumlu birey olmasını desteklemektedir. Bu alanlardan biri de hiç kuşkusuz eğitimidir. Özellikle öğrenme sürecinde bireyin sorumluluk üstlenmesi hem akademik hem de kişisel gelişimi için vazgeçilmez görülmektedir. Bu nedenle dini sorumluluğun ardından öğrenme sürecine yönelik sorumluluk türü olarak niteleyebileceğimiz öğrenme sorumluluğunu incelemenin gerektiği söylenebilir.

2.2.4.6. Öğrenme Sorumluluğu

Eğitim bireyin sosyal, duygusal dolayısıyla kişilik özelliklerinin yanında akademik yönünü de geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir süreçtir. Bu sürecin temel amaçlarından biri de kişisel ve sosyal niteliği bağlamında öğrencilere sorumluluk alma becerisi kazandırılmasıdır. Bunun yanı sıra öğrenme sorumluluğu da öğrencinin öğrenme sürecine başkasının yönlendirmesine ihtiyaç duymadan aktif şekilde katılım göstermesi ve süreci sahiplenmesi anlamına gelmektedir (Yeşil, Çalışkan ve Şahan, 2010, s.524).

Sorumluluk genel olarak bireyin kendi eylemlerinin farkında olması ve sonuçlarını kabul etmesi olarak tanımlanır. Eğitim açısından öğrenme sorumluluğu kapsamında öğrencinin verilen görev ve ödevleri yerine getirmesinin yanı sıra, öğrenme sürecini planlaması, kararlar alması, etkinlikleri değerlendirmesi ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesi gibi becerileri de kapsar (Erişti, 2017, s.491; Yurtal ve Yontar, 2006, s.419).

Günümüzde Türk eğitim sisteminde öğrencinin bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve kullanma süreçlerine etkin şekilde katılımının ön planda olduğu yapılandırmacı yaklaşım

temeli oluşturmaktadır. Bu yaklaşım ile öğrenme sorumluluğunu yalnızca akademik başarıya ulaşmakla değerlendirmemek gerekir (Şahan, 2011, s.29). Aynı zamanda öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşamlarında etkin bireyler olmaları için öğrendikleri bilgileri kullanabilmelidirler. Diğer bir ifade ile öğrenecekleri bilgilerin hayatlarında işe yarayacağını bilmeleri bu yönde motive olmaları gerekmektedir.

Sorumluluk bilinci erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlar. Bireyin yaşına ve gelişim düzeyine uygun görevler verilmesi ve bunları yerine getirmesi, bu sürecin temelini oluşturur. Öz kontrol, güçlü bir irade ve içsel güdülenme gibi bireysel özellikler de öğrenme sorumluluğunun gelişmesinde belirleyici rol oynar. (Özen, 2011; Yeşil, 2013).

İlköğretim düzeyinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım gösterebilmeleri için öğrenme sorumluluğunun öneminin farkında olmaları gerekmektedir. Bu farkındalık, öğrencilerin yalnızca bilgiyi ezberleyen ve kullanan bireyler olmalarının ötesine geçerek, karşılaştıkları sorunlar ve yeni durumlar karşısında bilgilerini etkili biçimde kullanabilmelerini sağlayabilir. (Yeşil, Çalışkan ve Şahan, 2010).

Öğrenme sorumluluğunu etkileyen faktörler ise genel olarak iç ve dış kaynaklar şeklinde iki grupta ele alınabilmektedir. Etkenler izah edilmeden önce, tüm bu faktörlerin öğrencinin sürece katılım düzeyini doğrudan etkilediği gerçeği unutulmamalıdır. Aile, kültürel çevre, öğretmenler, akranlar ve okul gibi çevresel etmenler; öğrenme ortamını ve öğrencinin tutumlarını şekillendirmektedir. İç kaynaklar ise öz düzenleme, özsaygı, içsel güdülenme ve kendi potansiyelini keşfetme arzusu gibi bireysel özelliklerden oluşmaktadır. Bunlardan özellikle içsel güdülenmeye dayanan öz-yönetimli öğrenme sorumluluğunun kalıcı öğrenmelerde daha etkili olduğu düşünülmektedir (Yeşil, 2013, s.1215).

Öğrenme yaşantılar yoluyla gerçekleşen ve davranışlarında kalıcı değişiklikler oluşturan süreç olduğundan sözel yönlendirmelerin yanında, okulda davranışlarda alışkanlık kazandırma yoluyla sistematik sorumluluk eğitimi verilmesi gerekmektedir. Eğitim süreci öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesiyle sağlıklı işleyebilmektedir. Bununla birlikte bu sorumluluğun düzeyini belirlemek ve buna uygun öğretim stratejileri geliştirmek, eğitimin niteliğini doğrudan etkilemekte; olumsuz davranışları önlemekte ve akademik başarıyı artırmaktadır (Senemoğlu, 2020, s.92; Yakar ve Saracaloğlu, 2019, s.9; Şekerci, 2020, s.310; Yeşil, 2013, s.2).

Allan (2006; akt. Yakar, 2017)'a göre öğrenme sorumluluğu; okula uyum, öğrenme etkinliklerine katılım, öz denetim, bağımsız karar alma, öğrenme kaynaklarını etkili kullanma ve sınıf içi davranışları düzenleme gibi boyutlardan oluşmaktadır. Bunların boyutları, öğrencinin süreci ne ölçüde sahiplendiğini ortaya koymaktadır.

Tüm bu çıkarımlara ek olarak, öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesinin yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye açık ve kendini sürekli geliştiren bireyler hâline gelmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışlarında, çoğunlukla öğrenme sorumluluğunun kazandırılması temel hedeflerden biri olarak düşünülmektedir (Öz, 2020, s.153).

Öğrenme sorumluluğunun tanımı ve eğitimdeki önemi bu başlık altında ifade edilmekle beraber eğitimdeki yerini ve işlevini tam anlamıyla kavrayabilmek için kavramsal çerçevesinin netleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda sonraki başlıkta bu araştırmanın temel değişkeni olarak ele alınan öğrenme sorumluluğunun tanımı ve kapsamına ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

2.2.4.6.1. Tanımı ve kapsamı,

Günümüz eğitim anlayışında öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, yalnızca bilgi edinmekle kalmadığını kendi öğrenme deneyimini bilinçli biçimde yönlendirme becerisi kazandığını ifade eder. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğu öğrencinin kendi öğrenme sürecine sahip çıkmasını, süreci baştan sona planlamasını ve gerektiğinde öz-denetim mekanizmalarını devreye sokarak etkin biçimde yönetmesini ifade etmektedir (Akhan, 2022). Öğrenme sorumluluğu kavramının tanımını belirttikten sonra tanımın içindeki bazı özellikleri genişletmek yerinde olacaktır. Öğrenme sorumluluğu;

- Öğrencinin hedeflerine ulaşmak için öğrenme gereksinimlerini belirlemesi,
- Eksik ya da yetersiz olduğu alanları fark ederek bu eksiklikleri giderme çabası göstermesi,
- Öğrenmeyle ilgili görevlerini zamanında ve eksiksiz olarak yerine getirmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu süreç yalnızca dışsal beklentilere yanıt vermekle kalmayıp, içsel farkındalık geliştirerek öğrenmeye sahip çıkmayı da kapsamaktadır (Yakar ve Saraçaloğlu, 2019, s.27–33).

Tanımın bileşenlerinden sonra akademik yönü vurgulamak için kullanılan akademik sorumluluğu da hatırlatmak yerinde olacaktır. Akademik sorumluluk öğrencinin okul yaşamında ödevlerini, görevlerini ve etkinlikleri sorumluluk bilinciyle yerine getirmesini, karşısına çıkan öğrenme fırsatlarını gelişiminin bir parçası olarak görmesini ifade etmektedir. Bu kavram, öğrenme sorumluluğunun önemli bir alt boyutunu oluşturmakla

birlikte, öğrenciye yalnızca bilgiye ulaşmayı değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmek şeklinde tanımlanabilir (Şahan, 2011, s.27). Bilgiyi nasıl kullanacağını bilen öğrenciler ileride yarar sağlamasını da hesaba katarak öğrenme süreçlerine istekle katılabilecektir.

Bu nedenle öğrenme ve akademik sorumluluk, bireyin yalnızca bilgiye erişmesini değil; bilgiyi işleyebilen, kendi öğrenme sürecini yönetebilen ve gelişimini sürdürebilen, kendi kendine öğrenen bir profil kazanmasını amaçlamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren öğrenme sorumluluğu ve akademik sorumluluk bilincini kazanmalarına olanak sağlayacak yapı ve uygulamalar geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (Akhan, 2022; Yakar ve Saraçaloğlu, 2019; Şahan, 2011).

Neticede öğrenme sorumluluğu ya da akademik sorumluluk; bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, kendi gelişimini takip etmesi ve sorumluluk bilinciyle hareket etmesini kapsayan bütüncül bir kavramdır. Öğrenme sorumluluğunun ne anlama geldiği ve hangi çerçevede kullanıldığı açıklandıktan sonra bu kavramın birey ve toplum açısından taşıdığı önemin ortaya konulması gerekmektedir. Çünkü bir kavramın anlamını kavramak kadar, neden gerekli olduğunu anlamak da eğitsel süreçlerin yapılandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

2.2.4.6.2 Önemi ve gerekliliği

Günümüzde bireylerin yaşam koşulları, özellikle teknoloji ve bilgi alanındaki hızlı değişimlerle birlikte önemli ölçüde dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşüm bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda ulaştıkları bilgiyi anlamlandırarak onu farklı durumlara uyarlayabilmelerini ve yeni bilgiler üretebilmelerini zorunlu kılmaktadır (Parlar, 2012, s.207). Bilginin hızla çoğaldığı ve kolayca erişilebilir hale geldiği bir çağda, ezber temelli öğrenme yaklaşımları yetersiz kalmakta; bunun yerine eleştirel düşünebilen, bilgiyi sorgulayan ve anlamlı hale getirebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu noktada bireylerin sahip olması gereken temel becerilerden biri de öğrenme sorumluluğudur. Öğrenme sorumluluğu bireyin kendi öğrenme sürecinin farkında olması, bu süreci etkin bir biçimde planlaması, uygulaması, değerlendirmesi ve gerektiğinde yeniden düzenleyebilmesi anlamına gelir (Coşkun ve Demirel, 2012, s.116). Bu beceri sayesinde öğrenciler yalnızca bilgiyi almakla kalmaz, aynı zamanda onu sorgular, farklı bilgilerle

ilişkilendirir ve yaşam boyu sürdürülebilir hale getirirler. Öğrenme sürecine aktif katılım, bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu bilincini geliştirerek, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar.

Okullar da bu ihtiyacı karşılayabilmek adına bireyleri yaşam boyu öğrenmeye hazırlama görevini üstlenmektedir. Eğitim sistemleri, bilgi aktarımı ile sınırlı kalmaksızın, öğrencilerin öğrenmelerini yönetebilmelerine olanak tanıyacak ortamlar sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğrenme sürecinde aktif rol alan, kendi öğrenmesini planlayıp uygulayabilen ve öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireylere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Er ve Mete, 2021, s.64; Coşkun ve Demirel, 2012, s.116).

Bu doğrultuda, eğitim programlarının da öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmelerine imkân sağlayacak biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri görevleri yalnızca değerlendirme aracı olarak değil, gelişim odaklı bir öğrenme fırsatı olarak sunmalarının, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu alma eğilimlerini artırdığı ve bireyi yaşam boyu öğrenmeye hazırladığı söylenebilir (Hammond ve Harvey, 2018, s.5).

Dolayısıyla öğrenme sorumluluğu hem bireysel gelişim hem de toplumsal ilerleme açısından kritik öneme sahiptir. Öğrenme sorumluluğunun bireyde nasıl ve hangi gelişimsel süreçlerle oluştuğu önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu soruya yanıt verebilmek için öğrenme sorumluluğunun gelişimsel temellerine odaklanmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.2.5. Gelişim ve Öğrenme Çerçevesinde Öğrenme Sorumluluğunu Öğrenme

Öğrenme sorumluluğu bireyde kendiliğinden gelişmeyen, zamanla kazanılması ve desteklenmesi gereken, gelişim süreciyle doğrudan ilişkili bir beceri olarak nitelenebilir. Aynı zamanda becerinin temellerinin erken yaşlarda atıldığı, sonraki dönemlerde ise bireyin gelişimsel, sosyal ve eğitsel çevreleri tarafından şekillendiği söylenebilir. Dolayısıyla öğrenme sorumluluğu hem bireysel hem de çevresel etkileşimlerin bir ürünü olarak değerlendirilebilir.

Sorumluluk bilinci doğuştan gelen bir özellik değildir. Bireyin bu değeri kazanabilmesi için uygun eğitimsel süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu sürecin genellikle ailede başladığı ve çocuğa küçük yaşlardan itibaren verilen görevlerin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını

üstlenmesiyle sorumluluk duygusunun geliştiği bilinmektedir (Bülbül ve Akkaynak, 2021, s.41). Zira çocukların değerleri yalnızca kendi çabalarıyla öğrenmeleri oldukça güçtür. Bu nedenle ailelerin, çocuklarına kazandırmak istedikleri değerler konusunda tutarlı ve bilinçli davranışlar sergilemeleri büyük önem taşımaktadır (Sezer ve Çoban, 2016, s.26).

Ancak bu süreçte ebeveynlerin dikkat etmesi gereken önemli bir husus da çocuğun sorumsuzluk ve aşırı sorumluluk arasında sıkışmasının önlenmesidir. Aşırı görev yüklemek çocuğun kaygı düzeyini artırabilirken, tüm sorumlulukları onun yerine üstlenmek de sorumluluk gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Urone vd., 2024). Bu dengeyi kurmak çocuğun sağlıklı bir sorumluluk bilinci geliştirmesi açısından kritik önemdedir.

Ailede temelleri atılan bu sorumluluk eğitimi, okul ortamında devam ettirilmelidir. Günümüz eğitim sistemleri yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda ahlaki olgunluk, sosyal beceriler ve toplumsal değerlere uygun davranışları kazandırmayı da hedeflemekte olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda okullarda sorumluluk duygusu, genellikle değer aktarımı, rehberlik hizmetleri ve öğretmenlerin rol model olmaları yoluyla desteklenmektedir (Sezer ve Çoban, 2016, s.26).

Bu noktada, bu değerlerin erken yaşlarda kazandırılmaya başlanmasının yanı sıra, geliştirilmesine yönelik olarak nelerin yapılması gerektiğine dair bazı ifadelerin sıralanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgiye erişimin oldukça kolaylaştığı günümüzde, öğrenmenin asıl hedefi bilgiyi zihinde tutmak değil, onu anlamlandırmak, davranışa dönüştürmek ve yeni bağlamlarda kullanabilmektir. Buradan hareketle her ne kadar öğrenme sürecinde genetik özelliklerin belirli bir etkisi olsa da öğrenme sorumluluğunun kazanılmasında çevreyle etkileşimin gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Sontur, Bilgili ve Ögüt, 2021, s.308). Bu değeri öğrenmek ve uygulamak isteyen öğrenciler bu doğrultuda çevresini gözlemlemeli ve gerçekleştirilmezse sonuçlarının ne olabileceğini tahmin edebilmelidir.

Bu çerçevede, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu nasıl üstleneceklerini öğrenebilmeleri için; onları merkeze alan, katılımcı, açık ve esnek öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Zira geleneksel eğitim yaklaşımlarında öğrenciler bilgiyi ezberleyip unutmaya eğilimli olmakta, yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılım sağlamak ve bilgi zihinde anlam kazanmaktadır. Öğretmen, rehberlik eden bir rol üstlenerek öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirmesine imkân tanınmalıdır (Ercan, 2009, s.24–27; Semerci ve Pamuk, 2012, s.1–2). Zaten öğrencinin kendi yaşamına dair problemleri

özmesi ve öğrenme sürecini sahiplenmesi, yapılandırmacı anlayışın temelini oluşturmaktadır (Yeşilyurt, 2013, s.286–287). Böylelikle, öğrenme sorumluluğunu üstlenerek süreci şekillendiren öğrencilerin motivasyonları güçlenmekte; süreçte karşılaştıkları aksaklıkları gidermeye yönelik istekleri artmaktadır.

Bununla birlikte öğrencilerin bilgiye ulaşmada doğru kaynaklara erişmeleri, bu süreci keyifle yürütmeleri ve farklı öğrenme yöntemlerini keşfetmeleri önemli görülmektedir. Öğretmen, bu bağlamda hem içerik hem de yöntem açısından rehberlik sağlayarak öğrencinin motivasyonunu artırabilir; kendine uygun öğrenme stratejilerini keşfeden birey ise öğrenme sorumluluğunu daha kolay üstlenebilir (Özer, 2008, s. 150).

Tüm bu çıkarımlardan hareketle, bilgi çağında öğrencilerden beklenen; bilgiyi ezberlemeleri değil, onu farklı bağlamlarda kullanabilmeleri ve öğrendiklerinden yeni bilgiler üretebilmeleridir. Bu nedenle ders programlarının, öğrencilerin bilgiyi uygulamalarına ve üretici düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Örneğin; Türkiye'nin buğday üretim hacmini bilmekten ziyade, bu bilgiyi analiz ederek tarım ekonomisi ya da ticari hayata nasıl entegre edilebileceğini kavrayabilmek daha değerli görülmektedir. Bu da öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırdıktan sonra yeni durumlarda kullanmalarına örnek gösterilebilir. Bundan da öte günümüzde yapay zekâ gibi gelişmiş teknolojilerin katkısıyla, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş bireyler öğrenme sürecini kendileri nasıl yönetebileceklerini bilmekte ve öğretmene daha çok rehberlik düzeyinde ihtiyaç duymaktadır (Özden, 2002, s.19; Özdere, 2024, s.35; Çivi, 2002, s.197). Tabi bu duruma tamamen duygusal boyutta yer alan davranış ve erdemleri katmak doğru olamayabilir.

Gelişimsel temelleri açıklanan öğrenme sorumluluğu bireyde belli bir olgunluk düzeyine ulaştığında somut tutum ve davranışlarla kendini göstermektedir. Bu noktada öğrenme sorumluluğunu kazanmış bireylerin hangi özellikleri taşıdıkları ve bu özelliklerin eğitim ortamına davranış olarak nasıl yansıtıklarının üzerinde durulması yerinde olacaktır.

2.2.6. Öğrenme Sorumluluğunu Öğrenmiş Birey Özellikleri

Öğrenme sorumluluğunu kazanmak, bireyin yalnızca akademik başarısı açısından değil, aynı zamanda kişisel gelişimi ve toplumsal uyumu bakımından da büyük önem taşımaktadır. Bu sorumluluğu üstlenmiş bireyler hem eğitim hayatlarında hem de günlük yaşamlarında

kendilerine düşen görevleri bilinçli bir şekilde yerine getirerek çevrelerine karşı sorumlu davranırlar. Bu noktada bireyin sahip olduğu genel sorumluluk anlayışı, öğrenme süreçlerine doğrudan yansımakta ve öğrenmenin kalitesini belirleyen temel etkenlerden biri haline gelmektedir.

Sorumluluk sahibi birey; öz değerinin farkında olan, kendisine ve başkalarına saygılı davranan, görevlerini zamanında ve eksiksiz yerine getiren, aynı zamanda çevresine gereksiz yük olmaktan kaçınan kişidir. Bu birey, duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenerek yaşamını planlı, kararlı ve tutarlı bir şekilde sürdürür. Sahip olduğu değerler doğrultusunda hakkı olmayanı istemez; çalışkan, özverili, iyi bir komşu, sorumlu bir yurttaş ve ileride iyi bir ebeveyn olma yönünde çaba gösterir. Bu nitelikler yalnızca sosyal yaşantıyı değil, aynı zamanda bireyin akademik başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Özen, 2024, s.9).

Eğitim ortamına taşındığında ise öğrenme sorumluluğu taşıyan öğrencilerin, derslere hazırlıklı gelmeleri, sınıf içi tartışmalara etkin biçimde katılmaları ve öğretim sürecine bilinçli katkı sunmaları dikkat çekmektedir. Bu öğrenciler yalnızca öğretim sürecine katılım göstermekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme süreçlerine ilişkin kararlar alır, bu kararların sonuçlarını değerlendirir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek öğrenmenin öznesi haline gelirler (Yeşil, 2013).

Benzer şekilde, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş bireyler; akademik süreçlerinin farkında olan, öğrenme tercihlerini bilinçli bir şekilde yapan, bu tercihlerin sonuçlarını kabul eden, okuluna karşı sorumlu davranan ve öğretmenleriyle saygıya dayalı bir iletişim kuran kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler, kendi performanslarının sorumluluğunu taşıyarak akademik başarıya ulaşmada önemli bir fark oluşturmaktadırlar (Kaya ve Doğan, 2014; Yeşil, 2013).

Öğrenme sorumluluğunu kazanmış bireylerin genel özellikleri ortaya konduktan sonra, bu özelliklerin bireyin gelişim dönemlerine göre nasıl şekillendiğini incelemek de önem kazanmaktadır. Özellikle ilkököl dönemi, öğrenme alışkanlıklarının ve sorumluluk bilincinin temelini atıldığı kritik bir evredir. Bu nedenle öğrenme sorumluluğunu taşıyan ilkököl öğrencilerinin sahip olduğu davranışsal ve bilişsel özelliklerin ayrı bir başlık altında ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.2.6.1. Öğrenme Sorumluluğuna Sahip İlkokul Öğrencisinin Özellikleri

İlkokul öğrencisinin öğrenme sorumluluğunu taşıdığını gösteren en temel göstergelerden biri derslere aktif olarak katılım sağlaması ve ödevlerini dışarıdan yardım almadan kendi başına yapabilmesi olarak görülmektedir (Tirit ve diğerleri., 2024, s. 80). Bu tür öğrenciler genellikle derse istekle katılır, merak ettiklerini sormaktan çekinmez ve öğrenme sürecinde aktif roller üstlenebilirler. Bu becerinin bazı güncel tekniklerle örneğin bilişsel çıraklık gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemleri aracılığıyla sistematik biçimde geliştirilebildiği ve öğrenme sorumluluğuna sahip öğrencilerin bu yöntemleri sevdiği bilinmektedir (Ulum, Ergün, Topdaş ve Sağlam, 2024, s.179).

Öğrenme sorumluluğunu benimsemiş öğrenciler öğretmenin yönlendirmesine bağlı olmadan içsel motivasyonla da öğrenmeye hazır hale gelebilirler. Bununlar birlikte öğrenme süreçlerini planlayabilir, sürece etkin biçimde katılabilir ve sonunda kendi performanslarını değerlendirebilirler (Onur ve ark., 2023, s.74–75; Şaşmazören ve ark., 2021, s.428–429).

Sürece aktif katılım sağlayan öğrenciler, öğretmen rehberliğinde yürütülen grup çalışmaları, oyun-drama etkinlikleri, deneyler ve oluşturdukları kavram haritaları ile öğrenmeyi kalıcı hale getirebilir. Aynı zamanda akranlarıyla kurdukları etkileşim yoluyla eleştirel düşünme, iş birliği ve problem çözme becerilerini de geliştirebilir (Dayıoğlu, 2018, s. 87–88). Bunun yanı sıra, öğrenme sorumluluğunu içselleştirmiş öğrenciler yalnızca kendi öğrenmelerine odaklanmakla kalmaz, sınıf ortamında öğretmene yardımcı olarak akranlarının öğrenmesine de katkı sağlayabilir. Bu şekilde hem kendi öğrenmelerini pekiştirir hem de akran öğrenmesini destekleyen sorumluluk sahibi bir birey olarak öne çıkarlar (Akcabelenli, 2023, s.1–2). Tüm bu özelliklere sahip olmaları, ilkokul çağındaki öğrencilerin öğrenme sürecinde ne denli etkin, bilinçli ve öz düzenlemeye dayalı bir tutum geliştirebileceklerini açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Öğrenme sorumluluğunu öğrenmenin ve etkin şekilde yaşama uygulamanın bir sonucu olarak akademik başarının artacağı düşünülebilir. Araştırmalar başlığında örnekleri olduğu için alt başlıkta kısaca bu ilişkinin hatırlanmasının yeterli olacağı düşünülmektedir.

2.2.7. Öğrenme Sorumluluğu ve Akademik Başarı İlişkisi

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki sorumluluk alma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin ifade edildiği bazı tespitler dikkati çekmektedir (Özbulat, 2020, s.50-53; Kolan, 2020, s.121). Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018, s.259) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme sorumluluğunu üstlenmenin bir yansıması olarak değerlendirilebilecek öğrenme özerkliği arttığında akademik başarılarının da iyileştiği belirlenmiştir. Diğer taraftan Ateş (2020, s.57) öğrenme sorumluluğunun yerine getirilme düzeyinin akademik başarı üzerinde etkili olan bir değişken olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenme sorumluluğunun akademik başarı üzerindeki etkisi çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir. Araştırmanın çerçevesini çizmek açısından öğrenme sorumluluğunun bilimsel araştırmalarda bir değişken olarak hangi sonuçlarla ilişkilendirildiğini incelemek değişkenin alanyazındaki yansımaları görmemizi sağlayacaktır. Bu doğrultuda sonraki başlıkta öğrenme sorumluluğu üzerine yapılan çeşitli bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgular özetlenmiştir.

2.2.8. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Araştırmalar

Kuloğlu (2024) tarafından yapılan araştırmada Elâzığ ilindeki kamu ortaokullarında öğrenim gören 38 nitel ve 654 nicel öğrenci ile ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları incelenmiştir. Bulgulara göre kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk algıları erkeklere göre daha yüksek çıkarken, 5. sınıf öğrencileri diğer üst sınıflara göre daha sorumluluk sahibi olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ders çalışmayı engelleyen en önemli faktörler ise öğrencinin kendine ait odasının olmaması ve çevresel gürültü olarak belirlenmiştir.

Kolan (2020) Aydın ilinde 1005 lise öğrencisi ile yaptığı araştırmada, problemleri internet kullanımı ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Problemleri internet kullanımının özellikle erkek öğrencilerde ve 11. sınıf düzeyinde daha yüksek olduğu belirlenmiş, kullanım süresi arttıkça sorumluluk düzeyinin düştüğü görülmüştür. Sosyal medya ve çevrim içi oyunlar, problemleri kullanımının en yoğun olduğu alanlardır. Bununla

birlikte öğrencilerin dış yönetimli sorumluluk puanları öz yönetimli sorumluluklardan daha yüksektir. Akademik başarı yükseldikçe öğrenme sorumluluğu da artmakta, bu sorumluluğun internet kullanımındaki sorunları %16 oranında açıkladığı ifade edilmektedir.

Hakkâri (2020), 205 meslek yüksekokulu öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde öğrenme sorumluluğuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar arasında en yüksek puan öğrenmeye etkin katılım, en düşük puan ise öğrenmeyi zenginleştirme alt boyutunda elde edilmiştir. Cinsiyet ve ikamet edilen yer değişkenlerinde anlamlı fark bulunmazken, bazı okullara devam eden öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Zekioğlu, Gürsoy, Gürsoy ve Çamlıyer (2020), Simav'da 315 ortaokul öğrencisi ile beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre kız öğrenciler hem derse yönelik tutum hem de öğrenme sorumluluğunda daha yüksek puan almıştır.

Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018) tarafından yürütülen araştırmada, 223 lise öğrencisinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliği ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Tüm değişkenlerde kadın öğrencilerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Dil öğrenme inançları ve öğrenen özerklik faktörlerinin akademik başarıyı %6 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

Bayrak ve Hacıömeroğlu (2018), Marmara Bölgesi'nde 337 ilkök 4. sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerine ilişkin inançlarının kısmen olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başarı notu arttıkça matematik inançları olumlu yönde gelişmiş; cinsiyetin öğrenme sorumluluğu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bununla yanında kavramaya yönelik görüşlerde cinsiyete bağlı farklar bulunmuştur.

Özbulat (2020) 960 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, okul motivasyonu ile öğrenme sorumluluğu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Kız öğrenciler hem sorumluluk hem de motivasyon açısından erkek öğrencilerden daha yüksek puan almıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe hem motivasyon hem sorumluluk azalmaktadır. Akademik başarı ile öğrenme sorumluluğu ve motivasyon arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve öğrenme sorumluluğunun okul motivasyonunu %49 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

Şahan (2011) 15 ilköğretim okulunda 615 öğrenci ve 124 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada, akademik sorumluluğun hem öğrenci hem öğretmen görüşlerine göre düşük

düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yüksek başarı beklentileriyle ilişkili olduğu yorumlanmıştır. Cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve meslekleri gibi değişkenlere göre akademik sorumlulukta önemli farklılıklar bulunmamıştır.

Güdücü (2021) 106 ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada yaş ve sınıf düzeyi arttıkça sorumluluk algısının azaldığını tespit etmiştir. Cinsiyet, kardeş sayısı, gelir düzeyi gibi değişkenler anlamlı fark oluşturmamıştır. Kitap okuma sıklığı sorumluluk üzerinde olumlu etki yaparken, TV izleme sıklığı olumsuz etki göstermiştir.

Yeşil (2013) Kırşehir’de 4565 erkek ve 3849 kız lise öğrencisinin katıldığı araştırmasında, dış yönlendirmeye açık sorumlulukların daha iyi yerine getirildiğini tespit etmiştir. 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri 11. ve 12. sınıflardan daha yüksektir. Kız öğrencilerin sorumlulukları erkeklerden daha yüksektir. Genel liseye devam eden öğrenciler diğer okul türlerindeki öğrencilerden daha başarılıdır. Dershane süresi arttıkça öğrenme sorumluluğu düşmektedir.

Çavdar (2020) 493 ortaokul öğrencisi ile yaptığı araştırmada akademik erteleme yaşla birlikte arttığını, cinsiyet, ebeveyn eğitimi ve çalışma odası gibi değişkenlerin etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Şenkal (2020) 1385 öğrenci ile yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahip olduğunu belirlemiştir. Yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin sorumluluğu da daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu ödev takibinin anneleri tarafından yapıldığını belirtmiş, erkek öğrenciler ders çalışmayı daha çok bir sorumluluk olarak görmüştür.

Kara ve Yıldırım (2020) 574 lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin düşük, erkek öğrencilerin ise serbest zaman egzersiz düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Lisanslı spor yapanların ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin egzersize daha fazla katıldığı, 9. sınıfların 12. sınıflara göre daha fazla etkinlik yaptığı ifade edilmiştir. Aile gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumu bu değişkenler üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

2.3. Zaman Olgusu ve Serbest Zaman

İnsanlığın dünyadaki varoluşundan itibaren önemini koruyan temel kavramlardan biri zaman kavramıdır. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde zamanın taşıdığı değer tartışmasız bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Tekrarı olmaması ve geri döndürülemez niteliğinden dolayı günlük yaşamda en sık kullandığımız ve en kıymetli kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bilimin başlangıcı olarak kabul gören antik çağdan günümüze kadar zaman olgusu birçok bilim insanı tartışılmış; bu konuda pek çok farklı tanımlama yapılmıştır. Bir insanın hayatına yönelik doğumu ile ölümü arasındaki sürece genel anlamda "zaman" denilse de bu kavram bireysel deneyimlere ve çevresel koşullara bağlı farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir (Türe, 2013, s.8).

Bu kıymetli değeri plan dahilinde dengeli biçimde ve etkin kullanan bireylerin yaşam kalitesi ve doyumu artabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.284). Önceliklerin belirlenmesi, kişisel ve sosyal sorumlulukların dengeli bir biçimde yönetilmesi ile bu olumlu etkiler gerçekleşebilir. Çocukluk döneminde gelişmeye başlayan ve ailede kazanılan zaman yönetimi becerileri, eğitim kurumlarında desteklenerek pekiştirilmektedir. Bu doğrultuda aile ve okul, bireyin zaman kullanımına dair bilinç geliştirmesinde temel rol oynamaktadır (Karaküçük, 2014, s.6–7). Öncelikle ailede bu becerilerin oluşması açısından temelleri atan bireyler, okul ortamında bu yetkinlikleri geliştirerek zamanlarını daha etkili değerlendirebilir hale gelmektedirler.

Zamanı etkin kullanımı bağlamında önemli kavramlardan biri olarak "serbest zaman akla gelmektedir. Alanyazında bu kavrama kapsamında farklı tanımların yer aldığı görülmektedir. Serbest zaman bireylerin zorunlu iş ya da çalışma süreleri dışında program ya da dış yönlendirme olmaksızın, kendi düşünce dünyalarına göre şekillendirdikleri ve özgürce değerlendirdikleri zaman aralığı olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük ve Akgül, 2016, s.9–10; Demir ve Demir, 2006, s. 36). Gökçe (2008, s.6–7) çalışma ve zorunlu görevler dışında kalan zaman dilimi olarak genel kabul gören serbest zaman, bireyin seçimleriyle şekillenen kişiliğinin bir parçası olarak da nitelenebilmektedir.

Serbest zamanın alanyazında boş zaman iç içe geçmiş halde belirtilmekle beraber birey üzerindeki etkisinin yalnızca boş zamanın değerlendirilmesiyle sınırlı olmadığı belirtilebilir Özşaker (2012, s.126). Böylelikle bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlayan, tatmin edici etkinliklerle geçirilen bir zaman dilimi olarak değerlendirilerek duygusal doyuma ulaşması,

dinlenmesi ve rahatlaması gibi boyutlara dikkat çekilebilir (Özdemir, 2006, s. 22). Kılıç (2020, s.2) ise serbest zamanı bireyin yenilenmesini sağlayan ve yaşam kalitesine katkı sunan önemli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlarda ortak nokta, serbest zamanın yalnızca "boş zaman" olarak değil; zaman, etkinlik ve deneyimleme unsurlarının birlikte değerlendirildiği, bütünsel bir yaşamsal zaman alanı olarak ele alınmasıdır.

Öte yandan serbest zaman kavramına ilişkin tanımların çeşitliliği ve kavramsal belirsizlik, alanyazında bu kavramın sınırlarının net bir şekilde çizilmediğine dikkate çekmektedir. Bu doğrultuda Sevinç ve Aktan (2017, s.31) keyif aldığı mutlu hissettiği zaman dilimi olduğunu ifade etmenin yanında bu alandaki belirsizlik ve bilgi eksikliği olduğunu da belirtmektedir. Alanyazındaki bilgi eksikliğine rağmen genel olarak tanımlı yapılan bu kavramın psikolojik iyi oluş bağlamında kişiyi yaşamında önemi bir yerinin olduğu görülmektedir.

Kısaca zaman olgusu bireyin yaşamını düzenleyen temel bir yapı taşıdır. Bu yapının içinde serbest zaman, çalışmadan ve zorunlu ihtiyaçlardan arta kalan değerli bir zamansal alan olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda serbest zamanın kavramsal çerçevesini netleştirmek, onu daha doğru anlamak açısından gerekli görülmektedir.

2.3.1. Bir Kavram Olarak Serbest Zaman

Alanyazın incelendiğinde serbest zaman kavramı ile yakından ilişkili olan ve zaman zaman birbiri yerine kullanılan “boş zaman”, “ciddi boş zaman”, “özgür zaman” ve “rekreasyon” gibi çeşitli kavramlara yer verildiği görülmektedir (Karaküçük, 2014; Stebbins, 1997; Kılbaş, 2010; Ulutaş, 2019). “Serbest zaman” kavramının daha net bir biçimde ortaya konulabilmesi için, bu kavramlarla olan benzerlik ve farklılıkların açıklanması yerinde olacağı düşünülmektedir.

Karaküçük’e (2014, s.21-23) göre boş zaman, bireyin sorumluluk ve görevlerinden arta kalan zaman dilimidir ve zaman kavramının içsel yapısını vurgular. Bu tanım bireyin planlanmış zorunluluklarının dışında kalan zamanını nasıl değerlendirdiğinin önemini vurgular. Ulutaş (2019, s.26) ’ın De Grazia’dan aktardığına göre herkesin serbest zamanı olabilir; ancak bu boş zamanı olduğu anlamına gelmez. Bu ifadeler serbest zaman ve boş zaman kavramlarının kimi noktalarda örtüştüğünü; buna rağmen aynı anlama gelmediklerini göstermektedir.

Boş zaman hakkında çoğu kaynakta serbest zaman ile eş değer tanımlar yapılmakta ve çoğunlukla bu ismin kullanıldığı görülmektedir. Bu kavram kargaşasını önlemek için bazı tanımlara yer verilecek ve araştırmada neden serbest zaman kavramının kullanıldığı izah edilecektir.

Özgür zaman ise daha çok etkinliksizlik hâliyle ilişkilendirilmektedir. Kılbaş'a (2010, s.4) göre özgür zaman, herhangi bir etkinlik bağlamı olmadan, sadece serbestliğe dayanan bir kavramken; boş zaman, bireyin potansiyel olarak bir etkinliğe katılım sağlayabileceği bir alan sunar. Alpullu ve Yılgin (2019, s.123) ise boş zamanı bireyin kendi istek ve arzularına göre eğlenme, dinlenme ve kişisel gelişim gibi faaliyetlerle değerlendirdiği, planlı ve verimli bir şekilde kullanılan, kişisel fayda sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, boş zaman yalnızca bir dinlenme süreci değil, aynı zamanda bireysel gelişim açısından da önemli bir fırsat alanıdır.

Benzer şekilde Hazar (2009, s.7), boş zamanı çalışmaya yönelik faaliyetler ve temel gereksinimlere ayrılan sürenin dışında kalan, görev sonrası serbestçe değerlendirilen bir zaman olarak tanımlar. Bu tanım boş zamanın bireyin yaşamında dengeleyici bir unsur olduğuna işaret etmektedir. Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç (2009, s.17) ise klasik bir yaklaşımla boş zamanı çalışmanın dışında kalan ve öğrenmeye yönelik etkinlikleri kapsayan bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu durum boş zamanın sadece fiziksel değil aynı zamanda zihinsel ve kültürel gelişime de hizmet eden bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Boş zamanın bireysel gelişim kadar toplumsal fayda sağladığı da dikkate değerdir. Turan, Aybek ve Yağar'a (2023, s.79) göre bu zamanın verimli şekilde değerlendirilmesi, bireylerin gelişimini desteklemenin yanı sıra toplumun uyumlu yapısının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, geleceğin bireylerini yetiştirme sürecinde de önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim sistemlerinde boş zamanın işlevselliği gün geçtikçe artmakta; sosyal becerilerin geliştirilmesi, kültürler arası etkileşim ve değer aktarımı gibi çok boyutlu amaçlara hizmet etmektedir (Karataş, 2006, s.7). Torkildsen (2005, s.47) de boş zamanı bireyin akademik veya mesleki yükümlülüklerinden arta kalan, dinlenme, mutluluk, sosyal etkileşim ve kişisel gelişim gibi etkinliklerle değerlendirilen bir zaman dilimi olarak tanımlamıştır. Bu tanımın bireyin yaşam kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Boş zaman kavramı sadece çağdaş yaşamla sınırlı kalmamakta, tarihsel ve kültürel değerlerle de şekillenmektedir. Bu doğrultuda İslamiyet zamanın iyi değerlendirilmesini

öğütlemekte ve Kur'an'ı Kerim'de zamanın kıymetine sıkça vurgu yapılmıştır. İslam anlayışında çalışmakta olduğu kadar ibadet, uyumak ve iç huzura yönelik etkinlikler de zamanın verimli kullanımı çok önemsenmektedir. Bununla birlikte gece ibadetleri gibi gönüllü faaliyetler de ciddi boş zaman kapsamında değerlendirilebilmektedir (Karaküçük,2019, s.49).

Bu noktada Stebbins (1997, s.17-25)'in ortaya koyduğu ciddi boş zaman kavramı önem kazanmaktadır. Stebbins ciddi boş zamanı bireyin bilgi ve deneyimini gerektiren, süreklilik arz eden, ilgi ve tatmin sağlayan etkinliklere ayırdığı zaman olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle ciddi boş zaman ile İslamiyet'in boş zaman anlayışı örtüşmektedir ve bilinçli zaman değerlendirmenin ne kadar anlamlı olduğunu görmekteyiz. Böylelikle serbest zaman değerlendirmenin dinimizde ve geleneklerimizde de çok önemli yeri olduğu ifade edilebilir.

Öte yandan özgür zaman ve boş zaman kavramları da birbirinden ayrılmalıdır. Kılbaş'a (2010, s.7) göre özgür zaman, yönlendirmesiz ve zorunluluktan tamamen uzak bir zaman dilimini ifade ederken; boş zaman ise bireyin belirli bir etkinliğe yönelme potansiyelini barındırır ve en azından bir miktar fayda ya da başarı beklentisi içerir.

Bu tanımlamalardan sonra araştırmada bu değişkenler serbest zaman değerlendirme şeklinde yer alacağı için bu kavramın tanımına da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Rekreasyon kelimesi ile de ifade edilen bu kavram genellikle bireylerin gönüllü olarak yaptıkları serbest zaman etkinliklerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Rekreasyon kavramı da serbest zaman değerlendirme bağlamında sıkça ele alınmaktadır; fakat serbest zaman ve boş zaman kavramlarının birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığı anlaşılmaktadır (Ulutaş, 2019, s.26). Bu konuda da kısaca açıklama yapmak yerinde olabilir.

Serbest zaman, boş zamanı da kapsayan daha geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır. Serbest zaman etkinlikleri, bireyin planlı olmaksızın kendi isteğiyle gerçekleştirdiği, kitap okumak, toprakla uğraşmak veya film izlemek vb. faaliyetleri kapsamaktadır (Sevil ve diğerleri, 2012, s.156). Bu tür etkinlikler bireyin içsel motivasyonuna dayanır ve dış yönlendirmeden uzakken; boş zaman daha genel ve nesnel koşullara bağlıdır. (Karaküçük ve Akgül, 2016, s.10). Bir program ya da hedefe yönelik gerçekleşebilir. Diğer taraftan Iso-Ahola'nın (akt. Kılbaş, 2010, s.7) belirttiği üzere, serbest zaman süreyi vurgularken, boş zaman içeriğe odaklanmaktadır. Serbest zaman, bireyin çalışmaya ve temel ihtiyaçlarını karşılamaya ayırdığı sürenin dışındaki tüm zaman dilimini kapsarken; boş zaman bu sürede

değerlendirilebilecek daha dar bir dilimi ifade eder. Bu zaman dilimi genel olarak planlı şekilde de değerlendirilebilmektedir (Ardahan, Turgut ve Kalkan, 2016, s.7).

Her ne kadar serbest zaman ve boş zaman arasında kesin bir sınır çizmek mümkün olmasa da araştırmalarda “serbest zaman” kavramının tercih edilmesi, bu iki kavramın birlikte değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte serbest zaman bireyin potansiyel olarak gerçekleştirebileceği etkinlikleri de kapsamakta ve düşünsel düzeyde ölçümlenebilmektedir. Bu tercihin sebebi serbest zamanın bireyin çalıştığı ve temel ihtiyaçlarını karşıladığı zamanlar dışında kalan süreyi ifade etmesi ve boş zamanın ise bu sürenin bireyin arzuları ve gereksinimleri doğrultusunda değerlendirilen bölümünü temsil etmesidir. Aralarındaki net ayrım ise boş zamanın planlı olabilmesidir (Uğurlu, 2005, s.17-18). İlkokul öğrencilerinin serbest zamanlarının çoğunlukla planlama dışında olmasından kaynaklı bu kavramın kullanılması daha yerinde olacaktır.

Serbest zaman yalnızca bireyin boş anlarını değerlendirdiği bir süreç değil, aynı zamanda sahip olduğu değerlerle şekillenen anlamlı bir zaman dilimidir. Bu doğrultuda, zaman yitirildiğinde yerine konmadığı için önemini her çağda koruması nedeniyle serbest zamanın bir değer olarak ele alınması önem kazanmaktadır.

2.3.2. Bir Değer Olarak Serbest Zaman

Değerlerin, serbest zaman içerisinde gelişen alışkanlıklarla bireyin toplumsal kimliğiyle ilişkilendirilmesi, bu iki unsurun bireyin değerleri benimsemeye başladığı ilk çevrelerde birbirini karşılıklı olarak beslediğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda aile bağlarını güçlendiren ve bireye zamanı verimli değerlendirme alışkanlığı kazandıran eğlenceli bir süre olarak değerlendirilebilir. Böylelikle aile bağları için olmazsa olmaz alışkanlıkları barındırdığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle serbest zaman değerlendirme becerisi bireyin yaşamında edinmesi gereken temel değerlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Maltsev ve diğerleri, 2022, s.390).

Öğrencilerin çocukluk döneminde edindiği alışkanlıklar gibi serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri karakter yapısını ve gelecekteki yaşam tarzını doğrudan etkilemekte olduğu bilinmektedir. Özellikle çocukluk döneminde aileyle geçirilen zaman hem bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemekte hem de serbest zaman bilincinin içselleştirilmesini sağlamaktadır. Genç bireylerin zaten serbest zamanı yalnızca bir boş

zaman olarak nitelemediği, bir hak ve kişisel gelişim fırsatı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen yapılan araştırmalar, yaşların tümüne şamil öğrencilerin serbest zamanlarını planlama ve etkili bir şekilde değerlendirme konusunda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle serbest zaman değerini çocuklarına kazandırmak isteyen ailelerin onlara tecrübe sağlayıcı ve yönlendirici etkinliklerle destek olmasının yerinde olacağı öngörülmektedir (Sergen ve Yaylı, 2024, s.60–62).

Yalnızca zaman yönetimi becerilerini geliştirmekle sınırlı kalmadığından serbest zamanı değerlendirme becerisi yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir yetkinlik olmaktan daha fazlasını ifade etmektedir. Bireyin sosyalleşmesini, toplumsal değerleri öğrenmesini ve bu değerleri içselleştirmesini sağlayan bir olgu olarak işlev gördüğünden toplumsal bir değer olarak da önem taşımaktadır. Bu doğrultuda serbest zaman bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimleri artırarak, kimliğini oluşturan sosyo-kültürel yapılarla bağ kurmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla bireyin toplumsal yaşama aktif bir biçimde katılımını sağlaması serbest zamanın değerlendirme becerisinin aynı zamanda bir değer olarak benimsenmesinin sağlamaktadır (Çelik, 2018, s.84–88).

Bireyler teknolojik cihazlarla sürekli etkileşim hâlinde olduğundan, serbest zamanın bir değer olarak ele alınmasını zorunlu kılan güncel etkenlerden biri de bu alandaki hızlı gelişmelerdir. Bu gelişmeler bilgiye hızlı erişim gibi bazı avantajlar sağlasa da beraberinde teknoloji bağımlılığı, siber zorbalık, uyku düzensizlikleri ve zihinsel sağlık sorunları gibi çeşitli olumsuzlukları da getirmektedir. Bu olumsuzluklardan korunabilen bireyler, özellikle de serbest zamanlarını bilinçli bir şekilde planlayabilen öğrenciler günümüzde değerli kişilik örnekleri olarak görülmektedir. Bundan dolayıdır ki serbest zaman değerlendirme becerisi eğitim sistemlerinin de öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Öğrencilerin ve yetişkinlerin yaşam kalitesini artıran bu değer kazandırılmasına yönelik eğitimsel çalışmaların yaygınlaştırılması ayrıca öneme değer bir husus olarak nitelenmektedir (Bayra, Bozkurt, 2024, s.809–811; Sergen ve Yaylı, 2024, s.60–62; Çelik, 2018, s.84–88).

Özellikle günümüz koşullarında bireylerin ruhsal ve fiziksel iyilik hallerine katkı sağlayan serbest zaman değerlendirmenin ne denli önemli bir değer olduğu çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda bir sonraki bölümde serbest zamanın neden önemli olduğu ve birey yaşamına katkıları detaylandırılacaktır.

2.3.2.1. Serbest Zaman ve Önemi

Öğrenciler arasında zaman kullanma becerilerinin kazandırılmasına ve serbest zamanın birey üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar sıklıkla yapılmakta ve bu araştırmalara özellikle de yurt dışında rastlanmaktadır. COVID-19 salgını sonrasında serbest zamanın önemi giderek artmış ve salgın döneminde yapılan araştırmaların büyük bölümü stres, anksiyete ve uyku düzeni gibi psikolojik ve fizyolojik konulara odaklanmıştır. Her ne kadar bu durumlar salgının zorunlu koşullardan ortaya çıkmış olsa da serbest zamanın birey üzerindeki olumlu etkilerinin daha iyi anlaşılmasına başlandığını, farkındalığın giderek arttığını söyleyebiliriz (Kayaarslan, 2024, s.631–632).

Bu doğrultuda sportif faaliyetler bireyin fiziksel sağlığının korunması ve geliştirilmesi açısından da büyük önem arz etmekte serbest zamana boş zamanın değerlendirilmesinin yanında yeni bir boyut kazandırmaktadır. Egzersiz yapmanın, yürüyüşe çıkmanın, bisiklet sürmenin ya da yüzme gibi etkinliklerin her yaştan bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi açısından önemli serbest zaman etkinlikleri arasında yer aldığı bilinmektedir. Bu doğrultuda fiziksel anlamda sağlıklı birey, ruhsal anlamda da daha dengeli olmak yanında çevresiyle daha uyumlu ilişkiler kurar ve sınırlı zamanı içinde dahi kendini gerçekleştirmek açısından umutlu davranabilirler. Bu yönüyle serbest zaman bireyin yalnızca beden sağlığını etkilemediği aynı zamanda psikolojik dayanıklılığını ve ruhsal iyilik halini destekleyen çok yönlü bir önemli bir değer olduğu söylenebilir (Govindasamy, 2025, s.9–13; Motevalli ve diğerleri 2024, s.6–8).

Diğer taraftan artan kentleşme ile, küçük ve samimi yaşam alanları giderek azalmış akabinde modern dünyanın en temel sosyal sorunları sayılabilecek; insanların bağlarının zayıflaması ve yalnızlaşmalar artmaya başlamıştır. Böylelikle serbest zamanın en dikkat çekici yönü kapsamında sosyal etkileşim imkânı sağlayan, kaybolan insani ilişkiler yeniden inşa eden ve bireyler arasındaki dayanışma, paylaşım ve aidiyet duyguları güçlendiren sosyalleştirme işlevi görülmektedir (Önen, 2023, s.21–22).

Öte yandan teknolojik gelişmeler sayesinde günlük işler veya öğrenmeye yönelik çalışmalar daha kısa sürede tamamlanmakta bundan dolayı bireyler günün büyük kısmını hareketsiz geçirdiği görülmektedir. Dikkat dağınıklığı, stres düzeyinin artmasına ve ruhsal sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bireylerin yarışmacı özelliklerden ziyade mutluluk amacıyla gerçekleştirdikleri sportif ya da rekreatif etkinliklere zaman ayırmaları durumunda, stres seviyelerinde belirgin bir düşüş gözlenmektedir. Bu çıkarmalardan hareketle

yaşadığımız teknolojik çağda fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlığa bütüncül bir katkı sunan önemli bir değer olduğunu ifade edilebilir (Sanlav, 2023, s.124–126).

Serbest zamanın öneminin anlaşılması ile ilk akla gelen sorulardan biri bu zamanın nasıl değerlendirileceği ve hangi etkinliklerle zenginleştirilebileceğidir. Bu doğrultuda serbest zamanın yalnız bir dinlenme aralığı olmadığı aynı zamanda bireyin aktif katılım gösterdiği bir etkinlik alanı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede serbest zamanın bir etkinlik alanı olarak nasıl anlaşılması gerektiği ve ne tür alanlar tasarlanmasının yarar sağlayabileceği incelenecektir.

2.3.3. Bir Etkinlik Alanı Olarak Serbest Zaman

Serbest zaman, bireyin çalışma ve zorunlu faaliyetlerden arta kalan süreyi değerlendirmesinin ötesinde; yerel yönetimler ve kamusal alan düzenlemeleri sayesinde stresin azaldığı sosyal mekânlar olarak da ele alınabilir. Hem kendisi başlı başına bir etkinlik alanı olmakta hem de tasarlanmış farklı alanlarda değerlendirilmektedir. Büyük şehirlerde yaşayan bireyler, sağlıklı ve mutlu bir yaşam için yürüyüş yolları, çocuk oyun alanları, tiyatro salonları, yeşil alanlar ve eğlence merkezleri gibi kamusal imkânlardan yararlanmak istemektedir. Bu doğrultuda devlet ve yerel yönetimlerin kentsel planlamada aldığı önlemler, serbest zamanın kamusal boyutunu ve toplum sağlığına katkısını ortaya koymaktadır (Müniroğlu, Öniz ve Göçer, 2023, s.68).

Serbest zamanın zengin içerikli bir etkinlik alanı olarak yalnızca bireysel tercihlerle değil; aynı zamanda çevresel ve toplumsal imkânlarla çeşitlenmektedir. Alanyazında vurgulandığı şekliyle rekreasyon temelli serbest zaman etkinlikleri gönüllülük ve memnuniyet duygusuna dayanmalıdır; aksi takdirde, zorunlulukla gerçekleştirilen faaliyetler bu tanımın dışına çıkar (Çalık ve Yönet, 2020, s.25).

Bu çerçevede serbest zamanın gönüllülük ve mutluluk verici etkinlikler olmak üzere iki temel niteliği öne çıkmaktadır. Günümüzde öğrenciler için öne çıkan serbest zaman araçlarından birisi aracı teknolojidir. Teknolojik etkinlikler gençlerde yalnızlık duygusunu hafifletmekte ve sunduğu eğlenceli alanlarla eksiklik hissini de geçici giderme işlevi görmektedir (Er, Yıldız ve Güzel, 2019, s.110).

Bununla birlikte serbest zaman teknolojinin yanı sıra kitap okuma gibi yapılandırıcı etkinliklerle de değerlendirilmektedir. Okuma alışkanlığı öğrencilerin düşünce dünyasını zenginleştirmekte, dil ve yazılı ifade becerilerini geliştirdiği gibi toplumsal etkileşimlerine katkı sunmaktadır (Şen, 2015, s.30).

Çıkarımlardan hareketle serbest zaman etkinlik alanları bireylerin yalnız boş boş vakit geçirmesi için tasarlanmamıştır. Bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimini destekleyen, psikososyal ihtiyaçlarını karşılayan mekânlar olarak tasarlanmışlardır. Sportif aktiviteler, sanatsal atölyeler, eğlence odaklı programlar veya karma etkinlikler bireyin gönüllü tercihi doğrultusunda sunulduğunda gerçek birer serbest zaman deneyimi oluşturabilmektedirler (Afyon ve Kırpınar, 2014, s.148).

Serbest zamanın birey için anlamlı hale gelmesinin o zamanı boş geçirmekle olamayacağı; etkin, üretken ve doyurucu faaliyetlerle değerlendirilmesiyle mümkün olabileceği söylenebilir. Bu noktada serbest zamanı değerlendirme şekilleri gündeme gelmekte ve bireyin yaş, ilgi alanı, yaşam koşulları gibi birçok faktöre bağlı olarak şekillendiği dikkati çekmektedir.

2.3.4. Serbest Zamanı Değerlendirme

Serbest zaman değerlendirme rekreatif faaliyet olarak nitelendiği önceki başlıkta belirtilmişti bundan dolayı bu detaya bundan sonra girilmeyecektir ve bazen birbirinin yerine kullanılacaktır. Serbest zaman değerlendirmenin en temel özelliklerinden biri katılımcı profiline göre farklılaşabilmesidir. Yaş, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi ve gelir durumu gibi değişkenler bireylerin tercih ettiği rekreasyon türlerini şekillendirmektedir. Örneğin; gençler ve yetişkinler genellikle bireysel gelişim, dinlenme, sınırlarını keşfetme ve yenilenme gereksinimleri doğrultusunda etkinliklere yönelirken, yaşlı bireyler için huzurlu ortamlar ve sosyal ilişkileri güçlendirecek vakit geçirme imkânları önceliklidir. (Orel ve Yavuz, 2003).

Serbest zaman değerlendirme etkinliklerinin gerçekleşmesi için en az iki temel koşulun bir arada bulunması gerekmektedir. Bunlar bireyin yeterli serbest zamana sahip olması ve bedensel/ruhsal olarak katılıma elverişli bir durumda bulunmasıdır. Yaygın kabul gören tanıma göre rekreasyon “yaşamın zorunlu çabalarından uzak, isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen etkinlikleri” ifade etmektedir (Torkildson, 1999). Dolayısıyla yeterli serbest zamana sahip olmayan bireylerin bu tür faaliyetlere katılımı kısıtlı kalmaktadır. Bununla

birlikte plan dışı değerlendirilen zaman bağlamında da incelenmekte ve serbest zaman değerlendirmesiyle eşanlamlı görülmektedir.

Bireyler serbest zamanlarında toplumdan kısa süreliğine uzaklaşmak, dinlenmek, arkadaşlarıyla vakit geçirmek ya da farklı deneyimler edinmek amacıyla iç veya dış mekânlarda, açık veya kapalı alanlarda, kırsal veya kentsel çevrelerde çeşitli etkinliklere katılmaktadır. İşte bu gönüllü ve önceden yapılandırılmış etkinlikler bütününe aynı zamanda rekreasyon denilmektedir. Rekreasyon bir boş zaman uğraşı olmanın yanında bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen planlı bir serbest zaman değerlendirme biçimi olarak nitelenmektedir (Ayyıldız, 2015). Bu bağlamda ilkökul seviyesinde serbest zaman değerlendirme kavramının kullanılması daha yerinde görülmektedir.

Serbest zamanın bireysel ve toplumsal boyutlarıyla ne şekilde değerlendirilebileceğine dair genel bir çerçeve çizildikten sonra bu zaman diliminde gerçekleştirilen etkinlik türlerinin detaylandırılması gerekmektedir. Özellikle farklı yaş grupları ve sosyoekonomik koşullar doğrultusunda bireylerin tercih ettiği serbest zaman etkinlikleri bu sürecin nasıl anlam kazandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda serbest zaman değerlendirme etkinliklerine daha yakından bakmak önem arz etmektedir.

2.3.4.1. Serbest Zaman Değerlendirme Etkinlikleri

Teknolojik ilerlemesi ile iş hayatının kolaylaşması ve bilgiye erişimin hızlanması sonucunda yetişkin ve öğrenci olsun tüm bireylerin serbest zamanları artmış ve değerlendirme biçimleri de çeşitlenmiştir. Serbest zaman etkinlikleri temel olarak ev içi ve ev dışı faaliyetler olmak üzere iki ana gruba ayırmak mümkündür. Ev içi etkinlikler; televizyon izleme, oyun oynama, sosyal medya kullanımı ve gazete veya dergi okuma gibi ev ortamında gerçekleştirilebilen aktiviteleri kapsamaktadır. Öte yandan ev dışı etkinlikler; gezi, sinema, spor, seyahat, sosyal organizasyonlara katılım ve kültürel faaliyetler vb. daha geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Ne var ki öğrencilerin maddi ve çevresel imkânları kısıtlı olduğunda sinema, tiyatro veya spor müsabakası izleme gibi dış mekân kültürel etkinliklere katılım oranı düşmektedir. Bunların yerini ise sosyal medya bağlamında sesli ve görüntülü içerikler ve ev merkezli eğlenceler almaktadır (Acar, 2023; Kocaman ve Atasoy, 2018; Akgül, Durhan ve Türkmen, 2024).

Bu genel eğilim, farklı yaş ve eğitim düzeylerindeki öğrencilerin tercihleri incelendiğinde daha da netleşir. Ortaokul öğrencileri genellikle evde dinlenme, kitap okuma, resim yapma, bilgisayar veya telefonda oyun oynama ile müzik dinleme etkinlikleri yapmaktadır. Dışarıda ise serbestçe gezme, bisiklet sürme, sportif etkinliklere katılım, geleneksel çocuk oyunları oynama, sinema izleme gibi çeşitli etkinlikleri tercih etmektedirler. Bu faaliyetler olumlu şekilde yapıldığında hem bireysel gelişimlerini hem de sosyal etkileşim becerilerini desteklediği görülmektedir (Vural ve Yılmaz, 2018).

Eğitim seviyesi yükseldikçe serbest zaman etkinlikleri daha da çeşitlenir ve gelişim ihtiyaçlarına cevap vermeye başladığı görülmektedir. Lise öğrencileri; hobi, sanat veya doğa yürüyüşü gibi aktivitelerin yanı sıra online kurslara katılma, kitap okuma, egzersiz yapma gibi bireysel gelişimi destekleyen etkinliklere katılmaktadır. Bununla birlikte aile ve arkadaşlarla vakit geçirmeye, gönüllü projelere yönelmeye, yeni kültürler tanımaya, zihinsel gelişim etkinliklerine, sağlık için rahatlama teknikleri öğrenmeye zaman ayırmaktadırlar (Kırılıoğlu, 2024). Bu çeşitlilik lise gençliğinin serbest zamanı çok yönlü bir gelişim platformu olarak kullanma eğilimini ortaya koyar.

Üniversite öğrencileri de benzer biçimde serbest zamanlarını; hobi, sanat, spor, eğlence ve kişisel gelişime yönelik etkinliklerle; özellikle alışveriş merkezlerinde gezinme, sosyal medya kullanımı arkadaşlarla vakit geçirme gibi faaliyetlerle değerlendirmektedirler. Aynı zamanda kariyer planlaması amacıyla staj veya iş araştırmalarına yönelmektedirler (Akay, Ceylan ve Arslan, 2022). Bu etkinlikler onların hem sosyal hem de bireysel ihtiyaçları karşılamakta ve yaşam kalitesini artırmaktadır.

Tüm bu aşamalarda yapılan çalışmaların aksine, ilkokul kademesinde serbest zaman kullanımı üzerine araştırmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Oysa erken yaşta edinilen serbest zaman alışkanlıkları, bireyin sonraki yaşam tarzını ve gelişim modelini şekillendirmektedir. Bundan dolayı bu alana yönelik araştırmaların yoğunlaştırılması önem arz etmektedir (Aslan ve Halli, 2022).

Bireylerin serbest zamanlarını hangi etkinliklerle değerlendirdiklerini görmek, serbest zaman olgusunun şekillenmesini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte bu tercihlerde çevresel ve toplumsal değişkenlerinde etkisinin olduğu bir başka inceleme konusudur. Bu nedenle yeni başlık altında serbest zaman değerlendirme davranışlarını etkileyen başlıca faktörler incelenecektir

2.3.5. Serbest Zaman ve Serbest Zaman Etkinliklerini Etkileyen Etkenler

Serbest zaman değerlendirmesi, bireylerin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Çeşitli bilimsel araştırmalarda elde edilen bulgular, cinsiyetin bireylerin serbest zaman etkinliklerini sınırlandıran önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkene yönelik çalışmalar özellikle kadınların toplumsal roller ve kültürel normlar doğrultusunda serbest zamanlarını erkeklere kıyasla daha sınırlı biçimde serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirdiğini göstermektedir (Yerlisu-Lapa ve Ardahan, 2009; Demir ve Demir, 2006).

Serbest zaman kullanımını belirleyen faktörlerin yalnızca cinsiyetle sınırlı olmamakta, bunun yanında birçok bireysel ve çevresel değişkenin de etkili olmaktadır (Tanır, 2009, s.73-76). Özellikle bireyin yakın çevresiyle olan ilişkileri ve sosyal etkileşim düzeyi, serbest zaman alışkanlıklarının biçimlenmesinde temel bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede ilk olarak sosyal evre, fırsatlar ve sunulan imkânların serbest zaman kullanımına etkisi incelenecektir.

2.3.5.1. Sosyal evre, Fırsat ve İmkânlar

Kaya (2003) 'ya göre toplumsal ilişkiler özellikle çocuklar ve gençler için adeta bir atölye işlevi görmektedir. Bireyin toplum içerisinde anlam kazanması onun bir parçası olması büyük lde çocuğun benlik gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığı kabul edilen akranları ve başkaları ile ilişkileri sayesinde mümkün olmaktadır. Sosyal çevreyle kurulan bu etkileşim, özellikle bireylerde yüksek düzeyde sosyal iletişim ve güdülenme sağlayan yoğun olarak eğitim dışı zamanlarda yaşanan akran grubu etkinliklerinde kendini göstermektedir.

Bu sosyal etkileşim alanlarının dışında bireylerin serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri kişilik özelliklerinin, yaşam tarzlarının yanı sıra mesleki rollerine göre de değişkenlik göstermektedir. Örneğin, bir memur gününün büyük bir kısmını görev yaptığı kurumda yerine getirmesi gereken sorumluluklara ayırırken, bir ğrenci için bu zamanın büyük bir bölümü okulda geçmektedir. Bu iki örnek, bireyin mesleki konumunun günlük

zaman kullanım biçimini nasıl farklılaştırdığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Tokgöz, Seyran, Yıldırım ve Demiroğlu, 2015, s.30).

Böylelikle kişisel tercihlerin yanında kişinin toplum içerisindeki mesleki konumu, kültürel çevresi de serbest zaman alışkanlıklarının oluşmasında ve katılım düzeyinin belirlenmesinde önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır. Zira farklı kültürel yapılar bireyin serbest zaman anlayışını, etkinlik türlerini ve bu etkinliklere verdiği önemi doğrudan etkilemektedir (Ekinci, 2024, s.40; Güven, 2019, s.1144).

Sosyal çevre kadar önemli bir diğer unsur da bireyin serbest zaman etkinliklerine katılım şeklini doğrudan etkileyen fiziksel çevredir. Bu bağlamda bundan sonraki başlık altında fiziksel çevre faktörünün serbest zamanın değerlendirilmesinde nasıl etkilediği incelenecektir.

2.3.5.2. Fiziksel Çevre, Fırsat ve İmkanlar

Serbest zaman değerlendirmesini etkileyen bir diğer önemli unsur hangi tür serbest zaman etkinliklerine katılabileceğini doğrudan belirleyen bireyin içinde bulunduğu fiziksel çevre ve bu çevrenin sunduğu imkânlardır. Kentsel ve kırsal alanlar arasında bu konuda belirgin farklar görülmektedir. Kentsel çevrelerde bireyler için kafe, spor alanları, müzeler, sinema salonları, kültürel miras alanları ve çeşitli yeme içme mekânları gibi birçok alternatif mevcuttur. Bu çeşitlilik bireylerin farklı ilgi alanlarına hitap eden etkinlikler arasında seçim yapabilmesine olanak tanımaktadır. Öte yandan, kırsal alanlarda serbest zaman değerlendirme faaliyetleri daha çok hobi bahçeleri, doğal anıtlar, yayla gezileri ve kırsal turizm alanları gibi doğayla iç içe olan etkinlikler etrafında şekillenmektedir (Çalış, 2024, s.24).

Bu farklılık fiziksel çevrenin bireylerin serbest zaman alışkanlıkları üzerindeki belirleyici etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bireyin yaşadığı coğrafi konum serbest zaman etkinliklerinin türünü erişilebilirliğini ve çeşitliliğini doğrudan etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir (Uğur ve Özkan, 2022, s.77).

Fiziksel çevrenin ardından günümüz dünyasında etkisi giderek artan bir başka çevresel unsur da teknolojik olanaklardır. Teknoloji bireylerin serbest zaman kullanım alışkanlıklarını yeniden şekillendirmekte ve bu bağlamda hem fırsatlar hem de tehditler sunmaktadır.

Dolayısıyla teknolojik çevrenin serbest zaman etkinliklerine etkisi ayrı bir başlık altında değerlendirilmeyi hak etmektedir.

2.3.5.3. Teknolojik Çevre, Fırsat ve İmkanlar

Günümüzde teknolojik gelişmeler bireylerin dijital temelli serbest zaman etkinliklerine erişimini kolaylaştırmakta ve bu etkinliklerin çeşitliliğini artırmaktadır. Teknolojinin gündelik hayatla bütünleşmesi ile bireyler, bu anlamda serbest zamanlarını hem daha verimli hem de daha üretken değerlendirme imkânı bulmaktadırlar.

Özellikle sağlıkla ilgili geliştirilen dijital uygulamalar sayesinde bireyler fiziksel aktivite düzeyi, uyku düzeni, kalp atış hızı gibi birçok sağlık göstergesi kolayca takip edilebilmekte ve bu veriler doğrultusunda yaşam alışkanlıklarını düzenleyebilmektedir. Öte yandan sanal gerçeklik teknolojileri ve dijital oyun uygulamaları, bireylere gerçek dünyadan farklı deneyim alanları sunmakta, farklı kurgusal ortamlarda etkileşim kurma imkânı sağlamaktadır. Bu bağlamda teknoloji, bireyin hem eğlenmesini sağlayan hem de üretkenliğini ortaya koymasına katkı sağlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Nishi, 2024, s.12; Duğan, 2022, s.277).

Bununla birlikte teknolojinin sunduğu bu olanakların yanı sıra bazı olumsuz etkiler de göz ardı edilmemelidir. Özellikle teknoloji bağımlılığı, hareketsiz yaşam tarzı, obezite ve çeşitli sağlık sorunları gibi risklerin serbest zaman kullanımına zarar verebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle teknolojinin birey yaşamına etkisi iki yönlü olarak ele alınmalı hem sağladığı fırsatlar hem de beraberinde getirdiği riskler dikkatle değerlendirilmelidir (Tezcan, 2023, s.16–17).

Teknolojik çevrenin sunduğu fırsatlar, beraberinde getirdiği riskler göz önüne alınarak serbest zamanın nasıl değerlendirileceği üzerine düşünülmeli ve önlemler alınmalıdır. Bununla birlikte serbest zaman yalnızca bireyin eğlence ya da boş vakit algısıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda akademik performansla da güçlü bir şekilde ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda serbest zamanı değerlendirme biçimlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenecektir.

2.3.6. Serbest Zaman Değerlendirme ve Akademik Başarı İlişkisi

Bireylerin serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri, kişisel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra akademik başarılarını da doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle bu zaman diliminde gerçekleştirilen etkinliklerin gönüllü, anlamlı ve üretken nitelik taşıması, akademik performansı olumlu yönde desteklemektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, serbest zaman etkinliklerinin biçimi ve içeriğinin öğrencilerin ders başarılarına hem olumlu hem de olumsuz etkilerde bulunabileceğini ortaya koymaktadır.

Şen ve Akpınar'ın (2016) ortaokulda yürüttüğü araştırmada, 366 öğrenci arasında kitap okuma alışkanlığıyla sosyal bilgiler başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların çoğunun orta düzeyde okumaya meraklı olduğu; okumaya yönlendiren başlıca etkenin aile ve öğretmen desteği olduğu bulunmuştur. Ayrıca okuma alışkanlığının akademik başarıyı %10,3 oranında anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Bu sonuç serbest zamanın yapılandırılmış ve bilişsel gelişimi destekleyen etkinliklerle değerlendirilmesinin başarı üzerinde belirgin katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Benzer biçimde Büküşoğlu ve Bayturan (2005) gençlerin sosyal ve kişilik gelişiminde serbest zaman etkinliklerinin rolünü araştırmıştır. Yenimahalle ve Çankaya Gençlik Merkezleri'nden 389 gencin katıldığı çalışmada bu faaliyetlerin farkındalık düzeyini artırdığı, güçlü yönleri keşfetmelerine yardımcı olduğu ve toplumsal kabulü kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma serbest zamanın okul başarısına olumsuz etkisi algısının yalnızca %11 düzeyinde olduğunu göstermiş; dolayısıyla düşük başarıya sahip öğrencilerin uygun etkinliklere yönlendirilmesinin faydalı olabileceğini öne sürmüştür.

Serbest zaman etkinliklerinin niteliği de başarıyı doğrudan belirleyebilmektedir. Demir'in (2019) Marmara ve İç Anadolu'da 675 ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü araştırmada, ekran temelli oyunlar (bilgisayar, tablet, sosyal medya) akademik performansı olumsuz etkilemektedir. Kelime bulmaca, kart oyunları ve zekâ oyunları gibi zihinsel etkinliklerin ise başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, el becerisi gerektiren kes-yapıştır etkinliklerinin de akademik başarıya olumlu katkı sağladığı, ancak sportif faaliyetlerin etkisinin sınırlı veya olumsuz olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar Türkiye'ye özgü sosyo-kültürel yapılarla da ilişkilendirilebilecek niteliktedir.

Genel olarak elde edilen veriler, serbest zaman etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin tek boyutlu olmadığını göstermektedir. Etkinliklerin niteliği, bireyin kişisel

özellikleri ve içinde bulunduğu çevresel koşullar bu etkileşimin yönünü belirlemektedir. Bilişsel gelişimi destekleyen ve üretkenliğe dayalı etkinliklerin başarıyı olumlu etkilediği; ekran temelli etkinliklerin başarı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceği açıktır. Bu nedenle öğrencilerin serbest zamanlarını bilinçli ve faydaya yönelik yönlendirilmiş biçimde değerlendirmeleri akademik başarı stratejilerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak görülebilir (Özdoğru, 2021, s.25; Öner ve Lapa, 2022, s.1072; Atmaca ve Mammadov, 2024, s.98).

Böylelikle serbest zaman ile akademik başarı arasındaki ilişki çok boyutlu olduğu öğrencinin hangi etkinlikleri seçtiği kadar; bu seçimleri destekleyen sosyal yapı, aile ve okul ortamı da sürecin belirleyicileri arasında bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla nitelikli ve kişisel gelişimi destekleyen etkinliklere yönlendirme, akademik başarıyı artırma açısından kritik bir strateji olarak değerlendirilebilir (Polat, 2021, s.99; Ertuğral, 2023, s.994; Acar, Deniz ve Doğan, 2022, s.34).

Serbest zamanın akademik başarıya etkisi üzerine yapılan araştırmalar, bu zaman diliminde gerçekleştirilen etkinliklerin niteliğinin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte serbest zamanın etkilediği bir diğer önemli unsur da bireyin öğrenme sorumluluğudur. Zira akademik başarıyı sürdürülebilir kılan en önemli etkenlerden biri, öğrencinin kendi öğrenme sürecini sahiplenme ve yönetme becerisidir. Bu bağlamda serbest zaman ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkinin irdelenmesi gerekmektedir.

2.3.7. Serbest Zamanı Değerlendirme ve Öğrenme Sorumluluğu İlişkisi

Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı, yalnızca okul içi faaliyetlerle sınırlı olmayan bir öğrenme bilinci ve sorumluluğunu gerektirmektedir. Bu bağlamda bireyin serbest zamanlarını nasıl değerlendirdiği, öğrenme sorumluluğu düzeyini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Serbest zamanlarında bilişsel gelişimi destekleyen etkinliklere yönelen öğrenciler, öğrenmeye karşı içsel motivasyon geliştirir ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmede daha istekli hareket edebilir. Öz denetim becerisi gelişmiş bireyler zamanı verimli kullanma eğilimindedir ve bu durumun akademik başarıya olumlu yansıdığı bilinmektedir (Aktan, 2012, s.229; Turan ve Demirel, 2010, s.289).

Bu durumu destekleyen araştırmalardan biri Şen ve Akpınar'ın (2016) çalışmasıdır. Tesadüfi örnekleme seçilen 366 ortaokul öğrencinin katıldığı araştırmada, katılımcıların %60'tan fazlası orta düzeyde kitap okumaya ilgili bulunmuştur. Öğrencileri okumaya yönlendiren en

önemli etken anne-babalar, ikinci sıradaysa öğretmenlerdir. Bununla birlikte yeterli donanıma sahip okul kütüphaneleri düzenli okuma alışkanlığını desteklemektedir. Araştırmanın en çarpıcı sonucu okuma alışkanlığının akademik başarıyı %10,3 oranında anlamlı şekilde yordamasıdır. Bu bulgular serbest zamanın yapılandırılmış ve bilişsel gelişimi destekleyen etkinliklerle değerlendirilmesinin öğrenme sorumluluğu ve başarı üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

Öğrenme sorumluluğu yalnızca ders başarısını değil, öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu, merak duygusunu, bilgiye ulaşma isteğini ve kendi öğrenme sürecini yönetme becerisini kapsayan çok yönlü bir yapıdır. Serbest zamanlarda bağımsız öğrenme süreçlerine; okuma, araştırma, deney yapma veya proje etkinlikleri sayılabilir. Bu etkinlikler hem bağımsız öğrenme alışkanlıklarını geliştirebilir hem de bu sorumluluğun içselleştirilmesine katkı sunabilir. Dolayısıyla serbest zamanın zihinsel etkinlikler yönünden bilinçli gerçekleşmesi öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif roller üstlenmelerini sağlayabilir (Özdoğru, 2021, s.25).

Bununla birlikte öğrenme sorumluluğu, serbest zamanın sosyal ve çevresel boyutlarıyla da şekillenir. Ailelerin yönlendirici davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin ders dışı zamanları yönlendirmede etkin olması ve okulların serbest zaman etkinliklerini desteklemesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştiren önemli dış etkenlerdir. Özellikle öğrencilerin okumaya teşvik edildiği ortamlar, müze gezileri, tarihi ve kültürel mekân ziyaretleri, kulüp çalışmaları ile kütüphane ve okul dışı öğrenme deneyimlerinin artırılması, serbest zamanın öğrenmeyle daha anlamlı şekilde bütünleşmesini sağlar (Kır, Kalfaoğlu ve Aksu, 2021, s.72; İnce ve Akcanca, 2021, s.190–192; Kubat, 2018, s.123–125).

Serbest zamanın öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisine yönelik çıkarımlar, bu zaman diliminin yalnızca eğitsel etkinliklerle değil, aynı zamanda bireysel sorumlulukla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için, serbest zamanın bireysel ve akademik gelişim üzerindeki etkilerini de inceleyen bilimsel araştırmalara başvurmak önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, serbest zaman kullanımına ilişkin yapılmış çeşitli araştırmaların incelenmesi, çalışmanın kuramsal çerçevesinin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.3.8. Serbest Zaman Değerlendirme Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Atik (2018) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla 1101 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça serbest zaman kullanımındaki bilinç düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, çevrelerinde park, spor alanı ve kültürel etkinlik alanlarının yetersizliğinden şikâyet ederken; kız öğrencilerin serbest zamanlarını daha çok kitap okuyarak değerlendirdikleri, erkek öğrencilerin ise spor ve sanatsal etkinliklere daha fazla yöneldikleri gözlenmiştir. Ayrıca erkek öğrenciler, serbest zaman etkinliklerine yönelik daha olumlu tutum sergilemiştir. Baba eğitim düzeyinin düşük olduğu ailelerde öğrencilerin evde maddi katkı sağlamak amacıyla zaman geçirdikleri ve anne eğitim seviyesi arttıkça çocukların teknolojiyle geçirdiği zamanın da arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler sportif faaliyetlere daha fazla katılırken, baba işsizliği öğrencileri aileye katkı için çalışmaya zorlamaktadır. Öğrencilerin kendilerine ait bir odalarının olmaması da ders çalışmaya yeterince zaman ayıramamalarına yol açmaktadır.

Karaca ve Aral'ın (2020) çalışmasında, anne-babaların çocuklarının oynadığı riskli oyunlara dair görüşlerini etkileyen faktörler ele alınmıştır. Afyonkarahisar'daki 400 anne ve 250 baba ile yapılan çalışmada, çocukların cinsiyetinin ebeveyn görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; ancak anne-baba eğitim seviyesinin yüksek olduğu ailelerde riskli oyunlara karşı daha fazla destek verildiği görülmüştür. Bununla birlikte ailede tek çocuk olan bireylerin bu tür oyunlara katılımı da daha çok desteklenmiştir.

Kılıç (2015) tarafından Düzce ilindeki 12 farklı liseden lise öğrencileri ile yürütülen çalışmada, aile içi etkileşim düzeyleri incelenmiştir. Anne ve babanın çalışma yaşamında yer almasının çocuklarla geçirilen zamanı sınırladığı, teknoloji kullanımının ise aile içi iletişimi olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Kentsel bölgelerde aileyle geçirilen zamanın daha etkili olduğu, kız öğrencilerin ise erkeklere göre aileleriyle daha fazla eğlenceli etkinliğe katıldığı tespit edilmiştir.

Kara ve Yıldırım (2020)'nin araştırmasının örneklemini, Karabük il merkezinde yer alan beş farklı okulda 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 574 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin serbest zaman egzersiz düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, kız öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha düşük bulunmuş; buna karşılık

erkek öğrencilerin serbest zaman egzersizlerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisanslı spor yapan öğrencilerin egzersiz düzeyleri lisanssız olanlara göre daha yüksek bulunurken, Anadolu Lisesi öğrencilerinin hem egzersiz düzeylerinin hem de akademik erteleme puanlarının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre serbest zaman egzersizlerine daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, aile geliri ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şen ve Akpınar'ın (2016) araştırmasının örneklemini, Erzincan il merkezi ile merkeze bağlı köy ve beldelerde bulunan 9 ortaokuldan seçilen toplam 366 öğrenci (178 erkek, 188 kız) oluşturmaktadır. Araştırmada, serbest zaman okumalarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin %60'ından fazlasının orta düzeyde okuma ilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Kitap okumaya yönelten en önemli etkenlerin aileler ve öğretmenler olduğu saptanırken, öğrencilerin okul içindeki kütüphane ve kitaplıklara daha fazla erişim sağladıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlıklarının akademik başarıyı %10,3 oranında anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Büküşoğlu ve Bayturan (2005) tarafından yürütülen araştırmanın örneklemini, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 159, Hacettepe Üniversitesi'nden 151 öğrenci ile Çankaya ve Yenimahalle Gençlik Merkezlerine devam eden 79 genç olmak üzere toplam 389 genç oluşturmaktadır. Araştırmada, serbest zaman etkinliklerinin gençlerin kişilik, sosyal ve eğitsel gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bu etkinliklerin gençlerin farkındalıklarını artırdığını, güçlü yönlerini tanımalarına ve toplumsal kabul görmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte serbest zaman etkinliklerinin okul başarısını olumsuz etkilediği yönündeki algının yalnızca %11 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine yönlendirilmesinin olumlu sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir.

Demir'in (2024) çalışmasında taşınmalı eğitimin eğitimde ulaşım engellerini aşmadaki rolü ele alınmıştır. Literatür taraması yöntemiyle yapılan araştırmada, taşınmalı eğitimin coğrafi ve ekonomik engelleri ortadan kaldırarak eğitim fırsatlarına erişimi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Bununla birlikte farklı bölgelerden gelen öğrencilerin sosyal ve kültürel çeşitlilik yoluyla gelişimlerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ancak erken saatlerde okula gelme ve okul sonrası etkinliklere katılamama gibi olumsuzluklar da dikkate çekilmiştir.

Demir (2019) tarafından yürütölen bir başka çalışmada, öğrencilerin serbest zaman oyun tercihleri ile matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Marmara ve İç Anadolu Bölgeleri'ndeki 675 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada, dijital oyunların başarıyı olumsuz etkilediği, buna karşılık kelime bulmaca, zekâ oyunları ve kes-yapıştır etkinliklerinin akademik başarıyı artırıcı etkiler gösterdiği belirlenmiştir. Sportif etkinliklerin akademik başarı üzerindeki etkisinin sınırlı ya da olumsuz olduğu düşüncesi toplumun kültürel yapısından kaynaklanan bakış açılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirme biçimleri, yalnızca akademik başarılarını değer, aynı zamanda sosyal gelişimlerini ve aile içi etkileşimlerini de doğrudan etkilemektedir. Kitap okuma, zekâ oyunları, egzersiz ve üretken etkinlikler gibi yapılandırılmış faaliyetlerin akademik başarıya olumlu katkı sunduğu görülürken; özellikle teknoloji temelli etkinliklerin başarı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceği göz ardı edilmemelidir. Bunların yanında öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, sınıf düzeyi gibi bireysel değerışkenlerin yanı sıra ailelerin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi gibi çevresel faktörler de serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarını şekillendirmektedir. Bu noktada serbest zamanın bilinçli ve dengeli kullanımı, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Böylelikle araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntemi açıklanacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, ilkokul öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini konu alan bu araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel ve nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince var olduğu şekliyle, tam ve doğru olarak tasvir etmeyi esas alan araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2024, s.22). Nicel araştırma ise nicelik, materyal ve özelliklerin gözlemlerinin tanımlanması için kullanılan sayısal yöntem şeklinde tanımlanmaktadır (Best ve Kahn, 2017, s.314).

Betimsel ve nicel araştırmalar, tarama ya da deneysel modeller ile yapılabilmektedir. Tarama modeli, hala var olan veya geçmişte var olmuş bir durumu tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımını ifade etmektedir. Araştırmada konu olan birey, olay veya nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi değişiklik yapmaya çalışmadan tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2020, s.77). Bu çalışmada; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve akademik başarılarını gösteren veriler nicel veri toplama araçları ile toplanmış. Bununla birlikte ve nicel veri analizi teknikleri ile incelenmiş, var olan durumun tasvirine çalışılmıştır.

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş bir çalışma özelliği taşımaktadır. Bilindiği üzere tarama modelinin, örnek olay tarama modeli ve genel tarama modeli olarak iki şekli bulunmaktadır. Genel tarama modeli ilişkisel tarama modeli ve tekil tarama modeli olarak ikiye ayrılmaktadır. Tekil tarama modeli kendi içerisinde kesitsel ve izleme modeli; ilişkisel tarama modeli ise karşılaştırma ve korelasyon araştırmaları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Karasar, 2020, s.46-48). İlişkisel tarama; iki ve daha çok sayıda

değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modelinde; korelasyon türü ilişkiyle elde edilen ilişkiler ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler olmak üzere iki farklı ilişki çözümleme yolu vardır. Korelasyon türü ilişki çözümleme, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişme varsa bunun ne düzeyde ve ne yönde olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel çözümleme ise, denemesi olmayan fakat ona yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belirli bir sonucun oluşma nedenleri teke indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak bu ilişkiler sınanır (Karasar, 2020, s.48-50).

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon ve regresyon testleri ile incelenmesi amaçlandığı için araştırmanın, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütüldüğü söylenebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini, Kocaeli ili Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kamu ilkokullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Kocaeli İlinde kamuya bağlı ilkokullarda 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Öğrenci sayıları Milli Eğitimin ulaşılabilen en son 2023-2024 verilerine göre 67.763 erkek ve 64.359 kız öğrenci olmak üzere 132.122 öğrenci araştırma evrenini oluşturmaktadır (MEB, 2023). Zaman, emek ve mali kaynaklar açısından ekonomiklik ilkesine uygun olarak bu öğrencilerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından tümünün araştırmaya dâhil edilmesi yerine, evrenini temsil edebilecek bir örneklem belirleme yoluna gidilmiştir.

3.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Bilindiği üzere örneklem; evrenle ilgili alakalı çalışma yürütmek için seçilen evrenin sınırları belirli bir parçasını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2024, s.83). Örneklem alma işlemi temelde tek aşamalı örnekleme, çok aşamalı ve seçkisiz örnekleme olmak üzere başlıca üç şekilde yapılabilmektedir. Tek aşamalı örneklemede evrenden örneklem almak için tek seferde birim seçme işlemi yapılır. Çoklu aşama örneklemede ise evrenden örneklem seçme işleminin iki ya da daha fazla aşamada tamamlanması gerekmektedir. Buna karşılık seçkisiz örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması sağlanır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2025, s.85-86) göre bu tekniklerden birinin seçilmesi durumunda örnekleme dâhil edilecek birimlerin birbirinden bağımsız olması gerekmektedir.

Seçkisiz örnekleme kendi içerisinde basit seçkisiz örnekleme ve tabakalı örnekleme olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Basit seçkisiz örneklem; oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir. Tabakalı örnekleme ise, evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmesidir (Büyüköztürk, 2024, s.85-86). Seçkisiz olmayan örnekleme ise sistematik örnekleme, amaçlı örnekleme ve uygun örnekleme olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Sistematik örnekleme; birimlerin belli bir sistematik izlenerek bulunan bir aralık ve başlangıç noktasına dayalı olarak örnekleme seçilmesidir. Amaçlı örnekleme; derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Uygun örnekleme ise zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2024, s.87-92).

Araştırma sürecinde iki farklı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bunlardan biri, veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan “Serbest Zaman Değerlendirme” (SZD) Ölçeğini geliştirmek amaçlı yapılan çalışma için örneklem grup alma uygulamasıdır. Diğer ise araştırmanın temel ve alt amaçlarına cevap vermek üzere veri toplama araçları olan Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği ve Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeği (geliştirilmiş formu) ile veri toplamak için örneklem alma uygulamasıdır.

3.2.2.1. SZD Ölçeğini Geliştirmek Üzere Yapılan Çalışmanın Örneklem Grubu

Araştırmada ilk olarak, veri toplama araçlarından biri olan SZD Ölçeğini geliştirmek üzere ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama süreci ve sonuçları ile ilgili detaylı bilgi, “Veri Toplama Araçları” kısmında verilmiştir. Bu ön uygulamada, zaman, emek ve parasal açıdan ekonomikliği ve kolaylığı sağlamak üzere uygun örnekleme tekniği çerçevesinde küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Küme örnekleme, tek tek bireylerle değil, seçkisiz yolla seçilen gruplar yolu ile yapılan örneklemedir. Seçilmiş grupların bütün elemanları benzer özelliklere sahiptir (Özen ve Gül, 2007, s.406). Basit rastgele örneklemede birimlerin seçimi ana kütlenin tamamı içerisinde tamamen rastgele yapılır ve her birimin seçilme olasılığı birbirine eşittir (Karagöz, 2021, s.263).

Araştırmanın bu ilk aşamasında zaman-maliyet-emek açısından ekonomikliği sağlayabilmek için küme örneklem seçimi yapılmıştır. Merkez ilçe, çevre ilçe ve çevre mahalleden olmak üzere İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler sonunda farklı sosyoekonomik duruma ve coğrafi imkanlara sahip okullardan kötü, orta ve iyi olarak nitelenebilecek üç okul seçilmiştir. Bu okullardan 100’er öğrenci olmak üzere toplamda 300 taslak ölçek formu öğrencilere dağıtılmıştır. Ancak bu öğrencilerin 280’inin sağlıklı şekilde doldurulduğu tespit edilmiş ve SZD Ölçeğinin geliştirme çalışmaları için bu formlarla toplanan veriler kullanılmıştır. Geri dönüşü sağlanan bu 280 öğrencinin bazı sosyodemografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir:

Tablo 1. SZD Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışmasında Yararlanılan Örneklem grubun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Alt gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>	
				<i>F</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	147	52.5	280	100
	Erkek	133	47.5		
Basari ortalaması	Geliştirmeli	32	11.4	280	100
	Orta (Yeterli)	54	19.3		

İyi	91	32.5
Pekiyi (Çok iyi)	103	36.8

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplamda 280 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak cevap vermiştir. Katılımcıların %52,5’i kız öğrenci, %47,5’i erkek öğrencidir. Öğretmenlerinin verdiği bilgilere göre öğrencilerin %11,4’u geliştirilmeli, %19,3’u orta derece, %32,5’i iyi derece ve %36,8’i pekiyi derecede başarı ortalamasına sahiptir.

Veri Toplama Araçları başlığı altında sunulan SZD Ölçeğinin geliştirilme aşamaları tamamlanıp ölçeğe son hali verildikten sonra araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu araştırmaya temel oluşturan, temel problem ve alt problemlerde yer alan sorulara cevap bulmak üzere Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği ve Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmiş formunun bir bütün olarak uygulandığı örneklem grup belirlenmiştir.

3.2.2.2. Araştırmanın Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde küme örneklem belirleme yöntemi ve tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kümelere göre örnekleme yönteminde evren, küme adı verilen gruplara ayrılır ve her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Küme örnekleme yöntemi ile geniş yer kaplayan evrene ulaşmak kolaylaşırken ve araştırmacının evrene ulaşım maliyeti düşecek, araştırmacının verilere dair kontrolü artacak ve araştırmacıya vakit kazandıracaktır (Creswell ve Clark, 2016 akt: Baltacı, 2018, s.243). Tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Şahin, 2014, aktaran Başaran, 2017 s.489). Tesadüfi örnekleme ise bu tür araştırmalarda, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir (Arlı ve Nazik, 2001, s.75) şeklinde tanımlanmaktadır.

Araştırmanın bu kısmında üç aşamalı bir örneklem belirleme yoluna gidilmiştir. Birinci aşamada küme örnekleme tekniğine uygun olarak Kocaeli ilinin biri merkez ilçe diğeri ise çevre ilçe olan iki ilçesi tesadüfi olarak seçilmiş ve her biri bir küme olarak kabul edilmiştir. İkinci aşamada, her iki ilçeden yine tesadüfi örnekleme yoluyla beşer ilkokul olmak üzere

10 ilkokul belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ise bu seçilen okulların okul idareleri ile görüşülerek 4. sınıflarda öğrenim gören ve anket uygulanması konusunda gönüllü olarak katılmak isteyen ortalama 50’şer öğrenciye veri toplama aracının dağıtılması sağlanmıştır. Bu haliyle küme örnekleme ile belirlenen merkez ilçe olarak İzmit ve çevre ilçe olarak da Gölcük’te bulunan ilkokullardan tesadüfi olarak beşer ilkokul olmak üzere 10 ilkokul ve bu okullardaki 4. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden ellişer öğrenci olmak üzere belirlenen toplam 500 öğrenci, araştırmanın örneklem grubunu oluşturması istenmiş; buna karşılık sağlıklı olarak doldurulmuş şekilde geri dönüşü sağlanan 489 öğrenci, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu örneklem grubunda bulunan öğrencilerin bazı demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Örneklem Grubunun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Alt gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>	
				<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	243	50,3	489	100
	Kız	246	49,7		
Evdeki Çocuk Sayısı	1 çocuk	66	13,5	489	100
	2 çocuk	246	50,3		
	3 çocuk	120	24,5		
	4 ve fazla çocuk	57	11,7		
İkamet Yeri	İzmit ilçe merkezi	261	53,3	489	100
	Gölcük ilçe merkezi	156	31,9		
	Köy-Mahalle	72	14,7		
Evde bahçe bulunma durumu	Evet	288	58,9	489	100
	Hayır	201	41,1		
	Evet	354	72,4	489	100

Eve yakın park bulunma durumu	Hayır	135	27,6		
	Yürüme	306	62,6		
Okula ulaşım şekli	Şehir içi servis/özel araç	154	31,5	489	100
	Köyden taşınalı servis	29	5,9		
	Sosyal bilimler	44	9,0		
	Sayısal Bilimler	284	58,1		
En fazla sevilen ders	Dil bilimleri	70	14,3	489	100
	Yetenek bilimleri	91	18,6		

Tablo 2’de görüldüğü üzere toplamda 489 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak cevap vermiştir. Katılımcıların, %50,3’ü erkek öğrenci, %49,7’si kız öğrencidir. Evdeki çocuk sayısına göre öğrencilerin evinde bir çocuk bulunma durumu %13,5, evde iki çocuk bulunma durumu %50,3, üç çocuk olma durumu %24,5, dört çocuk ve daha fazla bulunma durumu %11,7’dir. Öğrencilerin ikamet adresleri %53,3’ü İzmit ilçe merkezi, %31,9 Gölcük ilçe merkezi, %14,7 köy ve mahallelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %58,9’nun evlerinin bahçesi bulunurken %41,1’inin bahçesi bulunmamaktadır. Öğrencilerin %72,4’nin evlerinin yakınında park bulunurken %27,6’nın evlerinin yakınında park bulunmamaktadır. Öğrencilerin okula ulaşımı %62,6 yürüme, %31,5 Şehir içi servis/özel araç ve %5,9 Köyden taşınalı servis şeklindedir. Öğrenciler tarafından en fazla sevilen dersler %9,0 Sosyal bilimler, %58,1 Sayısal Bilimler, %14,3 Dil Bilimleri ve %18,6 Yetenek Bilimleridir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada başlıca üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçların amacı ve kapsamı ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak katılımcılara ilişkin sosyodemografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, evdeki

çocuk sayısı, evinin bulunduğu yer, evinde bahçe olma durumu, evin yakınında park olma durumu, okula ulaşım şekli, ev sevdiği ders, en fazla zorlandığı ders, en fazla zaman ayırıp çalıştığı ders ve öğretmenlerin cevaplayacağı öğrencilerin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri akademik başarısından oluşan değişkenlerine yönelik olmak üzere on beş soruyu kapsamaktadır. Kişisel Bilgiler Formu (EK 3)'de sunulmuştur.

2. *Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği I (ÖSÖ I)*: İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemek amacıyla Yeşil (2013) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, “Ders Dışı Öğrenme Sorumlulukları (DDÖS) ve Ders Süreci Öğrenme Sorumlulukları (DSÖS) adları altında iki faktör altında toplanmış 24 maddeyi içermektedir. Maddeler, (1) “Kesinlikle katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kısmen katılıyorum”, (4) “Katılıyorum”, (5) “Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri kapsamında cevaplanabilmektedir. Faktörlere ve toplam puanlara göre yorum yapılabildiği gibi aritmetik ortalama değerleri üzerinden de yorum yapılabilmektedir. Bu çerçevede faktörler ve ÖSÖ I geneli açısından ölçeği dolduran öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri için aritmetik ortalama değerleri; 1,00-1,80 arası “çok kötü”, 1,81-2,60 arası “kötü”, 2,61-3,40 arası “orta”, 3,41-4,20 arası “iyi” ve 4,21-5,00 arası “çok iyi” olarak yorumlanmaktadır.

Ölçeğin KMO değeri 0,948; Bartlett's test değerleri $\chi^2=6507,984$; $sd=496$; $p<0,000$ 'dir. Maddelerin faktör yükleri 0,459 ile 0,728 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans miktarı %44,385'tir. Doğrulamalı faktör analizi, model uyum değerleri arasında χ^2/d (3,17), RMSEA (0,61), GFI (0,90), AGFI (0,88) kabul edilebilir bir uyum gösterirken, S- RMR (0,047), NNFI (0,97) CFI (0,97) ve IFI (0,97) mükemmel uyum göstermiştir. Ölçekteki maddelerin madde-test korelasyonları 0,473 ile 0,727 arasında; ayırt etme güçlerine ilişkin t-testi değerleri 10,562 ile 19,236 arasındadır. Her bir ilişki ve fark $p<0,01$ düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's alpha 0,920'dir (Yeşil, 2013). Bu haliyle ÖSÖ I, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilirlik bir ölçek olduğu söylenebilir.

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeğinin bu araştırmadaki Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları DSÖS faktörü için 0,824; DDÖS faktörü için 0,868; ÖSÖ I Geneli için ise 0,893 olarak belirlenmiştir. ÖSÖ I Formu (EK 6)'da sunulmuştur.

3. *Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeği*: Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınan ilkokul öğrencilerinin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini ve bu etkinlikleri

yapma sıklıklarına ilişkin verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. SZD Ölçeği, 18 maddeden oluşmakta ve 3 faktör altında toplanmış dörtlü likert şeklinde bir ölçektir. Ölçeğin faktörleri, madde içerikleri dikkate alınarak Bireysel Gelişim Etkinlikleri (BİGE), Eğlenme ve-Dinlenme Etkinlikleri (EDE), Grup İçi Gelişim Etkinlikleri (GİGE) faktörleri olarak isimlendirilmiştir. BİGE faktörü 7 maddeyi (2,7,8,10,14,17 ve 18. maddeler), EDE faktörü 6 maddeyi (6,9,11,12,13. ve 15. maddeler) ve GİGE faktörü ise 5 maddeyi (1,3,4,5, ve 16. maddeler) içermektedir. SZDÖ ölçeğinin geliştirilmesi süreci aşağıda açıklanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra, 18 maddeden ve 3 faktörden oluşan bu anket, dörtlü likert tipi bir ölçek olarak yapılandırılmış ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. SZD ölçeğindeki maddeleri öğrencilerin; “Hiçbir zaman (1)”, “Çok az (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğu zaman (4)” seçenekleri çerçevesinde cevaplamaları gerekmekte olup 1-4 arası puan ile puanlanmaktadır.

SZD Ölçeğinin KMO değeri 0,771; Bartlett testi değerleri χ^2 : 989,785; $df=153$; $p<0$, olarak hesaplanmıştır. 3 faktörlü bu yapı genel varyansın %42,622’ünü açıklayabilmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach Alpha katsayıları BİGE faktörü için 0,720; EDE faktörü için 0,712 ve GİGE faktörü için 0,622; SZD Ölçeği’nin geneli için ise 0,897’dir.

Yukarıda genel özellikleri hakkında bilgiler sunulan Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeği (EK 7)’de sunulmuştur.

3.3.1. Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeğinin Geliştirilmesi Süreci

SZD Ölçeği’nin geliştirilmesi sürecinde 4 aşamalı bir süreç yürütülmüştür. Sürecin ilerleyişinde yapılan işlemler ilerleyen satırlarda açıklanmıştır.

1. Madde havuzunun oluşturulması: Anket madde havuzu oluşturmak üzere iki yol izlenmiştir. Bunlardan biri, 30 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile 15 ilkokul öğretmenine, öğrencilerin okul dışı serbest zamanlarında ne tür etkinlikler yaptıkları ile ilgili açık uçlu soru sorulmuş ve verilen cevaplardan yola çıkarak etkinlik listesi oluşturulmuştur. İkinci bir yol olarak ise ilkokul öğrencilerinin okul dışında geçirdikleri serbest zamanlarında neler yaptıklarına ilişkin alanyazındaki araştırmalar (Atik, 2018; Kara ve Yıldırım, 2020; Şen ve Akpınar, 2016; Büküşoğlu; Bayturan, 2005) incelenerek yapılması muhtemel etkinlikler listesi oluşturulmuştur. Her iki kaynaktan elde edilen bilgiler ışığında bir madde havuzu listesi hazırlanmıştır. Daha sonra ise serbest zaman değerlendirme etkinlikleri madde

listesinin karşısına, katılımcı öğrencilerin görüşlerini yansıtabilmeleri için “(1) Hiçbir zaman, “(2) Çok az”, “(3) Bazen”, “(4) Çoğu zaman” seçenekleri yerleştirilmiştir. Belirlenen maddelerin oluşturduğu havuzun başına da araştırmanın amacına yönelik katılımcılardan beklenenleri gösteren yönerge ile başlık oluşturularak taslak veri toplama aracı hazırlanmıştır.

2. *Uzman incelemesi:* Taslak veri toplama aracı; 3 Eğitimbilim, 2 Sınıf Eğitimi ve 2 Dilbilim uzmanı ile 4 sınıf öğretmenine; maddelerin amaç- içerik uyumu, binişiklik durumu, anlaşılabilirliği, imla ve noktalama işaretlerine uygunluğu açısından incelenmiştir. Uzmanlardan geribildirimler alınmıştır. Uzmanların taslak ölçek üzerinde yaptıkları öneriler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonuçta 38 maddeden oluşan veri toplama aracına son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu düzeltme önerilerine ve yapılan düzeltme işlemlerine şunlar örnek olarak verilebilir:

- 10. ve 11. madde benzer olduğu için 11. madde “Arkadaşlarımla birlikte eğlenceli zaman geçiririz.” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca 10. maddede mahalle kelimesi gereksiz olduğu için yalnız arkadaşlarımla ifadesi kullanılmıştır.
- 13. maddenin ifadesi, “Ödevlerimi yaptıktan sonra arkadaşlarımla oyunlar oynarım” şeklinde yeniden düzenlenmiştir.
- 16. maddedeki fazladan ifadesi gereksiz görüldüğü için çıkarılmıştır.
- 3. madde binişiklik içerdiği belirtildiğinden dolayı okul ve okul dışı olarak iki farklı madde oluşturulmuştur.

3. *Verilerin toplanması ve veri kütlesinin analize hazır hale getirilmesi:* Yapılan düzenlemeler sonunda ortaya çıkan 38 maddelik SZD Ölçeği Taslak Formu, Etik Kurul (EK-2) ve Millî Eğitim Bakanlığından (MEB) (EK-3) gerekli uygulama izinleri alındıktan sonra örneklem grup kapsamında ifade edildiği üzere 280 ilkokul 4. sınıf öğrencisine dağıtılmıştır. Öğrencilerden toplanan formlar araştırmacı tarafından incelenmiş; toplamda 280 öğrenciden toplanan form, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmak üzere SPSS 25.00 istatistik programına aktarılmıştır.

4. *Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması:* Veri toplama aracı ile toplanan veriler üzerinde, SZD Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik özelliğinin incelenmesi işlemi, SPSS 25.00 istatistik programı ile yapılmıştır. Geçerlik analizleri bağlamında ilk olarak yapı geçerliği ve ayırt edicilik analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2024; Eroğlu, 2008; Pallant, 2007; Turgut ve Baykul, 2021). Ölçeğin güvenilir ölçüm yapabilme özelliği ise iç tutarlılık katsayısının

incelenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının incelenmesi tercih edilmiştir.

3.3.1.1. SZD Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Çalışmaları

SZD Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan iş ve işlemler ile ulaşılan değerler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1.1. Geçerlik Analizi Çalışması

“Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeği”nin geçerlilik özelliği, yapı geçerliği ve ayırt edicilik özellikleri analiz edilerek incelenmiştir. Yapı geçerliğinin incelenmesi için açıklayıcı faktör analizi tekniğinden, ayırt edicilik özelliğinin incelenmesi için ise madde-toplam korelasyonu testi analizinden yararlanılmıştır. Gözlenen durum ve değerler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1.1.1. SZD Ölçeği'nin Yapı Geçerliği

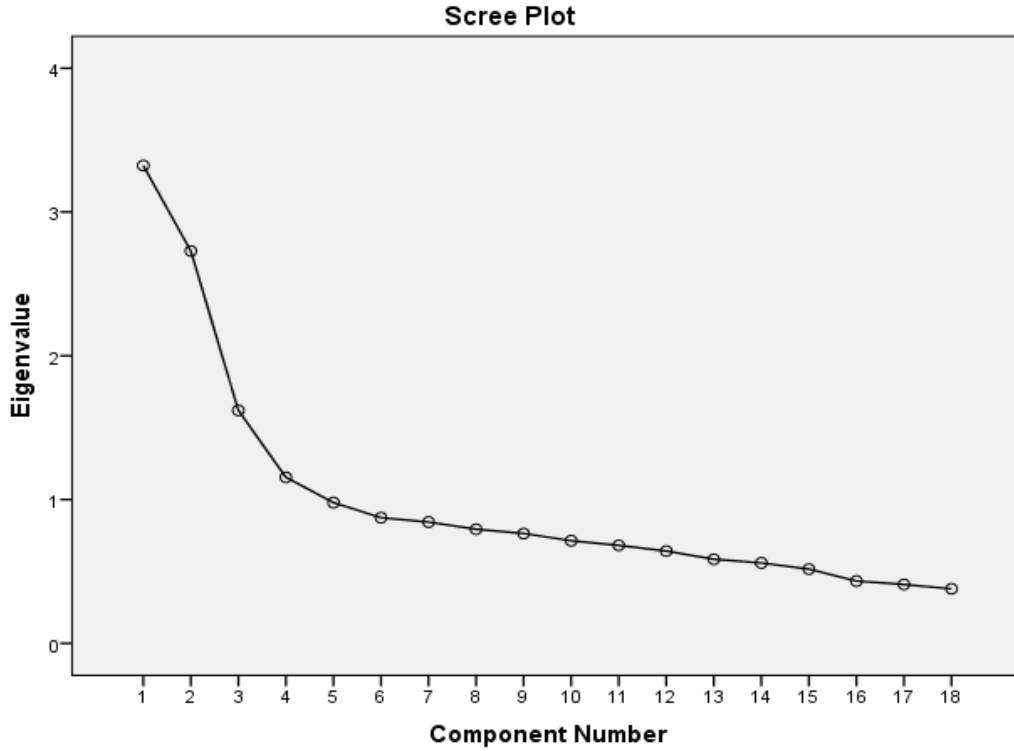
SZD Ölçeğinin yapı geçerlik incelemesi çerçevesinde ilk olarak, veriler üzerinde faktör analizi yapılabilme durumuna ilişkin karar vermek üzere KMO ve Bartlett testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda KMO değeri 0,773; Bartlett testi değerleri ise χ^2 : 2441,327; sd: 703; $p < ,001$ olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'tan yüksek olması, veri dizininin faktör analizine uygun olduğunu (Büyüköztürk, 2024, s.124; Eroğlu, 2008, s.322) göstermektedir. Bu nedenle belirlenen bu değerler dikkate alınarak yapı geçerliği analizi için açıklayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Bilindiği üzere faktör analizi, aralarında ilişki bulunduğu düşünülen değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve yorumlanmasını kolaylaştırmak üzere daha az sayıda temel boyuta indirgemek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2024; Eroğlu, 2008). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere aşamalı faktör incelemesi yapılmıştır. Bu çerçevede Varimax Dik Döndürme Tekniğinden yararlanarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimax dik döndürme tekniği ile

maddeler, bir faktör altında yer almaya zorlanmıştır. Her denemede faktör yükü ,30'un altında olan ya da faktör yükü farklı faktörlere 0,100'den az farkla dağılmış olan maddeler analiz dışı bırakılarak analizler yinelenmiştir (Büyüköztürk, 2024, s.124 ve Eroğlu, 2008, s.322-323). Olağan durumlarda faktör yükü 0,30 üzeri çıkması yeterli görülmele birlikte Büyüköztürk (2024, s.124), ölçek geliştirme çalışmalarında faktör yükünün 0,45'in üzerinde olmasını ve binişiklik özelliğini gidermek üzere maddelerin farklı faktörlerdeki yükleri arasında en az 0,100 farkın bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, faktör yükü 0,45'in altında olan ya da birden fazla faktöre benzer şekilde yüklenen ve bu faktör yükleri arasındaki fark 0,100'den düşük olan maddeler incelenmiştir. İçerik açısından değerlendirildiğinde, bu maddelerin kapsam dışı bırakılmasının kapsam geçerliğine zarar vermeyeceği öngörülerek, toplam 20 maddenin ölçek kapsamı dışında bırakılmasına karar verilmiştir.

Yapılan inceleme akabinde ölçekte bulunması uygun olduğuna karar verilen 18 maddenin, özdeğeri 1,00'ın üzerinde olan 3 faktör altında yer aldığı görülmüştür. Başka bir ifade ile SZD Ölçeğinin 18 maddeyi içeren ve bu maddelerin 3 faktör toplandığı bir ölçek yapısına sahip olduğu gözlenmiştir. SZD Ölçeğinin bu yeni yapısındaki KMO değeri 0,771; Bartlett Testi değerleri ise $\chi^2=989,785$; $sd=153$; $p<0,001$ olarak hesaplanmıştır. SZD Ölçeğindeki maddelerin faktör yüklerinin 0,490 ile 0,755 arasında değiştiği; toplam varyansın %42,622'sini açıklayabildiği belirlenmiştir. Bilindiği üzere davranış bilimleri araştırmalarında varyans miktarının %40 olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2024; Eroğlu, 2008; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011).

Sonraki süreçte, faktörleri oluşturan maddelerin içerikleri incelenmiş ve alan yazındaki kavramlaştırmalardan hareketle faktörlere uygun isimler verilmiştir. Bu çerçevede; 7 maddeyi kapsayan faktörün “Bireysel Gelişim Etkinlikleri (BİGE)”, 6 maddeyi kapsayan faktörün “Eğlenme ve Dinlenme Etkinlikleri (EDE)” ve 5 maddeyi kapsayan faktörün “Grup İçi Gelişim (GİGE)” Faktörü olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, SZD Ölçeği'nin 3 faktör altında toplanan 18 maddelik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

SZD Ölçeğinin faktör özdeğerlerine göre oluşan Scree Plot Grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeğinin özdeğer faktör grafiği

Analizler neticesinde SZD Ölçeği kapsamında yer alan 18 madde, maddelerin gruplandığı faktörler, maddelerin faktör yükleri, toplam varyansı açıklama miktarları ve özdeğerlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Bulguları

Maddeler		Fakt. Yük
Madde 8	Ödevlerimi yaptıktan sonra kitap okurum.	,681
Madde 10	Hikâye ve masal kitapları okurum.	,657
Madde 18	Güzel yazı yazmak için yazma çalışmaları yaparım.	,604
Madde 17	Ödevlerimi tamamladıktan sonra internetten ya da kitaplardan ek araştırma ve okumalar yaparım.	,576
Madde 14	Merak ettiğim konularla ilgili araştırmalar yaparım.	,572
Madde 2	Evde sanatsal becerilerimi geliştirmeye çalışırım.	,554
Madde 7	Arkadaşlarımla birlikte akıl ve zekâ geliştiren oyunlar oynarım.	,490
Bireysel Gelişim Etkinlikleri (BİGE): Açıklanan Varyans: 18,461 Özdeğer: 3,323		
Madde 9	Telefon ya da tabletimle uğraşırım.	,755

Madde 6	Evde bilgisayar ve tabletle oyun oynayarak eğlenip dinlenirim.	,668
Madde 12	Ders ya da ödevlerimi yaptıktan sonra oyun oynamayı tercih ederim.	,631
Madde 15	İlgimi çeken televizyon programları (çizgi film, dizi film, spor, müzik vb.) izlerim.	,620
Madde 11	Akşamları ailemle birlikte televizyon izleriz.	,542
Madde 13	Önce oyun oynar, dinlenir ve sonra ödevlerimi yaparım.	,511
Eğlenme ve Dinlenme Etkinlikleri (EDE): Açıklanan Varyans: 15,159 Özdeğer: 2,729		
Madde 5	Okul derslerimi destekleyen (Matematik, Türkçe, İngilizce vb.) özel kurs ve eğitimlere katılıyorum.	,713
Madde 3	Okulum tarafından düzenlenen halk oyunları, tiyatro, satranç gibi sosyal etkinlik kurslarına katılıyorum.	,678
Madde 4	Futbol, basketbol, yüzme gibi sportif kurslara katılıyorum.	,572
Madde 16	Okul kulübümüz için arkadaşlarımla toplantılar yapar, etkinliklerde bulunuruz.	,554
Madde 1	El işi, resim, müzik gibi sanatsal kurslara katılıyorum.	,525
Grup İçi Gelişim Etkinlikleri (GİGE): Açıklanan Varyans: 9,002 Özdeğer: 1,620		
Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeği Genel: Açıklanan Varyans: %42,622		

Tablo 3'e göre SZD Ölçeği, 3 faktör altında toplanan 18 maddeyi içermektedir. BİGE faktöründe yer alan 7 maddenin faktör yükleri 0,490 ile 0,681 arasında değerler almıştır. Özdeğeri 3,323 ve toplam varyansı açıklama miktarı %18,461'dir. EDE faktöründe yer alan 6 maddenin faktör yükleri 0,511 ile 0,755 arasında değerler almıştır. Özdeğeri 2,729 ve toplam varyansı açıklama miktarı %15,159'dur. GİGE faktöründe yer alan 5 maddenin faktör yükleri 0,525 ile 0,713 arasında değerler almıştır. Faktörün özdeğeri 1,620; toplam varyansı açıklama miktarı ise %9,002'dir. SZD Ölçeğinin geneli ise 3 faktörü ve bu faktörler altında toplanan 18 maddeyi içermekte olup toplam varyansın %42.622'sini açıklayabilmektedir.

Buna göre, alanyazında yer alan ölçek özellikleri bağlamında faktör yük değerleri ve açıklanan toplam varyans miktarına ilişkin değer sınırları dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2024, s.125 ve Eroğlu, 2008, s.322) SZD Ölçeğinin yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.1.1.1.2. SZD Ölçeğinin Ayırt Edicilik Özelliği

Ölçme araçlarında geçerlik özelliğini yansıtan önemli boyutlardan birini ayırt edicilik özelliği oluşturmaktadır. En genel anlamıyla geçerlik, ölçme aracının her bir maddesinin ya

da bütününün, amaca hizmet etme düzeyi ile ilgili bir özelliktir. Bilenle bilmeyeni, ölçülen özelliğe sahip olanla olmayanı ayırt edebilmedeki başarısını yansıtmaktadır (Turgut ve Baykul, 2021). Veri toplama araçları ile ilgili olarak her bir madde ya da aracın (ölçeğin) genelinin ayırt edicilik incelemesinde farklı teknikler kullanılabilmekle birlikte en yaygın kullanılan tekniklerden biri, madde-toplam puan korelasyon katsayılarının hesaplanmasıdır (Turgut ve Baykul, 2021). Ayırt edicilik değerini (r değeri) yansıtan korelasyon katsayısı, -1,00 ile +1,00 arasında değerler alabilmekte olup, +1,00'a yaklaşıldıkça korelasyonun güçlü olduğu; başka bir ifade ile de ayırt ediciliğin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Korelasyonun pozitif yönde ve $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olması, ilgili maddenin ya da aracın (ölçeğin) ayırt edici olduğu ya da amaca yeterli düzeyde hizmet edebildiği şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2007, s.127). SZD Ölçeğindeki her bir madde ve faktör için hesaplanan madde-toplam puanları aralarındaki ilişkileri ve anlamlılık düzeylerini gösteren Pearson's r korelasyon testi analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. SZD Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Madde-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

BİGE		EDE		GİGE	
Madde No	r	M. No	r	M. No	r
Madde 8	,658(*)	Madde 9	,780(*)	Madde 5	,660(*)
Madde 10	,604(*)	Madde 6	,717(*)	Madde 3	,702(*)
Madde 18	,685(*)	Madde 12	,634(*)	Madde 4	,619(*)
Madde 17	,624(*)	Madde 15	,534(*)	Madde 16	,582(*)
Madde 14	,566(*)	Madde 11	,501(*)	Madde 1	,594(*)
Madde 2	,577(*)	Madde 13	,648(*)		
Madde 7	,587(*)				

Tablo 4'te göre, SZD Ölçeği kapsamında yer alan maddeler ve faktörlerden elde edilen puanlar ile ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri gözlenmektedir. BİGE faktöründeki maddelerin korelasyon katsayıları 0,566 ile 0,685; EDE faktöründeki maddelerin korelasyon katsayıları 0,501 ile 0,780; GİGE faktöründeki maddelerin ise 0,582 ile 0,702 arasında değerler almıştır. Bu korelasyon değerlerinin tamamı pozitif yönlü olup $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Korelasyon katsayılarının pozitif ve anlamlı olması, her bir maddenin faktörün ve ölçeğin genel amacına önemli düzeyde hizmet ettiği; başka bir ifade ile ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Pallant, 2007; Tekin, 2019; Turgut ve Baykul, 2021). Buna göre SZD Ölçeğinde yer alan her bir maddenin ve faktörlerin, genel amaca etkin bir şekilde hizmet ettiği ve ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.3.1.1.2. Güvenirlilik İnceleme Çalışmaları

SZD Ölçeğinin güvenilir ölçüm yapabilme özelliğini belirlemek üzere iç tutarlılık testi analizi yapılmıştır. Bu amaçla, bir iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. SZD Ölçeğinin faktörlerine ilişkin hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık sayıları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. SZD Ölçeğinin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach alpha
Bireysel Gelişim Etkinlikleri	7	0,720
Eğlenme Dinlenme Etkinlikleri	6	0,712
Grup İçi Gelişim Etkinlikleri	5	0,622

Tablo 5’te faktör yer alan sonuçlara göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değerleri BİGE faktörü için 0,720; EDE faktörü için 0,712; GİGE faktörü için 0,622 olarak belirlendiği görülmektedir. Cronbach alpha değerinin 0,60’tan yüksek çıkmasının yeterli kabul edilebileceği yorumu yapılmaktadır (Eroğlu, 2008, s.322). Bundan hareketle, SZD Ölçeğinin güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için gerekli olan ÖSÖ’nin kullanım izni (EK-1), Etik Kurul (EK-2) ve Milli Eğitim Bakanlığı anket uygulama izni (EK-3) sonrasında veri toplama işlemine geliştirilmiştir. Bu çerçevede Kişisel Bilgi Formu, geliştirilen SZDÖ ve ÖSÖ

formları okul yöneticilerinden randevu alınarak örneklem grup kapsamında ifade edilen 10 ilkokulda öğrenim gören 500 ilkokul 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan formlar araştırmacı tarafından incelenmiş; bütün maddelere aynı seçeneğin işaretlendiği 6, ritmik şekilde doldurulmak yoluyla rastgele doldurulmuşluk izlenimi veren 3, soruların önemli kısmının cevaplanmadığı belirlenen 2 form analiz dışı tutularak toplamda 489 öğrenciden toplanan form, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz işlemleri yapılmak üzere SPSS (Statistical Packet For the Social Science) programına aktarılmış ve analize uygun hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda analizler yapabilmek için ilk olarak parametrik veya parametrik olmayan testlerin hangisinin kullanılması gerektiğine karar vermek üzere gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Bilindiği üzere parametrik testlerin kullanımı için verilerin normal dağılım göstermesi şartı aranmaktadır (Büyüköztürk, 2024; Tekin, 2019).

Tabachnick ve Fidell (2001), değişkenlere ait verilerin normal dağılım göstermesinin her zaman aranan bir özellik olmasa da kullanılabilmesi durumunda analizlerin daha sağlıklı olabileceğini ifade etmektedir. Diğer taraftan alanyazında, parametrik testlerin güçlü yönünden yararlanabilmek üzere özellikle davranış bilimleri açısından dağılımın normalliğine karar verebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi ve buna göre karar verilebileceği de ifade edilmektedir (Hair ve diğerleri, 2009'dan akt. Uysal ve Kılıç, 2022, s.225). Buna göre, ÖSÖ I ve SZD Ölçeği ile toplanan veriler ile öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının normal dağılım gösterme özelliği, yukarıda ifade edilen iki yöntemle de incelenmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün 50'nin üzerinde olması nedeniyle birinci yöntem kapsamında Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile ikinci yöntem kapsamında basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da özetlenmiştir:

Tablo 6. SZD ve ÖS ölçekleri ile toplanan verilerin normallik testi sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	Değer	p		
Akademik Başarı Ortalaması	,278	,000	-1,658	2,032

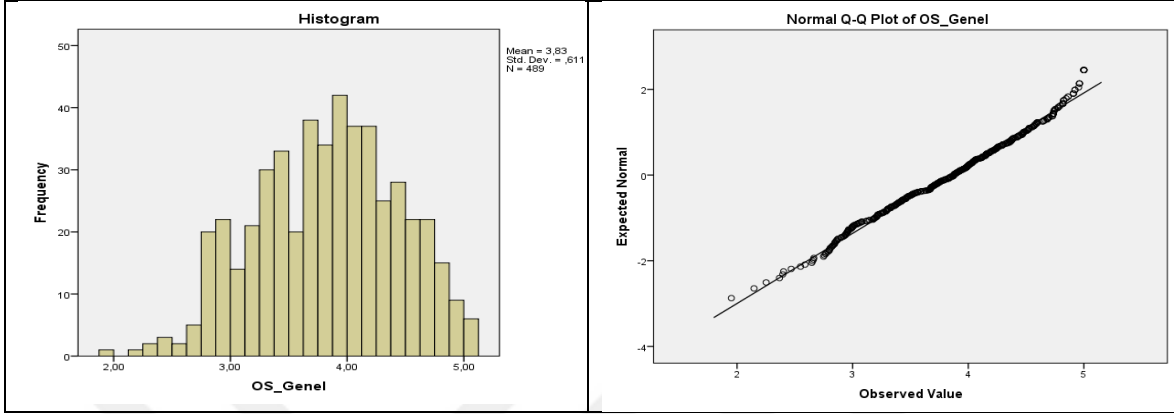
SZD Ölçeği	BİGE	,087	,000	-,546	-,020
	EDE	,102	,000	-,515	-,008
	GİGE	,072	,000	-,111	-,587
ÖSÖ I	DSÖS	,105	,000	-1,199	2,224
	DDÖS	,050	,006	-,070	-,672
	ÖSÖ I Genel	,036	,176	-,195	-,535

Sd: 410; $p>,05$; Çarpıklık $S_e= 0,110$; Basıklık $S_e=0,220$

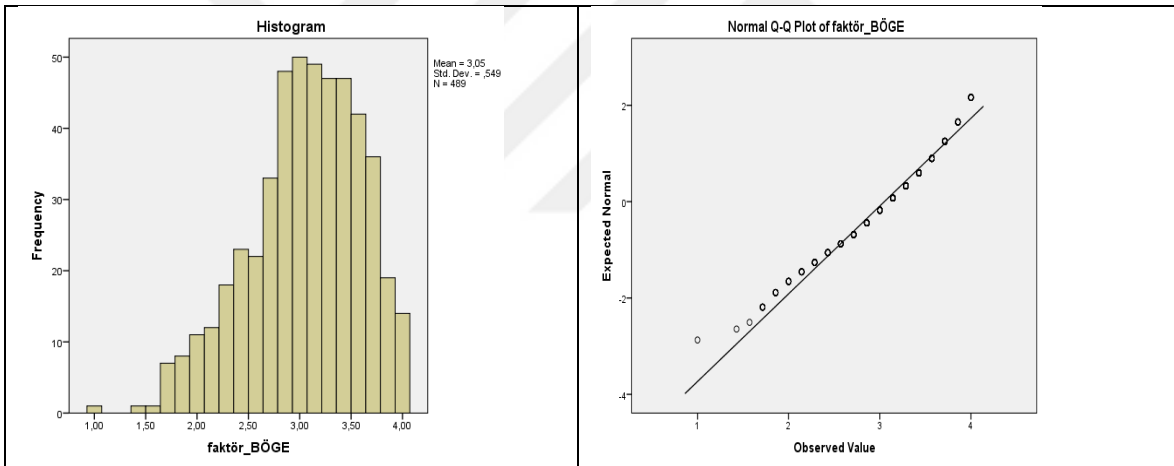
Tablo 6’da ÖSÖ I ve SZD Ölçeği ile toplanan veriler ve öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının normal dağılım özelliğine sahip olma durumları ile ilgili hesaplanan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, ÖSÖ I geneli için hesaplanan dağılım değerinin $p>,05$ düzeyinde anlamlı olduğu; başka bir ifade ile normal dağılım gösterdiği; buna karşılık diğer değerlerin ise $p<,05$ olması nedeniyle normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir ifade, ÖSÖ I geneli dışındaki verilerin dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan dağılımların basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin; öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının dağılımı için çarpıklık değerinin -1,658 ve basıklık değerinin 2,032 olduğu; ÖSÖ I geneli ve alt boyutlarındaki basıklık değerlerinin -0,535 ile 2,224; çarpıklık değerlerinin ise -1,199 ile -0,070 arasında; SZD Ölçeğinin geneli ve alt boyutları için ise basıklık değerlerinin -0,587 ile -0,008; çarpıklık değerlerinin ise -0,546 ile 0,111 arasında değerler aldığı görülmektedir.

Alanyazında dağılımın normal olduğunu kabul etmek için örneklem grubun 30 katılımcının üzerinde olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi sonunda $p>,05$ olması arzu edilmektedir. Ancak özellikle davranış bilimleri alanlarında buna ulaşmak oldukça güç olduğundan; bu nedenle de parametrik testlerin sağladığı avantajlardan mahrum kalmamak için ikinci bir yol olarak dağılımların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak karar verilmesinin uygun olacağı ifade edilmektedir (Aslantaş, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2001; Uysal ve Kılıç, 2022). Alanyazında basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,00$; $\pm 1,50$; $\pm 2,00$ ve hatta $\pm 3,00$ olması durumunda dağılımın kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Uysal ve Kılıç, 2022; Yazıcı ve Akyol, 2021).

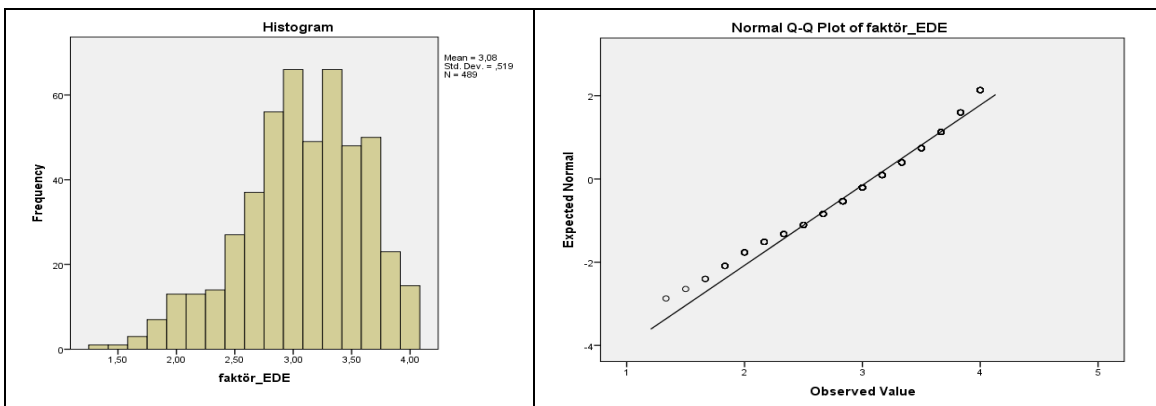
Dağılımın normalliğini görmek üzere üçüncü bir yol olarak da grafik incelemesi yapılmıştır. Bu çerçevede ÖSÖ I (Şekil 2) ve SZD Ölçeği (Şekil 3-4-5) ile toplanan verilerin grafiği incelenmiş ve genel olarak normal dağılıma uygun bir görünüm yansıttığı belirlenmiştir.



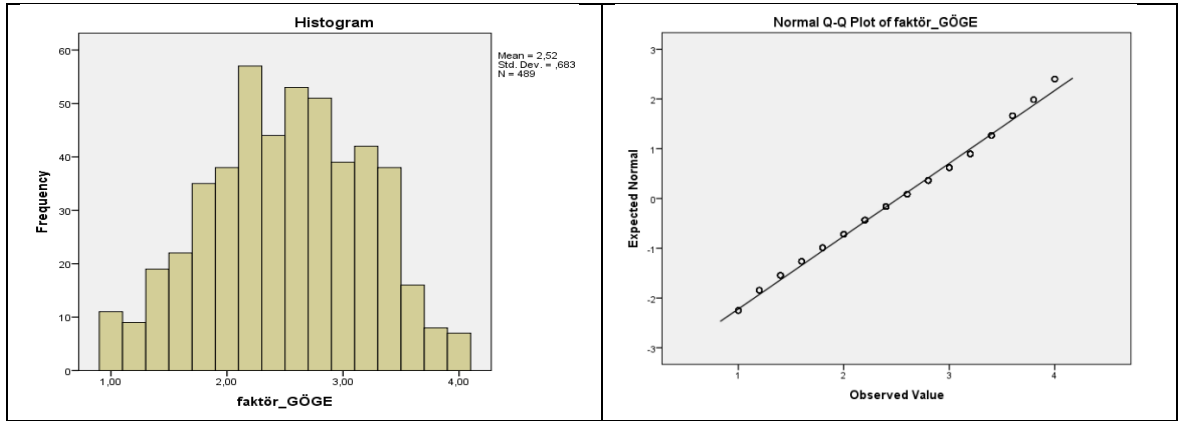
Şekil 2. ÖS Ölçeği histogram ve Q-Q plot grafikleri



Şekil 3. SZD Ölçeği BİGE faktörünün histogram ve Q-Q plot grafikleri



Şekil 4. SZD Ölçeği EDE faktörünün histogram ve Q-Q plot grafikleri



Şekil 5. SZD Ölçeği GİGE faktörünün histogram ve Q-Q plot grafikleri

Yapılan incelemelerde, araştırmanın davranış bilimleri kapsamında yer alan eğitim bilimleri alanında yapılmış olması dikkate alınarak öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, ÖSÖ I ve SZD Ölçeği ile toplanan verilerin genel olarak normal dağılım özelliği gösterdiği; parametrik testlerin sağlayacağı avantajlardan yararlanılabileceğinin daha doğru olacağına karar verilmiştir.

Bu kapsamda araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi, Pearson's r korelasyon testi ve regresyon testi analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken fark ve ilişki testlerinde $p < 0,05$ düzeyi manidarlık açısından yeterli kabul edilmiştir. Diğer taraftan aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken ise ÖSÖ I ve SZD ölçekleri kapsamında aritmetik ortalama değerlerinin anlam ve yorumu Tablo 7'de özetlenmiştir:

Tablo 7. Veri Toplama Araçları ile Elde Edilen Aritmetik Ortalama Değerlerinin Değer Aralıklarına Göre Anlamları

Ölçekler	Seçenekleri	Arit. Ort.(X) Puan Aralığı	Anlamı
Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeği	Hiçbir zaman	1,00 – 1,75	Çok Düşük
	Çok az	1,76 – 2,50	Düşük
	Bazen	2,51 – 3,25	Orta
	Çoğu Zaman	3,26 – 4,00	Yüksek
Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği I (ÖSÖ I)	Hiçbir Zaman	1,00 – 1,80	Çok Düşük

Nadiren	1,81-2,60	Düşük
Bazen	2,61-3,40	Orta
Çoğu Zaman	3,41-4.20	İyi
Her Zaman	4.21-5.00	Yüksek

Diğer taraftan öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson's r korelasyon testi analizleri yapılmıştır. Bilindiği üzere korelasyon; iki değişken arasındaki varsa doğrusal ilişkinin varlık düzeyini ve yönünü belirlemekte kullanılmaktadır. İlişki düzeylerinin değerlendirilmesinde ise önerildiği üzere Tablo 8'de verilen değer aralıkları ve ilişki düzeyleri esas alınmıştır (Tekin, 2019; Turgut ve Baykul, 2021).

Tablo 8. Korelasyon Testi İlişki Düzeylerini Değerlendirme Aralıkları

Katsayı Aralıkları	İlişki Düzeyi
$r = ,000$	İlişki yok
$\pm,01 \leq r < \pm,30$	Düşük
$\pm,30 \leq r < \pm,70$	Orta
$\pm,70 \leq r < \pm,99$	Yüksek
$r = \pm 1,00$	Mükemmel

Bunların dışında, öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve serbest zamanlarını değerlendirmeye yönelik etkinlikleri yapma sıklığı değişkenlerinin birbirini etkileme ve yordayabilme gücünün belirlenmesinde basit lineer regresyon testi analizi uygulanmıştır. Zira regresyon; aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel bir eşitlik yardımıyla açıklamayı amaçlayan güçlü bir istatistiktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2025, s.54). Bu çalışmada akademik başarı, öğrenme sorumluluğu ve serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarına ilişkin ana değişkenlerin birbirini yordayabilme güçleri, resgresyon testi analizi ile incelenmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel ve alt problemleri çerçevesinde veriler üzerinde yapılan testler ve analizler sonrasında elde edilen bulgular, tablolar halinde özetlenmiş ve tespitlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Derslere ve Genel Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin Derslere ve Genel Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

Dersler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Türkçe	489	3,47	0,81	Çok iyi
Matematik	489	3,35	0,90	Çok iyi
Sosyal Bilgiler	489	3,58	0,75	Çok iyi
Fen Bilimleri	489	3,55	0,77	Çok iyi
Ortalama Başarı	489	3,49	0,76	Çok iyi

Tablo 9’da öğrencilerin derslere göre akademik başarı düzeyi ortalamalarının $\bar{X}=3,35$ ile 3,58 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir derse ilişkin öğrencilerin akademik başarılarının “çok iyi” düzeyde olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin diğer derslere göre göreceli olarak daha başarılı oldukları ders sosyal bilgiler dersi iken yine göreceli olarak diğerlerine göre daha düşük başarı gösterdikleri ders ise matematik dersidir. Buna göre öğrencilerin genel olarak başarı düzeyleri çok iyi olmakla birlikte matematik dersi başarısı konusunda diğerlerine göre daha sorunlu durumda oldukları söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarına ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Dersler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
Türkçe	Erkek	243	3,44	,80	,000	,984	,699	487	,485
	Kız	246	3,49	,82					
Matematik	Erkek	243	3,44	,86	1,798	,181	2,416	487	,016
	Kız	246	3,25	,93					
Sosyal Bilgiler	Erkek	243	3,59	,74	,436	,510	,283	487	,777
	Kız	246	3,57	,77					
Fen Bilimleri	Erkek	243	3,57	,77	,425	,515	,504	487	,615
	Kız	246	3,54	,78					
Başarı Ortalaması	Erkek	243	3,51	,75	,324	,570	,724	487	,469
	Kız	246	3,46	,77					

Tablo 10’da derslere göre akademik başarı ortalamalarının erkek öğrenciler için $\bar{X}=3,44$ ile 3,59; kız öğrenciler için ise $\bar{X}=3,25$ ile 3,57 arasında değiştiği görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları ders Sosyal Bilgiler dersi iken daha az başarı gösterdikleri ders ise Matematik dersi dir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre derslerdeki başarı düzeyleri sadece Matematik dersinde erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşırken ($p<,05$) diğer dersler açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>,05$). Diğer derslerde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin başarı düzeyleri farklılaşmazken Matematik dersinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farkın gözlenmesi ilginç bir durum olarak değerlendirilebilir.

4.2.2. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

En sevdiği ders	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Schef.
(1) Sosyal Bil.	44	3,64	,65							
(2) Sayısal Bil.	284	3,55	,68	Gr.ar.	7,770	3	2,590	4,556		1>3
(3) Dil Bilim.	70	3,22	,92	Gr.içi	275,699	485	,568		,004	2>3
(4) Yetenek B.	91	3,41	,84	Top.	283,469	488				
Toplam	489	3,49	,76							

Tablo 11’de öğrencilerin en sevdikleri derslere göre genel akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir ($p<,01$). Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda Dil Bilimlerini daha çok seven öğrencilerin Sosyal ve Sayısal Bilimler derslerini daha fazla seven öğrencilere göre akademik başarılarının anlamlı bir farkla daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p>,01$). Bu durum, İngilizce ve Türkçe gibi Dil Bilim derslerine ilgi duyanların ya da daha çok zaman ayıran öğrencilerin sayısal ve sosyal bilim derslerine ilgilerinin az olması ya da yeterli zaman ayıramamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan Türkçe dilinin öğrencilerin anadilini içermesi, İngilizce dersinin ise çok temel düzeyde olması nedeniyle öğrencilere kolay gelip sayısal ve sosyal bilim derslerinin içeriğinin daha fazla öğrenme gerektiren bir muhtevaya sahip olması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.2.3. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

En Zorlandığı Ders	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
(1) Sosyal Bil.	65	3,73	,50							
(2) Sayısal Bil.	253	3,32	,87	Gr.ar.	16,504	4	4,126	7,480		1>2
(3) Dil Bil.	139	3,60	,61	Gr.içi	266,965	484	,552		,000	3>2
(4) Yetenek Bil.	9	3,64	,81	Top.	283,469	488				5>2
(5) Yok	23	3,90	,23							
Toplam	489	3,49	,76							

Tablo 12’de öğrencilerin en zorlandıkları derslere göre genel akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir ($p<,001$). Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda Sayısal bilimler kapsamındaki derslerde daha fazla zorlanan öğrencilerin, Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri kapsamındaki derslerde zorlanan ya da hiçbir derste zorlanmayan öğrencilere göre başarı düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Matematik ve Fen Bilimleri gibi Sayısal Bilimler kapsamındaki derslerde daha fazla zorlanmaları ve buna bağlı olarak daha fazla zamanlarını bu derslere ayırmaları ya da bu zorlanışlarının diğer derslere çalışma motivasyonlarının da zarar görmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan öğretmen, veli ya da toplum tarafından sayısal bilimlerin daha çok önemsenmesi ve öne çıkarılması ya da zor olarak kabul edilmesi nedeniyle öğrencilerin bu derslere karşı zorluk ya da öğrenilemezlik önyargısı oluşturmaları da genel olarak akademik başarılarının düşmesine yol açmış olabilir.

4.2.4. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

En Fazla Zaman Ayırdığı Ders	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p
(1) Sosyal bilimler	41	3,45	,67						
(2) Sayısal bilimler	333	3,49	,77	Gr.ar.	,108	3	,036		
(3) Dil bilimleri	93	3,48	,76	Gr.içi	283,361	485	,584	,062	,980
(4) Yetenek bilimleri	22	3,47	,69	Top.	283,469	488			
Toplam	489	3,49	,76						

Tablo 13'te öğrencilerin çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları derslere göre genel akademik başarı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmektedir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin belirli derslere çalışmak için daha fazla zaman ayırmalarının genel başarılarına önemli ölçüde katkı sağlamadığı; daha fazla zaman ayırdıkları derslerde daha başarılı olmalarının bir sonucu olarak genel başarı ortalamalarının dengelendiği söylenebilir.

4.2.5. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 14. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Evdeki Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p
(1)1 çocuk	66	3,55	,65						
(2)2 çocuk	246	3,55	,73	Gr.ar.	3,536	3	1,179		
(3)3 çocuk	120	3,35	,84	Gr.içi	279,933	485	,577	2,042	,107
(4)4 ve fazla çocuk	57	3,43	,81	Top.	283,469	488			
Toplam	489	3,49	,76						

Tablo 14’te evdeki çocuk sayısına göre öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bu durum evdeki çocuk sayısının öğrencilerin başarı düzeyini belirgin düzeyde etkileyen önemli bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile evde çocuk sayısının az ya da çok olmasının çocukların akademik başarı düzeylerini önemli düzeyde etkilemediği söylenebilir.

4.2.6. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 15. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Evlerin Bulunduğu Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p
(1)Merkez ilçede	261	3,45	,76						
(2)Çevre İlçe merkezinde	156	3,57	,68	Gr.ar.	1,548	2	,774	1,334	,264
(3)Kasaba/köy-mahallede	72	3,43	,87	Gr.içi	281,921	486	,580		
Toplam	489	3,49	,76		283,469	488			

Tablo 15’te evlerinin bulunduğu yerleşim yerine göre öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bu durum evlerinin bulunduğu yerleşim yerinin öğrencilerin başarı düzeyini belirgin düzeyde etkileyen önemli bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile evlerin merkez ilçede, çevre ilçelerde ya da kasaba/köy-mahalle gibi yerleşim yerlerinde olmasının çocukların akademik başarı düzeylerini önemli düzeyde etkilemediği söylenebilir.

4.2.7. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasında Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 16. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Evlerinde Bahçe Bulunma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
				F	p			
Evet	288	3,56	,67	1,302	,388	2,636	487	,009
Hayır	201	3,38	,86					

Tablo 16’da evlerinde bahçe bulunma durumuna göre öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı; evinde bahçesi bulunan öğrencilerin akademik başarılarının, bahçesi olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<,01$). Çocukların ders çalışma aralarında zaman kaybetmeksizin dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarını karşılamaları veya oyun ve eğlence sonrası zaman kaybetmeden derslerini çalışmaya geçebilmeleri bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.2.8. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 17. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
				F	p			
Evet	354	3,54	,714	2,792	,222	2,622	487	,009
Hayır	135	3,34	,863					

Tablo 17’de evlerinin yakınında park olma durumuna göre öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı; evinin yakınında park olan öğrencilerin akademik başarılarının, evinin yakınında park olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<,01$). Evlerinde bahçe olma durumunda olduğu gibi çocukların ders çalışma aralarında zaman kaybetmeksizin dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarını karşılamaları veya oyun-eğlence sonrası zaman kaybetmeden derslerini çalışmaya

geçebilmeleri, bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Buna ek olarak oyun parkında çevre edinen öğrencilerin ders çalışma konusunda yardım alabileceği bir akran çevresinin olması ve onların olumlu etkileri de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.2.9. Öğrencilerin Evlerinde Özel Bir Odalarının Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 18. Öğrencilerin Evlerinde Özel Bir Odalarının Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Evlerinde Özel Odalarının Bulunma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
				F	p			
Evet	288	3,56	,715	1,821	,115	2,583	486	,010
Hayır	200	3,38	,816					

Tablo 18’de evlerinde özel bir odalarının bulunma durumuna göre öğrencilerine genel akademik başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı; evlerinde özel odası bulunan öğrencilerin akademik başarılarının, evlerinde özel odası bulunmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<,05$). Bu durumun oluşmasına özel odası olan öğrencilerin çalışmalarını dikkat dağıtıcıların az olduğu ortamda gerçekleştirmeleri ve kendilerine ait planlamaları rahat yapabilmeleri katkı sağlamıştır şeklinde yorum yapılabilir. Diğer taraftan çocuğa özel oda ayırabilen ailelerin ekonomik durumlarının daha iyi olması ve buna bağlı olarak çocuklarına eğitsel anlamda farklı destekler sunabilmeleri gibi etkenler de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.2.10. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 19. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p
(1) Ev hanımı	312	3,48	,75						
(2) Devlet çalışanı	67	3,50	,72	Gr.ar.	,263	3	,088	,150	
(3) Özel sektör çalışanı	68	3,53	,77	Gr.içi	283,206	485	,584		,930
(4) Diğer (esnaf vb.)	42	3,43	,86		283,469	488			
Toplam	489	3,49	,76						

Tablo 19’da öğrencilerin annelerinin mesleğine göre genel akademik başarılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bu durum öğrencilerin annelerinin mesleklerinin öğrencilerin akademik başarılarını belirgin şekilde etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile annelerinin ev hanımı, devlet çalışanı olma, özel sektör çalışanı olma veya diğer (esnaf vb.) mesleklerde çalışan olmalarının öğrencilerin akademik başarılarını dikkate değer ölçüde etkilemediği söylenebilir.

4.2.11. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 20. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
(1) İşsiz/Emekli	29	2,94	1,015							
(2) Devlet çalışanı	120	3,62	,669	Gr.ar.	13,645	3	4,548	8,176		2>1
(3) Özel sektör ç.	197	3,57	,689	Gr.içi	269,824	485	,556		,000	3>1
(4) Diğer/esnaf vb.	143	3,38	,817	Top.	283,469	488				4>1
Toplam	489	3,49	,762							

Tablo 20’de öğrencilerin babalarının mesleğine göre öğrencilerin genel akademik başarılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<,001$). Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda babası işsiz ya da emekli olan öğrencilerin, babalarının mesleği devlet çalışanı, özel sektör çalışanı ve diğer (esnaf vb.) olan öğrencilere göre akademik başarılarının daha düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bu durum babası halen çalışmakta olan, buna bağlı olarak da ailelerinin ekonomik durumu kısmen de olsa iyi olan öğrencilerin eğitimle ilgili ihtiyaçlarının daha rahat karşılanması nedeniyle akademik başarılarının daha iyi olmasını beraberinde getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, ileri yaşı nedeniyle emekli olmuş olan babaların, çocuklarının eğitimine katkı sunacak bir güncelliğinin az bulunması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.2.12. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 21. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
(1) İlkokul mez.	92	3,24	,866							
(2) Ortaokul mez.	75	3,29	,796	Gr.ar.	13,924	3	4,641	8,351		3>1
(3) Lise mezunu	160	3,55	,722	Gr.içi	269,546	485	,556		,000	4>1
(4) Üniversite me.	162	3,66	,666	Top.	283,469	488				4>2
Toplam	489	3,49	,762							

Tablo 21’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre öğrencilerin genel akademik başarılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<,001$). Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere; ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise üniversite mezunu olan öğrencilere göre akademik başarılarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin annelerinden dersleri ile ilgili olarak daha fazla destek ve daha uygun rehberlik alıyor olmalarından kaynaklanabilir. Benzer şekilde lise mezunu anneler de çocuklarına ilkököl mezunu annelere

göre eğitsel anlamda daha fazla destek sağlıyor olmaları nedeniyle lise mezunu annelerin çocuklarının ilkökul mezunu anne çocuklarına göre akademik başarıları daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum, eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarının akademik başarılarına daha fazla katkı sundukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.13. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 22. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
(1) İlkokul mez.	50	3,40	,769							
(2) Ortaokul mez.	78	3,22	,830	Gr.ar.	8,597	3	2,866	5,056		3>2
(3) Lise mezunu	182	3,51	,749	Gr.içi	274,872	485	,567		,002	4>2
(4) Üniversite m.	179	3,60	,716	Top.	283,469	488				
Toplam	489	3,49	,762							

Tablo22’de öğrencilerin babalarının eğitim durumda göre öğrencilerin genel akademik başarılarında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($p<,01$). Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babası lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilere göre akademik başarılarının anlamlı bir farkla daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin babalarından eğitsel anlamda daha fazla destek ya da rehberlik almalarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul mezunu öğrencilere göre akademik başarılarının anlamlı bir fark olmasa da göreceli olarak daha iyi düzeyde olması dikkati çekmektedir. Babası ilkökul mezunu olanların bireysel yaşamlarında yaşadıkları zorluklar nedeniyle çocuklarının eğitimine daha fazla destek vermeye çalışmaları, bu ilginç durumu doğurmuş olabilir.

4.2.14. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 23. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Okula Ulaşım Şekli	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
(1)Yürüyerek	306	3,41	,771							
(2)İlçe içi s./Özel a.	154	3,67	,635	Gr.ar.	8,159	2	4,079	7,201	,001	2>1
(3)İlçe dışı/taşımali	29	3,31	1,072	Gr.içi	275,311	486	,566			2>3
Toplam	489	3,49	,762	Top.	283,469	488				

Tablo 23'te öğrencilerin öğrenim gördüğü okula ulaşım şekline göre öğrencilerin genel akademik başarılarında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($p<,01$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda okula ilçe içi servis aracı ya da özel araçla gelen öğrencilerin, yürüyerek ya da ilçe dışından taşımali servis aracılığıyla gelenlere göre akademik başarılarının anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okula yürüyerek ya da ilçe dışından taşımali servis aracılığıyla gelen öğrencilerin zaman kaybı ve fiziksel yorgunluklarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Başka bir ifade ile okula ulaşımın fiziksel yorgunluğa ve zaman kaybına neden olması durumunda öğrencilerin akademik başarılarının düşeceği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörler Arasındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 24. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye	t	sd	p
DSÖS	489	4,34	,52	Çok yüksek	31,786	488	,000
DDÖS	489	3,32	,84	Orta			
ÖSÖ I Genel	489	3,83	,61	İyi	-	-	-

Tablo 24’te, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin DSÖS faktöründe $\bar{X}=4,34$ (çok iyi), DDÖS faktöründe $\bar{X}=3,32$ (orta), ÖSÖ I geneli açısından ise $\bar{X}=3,83$ (iyi) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, öğrenme sorumluluklarını genel olarak yerine getirme düzeyleri iyi olmakla birlikte ders dışı sorumluluklarını yerine getirme konusunda önemli sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin, ders süreci öğrenme sorumluluklarını kapsayan DSÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin, ders dışı öğrenme sorumluluklarını kapsayan DDÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarına göre anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde oldukları gözlenmektedir ($p<,001$). Buna göre öğrencilerin ders sürecindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede, ders dışındaki sorumluluklarını yerine getirmeye göre çok daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin ders içindeki sorumluluklarını yerine getirme konusunda öğrencilerini doğrudan takip etmesi ve yönlendirmesinden; buna karşılık ders dışında öğrencileri kontrol etme ve yönlendirmede yetersiz kalmasından kaynaklanabilir. Ayrıca ders içerisinde öğretmenin sergilediği öğrencileri kontrol ve takip etme bilinç ve tavrına karşılık velilerde aynı bilinç ve takip etme yeterliğinin olmaması ile de ilişkilendirilerek açıklanabilir. Bu durum ek olarak, ilkökul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri açısından dış kontrol ve takibe muhtaç durumda oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

4.4. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 25. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
DSÖS	Erkek	243	4,29	,52	,000	,983	2,026	487	,043
	Kız	246	4,38	,52					
DDÖS	Erkek	243	3,25	,86	1,339	,248	1,863	487	,063
	Kız	246	3,39	,82					
ÖSÖ I	Erkek	243	3,77	,62	1,624	,203	2,167	487	,031
	Kız	246	3,89	,59					

Tablo 25'te öğrencilerin cinsiyetine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin DSÖS faktörü ve ÖSÖ I geneli açısından kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$); buna karşılık DDÖS faktöründe anlamlı farklılaşmanın bulunmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin genel olarak öğrenme sorumluluklarını, özellikle de ders sürecindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bu durum, kız öğrencilerin özellikle ders sürecinde ve genel olarak öğretmenlerin yönlendirme ve kontrolüne daha iyi uyum sağladıkları; buna karşılık ders dışında öğretmen kontrolünün yeterli olmaması nedeniyle erkek öğrencilerle daha çok benzeşme eğiliminde olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Arıca bu sonuçtan yola çıkarak kız öğrencilerin erkeklere göre dış kontrole daha bağımlı oldukları da söylenebilir. Başka bir ifade ile kız öğrenciler erkeklere göre öğretmenlerin kontrol ve yönlendirmelerine uygun hareket etmede erkeklere göre daha uyumlu oldukları; erkeklerin

ise bireysel istekleri çerçevesinde daha serbest hareket etme eğilimi gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 26. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	Başarı Ort.	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Sch
DSÖS	(1)1 Puan	27	4,07	,68							
	(2)2 Puan	30	4,05	,78	Gr.arası	8,313	3	2,771	10,304	,000	4>1
	(3)3 Puan	82	4,22	,46	Gr. içi	113,494	422	,269			4>2
	(4)4 Puan	287	4,43	,47		121,807	425				
DDÖS	(1)1 Puan	426	4,34	,53							
	(2)2 Puan	27	3,32	,84	Gr.arası	1,966	3	,655	,882	,450	---
	(3)3 Puan	30	3,37	,78	Gr. içi	313,531	422	,743			
	(4)4 Puan	82	3,19	,80		315,497	425				
ÖSÖ I Genel	(1)1 Puan	287	3,37	,88							4>1
	(2)2 Puan	426	3,33	,86	Gr.arası	3,626	3	1,209	3,204	,023	4>2
	(3)3 Puan	27	3,70	,65	Gr. içi	159,212	422	,377			3>1
	(4)4 Puan	30	3,71	,68		162,838	425				3>2

Tablo 26’da öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre ÖSÖ I genel ve DSÖS faktörü kapsamındaki sorumlulukları yerinde getirme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<,05$). Buna karşın öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre DDÖS faktörü kapsamındaki sorumlulukları yerine getirme düzeylerinde farklılaşma gözlenmemiştir ($p>,05$). DSÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarını 4 puan ortalamasına sahip öğrencilerin 1 ve 2 puan başarı ortalamasına sahip olanlara; ÖSÖ I genelindeki öğrenme sorumluluklarını ise 3 ve 4 puan başarı ortalamasına sahip olanların 1 ve 2 başarı ortalamasına sahip olanlara göre daha anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir. Buna göre ÖSÖ I genelindeki ve özel olarak da DSÖS faktöründeki öğrenme

sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getiren öğrencilerin, akademik başarı düzeylerinin de daha iyi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde akademik başarı düzeyleri daha iyi olan öğrencilerin ÖSÖ I genelindeki ve özel olarak da DSÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarını da daha iyi düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Bu durum, öğrenme sorumlulukları kapsamında yer verilen etkinlikleri öğrencilerin daha düzenli yapmalarının başarı düzeylerini de iyileştirme yönünde önemli katkılar sağlamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.4.3. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 27. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Faktör	Sevilen Dersler	N	$\bar{X}$	Ss		KT	Sd	KO	F	p	Schef.
DSÖS	(1)Sosyal B.	44	4,42	,45							
	(2)Sayısal B	284	4,38	,46	Gr.arası	3,300	3	1,100			1>3
	(3) Dil Bil.	70	4,17	,68	Gr. içi	131,207	485	,271	4,066	,007	2>3
	(4)Yeten. B.	91	4,28	,56	Toplam	134,507	488				
	Toplam	489	4,34	,52							
DDÖS	(1)Sosyal B.	44	3,42	,81							
	(2)Sayısal B	284	3,39	,79	Gr.arası	6,811	3	2,270			1>4
	(3) Dil Bil.	70	3,24	,87	Gr. içi	344,289	485	,710	3,198	,023	2>4
	(4)Yeten. B.	91	3,10	,95	Toplam	351,099	488				
	Toplam	489	3,32	,84							
ÖSÖ I Genel	(1)Sosyal B.	44	3,92	,57							
	(2)Sayısal B	284	3,89	,56	Gr.arası	4,255	3	1,418			1>3
	(3) Dil Bil.	70	3,70	,68	Gr. içi	177,775	485	,367	3,869	,009	1>4
	(4)Yeten. B.	91	3,69	,67	Toplam	182,030	488				2>3
	Toplam	489	3,83	,61							2>4

Tablo 27’de öğrencilerin en sevdikleri derslere göre öğrencilerin hem DSÖS ve DDÖS hem de ÖSÖ I genelindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin anlamlı

düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; DSÖS faktöründe Dil Bilimleri kapsamındaki derslerini seven öğrencilerin; DDÖS faktöründe Yetenek Bilimleri kapsamındaki dersleri seven öğrencilerin; ÖSÖ I genelinde ise Dil ve Yetenek Bilimleri kapsamındaki dersleri seven öğrencilerin Sosyal ve Sayısal Bilimler kapsamındaki dersleri seven öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda anlamlı bir farkla daha sorunlu oldukları belirlenmiştir. Buna göre genel olarak; Yetenek ve Dil Bilimleri kapsamındaki dersleri seven öğrencilerin Sosyal ve Sayısal Bilimler kapsamındaki dersleri seven öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha kötü durumda oldukları söylenebilir.

Sosyal ve Sayısal Bilimler alanındaki derslerin Yetenek ve Dil Bilimleri kapsamındaki derslere göre öğretmen ve toplum tarafından daha fazla önemsenmesi ve takibinin yapılması ya da beklentilerin daha üst düzeyde olması bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Diğer taraftan Yetenek ve Dil Bilimleri alanlarındaki derslere çalışma ilke ve uygulamaları ile öğrenme sorumluluklarının, Sosyal ve Sayısal Bilim kapsamındaki derslerden farklı olması ve sayısal ve sosyal alan derslerinin çalışılma usul ve ilkelerinin öğrenciler tarafından daha bilinir olması da bu sonucu beraberinde getirmiş olabilir. Başka bir ifade ile öğrencilerin Yetenek ve Dil Bilimleri kapsamındaki derslere nasıl çalışacakları konusundaki bilgi ve deneyim eksikleri, öğretmen ya da toplum tarafından yeterli düzeyde önemsenmemesi, üst öğrenim kurumunda da çok işlevsel bir katkı sunacağına inanılmamış olması, bu dersleri sevseler bile öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha kayıtsız kalmalarını beraberinde getirmiş olabilir.

4.4.4. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 28. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Faktör	En Çok Zorlanılan Dersler	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
DDÖS	(1) Sos. Bilimler	65	4,40	,51						
	(2) Say. Bilimler	253	4,31	,55	Gr. arası	1,639	4	,410		
	(3) Dil Bilimleri	139	4,35	,47	Gr. içi	132,868	484	,275	1,493	,203
	(4) Yetenek Bil.	9	4,15	,55	Toplam	134,507	488			
	(5) Yok	23	4,53	,49						
	Toplam	489	4,34	,52						
DDÖS	(1) Sos. Bilimler	65	3,52	,86						
	(2) Say. Bilimler	253	3,30	,87	Gr. arası	6,030	4	1,508		
	(3) Dil Bilimleri	139	3,26	,77	Gr. içi	345,069	484	,713	2,115	,078
	(4) Yetenek Bil.	9	2,97	,97	Toplam	351,099	488			
	(5) Yok	23	3,59	,83						
	Toplam	489	3,32	,84						
ÖSÖ I Genel	(1) Sos. Bilimler	65	3,96	,62						
	(2) Say. Bilimler	253	3,80	,63	Gr. arası	3,241	4	,810	2,193	,069
	(3) Dil Bilimleri	139	3,81	,54	Gr. içi	178,789	484	,369		
	(4) Yetenek Bil.	9	3,56	,68	Toplam	182,030	488			
	(5) Yok	23	4,06	,60						
	Toplam	489	3,83	,61						

Tablo 28’de öğrencilerin en çok zorlandıkları derse göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin zorlandıkları derslerin farklı olmasının, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin zorlandıkları dersler için öğrenme sorumluluklarını benzer düzeyde yerine getirmelerinin ya da benzer çalışmalar yapıyor olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.4.5. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 29. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Faktör	En fazla zaman ayrılan ders	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Sch.
DSÖS	(1) Sosyal Bil.	41	4,32	,43							
	(2) Sayısal Bil.	333	4,36	,52	Gr.ara	,714	3	,238			
	(3) Dil Bil.	93	4,30	,55	Gr. içi	133,794	485	,276	,862	,461	---
	(4) Yetenek Bil.	22	4,21	,51	Topl.	134,507	488				
	Toplam	489	4,34	,52							
DDÖS	(1) Sosyal Bil.	41	3,10	,91							
	(2) Sayısal Bil.	333	3,38	,83	Gr.ara	7,903	3	2,634			
	(3) Dil Bil.	93	3,33	,84	Gr. içi	343,196	485	,708	3,723	,011	2>4
	(4) Yetenek Bil.	22	2,86	,77	Topl.	351,099	488				
	Toplam	489	3,32	,84							
ÖSÖ I Genel	(1) Sosyal Bil.	41	3,71	,61							
	(2) Sayısal Bil.	333	3,87	,60	Gr.ara	3,096	3	1,032			
	(3) Dil Bil.	93	3,81	,63	Gr. içi	178,934	485	,369	2,797	,040	2>4
	(4) Yetenek Bil.	22	3,53	,57	Topl.	182,030	488				
	Toplam	489	3,83	,61							

Tablo 29’da öğrencilerin çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları derslere göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin DDÖS faktörü ve ÖSÖ I geneli açısından anlamlı düzeyden farklılaşırken ($p<,05$) DSÖS faktöründeki sorumluluklar açısından farklılaşmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Buna göre çalışmak için fazla zaman ayrılan derslerin, öğrencilerin ders dışındaki öğrenme sorumlulukları ile genel öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı; buna karşılık ders sürecindeki sorumlulukların yerine getirilmesi açısından önemli bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; çalışmak için en fazla zamanı Sayısal Bilimler kapsamındaki derslere ayıran öğrencilerin, en fazla zamanı Yetenek Bilimleri kapsamındaki derslere ayıranlara göre DDÖS faktörü ve ÖSÖ I genelindeki öğrenme sorumluluklarını anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir. Buna göre Sayısal Bilimler kapsamındaki derslere özellikle ders dışında daha fazla çalışma zamanı ayıran öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bu durum, DDÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarının, Sayısal Bilimler kapsamındaki derslerin yapı ve içeriklerine daha uyumlu olmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan Sayısal Bilimler kapsamındaki derslere öğretmen, veli ve toplumun yüklediği anlam ve önemin bir yansıması olarak öğrencilerin, bu derslerin öğrenmeye yönelik ders dışında daha fazla zaman ve emek ayırmaları da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.4.6. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 30. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Faktör	Evde çocuk sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	K T	Sd	KO	F	p	Sch.
DSÖS	(1) 1 çocuk	66	4,25	,56						
	(2) 2 çocuk	246	4,40	,51	Gr.ara	2,277	3	,759		2>1
	(3) 3 çocuk	120	4,30	,51	Gr. içi	132,230	485	,273	2,784	,040
	(4) 4 ve +	57	4,24	,53	Topla.	134,507	488			2<4
	Toplam	489	4,34	,52						
DDÖS	(1) 1 çocuk	66	3,29	,75						
	(2) 2 çocuk	246	3,43	,88	Gr.ara	6,903	3	2,301		2>3
	(3) 3 çocuk	120	3,15	,82	Gr. içi	344,196	485	,710	3,242	,022
	(4) 4 ve +	57	3,25	,77	Topla.	351,099	488			2<4
	Toplam	489	3,32	,84						
ÖSÖ I Genel	(1) 1 çocuk	66	3,77	,59						
	(2) 2 çocuk	246	3,92	,61	Gr.ara	3,897	3	1,299		2>3
	(3) 3 çocuk	120	3,73	,59	Gr. içi	178,133	485	,367	3,536	,015
	(4) 4 ve +	57	3,74	,58	Topla.	182,030	488			2<4

Tablo 30’da öğrencilerin evlerindeki çocuk sayılarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin DSÖS ve DDÖS faktörleri ile ÖSÖ I geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<,05$). Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; evlerinde 3 ya da 4 ve fazla çocuk bulunan öğrencilerin 2 çocuk bulunan öğrencilere göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna göre evdeki çocuk sayısının çok ya da az olmasının, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu durum, çok çocuklu ailelerde ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sorumluluklarını takip etmeleri konusunda zorlanmalarının, ilgilenemeyişlerinin ya da büyüklerin küçüklere yardım ödevler konusunda fazlaca yardım etmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.4.7. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 31. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Faktör	Evlerin Bulunduğu Yer	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
DSÖS	Şehir Merkez.	261	4,34	,53						
	İlçe Merkezi.	156	4,39	,48	Gr.arası	1,125	2	,563	2,050	,130
	Kasaba/ Köy	72	4,23	,55	Gr. içi	133,382	486	,274		
	Toplam	489	4,34	,52		134,507	488			
DDÖS	Şehir Merkez.	261	3,36	,85						
	İlçe Merkezi.	156	3,35	,81	Gr.arası	2,562	2	1,281	1,786	,169
	Kasaba/ Köy	72	3,15	,89	Gr. içi	348,538	486	,717		
	Toplam	489	3,32	,84		351,099	488			
ÖSÖ	Şehir Merkez.	261	3,85	,61					2,226	,109
	İlçe Merkezi.	156	3,87	,57	Gr.arası	1,653	2	,826		

Kasaba/ Köy	72	3,69	,64	Gr. içi	180,377	486	,371
Toplam	489	3,83	,61		182,030	488	

Tablo 31’ de öğrencilerin evlerinin bulunduğu yerleşim yerine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bu durum evlerinin bulunduğu yerleşim yerinin, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun, yerleşim yerlerinin öğrenme sorumlulukları açısından birbirine benzer imkanlar ve sınırlılıklar barındırmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.8. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 32. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem *t* Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Evlerinde Bahçe Olma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
DSÖS	Evet	288	4,39	,50	,015	,902	2,756	487	,006
	Hayır	201	4,26	,54					
DDÖS	Evet	288	3,44	,87	3,712	,055	3,738	487	,000
	Hayır	201	3,15	,77					
ÖSÖ I Genel	Evet	288	3,92	,61	,716	,398	3,790	487	,000
	Hayır	201	3,71	,57					

Tablo 32’de öğrencilerin evlerinde bahçe bulunma durumuna göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin hem faktörler hem de ÖSÖ I geneli açısından evlerinde bahçe bulunanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<,05$). Bu durum evlerinde bahçe olan öğrencilerin sosyal hayatının ve arkadaş çevresinin vermiş olduğu motivasyon ve oyun ihtiyaçlarını az zaman ve emek harcayarak karşılamalarının da etkisi ile öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirebilmelerinden kaynaklanabilir. Evlerinin bahçesi bulunan öğrencilerin dinlenme ve eğlenme amacıyla uzak

yerlere giderek zaman kaybı yaşamamış olmaları, gereksiz yorgunluk yaşamamaları da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.4.9. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumunda Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 33. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Faktör	Ev Yakınında Oyun Parkı Olma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
DSÖS	Evet	354	4,35	,52	,490	,484	,739	487	,460
	Hayır	135	4,31	,52					
DDÖS	Evet	354	3,39	,85	,464	,496	2,698	487	,007
	Hayır	135	3,16	,80					
ÖSÖ I Genel	Evet	354	3,87	,62	1,743	,187	2,188	487	,029
	Hayır	135	3,73	,56					

Tablo 33’te öğrencilerin evlerinin yakınında oyun parkı bulunma durumuna göre DDÖS faktörü ve ÖSÖ I geneli açısından öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde evinin yanında oyun parkı olanların lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu ($p<,05$); buna karşılık DSÖS açısından anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Buna göre evlerinin yakınında oyun parkı bulunan öğrencilerin, genel öğrenme sorumluluklarını ve özellikle de ders dışı öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bu durum, özellikle ders dışında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme dışında eğlenme ve dinlenme amaçlı olarak çok zaman harcamayışlarından ya da fiziksel olarak yorgunluk yaşamamalarından kaynaklanabilir. Aynı zamanda park yerleri evlerinin yakınında olan öğrencilerin, oyun ve dinlenme gereksinimlerini daha kolay ve yoğun karşılayabilmelerine bağlı olarak öğrenme ve ders çalışma motivasyonlarının artacak olması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.4.10. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 34. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Öğrencilere Ait Oda Bulunması Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
DSÖS	Evet	288	4,38	,48	1,215	,271	2,447	486	,015
	Hayır	200	4,27	,56					
DDÖS	Evet	288	3,42	,83	,132	,717	3,112	486	,002
	Hayır	200	3,18	,84					
ÖSÖ I Genel	Evet	288	3,90	,59	,175	,676	3,219	486	,001
	Hayır	200	3,72	,62					

Tablo 34’te öğrencilere ait evlerinde bir oda bulunmasına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin faktörler ve ÖSÖ I geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<,05$). Evlerinde kendilerine ait bir oda bulunan öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin daha iyi durumda olduğu gözlenmiştir. Buna göre evlerinde öğrencilere özel bir oda bulunmasının, öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Bu durum, sessiz ve sakin, dikkat dağınık unsurlardan uzak bir odada kendilerini derslerine daha iyi verebilmelerinin, öğrenmeye daha elverişli, rahat ve güvende oldukları bir ortamda bulunmalarının ve bir anlamda kendilerini özel hissetmelerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda öğrencileri motive etmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.4.11. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 35. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	Anne Meslekleri	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
DSÖS	(1)Ev hanımı	312	4,35	,50						
	(2)Devlet Çalış.	67	4,40	,44	Gr.arası	,995	3	,332		
	(3)Özel Sekt. Ç.	68	4,29	,63	Gr. içi	133,512	485	,275	1,205	,307
	(4)Diğ. Esnafvb.	42	4,22	,56		134,507	488			
	Toplam	489	4,34	,52						
DDÖS	(1)Ev hanım.	312	3,32	,85						
	(2)Devlet Çalış.	67	3,48	,78	Gr.arası	2,708	3	,903		
	(3)Özel Sekt. Ç.	68	3,20	,87	Gr. içi	348,392	485	,718	1,257	,289
	(4)Diğ.Esnaf vb.	42	3,29	,85		351,099	488			
	Toplam	489	3,32	,84						
ÖSÖ I Genel	(1)Ev hanım.	312	3,83	,60						
	(2)Devlet Çalış.	67	3,94	,55	Gr.arası	1,520	3	,507		
	(3)Özel Sekt. Ç.	68	3,75	,65	Gr. içi	180,510	485	,372	1,361	,254
	(4)Diğ.Esnaf vb.	42	3,76	,61		182,030	488			
	Toplam	489	3,83	,61						

Tablo 35’te öğrencilerin anne mesleklerine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre annelerin farklı mesleklerde olmalarının, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirgin şekilde etkilemediği söylenebilir. Bu durum anne mesleğinin farklı oluşunun, çocuklarıyla ilgilenme, öğrenme sorumluluklarını takip etme ve yönlendirme konusunda farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.12. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 36. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt	Baba Meslekleri	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
DSÖS	(1)İşsiz/Emekli	29	4,20	,51						
	(2)Devlet Çalış.	120	4,35	,49	Gr.arası	1,258	3	,419		
	(3)Özel Sektör	197	4,38	,52	Gr. içi	133,249	485	,275	1,526	,207
	(4)Diğ.(Esnaf)	143	4,29	,54		134,507	488			
	Toplam	489	4,34	,52						
DDÖS	(1)İşsiz/Emekli	29	3,29	,81						
	(2)Devlet Çalış.	120	3,37	,87	Gr.arası	,981	3	,327		
	(3)Özel Sektör	197	3,27	,86	Gr. içi	350,118	485	,722	,453	,715
	(4)Diğ.(Esnaf)	143	3,36	,80		351,099	488			
	Toplam	489	3,32	,84						
ÖSÖ I Genel	(1)İşsiz/Emekli	29	3,74	,56						
	(2)Devlet Çalış.	120	3,86	,62	Gr.arası	,345	3	,115		
	(3)Özel Sektör	197	3,83	,63	Gr. içi	181,684	485	,375	,307	,820
	(4)Diğ.(Esnaf)	143	3,83	,58		182,030	488			
	Toplam	489	3,83	,61						

Tablo 36’da öğrencilerin baba mesleklerine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre babaların farklı mesleklerde olmalarının, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirgin şekilde etkilemediği söylenebilir. Bu durum baba mesleğinin farklı oluşunun, çocuklarıyla ilgilenme, öğrenme sorumluluklarını takip etme ve yönlendirme konusunda farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 37. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fkt	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Sch.
DSÖS	(1)İlkokul M.	92	4,24	,50							
	(2)Ortaoku.M.	75	4,24	,60	Gr.ara	2,081	3	,694	2,541	,056	
	(3) Lise Mez.	160	4,38	,49	Gr. içi	132,426	485	,273			---
	(4)Ünivers. M.	162	4,39	,52		134,507	488				
	Toplam	489	4,34	,52							
DDÖS	(1)İlkokul M.	92	3,10	,76							
	(2)Ortaoku.M.	75	3,46	,86	Gr.ara	6,488	3	2,163	3,044	,029	
	(3) Lise Mez.	160	3,35	,82	Gr. içi	344,611	485	,711			2>1
	(4)Ünivers. M.	162	3,36	,89		351,099	488				
	Toplam	489	3,32	,84							
ÖSÖ I Genel	(1)İlkokul M.	92	3,67	,55							
	(2)Ortaoku.M.	75	3,85	,65	Gr.ara	2,835	3	,945	2,558	,055	
	(3) Lise Mez.	160	3,87	,58	Gr. içi	179,195	485	,369			---
	(4)Ünivers. M.	162	3,87	,64		182,030	488				
	Toplam	489	3,83	,61							

Tablo 37’de anne eğitim düzeyine göre çocukların öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin DSÖS ve ÖSÖ I geneli açısından anlamlı bir farklılaşmadığı ($p>,05$); buna karşılık DDÖS faktörü açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,05$) görülmektedir. DDÖS faktöründe gözlenen farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin daha iyi olduğu gözlenmiştir. Buna göre, genel olarak anne eğitim durumunun, çocukların hem ders içindeki hem de genel anlamda öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine etkisi yönüyle çok önemli bir değişken olmadığı; buna karşılık ders dışı öğrenme sorumlulukları açısından ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Ortaokul mezunu olan annelerin bir yönüyle eğitim alma

yoksunluğu/özlemleri nedeniyle diğer bir yönüyle de çocuklarına yardım ya da yönlendirme yapabilecek bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları nedeniyle çocuklarının ders dışı sorumluluklarının gelişmesine katkı sundukları; ilkökul mezunu annelerin ise bu konuda eksiklerinin bulunduğu söylenebilir.

4.4.14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 38. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fak.	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
DSÖS	(1) İlkokul Mez.	50	4,23	,58						
	(2) Ortaokul Mez.	78	4,32	,57	Gr.arası	1,239	3	,413		
	(3) Lise Mez.	182	4,39	,47	Gr. içi	133,268	485	,275	1,503	,213
	(4) Üniversite M.	179	4,32	,52		134,507	488			
	Toplam	489	4,34	,52						
DDÖS	(1) İlkokul Mez.	50	3,18	,83						
	(2) Ortaokul Mez.	78	3,31	,89	Gr.arası	4,329	3	1,443		
	(3) Lise Mez.	182	3,44	,80	Gr. içi	346,771	485	,715	2,018	,111
	(4) Üniversite M.	179	3,25	,86		351,099	488			
	Toplam	489	3,32	,84						
ÖSÖ I Genel	(1) İlkokul Mez.	50	3,71	,61						
	(2) Ortaokul Mez.	78	3,82	,63	Gr.arası	2,487	3	,829		
	(3) Lise Mez.	182	3,92	,57	Gr. içi	179,542	485	,370	2,240	,055
	(4) Üniversite M.	179	3,78	,62		182,030	488			
	Toplam	489	3,83	,61						

Tablo 38’de öğrencilerin baba eğitim durumuna göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre baba eğitim durumunun, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum, mezuniyet durumu farklı olsa da

babaların çocukların öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerini kontrol ve takip etme yaklaşım ve uygulamalarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.15. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 39. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri ve Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fkt	Okula Ulaşım Şekli	N	$\bar{X}$	Ss	K T	Sd	KO	F	p	Sch
DSÖS	(1)Yürüyerek	306	4,32	,51						
	(2)Şehirİç.Öz. A.	154	4,42	,52	Gr.ar	3,131	2	1,565	5,791	,003
	(3)Köyd. Taş.Se.	29	4,08	,58	Gr. İç	131,376	486	,270		1>3
	Toplam	489	4,34	,52		134,507	488			
DDÖS	(1)Yürüyerek	306	3,30	,83						
	(2)Şehirİç.Öz. A.	154	3,38	,87	Gr.ar	1,107	2	,554	,769	,464
	(3)Köyd. Taş. Se.	29	3,20	,87	Gr. İç	349,992	486	,720		---
	Toplam	489	3,32	,84		351,099	488			
ÖSÖ I Genel	(1)Yürüyerek	306	3,81	,60						
	(2)Şehirİç.Öz. A.	154	3,90	,61	Gr.ar	1,971	2	,985	2,660	,071
	(3)Köyd. Taş. Se.	29	3,64	,66	Gr. İç	180,059	486	,370		--
	Toplam	489	3,83	,61		182,030	488			

Tablo 39’da öğrencilerin öğrenim gördükleri okula ulaşım şekline göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin yalnız DSÖS faktöründe anlamlı düzeyde farklılaşmaya ($p<,01$) yol açtığı; buna karşılık DDÖS ve ÖSÖ I geneli için böyle bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Şehir içi servis/özel araç ile ya da yürüyerek okula ulaşım sağlayan öğrencilerin DSÖS faktöründeki sorumlulukları yerine getirme düzeyleri, köyden taşımali servisle gelen öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin okula ulaşımına harcadıkları vakit ve bu zamanın erken saatlere denk gelmesi nedeni öğrenciler açısından yorucu olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.5. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 40. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

SZD Faktörleri	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
BİGE (Bireysel Gelişim Etkinlikleri)	489	3,05	,54	Orta
EDE (Eğlenme ve Dinlenme Etkinlikleri)	489	3,08	,51	Orta
GİGE (Grup İçinde Gelişim Etkinlikleri)	489	2,52	,68	Orta

Tablo 40'ta öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının faktörlere göre $\bar{X}=2,52$ ile 3,08 arasında değiştiği; her bir faktördeki etkinlikleri orta sıklıkta yaptıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin, bu etkinlik alanlarından göreceli olarak diğerlerine göre EDE ve BİGE kapsamındaki etkinlikleri daha sık, GİGE kapsamındaki etkinlikleri ise yine göreceli olarak daha seyrek gerçekleştirdikleri gözlenmektedir. Buna göre öğrencilerin okul dışında eğlenme ve dinlenme etkinlikleri ile bireysel yaptıkları etkinlikleri daha sık tercih ederken özellikle grup içinde bireysel gelişimini destekleyebilecek etkinlikleri daha az tercih ettikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin serbest zaman değerlendirmeyi, daha çok, eğlenme-dinlenme ve bireysel vakit geçirme ya da bireysel etkinliklerle değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul ve dersler sürecinde akademik içerikli ve grupla yürütülen etkinliklere daha fazla katılmaları ve okul dışında arkadaşları ile ortak zaman geçirme imkân ve fırsatlarının sınırlı olması böyle bir sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Ebeveyn ve diğer aile bireylerinin de hafta içinde kendi işleri ile meşgul olmaları, çocuklarıyla ortak etkinliklere yeterince zaman ayırmayışları da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.6. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.6.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 41. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
BİGE	Erkek	243	2,93	,58	,603	,211	4,737	487	,000
	Kız	246	3,16	,48					
EDE	Erkek	243	3,16	,50	,036	,850	3,426	487	,001
	Kız	246	3,00	,51					
GİGE	Erkek	243	2,51	,67	,240	624	,268	487	,377
	Kız	246	2,53	,69					

Tablo 41’de öğrencilerin cinsiyetine göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının BİGE ve EDE faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,01$); buna karşılık GİGE faktöründeki etkinliklerde ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>,05$). BİGE faktöründeki etkinlikleri kız öğrenciler erkeklere göre, EDE faktöründeki etkinlikleri ise erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha sık yapmaktadırlar. Buna göre serbest zamanlarını değerlendirmek amacıyla erkek öğrencilerin eğlenme ve dinlenme etkinliklerini kızlara göre; kız öğrencilerin ise gelişimlerini destekleyecek bireysel etkinlikleri erkek öğrencilere göre daha sık yaptıkları; grup içinde gelişimlerini destekleyen etkinliklere ise kız ve erkek öğrencilerin birbirine yakın miktarlarda yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu durum, erkek öğrencilerin okul dışında eğlenme ve dinlenme amaçlı olarak yapabilecekleri çok daha fazla etkinlik fırsat ve imkânı olmasına karşılık kız öğrencilerin evlerinde daha fazla tek başlarına zaman geçirmelerinden kaynaklanabilir. Grupla birlikte etkinlik yapma konusunda ise erkek ve kız öğrencilerin birlikte ya da kendi cinsiyet grupları içerisinde birbirine yakın düzeyde etkinlikte bulunma imkanına sahip olmaları bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

4.6.2. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 42. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Fak.	Başarı Ort.	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
BİGE	1 puan	27	2,94	,59						
	2 puan	30	3,07	,54	Gr.arası	,994	3	,331		
	3 puan	82	2,98	,60	Gr. içi	131,380	422	,311	1,064	,364
	4 puan	287	3,08	,54		132,374	425			
	Toplam	426	3,05	,55						
EDE	1 puan	27	2,88	,63						
	2 puan	30	3,09	,47	Gr.arası	,991	3	,330		
	3 puan	82	3,05	,51	Gr. içi	115,145	422	,273	1,211	,305
	4 puan	287	3,07	,51		116,136	425			
	Toplam	426	3,06	,52						
GİGE	1 puan	27	2,41	,76						
	2 puan	30	2,43	,76	Gr.arası	2,631	3	,877		
	3 puan	82	2,38	,60	Gr. içi	206,575	422	,490	1,792	,148
	4 puan	287	2,56	,71		209,206	425			
	Toplam	426	2,51	,70						

Tablo 42’de öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin derslerdeki akademik başarı düzeylerinin, okul dışı serbest zamanlarını değerlendirme konusunda tercih edip yaptıkları etkinlikler üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum, akademik düzeyi iyi ya da düşük olan öğrencilerin, çocukluk döneminde benzer ihtiyaçlara sahip olmalarının ya da aynı bölgede yaşıyor olmaları nedeniyle serbest zamanların değerlendirilebilmesi ile ilgili benzer imkân ve fırsatlara sahip olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.6.3. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 43. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

En Sevdikleri Dersler	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Sch
BİGE	(1)Sosyal B.	44	3,09	,49						
	(2)Sayısal B.	284	3,08	,54	Gr.ara	3,070	3	1,023		
	(3)Dil Bil.	70	3,12	,51	Gr. içi	143,975	485	,297	3,447	,017
	(4)Yetenek B	91	2,88	,59		147,045	488			
	Toplam	489	3,05	,54						
EDE	(1)Sosyal B.	44	3,12	,46						
	(2)Sayısal B.	284	3,06	,52	Gr.ara	,478	3	,159		
	(3)Dil Bil.	70	3,05	,51	Gr. içi	131,013	485	,270	,590	,622
	(4)Yetenek B	91	3,13	,52		131,491	488			
	Toplam	489	3,08	,51						
GİGE	(1)Sosyal B.	44	2,45	,70						
	(2)Sayısal B.	284	2,55	,69	Gr.ara	,947	3	,316		
	(3)Dil Bil.	70	2,47	,67	Gr. içi	226,762	485	,468	,676	,567
	(4)Yetenek B	91	2,47	,65		227,709	488			
	Toplam	489	2,52	,68						

Tablo 43'te öğrencilerin en sevdikleri derslere göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının BİGE faktörü için anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,05$); buna karşın EDE ve GİGE faktörleri için etkinlikleri yapma sıklıklarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; en sevdikleri dersler Yetenek Bilimleri kapsamındaki dersler olan öğrencilerin, Sosyal, Sayısal ve Dil Bilimleri kapsamındaki dersleri daha çok sevenlere göre BİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıkları anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<,05$). Bu durum, Yetenek Bilimleri kapsamındaki derslerin beden eğitimi ve müzik gibi dersleri içermesi ve bu dersler için etkinliklerin bireysel etkinliklerden daha çok grupla etkinlik yapmaya; buna karşılık sayısal, sosyal ve dil bilimleri kapsamındaki derslerin

biyresel etkinliklere daha uygun olmasından kaynaklanabilir. Diğr taraftan birlikteliğı gerektirecek şekilde sosyal bilimlerin sosyal beceriler, dil bilimlerinin ise iletişime odaklanan dersler olması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.6.4. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 44. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	En Zorl. Ders	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Sch
BİGE	(1) Sosyal Bil.	65	3,17	,52							
	(2) Sayısal B.	253	3,05	,55	Gr.ar.	2,109	4	,527	1,760	,136	
	(3) Dil Bilim.	139	2,99	,55	Gr. İ.	144,936	484	,299			---
	(4)Yetenek B.	9	2,78	,57		147,045	488				
	(5) Yok	23	3,10	,45							
	Toplam	489	3,05	,54							
EDE	(1) Sosyal Bil.	65	2,99	,58							
	(2)Sayısal Bil.	253	3,12	,51	Gr.ar.	5,003	4	1,251	4,786	,001	
	(3) Dil Bilim.	139	3,13	,46	Gr. İ.	126,488	484	,261			2>5
	(4)Yetenek B.	9	2,80	,65		131,491	488				3>5
	(5) Yok	23	2,71	,47							
	Toplam	65	2,99	,58							
GİGE	(1) Sosyal Bil.	65	2,49	,66							
	(2)Sayısal Bil.	253	2,50	,66	Gr.ar.	4,260	4	1,065	2,307	,057	
	(3) Dil Bilim.	139	2,50	,72	Gr. İ.	223,449	484	,462			---
	(4)Yetenek B.	9	2,38	,50		227,709	488				
	(5) Yok	23	2,93	,68							
	Toplam	489	2,52	,68							

Tablo 44'te öğrencilerin en zorlandıkları derslere göre EDE faktöründeki serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,01$); buna karşılık BİGE ve GİGE faktörlerindeki etkinliklerde anlamlı farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi

sonunda; herhangi bir derste zorlanmadığını ifade eden öğrencilerin, sayısal ve dil bilimlerinde zorlandıklarını ifade edenlere göre EDE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Buna göre sayısal ve dil bilimlerinde zorlanan öğrencilerin eğlenme ve dinlenme türündeki etkinlikleri, derslerde zorlanmayanlara göre daha fazla yaptıkları söylenebilir. Bu durum, özellikle sayısal ve dilbilim kapsamındaki derslerde zorlanan öğrencilerin eğlenmek ve dinlenmek için daha az zaman ayırıyor olmalarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan yetenek bilimlerinde zorlananların, bu derslerin kapsamının zaten eğlenme ve dinlenme ağırlıklı olması nedeniyle eğlenme ve dinlenme etkinlikleri, derslerde hiç zorlanmayanlarla benzer düzeyde tercih ettikleri de söylenebilir.

4.6.5. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 45. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	En Fazla Zaman Ayırdığı Dersler	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
BİGE	Sosyal Bilim.	41	2,97	,53						
	Sayısal Bilim.	333	3,09	,54	Gr.arası	2,214	3	,738		
	Dil Bilim.	93	2,98	,56	Gr. içi	144,831	485	,299	2,471	,061
	Yetenek Bilim.	22	2,84	,46		147,045	488			
	Toplam	489	3,05	,54						
EDE	Sosyal Bilim.	41	3,19	,50						
	Sayısal Bilim.	333	3,06	,50	Gr.arası	2,021	3	,674		
	Dil Bilim.	93	3,04	,54	Gr. içi	129,471	485	,267	2,523	,057
	Yetenek Bilim.	22	3,32	,55		131,491	488			
	Toplam	489	3,08	,51						
GİGE	Sosyal Bilim.	41	2,37	,63						
	Sayısal Bilim.	333	2,56	,71	Gr.arası	2,292	3	,764		
	Dil Bilim.	93	2,45	,57	Gr. içi	225,417	485	,465	1,644	,178
	Yetenek Bilim.	22	2,41	,62		227,709	488			
	Toplam	489	2,52	,68						

Tablo 45’te öğrencilerin en fazla zaman ayırdığı derslere göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Öğrencilerin en fazla zaman ayırdığı derslerin farklı olması, serbest zamanlarını değerlendirme tercihlerinde bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Buna göre öğrencilerin, serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yaparken kişisel ilgilere, tercihlere ve diğer dışsal faktörlere göre seçim yaptıkları; çalışma için farklı ders gruplarına zaman ayırsalar da serbest zamanlarını değerlendirmede benzer tercihlere bulundukları söylenebilir.

4.6.6. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 46. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayısına Göre Serbest Zaman Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	Evdeki Çoc. Say.	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Sch
BİGE	(1) 1çocuk	66	3,05	,51							
	(2) 2çocuk	246	3,08	,54	Gr.ara	,783	3	,261			
	(3) 3çocuk	120	2,98	,55	Gr. içi	146,261	485	,302	,866	,459	---
	(4) 4+çoc.	57	3,09	,57		147,045	488				
	Toplam	489	3,05	,54							
EDE	(1) 1çocuk	66	3,13	,41							
	(2) 2çocuk	246	3,08	,51	Gr.ara	,505	3	,168			
	(3) 3çocuk	120	3,08	,54	Gr. içi	130,987	485	,270	,623	,601	---
	(4) 4+çoc.	57	3,00	,59		131,491	488				
	Toplam	489	3,08	,51							
GiGE	(1) 1çocuk	66	2,59	,63							
	(2) 2çocuk	246	2,58	,70	Gr.ara	3,649	3	1,216			1>4
	(3) 3çocuk	120	2,43	,66	Gr. içi	224,060	485	,462	2,633	,049	2>4
	(4) 4+çoc.	57	2,35	,67		227,709	488				
	Toplam	489	2,52	,68							

Tablo 46’da öğrencilerin evlerindeki çocuk sayısına göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının BİGE ve EDE faktöründeki etkinliklerde anlamlı bir

şekilde farklılaşmazken ($p>,05$), GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir ($p<,05$). Gözlenen farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; evlerinde tek ve iki çocuk bulunan öğrencilerin, dört ve fazla çocuklu ailede yaşayanlara göre GİGE faktöründeki etkinlikleri anlamlı düzeyde daha sık yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum, evlerinde tek ya da iki çocuk olan öğrencilerin, kardeş ya da ebeveynleriyle ortak etkinlik düzenleme imkân ve fırsatlarının daha fazla olmasından veya ebeveynlerin grup etkinlikleri için daha fazla zaman ayırmalarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan tek ya da iki çocuklu ailelerin çocuklarının arkadaşlarıyla sosyalleşmeye daha fazla önem vermeleri de bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

4.6.7. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 47. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	Evlerinin Bulunduğu Yer	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Schef
BİGE	(1) Şehir Mer.	261	3,04	,56							
	(2) İlçe Mer.	156	3,11	,53	Gr.ar.	1,447	2	,724	2,415	,090	
	(3) Kasaba Köy	72	2,95	,51	Gr. İç.	145,598	486	,300			---
	Toplam	489	3,05	,54		147,045	488				
EDE	(1) Şehir Mer.	261	3,03	,52							
	(2) İlçe Mer.	156	3,14	,50	Gr.ar.	1,176	2	,588	2,193	,113	
	(3) Kasaba Köy	72	3,11	,52	Gr. İç.	130,316	486	,268			---
	Toplam	489	3,08	,51		131,491	488				
GİGE	(1) Şehir Mer.	261	2,57	,65							
	(2) İlçe Mer.	156	2,56	,66	Gr.ar.	6,675	2	3,338	7,339	,001	1>3
	(3) Kasaba Köy	72	2,24	,74	Gr. İç.	221,034	486	,455			2>3
	Toplam	489	2,52	,68		227,709	488				

Tablo 47’de öğrencilerin evlerinin bulunduğu yerlere göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları BİGE ve EDE faktörlerindeki etkinlikler yapma açısından anlamlı farklılaşmazken ($p>,05$) GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($p<,01$). Evleri şehir merkezi ya da ilçe merkezinde olan öğrenciler, kasaba ya da köyde yaşayan öğrencilere göre grup içinde gelişme etkinliklerini daha sık yapmaktadırlar. Bu durum şehir ya da ilçe merkezlerinde çocukların arkadaşlarıyla ya da ebeveynleri ile etkinlik yapabilecekleri imkân ve fırsatların daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Şehir ya da ilçe merkezlerinde öğrenciler için hafta sonu kurs düzenlenme, oyun ve park alanlarının daha fazla olması bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4.6.8. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 48. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Evlerinde Bahçe Olma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
BİGE	Evet	288	3,14	,51	3,387	,066	4,266	487	,000
	Hayır	201	2,93	,56					
EDE	Evet	288	3,07	,52	,407	,524	,539	487	,590
	Hayır	201	3,09	,51					
GİGE	Evet	288	2,59	,69	1,512	,219	2,724	487	,007
	Hayır	201	2,42	,65					

Tablo 48’de, öğrencilerin evlerinde bahçe olma durumuna göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının BİGE ve GİGE faktörlerindeki etkinlikler için anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olurken ($p<,01$) EDE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarında ise anlamlı farklılaşmanın olmadığı ($p<,05$) görülmektedir. Evlerinde bahçesi olan öğrenciler, BİGE ve GİGE faktöründeki etkinlikleri daha sık yapmaktadırlar. Buna göre evlerinde bahçe olan öğrencilerin bireysel ve grup içinde gelişimlerine katkı sunacak

etkinlikleri yapma konusunda daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bu durum, evlerinin hemen yanında oyun oynama alanlarının bulunması nedeniyle öğrencilerin zaman kaybı olmadan bireysel ya da grupta gelişim etkinlikleri yapabilmelerinden, arkadaşları ya da aile bireyleriyle bahçelerinde daha sık etkinlik düzenleyebilmelerinden kaynaklanabilir.

4.6.9. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 49. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Oyun Parkı		$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
	Olma Durumu	N			F	p			
BİGE	Evet	354	3,07	,55	1,029	,311	1,138	487	,256
	Hayır	135	3,00						
EDE	Evet	354	3,06	,53	1,339	,248	,911	487	,363
	Hayır	135	3,11						
GİGE	Evet	354	2,54	,68	,011	,918	1,452	487	,147
	Hayır	135	2,44						

Tablo 49’da öğrencilerin evlerinin yakınlarında oyun parkı bulunmasına göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Öğrencilerin evlerinin yakınlarında oyun parkının olması durumunun serbest zaman değerlendirmeleri etkinliklerini yapma sıklıklarını anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir.

4.6.10. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 50. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Öğrencilere Ait Odasının Olma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
BİGE	Evet	288	3,10	,54	,147	,701	2,662	486	,008
	Hayır	200	2,97	,54					
EDE	Evet	288	3,06	,49	,347	,556	,597	486	,551
	Hayır	200	3,09	,54					
GİGE	Evet	288	2,62	,67	,005	,941	3,957	486	,000
	Hayır	200	2,37	,67					

Tablo 50’de, öğrencilere ait evlerinde bir oda bulunma durumuna göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının BİGE ve GİGE faktörlerindeki etkinlikler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmalara yol açarken ($p<,01$) EDE faktöründeki etkinliklerde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir. Evlerinde kendilerine özel bir oda bulunan öğrenciler, BİGE ve GİGE kapsamındaki etkinlikleri daha sık yapmaktadırlar. Bu durum BİGE faktöründeki etkinlikleri kendilerine ait odalarında rahat bir şekilde gerçekleştirebildikleri; GİGE kapsamındaki etkinlikleri de zaman zaman arkadaşları ile odasında ders çalışma ya da oyun oynama gibi imkanlara sahip olmalarından kaynaklanabilir.

4.6.11. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 51. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt.	Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
BİGE	Ev Hanımı	312	3,08	,54						
	Devlet Ça.	67	3,00	,55	Gr.ara	1,012	3	,337	1,120	,340
	Öz. Sekt.Ça.	68	3,01	,56	Gr. İç.	146,033	485	,301		
	Diğ(Esn.vb.)	42	2,95	,52		147,045	488			
	Toplam	489	3,05	,54						
EDE	Ev Hanımı	312	3,06	,53						
	Devlet Ça.	67	3,11	,45	Gr.ara	,424	3	,141	,523	,666
	Öz. Sekt.Ça.	68	3,12	,51	Gr. İç.	131,067	485	,270		
	Diğ(Esn.vb.)	42	3,12	,52		131,491	488			
	Toplam	489	3,08	,51						
GİGE	Ev Hanımı	312	2,47	,68						
	Devlet Ça.	67	2,65	,70	Gr.ara	2,112	3	,704	1,514	,210
	Öz. Sekt.Ça.	68	2,59	,69	Gr. İç.	225,597	485	,465		
	Diğ(Esn.vb.)	42	2,52	,61		227,709	488			
	Toplam	489	2,52	,68						

Tablo 51’de, öğrencilerin anne mesleklerine göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları hiçbir faktör kapsamında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Öğrencilerin anne mesleklerinin ev hanımı, devlet çalışanı, özel sektör çalışanı ve diğer (esnaf vb.) olmasına göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarını etkileyen önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.6.12. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 52. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt	Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
BİGE	(1) İşsiz/ Emekli	29	3,05	,47						
	(2) Devlet Çalış.	120	3,06	,56	Gr.ar.	,006	3	,002	,007	,999
	(3) Öz. Sekt. Çal.	197	3,05	,55	Gr. İç.	147,039	485	,303		
	(4) Diğ. (Esn.vb.)	143	3,05	,54		147,045	488			
	Toplam	489	3,05	,54						
EDE	(1) İşsiz/ Emekli	29	3,04	,53						
	(2) Devlet Çalış.	120	3,05	,48	Gr.ar.	,245	3	,082	,302	,824
	(3) Öz. Sekt. Çal.	197	3,09	,51	Gr. İç.	131,246	485	,271		
	(4) Diğ. (Esn.vb.)	143	3,10	,55		131,491	488			
	Toplam	489	3,08	,51						
GİGE	(1) İşsiz/ Emekli	29	2,54	,74						
	(2) Devlet Çalış.	120	2,53	,67	Gr.ar.	2,559	3	,853	1,838	,139
	(3) Öz. Sekt. Çal.	197	2,58	,71	Gr. İç.	225,150	485	,464		
	(4) Diğ. (Esn.vb.)	143	2,41	,62		227,709	488			
	Toplam	489	2,52	,68						

Tablo 52’de, öğrencilerin baba mesleklerine göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre baba mesleklerinin emekli, işsiz, devlet çalışanı, özel sektör çalışanı ve diğer (esnaf vb.) olmasının, öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları üzerinde etkili olan bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.6.13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 53. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
BİGE	(1)İlkokul Mezun.	92	3,00	,54						
	(2)Ortaokul Mez.	75	3,11	,58	Gr.ar.	,981	3	,327	1,086	,355
	(3)Lise Mezun.	160	3,09	,50	Gr. İç.	146,064	485	,301		
	(4)Üniversite Me.	162	3,01	,57		147,045	488			
	Toplam	489	3,05	,54						
EDE	(1)İlkokul Mezun.	92	3,16	,55						
	(2)Ortaokul Mez.	75	3,07	,49	Gr.ar.	1,326	3	,442	1,647	,178
	(3)Lise Mezun.	160	3,10	,50	Gr. İç.	130,166	485	,268		
	(4)Üniversite Me.	162	3,02	,52		131,491	488			
	Toplam	489	3,08	,51						
GİGE	(1)İlkokul Mezun.	92	2,36	,66						
	(2)Ortaokul Mez.	75	2,52	,68	Gr.ar.	3,045	3	1,015	2,191	,088
	(3)Lise Mezun.	160	2,54	,63	Gr. İç.	224,665	485	,463		
	(4)Üniversite Me.	162	2,58	,72		227,709	488			
	Toplam	489	2,52	,68						

Tablo 53'te öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$) Buna göre annelerinin eğitim durumlarının ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olmamasının, öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları üzerinde farklılaşma doğuracak bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.6.14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 54. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	K T	Sd	KO	F	p
BİGE	(1)İlkokul Mezun.	50	3,06	,57					
	(2)Ortaokul Mez.	78	3,11	,54	Gr.ar.	1,402	3	,467	1,557 ,199
	(3)Lise Mezun.	182	3,09	,50	Gr. İç.	145,643	485	,300	
	(4)Üniversite M.	179	2,98	,58		147,045	488		
	Toplam	489	3,05	,54					
EDE	(1)İlkokul Mezun.	50	3,10	,47					
	(2)Ortaokul Mez.	78	3,09	,50	Gr.ar.	,360	3	,120	,443 ,722
	(3)Lise Mezun.	182	3,10	,54	Gr. İç.	131,132	485	,270	
	(4)Üniversite M.	179	3,04	,51		131,491	488		
	Toplam	489	3,08	,51					
GİGE	(1)İlkokul Mezun.	50	2,37	,63					
	(2)Ortaokul Mez.	78	2,52	,72	Gr.ar.	1,199	3	,400	,856 ,464
	(3)Lise Mezun.	182	2,54	,63	Gr. İç.	226,510	485	,467	
	(4)Üniversite M.	179	2,53	,72		227,709	488		
	Toplam	489	2,52	,68					

Tablo 54’te, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre, babalarının ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olma durumlarının, öğrencilerin serbest zaman değerlendirmelerinin etkinliklerini yapma sıklıklarının farklılaşmasına yol açacak önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.6.15. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 55. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Faktörlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	Ulaşım Şekli	N	$\bar{X}$	Ss	K T	Sd	KO	F	p	Schef
BİGE	(1) Yürüyerek	306	3,05	,56						
	(2)Şehirİ.Ö.A.	154	3,05	,53	Gr.a	,009	2	,005	,016	,984
	(3) Köyden T.	29	3,06	,51	Gr.i.	147,035	486	,303		---
	Toplam	489	3,05	,54		147,045	488			
EDE	(1) Yürüyerek	306	3,10	,52						
	(2)Şehirİ.Ö.A.	154	3,03	,51	Gr.a	,536	2	,268	,994	,371
	(3)Köyden T.	29	3,11	,50	Gr.i.	130,956	486	,269		---
	Toplam	489	3,08	,51		131,491	488			
GİGE	(1) Yürüyerek	306	2,51	,69						
	(2)Şehirİ.Ö.A.	154	2,61	,61	Gr.a	5,848	2	2,924	6,406	,002
	(3)Köyden T.	29	2,12	,78	Gr.i.	221,861	486	,457		1>3 2>3
	Toplam	489	2,52	,68		227,709	488			

Tablo 55’te, öğrencilerin öğrenim gördükleri okula ulaşım şekline göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıklarının GİGE faktörü kapsamındaki etkinlikler için anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,05$); buna karşılık BİGE ve EDE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıkları için ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda; okullarına yürüyerek, şehir içi servis ya da özel araçla ulaşım yapan öğrencilerin, köyden taşınalı olarak gelenlere göre GİGE kapsamındaki etkinlikleri anlamlı düzeyde daha sık yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum, okullarının bulunduğu yerleşim biriminde yaşayıp okula ulaşım için hem daha az zaman harcayıp hem de daha az yorulan öğrencilerin, özellikle grup içinde etkinliklerde bulunabilme yönüyle daha avantajlı olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca okul arkadaşlarıyla aynı mahalle ya da semtte yaşamaları nedeniyle onlarla zaman geçirmeleri konusunda daha fazla zaman ayırabilmeleri de bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

4.7. Öğrencilerin Akademik Başarı, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri Arasında İlişki Bulunma Durumuna Yönelik Bulgular

Tablo 56. Öğrencilerin Akademik Başarı, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Faktörler	DSÖS	DDÖS	ÖSÖ I Genel	BİGE	EDE	GİGE	Başarı Ort.
DSÖS	1	,558**	,817**	,442**	-,060	,281**	,249**
DDÖS		1	,934**	,657**	-,136**	,446**	,030
ÖSÖ I Genel			1	,646**	-,120**	,431**	,128**
BİGE				1	-,222**	,390**	,055
EDE					1	-,003	,070
GİGE						1	,107*
Başarı Ort.							1

N: 489; *: $p < ,05$; **: $p < ,01$

Tablo 56’da ÖSÖ I genel ve alt boyutları, SZD Ölçeği alt boyutları ve öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişkenleri arasındaki ilişkiler görülmektedir. Buna göre;

ÖSÖ I’ın DSÖS faktörü ile SZD Ölçeğinin BİGE ve GİGE faktörlerinin yanı sıra öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu ($p < ,01$); SZD Ölçeğinin EDE faktörü ile ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ders sürecindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin iyileşmesinin, SZD Ölçeğinin BİGE ve GİGE faktörleri ile öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının da iyileşmesi arasında önemli bir paralellik bulunduğu; buna karşılık eğlenme-dinlenme etkinliklerini içeren EDE faktörü ile önemli bir etkileşim içerisinde olmadığı söylenebilir.

ÖSÖ I’ın DDÖS faktörü ile SZD Ölçeğinin BİGE ve GİGE faktörlerinin pozitif ve anlamlı; EDE faktörünün ise negatif ve anlamlı bir ilişki içerisinde bulunduğu görülmektedir ($p < ,01$). Ders dışı öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Faktöründeki öğrencilerin ders dışındaki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin iyileşmesinin, SZD Ölçeğinin BİGE ve GİGE faktörlerindeki etkinlikleri yapma sıklıklarını da artıracığı; buna

karşılık EDE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını azaltacağı; diğer taraftan akademik başarılarının bundan çokça etkilenmeyeceği söylenebilir.

ÖSÖ I'ın geneli ile SZD Ölçeğinin BİGE ve GİGE faktörleri ve öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında pozitif ve anlamlı; SZD Ölçeğinin EDE faktörü ile ise negatif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir ($p<,01$). Buna göre öğrencilerin genel olarak öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri ve BİGE ve GİGE faktörlerindeki etkinlikleri yapma sıklıkları arasında bir paralelliğin olduğu ve birbirlerini destekledikleri; buna karşılık EDE faktöründeki etkinliklerle ise birbirini olumsuz yönde etkileyen bir ilişkisinin bulunduğu söylenebilir.

Öğrencilerin SZD Ölçeğinin BİGE ile EDE faktörlerindeki etkinlikleri yapma sıklıkları ve arasında negatif ve anlamlı; BİGE ile GİGE faktörü etkinlikleri arasında ise pozitif ve anlamlı ilişkinin bulunduğu ($p<,01$) gözlenmiştir. Buna karşılık BİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıkları ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin serbest zamanlarında bireysel gelişimlerini destekleyen etkinliklerle eğlenme-dinlenme içerikli etkinlikleri yapma sıklıkları arasında ters bir ilişkinin bulunduğu; buna karşılık bireysel ya da grupla yapılan etkinliklerin ise birbirini desteklediği söylenebilir. Diğer taraftan bireysel olarak yapılan etkinliklerin akademik başarı düzeyleri ile doğrudan bir ilişkisinin bulunmaması, ilginç olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin; SZD Ölçeğinin EDE faktörlerindeki etkinlikleri yapma sıklıkları ile hem GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıkları hem de akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir ($p<,05$). Buna göre eğlenme ve dinlenme etkinliklerinin fazlaca yapılmasının hem grup etkinliklerini hem de akademik başarıya olumlu ya da olumsuz bir katkısının bulunmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin; SZD Ölçeğinin GİGE faktörlerindeki etkinlikleri yapma sıklıkları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ($p<,05$). Buna göre öğrencilerin grupla gelişim etkinlikleri yapma sıklıklarının artma ya da azalmasının, akademik başarılarında da aynı yönde etki yapacağı söylenebilir.

4.8. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Birbirini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

4.8.1. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Tablo 57. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
1	,132 ^a	,017	,011	,758

a. Yordayıcı: BİGE, EDE, GİGE

b. Yordanan: Akademik Başarı

Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	4,910	3	1,637	2,850	,037 ^b
Akademik	Artakalan	278,559	485	,574		
Başarı	Toplam	283,469	488			

a. Yordayıcı: Bireysel Gelişme Etkinlikleri, Eğlenme Dinlenme Etkinlikleri, Grup İçi Gelişme Etkinlikleri

b. Bağımlı Değişken: Akademik Başarı

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			Eşdoğrusallık istatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
1 (sabit)	2,720	,320		8,514	,000	2,720	,320
BİGE	,050	,070	,036	,714	,476	,050	,070
EDE	,115	,068	,078	1,684	,093	,115	,068

GİGE	,104	,055	,093	1,891	,059	,104	,055
------	------	------	------	-------	------	------	------

- a. Yordayıcı: Bireysel Gelişim Etkinlikleri, Eğlenme Dinlenme Etkinlikleri, Grup İçi Gelişme Etkinlikleri
b. Yordanan: Akademik Başarı

Tablo 57’de öğrencilerin SZD Ölçeğindeki BİGE, EDE ve GİGE alt boyutlarının, öğrencilerin akademik başarılarını yordama gücünü tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analiz bulgularına yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonunda; bağımsız değişken olarak ele alınan öğrencilerin SZD Ölçeğinin BİGE, EDE ve GİGE alt boyutları ile bağımlı değişken olarak ele alınan akademik başarı düzeyleri arasında regresyon modelinin kurulabileceği ($F_{(4,343)} = 2,850, p < .05$) ve SZD Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlardaki varyansın, akademik başarı düzeylerindeki varyansın %1,1’lik kısmını ($R^2_{\text{Düzeltilmiş}} = 0,011$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin SZD Ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar bir bütün olarak ele alındığında, akademik başarı düzeylerini açıklamada düşük düzeyde de olsa anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu söylenebilir.

SZD Ölçeğinden elde edilen puanların, akademik başarı düzeyi üzerindeki etki düzeyleri alt boyutlara göre teker teker ele alındığında; BİGE ($\beta = ,036, t_{(486)} = 0,714, p > ,05$), EDE ($\beta = ,078, t_{(486)} = 1,864, p > ,05$) ve GİGE ($\beta = ,093, t_{(486)} = 1,891, p > ,05$) faktöründeki maddelerden elde edilen puanların akademik başarı üzerinde önemli bir etkilerinin bulunmadığı; buna karşılık birlikte düşünüldüğünde $p < ,05$ düzeyinde %1,1’lik bir açıklama gücünün bulunduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin BİGE, EDE ve GİGE alt boyutlarından elde ettikleri puanların kendi başlarına akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olmadıkları; buna karşılık birlikte ele alındığında etkili oldukları söylenebilir. Diğer taraftan BİGE, EDE ve GİGE faktörlerinden elde edilen puanlardan yola çıkarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki farklılaşmaların hesaplanmasında şu formül kullanılabilir:

$$\text{Akademik Başarı Düzeyi} = 2,720 + (.036) * \text{BİGE} + (.078) * \text{EDE} + (.093) * \text{GİGE}$$

4.8.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Tablo 58. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
1	,282 ^a	,079	,076	,733
a. Yordayıcı: DSÖS, DDÖS				
b. Yordanan: Akademik Başarı				

Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	22,517	2	11,258	20,968	,000 ^b
Akademik Başarı	Artakalan	260,953	486	,537		
	Toplam	283,469	488			

a. Yordayıcı: DSÖS, DDÖS

b. Bağımlı Değişken: Akademik Başarı

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			Eşdoğrusallık istatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Constant)	1,834	,277		6,611	,000	(Cons)	1,834
DSÖS	,490	,076	,338	6,440	,000	DSÖS	,490
DDÖS	-,143	,047	-,159	-3,029	,003	DDÖS	-,143

a. Yordayıcı: DSÖS, DDÖS

b. Bağımlı Değişken: Akademik Başarı

Tablo 58’de Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları Ölçeğinin (ÖSÖ) alt boyutları olan Ders Süreci Öğrenme Sorumlulukları (DSÖS) ve Ders Dışı Öğrenme Sorumlulukları (DDÖS) faktörlerinin Akademik Başarıyı yordama gücünü tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonunda; bağımsız değişken olarak ele alınan öğrencilerin ÖSÖ’den aldıkları puanlar ile bağımlı değişken olarak ele alınan akademik başarı düzeyleri arasında bir regresyon modelinin kurulabileceği ($F_{(2,486)} = 20,968$, $p < .001$) ve ÖSÖ’den elde edilen puanlardaki varyansın, akademik başarı düzeylerindeki varyansın %7,6’lık kısmını

($R^2_{\text{Düzeltilmiş}}=0,076$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından aldıkları puanların, akademik başarı düzeylerini açıklamada önemli bir yordayıcı değişken olduğu söylenebilir.

ÖSÖ alt boyutlarının akademik başarı düzeyi üzerindeki etki düzeyleri alt boyutlara göre ele alındığında; DSÖS faktöründeki maddelerden elde edilen puanların akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin ($\beta=,338$, $t_{(486)}=6,440$, $p<.001$) olduğu görülmüştür. Var olan değişimin %33,8’lik kısmı, DSÖS alt boyutundan elde edilen puanların farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. DDÖS faktöründeki maddelerden elde edilen puanların ise akademik başarı üzerinde ters yönlü ve anlamlı düzeyde olarak ($\beta= -,159$, $t_{(486)}= -3,029$ $p<.01$) etkide bulunduğu görülmüştür. Var olan değişimin %15,9’luk kısmı, DDÖS alt boyutundan elde edilen puanların farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde DSÖS faktörü pozitif yönlü, DDÖS faktörü ise ters yönlü ve güçlü bir etkiye sahiptir. Bu tespitlerden yola çıkarak öğrencilerin ÖSÖ’nin alt boyutlarına göre elde ettikleri puanlardan yola çıkarak akademik düzeylerinin yordanmasında şu formül kullanılabilir:

$$\text{Akademik Başarı Düzeyi} = 1,834 + (,338 *) \text{DSÖS} + (-,159 *) \text{DDÖS}$$

4.8.3. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Tablo 59. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası	
1	,675 ^a	,455	,452	,45225	
a. Yordayıcı: BİGE, EDE, GİGE					
b. Yordanan: ÖS Ölçeği					
Model	KT	Sd	KO	F	p
	82,834	3	27,611	135,000	,000 ^b

1	Regresyon	99,196	485	,205
ÖSÖ I	Artakalan	182,030	488	
	Toplam			

a. Yordayıcı: BİGE, EDE, GİGE

b. Bağımlı Değişken: ÖSÖ

Model	Standartlaştırılmamış			Standartlaştırılmış		Eşdoğrusallık	
	Katsayılar			Katsayılar		istatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Constant)	1,416	,191		7,425	,000	(Constant)	1,416
BİGE	,629	,042	,565	15,076	,000	BİGE	,629
EDE	,007	,041	,006	,179	,858	EDE	,007
GİGE	,188	,033	,210	5,754	,000	GİGE	,188

a. Yordayıcı: BİGE, EDE, GİGE

b. Bağımlı Değişken: ÖSÖ

Tablo 59’da Serbest Zaman Değerlendirme (SZD) Ölçeğinin alt boyutları olan Bireysel Gelişme Etkinlikleri (BİGE), Eğlenme Dinlenme Etkinlikleri (EDE) ve Grup İçi Gelişme Etkinlikleri (GİGE) faktörlerinden elde edilen puanların, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini yansıtan ÖSÖ’den elde edilen puanları yordama gücünü tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonunda bağımsız değişken olarak ele alınan SZD Ölçeğinden alınan puanların, bağımlı değişken olarak ele alınan ÖSÖ’den elde edilen puanları tahmin etmede kullanılmak üzere bir regresyon modelinin kurulabileceği ($F_{(3,485)}=135,000, p<.001$) ve SZD’nin alt boyutundaki varyansın, öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ölçeğindeki varyansın %45’ini ($R^2_{Düzeltilmiş}=0,455$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin serbest zaman etkinliklerini tercih etme sıklıklarının, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini açıklamada önemli bir yordayıcı değişken olarak kullanıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri üzerindeki etki gücü, SZD Ölçeğinin alt boyutlarına göre ele alındığında EDE faktöründeki maddelerden elde edilen puanların ($\beta=,006, t_{(485)}=,179, p>.001$) ÖSÖ puanları üzerinde önemli bir etki gücü bulunmazken BİGE ($\beta=,565, t_{(485)}=15,076, p<.001$) ve GİGE ($\beta=,210, t_{(485)}=5,754, p<.001$) faktöründeki maddelerden elde edilen puanların ÖSÖ’nden elde edilen puanları önemli ölçüde etkilediği gözlenmiştir. Buna göre SZD Ölçeğinin BİGE ve GİGE faktörlerindeki maddelerin ÖSÖ’nden elde edilen puanların önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bir

bütün olarak SZD Ölçeğinden elde edilen puanlardan yola çıkarak öğrencilerin ÖSÖ'nden elde edecekleri puanların hesaplanmasında şu formül kullanılabilir:

$$\text{Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyi} = 1,416 + (,565) * \text{BİGE} + (,006) * \text{EDE} + (,210) * \text{GİGE}$$

4.8.4. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

4.8.4.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, BİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Tablo 60. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, BİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
1	,646 ^a	,417	,416	,41946

a. Yordayıcı: ÖS Genel

b. Yordanan: BİGE Faktörü

Model	KT	Sd	KO	F	p
1 Regresyon	61,359	1	61,359	348,738	,000 ^b
BİGE Artakalan	85,686	487	,176		
Toplam	147,045	488			

a. Yordayıcı: ÖS Genel

b. Yordanan: BİGE Faktörü

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar			Standartlaştırılmış Katsayılar		Eşdoğrusallık istatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Constant)	,826	,121		6,853	,000	(Constant)	,826

ÖSÖ Genel	,581	,031	,646	18,675	,000	OS_Genel	,581
a. Yordayıcı: ÖS Genel							
b. Yordanan: BİGE Faktörü							

Tablo 60'ta öğrencilerin ÖSÖ'den aldığı puanların, SZD Ölçeğinin alt boyutu olan BİGE faktöründeki etkinlikleri tercih etme sıklıklarını yordama gücünü tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonunda bağımsız değişken olarak ele alınan ÖSÖ'nden elde edilen puanlar ile bağımlı değişken olarak ele alınan SZD Ölçeğinin BİGE faktöründe yer alan etkinlikleri tercih etme sıklıklarına ilişkin puanlar arasında bir regresyon modelinin kurulabileceği ($F_{(1,487)}=348,738, p<.001$) ve ÖSÖ puanlarındaki varyansın, SZD Ölçeği BİGE faktöründen elde edilen puanlardaki varyansın %41,6 ($R^2_{\text{Düzeltilmiş}}=0,416$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Diğer taraftan belirlenen değerler ($\beta=.646, t_{(486)}=18,675, p<.001$), öğrencilerin ÖSÖ'den elde ettikleri puanlardaki varyansın, BİGE faktöründe elde ettikleri puanlardaki varyansın %64,6'sını açıklayabildiğini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin, SZD Ölçeğinin BİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını yordamada önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ÖSÖ'nden elde ettikleri puandan yola çıkarak SZD Ölçeği BİGE faktöründeki etkinlikleri yapma etme sıklıklarına ilişkin puanların yordanmasında şu formül kullanılabilir:

$$\text{BİGE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıkları} = ,826 + (,581) \cdot \text{ÖSÖ}$$

4.8.4.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, EDE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Tablo 61. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, EDE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
1	,120 ^a	,014	,012	,51587

- a. Yordayıcı: ÖSÖ I Genel
b. Yordanan: EDE Faktörü

Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	1,889	1	1,889	7,097	,008 ^b
EDE	Artakalan	129,603	487	,266		
	Toplam	131,491	488			

- a. Yordayıcı: ÖS Genel
b. Yordanan: EDE Faktörü

Model	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış			Eşdoğrusallık	
	Katsayılar		Katsayılar			istatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Constant)	3,468	,148		23,386	,000	(Constant)	3,468
OS_Genel	-,102	,038	-,120	-2,664	,008	OS_Genel	-,102

- a. Yordayıcı: ÖSÖ Genel
b. Yordanan: EDE Faktörü

Tablo 61’de öğrencilerin ÖSÖ’den aldığı puanların, SZD Ölçeğinin alt boyutu olan EDE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını yordama gücünü tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonunda bağımsız değişken olarak ele alınan ÖSÖ’nden elde edilen puanlar ile bağımlı değişken olarak ele alınan SZD Ölçeğinin EDE faktöründe yer alan etkinlikleri yapma sıklıklarına ilişkin puanlar arasında bir regresyon modelinin kurulabileceği ($F_{(1,487)} = 7,097, p < .01$) ve ÖSÖ puanlarındaki varyansın, SZD Ölçeği BİGE faktöründen elde edilen puanlardaki varyansın %1,2’sini ($R^2_{\text{Düzeltilmiş}} = 0,012$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Diğer taraftan belirlenen değerler ($\beta = -,120, t_{(487)} = -2,664, p > .01$), öğrencilerin ÖSÖ’den elde ettikleri puanlardaki varyansın, BİGE faktöründe elde ettikleri puanlardaki varyansın ter yönde olacak şekilde %12’sini açıklayabildiğini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin, SZD Ölçeğinin EDE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını ters yönlü olarak yordayıcı bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ÖSÖ’nden elde ettikleri puandan yola çıkarak SZD Ölçeği EDE faktöründeki etkinlikleri yapma etme sıklıklarına ilişkin puanların yordanmasında şu formül kullanılabilir:

EDE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıkları =3,468+(-,120)*ÖSÖ

4.8.4.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin GİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Tablo 62. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin GİGE Faktöründeki Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Sonuçları

Model		R		Düzeltilmiş	Tahminin Standart Hatası	
				R ²		
1		,431 ^a	,186	,184	,61708	
a. Yordayıcı: ÖSÖ Genel						
b. Yordanan: GİGE Faktörü						

Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	42,267	1	42,267	110,998	,000 ^b
GİGE	Artakalan	185,443	487	,381		
	Toplam	227,709	488			
a. Yordayıcı: ÖSÖ I Genel						
b. Yordanan: GİGE Faktörü						

Model	Standartlaştırılmamış			Standartlaştırılmış		Eşdoğrusallık	
	Katsayılar			Katsayılar		istatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
(Constant)	,671	,177		3,785	,000	,671	,177
OS_Genel	,482	,046	,431	10,536	,000	,482	,046
a. Yordayıcı: ÖSÖ I Genel							
b. Yordanan: GİGE Faktörü							

Tablo 62’de öğrencilerin ÖSÖ I’den aldığı puanların, SZD Ölçeğinin alt boyutu olan GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını yordama gücünü tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonunda bağımsız değişken olarak ele alınan ÖSÖ I'den elde edilen puanlar ile bağımlı değişken olarak ele alınan SZD Ölçeğinin GİGE faktöründe yer alan etkinlikleri yapma sıklıklarına ilişkin puanlar arasında bir regresyon modelinin kurulabileceği ($F_{(1,487)} = 110,998, p < .001$) ve ÖSÖ I puanlarındaki varyansın, SZD Ölçeği GİGE faktöründen elde edilen puanlardaki varyansın %18,4'ünü ($R^2_{\text{Düzeltilmiş}} = 0,184$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Diğer taraftan belirlenen değerler ($\beta = ,431, t_{(487)} = 10,536 p < .001$), öğrencilerin ÖSÖ I'den elde ettikleri puanlardaki varyansın, GİGE faktöründen elde ettikleri puanlardaki varyansın %43,1'ini açıklayabildiğini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin, SZD Ölçeğinin GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını yordayıcı bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ÖSÖ I'den elde ettikleri puandan yola çıkarak SZD Ölçeği GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma etme sıklıklarına ilişkin puanların yordanmasında şu formül kullanılabilir:

GİGE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıkları = ,671 + (,431) * ÖSÖ I

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Bu bölümde, araştırma bulgularından hareketle elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların alanyazın ile karşılaştırmalı tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğrencilerin Derslere ve Genel Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Öğrencilerin akademik başarıları genel olarak çok iyi düzeydedir. Derslere göre başarı düzeyleri arasında belirgin bir fark gözlenmemiştir. Öğrenciler göreceli olarak Sosyal Bilgiler dersinde kısmen daha iyi, matematik dersinden ise yine göreceli olarak diğerlerine göre daha düşük başarı düzeyine sahiptirler. Matematik dersinin çok soyut bir içeriğe sahip olması (Balaban ve Kesicioğlu, 2024, s.23), Matematik dersinin zorluğuna ilişkin algının olması (Küçük ve diğerleri, 2023, s.137) ve öğrencilerin de bu algıdan olumsuz etkilenmesi de bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Alanyazında da matematik dersi ile ilgili başarı ortalamalarının diğer derslere göre daha düşük ifade eden bulgulara rastlanmaktadır (Küçük ve diğerleri, 2023; Altuntaş ve Sulak, 2024; Sanal, 2024). Altuntaş ve Sulak (2024, s.496) yaptığı çalışmada özellikle Matematik dersi akademik başarı seviyesinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2021, s.227), yaptığı ilkökul birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışma ile öğrencilerin ve eğitim paydaşlarının vakitlerini emeklerini daha çok okuma yazmaya ayırdıkları için diğer derslerin kazanımlarının gerçekleşmesinde sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Sanal (2024, s.32) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı puanları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaygın kanaat olarak öğrenciler matematik dersinin daha zor olduğu ve bu derse daha fazla zaman ayırmayı

düşündükleri ve çoğu zaman kafalarını karıştırdığı belirtilmiştir. (Küçük ve diğerleri, 2023, s.1370).

Buna göre ilköğrencilerinin Matematik dersindeki akademik başarı seviyesinin orta veya düşük seviyede olduğuna ilişkin alanyazında tespitlerin bulunduğu; bu çalışmada elde edilen sonuçla kısmen farklı olsa da Matematik dersinin öğrencilere zor geldiği tespiti ile tutarlılık bulunduğu söylenebilir. Başta geometri olmak üzere Matematik dersinin kapsamındaki konuların genel olarak soyut bir yapıda olması, hayatla ilişkilendirmeye yönelik yöntem ya da materyal kullanımında sorunlu olunması ve geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışılmasının, bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin ilköğ kademelerindeki başarıları yeni eğitim programları doğrultusunda farklı kriterlere göre ölçülmektedir. Ortaokul, ilköğ ve lise ölçütleri farklı olduğundan dolayı güncellenmiş programlara yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.2. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Matematik dersi dışındaki diğer derslerde erkek ve kız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Matematik dersinde ise erkek öğrenciler, kızlara göre anlamlı düzeyde daha başarılıdır. Alanyazında bu tespitle uyumlu olan ve olmayan araştırma sonuçlarının olduğu dikkati çekmektedir. Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre matematik dersinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ateş (2020), Akkaş (2011), Gelbal (2010), Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018) yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının genel olarak erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Doruk (2021), Ötken ve Süslü (2020), Metin (2013), Eren (2011) ve Okutan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise cinsiyet değişkenine göre akademik başarı ortalamalarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıklar, çalışma yapılan öğrenci gruplarının sosyodemografik özelliklerinden ya da araştırma konusunun Matematik dersinin belirli bir kısmı ile sınırlanmasından kaynaklanabilir.

Son dönemlerde kız öğrencilerin eğitime katılımının diğer kademelerde de artması ve iş hayatında da kadınların rollerinin artmasının bir göstergesi ve sonucu olarak kız öğrencilerin başarı düzeylerinin de artması böyle bir değişim üzerinde etkili olmuş olabilir (Odabaşı ve

Özer, 2023, s.53). Diğer taraftan farklı kültürel yapılarıdaki bölgelerin algısına göre de akademik başarının cinsiyete göre değişebileceği ifade edilebilir. Buna karşılık, özellikle ilkökul düzeyinde ders içeriklerinin temel düzeyde olması ve toplumsal bakışta cinsiyete ilişkin farklılaşmaların belirginleşmesinin daha zor olmasından dolayı ilkökul düzeyinde akademik başarı farklılaşmasında cinsiyetin genel olarak önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Buna karşılık ilkökulda ders içeriklerinin basit olması ve cinsiyete dayalı farkların belirginleşmesinin daha zor olması, akademik başarıda cinsiyetin belirleyici olmasını engellemektedir.

5.1.3. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin en sevdikleri derslere göre akademik başarı düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Dil Bilimleri derslerini seven öğrenciler akademik başarı düzeyleri, Sosyal ve Sayısal Bilimleri sevenlere göre daha yüksektir. Sosyal Bilimler derslerinin öğrenciler için genellikle yeni ve keşfedilmemiş bilgiler sunması, bu alanlardaki başarıyı sınırlamış olabilir. Diğer taraftan, sayısal derslerin önemli bir bölümünü oluşturan Matematik konularının zor olduğu önyargısı, öğrencilerin bu derslere çalışmak yerine Dil Bilimleri derslerine daha fazla ilgi ve motivasyon göstermelerine neden olmuş; bu durum da Dil Bilimleri alanındaki başarıyı diğer alanlara kıyasla artırmış olabilir. Dil Bilimleri kapsamındaki derslere çalışma motivasyonlarının ve ilgilerini yüksek olması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra Türkçe'nin anadil olması, öğrencilerin bu yönde bilişsel altyapılarının daha iyi olması ve anlamakta zorluk çekmeyişleri bu durumun nedeni sayılabilir.

Alanyazında sevilen derslere yönelik karşılaştırmalı çalışmalara rastlanmamıştır. Buna karşılık alanyazından, birçok çalışmada olduğu gibi ortaokul öğrencilerine yönelik bir araştırmada Fen Bilgisi dersini seven öğrencilerin bu derste puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiş, sevilen derse yönelik çalışmalarını ayarladıkları ve başarılarının arttığı şekline sonuç çıkarmak doğru olabilmektedir (Okutan, 2017). Kumandaş ve Kutlu (2011, s.180) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında dersi sevme durumlarına göre akademik başarı farklılaşmazken Matematik; Fen derslerini sevenler için

sevmeyenlere göre anlamlı farklılaşma olduğu ve tutum puanlarının yüksek çıktığı belirtilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda Matematik dersinin öğrenciler tarafından zor olarak değerlendirilmesi (Yayla ve Alpan 2019, s.416-419) ve Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde Türkçe dersinin içeriğine oranla öğrenciler açısından yeni ve farklı bilgilerin daha yoğun olması ve ders işlenişinin eğlenceli hale getirilmede zorluklar yaşanması (Kan, 2022, s.7-9), etkili olmuş olabilir.

5.1.4. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin en zorlandıkları derslere göre akademik başarı düzeyleri farklılaşmaktadır. En zorlandıkları dersler Sayısal Bilimler kapsamında olan öğrencilerin, en fazla Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri kapsamındaki derslerde zorlanan ya da hiçbir derste zorlanmayan öğrencilere göre başarı düzeyleri daha düşüktür. Sayısal Bilimlerin zorluğuna ilişkin öğrencilerdeki önyargıların akademik başarılarını düşürdüğü söylenebilir. Zira alanyazında dersi sevmeme ya da zorluğuna ilişkin önyargıların başarıyı olumsuz yönde etkilediği sıklıkla ifade edilmektedir (Akkaş ve Uçar, 2020; Balaban ve Kesicioğlu, 2024). Bunun yanı sıra Matematik ve Fen Bilimleri gibi derslere özellikle Matematik gibi zorlanılan derslere yoğun şekilde zaman ayıran öğrencilerin, diğer derslere yeterince zaman ayıramamaları da bu derslerdeki başarılarının düşmesine neden olmuş olabilir.

5.1.5. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları derslere göre akademik başarı düzeyleri farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin kolay öğrendikleri ya da öğrenebilecekleri derslere çalışmak için fazla zaman ayırmadığı için başarıların etki etmediği söylenebilir. Başka bir yönden öğrenmede güçlük çekecekleri ya da çektikleri derslere ise çok zaman ayırmalarına karşılık yeterli gelişim gösteremeyişlerinin ya da az ilerleme göstermeleri ile genel başarı ortalamalarının dengelendiği ve bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Alanyazında ders içeriklerine ya da öğrencilerin öğrenme tarzlarına göre farklı çalışma stratejilerinin kullanılması gerektiği ile ilgili birçok değerlendirme bulunmaktadır (Senemoğlu, 2020; Yeşilyurt, 2019). Bu durumda çok çalışmaktan daha önemli olanın, doğru şekilde çalışmak olduğu söylenebilir. (Okutan, 2017). Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenilmesi zor ya da kolay olan derslere ilişkin doğru çalışma stratejilerini bilme ve uygulama konusundaki deneyimsizlikleri de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Oluşan çerçevede öğrencilerin farklı içeriklere ve kendi öğrenme tarzlarına göre çalışma stratejilerini öğrenmelerinin ve eğitim süreçlerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre düzenlenmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının artması yönünde önemli katkılar sunacağı söylenebilir.

5.1.6. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerindeki çocuk sayısının azlık ya da çokluğu, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarının önemli düzeyde farklılaşmasına neden olan bir değişken değildir. Bu durum, günümüzde ailede çocuklarla ilgilenme konusunda ebeveynlerin bilinç düzeylerinin geçmişe göre daha iyi olmasının ve çocuklar arasında ayırım yapılmaksızın ilgilenilir hale gelmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca çağın teknolojik imkanları ile ebeveyn dışında da çocukların akademik destek alabileceği ek destek ortam ve fırsatlarının olması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin onlarla ilgilenme düzeylerinin azalması; velilerin zamanlarını çocuklarına eşit ve adil paylaştırmada zorluk yaşamaları beklenirdi. Diğer taraftan ise kardeşlerin birbirine akademik başarı bağlamında destek sunabilecekleri, bu nedenle de sonuçta farklılaşmalar beklenirdi. Bu araştırma sonucuna göre ailedeki çocuk sayısının, çocuğun akademik başarısı üzerinde belirleyici bir etkisinin gözlenmemesi ilginç olarak değerlendirilebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen ya da farklılık arz eden araştırmalar bulunmaktadır. Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) ve Ateş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda kardeş sayısının akademik başarıya etki etmediği belirlenmişken Doruk (2021), Gelbal (2010), Okutan (2017), Gür ve Yıldırım (2024) tarafından yapılan araştırmalarda kardeş sayısındaki artışın akademik başarı ortalamasını düşürdüğü belirtmiştir. Buna göre alanyazında bu araştırmanın sonucunu destekleyen ya da desteklemeyen bulguların var olduğu; kardeş sayısı ile ilişkili olabilecek

farklı değişkenleri de göz önünde bulundurarak farklı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

5.1.7. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin evlerinin bulunduğu yerin merkez ilçe, evre ilçe ya da kasabada/köyde olması, akademik başarı düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Taşımalı eğitimin yaygınlaşması ve ihtiyacı bulunan öğrencilerin bu imkândan faydalanıyor olması; fırsat eşitliğinin desteklenmiş olması bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Alanyazında evlerin bulunduğu yerin akademik başarıyı etkilediği yönünde çalışmalar da bulunmaktadır. Sarıer'in (2021) alışmasında evleri şehir merkezinde olanların ilçe merkezinde olanların sosyal imkanların daha fazla olmasından kaynaklı olabilecek boyutta diğer yerleşim yerlerinde olanlardan daha başarılı oldukları ifade etmiştir. Buna göre yerleşim yerlerindeki sosyal ve kültürel imkanlar farklı olmadığı sürece öğrencilerin sadece fiziksel olarak aynı yerleşim yerinde olması ya da olmamasının, akademik başarı üzerinde çok belirleyici olmadığı söylenebilir.

5.1.8. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasında Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evinde bahçe bulunan öğrencilerin, okul derslerindeki akademik başarıları bulunmayanlara göre daha yüksektir. Bilindiği üzere ilkokul öğrencisini motive eden nedenlerin başında oyun gelmektedir. Öğrenci oyun oynayarak kendini özgür hissedebilmekte; psikolojik, zihinsel, bedensel ve sosyal olarak rahatlayabilmektedir (Albayrak, 2024, s.82-84). Bu rahatlığın, okul derslerini öğrenmelerine de olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarını uzaklara gitmeden, evlerinin yakınında karşılayabilmeleri; zaman ve enerji kaybını önleyerek ders çalışma ya da ödev yapmaya daha fazla zaman ayırmalarını sağlamış olabilir. Sonucun teyit edilmesi açısından farklı araştırmalarla test edilmesinin yapılması yararlı olacaktır.

5.1.9. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin evlerinin yakınlarında oyun parkının olması da bahçe değişkeni gibi akademik başarıyı olumlu etkileyen bir değişkendir. Öğrencilerin enerjilerini atacağı, yeni arkadaşlar edineceği ve güvenli şekilde oynayabilecekleri alanlar, ders başarısı konusunda öğrencileri motive ettiği söylenebilir. Alanyazında karşılaştırma yapmak üzere benzer araştırmalar taranmış; konu ile ilişkili araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle şehir ya da mahalle çocuk park alanlarıyla öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

5.1.10. Öğrencilerin Evlerinde Özel Bir Odalarının Bulunma Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin evlerinde özel odalarının bulunması, öğrencilerin akademik başarılarına önemli düzeyde olumlu katkı sağlamaktadır. Özel odası olan öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olacak değişkenlerden uzak ve sessiz bir ortamda ders çalışma imkanlarına sahip olmaları, bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra ailenin diğer fertlerinin izin alarak gireceği bir ortam olduğu için kendini rahat hissetmekte ve kendi programını yapabilmesi de bu sonucu desteklemiş olabilir. Üstelik kendi odasını toplamak gibi sorumluluklar alacağı için akademik başarının ön koşulu olan sorumlu davranma gerekliliğinin öğrenilmesine katkı sunması beklenebilir. Başarıyı doğrudan etkileme kapsamında alanyazında var olan araştırmaların yetersiz olsa da Sarıer (2021) çalışmasında evde özel oda durumunun okuma başarısını önemli ölçüde yordadığını ve masasının bulunma durumunun dolaylı olarak matematik başarısını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Buna benzer şekilde Sürücü ve Konaş (2024, s.134) tarafından yapılan araştırmada kendi odasının olma durumunun dikkat dağıtıcıları azaltarak uygun çalışma ortamı oluşturduğunu ve çalışma motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Okumaya güdülenme (Adıyaman ve Türkyılmaz, 2023) ve okuma sıklıklarının (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010) dolaylı olarak akademik başarıyı artırdığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmayı destekler nitelikteki bu sonuçlarla genel olarak evde özel oda olmasının öğrenciler için

derslere odaklanma ve dikkat dağıtıcı etkinliklerden uzaklaşma yönüyle başarılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

5.1.11. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin anne mesleklerinin akademik başarıyı önemli ölçüde farklılaştıran bir değişken değildir. Alanyazında farklı olarak Sarıer'in (2021) yaptığı çalışmada ebeveyn mesleki statüsünün okuma başarısına olumlu etki ettiği belirtmiştir. Sosyodemografik özellikleri farklı olan öğrenci grupları üzerinde çalışma yapılması bu farklılığı doğurmuş olabilir.

5.1.12. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin babalarının mesleğine göre öğrencilerin akademik başarısı farklılaşmaktadır. Babası emekli ve işsiz olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi, diğer mesleklere göre daha düşüktür. Bu durum emekli olan babalar için derslerle ilgili konuları unutmuş olmaları ve işsiz babalar için çocuğuna ekonomik katkıyı yeterince sağlayamamasının sonucu olarak yorumlanabilir. Bunun yanı sıra Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada babası polis olanların akademik başarısının yüksek seviyede olduğu ve babası esnaf olanların akademik başarı seviyesinin babası işçi olanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmalardan hareketle polis gibi zor mesleklere sahip babaların, çocuklarını motive ederek daha rahat mesleklerden edinmeleri için ellerinden geleni yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan esnaf gibi ekonomik durumu iyi düzeydeki babaların ise çocuklarına daha iyi fırsatlar sağlayabildiği sonucu çıkarılabilir. Bu çalışmayı da destekler nitelikte babası çalışmayan öğrencilerin, ekonomik destek imkânlarının etkilendiği ve akademik başarı seviyelerinin düştüğu sonucunu ortaya çıkmak mümkündür.

5.1.13. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Annelerinin eğitim seviyelerine göre öğrencilerin akademik başarıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırmada, ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının lise ve üniversite mezunu anne çocuklarına göre; annesi ortaokul mezunu olan çocukların üniversite mezunu anne çocuklarına göre daha düşük akademik başarıya sahiptirler. Bu durum, eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarına daha fazla destek olmaları; annelerinin çocukları için bir rol model olmaları ile açıklanabilir.

Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu (2016), Eren (2011), Okutan (2017), Gelbal (2010) yaptıkları çalışmalar sonucunda anne eğitim düzeyi arttıkça akademik başarının arttığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Sarıer (2021) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyinin okuma başarısını pozitif yönde anlamlı yordadığı belirtilmiştir. Ötken ve Süslü (2020), Doruk (2021), Ateş (2020) tarafında yapılan çalışmalarda, annesinin eğitim seviyesi üniversite veya lisansüstü olan öğrencilerin, annesi daha düşük eğitim düzeyine sahip ya da hiç eğitim almamış olan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Metin (2013) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim seviyesi üniversite ve lise olan öğrencilerde akademik başarı seviyesinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak anne eğitim seviyesinin akademik başarıya etki etmediğini belirten araştırma Ataş ve Akın (2020) da mevcuttur.

Sonuç olarak anne eğitim seviyesinin yükselmesi alanyazın ve araştırmadan hareketle birçok çalışmaya göre öğrencinin akademik başarı seviyesini artırdığı söylenebilir.

5.1.14. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Babalarının eğitim seviyelerine göre öğrencilerin akademik başarıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Babaları üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler, ortaokul mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha başarılıdır. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının akademik başarılarına daha fazla katkı sunuyor olmaları bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte araştırmada, babaları ilkokul mezunu olanların da

ortaokul mezunu olanlara göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu durum ilginç olarak değerlendirilebilir; zira benzer şekilde ortaokul mezunu olanların da ilkokul mezunu olanlara göre daha başarılı olması beklenirdi. Bu durum ise, ilkokul mezunu babaların kendi yaşadıkları zorlukları da dikkate alarak çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında, baba eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Ataş ve Akın, 2020; Ateş, 2020). Diğer taraftan Ötken ve Süslü (2020), Metin (2013), Doruk (2021), Okutan (2017), Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016), Eren (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise baba eğitim durumunun yükselmesi ile çocuklarının da akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir. Buna ek olarak Sarier (2021) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyinin okuma başarısı için pozitif anlamlı yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak ilkokulu mezunu babaların çocuklarına yönelik çalışmaya rastlanmamışken, birçok araştırmada yapılan araştırmayı destekler nitelikte baba eğitim seviyesi arttıkça öğrenci başarısının arttığı söylenebilir.

5.1.15. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenim gördüğü okula ulaşım şekline göre genel akademik başarıları farklılaşmaktadır. Okula özel araçla ya da il içi servisle gidenlerin başarı düzeyi, yürüyerek ve taşınmalı eğitim kapsamında yerleşim yeri dışından gelen öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum, ulaşımında geçirilen zaman ve yorgunluktan kaynaklı başarı seviyesinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında taşınmalı eğitimin başarıya olumlu etki ettiğini ifade eden araştırmacıların olduğu görülmektedir (Demir, 2024; Bulut, Söylemez ve Söylemez, 2022; Elçiçek ve Kaplan, 2021). Bu doğrultuda çoğu çalışmaya göre, okula yürüyerek gelen öğrencilerin bu durumunun başarı düzeylerini etkileyebileceği; taşınmalı eğitimin yorgunluk, uyum sorunları ve okul-aile iletişim eksikliği gibi nedenlerle başarıyı olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu konu hakkında öncelikle öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine ve başarı seviyelerine odaklı çalışmalar yapılması durumu düzeltmek için önlemler alınmasını sağlayabilir.

5.2. İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Bu kısımda, ilkokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi sonunda elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

5.2.1. Öğrencilerin Faktörlere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ders süreci açısından çok iyi, ders dışı açısından orta, genel olarak ise iyi düzeydedir. Öğrencilerin ders sürecindeki öğrenme sorumluluklarını çok daha iyi düzeyde yerine getirdiği ve ders dışı öğrenme sorumlulukları konusunda daha sorunlu oldukları söylenebilir. İlkokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarında dış kontrole ihtiyaç duymaları ve öğretmenler dışında veli ya da diğer yetişkinlerin öğrencileri kontrol-takip etme sorunları yaşamaları bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Dabak (2024, s.30) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öz yönetimli öğrenme sorumluluğu orta seviyede, dış yönelimli öğrenme sorumluluğunun iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yeşil (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencileri için dış yönetimli öğrenme sorumluluk düzeyi iyi, öz yönetimli öğrenme sorumlulukları orta ve genel olarak ise öğrenme sorumluluklarını iyi düzeyde yerine getirdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde öğretmen kontrolünün söz konusu olduğu DSÖS ve DYÖS düzeylerinin benzer şekilde yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu durum neticesinde ilkokul öğrencilerinin kendilerini yönlendirme konusunda yetersiz olduğu, aileden yeterli desteği görmediği ve ergenlik yaşlarındaki öğrencilerin aileden çok arkadaş ve öğretmenlerden etkilendiği değerlendirilebilir. Alanyazında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme seviyelerinin yüksek olduğunu belirten çalışmalar da Kuloğlu (2024), Kolan (2020) mevcuttur. Bu çalışmaların yanı sıra Kolan (2020) araştırmasında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri için alt ve genel boyutlarda iyi seviyede olduğunu belirtmiştir, bu durum çalışmayı destekler niteliktedir.

Bu çalışmalardan hareketle öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri için dış kontrole bağlı ve ders süreci ile alakalı boyutta istenilen yüksek seviyede olduğu

sonucu çıkarılabilir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alma düzeylerinin düşme belirtisi gösterdiği görülmüş bu durumun sınıf seviyesi arttıkça konuların ağırlaşması nedeni ile olma ihtimali üzerinde durulması yerinde olacağı kanaati oluşturmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin dış yönelimli öğrenme sorumluluklarının sınıf seviyesine bağlı olarak arttığı söylenebilir.

5.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri DSÖS faktörü ve ÖSÖ I geneli için kız öğrencilere yönelik anlamlı farklılaşmıştır. DDÖS faktöründe ise anlamlı farklılaşma olmamıştır. Kız öğrencilerin öğretmenlerin yönlendirmesine ile öğrenme sorumluluklarını daha kolay üstlendiği; erkek öğrencilerin kendi isteklerine göre davranmaktan kaynaklı öğrenme sorumluluklarını alma düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Ders dışı öğrenme sorumlulukları açısından cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmaması öğretmen yönlendirmesi ve kontrolünün az olmasına bağlanabilir.

Hakkâri (2020), Bayrak ve Hacıömeroğlu (2018), Şahan (2011), Güdürü (2021), Çavdar (2020) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin öğrenme sorumluluğunu etkilemediği ve ayrıca sorumluluk almayı da etkilemediği sonucuna varan çalışma Ateş (2020) tespit edilmiştir. Alanyazında Zekioğlu vd. (2020), Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018), Özbulat (2020), Yeşil (2013), Kuloğlu (2024), Şenkal (2020), Kolan (2020) kız öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alma düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu belirten birçok çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmanın da sonucunu destekleyen nitelikte öğrencilerin öğrenme sorumlulukları seviyesinin özellikle ilkökul ve ortaokul kademesi ve diğer kademeler için de daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu durumuna erkek öğrencilerin ilkökul ve ortaokul kademesi için daha serbest davranış sergilemesi neden olarak gösterilebilir.

5.2.3. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre DSÖS faktörü ve ÖSÖ I geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaşırken DDÖS faktörü açısından farklılaşmamaktadır. Başarı notu 3-4 puan olanların, 1-2 puan olanlara göre, diğer ifade ile akademik başarı düzeyleri daha iyi olan öğrencilerin ÖSÖ I genelindeki ve özel olarak da DSÖS faktöründeki sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte ÖSÖ I genelindeki ve özel olarak da DSÖS faktöründeki öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getiren öğrencilerin, akademik başarı düzeylerinin de daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrenme sorumlulukları kapsamındaki etkinlikleri öğrencilerin daha düzenli yapmalarının başarı düzeylerini de iyileştirmede önemli katkılar sağladığı yönüyle değerlendirilebilir. Alanyazında, akademik başarı ortalamalarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin de arttığı yönünde bulgular bulunmaktadır (Özbulat, 2020, Kolan, 2020). Benzer şekilde Ateş (2020), sorumluluk ölçeğinden elde edilen puanların akademik başarıyı önemli düzeyde yordadığını belirlemiştir. Buna göre özellikle akademik içeriğin yoğun şekilde işlendiği sınıf ortamlarındaki öğrenme sorumluluklarının yerine getirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının iyileştirilmesinde etkili olan önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

5.2.4. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin en sevdikleri derslere göre öğrenme sorumlulukları yerine getirme düzeyleri farklılaşmaktadır. DSÖS faktöründe Dil Bilimleri, DDÖS faktöründe Yetenek Bilimleri ve ÖSÖ I genelinde daha çok Dil ve Yetenek Bilimleri kapsamındaki dersleri seven öğrencilerin Sosyal ve Sayısal Bilimleri kapsamındaki derslere göre öğrenme sorumlulukları yeterli düzeyde değildir. Beden Eğitimi ve Görsel Sanatlar gibi Yetenek Bilimleri derslerini öğrenciler sevse de gerek öğretmen gerekse öğrencilerin bu derslere gereken vakti ayırmaması bu durumuna neden olarak gösterilebilir. Beden Eğitimi dersi için spor salonu yetersizliği, ekipman yetersizliği, aile ile iletişim sorunları ve diğer branş

öğretmenlerinin bu derslere yeterli değeri vermemesi bir başka neden olarak belirtilebilir (Küçükibiş ve Özkurt, 2024, s.480). Benzer şekilde maddi kaynaklar ve ulaşımın zor olmasından kaynaklı veli ve öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine soğuk davrandığı belirtilmiştir (Aydın ve Yıldız, 2024, s.92). Dil Bilimleri kapsamında ise İngilizce dersinde öğretmenin seviyeye inememesi, kitapların yetersizliği, kalabalık sınıflarda etkinliklerle yapmada aksaklık ve veli desteğinin olmaması ilgiyi azalmakta ve öğrenme sorumluluklarını alma düzeyini düşürmektedir (Kozikoğlu ve Arkalı, 2024 s.30-33). Bunlara bir de Matematik gibi derslere karşı olan önyargı ve kaygı seviyesi yüksek olması eklenince Sayısal dersler için öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alma düzeyleri giderek artmaktadır (Mildan ve Aydoğdu, 2024, s.67). Ek olarak gerek Bilsem gibi üst düzey eğitim alan öğrencilerin bu eğitimi aradığını belirten çalışmaya rastlanmıştır. Bu durum ve Sosyal Bilgiler dersinin işleniş şekline dolaylı öğrencilerin gerekli ilgiyi göstermediği belirtilmiştir (Akhan ve Altaş, 2021, s.37). Bu durum araştırmadan ayrılan bir boyut olarak nitelenebilir.

5.2.5. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

En çok zorlandıkları derslere göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Buna göre öğrencilerin zorlandıkları dersler farklı olsa da öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde ve zorlukları aşmak üzere davranışlarında benzerlik bulunduğu söylenebilir. Alanyazında bu değişkene ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

5.2.6. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin çalışmak için en fazla zaman ayırdıkları derslere göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri DDÖS faktörü ve ÖSÖ I geneli açısından farklılaşırken ve DSÖS faktöründeki sorumluluklar açısından farklılaşmamaktadır. Sayısal Bilimlere daha fazla zaman ayıranların öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri,

Yetenek Bilimleri'ne daha fazla zaman ayıranlara göre daha iyidir. Yetenek Bilimleri kapsamındaki derslerin öğrenilmesi için yapılması gerekenlerle sorumluluk uygulamalarının doğasındaki farklılıklar ve daha eğlenceli içeriklere sahip olması bu sonuçta etken olabilir. Diğer taraftan, özellikle DDÖS boyutundaki farklılıkların ortaya çıkmasında; öğretmen, veli ve diğer yetişkinlerin Sayısal Bilimler ve Yetenek Bilimlerine ilişkin algıları ile bu algılara bağlı olarak öğrencilere yönelik yapılan takip, yönlendirme ve geribildirimlerin (Mildan ve Aydoğdu, 2024, s.67; Aydın ve Yıldız, 2024, s.92; Küçükbiş ve Özkurt, 2024, s.480), öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin tutum ve tercihlerinde farklılaşmaya neden olmuş olabileceği söylenebilir.

5.2.7. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin evlerindeki çocuk sayılarına göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri farklılaşmaktadır. 3-4 çocuklu evde yaşayan öğrenciler 2 çocuklu evde yaşayanlara göre öğrenme sorumluluklarını daha düşük düzeyde yerine getirmektedirler. Buna göre evdeki çocuk sayısının çok ya da az olmasının, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu durum çok çocuklu ailelerin çocuklarının öğrenme sorumluluklarını takip etmelerinde zorlanmalarının, ilgilenemeyişlerinin ya da büyüklerin küçüklere ödevler konusunda fazlaca yardım etmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında araştırmayı destekler nitelikte kardeş sayısının 3 ten az olmasının okuduğunu anlama, akademik başarı ve öğrenme sorumlulukları üzerinde olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir (Gür ve Yıldırım, 2024; Aytekin ve Güleçol, 2024). Diğer taraftan etkisinin bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Güdürü, 2021; Ateş 2020; Bayraktar vd., 2024). Alanyazındaki bu farklılık, öğrenci gruplarının sosyodemografik özelliklerinden kaynaklanabilir. Ailede kardeşler arasında yaşlara göre yardım etme, model olmanın, nitelikli etkileşimin olması ve tarafların öğrenme sorumlulukları üzerindeki etkisini ne yönde ve ne düzeyde hissettirdiği konusunda farklı araştırmalara net sonuçlar açısından ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

5.2.8. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerinin bulunduğu yerleşim yerine göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Bu durum, yerleşim yerlerinin birbirine yakın imkân ve zorlukları barındırmasından kaynaklanabilir. Alanyazında evlerin bulunduğu yerin, öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilme düzeyleri ile de ilgili olarak akademik başarıyı etkilediği yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Sarier'in (2021) çalışmasında sosyal imkanların daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilecek şekilde evleri şehir merkezinde bulunanların ilçe merkezinde ve diğer yerleşim yerlerinde bulunanlardan daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Tıraş ve diğerleri (2024, s.30) de okul pansiyonunda kalan öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin kalmayan öğrencilere göre çok daha iyi olduğunu belirlemiştir. Şahin ve vd. (2023, s.102) ise İngilizce dersi özelindeki çalışmasında köylerdeki çocukların sosyal imkanlarındaki aksaklıklar ve farklı işlerle de uğraşmak zorunda olmalarının, öğrenme sorumluluklarını almalarını güçleştirdiğini belirtmiştir. Buna göre alanyazındaki bulgularla bu araştırma sonucunun ayrıştığı söylenebilir. Bu durum örneklemdeki öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin farklılığından; araştırmanın yapıldığı Kocaeli ili ve ilçelerindeki insanların ve genel kültürünün farklılığından kaynaklanabilir. Farklı ve daha detaylı araştırmalarla konunun daha da netleştirilmesine katkı sunulabilir.

5.2.9. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, evlerinde bahçe bulunma durumuna göre anlamlı düzeyde farklıdır. Evlerinde bahçe bulunan öğrenciler öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler. Bu durum, çok fazla zaman kaybetmeden oyun ve eğlenme ihtiyaçlarını evlerinin bahçelerinde karşılayıp diğer kalan zamanı öğrenme sorumlulukları için kullanabilmelerinden kaynaklanabilir. Diğer taraftan oyun alanları ve oyunların, çocukların zihinsel, ruhsal, fiziksel gelişimini desteklemesi, yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlaması şeklinde eğitimin amaçlarını

desteklemesi de sonuç için etkili olabilir (Ünal, 2008, s.107-108; Bulut ve Kılıçaslan, 2009, s.85). Çocukların zaman zaman oyun alanı olarak da kullandığı sokaklar güvenli olmayabilirken, park alanları ya da özel bahçeler enerjilerini atmalarında ve sosyalleşmelerini olumlu etkilediği alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (Polat, Doğan ve Şahin, 2022, s.302-303; Bulut ve Kılıçaslan, 2009, s.85). Evlerinin bahçelerinde oyun ve eğlenme ihtiyaçlarını güvenli, yeterli ve kısa zamanda karşılayan çocukların, öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede motivasyonlarının artması beklenebilir.

5.2.10. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunma Durumunda Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerinin yakınında oyun parkı bulunmasına göre öğrencilerin DDÖS faktörü ve ÖSÖ I geneli açısından öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde anlamlı farklılaşma olmasına karşın DSÖS açısından anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Evlerinin yakınlarında park olan öğrenciler öğrenme sorumluluklarını yerine daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler. Öğrencilerin eğlenme ve dinlenmeyi kısa zamanda ve güvenli yapabilmesi ile öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeye daha fazla zaman ayırabiliyor olması bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Evlerinin yakınında park bulunan ve bu alanları kullanan öğrenciler enerjilerini harcama, sosyalleşme, sosyal becerilerini geliştirme, akran çevresi oluşturma gibi birçok avantaja sahip olabilmektedirler (Bulut ve Kılıçaslan, 2009, s.85; Ünal, 2008, s.107-108; Polat, Doğan ve Şahin, 2022, s.302-303; Civelek ve İkiz, 2024, s.314). Bu ihtiyaçları karşılayan öğrencilerin motive olmuş şekilde öğrenme sorumluluklarına yönelmesinin daha kolay olacağı söylenebilir.

5.2.11. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerinde kendilerine ait bir oda bulunan öğrenciler lehine öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Öğrencilerin kendi odalarının

olmasının daha güvenli, sessiz sakin ortamda kendilerini özel hissedecekleri için motive olmuş şekilde öğrenme sorumluluklarını daha iyi yerine getirecekleri söylenebilir. Buna karşılık Çavdar (2020) çalışmasında, farklı şekilde öğrencinin odasının bulunmasının öğrenme sorumluluğunu etkilemediği belirlenmiştir. Bu farklılık, öğrencilerin özel odalarını kullanabilme imkân, fırsat ve yeterliklerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

5.2.12. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Annelerinin mesleğine göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Buna göre anne mesleğinin, öğrencileri öğrenme sorumlulukları açısından takip etme ve yönlendirme yeterliklerini etkileyecek bir değişken olmadığı söylenebilir. Buna karşılık, Yeşil, Şahan ve Aslenderen, (2018, s.839-840), mesleklerin ebeveyn açısından öğrencileri yönlendirmek için yeterli olmasına ilişkin çalışmalarında, çocuklarına sorumluluk kazandırmada işçi, onları tanımada ev hanımı, onları yönlendirmede ise diğer mesleklerdekilerin bazı yetersizliklerinin ve eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu belirlenmiştir. Onuk (2022, s.48)'un çalışmasında, annesi ev hanımı öğrencilerin araştırma ve iletişime yönelik öğrenme motivasyonlarında diğer mesleklere göre daha iyi durumda olduğu; annesi memur olanların da performansa yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre, anne meslek türlerinin bazı annelik görev ve sorumlulukları açısından önemli olsa da çocuklarının öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerini takip ve kontrolünde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

5.2.13. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Babalarının mesleklerine göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Babaların mesleklerinin, çocukları ile ilgilenme seviyelerini belirgin şekilde etkilemediği söylenebilir. Benzer şekilde Şahan (2011) yaptığı çalışmada baba mesleğinin 8. Sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde farklılaştırıcı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.2.14. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Anne eğitim düzeyi çocukların öğrenme sorumluluklarını yerine getirme DDÖS faktörü açısından farklılaşmalara neden olurken DSÖS ve ÖSÖ I geneli açısından bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Orta okul mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre ders dışı öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirmektedirler. Bu durum, ilkokul mezunu annelerin bilgi yetersizliğinde kaynaklı ortaokul mezunu annelerin daha fazla katkı sunması ve onları kendilerinden öteye taşıma gayretinde olmalarından kaynaklanabilir. Alanyazında anne eğitim durumunun öğrenme sorumluluklarında farklılaşma oluşturmadığı sonucu ile bu çalışmayla benzerlik oluşturan çalışmalar (Şahan, 2011; Ateş, 2020; Kara ve Yıldırım, 2020; Çavdar, 2020) oldukça çoktur. Buna karşılık Güdürü (2021) araştırması ile anne eğitim durumlarının yükselmesinin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini de iyileştirdiğini belirlemiştir. Buna göre bu araştırma sonucunun alanyazında genel olarak tutarlılık içinde olduğu söylenebilir.

5.2.15. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Şahan (2011) çalışmasında baba eğitim durumlarının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etki etmediği sonucu çıkmıştır. Bu durum babaların vakitlerini daha çok iş için harcadıkları ve takip etme ya da katkı sunma konusunda yetersiz kaldıklarından çocuklarının öğrenme sorumluluklarını doğrudan katkı sağlamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Güdürü (2021), Ateş (2020), Kara ve Yıldırım (2020), Çavdar (2020), Kuloğlu (2024) ve Kolan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin akademik işlerini erteleme düzeyleri üzerinde baba meslek türünün farklılaştırıcı bir etken olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın bu sonucunun, bu araştırmaların sonuçları ile de bir benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.2.16. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Ulaşım Şekline Göre Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okula ulaşım şeklinde göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri DSÖS faktöründe farklılaşırken DDÖS faktörü ve ÖSÖ I genelinde bir farklılaşma bulunmamaktadır. Öğrencilerden köyden taşınmalı gelenlerin yürüyerek gelen ve şehir içi servis/özel araç ile gelenlere göre yorulmalarından kaynaklı ders süreci öğrenme sorumluluklarını yeterli düzeyde yerine getiremedikleri söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenler, okul-ev arası uzaklıkları nedeniyle öğrencilerin ders dışı öğrenme ortamlarına katılamadıklarını dile getirerek şikâyetle bulunmaktadırlar (Arabacı ve Akgül, 2020, s.288). Taşınmalı eğitim öğrencilerinin derse zamanında yetişebilmek için erken uyanmaktan kaynaklı motivasyonunun düşük olması, uyum sorunları ve akran zorbalığı gibi durumlar öğrencilerin öğrenme sorumlulukları düzeylerinde düşüşü getirebilmektedir (Yanbakar, Bulut, Mart ve Yavuz, 2023, s.24-25). Öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamaması ve serviste sürücünün eğitim eksikliğinden kaynaklı yaşanan sorunlar da öğrencilerin öğrenmeye olan isteğini azaltabilmektedir (Çınar ve diğerleri, 2024, s.124).

5.3. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin bazı değişkenlere göre serbest zaman etkinliklerini tercih etme ve yapma sıklıklarının incelenmesine ilişkin elde edilen sonuç ve tartışmasına yer verilmiştir.

5.3.1. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bireysel, grupla gelişim etkinlikleri ile eğlenme-dinlenme odaklı serbest zaman etkinlikleri kapsamında öğrencilerin yapma sıklıkları üç boyut için de birbirine benzerlik göstermekte ve bu etkinlikleri sıklıkla yapılmaktadır. Buna karşılık öğrenciler göreceli olarak eğlenme ve dinlenme etkinliklerine daha sıklıkta yapmaktadırlar. Bu durum, ilkökul öğrencilerinin

oyun çağında olmalarından kaynaklanabilir. Çocukları için oyunlar eğlenme-dinlenme aracı olmakla beraber fiziksel, duygusal, sosyal, ahlaki vb. gelişimleri açısından çok önemli fırsat ve imkanları barındırdığı alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2020; Sönmez, 2020). Atik (2018, s.54-55) çalışmasında ortaokul öğrencilerin serbest zamanlarının en fazla hafta sonlarını kapsadığını ve bu zamanlarını daha çok ailesi ile geçirdiklerini belirlemişlerdir. Vural ve Yılmaz (2018, s.431) çalışmasında ise ders çalışmaları dışında ortaokul öğrencilerine serbest zaman olarak nitelendirebilecekleri çok az zaman kaldığını belirlemiştir. Diğer taraftan zaman olsa da öğrencilerin bilinçli olmaması ve etkinlik için sosyal alanların kısıtı nedeni ile serbest zaman değerlendirme düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin daha çok eğlenme etkinliklerine yöneldikleri, öğrencilerin eğitim düzeyleri arttıkça, gelişim dönemlerinin ve ihtiyaçlarının da etkisiyle bireysel ve grup etkinliklerine yönelseler de zamanlarını etkili değerlendirmede sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

5.3.2. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinlikleri cinsiyetine göre BİGE ve EDE faktöründe anlamlı şekilde farklı; GİGE faktöründe ise farklı değildir. Kızların bireysel etkinliklere erkek öğrencilerden; erkeklerin ise eğlenme dinlenme etkinliklerine kız öğrencilerden daha fazla yöneldikleri ve grup içi etkinliklere katılımlarında cinsiyete göre benzerlik bulunduğu söylenebilir. Bu durum kız öğrencilerin serbest zamanını daha çok evde ve bireysel etkinliklerle, erkeklerin fırsatlarının bulunmasının neticesinde dışarıda ve arkadaşlarıyla eğlenme ve dinlenme odaklı etkinlikleri yaparak değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Atik (2018) çalışmasında destekleyen sonuçla kız öğrenciler serbest zamanını bireysel kitap okuma etkinliği ile değerlendirmekte ve erkek öğrenciler eğlenme dinlenme amacıyla sanatsal ve sportif etkinliklere daha çok zaman ayırmaktadır. Bununla birlikte erkek öğrencilerin imkanlarının daha çok olmasına dayandırılacak şekilde serbest zaman değerlendirme ile ilgili görüşleri daha olumludur. Benzer olarak Kılıç (2015) kız öğrencilerin serbest zamanlarını aileleri ile daha fazla geçirdiğini ve Kara ve Yıldırım (2020) erkek öğrencilerin serbest zamanlarında egzersiz yapma düzeyinin fazla olduğunu

vurgulamışlardır. Karaca ve Aral (2020)'ın çalışmasında serbest zamanı yanlış kullanma olarak görülen riskli oyunları oynamaya yönelik cinsiyet değişkenine göre anne-baba tarafından desteklenme düzeylerinin benzer olduğunu ifade eden farklı sonuç ortaya çıkmıştır. Genel olarak erkek öğrencilerin dışarıya daha rahat çıkması ve eğlenme-dinlenme mekanlarını kullanma fırsatı açısından kızlara göre daha avantajlı olmaları bu sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Durlanık ve Uzman (2022, s.75) bu durumu kız öğrencilerin aileye bağlılığının erkeklere göre daha fazla olmasının sonucu olarak evde ailesi ile birlikte olmayı tercih ettiğini şeklinde açıklamaktadır.

5.3.3. Öğrencilerin İlkokul Dönemi Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmamaktadır. Akademik başarı düzeyi, serbest zaman etkinliği yapma konusunda belirgin bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Alanyazında ilkokul öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri konusunda fazlaca bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşılık, üniversite öğrencilerine yönelik akademik başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin serbest zamanlarını ders çalışmaya bağlı planladıkları ve serbest zaman değerlendirmelerine yeterli zaman ayırmadıklarının belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Kocaman ve Atasoy, 2018, s. 835). Üniversite öğrencileri için yapılan diğer bir araştırmada (Sarı ve Kaya, 2016, s.4) not ortalaması ile serbest zaman tatmini arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Not ortalaması arttıkça öğrencileri serbest zamanlarını daha verimli değerlendirmek için zaman bulabilmekte ve rahat bir şekilde değerlendirebilmektedir. (Kaplan, 2016, s.34) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada araştırmanın sonuçları ile örtüşür şekilde akademik başarı ortalamaları ile serbest zaman egzersizlerine katılım arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Alanyazından hareketle (Yıldız ve Tanrıverdi, 2017, s.833) sınıf seviyesi arttıkça, örnek olarak üniversite öğrencilerinin, akademik başarı ile serbest zaman planlanmalarının daha ilişkili olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin ise başarı düzeylerine göre serbest zaman yönetimi hakkında bilgilerinin fazla olmaması nedeniyle ve imkanların genellikle sınırlı ve benzer olmasından

dolayı başarı düzeylerine göre serbest zaman değerlendirme tercihlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

5.3.4. Öğrencilerin En Sevdikleri Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin en sevdikleri derslere göre serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları BİGE faktöründe farklılaşırken diğerlerinde farklılaşmamaktadır. En sevdikleri dersler Yetenek Bilimleri kapsamındaki öğrenciler, en sevdikleri dersler Sosyal, Sayısal ve Dil Bilimleri kapsamındakilere göre BİGE faktöründeki etkinlikleri daha az yapmaktadırlar. Bu durum Beden Eğitimi ve Müzik gibi Yetenek Bilimleri derslerinin grupla yapılmaya daha elverişli olmasından kaynaklanabilir. Alanyazında ortaöğretim öğrencilerinin genel olarak Beden Eğitimi dersini sevdikleri ve ders dışında özellikle erkeklerin sportif etkinlikleri tercih ettiklerine dair bulgular bulunmaktadır (Aybek, İmamoğlu ve Taşmektepligil, 2011, s.59). Sosyal Bilimler dersinin en sevilen ders olarak nitelenmesi de müze ve tarihi mekân gezilerini içermesi ile ilişkilendirilmektedir (Üztemur, Dinç ve Acun, 2018, s.159). Buna göre Beden Eğitimi ve Müzik gibi Yetenek Bilimleri kapsamındaki derslerin grupla yapılmaya daha elverişli olması nedeniyle sevenlerin grup etkinliklerini daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

5.3.5. Öğrencilerin En Zorlandıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

En zorlandıkları derslere göre öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları EDE faktöründeki etkinliklerde farklılaşırken BİGE ve GİGE faktörlerindekilerde farklılaşmamaktadır. Herhangi bir derste zorlanmadığını ifade eden öğrenciler, Sayısal ve Dil Bilimlerinde zorlandıklarını ifade edenlere göre EDE faktöründeki etkinlikleri daha az yapmaktadırlar. Bu durum, derslerde zorlanmayan öğrencilerin, zamanlarını daha çok ders çalışma ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeye ayırdıklarından dolayı, eğlenme ve dinlenme türündeki etkinliklere zaman ayıramamalarından kaynaklanabilir. Alanyazında özellikle sayısal içerikli derslerin

öğrencilere daha zor geldiği sıklıkla dile getirilmektedir (Akhan ve Altaş, 2021; Mildan ve Aydoğdu, 2024; Balaban ve Kesicioğlu, 2024) ve bu durum bireysel, grupla yapılan etkinliklere yönelmelerini sağlamış olabilir. Buna göre derslerde zorlanmayan öğrencilerin, serbest zamanlarında eğlenme ve dinlenmek yerine daha çok ders çalışmakla geçirmelerinden dolayı bu sonuç ortaya çıktığı söylenebilir.

5.3.6. Öğrencilerin Çalışmak İçin En Fazla Zaman Ayırdıkları Derslere Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmak için en fazla zaman ayırdığı derslere göre öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin en fazla zaman ayırdığı derslerin farklı olmasına rağmen serbest zaman değerlendirme etkinlikleri için kişisel ilgilere, dışsal faktörlere göre benzer tercihler ve seçimler yaptıkları söylenebilir. Öğrencilerin fazla zaman ayırdığı dersler sevdiği dersler olabileceği (Aydoğan, 2024, s.8) gibi anlayamadığı dersler de (Aksoy, Kocakoç, 2024, s.525) olabilmektedir. Bu durum, farklı derslere daha fazla ve daha az zaman ayıran öğrencilerin kendi içlerinde benzer serbest zaman etkinliklerini tercih etmeleri böyle bir sonuca etki etmiş olabilir. Diğer taraftan, öğrencilerin serbest zamanlarını derslere rahatlamak amaçlı dinlenme araları vererek değerlendirdiklerinde bu tercihin öğrenme sorununu çözme üzerinde nasıl bir etkisinin olduğuna yönelik çalışmalar yararlı olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin sevme-zorlanma bağlamında neden bazı derslere fazla zaman ayırdığını (Kalkan, 2024, s.107) ve buna bağlı hangi etkinliklere yöneldikleri konusunda karşılaştırmalı araştırmaların yapılması tespitlerin güvenilirliği açısından yararlı olabilir.

5.3.7. Öğrencilerin Evlerindeki Çocuk Sayılarına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin evlerindeki çocuk sayısına göre GİGE faktöründeki serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmaktadır. Evlerinde tek ve iki çocuk bulunan öğrenciler, dört ve fazla çocuklu yaşayanlara göre GİGE faktöründeki etkinlikleri daha sık

yapmaktadır. Bu durum, kardeş sayısı az olan çocukların, akran gruplarıyla grup etkinliklerini yapma ihtiyaçlarının daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Kardeşleriyle zaman geçirmek yerine kendi yaşıtı akranlarıyla zaman geçirmeyi istemeleri, az çocuklu ailelerde yaşayan çocukların akran gruplarıyla daha fazla etkileşim kurmaları bu sonucu beraberinde getirmiş olabilir. Alanyazında da kardeş sayısı fazla olan çocukların aile doyumunun daha iyi olduğu belirtilmiştir. Kardeş sayısı az olmasının çocukların anne ve babaların sıkı kontrolünden kaynaklı ferahlamak için akran grupları ile iletişim ve etkileşime yönelmesi sonucunu çıkaracağı belirtilmektedir (Çivitci, 2009, s.41; İn ve Kula, 2019, s.422; Ulusoy, 2022, s.37). Bu ve benzer gerekçeler, kardeş sayısı azlığının akranlarıyla zaman geçirmeyi daha fazla tercih etmelerine neden olmuş olabilir.

5.3.8. Öğrencilerin Evlerinin Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerinin bulunduğu yerleşim yerine göre öğrencilerin GİGE faktöründeki serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmaktadır. Şehir ve ilçe merkezlerinde yaşayan çocuklar GİGE faktöründeki serbest zaman etkinliklerini daha sık yapmaktadırlar. Bu durum, şehir ve ilçe merkezlerinde öğrencilerin akran gruplarıyla etkinlik yapabilecekleri fırsat ve imkanların daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Zira şehir ve ilçe merkezlerinde farklı kursların ve düzenli oyun ve park alanlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Lise öğrencileri kapsamında yapılan çalışmada kırsal yerleşimlerden kentsel yerlere gidildikçe etkili zaman kullanımının, alternatif ve düzenli kurumsallaşmış etkinlik alanlarının arttığı (Kılıç, 2015; Büküşoğlu ve Bayturan, 2005) yönünde alanyazında tespitler bulunmaktadır. Ekinci (2019, s.40), evleri ilçede bulunanların serbest zamanlarının çok büyük bölümünü eğlenceye; köyde yaşayanların ise serbest zamanlarını eğlencenin yansısı farklı iş ve görevlere ayırdıklarını ifade etmektedir. Akgül (2019, s.55) de bireysel etkinliklerin kırsal alanlarda, grupta etkinliklerin ise kentsel alanlarda daha çok yapıldığını belirtmektedir. Bunların dışında, kenar yerleşim yerlerinde ulaşımın daha fazla zaman alması ve ulaşım sorunları olmasının da çocukların akranlarıyla ortak etkinlikler yapma imkanlarını azalttığı söylenebilir (Yemişçi,2024, s.157).

5.3.9. Öğrencilerin Evlerinde Bahçe Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerinde bahçe olma durumuna göre öğrencilerin BİGE ve GİGE faktöründeki serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıkları anlamlı düzeyde farklıdır. Evlerindeki bahçelerin öğrencilerin bireysel ve grupla yapılan etkinlikler yapması açısından uygun yerler olması, bu sonucu oluşturmuş olabilir. Öğrencilerin eğlenme ve dinlenme etkinliklerini bahçe dışında yapmayı tercih etmeleri, ilginç durum olarak karşımıza çıkan EDE'deki farklılaşmamayı açıklayabilir. Özellikle şehir hayatındaki güvenlik sorunları nedeniyle ev bahçelerinin öğrencilerin bireysel ve grupla oynadığı oyunlar için tercih edildiği alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (Öztabak, 2017, s.811-812). Baran ve Sağlam (2023, s.158) yaptıkları çalışmada, çocukların oyunlarının büyük bir bölümünü ev önü bahçesinde ya da yakınında oynadıklarını belirlemişlerdir Aksu ve Yalçınkaya (2022, s.17) ise okul ve ev bahçelerinin öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından çok özel mekanlar olduğunu; bu nedenle de buradaki etkinliklerin çocuklar tarafından çokça tercih edildiğini ifade etmektedir.

5.3.10. Öğrencilerin Evlerinin Yakınlarında Oyun Parkı Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerinin yakınlarında oyun parkı bulunmasına göre öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmamaktadır. Günümüzde sokaklar eskilerde olduğu kadar güvenli olmayıp gerek ebeveynler gerekse öğrenciler oyun oynamak için daha güvenli alanlar tercih etmektedirler (Gül, 2012, s.273). Bunun sonucu olarak dışarıda oynanan oyun sayıları da giderek azalmıştır (Öztabak, 2017, s.811-812). Değişen hayat koşulları oyun alanlarını çocuk oyuncakları ile sınırlamış; güvensizlik, ulaşım sorunu gibi nedenler çocukları oyun alanlarından mahrum etmeye başlamıştır (Canlı ve Demirarslan, 2020, s.71). Kalburan, Pamuk ve Koşan (2023, s.255) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarını, risk olasılığının az olması sebebiyle parklara götürmekte olduğunu belirlemiştir. Buna göre oyun parkı alanlarının güvenli etkinlik alanı olarak çocuklar tarafından tercih edildiği; evlerine uzakta da olsa buraların aktif kullanıldığı söylenebilir.

5.3.11. Öğrencilere Ait Evlerinde Bir Oda Bulunmasına Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Evlerinde kendilerine özel bir oda bulunma durumuna göre öğrencilerin BİGE ve GİGE faktöründeki serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmaktadır. Kendi odası bulunan öğrencilerin odasında bireysel ya da arkadaşlarıyla etkinlik yapma eğiliminde bulundukları; odası olmayanların belki de ev dışı alanları etkinlik için kullandıkları söylenebilir. Diğer taraftan teknolojik imkanların iyileşmesiyle çocukların odalarında araştırma yapma, bireysel ve grupla dijital oyunlar oynamalarının kolaylaştığı belirtilmelidir (Gencer, Altuğ ve Ersoy, 2011, s.25).

5.3.12. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Anne mesleklerine göre öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmamaktadır. Alanyazında bu değişken için farklı çalışma bulunmamıştır. Bu durumun nedeni ilkokul dönemi çocuğunun ihtiyaç ve ebeveynlerinden beklentilerinin sınırlı olması, farklı mesleklerde de olsa annelerin çocuklarını benzer etkinliklere yönlendirdikleri ya da birlikte benzer etkinlikler yapmaları olabilir.

5.3.13. Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Baba mesleklerine göre öğrencilerin serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmamaktadır. Alanyazında bu değişken için farklı çalışma bulunmamıştır. Bu durumun nedeni ilkokul dönemi çocuğunun ihtiyaç ve ebeveynlerinden beklentilerinin sınırlı olması, farklı mesleklerde de olsa babalarının çocuklarını benzer etkinlikler yönlendirdikleri ya da birlikte benzer etkinlikler yapmaları olabilir.

5.3.14. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Annelerinin eğitim durumuna göre çocukların serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Kara ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada, anne eğitim durumunda göre egzersizler bağlamında bireylerin serbest zaman egzersizlerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre anne eğitim seviyesinin, çocukların serbest zamanlarında ne tür etkinlikler yapacağını belirlemede önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Çocukların yaşları itibarıyla çok fazla bir alternatifinin bulunmaması ya da genel olarak anne ya da baba kontrolünde etkinliklerde bulunuyor olmaları farklılaşmayı engellemiş olabilir.

5.3.15. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Serbest Zaman Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Babalarının eğitim durumuna göre çocukların serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Kara ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada, anne eğitim durumunda göre egzersizler bağlamında bireylerin serbest zaman egzersizlerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bölükbaş ve Büyükepecki (2020 s. 354) baba eğitim durumuna göre öğrencilerin boş zaman tutum ölçeğinde ve serbest zaman egzersiz düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığını gözlemişlerdir. Buna karşılık Karaca ve Aral (2020) ve Bozkurt (2022) tarafından yapılan çalışmalarda baba eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklara dijital oyun bağımlılığı ve riskli oyun oynama konusunda desteklerinin de arttığı belirlenmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyinin çocuklarının serbest zaman etkinliklerini belirleme üzerinde etkili olduğunu ya da olmadığının gözlemlendiği çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu durum, çocukların yaş düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Bu çerçevede küçük yaşlardaki çocuklar için baba eğitim durumunun çok etkili olmadığı; buna karşılık yaşı büyük olan çocuklar için etkili olduğu söylenebilir.

5.3.16. Öğrencilerin Okula Ulaşım Şekline Göre Serbest Zaman Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okula ulaşım şekline göre öğrencilerin GİGE faktöründeki serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıkları farklılaşmaktadır. Bu durum, özellikle arkadaşlarıyla birlikte grup etkinliklerini yapabilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duymalarından; bu zaman yönüyle de okula yakın evleri olan öğrencilerin daha avantajlı olmalarından kaynaklanabilir. Zira evi yakın olan çocuklar arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmeye daha fazla zaman ayırabilmektedirler (Bilek ve Kale, 2012, s.623). Buna karşılık Tepe ve Arslan (2019, s.347) yaptıkları çalışmada, taşınmalı eğitimle okula gelen çocukların grup etkinliklerine katılım durumlarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Akyol ve Akkaşoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, ulaşım engellerinin serbest zaman değerlendirmeyi etkilediği sonucu çıkmıştır. Demir (2024), Çetinkaya ve Üzümcü (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da kırsal kesimden ya da okul olmayan başka yerlerden merkez okullara taşınması sırasında geçen süre, yorgunluk, zaman kaybı ve arkadaş çevresi azlığından kaynaklı serbest zaman değerlendirmelerini olumsuz etkilediğini belirlenmiştir. Buna göre ulaşım engeli ya da vakit kaybı olmadan eve ulaşan öğrencilerin arkadaşlarına daha fazla zaman ayırabilmeleri nedeniyle grup etkinliklerini daha fazla tercih edebildikleri söylenebilir.

5.4. Öğrencilerin Akademik Başarı, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri Arasındaki Korelasyon ve Yordama İlişkilerine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Bu bölümde, araştırmanın bağımlı değişkenleri olan akademik başarı, serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yapma sıklıkları ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri arasındaki korelasyon ve yordama ilişkisine yönelik sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.4.1. Öğrencilerin Akademik Başarı, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıkları ve Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri Arasındaki Korelasyona Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin ders sürecindeki öğrenme sorumluluklarını (DSÖS) yerine getirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları ve SZD Ölçeğindeki bireysel (BİGE) ve grup içi (GİGE) gelişime yönelik etkinlikleri yapma arasında sıklıkları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmakta. Bununla birlikte eğlenme ve dinlenme içerikli etkinliklerin (EDE) yapılma sıklığı arasında ise anlamlı ve negatif ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde özellikle öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri arttıkça hem akademik başarıları hem de bireysel ve grup halinde gelişimlerini destekleyen etkinlikleri yapma sıklıkları artmaktadır. Eğlenme ve dinlenme etkinliklerini yapma sıklıkları ise azalmaktadır. Bu durum, öğrenme sorumluluğu alan öğrencilerin eğlenme ve dinlenme etkinliklerinden kısmen uzaklaşıp bireysel ve grup çalışmalarına yönelmeleriyle akademik başarılarının artmasına bağlanabilir. Öğrenme sorumluluğunu yerine getirmeye çalışan öğrencilerin bireysel ve grupla öğrenme etkinlikleriyle akademik başarılarını artırabileceklerine ilişkin birçok çalışma ve uzman görüşü bulunduğu belirtilmelidir (Özbulat, 2020; Kolan, 2020). Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018), öğrenme sorumluluğu ve akademik başarı düzeyleri arasında olumlu ilişkilerin bulunduğunu ve öğrencilerin öğrenme inanç ve özerkliğinin akademik başarıyı %6 oranında açıklayabildiğini ifade etmektedirler. Ateş (2020) ise çalışmasında, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediğini; başarısı düşük olan öğrencilerin daha çok çalışmak yoluyla başarılarını artırma eğilimi gösterdiklerini belirlemiştir. Buna göre araştırmanın bu sonucunun, alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

5.4.2. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıkları, akademik başarılarının yordayıcı bir değişkenini oluşturmaktadır. Serbest zaman etkinliklerini yapma sıklıklarına ilişkin elde edilen puanlardaki farklılaşmalar, öğrencilerin akademik başarı puanlarındaki farklılaşmaların %1'ini açıklayabilmektedir. Bu farklılaşmanın %3,6'sı BİGE, %7,8'i EDE

ve %9,3'ü GİGE faktörlerindeki etkinlikleri yapma sıklıkları ile ilişkilidir. Buna göre öğrencilerin SZD Ölçeğinden elde ettikleri puanlardan yola çıkarak akademik başarı düzeylerini tahmin etmede şu formül kullanılabilir.

$$\text{Akademik Başarı Düzeyi} = 2,720 + (0,036) * \text{BİGE} + (0,078) * \text{EDE} + (0,093) * \text{GİGE}$$

Alanyazında serbest zaman etkinliklerinin nitelik ve niceliğinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ilişkili olduğunu ifade eden çok sayıda çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir. Şen ve Akpınar (2016), Şen (2015); Karatay, Külâh ve Kaya (2020) serbest zamanlarında öğrencilerin yaptıkları okuma etkinliklerinin; Demir (2019) serbest zamanlarda çocukların yaptıkları oyun türündeki etkinliklerin akademik başarıyı yordadığını belirtmişler. Bununla birlikte Özavci, Sağar ve Ünver (2023) serbest zamanlarda öğrencilerin tatmin olma düzeylerinin; Doğan (2018), serbest zaman değerlendirme tarzlarının; Arslan (2019) öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıyı yordadığını raporlamışlardır. Bunların yanı sıra farklı öğretim kademesi öğrencileri üzerinde Erinjeri ve Lobo (2023), Kösllich-Strumann, Strumann, ve Voltmer (2023) ve Balaguer vd. (2020) yapılan araştırmaların da bu sonucu teyit eder nitelikte olduğu belirtilmelidir. Buna göre, yapılan bu ve alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklerin genel olarak akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Serbest zamanlarda etkinliklerin akademik içerikli etkinlikler olma-olmama, öğrencilerin dinlenerek öğrenme çalışmalarını sürdürmelerine katkı sunma-sunmama gibi durumlarının, bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.4.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, akademik başarı düzeylerini yordayıcı bir değişkendir. Öğrencilerin ÖSÖ'nden elde ettikleri puanlardaki farklılaşmalar, akademik başarı düzeylerindeki farklılaşmaların %7,6'sını açıklayabilmektedir. Öğrencilerin ÖSÖ'nin alt boyutu olan DSÖS kapsamındaki sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, ortaya çıkan farklılaşmanın %33,8'lik kısmını, DDÖS kapsamındaki sorumlulukları yerine getirme düzeyleri ise ters yönde %15,9'luk kısmını açıklayabilmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine

getirme düzeylerinin, akademik başarıları üzerinde belirgin düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir. Akademik başarı düzeyinin yordanmasında aşağıdaki formül kullanılabilir:

$$\text{Akademik Başarı Düzeyi} = 1,834 + (0,490 * \text{DSÖS}) + (-0,143 * \text{DDÖS}).$$

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme sorumluluğu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen farklı çalışmaların bulunduğu dikkati çekmektedir. Genel olarak bu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri iyileştikçe akademik başarılarının da yükseldiği gözlenmiştir. Kolan (2020) ve Özcan ve Keskin (2024), öğrencilerin akademik not ortalamaları yükseldikçe, bu doğrultuda akademik ortalaması 85 ve üzeri olan öğrencilerin Çoban ve Ellez (2024) öğrenme sorumluluğu puanlarının da arttığını belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra, akademik başarısı yüksek olan bireylerin zamanlarını verimli kullandıkları, kendi öğrenme sorumluluklarını da üstlenmede azimli oldukları vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Kurnaz ve Ergün (2019) e-öğrenme ortamlarını kullanarak aktif öğrenme sürecine katılan ve öğrenme sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan, öğrencilerin öğrenmeye karşı güçlü bir sorumluluk duygusuna sahip olmalarının performanslarının artmasına katkı sağladığı da ifade edilmektedir. Bu çerçevede İhtiyaroğlu ve Demir (2015), öğrencilerin iç denetim inançlarının gelişmiş olmasının, öğrenme sorumluluklarını tamamlamalarına yardımcı olduğunu ve bunun sonucunda performanslarının arttığını belirlemişlerdir. Bu tespitlerin, öğrenme sorumluluğunun akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

5.4.4. Öğrencilerin Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarının Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme sıklıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini yordayıcı bir değişkendir. Öğrencilerin SZD'den elde ettikleri puanlardaki farklılaşmalar, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerindeki farklılaşmaların %45'ini açıklayabilmektedir. Öğrencilerin SZD'nin alt boyutu olan BİGE kapsamındaki etkinlikleri yapma sıklıklarında, ortaya çıkan farklılaşmanın %62,9'luk kısmını, GİGE kapsamındaki etkinlikleri yapma sıklıklarında ise ters yönde %18,8'lik kısmını açıklayabilmektedir. Diğer taraftan EDE faktörü kapsamında anlamlı yordamanın

olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin serbest zaman değerlendirme sıklıklarının, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri üzerinde iki alt faktör kapsamında belirgin düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir. SZD puanlarından yola çıkarak öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerinin yordanmasında şu formül kullanılabilir:

$$\text{Öğrenme Sorumlulukları Puanı} = 1,416 + (0,629 * \text{BİGE}) + (0,007 * \text{EDE}) + (0,188 * \text{GİGE})$$

Alanyazın incelendiğinde de bu sonuçla benzer doğrultuda araştırmaların bulunduğu gözlenmektedir. Fiziksel aktiviteye veya akademik içerikli boş zaman etkinliklerine katılan öğrenciler, öğrenme sorumluluklarını daha iyi yerine getirebildikleri ifade edilmektedir (Aykürek, Kars ve Bumin, 2018). Gencigör, Akın ve Gümüşgöl (2022), boş zamanlarını verimli etkinliklerle değerlendiremeyen öğrencilerin sıkılma düzeylerinin yüksek olmasının, motivasyonlarını ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Ağaoğlu ve Boyacı (2013) ise, serbest zaman eğitiminin bireylerin sorumluluk bilincini geliştirdiğini ve yaşam kalitesini artırdığını belirtmişlerdir. Buna göre, serbest zamanın verimli değerlendirilmesinin öğrenme sorumluluğunu yerine getirmeye olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklerin nitelik ve niceliğinin ve öğrencilerin bilinç ve duyarlılık düzeylerinin de öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerini farklılaştırıcı etkiye sahip olmasının beklenebileceği belirtilmelidir.

5.4.5. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin, Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerini Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrenciler tarafından serbest zaman değerlendirme etkinliklerinin yapılma sıklığını belirlemek üzere kullanılan SZD Ölçeğinin alt boyutlarının toplanması özelliği bulunmadığı tespit edilmiş. Bundan dolayı ÖSÖ I' den alınan puanların SZD Ölçeğinden alınan toplam puanlar üzerinden bakılmaksızın, barındırdığı faktörlerin her birindeki etkinlikleri yapma sıklığını yordayabilmesi analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunularak tartışılmıştır.

5.4.5.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin SZD Ölçeğinin BİGE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin ÖSÖ I'deki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, SZD Ölçeğinin BİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını yordayıcı bir değişkendir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin varyansı SZD Ölçeğinin BİGE faktöründeki puanlardaki farklılaşmaların %41'ini açıklayabilmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin; serbest zaman değerlendirme alt faktörü BİGE etkinliklerini yapma sıklıklarının üzerinde belirgin düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir. Öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin puanlarından yola çıkarak serbest zaman değerlendirme alt faktörü BİGE etkinliklerinin yordanmasında şu formül kullanılabilir:

$$\text{BİGE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıkları} = 0,826 + (0,581 \times) \text{ÖSÖ I}$$

Alanyazında, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile kendisini geliştirici nitelikteki bireysel etkinlikleri yapma sıklıkları arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Ceylan ve Erdem (2022) çalışmasında öğrenme sorumluluğu kapsamındaki bireysel etkinliklerin, onların akademik başarılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Şeref ve Mızıkacı (2020), öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve bu süreçlere aktif katılımlarının, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini iyileştirebileceğini ve sorumluluk bilinçlerinin pekişebileceğini belirtmiştir. Bunların yanında öğrencilerin evde bireysel olarak yaptıkları ödevlerin, öğrenme sorumluluklarını ve bu doğrultudaki tutumlarını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Özbulat, 2020; Kolan, 2020; Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya, 2018; Ateş, 2020). Bundan dolayı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin, serbest zamanlarında bireysel etkinlikler yapma sıklıklarını yordama ilişkisine yönelik farklı araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

5.4.5.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin SZD Ölçeğinin EDE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, eğlenme ve dinlenme odaklı serbest zaman değerlendirme etkinliklerini (EDE) yapma sıklıklarını yordama gücüne sahip bir değişken değildir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin; serbest zaman değerlendirme alt faktörü EDE etkinliklerini yapma sıklıkları ile bağdaşmadığından dolayı kapsamındaki işlerin üzerinde belirgin düzeyde etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Alanyazında bu iki değişken arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede bu konuda yeni araştırmalar yapılarak sonucun farklı öğretim kademesi öğrencileri üzerinde test edilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

5.4.5.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin SZD Ölçeğinin GİGE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, SZD Ölçeğinin GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarını yordama gücüne sahip bir değişkendir. Öğrencilerin ÖSÖ I'den aldıkları puanlardaki varyans, SZD Ölçeğinin GİGE faktöründeki etkinlikleri yapma sıklıklarına ilişkin elde ettikleri puanlardaki varyansın %18'ini açıklayabilmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin; serbest zaman değerlendirme alt faktörü GİGE etkinliklerini yapma sıklıklarının üzerinde belirgin düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir. Öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin puanlarından yola çıkarak serbest zaman değerlendirme alt faktörü GİGE etkinliklerinin yordanmasında şu formül kullanılabilir:

$$\text{GİGE Faktöründeki Etkinlikleri Yapma Sıklıkları} = 0,671 + (0,482 * \text{ÖSÖ I})$$

Alanyazında bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğrenme sorumluluklarını yerine getirme ile sınıf içi grup etkinliklerine katılımın birbirlerini olumlu yönde etkilediği sonucu çıkan araştırmalar mevcuttur (Erdem, 2021). Yıldız (1999) grup içi etkinliklere katılımın kendi öğrenme sorumluluklarını

artırdığını ve arkadaşlarının öğrenmesine katkı sağladığı için grupla öğrenme ile öğrenme sorumlulukları arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Yapıcı, 2009). Bu araştırmaya konu edilen öğrenme sorumluluğu ve grup içinde yapılan etkinlikleri yapma sıklıkları değişkeni arasındaki yordama ilişkiye yönelik farklı çalışmalar yararlı olabilir.

Öneriler

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarını daha da iyileştirmek; öğrenme sorumlulukları hakkında bilinç ve duyarlıklarını artırmak ve serbest zaman etkinliklerinin eğitsel katkısını artırmaya yönelik şunlar önerilebilir. Eğitim politikacıları, eğitim programcıları ve eğitimciler (öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler) ile araştırmacılar bu önerilerden faydalanabilir.

1. Eğitim Politikacı, Programcı ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

1. Evde oyun alanı veya park imkânı bulunmayan öğrenciler için, her mahallede Belediyeler ve Gençlik ve Spor Bakanlığı uhdesinde oyun alanları inşa edilmesi yararlı olabilecektir. Bu alanlar okul bahçelerinde de oluşturulabilir ve hafta sonları da kullanılabilmesi yönelik önlemler alınabilir. İlaveten okullarda farklı spor, sanat ve sosyal alanlarda takımlar kurularak öğrencilerin bu etkinliklere yönlendirilmesi; onların eğlenme, dinlenme ve rahatlama ihtiyaçlarını sağlıklı ortamlarda karşılamalarına katkı sağlayabilir. Bu düzenlemelerin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Öğrencilerin evlerinde özel oda bulunmaması durumuna yönelik okulda çalışma ortamları oluşturulabilir ve isteyen öğrenci bu kütüphane benzeri ortamlarda daha rahat dikkatini derse yoğunlaştırabilecektir. Böylelikle öğrencilerin serbest zamanlarını nitelikli değerlendirme ve öğrenme sorumluluklarını istenen düzeyde yerine getirmeleri için fırsat ve imkanlar oluşturulabilir.
3. Okula ulaşım maliyetlerinin azaltılması ve öğrencilerin en yakın okullarda eğitim almalarının teşvik edilmesi için eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınabilir. Ulaşım zorluklarının, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme sorumluluklarına

ayırdıkları zamanı olumsuz etkilemesinin önüne geçmek için çözümler geliştirilebilir. Bununla birlikte taşınmalı eğitimde ders sonrası serbest zaman etkinliklerine katılımın sınırlı olması nedeniyle, hafta sonları Millî Eğitim Bakanlığı ve Belediyeler uhdesinde nitelikli etkinlikler planlanarak bu açık telafi edilebilir.

4. Zekâ oyunları, robotik kodlama atölyeleri ve aylık doğa-etkinlikleri gibi okul dışı gelişimsel faaliyetlerin erişilebilir hâle getirilmesi önerilebilir. Bu tür mekanlar ilçeler bünyesinde de yaygınlaştırılabilir

5. Özellikle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarında ya da öğretmen yetiştirme süreçlerinde verilecek eğitimlerde oyun, drama, yarışma, eğlenme içerikli eğitsel etkinliklerin planlanması ve uygulanması eğitime önem verilmelidir. Bu bağlamda kurs ve eğitim etkinlikleri düzenlenmeli ya da geliştirilmelidir.

6. Özellikle okul bahçelerinde öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirebilecekleri doğal öğrenme alanları oluşturulabilir. Bu alanlarda, öğrencilerin ölçme, trafik ve sosyal etkileşim gibi konular üzerinden hayatla ilişki kurabilecekleri materyaller tasarlanabilir. Örneğin, küçük ağaçlarla ölçüm çalışmaları yapılabilecek alanlar, bitki yetiştirme bahçeleri ya da Fen Bilimleri kapsamında küçük robot araçlarını hareket ettirebilecekleri deney alanları oluşturulabilir. Alan düzenlemelerinde akademik başarı, öğrenme sorumluluğu ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki ilişki gözetilmelidir.

7. İlkokul öğretmenlerin sayısal derslere yönelik kolay öğrenme teknikler konusunda hizmet içi eğitim çalışmalarında ya da öğretmen yetiştirme süreçlerinde eğitilmelerinin yararlı olacağı belirtilmelidir.

8. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, serbest zamanlarını daha çok park ve bahçe imkânlarına göre şekillendirmektedir. Bu doğrultuda, sınıf ortamları halı kaplı, kişiselleştirilmiş ve ortak kullanım alanları içeren şekilde düzenlenerek öğrencilere ev ortamı hissi verilebilir. Böylece çeşitli materyallerle desteklenen bu alanlar, öğrencilerin evde tek başlarına ya da arkadaşlarıyla yapabilecekleri etkinlikleri deneyimlemelerine imkân tanıyabilir. Yeni okul tasarımlarında da bu yaklaşıma öncelik verilmesi faydalı olacaktır.

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. BİGE, GİGE ve EDE alt boyutlarının akademik başarı ve öğrenme sorumluluğunu yordama gücünün farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleriyle incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmalarda aylık sonuçlar tespit edilerek gelişim durumu analiz edilebilir.
2. SZD ve ÖSÖ ölçekleri farklı bölgelerde, farklı demografik özelliklere sahip öğrenciler üzerinde yinelenerek mevcut bulguların tekrar test edilmesi ve karşılaştırmalı analizler yapılması önerilebilir.
3. Ayrıca bu üç değişken ile ilgili olarak yapılacak çalışmalarda öğretmen ve veli gözlemleri, öğrenci günlükleri, öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapma gibi derinlikli veri elde etmeye yönelik nitel veri toplama araçlarının kullanılması önerilebilir.
4. Dijital eğitim ortamları, oyunlar, serbest zaman etkinlikleri gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve serbest zamanı dijital değerlendirme etkinlikleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
5. Öğrencilerin ilköğretim seviyesinde olması ve Matematik, Fen Bilimleri gibi derslerde velilerin yardım edebilmesine karşın neden başarı seviyelerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Matematik ve Fen Bilimleri gibi derslerde zorlanan öğrencilerin genel başarı seviyelerinin neden düştüğüne dair nitel veri toplama ve analiz teknikleriyle daha detaylı analizler yapılabilir.
6. Öğrencilerin evlerinde bahçenin, özel odalarının, yakınlarında oyun alanlarının bulunma durumu, sevilen-sevilmeyen, zorlanılan zorlanılmayan dersler ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenebilir. Bunun yanında bu değişkenlerin öğrenme sorumluluğu, farklı bazı beceri-yetkinlikler arasındaki ilişki ve etkileşim düzeylerinin incelendiği farklı araştırmalar yapılabilir.
7. Öğrencilerin ders dışı öğrenme sorumluluklarını geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenip etkilerinin konu edildiği özellikle deneysel desenin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
8. Aile ortamları ve ebeveyn tutum ve davranışları ile bazı özelliklerinin öğrencilerin öğrenme sorumlulukları, akademik başarıları ve serbest zaman etkinlikleri ile ilişkisinin ele alındığı; daha çok veli gözlem ve görüşlerine dayalı araştırmaların yapılması önerilebilir.

9. Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme olarak derslere ara vermek dinlenmek olarak zamanlarını değerlendirdiklerinde bu durumun öğrenme sorumluluğunu kazandırmada ne kadar etkili olduğuna yönelik bununla birlikte öğrencilerin bazı dersleri çalışmaya fazla zaman ayırmasının nedeninin dersi sevme ya da zorlanma olması açısından ortaya çıkaran ne tür etkinliklere yöneldiklerini bulmak amacıyla çalışmalar yapılabilir.
10. İlkokul öğrencileri çoğunlukla aile kontrolünde serbest zaman değerlendirme etkinliklerine yönelmektedirler. Bundan dolayı öğrenme sorumluluklarını almak için gerçekleştirdikleri serbest zaman değerlendirme etkinliklerini daha kapsamlı metotlarla incelemekte fayda olacağı düşünülmektedir.
11. Öğrencilerin öğrenme sorumlulukları, akademik başarıları ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki korelasyon ve yordama etkileri, deneysel desenli araştırmalarla ilkökul düzeyinde özellikle de ortaokul ve lise düzeylerindeki öğrenciler üzerinde test edilebilir.
12. Öğrenme projeleri, konu anlatımları, otantik veya tersine öğrenme gibi modern öğrenme stratejileri ile öğrencilerin özellikle Matematik dersi kapsamında öğrenme sorumluluklarını alma kapsamında ilerlemeleri deneysel araştırmalarla incelenebilir.
13. Öğrencilerin serbest zamanlarını, ders aralarında dinlenme ve rahatlama amacıyla değerlendirmelerinin, öğrenme sorunlarını çözme üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, serbest zaman kullanımının öğrenme sürecine katkılarını daha iyi anlamaya yardımcı olabilecektir.
14. Evdeki çocuk sayısı ve yerleşim yeri değişkenlerinin öğrenme sorumlulukları üzerindeki etkisini inceleyen, farklı yaş gruplarına yönelik araştırmalar yapılabilir

3. Eğitim Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

1. Akademik başarı, öğrenme sorumluluğu ve serbest zaman tercihleri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin okul içi ve dışı yaşamı planlanırken veya rehberlik edilirken, eğlenme ve dinlenme içerikli eğitsel oyunların öğretilmesi ve teşvik edilmesi önemlidir. Bununla birlikte eğitsel ve sosyal etkinlikler düzenlenirken akademik başarı, öğrenme sorumluluğu ve serbest zaman tercihleri arasındaki uyuma dikkat

edilmelidir. İlaveten sınıf, okul ve ev ortamlarının düzenlenmesinde bu üç değişkenin etkileşimi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

2. İlkokul öğrencilerinin serbest zamanlarında eğlenme ve dinlenme etkinliklerini daha çok tercih etmeleri dikkate alınarak, diğer etkinliklerin de bu içeriklerle zenginleştirilmesi yararlı olabilir. Öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarında eğitsel oyunlara yer verilmesi, bu oyunların öğretmen rehberliğinde öğretilmesi ve okul içi öğle aralarında okuma, dinlenme ve eğlenme temelli etkinliklerle öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik programlar düzenlenmesi önerilmektedir.

3. Okul dışında etkili olduğu düşünülen okuma, eğlenme ve dinlenme temelli serbest zaman etkinlikleri, okul içinde de düzenlenerek özellikle öğle aralarının daha verimli geçmesi sağlanabilir. Diğer taraftan rehber öğretmenler eşliğinde uygulanacak basit zaman planlama etkinlikleriyle öğrencilerin zaman yönetimi bilinci ve farkındalıkları geliştirilebilir.

4. Okul bünyesindeki planlamalarla öğrencilerin sosyal imkanlardan faydalanması sağlamak amacıyla basit aylık etkinlikler planlanabilir.

5. Öğrencilerde öz yönetimli öğrenme bilincinin geliştirilmesine gayret edilmelidir. Bunun için bireysel öğrenme sorumluluklarını artırmaya yönelik daha ilk kademelerde ders dışı öğrenme sorumluluklarını kullanacakları ve öğrendiklerini arkadaşlarına aktaracakları planlamalar yapılabilir ve proje ödevlerinden yararlanılabilir. Bu etkinliklerin alışkanlık oluşuncaya kadar yakından takip edilmelidirler. Bunun için velilerden de destek alınma yollarının sağlanması yararlı olabilir.

6. Özellikle ders içi öğrenme sorumlulukları konusunda kızların daha iyi durumda oldukları sonucundan hareketle; sınıf içi ve sınıf dışı öğretim çalışmalarında, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme ve akademik başarı düzeyleri açısından heterojen gruplarla işbirlikli öğrenme yöntemine uygun çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu gruplaşmalarda erkek-kız öğrenci dağılımında da dengeye dikkat edilmelidir.

7. Öğrencilere haftalık ya da aylık süreç değerlendirmeleri uygulanarak geribildirimlerde bulunulması da hem akademik başarıları hem de öğrenme sorumluluklarını daha nitelikli yerine getirmeleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

8. Öğretmen, veli ve öğrencilerin katılımıyla “verimli serbest zaman kullanımı” ve “öğrenme sorumluluğu” seminerlerinin gerçekleştirilmesi faydalı olabilir.

9. Okul-aile iş birliği fırsat ve imkanlarının artırılması, öğretmenlerin ya da okulların velileri çocukları hakkında bilgilendirme ve yönlendirme yapmaları konusunda toplantılar yapılması yaygınlaştırılabilir. Farklı iletişim kanallarının oluşturulması (okul web sayfası, e-posta, whatsapp grupları, sosyal medya mecraları vb.) ve etkin kullanılması ile velilerin çocuklarına bilinçli katkılar sağlama yolları oluşturulmalıdır.

10. Matematik dersi başta olmak üzere bazı derslerde gözlenen göreceli başarı düşüklüğünü azaltmak için, yaşamdan örneklerle desteklenen problem ve ölçüm temelli etkinlikler oluşturulabilir. Bununla birlikte, konular sanatsal etkinlikler, oyunlar gibi eğlenceli uygulamalarla ya da deneyimsel yöntemlerle işlendiğinde öğrenciler tarafından daha kolay özümselebilir. Bu tür etkinlikler sayesinde dersler hem daha ilgi çekici ve ihtiyaca yönelik hâle gelebilir hem de öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme motivasyonları artabilir.

11. Evde çocuk sayısının fazla olması, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyini ve GİGE kapsamındaki etkinliklere katılımını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin velilere çocuklar arasında eğitsel yardımlaşmayı teşvik edecek yöntemler konusunda rehberlik etmesi önerilebilir. İlâveten okul içi ve dışı etkinliklerde grup çalışmasına yönelik tutumların geliştirilmesi için öğretmenlerin planlı etkinlikler düzenlemesi faydalı olabilir.

12. Sayısal bilimlerde zorlanan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu göz önünde bulundurularak, bu öğrencilere kolay öğrenme teknikleri hakkında bilgi verilmesi ve uygulamalı deneyim kazandırılması önerilmektedir. Yapılmasının farklı öğrenme tarzlarını tanımaları, akran öğrenmesinden yararlanmaları ve sayısal derslerde grup çalışmaları yapılması bu süreci destekleyebilir. Bununla birlikte yalnızca öğrenme tekniklerine yönelik uygulamalı eğitimlerin düzenlenmesi ve sayısal derslerin oyun, sanat gibi etkinliklerle ilişkilendirilerek daha eğlenceli hâle getirilmesi hem akademik başarıyı hem de öğrenme sorumluluğunu geliştirebilir. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin serbest zamanlarını da daha verimli değerlendirmelerine katkı sağlayabilir.

13. Öğrenme projeleri, konu anlatımları, otantik öğrenme metotları veya tersine öğrenme gibi modern öğrenme stratejileri öğrenme sorumluluklarını alma kapsamında faydaları gözetilerek ilkökul eğitim sürecinde kullanılabilir.

14. Zekâ oyunları, robotik kodlama atölyeleri ve aylık doğa-etkinlikleri gibi okul dışı gelişimsel faaliyetlerin uzman desteği ile planlanması önerilebilir. Diğer taraftan kaynakları

kısıtlı öğrencilerin de aylık eğitsel gezi, spor ve sanat etkinliklerine katılabilmesi için okul-veli iş birliğiyle imkân eşitliği sunulması tavsiye edilebilir.

15. Okulda oyun, drama, yarışma, eğlenme içerikli eğitsel etkinliklerin planlanması yapılmalıdır. Bu doğrultuda velilere yönelik de bu kapsamda bilgilendirici seminerler düzenlenmesi, eğitim süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında iş birliği yapma düzeylerinin artırılmasına yönelik önlemler alınmalıdır.

16. Öğrencilere verilen ödevler, aile içi etkileşimi artıran ve öğrencinin tek başına yapabileceği ödevler olarak ikiye ayrılabilir. Öğrencinin öğrenme sorumlulukları için tek başına yapabilecekleri daha çok önem kazanmaktadır. Sosyal Bilgiler, Fen ve Matematik dersleri, günlük yaşamla ilişkili problem çözme ödevleri için uygundur. Türkçe ve İngilizce derslerinde ise şiir yazma, hikâye oluşturma, kısa konuşmalar yapma gibi dil becerilerini geliştiren üretken ödevler verilebilir. Bu tür ödevlerle, ilkokul öğrencileri dış yönlendirme olmadan da öğrenme sorumluluğunu daha içten bir şekilde yerine getirmeye başlayabilir.

17. İlkokul düzeyinde erkek öğrencilerde sorumluluk bilincinin geç gelişmesi nedeniyle, ödev ve görevler sevdikleri etkinliklerle ilişkilendirilerek sunulabilir. Örneğin, yazı yazmayı seven bir öğrenciye “Yazdığını arkadaşlarıyla paylaş” gibi yönlendirmeler yapılması, motivasyonu artırabilir. Hareketli öğrencilerin sınıf içinde yürüyerek görevleri yerine getirmelerine izin verilmesi ya da dijital araçlarla pekiştirme yapılması da öğrenme sorumluluğunu destekleyebilir. Sorumluluğunu yerine getiren öğrencilere öğretmen yardımcılığı gibi ödüllendirici görevler verilmesi ve evdeki sorumlulukların takip edilmesinde veli iş birliği sağlanması, erkek öğrencilerde bu becerinin zamanla gelişmesine katkı sağlayabilir.

4. Velilere Yönelik Öneriler

1. İlkokul öğrencilerinin dinlenme ve eğlenme temelli etkinliklere yönelimi dikkate alınarak, diğer etkinliklerin de bu içeriklerle zenginleştirilmesi yararlı olabilir. Bununla birlikte velilerin öğretmenler aracılığıyla bilgilendirilerek çocuklarıyla birlikte eğitsel oyunları kullanmaları, öğrenciler için fayda sağlayabilir.

2. Rehber öğretmen eşliğinde basit zaman planlama formları hazırlanarak, velilerin desteğiyle uygulamaların izlenmesi ve başarı gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesi tavsiye

edilebilir. Bu konuda özellikle verilerin takip desteğinin alınması konusunda bilinçlendirilmelerinin önemli olduğu da belirtilmelidir.

3. Araştırma sonuçları, velilerin ilkökul düzeyinde serbest zaman etkinlikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle, ailelerin alışkanlık kazandırıcı kurslara katılmaları gerekmektedir. Çocuklarıyla birlikte hobi temelli etkinlikler yapmaları da bu doğrultuda öğrenciler için olumlu bir örnek oluşturabilir.

4. Veliler çocukları değerlendirebilecekleri tatil planları ya da serbest zaman etkinlikler planlayabilirler. Özellikle çocuklarının düşüncelerine başvurmaları ve uygun bulunan etkinlikleri belirtmeleri veya uygun bulunmayanların nedenlerini söylemeleri çocuklarda serbest zaman değerlendirme becerisini geliştirebilir.

5. Kız çocuklarının daha çok bireysel ev ortamında etkinlik yaptıkları sosyal gelişimlerini yavaşlatabileceğinden dolayı kızların da ev dışındaki etkinlikleri ailelerinin katılımı ile daha fazla gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

6. Ebeveynlerin açısından çocuğun serbest zamanını yalnızca oyun olarak görmelerinin yetersiz olduğu fark edilmeli; aileler, özellikle bazı günlerde evde zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini çocuklarına göstererek ve onları sürece dâhil ederek olumlu örnek olabilirler. Aileler, çocuklarına rehberlik ederek serbest zamanlarını sadece oyunla değil, aynı zamanda öğrenme, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklerle geçirmelerini teşvik edebilirler.

7. Velilere Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi gibi derslerin de diğer dersler kadar önemli olduğu hakkında bilgilendirme ve sürekli yönlendirme yapılarak çocukları ile bu alanlara daha fazla yönelmeleri sağlanabilir.

5. Öğrencilere Yönelik Öneriler

Öğrencilere öneriler yaşlarının küçük olması nedeniyle öğretmenlerin önlem alabilmesi bağlamında bu başlık altında belirtilmiştir.

1. İlkokul öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri hakkında günlük yazmaları önerilebilir.

2. Okul içerisinde öğrenme eksikliklerinin olduğu konularda akran öğretiminden yararlanmaları önerilebilir.
3. Öğrencilere özellikle Matematik kapsamında bazı konularda başarısız olduklarında pes etmelerinin yanlış olduğu ve her konuyu ayrı bir başlama noktası olarak düşünmeleri sağlanarak öz güvenlerinin yüksek tutulmaları sağlanabilir.
4. Matematik dersi ile medeniyetimize yön veren ilim insanlarının ilişkisini kurmaları öğrencileri bu derse güdüsünü artırabilir
5. Öğretmen veya veli planlaması dahilinde her hafta en azından bir arkadaşın evinde oyun oynamanın yanında eğitsel yönü de destekleyici çeşitli etkinlikler yapabilirler.
6. Taşınmalı eğitime tabi öğrenciler öğretmen veya rehberlik servisi yönlendirmesi ile gün içi zaman planlaması yapabilir. Böylelikle servis içerisindeki zaman ve öğle arası zamanı da dahil en üst düzey verimi elde edebilecek şekilde kullanabilirler.

KAYNAKLAR

- Acar, E. ve Vural, R. A. (2018). İlkokul öğrencilerinin devam ettiği okul sonrası eğitim programlarının okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 293–313. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413773>
- Acar, F. İ. (2023). *Gençlerin serbest zamanlarını değerlendirmelerinde sosyal medyanın etkisi* (Yüksek lisan tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 841918).
- Acar, S., Deniz, S. ve Doğan, U. (2022). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısında akademik başarı, motivasyon ve boş zaman yöneliminin rolü. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 22–37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egebad/issue/73631/1203707>
- Adıyaman, B. ve Türkyılmaz, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 971–987. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1230595>
- Afyon, Y. A. ve Kırkpınar, M. (2014). Lise son sınıf öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerine katılım biçimlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 147–163. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/215933>
- Ağaoğlu, Y. S. ve Boyacı, M. (2013). Serbest zaman eğitimi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri*, 8(1), 17–23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/118056>
- Akar, R. (2024). *Akademik başarıda öğrenci özellikleri ve akademik motivasyon: Okula katılım ve öğretmen adaletinin yeri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 876004).
- Akay, B., Ceylan, M. ve Arslan, S. (2022). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman tercihleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *International Refereed Journal of Humanities and Academic Sciences*, 27, 27-47. <https://doi.org/10.17368/uhbab.2022.28.03.e>
- Akcabelenli, Ö. (2023). Öğretmen görüşlerine göre akran eğitimi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 29–42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3288930>
- Akcan, C., Doğan, M. ve Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331–362. <https://doi.org/10.17152/gefad.1111443>

- Akgül, B. M., Ayyıldız Durhan, T. ve Türkmen, E. (2024). Dijital okuryazarlığın sanal rekreasyon etkinliklerine katılım sıklığına ve rekreasyon faydaya etkisi. *Tourism and Recreation*, 6(1), 22-29. <https://doi.org/10.53601/tourismandrecreation.1301883>
- Akgül, H. M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin spor yapmalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 596017).
- Akhan, N. E. ve Altaş, S. (2021). Bilim ve sanat merkezine devam eden ortaokul öğrencileri ve MEB ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi algıları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 23–39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210632>
- Akhan, O. (2022). Tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yönelik deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 431–444. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/71638/825070>
- Akkaş, E. N. ve Uçar, Z. T. (2020). Toplumun matematik hakkındaki düşünceleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 473–491. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1310730>
- Akkaş, M. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ders başarılarını etkileyen kişisel, sosyo-ekonomik ve okul kaynaklı faktörlerin incelenmesi (Konya ili Akşemseddin İO örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 291229).
- Akkuş, E. B. ve Gök, B. (2020). İlkokul matematik öğretiminde kullanılan dijital teknoloji araçlarının başarıya etkisi: Derleme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164–183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1394932>
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47952/606704>
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1–12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47952/606704>
- Aksoy, M. A. ve Kocakoç, İ. D. (2024). Öğrencilerin matematik başarısını artıran faktörlerin hibrit bulanık DEMATEL ve sistem dinamikleri yaklaşımıyla incelenmesi. *Dokuz Eylül*

Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (59), 507–531.
<https://doi.org/10.53444/deubefd.1388221>

Aksu, M. K. ve Yalçinkaya, Ş. (2022). İlköğretim yapılarında serbest zaman etkinliği ve iç mekân tasarımı. *YDÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56–74.
<https://doi.org/10.32955/neujfa202351704>

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 311843).

Aktepe, V. (2015). 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bir performans görevi uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1507–1530.
<http://hdl.handle.net/20.500.11787/2232>

Akyol, B., Yazıcı, A. Ş. (2021). The validity and reliability study of the scale of occupational professionalism of school principals. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4). <https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/okul-mudurlerinin-mesleki-profesyonelligi-olcegi-toad.pdf>

Akyol, C. ve Akkaşoğlu, S. (2020). Gençlerin boş zamanlarında rekreasyon faaliyetlerine katılım engelleri üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism ve Gastronomy Studies*, 8(3), 2072–2089.
<https://doi.org/10.21325/jotags.2020.649>

Akyürek, G., Kars, S., ve Bumin, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman ile ilişkili tutum, yönetim ve memnuniyetlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.408928>

Albayrak, E. A. (2024). Çocuk ve oyun. *Sağlık Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XXI*, 77. Bitlis Eren Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Fakültesi, Bitlis

Alparslan, A. M., Yastıoğlu, S. ve Taş, M. A. (2017). Bireysel ve sosyal başarı motivasyonunu açıklayan temel değerler: Bir alan araştırması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 133–151. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/528957>

Alpullu, A. ve Yılgin, A. (2019). Leisure time management in Marmara University and Kilis 7 Aralık University students training in sports sciences. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 21(1), 122–128. <https://doi.org/10.15314/tsed.532245>

Altinköprü, T. (2004). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Altuntaş, Z. ve Sulak, S. E. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 487–510. <https://doi.org/10.37217/tebd.1376972>
- Arabacı, S. ve Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276–291. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/59308/735367>
- Ardahan, F., Turgut, T. ve Kalkan, A. K. (2016). *Her yönüyle rekreasyon*. Ankara: Detay Yayınları.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 208152)
- Arıyürek, E. A. ve Yurtseven, N. (2024). Examining the Relationship Between School Engagement and Learning Responsibility in Middle School Students. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 14(2), 220-250. <https://doi.org/10.31704/ijocis.1500085>
- Arkalı, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2024). 2. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (BGSÜ) modeline göre değerlendirilmesi. *International Primary Education Research Journal*, 8(3), 246–281. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3723688>
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, A. ve Yılmaz Nas, F. (2025). Değerler ve değerler eğitiminde aile-öğretmen-okul. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(9), 1–32. <https://doi.org/10.29228/isorej.79920>
- Arslan, Ş. (2019). *Üniversite öğrencilerinde zaman yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi BESYO örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 584812)
- Aslan, A. ve Halli, E. (2022). *Çocuklarda rekreatif aktivite*. Efe Akademi Yayınları. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=b5-YEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA31>
- Aslan, N. ve Cansever, B. A. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn çocuk etkileşimi: Kültürlerarası bir karşılaştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113–130. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57070>
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201–234. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/228040>

- Ataş, F. ve Akın, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 495–507. <https://doi.org/10.53506/egitim.996344>
- Ateş, A. (2020). Öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunun akademik başarı üzerindeki rolü (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 655067)
- Ateş, A. ve Serin, N. B. (2021). Ortaokul öğrencileri için sorumluluk becerisi eğitimi programının geliştirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education (IJTASE)*, 10(1), 25–33. <https://www.researchgate.net/publication/348541407>
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263225>
- Ateş, B. E. ve Atalay, T. D. (2023). Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki: Kars ili örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307–327. <https://doi.org/10.16916/aded.1192918>
- Atik, F. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 502668)
- Atmaca, T. ve Mammadov, R. (2024). Yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme tutumları: Türk Cumhuriyetleri arasında CHAID analizine dayalı bir karşılaştırma. *Bilig*, 109, 67–104. <https://doi.org/10.12995/bilig.10904>
- Aybek, A., İmamoğlu, O. ve Taşmektepligil, M. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersine ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51–59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/190501>
- Aydın, C. E. ve Yıldız, A. (2024). Görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin görüşleri. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 74–93. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1364>
- Aydın, F. ve Tataş, Güllü, N. (2024). Üniversiteli öğrencilerin tükettikleri besinler ile okul başarı durumları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Food Science and Engineering Research*, 3(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3851345>
- Aydın, M. (2019). Müslüman kelamında teklif ve sorumluluk. *Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3), 1–2. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuifd/issue/53388/496367>

- Aydoğan, İ. (2024). Öğrencilerin fene ilişkin çalışma alışkanlığı ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.58667/sedder.1384505>
- Aytekin, A. ve Güleçol, S. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği). *The Journal of Academic Social Science*, 150(150), 383-394. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75153>
- Ayyıldız, T. (2015). *Rekreatif dans faaliyetlerine katılan bireylerin serbest zaman tatmin düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 399203)
- Balaban, S. ve Kesicioğlu, O. S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 17–33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1457885>
- Balaguer, Á., Benítez, E., Albertos, A. ve Lara, S. (2020). Not everything helps the same for everyone: Relevance of extracurricular activities for academic achievement. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1–8. <https://www.nature.com/articles/s41599-020-00573-0>
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497090>
- Baltaş, A. (1990). *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı* (3. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (1998). *Stresten uzak üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baran, E. B. ve Sağlam, M. (2023). Dış mekan oyunları ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 24(2), 146–163. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1120129>
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480–495. <https://www.researchgate.net/publication/317485692>
- Bayra, E. ve Bozkurt, A. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinin teknoloji bağımlılık düzeyleri ile serbest zaman yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi – Sinop ili örneği. *Sinop*

- Bayrak, F. ve Hacıömeroğlu, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik inançlarının ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 100–114. <https://doi.org/10.19126/suje.422315>
- Bayraktar, H. V., Gül, E. S., İstemihan, O. ve Aydın, A. (2024). İlkokul öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(111), 1853–1873. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13880774>
- Belir, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 278756)
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri. O. Köksal (Çev. Ed.). Konya: Dizgi Ofset
- Biberici, F. N. (2010). *2-7 Yaş Arası Çocuklarda Sevgi ve Merhamet Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 261115).
- Bilek, E. ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşınabilir eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609–632. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6734/90520>
- Boydak, H. A. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, T. M. (2022). Eğitim düzeyi dijital oyun bağımlılığında önemli mi? Eğitim düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 22-35. <https://ssedergisi.com/index.php/sse/article/view/16>
- Bölükbaş, S. ve Büyükipekci, S. (2020). KOP bölgesi üniversiteleri turizm fakültesi öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerine bakış açılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(1), 341–357. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.691936>
- Bulut, H., Söylemez, M. ve Söylemez, H. (2022). Taşınabilir ilköğretim öğrencileri ile diğer öğrencilerin Türkçe dersi karşısındaki tutumları (Erzincan il örneği). *ASES Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 79–100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7740710>

- Bulut, Y. S. ve Alabaş, R. (2023). Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre okul değerleri. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(2), 184-210. <https://doi.org/10.47214/adeder.1359827>
- Bulut, Z. ve Kılıçaslan, Ç. (2009). Çocuğa özgüven kazandırmada önemli bir ilke; çocuk oyun alanlarında güvenlik. <https://ofd.artvin.edu.tr/en/download/article-file/25701>
- Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 173-177. <http://egetipdergisi.com.tr/en/download/article-file/350144>
- Bülbül, N. ve Akkaynak, M. (2021). Okul öncesi eğitimine devam eden 48-72 aylık çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişki düzeyi. *Academic Journal of History and Idea*, 8(1), 32-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/issue/61336/841052>
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (1-214). Ankara: Pegem Akademi
- Can, İ. (2015). Değişen Türkiye’de eğitimin işlevlerini yeniden düşünmek: Velilerin ilk ve ortaokullardan beklentileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 247-266. <https://doi.org/10.21497/sefad.04674>
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59502/855330>
- Canlı, S. K. ve Demirarslan, D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cg/issue/58726/723546>
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları: İstanbul
- Ceylan, E. E. ve Erdem, A. (2022). İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyleri ve akademik başarılarının Gerçeklik Terapisi kapsamında öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(19), 454-474. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1178864>
- Civelek, P. ve İkiz, S. (2024). Bilecik ilinde yer alan çocuk oyun parklarının niteliğinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 312-337. <https://doi.org/10.33400/kuje.1411981>

- Coşkun, G. ve Vural, A. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk ve etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/egifder/issue/7474/98417>
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108–120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7794/102006>
- Cüceloğlu, D. (2004). *Keşke 'siz' bir yaşam için iletişim: İletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çal, İ. A. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 524135)
- Çalık, F. ve Yönet, E. (2020). *Liselilerin sportif serbest zaman ilgilenimi, dijital oyun bağımlılığı ve yaşam kaliteleri*. Ankara: Astana Yayınları.
- Çalış, M. C. (2024). *Çorum şehrinin rekreasyon alanlarının ve rekreasyonel faaliyetlerinin yaşanabilirlik kriterleri kapsamında değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 874811)
- Çavdar, A. (2020). *11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 620997)
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8612/107265>
- Çelik, E. (2018). Modern toplumda serbest zamanın işlevi ve planlanması. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 77–92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademik-hassasiyetler/issue/37173/419376>
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarlarla ilgili öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101–114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47957/606771>
- Çetinkaya, M. ve Üzümcü, M. (2021). Taşınalı eğitim üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(2), 1–16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sedder/issue/67464/1051671>
- Çınar, A., Koç, N., Yankayış, S., Güler, F. ve Çapar, F. (2024). Taşınalı eğitim veren okullardaki okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadıkları zorluklar hakkındaki

- düşünceleri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 109–125. <https://ulusalegitimdergisi.com/index.php/pub/article/view/22>
- Çınar, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468. <https://doi.org/10.16916/aded.693167>
- Çiçek, C., Aslan, M., Sayalı, M. ve Küçük, M. (2024). Eğitimde öğrenci başarısının artırılmasına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 44–57. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/410>
- Çivi, C. (2002). *Öğrenmeyi öğrenmek*. Ankara: Mikro Dizgi.
- Çivilidağ, A., Yanar, A., Kızılırmak, B. ve Denizli, T. (2018). Mesleki benlik saygısı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 45–60. <https://doi.org/10.31461/ybpd.417509>
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29–52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16689/173431>
- Çoban, C. ve Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657–2687. <https://doi.org/10.51460/baebd.1542788>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2025). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukcu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 1–22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Dabak, F. (2024). *Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ve akademik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 874867)
- Dalkıran, B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 554634).

- Dalkıran, B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Bartın Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://hdl.handle.net/11772/1889>
- Darling-Hammond, L. ve Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success* [Policy brief]. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educating_Whole_Child_BRIEF.pdf
- Dayıoğlu, K. R. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 511149)
- Demir, C. ve Demir, N. (2006). Bireylerin boş zaman faaliyetlerine katılmalarını etkileyen faktörler ile cinsiyet arasındaki ilişki: Lisans öğrencilerine yönelik bir uygulama. *EEge Academic Review*, 6(1), 36–48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eab/issue/39837/472349>
- Demir, D. (2024). Taşınabilir eğitim ve sosyo-eşitsizlik: Eğitimdeki ulaşım engellerinin üstesinden gelme çabaları. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 8(1), 23–35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/83776/1401853>
- Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/72357/1053412>
- Demir, M. R. (2019). Öğrencilerin serbest zaman oyun tercihleri ile matematik akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 137–153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitek/issue/50136/610167>
- Doğan, E. (2024). Ortalama kişi başına düşen millî gelir ile akademik başarının ilişkisi: PISA 2022 sonuçları ülkeler örneği. *BAYÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 15–24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bayusbd/issue/87997/1577651>
- Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. sınıfta aile katılımı: Sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 217–229. <https://doi.org/10.21497/sefad.04674>
- Doğan, Ö. (2018). Zaman yönetimi ve akademik başarı ilişkisi: Artvin Çoruh Üniversitesi, Hopa İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bir uygulama. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 149–174. <https://doi.org/10.22466/acusbd.356843>

- Doğan, U. C. (2018). *Ailenin katılım ve desteği ile ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 529050)
- Doğan, U. C. (2018). *Ailenin katılım ve desteği ile ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi, Yükseköğretim Kurulu]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr> (Tez No: 529050)
- Doruk, N. (2021). *Üniversite öğrencilerinin evlat sorumluluğu beklentileri ve aile aidiyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 670116)
- Döğüşgen, M. M. (2018). *Zor çocuk yoktur mutsuz çocuk vardır*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Duğan, Ö. (2022). Dijital çağda öğrenme aracı olarak oyunlaştırmanın sağlık okuryazarlığı üzerindeki rolü. *TRT Akademi*, 7(14), 262–285. <https://doi.org/10.37679/trta.960815>
- Durlanık, H. K. ve Uzman, E. (2022). Orta çocukluk dönemindeki çocuklarda aile aidiyetinin algılanan ebeveyn tutumları ve empati ile ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 69–83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/68741/984018>
- Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H. ve Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 248–262. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442258>
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211–224. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1739>
- Ekinci, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ders dışı serbest zamanlarını değerlendirme biçimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 600098)
- Ekinci, E. (2024). Tarihi bir yolculuk: Nejdet Köktürk'ün serbest zaman alanında gerçekleştirdiği araştırmaların incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 29–42. <https://doi.org/10.52272/srad.1564422>
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Kayıhan yayınları.

- Ekiz, M. A. (2023). Rubrik ve portfolyo değerlendirmenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Humanistic Perspective*, 5(3), 1166–1188. <https://doi.org/10.47793/hp.1325419>
- Elçiçek, Z. ve Kaplan, U. (2021). Taşınalı eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 202–219. <https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/64336/950325>
- Elmacioğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü* (1. baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-efficacy, and leadership approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257–276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>
- Epözdemir, B. (2022). Lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtma düzeyi ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 834752).
- Er, B. H. ve Mete, M. (2021). The mediating effect of learning responsibility on the success of the family's academic attitude. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 37(37), 60–86. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2021.V37-04>
- Er, B., Yıldız, K. ve Güzel, P. (2019). Üniversite öğrencilerinin rekreatif bir etkinlik alanı olarak sosyal medya kullanım amaçlarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 109–115. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/44146/459197>
- Ercan, S. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5E öğretim modelinin madde döngüleri konusunun öğretilmesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 278182)
- Erdem, A. R. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Öğrenci hizmetlerinin yönetimi* (s.1–10). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, H. (2021). *İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesi: Afyonkarahisar örnekleme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 670323)
- Eren, S. (2011). *İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri: Bağcılar ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 144251)

- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532–549. <https://doi.org/10.30831/akukeg.407029>
- Erinjeri, M. ve Lobo, L. (2023). The impact of leisure time activities on the academic performance among college students. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 11, 497–504. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2023.48600>
- Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 481–503. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356578>
- Erkal, M. E. (1999). *Sosyoloji (Toplumbilim)*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 321–331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ertuğral, S. M. (2023). Toplumsal kalkınmanın sağlanması bakımından boş zaman değerlendirmenin etkisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(94), 987–997. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3591>
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Erzurumlu Ceylan, E. ve Erdem, A. (2022). İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyleri ve akademik başarılarının gerçeklik terapisi kapsamında öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2022(19), 454–474. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1178864>
- Esen-Aygün, H. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(1), 82–99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitek/issue/46604/554426>
- Esentürk, S. ve Ateş, H. K. (2023). Proje tabanlı öğrenme yöntemine genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(139), 1–23. <https://doi.org/10.29228/ASOS.67493>
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150). <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/626>
- Gencer, C., Altuğ, M. ve Ersöz, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin hayatında bilgisayarın yeri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/gazibtd/issue/6621/87906>

- Gençigör, M. C., Akın, S. ve Gümüşgöl, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde boş zaman sıkılma algılarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 24–35. <https://doi.org/10.33468/sbsebd.266>
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9–74). London: Routledge.
- Govindasamy, K., Elayaraja, M., Abderrahman, A. B., Parpa, K., Katanic, B. ve Granacher, U. (2025). The effect of leisure-time exercise on mental health among adults: A bibliometric analysis of randomized controlled trials. *Healthcare*, 13(5), 575. <https://doi.org/10.3390/healthcare13050575>
- Gökalp, A., Uluçınar, U., Değirmenci, N. ve Yüksel, K. (2021). Öz denetim ile sorumluluk arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 715–726. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1042293>
- Gökalp, M. (2024). *Çağdaş eğitim*. Afyonkarahisar: Yaz Yayınları.
- Gökçe, H. (2008). *Serbest zaman doyumunun yaşam doyumu ve sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 248410)
- Green, S., Sanczyk, A., Chambers, C., Mraz, M. ve Polly, D. (2023). College and career readiness: A literature synthesis. *Journal of Education*, 203(1), 222–229. <https://doi.org/10.1177/00220574211002209>
- Güdürü, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algıları üzerine bir araştırma. *International Primary Education Research Journal*, 5(3), 243–259. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iperj/issue/66003/933946>
- Gül, E. D. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 261–273. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4391/60390>
- Güneş, A. (2008). Dinî hükümlerde vicdanî sorumluluk. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(19), 69–79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/harranilahiyatdergisi/issue/26241/276383>

- Güney, S. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 485758)
- Gür, R. ve Yıldırım, A. (2024). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) matematik akademik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 937–968. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1226647>
- Güven, P. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ana babanın akademik başarıya ilişkin beklentisi ve eğitime katılımının rolü* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 567547)
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y. (2009). *Boş zaman ve rekreasyon yönetimi: Örnek animasyon uygulamaları*. İstanbul: Detay Yayıncılık.
- Hakkâri, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 650–661. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693444>
- Hazar, A. (2009). *Rekreasyon ve animasyon*. İstanbul: Detay Yayıncılık.
- Hornby, G. ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Huber, L. ve Lorenz, G. (2020). Academic achievement and social interactions of high and low achieving students in mixed-ability classrooms. *Frontiers in Education*, 5, Article 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00004>
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 282–296. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16232/170005>
- İN, E. Ç. ve Kula, K. Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 403–442. <https://doi.org/10.19171/uefad.679322>
- İnce, S. ve Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172–197. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/61832/886446>

- Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The journal of experimental education*, 70(3), 243-254. <https://doi.org/10.1080/00220970209599508>
- Jensen, C. R. (1995). *Outdoor recreation in America*. USA: Human Kinetics.
- Kalburan, N., Pamuk, D. K. ve Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(59), 235–261. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1117010>
- Kalkan, K. (2024). *Üniversite öğrencilerinde ders-boş zaman kavramı*. Ankara. Sonçağ Akademi.
- Kalkavan, A., Güner, O. ve Kavalcı, İ. (2024). Üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetimi ve fiziksel aktivite düzeylerinin araştırılması. *Spor Eğitim Dergisi*, 8(3), 200–208. <https://doi.org/10.55238/seder.1581333>
- Kan, Ç. (2022). Love for social studies among students. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 17, 1–11. <https://doi.org/10.51293/socrates.225>
- Kaplan, K. (2016). *Serbest zaman egzersiz katılımı, öznel iyi oluş, öz-yeterlik: Lise öğrencileri üzerinde bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 440652)
- Kara, Ö. ve Yıldırım, İ. (2020). Lise öğrencilerinin serbest zaman egzersize katılım düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 70–80. <https://doi.org/10.46385/tsbd.773086>
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 72–86. <https://doi.org/10.37754/775458.2020.525>
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakurt, N. ve Özkan, H. (2024). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen demografik değişkenlerin eğitsel veri madenciliği ile incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 16–33. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1351750>
- Karaküçük, S. (2014). *Rekreasyon boş zamanları değerlendirme* (4. baskı). Ankara. Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S. (2017). *Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme* (7. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S. (2019). *Boş zaman rekreasyon ve İslamiyet*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Karaküçük, S. ve Akgül, B. M. (2016). *Ekorekreasyon, rekreasyon ve çevre*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, N. Y. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları (Bingöl ili örneği)* (Yüksek lisans tezi,). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 192799).
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89–107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Kaş, B. ve Işık, S. (2022). Çeviri öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları: Ürün odaklı değerlendirme ve süreç odaklı değerlendirme. *Uluslararası Dil ve Çeviribilim Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat*. https://webadmin.selcuk.edu.tr/contents/lotus/icerik/50459/Full%20Text%20Book%20Full_638125046274147545.pdf#page=30
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11–18. <https://www.researchgate.net/publication/284784501>
- Kaya, S. (2003). *Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin boş zaman değerlendirme eğilimi ve etkinliklerin sosyalleşmeye etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 138114).
- Kayaarslan, S. (2024). Boş zaman değerlendirme olgusu çerçevesinde üniversite gençliği ve üniversiteli gençlerde boş zaman değerlendirmenin pandemi döneminde artan önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(81), 629–649. <https://doi.org/10.29228/JASSS.45525>
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 2–32. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/4484>
- Keskin, M, Üstün, A., Bayar, A (2020). Taşımalı eğitim uygulamalarında öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Mecitözü örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 6(67), 3463–3468. <https://doi.org/10.26449/sssj.2571>
- Kılbaş, Ş. (2010). *Rekreasyon boş zamanı değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.

- Kılıç, H. İ. ve Gündüz, Y. (2021). Veli tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 313–327. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/65631/850724>
- Kılıç, M. (2015). Aile ve serbest zaman ilişkisi: Düzce örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 27–49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dusbed/issue/22628/241805>
- Kılıç, M. (2020). Saplın serbest zaman. *Modern Leisure Studies*, 2(1), 1–10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mls/issue/55366/753861>
- Kır, H., Kalfaoğlu, M. ve Aksu, H. H. (2021). Mathematics teachers' opinions on the use of out-of-school learning environments. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59–76. <https://doi.org/10.17278/ijesim.839925>
- Kırlıoğlu, E. (2024). *Ortaöğretim gençliğinin serbest zaman faaliyetlerinin araştırılması (Bolu ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144251).
- Kocaman-Karoğlu, A. ve Atasoy, B. (2018). Sosyal medya kullanımı ile serbest zaman tatmini arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 826–839. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.330525>
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142). <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/715/700>
- Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 637910).
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169–1194. https://www.researchgate.net/profile/Oezgen-Korkmaz/publication/228450960_Candidate_Teachers'_Attitude_toward_Scientific_Research/links/5543d87a0cf23ff71685248f/Candidate-Teachers-Attitude-toward-Scientific-Research.pdf
- Köslich-Strumann, S., Strumann, C. ve Voltmer, E. (2023). Influence of students' personality on their leisure behaviour choices and moderating effects on their academic efficacy: An exploratory study. *PLOS ONE*, 18(1), e0280462. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280462>

- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111–135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/555240>
- Kuloğlu, A. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of History School*, 15(LX), 2790–2814. <https://doi.org/10.29228/joh.62227>
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına ve dersleri sevmeye durumlarına göre incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(2), 172–181. <https://dergipark.org.tr/en/pub/epod/issue/5804/77227>
- Kurnaz Adıbatmaz, F. B. ve Kutlu, Ö. (2020). *Bilimsel düşünme becerilerinin ölçülmesi* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, F. (2022). *Kur'an'da dua-kulluğun özü*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Küçükkişi, H. F. ve Özkurt, B. (2024). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of ROL Sport Sciences*, 5(3), 463–486. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13907341>
- Lintner, T. (2006). Hurricanes and tsunamis: Teaching about natural disasters and civic responsibility in elementary classrooms. *Social Studies*, 97(3), 105–107. <https://doi.org/10.3200/TSSS.97.3.101-104>
- Maechel, L., Steinmayr, R., Christiansen, H. ve Wirthwein, L. (2023). On the association between students' (domain-specific) subjective well-being and academic achievement—disentangling mixed findings. *Current Psychology*, 42(35), 30825–30839. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04022-w>
- Maltsev, D., Andrieieva, O., Kashuba, V., Yarmak, O., Dobrodub, E., Grygus, I. ve Prusik, K. (2022). Assessment of the quality of active family leisure. *Physical Education Theory and Methodology*, 22(3), 386–392. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2022.3.13>
- MEB (2025). *Okula başlama yaşı*. TEGM. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ssd.php> (29 Temmuz 2025 tarihinde ulaşıldı)
- MEB. (2025). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTertip=5&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği>

- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67–83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59473/854633>
- Mildan, N. ve Aydoğdu, F. (2024). Öğrencilerin matematik kaygılarına farklı bir bakış. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 7(13), 63–69. <https://doi.org/10.36731/cg.1307195>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. T.C. Resmî Gazete, 14576.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis?id=4>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli alan becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/alan-becerileri>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Yıllara göre Kocaeli sınıf kademelerine göre öğrenci sayısı*. <https://istatistik.meb.gov.tr/OgrenciSayisi/Index> adresinden ulaşılmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Sıkça sorulan sorular*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/27091626_SSS.pdf (Erişim tarihi: 31 Temmuz 2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu: İlkokul öğrencisi*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4> (29 Temmuz 2025 tarihinde ulaşıldı)
- Motevalli, M., Drenowatz, C., Tanous, D. R., Wirnitzer, G., Kirschner, W., Ruedl, G. ve Wirnitzer, K. C. (2024). Determinants of engagement in leisure-time physical activity and club sports among university students: A large-scale study. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 9(3), 151. <https://doi.org/10.3390/jfmk9030151>
- Mutlu, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sağlık davranışlarıyla ilgili sorumluluk algıları (Yüksek lisan tezi)* Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 192069).
- Müniroğlu, R. S., Öniz, M. ve Göçer, İ. (2023). Yerel yönetimlerde serbest zaman anlayışı ve rekreasyonel uygulamalar. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(1), 67–88. <https://doi.org/10.55142/jogser.1294456>

- Namlı, A. K. (2023). *Eğitimin Kavramsal Temelleri-8: Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Nas, E. (2022). Merhamet Konusunda Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*. 5(1), 75-100. <https://doi.org/10.55150/apjec.824753>
- Nishi, S. K., Kavanagh, M. E., Ramboanga, K., Ayoub-Charette, S., Modol, S., Dias, G. M., ve Chiavaroli, L. (2024). Effect of digital health applications with or without gamification on physical activity and cardiometabolic risk factors: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *EClinicalMedicine*. [https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370\(24\)00377-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370(24)00377-8/fulltext)
- Odabaşı, Y. ve Özer, G. (2023). Son yıllarda Türkiye’de kadın istihdamının durumu ve kadın istihdamını artırmaya yönelik destekler. *İktisadi Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 47–54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpuiaad/issue/83576/1450963>
- Okutan, S. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 478384).
- Onuk, C. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının bilimsel yaratıcılık ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisan tezi) Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 755787).
- Onur, M., Pınar, C., Korkmaz, M., Yücel, A., Topğuç, F. ve Kaplan, F. (2023). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonuna ilişkin görüşleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(36), 62–76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10394958>
- Oostdam, R. ve Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 337-351. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Orel, F. D. ve Yavuz, M. C. (2003). Rekreasyonel turizmde müşteri potansiyelinin belirlenmesine yönelik bir pilot çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 61–76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4367/59731>
- Önder, Ö. K. ve Bilgin, U. (2022). Serbest Zaman Doyumunun Mutluluk ve Umutsuzlukla İlişkisinin İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(Özel Sayı 1), 562-580. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asbid/issue/73904/1199502>

- Önen, L. (2023). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman motivasyonları ile rekreasyonel etkinliklere katılımına engel olan faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 807643).
- Öner, B. ve Lapa, T. Y. (2022). Ergenlerde serbest zamanda sıkılma algısı, internet bağımlılığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1064–1077. <https://doi.org/10.38021/asbid.1161857>
- Ötken, Ş. ve Süslü, A. (2020). İlköğretim öğrencilerinin fen bilimleri akademik başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(54), 1357–1363. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1900>
- Öz, A. A. ve Serin, N. B. (2021). Ortaokul öğrencileri için sorumluluk becerisi eğitimi programının geliştirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(1), 25–33. <https://www.researchgate.net/publication/348541407>
- Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 609016).
- Özan, M. B. ve Yaraş, Z. (2017). Türk eğitim sisteminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 47–61. <https://doi.org/10.9761/JASSS6996>
- Özavcı, R., Sağar, M. E. ve Ünver, O. (2023). Genel özyeterliğin akademik özgüvene etkisinde boş zaman tatmininin aracılık rolü. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 454–469. <https://doi.org/10.38021/asbid.1349486>
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 616380).
- Özcan, N. ve Keskin, Y. (2024). Öğrenci, öğretmen ve veli üçgeninde akademik başarı yüksek öğrencilerin sahip oldukları akademik özellikler: Sekizinci sınıf öğrencilerine dönük bir durum çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 449–482. <https://doi.org/10.19171/uefad.1392544>
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Özdemir, A. S. (2006). *Türkiye Taş Kömürü Kurumu Genel Müdürlüğü'nde çalışan yeraltı işçilerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187667).
- Özdemir, H. ve Atmaca, T. (2022). Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 69–91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/72551/1144377>
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdere, M. (2024). *Yapay zeka çağında öğretmenlik mesleğinin geleceği*. Eğitim ve Bilim, (III), 31. <https://books.google.com.tr/books?id=0H81EQAAQBAJ&pg=PA31>
- Özdoğru, A. A. (2021). Lise öğrencilerinin okul dışı zaman kullanımları: Değişken ve birey merkezli bir yaklaşım. *Etkileşim*, (7), 12–30. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2021.7.116>
- Özen, Y. (2011). Öğrenmede kişisel sorumluluğu arttırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: Portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(4), 109–132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22682/242203>
- Özen, Y. (2024). *Yeniden sorumluluk eğitimi* (5. baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren–örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394–422. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31569>
- Özer, B. (2008). *Öğrenmeyi öğretme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675–705. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6737/90564>
- Özhan, M. B., Taşgın, A. ve Kandırmaz, M. (2023). K12 beceriler çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli bağlamında sosyal duygusal öğrenme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 1027–1054. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308964>
- Özkul, A. S. ve Özkul, R. F. (2022). Yaşam doyumunu etkileyen değerler: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Paradigma: İktisadi ve İdari Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 1–12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/paradigmaiad/issue/74914/1219114>

- Özşaker, M. (2012). Gençlerin serbest zaman aktivitelerine katılamama nedenleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 126–131. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931854.pdf>
- Öztabak, M. Ü. (2017). İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin oynadıkları oyunların incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 797–822. <https://doi.org/10.18506/anemon.288906>
- Paksoy, H. M., Özbezek, B. D. ve Gül, M. (2019). Kişilik özellikleri ve sosyal sorumluluk bilincinin sosyal girişimcilik özelliklerine etkileri üzerine bir araştırma. *Social Sciences*, 14(3), 973–1006. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22859>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (3rd ed.). Allen & Unwin. London: Routledge
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yalovasosbil/issue/21788/615751>
- Pietsch, J., Walker, R. ve Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of educational psychology*, 95(3), 589. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.589>
- Polat, E. (2021). *Çocuk gelişimi ve toplumsallaşma alanları olarak mahalle oyun parkları: İstanbul örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 697379).
- Polat, Z., Doğan, S. ve Şahin, N. (2022). Çocuk oyun alanları planlamasının günümüzden geleceğe irdelenmesi: Didim (Aydın) ilçesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293–304. <https://doi.org/10.25308/aduziraat.1174575>
- Preble, B. ve Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance*. Corwin Press.
- Saat, H. ve Akgül, G. D. (2023). İlköğretim fen öğretiminde akran öğretiminin öğrencilerin başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve tutumuna etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 117–130. <https://doi.org/10.47479/ihead.1331128>
- Sadıkoğlu, G. (2002). Aile psikolojisi ve eğitimi. D. Gökdağ (Ed.), *Aile eğitimi* (ss. 23–31) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Sanal, E. B. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarısı ile sanal oyun bağımlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 865823).
- Sanlav, R. (2023). Stresle başa çıkmada rekreasyonun etkisi. Durukan, E. (Ed.), *Spor Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar* (Cilt XII, s. 117). Eğitim Yayınevi.
- Sarı, İ. ve Kaya, E. (2016). Serbest zamanı tatmini okul başarısını artırır mı? Üniversite öğrencilerinin serbest zaman tatmini ve genel not ortalaması arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 11–17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inubesyo/issue/28566/304797>
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609–627. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2182-published.pdf>
- Sarıer, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye’nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905–926. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/66172/757533>
- Selanik Ay, T. ve Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78–93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47939/606454>
- Semerci, Ç. ve Pamuk, M. (2012, Eylül). *Öğrenme ve çalışma sorumluluğu (ÖÇS) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sergen, Y. ve Yaylı, A. (2024). Aile boş zamanı ve COVID-19 ile değişen aile rekreasyon etkinlikleri üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 11(1), 58–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10896708>
- Sevil, T., Şimşek, K. Y., Katırcı, H., Çelik, V. O. ve Çeliksoy, M. A. (2012). *Boş zaman ve rekreasyon yönetimi*. S. Kocaekşi (Ed.), Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları (Yayın No: 1468).
- Sevinç, Ö. S. ve Aktan, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinin belirlenmesi (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 28–43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/31255/340397>

- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22–39. <https://doi.org/10.29065/usakead.232420>
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61–69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11125/133050>
- Sheldon, K. M., Gordeeva, T., Leontiev, D., Lynch, M. F., Osin, E., Rasskazova, E. ve Dementiy, L. (2018). Freedom and responsibility go together: personality, experimental, and cultural demonstrations. *Journal of Research in Personality*, 73, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.007>
- Solak, H. (2024). *İlkokul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin üstbiliş becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 900491).
- Solari, M., Vizquerra, M. I., ve Engel, A. (2023). Students' interests for personalized learning: An analysis guide. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 1073–1109. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00656-3>
- Sontur, R., Bilgili, E. ve Öğüt, C. (2021). Ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi: Ortaokul öğrencileri örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 301–309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/biibfd/issue/69413/1103180>
- Soylu, Ş. ve Altunbay, M. (2023). Eğitimde bireysel farklılıklar ve Türkçe eğitiminde bireysel farklılıkların kazandırılmasında ders kitaplarının önemi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 49–58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluturkad/issue/83101/1431337>
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi* (10. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stebbins, R. A. (1997). Casual leisure: A conceptual statement. *Leisure Studies*, 16, 17–25. <https://doi.org/10.1080/026143697375485>
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253–295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>

- Sürücü, M. ve Konaş, H. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(2), 127–136. <https://doi.org/10.34137/jilses.1592858>
- Süzer, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 123-133. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11135/133187>
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 300680).
- Şahin, D., Şahin, M. S., Yıldız, S., Kaya, Z., Narıcı, H. ve Çakır, E. (2023). Lise öğrencilerinin İngilizce başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(35), 94–112. <https://socratesjournal.org/index.php/pub/article/view/336>
- Şaşmazören, F., Karapınar, A., Sarı, K. ve Gürcan, F. (2021). Öğrencilerin gözünden portfolyo uygulaması: Öz değerlendirme ve dosya kapak görseli analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 408–440. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/65646/931503>
- Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Tosya örneği)* (Yüksek lisans tezi). https://cdn.hitit.edu.tr/sbe/files/50378_232201512556443.pdf
- Şekerci, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin sorumluluk algısı ve öğrenme deneyimleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 308–327. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.258.16>
- Şen, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin serbest zaman okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 413695).
- Şen, M. ve Akpınar, E. (2016). Serbest zaman okumalarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı yordamaya etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 176–201. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/24637/260671>

- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin (5. sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 616423).
- Şeref, M. ve Mızıkacı, F. (2020). Öğrencinin güçlendirilmesi ve öğrenciyi güçlendiren eğitim programları üzerine bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1075–1104. <https://doi.org/10.37217/tebd.787788>
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 351011)
- Şimşek, A ve Kaymakçı, S (2015). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenme Teorileri. Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s:7). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2023). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Pearson Education.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6–8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147–169. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59471/854605>
- Tanır, Z. (2009). *İstanbul ili ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin serbest zaman faaliyetlerinin dağılımı ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235489).
- Taşdemir, M. ve Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada yönetici BHTG yaklaşımını uygulamaya yönelik: Bir durum çalışması. *Uluslararası Türk Dili, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 9(8), 47–71. <https://www.researchgate.net/publication/347834243>
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temel, S., Çevik Kansu, C. ve Temel, N. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 167–198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1077573>

- Tepe, N. ve Arslan, F. (2019). Taşımalı ve merkezi ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite, obezite ve serbest zaman düzeylerinin farklı değişkenlerle incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 44(199). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7981>
- Tezcan, E. (2023). Rekreatyon ve teknoloji. İçinde E. Tezcan ve O. Kusan (Ed.), *Rekreatyonda güncel konular* (ss. 7–20). İstanbul. Efe Akademi Yayınları.
- Tıraş, İ., Karagöz, M., Karagöz, G. ve Zorlu, M. (2024). Okul pansiyonlarının öğrencilerin ders başarıları ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 2(4), 18–33. <https://www.ijoeu.com/index.php/pub/article/view/96>
- Tirit, H., Türkmenoğlu, M., Keyfli, D., Binici, L., Kılıç, İ. ve Karayılan, A. (2024). Ev ödevi konusunda yayınlanan makalelerdeki eğilimlerin incelenmesi: Review of trends in articles on homework. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(42), 79–90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11827227>
- Tokgöz, M., Seyran, M., Yıldırım, Ş. ve Demiroğlu, B. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin serbest zaman etkinlik tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (Tarsus ilçesi örneği). *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 25–40. <https://vixra.org/pdf/1601.0221v1.pdf>
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 122–131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11121/132999>
- Topan, A., Ayyıldız, T. K., Özsavran, M. ve Mutlu, B. (2020). İlkokul öğrencilerinin bilgisayar, internet kullanımı ve bilgisayar oyunları hakkındaki düşünceleri. *Journal of Child*, 20(1), 20–26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jchild/issue/55988/767933>
- Torkildsen, G. (2005). *Leisure and recreation management* (5. baskı). Psychology Press.
- Torkildson, G. (1999). *Leisure and recreation management* (5. baskı). New York. Routledge.
- Trinidad, J. E. (2019). Understanding when parental aspirations negatively affect student outcomes: The case of aspiration-expectation inconsistency. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.004>
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 213–233. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3241>

- Turan, E. B., Aybek, A. ve Yağar, G. (2023). Ders-boş zaman çatışmasında öznel mutluluğun yeri: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 78–87. <https://doi.org/10.52272/srad.1297585>
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279–291. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102138>
- Turgut, F. T. ve Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, C., Filiz, T. ve Akbaba, F. (2022). Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilimlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328–349. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1067613>
- Türe, G. (2013). *Hazırlık okulu öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile stres yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması: Yeditepe Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 327661).
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E. ve Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2025). 30 Temmuz 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır.
- Uğurlu, A. (2005). *Rekreasyonel amaçlı doğa sporlarının turizmde kullanılması: Antalya Köprülü Kanyon rafting uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206382).
- Uludağ Kırçıl, R., Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2021). İlkokulda yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimi perspektifinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1137–1157. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/65009/1000826>
- Ulum, H., Ergün, F., Topdaş, K. ve Sağlam, Ö. (2024). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin bilişsel çıraklık yaklaşımı ile toplama işlemi becerilerinin geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(3), 177–197. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fmgtd/issue/88001/1512900>
- Ulusoy, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'na İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- Ulusoy, İ. K. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 29–43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yasader/issue/70489/1124613>
- Ulutaş, A. E. (2019). *Serbest zaman ve rekreasyonun mutluluk ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 578255).
- Urone, C., Verdi, C., Iacono, C. L., ve Miano, P. (2024). Dealing with overparenting: Developmental outcomes in emerging adults exposed to overprotection and overcontrol. *Trends in Psychology*, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00407-x>
- Uygur, A. ve Özkan, N. B. (2022). Kentsel planlamada rekreatif yeşil alanların rolü. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 9(2), 70–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6774485>
- Uysal, İ. ve Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Ünal, P. D. (2008). *Yabancı dil öğrenen Türk öğrencilerin sözel iletişim sorunlarında ruhsal ve toplumsal etmenlerin rolü* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228194).
- Ünalın-Şenler, E., Cantürk, M. ve Bektaş, H. (2023). Değerler eğitimi programının 54–66 aylık çocukların değer düzeylerine etkisi. *IZU Journal of Education*, 5(10), 172–188. <https://doi.org/10.46423/izujed.1292635>
- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 135–168. <https://doi.org/10.30831/akukeg.358211>
- Verep, H. ve Vural, G. (2022). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilinci ve farkındalığı üzerine çalışmalar. *Journal of Anatolian Environmental and Animal Sciences*, 7(3), 331–335. <https://doi.org/10.35229/jaes.1167584>
- Vural, H., ve Yılmaz, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin mekâna bağlı serbest zaman aktivite tercihleri ve rekreasyonel eğilimleri. *Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*, 5(4), 424–432. <https://doi.org/10.30910/turkjans.471208>

- Yafez, E. (2020). *Türkiye'de proje başarısı ölçümleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisan tezi) Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640549).
- 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. ve Saracaloğlu, A. S. (2019). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması el kitabı* (2. baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Yanbakar, E., Bulut, D., Mart, M. ve Yavuz, R. (2023). Taşınabilir eğitim yapılan ilköğretim ve ortaokullarda yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 3(1), 1–27. <https://doi.org/10.5505/sec.2023.92400>
- Yapıcı, İ. Ü. (2009). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin tohumlu bitkiler sistematigi laboratuvarı dersine yönelik tutum ve başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 63–69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11117/132955>
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yayla, Ö. ve Bangir-Alpan, G. (2019). Öğrencilerin matematikte zorlanma nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 401–425. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/51092/636064>
- Yemişçi, D. (2024). Üniversite öğrencilerinin boş zaman engellerinin belirlenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 13(13), 147–158. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3639>
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189026).
- Yerlisu-Lapa, T. ve Ardahan, F. (2009). Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine katılım nedenleri ve değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 20(4), 132–144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16391/171414>
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214–1237. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/161047/makaleler/10/1/arastirmx_161047_1_0_pp_1214-1237.pdf

- Yeşil, R. (2013). *School Learning Responsibility Scale's validity and reliability study (For primary school students)*. *Mevlâna International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 1–14. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908818.pdf>
- Yeşil, R. (2013). Secondary school students' level of fulfillment of their learning responsibilities in school learning. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214–1237. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/2319>
- Yeşil, R. (2021). *Tohum Sorun: Sorumluluk ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Yeşil, R., Çalışkan, N. ve Şahan, E. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Yamaçlı kasabası örneği)*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yeşil, R., Kart, M. ve Aslander, M. (2020). *Ahilik ve değer eğitimi modeli ÂDEM*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: Bir ölçek revizyonu. *Education Sciences*, 8(2), 285–307. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19812/211910>
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169–2226. <https://doi.org/10.26466/opus.603506>
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167–176. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88017>
- Yıldız, F. İ. ve Karadağ, Ö. (2023). İlkokul düzeyinde yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 936–950. <https://doi.org/10.16916/aded.1321531>
- Yıldız, S. ve Tanrıverdi, H. (2017). *Boş zaman yönetimi ve akademik başarı arasındaki ilişki*. 18. Ulusal Turizm Kongresi. Mardin Artuklu Üniversitesi. Mardin, Türkiye. 827–835.

- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 265–273. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88099>
- Yılmaz, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 469586).
- Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 517116).
- York, T. T., Gibson, C. ve Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1–20. https://www.researchgate.net/publication/278305241_Defining_and_Measuring_Academic_Success
- Yurtal, F. ve Yontar, A. G. A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411–423. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4374/59914>
- Zekioğlu, A., Gürsoy, S., Gürsoy, R. ve Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 2(1), 9–17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hp/issue/52419/674214>
- Zencir, B. (2024). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 862722).
- Zengin, M. ve İçöz, E. A. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 323–345. <https://doi.org/10.18498/amaufd.379279>

EKLER

EK 1: Öğrenme Sorumlulukları Ölçeği Kullanım İzni

EK 2. T.C. Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Onayı

EK 3. T.C. Kocaeli Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni

EK 4. T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Anket Onay Formu

EK 5. Kişisel Bilgiler Formu

EK 6. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği

EK 7. Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeği



Ek 1. Öğrenme Sorumlulukları Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Hocam Prof. Dr. Rüştü YEŞİL' e,

Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalınız y227014003 nolu yüksek lisans öğrencisiyim.

“İlkokul öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi“ konulu tezimde tarafınızca geliştirilen Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği'nin (Yeşil,R,2013) kullanımıyla ilgili izninizi talep ediyorum. Gereğini arz ederim.

Zeynel Abidin DEMİRCİ/ YL Öğrencisi

Ek: Ölçeğin yayınlandığı kaynak

Ölçeğin Yayınlandığı Kaynak:

Yeşil, R. (2013). School Learning Responsibility Scale's Validity and Reliability Study (For Primary School Students). Mevlana International Journal of Education (MIJE). 3(4), 1-14.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908818.pdf>

Sayın Zeynel Abidin Demirci,

Tarafımdan geliştirilen Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği"ni araştırmanızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Prof.Dr. Rüştü YEŞİL

SAÜ Eğitim Fakültesi

İyi akşamlar hocam dilekçeyi yazmaya çalıştım.

, 27 Kas 2023 Pzt, 20:13 tarihinde şunu yazdı:

--

Prof.Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD

Ek 2. T.C. Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Onayı



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-314787
Konu : 26/16 Zeynel Abidin DEMİRCİ

14.12.2023

Sayın Zeynel Abidin DEMİRCİ

İlgi : 07.12.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 13.12.2023 tarihli ve 26 sayılı toplantısında alınan "16" nolu karar ile Zeynel Abidin DEMİRCİ'nin başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSNLDJR3A5 Pin Kodu :78452
Adres Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryainiversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5783&eD=BSNLDJR3A5&eS=314787>

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

16. Zeynel Abidin DEMİRCİ'nin " İlkokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları, Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Zeynel Abidin DEMİRCİ'nin " İlkokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları, Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 3. T.C. Kocaeli Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99332089-605.01-96327915
Konu : Araştırma İzni
(Zeynel Abidin DEMİRCİ)

09/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Sakarya Üniversitesinin 15/01/2024 tarih ve E-67236739-044-325331 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynel Abidin DEMİRCİ'nin *"İlkokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları, Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu çalışmasını ilimiz ilkokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı ilimiz ilkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer AKMANŞEN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Mustafa AYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Kozluk Mahallesi İnaönü Caddesi No:32
41040 İzmit/ KOCAELİ
Tic. Sic. No : 272323

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Emel SAĞLAM YAVUZ

Unvan : Şef





T.C.
KANDIRA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-37279328-605.01-96760318
Konu : Araştırma Uygulama İzni

15.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 14.02.2024 tarih ve 96620595 sayılı yazısı.
b) Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 14.02.2024 tarih ve 96620520 sayılı yazısı.
c) Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 14.02.2024 tarih ve 96620391 sayılı yazısı.

Araştırma Uygulama İzni konulu İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsa EKİZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
İlgi Yazı ve Ekleri

Dağıtım:
Tüm Okul ve Kurum Md.

Adres : Çarşı Mah. İzmit Cad. No:7

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Ayşegül ERBEK

Unvan : Memur





T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99332089-605.01-96620520
Konu : Araştırma İzni
(Zeynel Abidin DEMİRCİ)

14.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynel Abidin DEMİRCİ'nin *"İlkokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları, Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu çalışmasını ilimiz ilkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 09/02/2024 tarih ve E-99332089-605.01-96327915 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Mustafa DOĞAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (6 Sayfa)

Dağıtım:
12 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: İbrahim TURAN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Zeynel Abidin DEMİRKEİ
Kurumu / Üniversitesi	Sakarya Üniv.
Araştırma yapılacak iller	Kocaeli
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul 4. sınıf
Araştırmanın konusu	İlkokul öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları, öğrenme sorumlulukları, öğrenme ve Akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemek
Üniversite / Kurum onayı	Var ☒ Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket Serbest zaman değerlendirme anketi, öğrenme sorumluluğu ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Görüşü	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

Ek 4. T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Anket Onay Formu

	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANKET ONAY FORMU	Sayfa : 1/1
Öğrencinin		
Adı Soyadı	:	Zeynel Abidin DEMİRCİ
Öğrenci Numarası	:	y227014003
Enstitü Anabilim Dalı	:	Sınıf Eğitimi
Enstitü Bilim Dalı	:	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Öğretim Yılı	:	2023-2024
Programı	:	İkinci Öğretim Tezli Yüksek Lisans
Programı	:	
E-Posta	:	
Tel No	:	
Anket Konusu	:	İlkokul öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi
ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR		
Kocaeli ili resmi ilkokullarında uygulanacaktır (Okullar sosyoekonomik düzeye göre iki farklı özellikteki bölgeden seçilecek). İlk anket halinde olan " Serbest Zaman Değerlendirme" anketi gerekli sayıda öğrenciye uygulanacak ve ölçek haline getirilecektir. İkinci aşamada tesadüfî örneklem ile seçilen 500 öğrenciye " Serbest Zaman Değerlendirme" ölçeği ve " Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği uygulanacaktır.		
Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir. Bilgilerinize arz olunur.		
UYGUNDUR		UYGUNDUR

Ek 5. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda, yapılan araştırma kapsamında serbest zamanlarınızı nasıl değerlendirdiğiniz ve okul öğrenmeleri için neleri ne düzeyde yaptığınız ile ilgili anket sorularına yer verilmiştir. Sizden istenen, maddelerin seçeneklerinden size uygun olanı işaretlemenizdir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Teşekkür ediyorum.

Zeynel Abidin DEMİRCİ
Öğretmen/YL Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kız

2. Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri derslerindeki genel başarı ortalaması

(Sınıf Öğretmeni dolduracak)

Türkçe: ☐ Geliştirilmeli ☐ Orta ☐ İyi ☐ Pekiyi

Matematik: ☐ Geliştirilmeli ☐ Orta ☐ İyi ☐ Pekiyi

Sosyal Bilgiler: ☐ Geliştirilmeli ☐ Orta ☐ İyi ☐ Pekiyi

Fen Bilimleri: ☐ Geliştirilmeli ☐ Orta ☐ İyi ☐ Pekiyi

3. Anne Eğitim Durumu

☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu

4. Baba Eğitim Durumu

☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu

5. Anne Mesleği

☐ Ev hanımı ☐ Devlet çalışanı ☐ Özel sektör çalışanı ☐ Diğer (Esnaf vb)

6. Baba Mesleği

☐ İşsiz/Emekli ☐ Devlet çalışanı ☐ Özel sektör çalışanı ☐ Diğer (Esnaf vb)

7. Evimizdeki çocuk sayısı (ben dâhil): ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve fazla çocuk

8. Evimiz: ☐ Şehir merkezinde ☐ İlçe merkezinde ☐ Kasabada/Köyde

9. Evinizin bahçesi var mı? ☐ Evet ☐ Hayır

10. Evinizin yakınında oyun parkı var mı? ☐ Evet ☐ Hayır

11. Evinizde sana ait özel bir oda var mı? ☐ Evet ☐ Hayır

12. Okula ulaşım şekliniz: ☐ Yürüyerek ☐ Şehir içi servis ☐ Köyden taşımali servis

13. En sevdiğim ders (Lütfen yazınız):

14. En fazla zorlandığım ders (Lütfen yazınız):

15. En fazla zaman ayırıp çalıştığım ders (Lütfen yazınız):....

Lütfen arka sayfadan devam ediniz...

Ek 6. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri şu seçeneklere göre cevaplayınız.

(0) Hiçbir zaman (1) Nadiren (3) Bazen (4) Çoğu zaman (5) Her zaman

Maddeler	Okul derslerimle ilgili olarak	Seçenekler				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim	☐	☐	☐	☐	☐
3	Söz hakkı almak için parmak kaldırırım.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Grup içi sportif etkinliklerde üzerime düşen davranışı yaparım	☐	☐	☐	☐	☐
5	Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ödevlerimi zamanında yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Grup ödevlerinde görev almaya istekli davranırım	☐	☐	☐	☐	☐
8	Ders sırasında etkinliklere istekli olarak katılırım.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım	☐	☐	☐	☐	☐
10	Derslerde öğretmen ve arkadaşlarımla anlattıklarını dikkatlice dinlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Ödevlerimi, öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım	☐	☐	☐	☐	☐
13	Öğretmen ve arkadaşlarımla konuşurken onların sözünü kesmem.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Önemli gördüğüm bilgileri defterime ya da kitabıma açıklayarak not ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Ders çalışırken bilgileri anlaşılır kılmak için şema ve tablo oluştururum.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Öğrendiğim bilgileri özetlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Kitapta okuduğum metin üzerinde önemli gördüğüm yerleri işaretlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri öğretmenime sorarım.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Ertesi gün işlenecek konuları önceden okurum.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Sınıf ve okul panolarında duyurulan haber ve bilgileri takip eder, okurum.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Evde ders çalışırken sözlük, harita, atlas ve benzeri araçları kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Araştırma ödevleri için kütüphaneden ve diğer yazılı kaynaklardan yararlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐

Anket bitmiştir. Lütfen öğretmeninize teslim ediniz. Çok teşekkür ederim.

Ek 7. Serbest Zaman Değerlendirme Ölçeği

Lütfen, aşağıdaki maddelerde yazılmış olan etkinliklerden size uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe (X) işareti koyunuz.

0) Hiçbir zaman (1) Çok az (3) Bazen (4) Çoğu zaman

Maddeler	Okul dışındaki serbest zamanlarımda;	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Çoğu zaman
1	El işi, resim, müzik gibi sanatsal kurslara katılıyorum.	☐	☐	☐	☐
2	Evde sanatsal becerilerimi geliştirmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐
3	Okulum tarafından düzenlenen halk oyunları, tiyatro, satranç gibi sosyal etkinlik kurslarına katılıyorum.	☐	☐	☐	☐
4	Futbol, basketbol, yüzme gibi sportif kurslara katılıyorum.	☐	☐	☐	☐
5	Okul derslerimi destekleyen (Matematik, Türkçe, İngilizce vb.) özel kurs ve eğitimlere katılıyorum.	☐	☐	☐	☐
6	Evde bilgisayar ve tabletle oyun oynayarak eğlenip dinlenirim.	☐	☐	☐	☐
7	Akıl ve zekâ geliştiren oyunlar oynarım.	☐	☐	☐	☐
8	Ödevlerimi yaptıktan sonra kitap okurum.	☐	☐	☐	☐
9	Telefon ya da tabletimle uğraşırım.	☐	☐	☐	☐
10	Hikâye ve masal kitapları okurum.	☐	☐	☐	☐
11	Akşamları ailemle birlikte televizyon izleriz.	☐	☐	☐	☐
12	Ders ya da ödevlerimi yaptıktan sonra oyun oynamayı tercih ederim.	☐	☐	☐	☐
13	Önce oyun oynar, dinlenir ve sonra ödevlerimi yaparım.	☐	☐	☐	☐
14	Merak ettiğim konularla ilgili araştırmalar yaparım.	☐	☐	☐	☐
15	İlgimi çeken televizyon programları (çizgi film, dizi film, spor, müzik vb.) izlerim.	☐	☐	☐	☐
16	Okul kulübümüz için arkadaşlarımla toplantılar yapar, etkinliklerde bulunuruz.	☐	☐	☐	☐
17	Ödevlerimi tamamladıktan sonra internetten ya da kitaplardan ek araştırma ve okumalar yaparım.	☐	☐	☐	☐
18	Güzel yazı yazmak için yazma çalışmaları yaparım.	☐	☐	☐	☐

Lütfen arka sayfadan devam ediniz...