



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

SINAV MARATONUNDA EBEVEYN AKADEMİK BAŞARI BASKISI
VE DESTEĞİ İLE ÖĞRENME SORUMLULUĞU ARASINDAKİ
İLİŞKİ:8.SINIF ÖRNEKLEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Gülnur KAYA

Malatya-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

SINAV MARATONUNDA EBEVEYN AKADEMİK BAŞARI BASKISI
VE DESTEĞİ İLE ÖĞRENME SORUMLULUĞU ARASINDAKİ
İLİŞKİ:8.SINIF ÖRNEKLEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Gülnur KAYA

Danışman: Prof.Dr. Mustafa KUTLU

Dr. Öğr. Üyesi Nuri ERDEMİR

Malatya-2025

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

**SINAV MARATONUNDA EBEVEYN AKADEMİK BAŞARI BASKISI
VE DESTEĞİ İLE ÖĞRENME SORUMLULUĞU ARASINDAKİ
İLİŞKİ:8.SINIF ÖRNEKLEMİ**

DANIŞMAN
Prof.Dr.Mustafa KUTLU
Dr.Öğr.Üyesi Nuri ERDEMİR

HAZIRLAYAN
Ayşe Gülnur KAYA

Jürimiz tarafından 14/07/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri **Ana Bilim Dalı** Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri, Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Mustafa KUTLU

.....

2. Doç. Dr. Ezgi SUMBAS

.....

3. Dr. Öğr. Üyesi Rüstem Göktürk HAYLI

.....

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdür

ONUR SÖZÜ

Prof.Dr. Mustafa KUTLU ve Dr. Öğr. Üyesi Nuri ERDEMİR danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım ***“Sınav Maratonunda Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ve Desteği İle Öğrenme Sorumluluğu Arasındaki İlişki:8.Sınıf Örnekleme”*** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ayşe Gülnur KAYA

ÖNSÖZ

İlk olarak yüksek lisans dönemim boyunca engin bilgisi ve desteği ile benim yolumu aydınlatan, değerli zamanını bana ayıran, kıymetli tez danışmanlarım Prof.Dr. Mustafa KUTLU'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Nuri ERDEMİR'e teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Lisans eğitimim süresince bana yol açan, rehberim olan ve bu alana gönül vermemi sağlayan, öğrencisi olmaktan her zaman onur duyduğum kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte beni motive eden kıymetli ve saygıdeğer gönül dostlarım Bahar HALLAÇ'a, Aliye BİLEK'e, evlatlarıma güvenli bir liman olan ve başta Şükran ve Şahabettin KAYA olmak üzere eşimin kıymetli ailesine,bana her zaman inanarak, yürüdüğüm yolda nefesim olan canım annem Hacer KOÇ'a, mücadelecı ruhuyla beni büyütüp besleyen kahramanım rahmetli babam Karaali BAYDOĞAN'a ve sevgilerini her daim yanımda hissettiğim ve kardeşleri olmaktan gurur duyduğum abilerim, Mehmet Fatih, Mustafa Habip, İsmail Samed BAYDOĞAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu zorlu yolculukta benim yokuşlarımı paylaşan, kaygılarımı göğsünde yumuşatan, sabrıyla ve şefkatiyle kolaylaştırdığı her anımla bu başarının ortağı eşim Nuri Ozan KAYA'ya, anneleri olmaktan her daim onur duyduğum nefessiz kaldığımda, umudumu kaybettiğimde, onlara yaşanacak daha güzel bir dünya bırakabileceğimi bana hatırlatıp ilham olan evlatlarım Ronya Didar ve Abdullah Kerem'e teşekkür ediyorum.

Ayşe Gülnur KAYA

Malatya, 2025

ÖZET

SINAV MARATONUNDA EBEVEYN AKADEMİK BAŞARI BASKISI VE DESTEĞİ İLE ÖĞRENME SORUMLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ:8.SINIF ÖRNEKLEMİ

KAYA, Ayşe Gülnur

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Kutlu ve Dr. Öğr. Üyesi Nuri ERDEMİR

Haziran-2025, xi + 93 sayfa

Bu çalışmanın amacı, LGS'ye hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ilinde öğrenim gören ve LGS'ye hazırlanan toplam 14 okuldan 1405, 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Veri setindeki her bir değişken için normal dağılım ölçütlerini sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için normallik testleri, ortalama, medyan, mod, histogram grafiği, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Veri seti normallik ölçütlerini sağladığı için, öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını tespit etmek için Parametrik testler t testi, One-Way Anova, post hoc testlerinden Tukey ve Games Howell testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasındaki ilişkiyi ve yordayıcılığı test etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyi, aylık ekonomik gelir düzeyi, günlük ders çalışma süresi, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimi, yaşanan sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısı, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteği gibi değişkenler açısından ebeveyn akademik başarı desteği anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyet,

günlük ders çalışma süresi, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimi, yaşanan sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısı, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteği gibi değişkenler açısından ebeveyn akademik başarı baskısı anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ebeveyn akademik başarı baskısının öğrencilerin anne baba öğrenim düzeyi, aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, aylık ekonomik gelir, günlük ders çalışma süresi, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimi, yaşanan sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısı, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteği gibi değişkenler açısından farklılaştığı bulunmuştur. Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyinin anne baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmada son olarak ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile öğrenme sorumluluk düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin anlamlı olduğu ve ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin sınava hazırlık sürecindeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini %12,9'unu yordadığı bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn akademik başarı baskısı ile öğrenme sorumluluğu arasında güçlü düzeyde negatif bir ilişki olduğu, ebeveyn desteği ile öğrenme sorumluluğu arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılarak uygulamacılar ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: LGS, Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği, Öğrenme Sorumluluğu

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL ACADEMIC SUCCESS PRESSURE AND SUPPORT AND LEARNING RESPONSIBILITY IN THE EXAM MARATHON: AN 8TH GRADE SAMPLE

KAYA, Ayşe Gülnur
Master, İnönü University, Institute of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling

Thesis advisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa Kutlu and Asst. Prof. Dr Nuri ERDEMİR

June-2025, xi+93 page

The purpose of this study is to examine the relationship between 8th grade students preparing for the LGS and their perceived parental academic pressure and support, and their learning responsibilities in terms of various variables. To this end, a correlational survey model was used as a quantitative research method in this study. The sample of the study consists of a total of 1,405 eighth-grade students from 14 schools in Diyarbakır province who are preparing for the LGS in the 2024-2025 academic year. The Personal Information Form, Parent Academic Pressure and Support Scale, and Learning Responsibility Scale were used as data collection tools in the study. Normality tests were performed to check whether each variable in the data set met the criteria for normal distribution, and the mean, median, mode, histogram graph, kurtosis, and skewness values were examined. Since the data set met the normality criteria, parametric tests such as the t-test, One-Way ANOVA, and post hoc tests including Tukey and Games-Howell tests were used to determine how students' levels of responsibility toward learning varied according to different variables related to parental academic pressure and support. Multiple linear regression analysis was performed to test the relationship and predictive power between students' perceived parental academic pressure and support and their sense of responsibility toward learning. According to the findings of the study, parental academic achievement support differs significantly in terms of variables such as students' gender, mother and father's educational level, monthly economic income level, daily study time, perceived parental relationship style during the exam preparation process, perception of parental understanding of exam anxiety, and perceived parental support during the exam preparation process. According to the findings of the study,

parental academic achievement pressure differs significantly in terms of variables such as students' gender, daily study time, perceived parental relationship style during exam preparation, perceived understanding of exam anxiety by parents, and perceived parental support during exam preparation. It was observed that parental academic pressure does not vary in terms of students' parents' education level and monthly income level. The study found that students' levels of responsibility toward learning differed in terms of variables such as gender, monthly economic income, daily study time, perceived parental relationship style during the exam preparation process, perceived understanding of exam anxiety by parents, and perceived parental support during the exam preparation process. It was found that the level of responsibility for learning did not differ according to the educational level of the parents. Finally, the relationship between parental academic pressure and support and the level of responsibility for learning was examined in the study, and it was found that this relationship was significant and that parental academic pressure and support predicted 12.9% of the students' level of responsibility for learning during the exam preparation process. In addition, it was found that there was a strong negative relationship between parental academic pressure and learning responsibility, and a moderate positive relationship between parental support and learning responsibility. The findings obtained as a result of the study were discussed in light of the studies in the literature, and recommendations were made for practitioners and researchers.

Keywords: LGS, Parental Academic Success Pressure and Support, Responsibility for Learning

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Liselere Geçiş Sistemi (LGS).....	6
2.2. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği	7
2.3. Öğrenme Sorumluluğu	8
2.3.1. Öğrenme sorumluluğuna yönelik farklı yaklaşımlar	9
2.3.2. Öğrenme Sorumluluğunda Aile ve Öğretmenin Rolü	11
2.4. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	13
2.4.1. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	13
2.4.2. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	16
2.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	20
2.5.1. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	20
2.5.2. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	22

BÖLÜM III	24
3.YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2.Evren ve Örneklem	24
3.3. Veri Toplama Araçları	25
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	25
3.3.2. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ).....	25
3.3.3.Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	26
3.4. Verilerin Toplanması	26
3.5.Verilerin Analizi.....	27
BÖLÜM IV	28
4. BULGULAR VE YORUM	28
4.1.Betimsel İstatistikler.....	28
4.2.Cinsiyete İlişkin Bulgular	31
4.3.Anne Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular	32
4.4.Baba Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular	34
4.5.Ailenin Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular	36
4.6.Öğrencinin Günlük Ders Çalışma Süresine İlişkin Bulgular	37
4.7.Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn İlişki Biçimine İlişkin Bulgular ..	39
4.8. Yaşanan Sınav Kaygısının Ebeveyn Tarafından Anlaşılma Algısına İlişkin Bulgular.....	41
4.9. Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn Desteğine İlişkin Bulgular	42
4.10.Öğrencilerin Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Düzeylerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluğunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular.....	44
BÖLÜM V	46
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	46
BÖLÜM VI.....	59
6. ÖNERİLER.....	59
6.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	59
6.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	62
EKLER.....	72
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	72

Ek 2. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ).....	74
Ek 3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ).....	75
Ek 4. Tez Yönetim Kurulu Kararı.....	76
Ek 5. Etik Kurul Onay Kararı	77
Ek 6. Okullar İçin Araştırma İzin Belgeleri	78
Ek 7. Ölçek Kullanım İzinleri	92



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Öğrencilerin Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (n=1405).....	28
Tablo 2.EABBDÖ Ve ÖYSÖ Puanları Betimsel İstatistikler (n=1405).....	30
Tablo 3.Öğrencilerin EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları (n=1405).....	31
Tablo 4. Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405).....	33
Tablo 5. Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405).....	34
Tablo 6. Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelir Düzeyine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405).....	36
Tablo 7.Öğrencilerin Günlük Ders Çalışma Süresine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405).....	37
Tablo 8.Öğrencilerin Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn İlişki Biçimine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405).....	39
Tablo 9.Öğrencilerin Yaşadıkları Sınav Kaygısının Ebeveynleri Tarafından Anlaşılma Algısına Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları (n=1405).....	41
Tablo 10.Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn Desteğine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405).....	42
Tablo 11.Öğrencilerin EABB ve EABD Düzeylerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	44

KISALTMALAR LİSTESİ

EABB	: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı
EABBD	: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği
EABBDÖ	: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği
EABD	: Ebeveyn Akademik Başarı Desteği
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYSÖ	: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmadaki problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizdeki eğitim sistemi zaman geçtikçe akademik kazanımları tüm kazanımların önünde tutarak sınavları merkez alan bir hale gelmiştir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Özellikle bu durum öğrencilerin bir üst öğrenime devam etmek için girmiş oldukları sınav süreçlerinde göze çarpmaktadır. Örneğin 8. sınıf öğrencileri için, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavı onlar için kritik bir dönüm noktası olmaktadır. Öğrenciler bu süreçte akademik başarılarını artırmaya çalışırken diğer yandan da gelecek kaygıları ile mücadele etmeye çalışmaktadırlar. Bunun yanı sıra aile, arkadaş, öğretmen gibi sosyal çevrelerinin akademik beklentilerden dolayı yoğun stres ile karşı karşıya gelmektedirler. Yoğun stres kaynaklarının başında düşük not alma korkusu olarak tanımlayabileceğimiz başarısız olma endişesi ve buna bağlı sınav kaygısı göze çarpmaktadır (Pascoe ve Hetrick, 2020). Bu dönemde çocuklar kendilerini yüksek başarı beklentisi içinde hissedebilir ve kendi değer algılarını başarılı olma ile özdeşleştirebilirler. Bu durum da onları sürekli olarak başarıyı elde etme düşüncesi ile hırslı hale getirip, sosyal ilişkilerinde zorlanmalara neden olabilir. Öğrencilerin yoğun olarak yaşadıkları bu sınav stresi uzun sürdüğü takdirde onların yaşam doyumlarını da azaltmakta ve bu durumdan kaynaklı fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklar meydana gelmektedir. Yoğun akademik stres nedeni ile öğrencilerde ders çalışma motivasyonunda azalma, yetersizlik hissi, depresyon, panik ve stres bozuklukları sağlık sorunları görülmektedir (Ribeiro, 2018). Ayrıca öğrencilerde, yoğun çalışma temposu, zamana karşı yarış, arkadaşları ile rakip halinde olma ve daha yüksek başarı elde etme düşüncesi içinde bedensel ve ruhsal bir yorgunluk ve çaresizlik hissi görülebilmektedir (Fiorilli vd., 2017; Kaya ve Sarı, 2023). Sınav odaklı bir sistemde öğrencilerin bilgiyi öğrenmesi tek başına yeterli olmamakta bu bilgiyi nasıl aktif olarak kullanacaklarına karar vermeleri, bilgiyi sınav sürecine aktarmaları ve bunu belli bir zaman yönetimi dahilinde yapmaları bu konuda aktif rol

almaları gerekmektedir. Tüm bu süreci karşılayan kavram öğrenme sorumluluğudur. Yakar ve Saracaloğlu (2017), öğrenme sorumluluğunu “ *kişinin görev ve işlerini yerine getirme konusundaki kararlılığı ve hedefe ulaşmak için gerekenleri belirleyip gerçekleştirme amaçları doğrultusunda çaba gösterirken hissettiğidir*” şeklinde tanımlamıştır. Özellikle sınava hazırlık sürecinde bireyin öğrenme sorumluluğunu hissetmiş ve benimsemiş olması öğrencinin faydasına olacaktır. Bu durumu Cüceloğlu (2024), “*sınava hazırlık sürecinde çocuğun yaşamının direksiyonunda kendisinin oturduğunu hissetmesi gerekiyor*” şeklinde ifade ederek bu süreçteki öğrenme sorumluluğunun önemini vurgulamıştır. Sınava hazırlık bir ekip işi olup bu ekibin önemli bir parçası da ebeveynlerdir. Ebeveynlerin bu zorlu sınav maratonunda çocuklarını desteklemeleri ve onların yanında olduklarını hissettirmeleri öğrencilerin psikolojik sağlıkları açısından oldukça önemlidir. Ebeveynlerin çocukları için okul hayatında başarılı olmaları ve iyi bir meslek sahibi olmaları konusunda beklentileri bulunmaktadır. Bu beklenti zaman zaman kendini başarı baskısı olarak gösterebilmektedir. Bu durumda öğrenciler için sınav kaygısını tetikleyebilmektedir (Schmid ve Garrels, 2021; Tong vd., 2020). Bu hassas dönemde ailelerin hatalı tutumları süreci daha da zorlaştırabilmektedir. Bu hatalı tutumların arasında ders çalışma konusunda uygulanan ısrarcı baskı bulunmaktadır. Bronstein vd., (2005) ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının başarı motivasyonlarını artırmak için “dışsal kontrol, ısrarcı ve sürekli hatırlatma yapma” gibi birtakım zorlayıcı tutumlar içinde olduklarını ortaya koymuştur. Bu akademik baskıyı ebeveynler çocukları için yüksek beklentilerde bulunarak, ödev yapma konusunda ısrarcı olarak ve diğer akran gruplarının başarı durumları ile karşılaştırmalarda bulunarak gösterebilmektedir. Bu tür baskı altında sınava hazırlanan çocuk kendini yetersiz ve çaresiz hissedebilir ve gerçek performansını sergileyemeyebilir ve sınav sürecinden dahi uzaklaşabilir (Kapıkıran ,2019).

Sınava hazırlık sürecinde çocuğu olan aileler çocuklarına karşı anlayışlı ve esnek bir tutum içinde olmaları ve sınav sonucuna odaklanmadan çocuklarının yanında olup onlara koşulsuz sevgi sunmaları bu süreçte öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Türk, 2009). Ailelerin sergilemiş oldukları bu destekleyici tavır yalnızca motivasyonu değil sınav başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. Toytok vd., (2019) yaptıkları bir araştırmada ailenin sınava hazırlık sürecinde çocuklarına karşı destekleyici tutum geliştirmesinin ve olumlu davranışlarda bulunmasının, sınav başarısını artırdığını ortaya koymuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, LGS' ye hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada, ebeveynlerin öğrenciler üzerindeki akademik tutumlarının öğrenme sorumluluğu düzeylerini nasıl şekillendirdiği belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca, çeşitli değişkenlerin bu ilişkiler üzerindeki farklılaştırıcı etkileri de değerlendirilerek daha kapsamlı bir analiz sunulması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1.LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği düzeyleri ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, aylık ekonomik gelir, günlük ders çalışma süresi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimi, yaşanan sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısı, sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteği) farklılaşmakta mıdır?

2.LGS'ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği düzeyleri ile öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği; araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrenme sorumluluğunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanması, akademik başarılarının yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Özellikle LGS gibi merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler için, ebeveynlerin akademik başarıya yönelik tutumları, bu süreçte motivasyon, öğrenme sorumluluğu ve duygusal iyilik hâli üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Bu araştırma, ebeveynlerin akademik başarı baskısı ve desteğinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisini ele alarak hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin bilinçlendirilmesi açısından önemli bir bilgi boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca çalışmada ele alınan ebeveyn başarı baskısı, ebeveyn desteği ve öğrenme sorumluluğu kavramlarının daha önce sınav süreci bağlamında birlikte ele alınmadığı ve değerlendirilmediği görülmüştür.

Bu nedenle çalışma sınava hazırlık aşamasında birbirlerinin anlamlı bir tamamlayıcısı oldukları düşünülen değişkenlerin aralarındaki ilişkinin incelenmesine imkân tanıyarak ilgili literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Tüm bunlara ek olarak çalışmada demografik değişkenlerin bu ilişkiyi nasıl etkilediğinin incelenmesi, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına yönelik daha özelleştirilmiş rehberlik ve destek programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle araştırma hem ailelere hem de eğitim politikalarına ışık tutarak öğrencilerin sınav sürecindeki öğrenme sorumluluğunu destekleyecek stratejiler geliştirilmesi açısından değerli bir kaynak sunmaktadır. Bu ve benzeri araştırmaların yapılması, öğrencilerin kariyer yolculuklarındaki ilk seçim noktası olan liselere geçişte onlara yol gösterici olacağı ve ebeveyn çocuk iletişiminin sınav sürecinde nasıl şekillenebileceğine ışık tutması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçülmek istenilen niteliği güvenilir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklere içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Diyarbakır ili Kayapınar, Yenişehir, Bağlar ve Sur ilçelerinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında eğitim gören ve LGS' ye hazırlanmakta olup araştırmaya gönüllü olarak katılan 8.sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı: Ebeveynlerin çocuklarına yönelik sürekli ders çalışma isteklerini ifade eden ve diğer çocuklarla karşılaştırma, elde ettikleri başarıları hafife alma gibi davranışlarla kendini gösteren ve çocukları ruhsal olarak olumsuz etkileyen ebeveyn tutumlarıdır (Kapıkıran,2020).

Ebeveyn Desteği: Ebeveynlerin çocuklarının akademik bilgi ve becerilerinin gelişimi için onlara sundukları güven, destek, olumlu iletişim, sağlıklı ve destekleyici bir ev ortamı ve çeşitli imkanları sağlamaya dönük ebeveyn davranışlarının tümüdür (Yıldırım vd.,2008).

Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Ülkemizde 2018 yılı itibariyle ilköğretimden ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sistemidir (MEB,2018).

Öğrenme Sorumluluğ u: Kişinin öğrenme süreçlerinde kendi aktif rolünün farkında olarak derslere ön hazırlık içinde gelmesi, verilen sorumlulukları ve görevleri zamanında yapması, kendi belirlediğ i hedefler doğrultusunda zaman yönetimi, planlama ve uygulama yapmasını içeren kavramdır (Kolan,2020).



BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERCEVE

2.1.Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan LGS, daha önceki yıllarda uygulanan üst öğrenim kurumlarına geçiş sınavları ile isim yönünden benzese de sınavın içeriği, sınavda ölçülen beceriler, süre ve soru sayıları gibi birçok noktada farklılık göstermektedir (MEB, 2024). İlk kez 2018 yılında uygulanan günümüzde de uygulanmaya devam eden LGS; uzmanlar, alanda çalışan akademisyenler birçok sahadaki öğretmenlerin katkılarıyla hazırlanmıştır. LGS ile daha önce liselere geçişte uygulanan sınavlardaki olumsuzluklarının giderilmesi ve eğitimde yenilik yapılarak güncel bir sınav sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır. LGS ile merkezi sınava girmek zorunlu olmaktan çıkarılarak öğrencilerin gönüllülüğüne bırakılmıştır (MEB, 2018). İki basamaklı olan LGS’ de, ilk aşamada öğrenci aldığı puan doğrultusunda nitelikli olarak belirlenen liselere giderken, ikinci aşamada sınava girmek istemeyen, sınavda yeterli puanı alamayan ve sınava hiç başvuru yapmamış öğrenciler ortaöğretim başarı puanlarına (OBP) göre adreslerine en yakın olan okulu tercih edebilmektedirler (Gün ve Kaya 2018).

LGS kapsamında öğrencilere sorulan sorular öğrencilerin okuduğunu anlama, yorum yapabilme, okuduklarını belirli ölçütler kapsamında değerlendirebilme, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme ve birtakım akademik becerilerini ölçmeye yöneliktir (MEB, 2024). Test soruları MEB tarafından, 8. sınıf müfredat programlarındaki kazanımlar ölçüt alınarak, beceri temelli olacak şekilde hazırlanmaktadır. LGS, genel olarak haziran ayının ilk haftasında, pazar günü, iki oturum halinde gerçekleşmektedir. Birinci oturumda sözel kısımdan 50 soru, ikinci oturumda sayısal kısımdan 40 soru olmak üzere toplam 90 soru sorulmaktadır. Sözel bölümden oluşan birinci oturum 75 dakika, sayısal bölümden oluşan ikinci oturum 80 dakika sürmektedir. Sözel bölümde Türkçe (20 soru), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (10 soru), Yabancı Dil (10 soru), Din Kültürü

ve Ahlak Bilgisi (10 soru), sayısal bölümde Matematik (20 soru), Fen Bilimleri (20 soru) derslerine ait testler bulunmaktadır (MEB, 2024).

2.2.Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği

Çocukların dünyaya gelişi ile oluşan ilk sosyal çevreleri ebeveynleridir. Doğal olarak ebeveynler çocuğun gelişimde en temel rolü oynar. Kişiliğin temel yapı taşları aile değerleri ve tutumları üzerinden şekillenmektedir. Ebeveyn tutumları çocuğun yaşamının her evresinde etkili olmaktadır. Bu evrelerden biri de okul çağıdır. Okul çağındaki akademik gelişim ebeveyn tutumlarından etkilenmektedir. Ebeveynlerin çocuğun okul hayatına ilişkin görüşleri çocukların yeteneklerine dair inanç ve beklentileri, çocukları kontrol etme biçimleri, çocukların başarı odaklı davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Ebeveynler, çocukların öğrenme süreçlerinde kilit bir rol oynamakta ve çocukların akademik motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Peker ve Kağızmanlı, 2018). Bu süreçte ebeveynler kimi zaman destekleyici bir rol üstlenirken kimi zamanda baskıcı bir tutum sergileyebilmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının akademik yönden daha başarılı olmalarını istemelerinden dolayı sergiledikleri zorlayıcı tutumlar, ebeveyn akademik başarı baskısı olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn baskısı da çocuklarından aşırı çalışma isteğinde bulunmaları, yüksek not beklentileri içinde olmaları, çocuklarını başka çocukların göstermiş olduğu başarıya göre değerlendirmeleri ve kıyaslamaları ve başarılarını küçümsemeleri şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Akademik başarı baskısı, çocukların yalnızca sosyal ve duygusal gelişimlerinin de olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuklar üzerindeki yoğun akademik başarı baskısı çocuklarda, depresyon, anksiyeteyi tetikleyebilmekte, intihar girişimlerine neden olabilmekte ve birçok duygusal ve davranışsal sorunlarında yaşanmasına neden olabilmektedir (Kapıkıran, 2020).

Akademik başarıya destek olmak için öğrencilere sunulan ebeveyn desteği ise, öğrencilerin okul başarısına olumlu katkı sunmak ve çocukların okul hayatlarında ebeveynleri ile kurdukları sağlıklı iletişim çerçevesinde onlara destek olup rehberlik etmeyi içermektedir (Rogers vd., 2009). Dünyaya zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak mükemmel bir potansiyelle adım atan çocuk (Cüceloğlu, 2023) ebeveynlerinin tutum ve davranışlarından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenir. Bireyin kişilik gelişiminde ve sosyalleşmesinde olduğu gibi akademik başarısında da aile faktörü oldukça önemlidir. Aile çocuğun ilk sosyal çevresi olduğu için ailenin yaşama ve eğitimin

önemine dair geliştirdiği bakış ačíısı, çocuğun sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini ve kişilik oluşumunu şekillendirdiği gibi akademik yaşamını da etkilemektedir (Dam, 2008). Ebeveynlerin öğrenmeye yönelik destekleyici katılımlarının, çocukların öğrenme süreçlerindeki içsel motivasyonlarını geliştirerek okul başarılarını da artırdığı görülmüştür (Pomerantz vd.,2007).

Dünya geneline baktığımızda Chan ve Chan (2003), Hong Kong’da eğitim gören 270 ortaokul öğrencisinin katılımı ile bir çalışma yapmış ve bu çalışma ile öğrencilerin sosyal çevrelerinden (aile, öğretmen, arkadaş) algıladıkları destek ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin akademik başarıısı ile aile, öğretmen ve arkadaşlardan alınan sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada öğrencinin akademik başarıısında birincil sosyal evre desteğinin yani aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin önemli bir rolü olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma sonuçlarına ek olarak ebeveyn desteği öğrencilerin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda daha bilinçli hareket etmesini de sağlamaktadır. Destekleyici bir aile ortamı, öğrencinin hedeflerine ulaşmasında karşılaştığı zorluklarda etkili problem çözme becerisine sahip olmasına ve akademik motivasyonunu sürdürebilmesine imkan sunmaktadır. Öğrencilerin geleceğinin şekillenmesinde etkili rol oynayan merkezi sınavlara hazırlık döneminde de ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği yine etkin rol oynamaktadır. Özellikle bu dönemlerde çocuk ebeveyn iletişimi sınav odaklı hale gelebilmekte ve aile içi sağlıklı iletişim zayıflamaktadır. Yukarıdaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; ebeveynlerin sınava hazırlık sürecinde olan öğrencilere destekleyici bir tutum sergilemelerinin, çocuklarının başarıısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

2.3.Öğrenme Sorumluluğu

Sorumluluk kişilerin yapmış oldukları davranışların farkında olup bu davranışların sonrasında ortaya çıkan olumlu veya olumsuz sonuçları kabul edip üstlenmesi olarak tanımlanır. Kişinin eğitim hayatına dönük olarak sorumluluk alma davranışına baktığımızda öğrenme sorumluluğu kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kolan (2020), öğrenme sorumluluğunu “öğrenenin akademik başarılarından sorumlu olduğunu fark ederek kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almak, derslere hazırlıklı olarak gelmek verilen ödevleri zamanında yapmak, eğitim hedeflerine ulaşmak için bir plan belirleyebilmek, geliştirmek ve uygulamak” şeklinde tanımlamıştır. Başka bir

tanımlamaya baktığımızda öğrencilerin kendi üzerlerine düşen sorumluluğu alması, öğrenim süreçlerini yönetmesi, öğrenmenin etkilerini değerlendirebilmesi ve eksik kaldığı noktalarda bu eksiklikleri tamamlamak adına adımlar atması şeklindedir (Hill, 2002; McCombs, 1990).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgiye ulaşabilecekleri birçok alan bulunmaktadır. Teknolojinin gelişimi ile bilgiye ulaşma hızı da artmıştır. Öğrencilerin bu kaynakları kullanması ilgi duydukları alanlarda daha yaygındır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilmesi için bilgiye ilgiyle yaklaşmaları bir ön koşul niteliği taşıdığı gibi öğrenciler ilgilerini çeken alanlarda araştırma yapmaya, öğrendiklerini çoğaltmaya isteklidirler. Buna karşılık farklı kaynaklardan edinilen bilgiyi öğrenci kendi bilişsel süreçlerinde anlamlandırmadığında öğrenen değil sadece bilginin taşıyıcısı konumunda olabilmekte ve aktif öğrenme gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin etkin katılımı gözlemlenmediğinde, öğrenme sorumluluğundan söz edilemediği gibi öğrencinin öğrenmek adına çaba göstermediği, bilgiyi anlamlandırma yoluna gitmediği ve tüm bunların sonucunda da nitelikli öğrenmenin gerçekleşmediği ifade edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna ilişkin tutum ve eylemlerinin bir tercih olarak algılanmasına karşın bu durumun bir zorunluluk olduğu da vurgulanmaktadır. Buna göre öğrencilerin okul ve sınıf içerisinde bağımsızlaşmasına ve farklılaşmasına imkân tanınmasının ve öğrencilerin değerlendirilirken özgür bırakılmalarının önemli olduğu vurgulanmakta ve öğrencilerin okul kurallarını, öğretmenlerinin beklentilerini, sınıf düzenine uygun davranışları algılama yeteneğine sahip olduğu belirtilmektedir (Snyder vd.,1992).

2.3.1.Öğrenme sorumluluğuna yönelik farklı yaklaşımlar

Allan'ın öğrenme sorumluluğu yaklaşımı

Allan (2006), öğrenme sorumluluğuna odaklandığı çalışmaları sonucunda, öğrenme sorumluluğunun kendi içinde altı alt başlıkta incelenmesinin gerekliliğine değinmiştir (Allan, 2006; Yakar, 2017). Bu alt başlıklar aşağıdaki gibidir.

1- Öğrenmeye İlişkin Kılavuzluk: Bu kavram öğrencinin okul ve öğrenme yaşantısına dair bilinç düzeyini artırması konusunda gösterdiği isteği ifade etmektedir. (Allan, 2006; Yakar, 2017).

2- Öğrenme Sürecine İlişkin Etkinliklere Katılım: Öğrencinin öğrenim sürecinde aktif rol almasıdır (Allan, 2006; Yakar, 2017).

3- Öğrenmeye İlişkin Kontrol ve Özerklik: Öğrenmenin paydaşları olarak öğrenci ve öğretmene düşen sorumlulukları ve sınırları ifade eder (Allan, 2006; Yakar, 2017).

4- Öğrencinin Karar Verme Yetkisi: Öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluklarının bilincinde olarak hedeflerine ulaşmada gösterdiği kararlılıktır (Allan, 2006; Yakar, 2017).

5- Öğrenmeye Yönelik Kaynak Edinimi ve Denetimi: Öğrencinin öğrenme süreçlerine katkı sunacak kaynaklara ulaşımı ve bu kaynakların amaçları doğrultusunda kullanımınıdır (Allan, 2006; Yakar, 2017).

6- Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarına Yönelik Farkındalıkları ve İş Birliğine Yatkinlikleri: Öğrencinin sınıf içerisinde göstermiş olduğu davranışların sorumluluğunu alması ve grup çalışmalarında iş birliğine dönük yaklaşımını ifade eder.(Allan, 2006; Yakar, 2017).

Allan (2006) öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna sahip öğrenci davranışlarını şu şekilde listelemiştir (Yakar ve Saracaloğlu, 2019; Allen, 2006).

- Öğrenci bilgi edinme konusunda meraklı ve öğrenmeye isteklidir.
- Öğrenci okul hayatındaki başarısının gelecekteki başarısını büyük oranda etkilediğinin bilincindedir.
- Öğrenci derse hazırlıklı gelir ve ders sürecini olumsuz etkileyecek davranışlardan kaçınır.
- Öğrenci elinden gelen en iyi performansı göstermeye gayret eder.
- Öğrenci, öğrenme sürecindeki tüm etkinliklere aktif olarak katılmaya özen gösterir.
- Öğrenci derse ilişkin veriler ödevleri yapar.
- Öğrenci görev ve sorumluluklarına önemseyerek çalışma ortamında dikkatini dağıtacak unsurlardan uzak durur.
- Öğrenci, öğretmenin konuşmalarını dikkatle dinler.
- Öğrenci öğrenme sürecine dair hedeflerini kendisi belirler ve hedefleri gerçekleştirme konusunda kendini motive eder.

- Öğrenci görev ve sorumlulukları konusunda içten denetimlidir. Herhangi bir dış uyarıcıya gerek kalmadan görev ve ödevlerini yerine getirir.
- Öğrenci bireysel olarak öğrenme sürecini ve bu süreçte göstermiş olduğu çabayı değerlendirebilir.
- Öğrenci bu süreçteki hatalarını ve başarısızlıklarını kabul eder, sorumluluğunu alır ve süreci çözüm odaklı olarak değerlendirir (Yakar ve Saracaloğlu, 2019; Allen, 2006).

Bacon'un öğrenme sorumluluğu yaklaşımı

Bacon (1993) tarafından yapılan araştırmalarda 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle görüşülmüş ve öğrenme sorumluluğu kavramının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı üzerinde durulmuştur. Bacon (1993) yürütmüş olduğu çalışmalar sonucunda öğrenme sorumluluğu kavramının öğrencilere benimsetilmesinde bazı temel noktalar sıralamıştır:

1. Öğrenciler sorumlu oldukları ödev ve görevleri belirli bir zaman dilimde yerine getirmelidirler.
2. Öğrenciler okul kurallarını benimsemeli ve bu kurallara saygı ile uymalıdır.
3. Öğrencilerin, ders süresince odak noktaları öğretmeni dinlemek olmalıdır.
4. Öğrenciler bilgi edinmek için öğrenme deneyimlerini güçlendirmelidir.

2.3.2.Öğrenme Sorumluluğunda Aile ve Öğretmenin Rolü

Çocuğun öğrenme sorumluluğu almasında ailenin rolü oldukça kritiktir. Aile, çocuğun ilk eğitim ortamını oluşturur ve onun öğrenmeye yönelik tutum ve alışkanlıklarını şekillendirir. Ebeveynlerin çocuğa öğrenme merakını aşılması ve öğrenme konusunda destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, çocuğun kendi öğrenme sürecine sahip çıkmasını olumlu katkı sunar. Örneğin, çocuğun hedef belirlemesine yardımcı olmak, çabalarını takdir etmek ve gerektiğinde rehberlik sağlamak, onun sorumluluk bilincini geliştirmesine yardımcı olur. Bu nedenle, ailelerin bilinçli bir şekilde çocuğun öğrenme sürecine dahil olmaları, onun hem akademik hem de kişisel gelişiminde önemli bir rol oynar.

Çocuklarda ders sorumluluğu geliştirmek hem akademik başarı hem de uzun vadeli kişisel gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte, ailenin desteği

ve rehberliği belirleyici bir rol oynar. Araştırmalar, aile içi destek ve çocuğun öğrenme sürecine katılımı arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerine etkin bir şekilde katılım sağlaması, onların sorumluluk bilinci kazanmalarını kolaylaştırır. Bu süreçte ailenin rolü şu şekillerde kendini gösterir:

1. **rnek Olma:** ocuklar, ebeveynlerinin davranışlarından etkilenir. Düzenli alışma alışkanlıklarına sahip ebeveynler, çocuklarına olumlu bir rol model olur.
2. **Pozitif İletişim:** ocuğun derslerle ilgili yaşadığı zorlukları dinlemek, çözüm odaklı bir yaklaşım sergilemek ve başarılarını takdir etmek, zgven gelişimine katkı sağlar.
3. **Destekleyici Ortam Oluşturma:** ocuğun ders çalışabileceği sakin bir alan sağlamak, dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmek, öğrenme sürecini destekler.
4. **Takip ve Geri Bildirim:** Ebeveynlerin, ocuğun ders ve ödevlerini düzenli olarak takip etmesi, sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sunar.

Epstein'in (2001) aile katılım modeli, çocukların okul başarısını artırmak için ailelerin okul ve evde nasıl aktif bir rol alabileceğini yukarıdaki şekilde detaylandırmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının bireysel öğrenme ihtiyaçlarını anlaması, onlara uygun rehberlik sağlaması ve gerektiğinde öğretmenlerle iş birliği yapması son derece önemlidir. Ailenin ocuğun eğitimine olan desteği, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda sorumluluk bilincine sahip bireyler yetişmesine de katkıda bulunur. Dolayısıyla ebeveynlerin, bu süreçte hem bilinçli hem de aktif bir rol üstlenmesi, çocukların gelecek yaşamlarında da başarılı ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını destekler.

ğretmenlerde, ğrencilerin ders sorumluluğunu gelişirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin ğrenme sürecinde destekleyici, rehberlik sağlayan ve motive edici bir tutum sergilemesinin öğrencilerin öğrenme sorumluluk bilincini artırmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993). Özellikle, yapılandırılmış bir sınıf ortamı sunarak, öğrencilerin görevlerini zamanında yerine getirme, problem çözme ve kendi öğrenim

süreçlerini yönetme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunurlar. Ayrıca, olumlu geri bildirimler ve bireysel başarıları takdir eden bir yaklaşım, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırarak derslere olan ilgilerini ve sorumluluk duygularını güçlendirebilir (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğrencilere rehberlik etmeleri, öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik etmeleri ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamaları, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmede önemli faktörler olarak belirlenmiştir.

Coffman (2010) eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak için kullanabilecekleri bazı stratejiler ortaya koymuştur. Bu stratejiler öğrencileri derste kendilerini sözlü olarak ifade etmelerinin önemi üzerine düşündürme, öğrencilerin her ders için merak ve doğru bakış açısı ile girmelerine yardımcı olma ve ödevleri öğrencilerin derse hazırlıklı gelme olasılıklarını artıracak şekilde yapılandırma, öğrencilere birbirlerine dikkat etmeyi, grup halinde çalışırken sorumlu davranmayı ve öğrenme deneyimlerini analiz etmeyi öğretme şeklinde sıralamıştır. Ayrıca sınıflarda içerik kadar sorumluluk almayı öğretmenin de öğrenmeyi geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin öğrenmeye ve mesleklerine ilişkin olumlu tutumları, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmeye karşı motivasyon ve sorumluluklarını olumlu yönde etkilemektedir. Dalaman ve Kara (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ortaöğretim düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelenmiş ve öğretmenlerin öğrenmeye açık olma, mesleki gelişime açık olma ve mesleklerine değer verme düzeylerinin yüksek olmasının, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.4.1.Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Tunç ve Atmaca (2024) tarafından yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin başarıya yönelimleri, algıladıkları ebeveyn desteği ve baskısı ile akademik güdülenme seviyeleri arasında ne tür bir ilişki olabileceği incelenmiştir. Araştırma farklı sınıf kademelerinde eğitim gören 707 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerde ebeveyn baskısı arttıkça akademik

güdülenmenin ve başarı yöneliminin azaldığı görülmektedir. Araştırmanın bir başka bulgusu da ebeveyn desteği arttıkça akademik motivasyonun da artmasıdır.

Bozdağ (2022) üstün yetenekli çocuklarda başarıya yönelik ebeveyn baskısı ve desteğiyle akademik güdülenme arasındaki ilişkide öz düzenlemenin aracı rolünü incelemek için yaptığı çalışmasına Türkiye'nin farklı illerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan 9-18 yaş aralığında 203 kız, 234 erkek toplamda 437 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öz düzenlemenin ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik güdülenme arasında aracı bir role sahip olduğu ortaya konmuştur. Diğer yandan özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı desteği, öz düzenleme ve akademik güdülenme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür.

Gülbetekin ve Tunç (2022) tarafından yapılan bir çalışmada ergenlerin EABBD ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadaki sonuçlara göre akademik güdülenme ile EABBD arasında zayıf da olsa pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin akademik güdülenme durumlarının; okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, aile gelir durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre değiştiği görülmüştür. Ayrıca bu değişkenlerden sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim durumu ve kardeş sayısının ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği düzeyi üzerinde farklılığa neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sontur vd., (2021) 5.sınıftan 8.sınıfa kadar çeşitli kademelerde eğitim gören 300 ortaokul öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada EABBDÖ ile öğrenme sorumluluğu ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre EABB boyutu, EABD boyutu ile negatif yönlü etkide olduğu öğrenme sorumluluğu ile pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca EABD boyutu öğrenme sorumluluğu ile güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkili olarak saptanmıştır. Çalışmadaki bir diğer bulguya göre öğrencinin algıladığı ebeveyn başarı baskısı arttığında öğrenme sorumluluğu azalmakta, ebeveyn desteği arttığında ise öğrenme sorumluluğu düzeyinin arttığı bulunmuştur.

Kapıkıran (2019), ergenlerde akademik başarıya yönelik EABBD ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanaklılığın ilişkideki rolünü inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 223 kız ve 167 erkek olarak toplamda 390 lise öğrencisi dahil

edilmiştir. Araştırmadan edinilen sonuçlara göre EABB ile sınav kaygısı arasında pozitif, akademik dayanıklılık ile negatif bir ilişki varken, EABD ile sınav kaygısı arasında negatif ve akademik dayanıklılık ile pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Özetle ebeveynlerince daha fazla başarı baskısına maruz kalan öğrencilerin sınav kaygısı artarken akademik dayanıklılığı zayıflamıştır. Buna karşın ebeveynleri tarafından desteklenen öğrencilerin sınav kaygısının azaldığı, akademik dayanıklılığının ise arttığı gözlemlenmiştir.

Genç (2016), üniversite sınavına hazırlık sürecinde olan öğrencilerde sınav kaygısına sebep olan faktörleri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya Burdur ilinde farklı lise türlerinde eğitim gören 200 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çevre ve ailenin öğrencilerin üzerinde yüksek düzeyde beklentileri olduğu ve bu beklentilerin öğrenciler üzerinde bir baskı yarattığı ve bu baskısında sınav kaygısını tetiklediği ortaya konmuştur.

Tutaş (2011), üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören 887 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynleri demokratik tutum sergileyen öğrenciler daha çok öğrenme yönelimlerini benimserken, ebeveynleri korumacı tutum sergileyen öğrenciler performans-yaklaşma yönelimini benimsemişlerdir. Otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrenciler ise performans-kaçınma yönelimini benimsemişlerdir. Ayrıca çalışmada algılanan sosyal destek ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve aile sosyal desteği yüksek olan öğrencilerin daha çok öğrenme yönelimlerini benimsediği ortaya konmuştur.

Erdoğan (2007) yaptığı bir araştırmada ebeveyn ve öğretmen tutumları ile öğrencilerin ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 5. sınıfta eğitim gören 191 öğrenci katılmıştır. Araştırmadaki sonuçlara göre anne çocuk ilişkisinde annelerin çocuklarına karşı sergilediği tutumların çocukların ders başarılarını yordamada, baba ve öğretmen tutumlarına göre daha etkili olduğu, ailenin sosyo-demografik değişkenleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişkiler olduğunu ortaya konmuştur.

Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile ilgili yapılan yurt içi araştırmalarının genelde ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı, okul başarıları ve başarıya yönelim gibi davranışlarını nasıl ve ne düzeyde etkilediği şeklindedir.

2.4.2.Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çoban ve Ellez (2024) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ile okul yaşam kalitesi düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiş ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kaliteleri arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya 5.sınıftan 8.sınıf düzeyine kadar farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören 1400 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ölçeklerinden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve öğrenim kademesi arttıkça öğrenme sorumluluğunun azaldığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da anne eğitim durumu değişkenine göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlar, en düşük öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin ise anne eğitim durumu okuryazar olmayanlar olduğu ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucudur. Son olarak araştırmada öğrenme sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasında pozitif olarak orta düzeyli anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kuloğlu (2022) tarafından yapılan karma desenli bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın nicel kısmına 654, nitel boyutuna 38 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmadaki nicel bulgulara göre kız öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeyi erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 5.sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyi sırasıyla diğer kademelere göre daha yüksek olduğu görülmüş ve kademe ilerledikçe öğrenme sorumluluk düzeyinin ortalamasında düşüş olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin ders ve çalışma ortamlarında gürültü ve seslerin olması, kendilerine ait odalarının olmaması ders çalışma motivasyonlarını azaltırken; başarılı olmak, öğretmenlerin kendilerini motive etmesi ders çalışma motivasyonlarının artırdığını ve öğrenmeye daha istekli oldukları sonuçları ortaya koymuştur.

Çağırın ve Soytürk (2021) tarafından yapılan bir çalışmada 568 ortaokul öğrencisinin matematik kaygısı ve öğrencilerin matematiğe katılımının, çeşitli değişkenler bağlamında (cinsiyet, sınıf düzeyi, matematiği sevmeye, matematik öğretmenini sevmeye, sınıf sahibi olma, ebeveynlerin öğrencilerin çalışmalarına katılımı gibi) öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını yordayıp yordamadığı

araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında matematiğe yönelik sosyal, duygusal ve bilişsel katılımlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarıyla pozitif ilişkili olduğu, matematik kaygısının ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının anlamlı ve negatif yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Ergenlik döneminde ailenin akademik tutumunun öğrenci başarısı ve öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği bir nicel araştırmaya, 915 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise kademesindeki öğrencilerin ebeveynlerinin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğunu olumlu yönde yordadığı saptanırken, öğrenme sorumluluğu ile performans başarısızlığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur (Er, 2021).

Gülle (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, ders etkinliklere katılım düzeyleri ve öğrenme sorumlulukları incelenmiş ve farklı değişkenlerin bu ilişkiyi yordama gücü tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya devlet okullarında eğitim gören 366 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuldaki motivasyonlarının, derse etkin katılımlarının, öğrenmeye yönelik sorumluluklarının “öğretmen tarafından çözüm odaklı destek”, “öğretmen tarafından derse katılım desteği”, “öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği”, “öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenleri ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin okula yönelik motivasyonları ile derse etkin katılımları ve öğrenme sorumlulukları arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmada derse etkin katılımın ve öğrenme sorumluluğunun birlikte olarak ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları üzerinde yüksek seviyede anlamlı ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Özbulat (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının ve okul motivasyonlarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Çalışmaya 960 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmadaki bulgulara bakıldığında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve 5.sınıf kademesindeki öğrencilerin diğer kademedeki öğrencilere oranla öğrenme sorumluluklarının ve okul motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şenkal (2020) tarafından yapılan bir çalışmada 5.sınıf ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğuna dair görüşleri karma desen kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın nicel kısmına 1385 öğrenci nitel kısmına ise 13 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmındaki bulgulara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara oranla öğrenme sorumluluğunun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel kısmındaki bulgulara göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğundan algıladıklarının, okul derslerinin düzenli olarak tekrar etme, ödevleri zamanında yapma, kitap okuma alışkanlığına sahip olma ve konu testleri çözme şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin, derslerle ilgili ödev ve sorumluluklarını yerine getirememiş olmanın verdiği çaresizlik, öğretmenlerinin gözünden düşme korkusu, başarısızlık endişesi, gibi olumsuz duygular yaşadıkları ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmadaki bir diğer sonuç ödevler zamanında yerine getirilmediğinde kız öğrencilerin daha çok üzgün olma ve başarısız olma korkusu hissederken, erkek öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenlerince küçük görülme endişesi yaşadıkları şeklindedir.

Lise kademesindeki öğrencilerin problemlı internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu ne düzeyde yordadığını ele alan bir çalışmada 1.005 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada “Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeğı (Ergen Formu)” ve “Öğrenme Sorumluluğı Ölçeğı (Lise Öğrencisi Formu)” ölçeklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dıştan denetimli öğrenme sorumluluklarının, içten denetimli öğrenme sorumluluklarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca problemlı internet kullanımı ile öğrenme sorumluluğı arasında en büyük etki düzeyinin günlük internette geçirilen zaman olduğu bulunmuştur (Kolan, 2020).

Yakar’ın (2017) potansiyel gelişim alanı kapsamında öğrencilere verilen öğrenme sorumlulukları ile fen dersini öğrenmeye karşı isteklerinin incelendiğı araştırmasında öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getirmede destekleyici akran grubu ile öğretmenin rolü vurgulanmıştır. Ders öğrenimi sürecinde destekleyici akran dayanışmasının ve motivasyonu yüksek öğretmen tutumunun öğrencilerin öğrenme sorumluluğına olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Yeşil (2013)’in, lise öğrencilerinin ders içi öğrenmelerinde öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında dış denetimli görevleri yerine getirmede öğrencilerin daha sorumlu davrandıkları, kızların erkeklere göre öğrenme sorumluluklarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Gömlüksiz vd., (2011) tarafından yapılan bir çalışmada okul ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerde öğrenme sorumluluğunu artırmaya yönelik etkisini öğretmen

görüşlerine başvurarak incelenmiştir. Çalışmaya ilköğretim kademesinde 3.4. ve 5.sınıfta eğitim veren 143 öğretmenler katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar ve alanda uzman kişiler tarafından araştırma konusuna özel geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler kitaplarda yer alan etkinliklerin öğrencilerde öğrenme isteği uyandırdığını, sınıf içi işbirliği davranışlarının gelişmesine katkı sağladığını ve öğrencilerin dersi dinleme ve ders görevlerini yerine getirmede aktif katılımı artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmadaki bir diğer bulguda ekonomik gelir seviyesi yüksek bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmenler düşük gelirli bölgelerde çalışan öğretmenlere göre etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırmasında daha etkili olduklarını belirtmişlerdir.

Yurtal ve Yontar (2006) yılında, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sorumlulukları kapsamındaki beklentilerini ve öğrencilere bu sorumlulukları kazandırırken kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 31 sınıf öğretmeni ile görüşüp verileri toplamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencilerden ders sorumlulukları dahilinde en sık dersi odaklanarak dinleme, ödev projelerini zamanında eksiksiz tamamlama, derse hazırlıklı gelme, ders saatlerine ve sınıf oturma düzenine dikkat etme, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygılı olma ve sınıf içi temizliğe dikkat etme gibi davranışlarda sorumluluk gösterme ön plana çıkmaktadır. Sorumlulukların aksatılmasını önlemede öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin ise öğrencilerle birebir görüşmeler yapma, veliler ile düzenli aralıklarla iletişim halinde olma, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri hazırlama, olumlu örnekleri rol model olarak gösterme ve ödülleri verme gibi davranışlar olduğu bulunmuştur.

Özen vd., (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin karar alma ve uygulama, sorumluluklarını yerine getirme ve yaptıkları davranışlarda denetim odağının içten veya dıştan olma durumunu ve sahip oldukları sorumluluk duygusunu ne ölçüde davranışlarına yansıtabildiklerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre iç denetimli öğrencilerin sorumluluk duygusunu davranışa aktarmada dış denetimli olan öğrencilere göre daha kararlı ve yetkin oldukları bulunmuştur.

Öğrenme sorumluluğuna ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramından anladıkları, öğrenme sorumluluğunun

okul başarısı ve motivasyonuna etkileri ve öğrenme sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşması gibi açılardan ele alınıp araştırıldığı görülmüştür.

2.5.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.5.1. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Zhou vd., (2021) tarafından yapılan bir çalışmada Çinli ergenler arasında uyku süresi, akademik baskı ile depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmiş ve uyku süresinin bu değişkenler üzerindeki aracılık etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan 3724 ergenden 786'sının yüksek, 244'ünün ise maksimum düzeyde akademik başarı baskısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Akademik başarı baskısı yüksek olan ergenlerden %8,1'inde depresyon belirtileri olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulgularında akademik başarı baskısının depresif semptomların artmasında ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Orkin vd., (2017) öğrencilerin ev ödevlerinde ebeveynlerin katkısını incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeyinde çeşitli okullarda eğitim gören 36 ebeveyn den oluşan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin katıldığı bir çalışmadır. Araştırma da hem ebeveyn hem de öğrencilere ayrı anketler uygulanmıştır. Ebeveynlere yapılan anket çocukların ev ödevleri yaparken onlara gösterdikleri desteğin türlerini ve bu konuda ortaya koydukları müdahale yöntemlerini ifade eden maddelerden oluşmaktadır. Çalışmada ilkökul öğrencilerinin okumada zorluk yaşamasının en belirgin yordayıcısı olarak ebeveynlerin müdahaleci yaklaşımlarının olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucu okumada zorluk çeken ilkökul öğrencilerinin ebeveyn desteğinin kalitesinin ve çocuğun bağımsızlığına imkan tanıyan ebeveyn tutumunun başarıdaki rolünü vurgulanmaktadır.

Ringeisen ve Raufelder (2015) tarafından ergenler üzerinde yapılan çalışmada ebeveynlerin desteği ve baskısı ile sınav kaygısı arasındaki cinsiyet temelindeki farklılıkları incelenmiştir. Çalışmaya Brandenburg'ta eğitim gören 845 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kızlar için algılanan anne baskısının sınav kaygısının boyutları olan duygusallık ve güven eksikliği ile pozitif; anne desteğinin ise sınav kaygısı boyutlarından güven eksikliği ile negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Erkekler için ise algılanan baba baskısının sınav kaygısının müdahale

boyutu; baba desteğinin ise sınav kaygısının endişe boyutu ile pozitif olarak ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Ritchwood vd., (2015) yaptıkları bir çalışmada sınavlara hazırlık sürecinde olan öğrencilerin bu süreçteki tutumlarına, çalışma alışkanlıklarına ve kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmaya her sınıf düzeyinde eğitim gören 568 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ebeveyn ve öğretmenlerinden daha fazla baskı gören öğrencilerin, sınav kaygısı seviyelerinin daha yüksek olduğu, dikkatini toplama becerisinde zayıflama, daha düşük sınav güvenine sahip oldukları ve zaman yönetimlerinin zayıf oldukları bulunmuştur.

Leonard (2013) Massachusetts’de 600 öğrencinin eğitim gördüğü bir devlet lisesinde ebeveyn desteği yoluyla üniversiteye hazırlık sürecini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada üniversite düzeyinde dersler alarak öğrencileri üniversiteye en hazır hale getirme hedeflendiği belirtilmiştir. Çalışmada 74 öğrencinin %91 başarı oranı ile üniversite kredisi elde ettiği ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunda ebeveyn katılımının finansal destek, duygusal destek, işe kabul gibi konularda önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Jiang vd.,(2011) ABD Güney Kaliforniya’ da 271 Asya kökenli ve 218 Latin Amerikalı olmak üzere toplamda 488 lise düzeyinde öğrenim gören öğrenci ile yürüttükleri araştırmada akademik başarıda algılanan ebeveyn desteğinin rolünü incelemeye çalışmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Asya kökenli öğrencilerde algılanan ebeveyn akademik özerklik desteğinin akademik başarı, benlik saygısı ve öğrenme motivasyonu üzerinde anlamlı ve doğrudan pozitif etkilerinin olduğu, Latin kökenli öğrencilerde ise algılanan ebeveyn akademik özerklik desteğinin öğrenme motivasyonunda ve benlik saygısında aracı rol oynayarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu ve dolaylı etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda ebeveyn akademi desteğinin öz-benlik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Bu konuda yurt dışında yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında ebeveyn desteği ve baskısının öğrencilerin ruhsal ve bilişsel gelişimlerini nasıl etkilediği, akademik başarı ve benlik saygısına etkilerinin neler olduğu konularında çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

2.5.2.Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Blegur vd.(2021) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile öğrenme sorumluluğu ve grup öğrenme bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel bir yaklaşım ve korelasyon deseni kullanılmıştır. Araştırma 88 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı ile öğrenme sorumluluğu ve grup öğrenme bağlılığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmadaki bulgulardan yola çıkarak lisans düzeyinde eğitim veren öğretim görevlileri ve akranlarının, öğrencilerin çeşitli öğrenme görevlerini tamamlarken sorumlu olma ve grup öğrenimine bağlılık gibi öğrenme davranışlarını teşvik etmek için destekleyici geri bildirim yoluyla olumlu benlik saygısını desteklemeleri, sürdürmeleri ve geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Lau vd. (2018), 442 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdiği nicel çalışmada öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ile öz yeterlilik kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun da arttığı bulunmuştur.

Allan (2006), öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramından algılayış şeklini ve bu kavramı anlamalarının öğrencilerin tutum ve davranışlarında yaşa, cinsiyete göre nasıl bir değişim ile ortaya çıktığını inceleyen detaylı araştırma yapmıştır. Bu araştırma 10-17 yaş aralığında 286 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerden verileri ölçek, görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplamıştır. Araştırma sonucuna öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kavramaları ile bu yönde gösterdikleri davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Lea vd.,(2003) yılında Birleşik Krallık'ta yapılan karma bir araştırmada öğrenme sorumluluğunu öğrenci merkezli öğrenme kavramı ile ele alarak bu içerikte bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın nitel kısmında 48 psikoloji lisans öğrenci ile görüşerek bu öğrencilerden 6 kişiden oluşan 8 farklı odak grup oluşturmuşlardır. Oluşturdukları odak gruplarında öğrenciler öğrenci merkezli öğrenmenin avantajlarını ve dezavantajlarını tartışmışlardır. Ardından bu oturumlarda konuşulanların içerik analizi yapılmış ve bu analizlerden yola çıkarak çalışmanın nicel kısmında kullanılacak olan öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan bir anket hazırlanmıştır. Anketten internet ortamında 104 katılımcının görüşü ile bulgular toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler öğrenci merkezli öğrenmeye olumlu baktıkları ancak lisans eğitim için zorlu

olabileceği bunun yanında heyecan uyandıran bir deneyim olarak yankı bulduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ders sorumluluklarını yerine getirmede bir rehber ihtiyacı duymadan hareket etmenin zor olacağını ortaya koymuşlardır.

Devlin (2002) tarafından öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alma algılarını incelemek amaçlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya ülkedeki belirlenen bir üniversitede belirli yıllar arasında en az bir adet birinci sınıf dersi alan 100 öğrenci katılmış ve konuyla ilgili bir anket öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin ankete verdikleri yazılı yanıtlar ile öğrenme süreçlerini nasıl değerlendirdikleri konusunda da bilgi edinilmiştir. Araştırmadaki bulgulara göre öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde kişisel olarak sorumluluklarının bilincinde oldukları ve öğrenme anlayışlarının niceliksel temele dayandığı ve düşük karmaşıklık seviyesinde oldukları ortaya koymuştur. Araştırmadaki bu bulgulardan yola çıkılarak üniversite eğitiminde öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliği ve lisans eğitiminin nihai hedeflerini karşılama durumu tartışılmıştır.

Lewis (2001) tarafından ABD’ de kapsamlı bir çalışma yapılmış ve sınıf içi öğrenme kuralları ve bu kurallara uyulması için öğrenci sorumluluğunu teşvik etmede sınıf disiplininin etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya 21 ilkokul ve 21 ortaokuldan çeşitli sınıf düzeylerinde toplamda 2938 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin sınıftaki kötü davranışlara zorlayıcı disiplin kullanımını artırarak tepki vermelerinin öğrencilerin ders ve öğrenme sorumluluğu geliştirmesini engellediği ve öğrencilerin okula karşı ilgilerini azalttığı görülmüştür.

Lee ve Smith (1996) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 820 farklı liseden 11.692 lise ikinci sınıf öğrencisi ve 9.904 öğretmen katılmıştır. Bu boyutsal çalışma üç yıl süreyle devam ettirilerek akademik başarı üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde öğretmen ve öğrencinin karşılıklı sorumluluk algısı, öğretmenlerin suçlayıcı değil destekleyici tutum ve yaklaşımları ile okul personelleri ve öğrenciler arasındaki iş birliğinin akademik başarı açısından anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Genel olarak öğrenme sorumluluğuna ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenme sorumluluğuna yönelik ölçme aracı geliştirme ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunda öğrenme ortamının, ebeveyn ve akran desteğinin ve öğretmen tutumunun etkisinin ele alındığı çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplama sürecine ve verilerin analizlerine dair bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada LGS' ye hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları EABBD ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenerek nicel bir araştırma yapılmıştır. Nicel araştırmalar; çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve genellemelerde ve tahminlerde bulunmak ve değişkenler arası ilişkilerin yönünü, anlamlılığını ve aracılık rollerini açıklamak için nicel verilerin toplanarak detaylı analiz edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk,2016). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlar. Bu modelde etkisi araştırılan değişkenlerin birlikte değişip değişmediği eğer değişim varsa bu değişimin anlamlılığı, derecesi ve yönü belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011; Can, 2014). Bu model kullanılarak öğrenme sorumluluğu ve EABBD çeşitli değişkenlerle ve birbirleri ile ilişkisi ve bu ilişkinin gücü ve yönü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim gören ve LGS sınavına hazırlanan ortaokul 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem örnekleme dahil edilen bireylerin her birine eşit seçilme olasılığının verildiği yöntemdir. Bu yöntemde evren içerisindeki tüm birimler örnekleme seçilmede bağımsız ve eşit şansa sahiptirler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu kapsamda araştırmaya Diyarbakır ilinin tüm merkez ilçelerinin temsili olacak şekilde ve evreni temsil etmesi açısından olabildiğince heterojen yapıda olan okullardan katılımcılar seçilmiştir. Bunun için farklı sosyo ekonomik yapıda, farklı

başarı seviyelerine sahip bölgelerdeki okullar arasından 8.sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Toplam 14 farklı okuldan 1405 öğrenciye ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada aşağıdaki veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

- Kişisel bilgi formu
- Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği
- Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili araştırılan konu dahilinde çeşitli alanlarda bilgiler edinmek için kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi gibi durumalarını belirtmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formuna Ek 1’de yer verilmiştir.

3.3.2. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ)

Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilen Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ) ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarını yükseltmeleri için uygulamış oldukları baskı ve desteklerini tespit etmeye çalışmaktadır. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. EABBDÖ’ nün ilk 10 maddesi ebeveyn akademik başarı baskısı (EABBÖ) , son 5 maddesi de ebeveyn akademik başarı desteğinden (EABD) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1-5 arası değer verilen beşli likert tipinden oluşturulmuştur (1: Hiç katılmıyorum, : Tamamen katılıyorum) . EABBÖ’ de alınan toplam puan en az 10, en fazla 50’ dir. Öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı alt ölçeğinden aldıkları puan yükseldikçe ebeveynlerinden akademik yönden başarılı olmaları yönünde baskı gördükleri şeklinde değerlendirilmektedir. EABDÖ’de alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25’tir. Öğrencilerin ebeveyn başarı desteği alt ölçeğinden aldıkları puan yükseldikçe ebeveynlerinden akademik yönden başarılı olmaları yönünde destekleyici bir tutum sergiledikleri şeklinde değerlendirilmektedir. Ters puanlanan herhangi bir ölçek maddesi bulunmamaktadır.

3.3.3.Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

Ölçek, Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından ortaokul öğrencileri için oluşturulmuştur. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları bulunmamaktadır. Ölçek, “bana hiç uygun değil”, “bana uygun değil”, “bana kısmen uygun”, “bana uygun”, “bana tamamen uygun” seçenekleriyle oluşturulmuş 5’li likert şeklindedir. Ölçeğin puanlaması yapılırken “bana hiç uygun değil” için 1, “bana uygun değil” için 2, “bana kısmen uygun” için 3, “bana uygun” için 4, “bana tamamen uygun” için ise 5 puan verilmektedir. Yakar ve Saracaloğlu (2017), ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşturulan özdeğer grafiğinde, 35 maddenin tek faktörde toplandığını ortaya koymuşlardır. Ölçeğin güvenirlik durumu kapsamında iç tutarlılık için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla; veri toplama ve analizi sürecinin detaylı açıklanması, uygun büyüklükte ve çalışmanın amacına uygun örnekleme yöntemiyle örneklem seçimine dikkat edilmesi gibi önlemler alınmıştır. Araştırmada uygulanmış olan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.93$ olarak bulunmuştur. EABBDÖ için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı EABB alt boyutu için $\alpha=.82$ ve EABD alt boyutu için $\alpha=.81$ bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarına göre araştırma kapsamında uygulanan iki ölçek için bulunan güvenirlik katsayıları yüksek düzeydedir. Ulaşılan sonuçlar yapılan uygulama sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için ilk olarak Etik Kurul izin başvurusu yapılarak İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 27.11.2024 tarihli oturum 19 ve karar sayısı 7 ile izin alınmıştır ve Ek ...’da sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın katılımcılarından verileri toplayabilmek için ilgili yönetmelik ve yönergeler çerçevesinde gerekli başvurular yapılarak Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden MEB.TT.2025.016536 sayılı izin alınmıştır ve Ek 5’de sunulmuştur.

Gerekli izinlerin alınmasının ardından Diyarbakır ili 4 merkez ilçedeki toplamda 14 okuldan 1544 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı öğrencilere gerekli açıklamaları güvenli ve rahat bir atmosferde yaparak öğrencilerinden veri toplama

süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi araştırmanın amacı ve katılımcı gönüllüğüne uygun olacak şekilde bir ders saati (40 dk) süresinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından veriler incelenmiş ve hatalı ve eksik anket formları tespit edilerek ayrıştırılmıştır. Bu işlem sonrasında 1405 katılımcının anketi değerlendirmeye alınıp veri analizi işlemine geçilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 25.0 programı kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak veri setindeki değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için normallik testleri, ortalama, mod, medyan, histogram grafiği, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Veri seti normallik koşullarını sağladığı için, öğrencilerin EABBD ile öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını tespit etmek için Parametrik testler t testi, One-Way Anova, karşılaştırmalı post hoc testlerinden Tukey ve Games Howell testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları EABBD ile öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasındaki ilişkiyi ve yordayıcılığı test etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma sonucunda elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

4.1.Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan ortaokul 8.sınıf öğrencilerine ilişkin betimsel istatistiklerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (n=1405)

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	720	51,2
	Erkek	685	48,8
Annenin Öğrenim Düzeyi	Okur yazar değil	330	23,5
	İlkokul Mezunu	480	34,2
	Ortaokul Mezunu	248	17,7
	Lise Mezunu	230	16,4
	Üniversite ve diğer	117	8,3
Babanın Öğrenim Düzeyi	Okur yazar değil	113	8
	İlkokul Mezunu	359	25,6
	Ortaokul Mezunu	318	22,6
	Lise Mezunu	355	25,3
	Üniversite ve diğer	260	18,5
Ailenin Aylık Ekonomik Geliri	22.104 TL ve altı	430	30,6
	22.104-44.210 TL	530	37,7
	44.211-66.315 TL	274	19,5
	66.316 TL ve üstü	171	12,2

Öğrencinin akademik başarısını algılama biçimi	Düşük	73	5,2
	Orta	1035	73,7
	Yüksek	297	21,1
Öğrencinin günlük ders çalışma süresi	1 saatten az	210	14,9
	1-2 saat	416	29,6
	2-4 saat	515	36,7
	4 saatten fazla	264	18,8
En sık kullanılan ders çalışma yöntemleri	Kendi başına çalışma	646	46
	Kendisi dışında birinden destek alma (özel ders/kurs, okul öğretmenleri, arkadaş)	452	32,2
	Dijital öğrenme materyallerinden faydalanma	307	21,9
LGS hedef durumu	Var	1263	89,9
	Yok	142	10,1
LGS' ye dair algılanan sınav kaygısı durumu	Var	1040	74
	Yok	365	26
Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn İlişki Biçimine	Olumlu-destekleyici	799	56,9
	Baskıcı-kontrolcü	509	36,2
	İlgisiz	97	6,9
Yaşanan sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısı	Evet anlıyor	774	55,1
	Hayır anlamıyor	631	44,9
Sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteği	Destek sağlamıyor	183	13
	Düzenli olarak takip ediyor	717	51
	Özel ders, kurs imkanı sağlıyor	505	35,9

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya; 720'si kız (%51,2), 685'i (%48,8) erkek olmak üzere toplam 1405 kişi katılmıştır. Katılımcıların anne öğrenim düzeyine göre

dağılımı; 330'u (%23,5) okur yazar değil, 480'ni (%34,2) ilkokul mezunu, 248'i (%17,7) ortaokul mezunu, 230'u (%16,4) lise mezunu, 117'si (%8,3) üniversite ve lisans üstü mezunudur. Katılımcıların baba öğrenim düzeyine göre dağılımı; 113'ü (%8) okur yazar değil, 359'u (25,6) ilkokul mezunu, 318'i (%22,6) ortaokul mezunu, 355'i (%25,3) lise mezunu, 260'ı (%18,5) üniversite ve lisans üstü mezunudur. Katılımcıların ailesinin ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı; 430'u (%30,6) 22.104 TL ve altı, 530'u (%37,7) 22.104-44.210 TL, 274'ü (%19,5) 44.211-66.315 TL, 171'i (%12,2) 66.316 TL ve üstü gelir düzeyindedir. Katılımcıların akademik başarılarını algılama biçimlerine göre dağılımı; 73'ü (%5,2) düşük olarak, 1035'i (%73,7) orta olarak, 297'si (%21,1) yüksek şeklindedir. Katılımcıların günlük ders çalışmaya ayırdıkları süreye göre dağılımına baktığımızda 210'nu (%14,9) günde 1 saatten az, 416'sı (%29,6) günde 1 -2 saat, 515'i (%36,7) günde 2-4 saat ve 264'ü (%18,8) günde 4 saatten fazla çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların sınava hazırlık sürecinde en sık kullandıkları ders çalışma yöntemlerine göre dağılımına baktığımızda 646'sı (%46) kendi başına çalışma, 452'si (%32,2) kendisi dışından birinden destek alma (özel ders/kurs, öğretmen, arkadaş) ve 307'si (%21,9) dijital öğrenme materyallerinden faydalanma şeklindedir. Katılımcıların Lgs'ye dair hedef durumuna baktığımızda 1263'nün (%89,9) bir lise hedefi olduğu, 142'sinin (%10,1) bir lise hedefi olmadığı görülmektedir. Katılımcıların Lgs'ye dair algılanan sınav kaygısı durumunun dağılıma baktığımızda 1040'ın (%74) sınav kaygısı olduğunu, 365'nin (%26) sınav kaygısı olmadığını görülmektedir. Katılımcıların sınava hazırlık sürecinde ebeveyn ilişki biçimini tanımlama durumuna göre dağılımı; 799'u (%56,9) olumlu ve destekleyici, 509'u (%36,2) baskıcı ve kontrolcü, 97'si (%6,9) ise ilgisiz şeklindedir. Katılımcıların yaşadıkları sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşıldığı algısına göre dağılımı; 774'ü (%55,1) evet anlıyor, 631'i (%44,9) hayır anlamıyor şeklindedir. Katılımcıların sınava hazırlık sürecinde ebeveyn desteğine göre dağılımları 183'ü (%13) destek sağlamıyor, 717'si (%51) düzenli olarak takip ediyor, 505'i (%35,9) özel ders ve kurs imkanı sağlıyor şeklindedir.

Tablo 2.

EABBDÖ Ve ÖYSÖ Puanları Betimsel İstatistikler (n=1405)

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Mod</i>	<i>SS</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
EABB	1405	29.44	24	8.66	10	50	.184	-.510
EABD	1405	19.29	23	4.54	5	25	-.898	.277

EABBD	1405	48.74	45	8.62	16	75	.044	.053
ÖYSÖ	1405	130.69	131	22.79	35	175	-.701	.674

Tablo 2’de görüldüğü gibi bu araştırmada 1405 örneklem sayısı üzerinden; EABBD ölçeği alt boyutlarından olan EABB alt boyutu için puanları $\bar{x}$ =29.44, çarpıklık .184, basıklık -.510, EABD alt boyutu için puanları $\bar{x}$ =19.29, çarpıklık -.898, basıklık .277 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam puanı üzerinden bakıldığında ise $\bar{x}$ =48.74, skewness.044, kurtosis .053 olarak bulunmuştur. Tablo 2’de belirtildiği Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ) için puanlara bakıldığında $\bar{x}$ =130.69, çarpıklık -.701, basıklık .674 olarak hesaplanmıştır.

4.2.Cinsiyete İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre EABBDÖ ile ÖYSÖ puanlarının değişip değişmediğine ilişkin T-testi sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları (n=1405)

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	T	p
EABB	Kız	720	28.47	8.73	-4.301	.000*
	Erkek	685	30.45	8.49		
EABD	Kız	720	19.10	4.76	-1.663	.097
	Erkek	685	19.50	4.30		
ÖYSÖ	Kız	720	135.02	20.07	7.406	.000*
	Erkek	685	126.13	24.54		

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin EABB ($t = -4.301, p < .05$) ve öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puanları ($t = 7.406, p < .05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin EABB puan ortalamaları ($\bar{X} = 30.45$) kız öğrencilere ($\bar{X} = 28.47$) göre daha yüksektir. EABD puan ortalamaları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($t = -1.663, p > .05$). Cinsiyet değişkeni açısından EABB üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında EB= .013 olduğu görülmüştür.

Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçek puanlarına baktığımızda ise kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 135.02$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 126.13$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .038$ olduğu görülmüştür.

4.3. Anne Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre EABBDÖ alt ölçek puanları ve toplam ölçek puan ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puan ortalamalarına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4' de verilmektedir.



Tablo 4.

Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405)

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı fark
EABB	Mezuniyet Yok	330	29.52	8.34	1.615	.156	
	İlkokul	480	28.71	8.39			
	Ortaokul	248	30.27	8.45			
	Lise	230	29.93	9.23			
	Üniversite ve diğer	117	29.47	9.80			
EABD	Mezuniyet Yok(1)	330	18.45	4.69	5.833	.000*	1 < 5,4,2
	İlkokul (2)	480	19.42	4.46			
	Ortaokul(3)	248	19.10	4.59			
	Lise(4)	230	19.90	4.48			
	Üniversite ve diğer(5)	117	20.39	4.12			
ÖYSÖ	Mezuniyet Yok	330	130.52	24.53	.366	.791	
	İlkokul	480	131.31	21.64			
	Ortaokul	248	130.75	23.22			
	Lise	230	130.67	23.12			
	Üniversite ve diğer	117	128.49	20.92			

* $p < 0.05$

Sonuçlar öğrencilerin anne öğrenim düzeyine göre EABD puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F = 5.833$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre annesi herhangi bir mezuniyet durumu olmayan öğrencilerin ebeveyn akademik başarı desteği puan ortalamaları ($\bar{X}=18,45$) ilkokul mezunu ($\bar{X} = 19.42$) ,lise mezunu ($\bar{X} = 19.90$) ve üniversite mezunu ($\bar{X}= 20.39$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç anne öğrenim düzeyine EABD açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Anne öğrenim düzeyi değişkeninin EABD üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB= .016$ olduğu bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin annenin öğrenim düzeyine göre EABB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. $F = 1.615$, $p > .05$. Bu sonuca göre anne öğrenim düzeyleri açısından öğrencilerin EABB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin annenin öğrenim düzeyine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. $F = .366$, $p > .05$. Bu sonuca göre anne öğrenim düzeyleri açısından öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.4.Baba Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin baba öğrenim düzeyi değişkenine göre ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği alt ölçek puanları ve toplam ölçek puan ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puan ortalamalarına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405)

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
EABB	Mezuniyet Yok	113	30.59	8.38	.937	.404	
	İlkokul	359	29.12	8.69			

	Ortaokul	318	29.00	7.87			
	Lise	355	29.75	8.75			
	Üniversite ve diğer	260	29.49	9.52			
EABD	Mezuniyet Yok(1)	113	19.28	4.27	3.195	.013*	2 < 4,5
	İlkokul (2)	359	18.74	4.80			
	Ortaokul(3)	318	19.04	4.51			
	Lise(4)	355	19.68	4.31			
	Üniversite ve diğer(5)	260	19.85	4.57			
ÖYSÖ	Mezuniyet Yok	113	131.02	23.61	.711	.584	
	İlkokul	359	131.53	23.98			
	Ortaokul	318	131.10	23.88			
	Lise	355	130.90	20.55			
	Üniversite ve diğer	260	128.59	22.35			

* $p < 0.05$

Sonuçlar öğrencilerin baba öğrenim düzeyine göre ebeveyn akademik başarı desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F = 3.195$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Test sonucuna göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ebeveyn akademik başarı desteği puan ortalamaları ($\bar{X} = 18.74$), lise mezunu olanlara ($\bar{X} = 19.68$) ve üniversite mezunu olanlara ($\bar{X} = 19.85$) göre daha düşüktür. Bu sonuç baba öğrenim düzeyine göre EABD açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin babanın öğrenim düzeyine göre EABB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. $F = .937$, $p > .05$. Bu sonuca göre baba öğrenim düzeyleri açısından öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi değişkeninin EABD üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .09$ olduğu bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin babanın öğrenim düzeyine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. $F = .711$, $p > .05$. Bu sonuca göre baba öğrenim düzeyleri açısından öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.Ailenin Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailesinin aylık gelir düzeyi değişkenine göre EABBDÖ alt ölçek puanları ve toplam ölçek puan ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puan ortalamalarına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelir Düzeyine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405)

Değişken	Aylık Ekonomik Geliri	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı fark
EABB	22.104 TL ve altı	430	29.71	8.73	.528	.663	
	22.104-44.210 TL	530	29.44	8.35			
	44.211 66.315 TL	274	29.45	8.83			
	66.316 TL ve üstü	171	28.72	9.21			
EABD	22.104 TL ve altı (1)	430	18.53	5.00	6.413	.001*	1<2,3,4,
	22.104-44.210 TL (2)	530	19.58	4.08			
	44.211 66.315 TL (3)	274	19.51	4.39			
	66.316 TL ve üstü (4)	171	19.99	4.73			
ÖYSÖ	22.104 TL ve altı (1)	430	132.63	23.50	2.784	.040*	4< 1
	22.104-44.210 TL (2)	530	131.01	21.67			
	44.211 66.315 TL (3)	274	129.13	22.78			
	66.316 TL ve üstü (4)	171	127.28	24.01			

* $p < 0.05$

Tablo incelendiğinde öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. $F = .528$, $p > .05$. Bu sonuca göre öğrencilerin aile aylık gelir düzeyi açısından öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 6’ ya baktığımızda sonuçlar öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre EABD puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F = 6.413$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre aylık gelir seviyesi 22.104 TL ve altı olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 18.53$) diğer tüm gruplara göre daha düşüktür. Bu sonuç öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre EABD açısından

gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Aylık ekonomik gelir değişkeninin EABD üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında EB= .014 olduğu bulunmuştur.

Tablo 6' ya baktığımızda öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir $F= 2.784$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre aylık gelir düzeyi 66.3156 TL ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 127.28$) 22.104 TL ve altı olan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 132.63$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.6.Öğrencinin Günlük Ders Çalışma Süresine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin günlük ders çalışma süresi değişkenine göre EABBDÖ alt ölçek puanları ve toplam ölçek puan ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puan ortalamalarına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Günlük Ders Çalışma Süresine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405)

Değişken	Günlük Ders Çalışma süresi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
EABB	1 saatten az (1)	210	29.23	8.44	5.577	.001*	2> 3,4
	1-2 saat (2)	416	30.78	8.01			
	2-4 saat (3)	515	29.08	8.36			
	4 saatten fazla (4)	264	28.18	10.07			
EABD	1 saatten az (1)	210	17.68	4.56	19.051	.000*	4>1,2,3
	1-2 saat (2)	416	18.96	4.38			
	2-4 saat (3)	515	19.51	4.62			
	4 saatten fazla (4)	264	20.70	4.17			
ÖYSÖ	1 saatten az (1)	210	110.40	25.56	98.366	.000*	4>1,2,3
	1-2 saat (2)	416	128.11	20.54			
	2-4 saat (3)	515	136.61	18.50			
	4 saatten fazla (4)	264	139.32	20.92			

* $p < 0.05$

Tablo 7'ye baktığımızda sonuçlar öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre tüm ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre EABB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F = 5.577$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{x}=30.78$), günde 2-4 saat çalışan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 29.08$) ve günde 4 saatten fazla çalışan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 28.18$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre EABB açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'ye baktığımızda sonuçlar öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre EABD puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir. $F = 19.051$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre günde 4 saatten fazla çalışan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 20.70$) diğer tüm gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin günlük ders çalışma süresi arttıkça ölçek puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre EABD açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Günlük çalışma süresi değişkeninin EABD üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .039$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 7' ye baktığımızda öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir $F = 98.366$, $p < .05$. Sonuçlara göre günde 4 saatten fazla çalışan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{x}=139.32$) diğer tüm gruplara göre daha yüksektir. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post-hoc testlerinde Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre günde 4 saatten fazla çalışan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 139.32$) günde 2-4 saat çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 136.61$) , günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 128.11$) ve günde

1 saatten az çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 110.40$) ve göre daha yüksektir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin günlük ders çalışma süresi arttıkça öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçek puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Günlük ders çalışma süresi değişkeninin öğrenme sorumluluğu üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .174$ olduğu bulunmuştur.

4.7.Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn İlişki Biçimine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimi değişkenine göre EABBDÖ alt ölçek puanları ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puan ortalamalarına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn İlişki Biçimine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405)

Değişken	Algılanan Ebeveyn İlişki Biçimi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
EABB	Olumlu-destekleyici (1)	799	26.23	7.63	165.445	.000*	2 > 3,1
	Baskıcı-kontrolcü (2)	509	34.25	7.70			
	İlgisiz (3)	97	30.56	9.47			
EABD	Olumlu-destekleyici (1)	799	20.62	3.75	135.289	.000*	1 > 2,3
	Baskıcı-kontrolcü (2)	509	18.22	4.51			
	İlgisiz (3)	97	14.01	5.35			
ÖYSÖ	Olumlu-destekleyici (1)	799	133.60	22.04	17.156	.000*	1 > 2,3
	Baskıcı-kontrolcü (2)	509	127.58	22.82			
	İlgisiz (3)	97	122.98	24.99			

*p < 0.05

Tablo 8’ e baktığımızda sonuçlar öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre EABB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. $F = 165.445$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre baskıcı ve kontrolcü ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 34.25$) olumlu ve destekleyici ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 26.23$) ve ilgisiz ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan

ortalamlarına ($\bar{X} = 30.56$) göre daha yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre EABB açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Algılanan İlişki biçimi değişkeninin EABB üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .191$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 8'i incelediğimizde öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre ebeveyn akademik başarı desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F = 135.289$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Games- Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre olumlu ve destekleyici ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 20.62$) ilgisiz ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 14.01$) ve baskıcı-kontrolcü ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 18.22$) göre daha yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre EABD açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Algılanan İlişki biçimi değişkeninin EABD üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .162$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 8'i incelediğimizde öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F = 17.156$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre olumlu ve destekleyici ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 133.60$) ilgisiz ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 122.98$) ve baskıcı-kontrolcü ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 127.58$) göre daha yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Algılanan İlişki biçimi değişkeninin öğrenme sorumluluğu üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .024$ olduğu bulunmuştur.

4.8. Yaşanan Sınav Kaygısının Ebeveyn Tarafından Anlaşılma Algısına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının ebeveynleri tarafından anlaşılma algısı değişkenine göre EABBDÖ alt ölçek puanları ve toplam ölçek puan ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puan ortalamalarına yönelik T testi sonuçları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Yaşadıkları Sınav Kaygısının Ebeveynleri Tarafından Anlaşılma Algısına Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları (n=1405)

Değişken	Sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısı	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
EABB	Evet	774	26.89	7.93	-12.872	.000*
	Hayır	631	32.56	8.51		
EABD	Evet	774	20.79	3.58	14.261	.000*
	Hayır	631	17.45	4.91		
ÖYSÖ	Evet	774	134.109	21.83	6.268	.000*
	Hayır	631	126.500	23.26		

*p < 0.05

Tablo 9 incelendiğinde yaşadığı sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşıldığını düşünen öğrencilerin puanları ile anlaşılmadığını düşünen öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ($t = -12.872$, $p < .05$), ebeveyn akademik başarı desteği ($t = -14.261$, $p < .05$) ve öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puanları ($t = 6.268$, $p < .05$) sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yaşadığı sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşıldığını düşünen öğrencilerin EABB puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.89$) anlaşılmadığını düşünen öğrencilere ($\bar{X} = 32.56$) göre daha düşüktür. Sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşılma algısı değişkeninin EABB üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .106$ olduğu, EABD üzerindeki etki büyüklüğüne baktığımızda ise $EB = .134$ olduğu bulunmuştur. Yaşadığı sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşıldığını düşünen öğrencilerin EABD puan ortalamaları ($\bar{X} = 20.79$) anlaşılmadığını düşünen öğrencilere ($\bar{X} = 17.45$) göre daha yüksektir.

Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçek puanlarına baktığımızda ise yaşadığı sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşıldığını düşünen öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =134.109) anlaşılmadığını düşünen öğrencilere ($\bar{X}$ =126.500) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşıma algısı değişkeninin öğrenme sorumluluğu üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında EB= .028 olduğu bulunmuştur.

Özetle sonuçlar birlikte incelendiğinde öğrencilerin EABBD ile öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından öğrencinin yaşadığı sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşıma algısına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir.

4.9. Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn Desteğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteği değişkenine göre EABBDÖ alt ölçek puanları ve toplam ölçek puan ile öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği puan ortalamalarına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.

Sınava Hazırlık Sürecinde Algılanan Ebeveyn Desteğine Göre EABBDÖ ve ÖYSÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1405)

Değişken	Algılanan Ebeveyn İlişki Biçimi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
EABB	Destek sağlamıyor (1)	183	31.55	9.14	6.974	.002*	1 > 3,2
	Düzenli olarak takip ediyor (2)	717	28.88	8.11			
	Maddi destek sağlıyor (3)	505	29.47	9.13			
EABD	Destek sağlamıyor (1)	183	14.81	5.25	119.610	.000*	1 < 2,3
	Düzenli olarak takip ediyor (2)	717	19.94	3.95			
	Maddi destek sağlıyor (3)	505	20.00	4.12			
ÖYSÖ	Destek sağlamıyor (1)	183	124.44	25.39	8.319	.001*	1 < 3,2
	Düzenli olarak takip ediyor (2)	717	132.98	22.94			
	Maddi destek sağlıyor (3)	505	130.98	21.21			

*p < 0.05

Tablo 10' na baktığımızda sonuçlar öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir $F = 6.974$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Games- Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre destek sağlamıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 31.55$) düzenli olarak takip ediyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 28.88$) ve maddi destek sağlıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 29.47$) göre daha yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre EABB açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre EABD puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir $F = 119.610$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Games- Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre destek sağlamıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 14.81$) maddi destek sağlıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 20.00$) ve düzenli olarak takip ediyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 19.94$) göre daha düşüktür. Bu sonuç öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre EABD açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sınav hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteği türü değişkeninin EABD üzerindeki farklılaşmadaki etki büyüklüğüne bakıldığında $EB = .146$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir $F = 8.319$, $p < .05$. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için (Homojenlik $p < 0.05$) farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinde Games – Howell testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre destek sağlamıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 124.44$) düzenli olarak takip ediyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 132.98$) ve maddi destek sağlıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 130.98$) göre daha düşüktür. Bu sonuç öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan

ebeveyn desteğine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Özetle sonuçlar birlikte incelendiğinde öğrencilerin EABBD ile öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.10.Öğrencilerin Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Düzeylerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluğunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Veri setinde çoklu regresyon analizi yapılmadan önce koşulların sağlanması durumuna bakılmış ve verilerin normalliği sağlanması, çoklu bağlantı sorunun olmaması, değişkenler arası doğrusallığın sağlanması (scatter plot grafiklerinin incelenmesi) ve varyansların homojenliğinin kontrolü ve yeterli örneklem büyüklüğünün sağlanması gibi koşulların yerine getirilmesinin ardından analize geçilmiştir.

Öğrencilerin EABBD değişkenleri ile öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi test sonuçlara Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 11.

Öğrencilerin EABB ve EABD Düzeylerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>Standart hata</i>	$\bar{\beta}$	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	96.925	3.504		27.664	.000		
EABB	.035	.065	.014	.537	.001	-.087	.014
EABD	1.733	.124	.364	13.956	.000	.360	.350
R= .360	R ² =.129						
F=103.465	p=.000						

Tablo 11’ de öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerinde etkisi olduğu düşünülen EABBD değişkenlerinin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını ne şekilde yordadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik

başarı desteği değişkenleri birlikte, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile anlamlı bir ilişki olduğunu ($R = .360$, $R^2=.129$) göstermişlerdir. ($F= 103.465$, $p<.01$). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği birlikte, Öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarındaki değişimin %12,9'unu açıklamaktadır. Ayrıca yordayıcı değişkenler ile öğrenmeye yönelik sorumluluk arasındaki ilişkilere bakıldığında, EABB ile öğrenmeye yönelik sorumluluk arasında ($r = -.087$) güçlü düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. EABD ile öğrenmeye yönelik sorumluluk arasında ($r = .360$) ise orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, LGS sınavına hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu kapsamda öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, günlük ders çalışma süresi, ders çalışma yöntemi, algılanan ebeveyn ilişki biçimi, yaşanan sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma algısı ve sınava hazırlık dönemindeki ebeveyn destek türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Aşağıda, sırasıyla araştırmanın amacına ilişkin elde edilen sonuçlar, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı puanları birbirinden farklı olduğu bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı puanları kızlara göre daha yüksektir. Ebeveyn akademik başarı desteği puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine bakıldığında ise kız öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ebeveyn akademik başarı baskısının cinsiyet değişkenine göre ele alındığı çalışmalara bakıldığında Kapıkıran (2016), erkeklerde akademik başarı baskısının anlamlı şekilde kızlara göre daha fazla olduğunu tespit edilmiştir. Çamurcu (2022), 14-19 yaş aralığındaki 717 ergen ile yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskısının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yine başka bir çalışmada Yıldırım (2023), ebeveyn akademik başarı baskısının cinsiyete göre farklılaştığını, erkeklerin kızlara göre ebeveynlerinden daha fazla akademik başarıya dönük baskı algıladıkları sonucunu bulmuştur. Irfan ve Hussain (2014), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin yüksek not ortalamalarına sahip olmak için var olan ebeveyn baskısının nedenleri ile öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 200 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri

araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla baskı hissettikleri sonucu elde edilmiştir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında erkek öğrencilerin ebeveynleri tarafından akademik başarı konusunda daha fazla baskı hissetmelerinin nedenleri, sosyokültürel, psikolojik ve toplumsal cinsiyet temelli nedenlerle ilişkilendirilebilir. Toplumsal olarak erkek çocukları başarıyı elde eden, ailesini geçindiren, mutlaka iş sahibi olması gereken rekabetçi bireyler olarak nitelendirilir. Bu durumda eğitimde başarılı olunmanın bir zorunluluk olarak görülmesine ve daha fazla baskı yapılmasına neden olabilir.

Akademik başarı desteği açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışma sonuçlarına baktığımızda benzerlik gösteren sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin Kapıkıran (2016) ve Yıldırım (2023) tarafından yapılan çalışmalarda, akademik başarı desteği puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını görülmüştür. Ülkemizde son yıllarda eğitime verilen önemin artması ve başarının desteklenmesinde okul aile iş birliğine yönelik farkındalık çalışmaları ile ailelerin çocuklarının başarılı olmaları için cinsiyet farkı gözetmeksizin destek sundukları söylenebilir.

Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatüre baktığımızda çalışmadaki bulgularla paralellik gösteren birçok çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmaları şu şekilde sıralayabiliriz: Beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ilköğretim öğrencilerine yönelik bir sorumluluk ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilk aşamada 70 öğretmen ve 70 veli, ikinci aşamada 13 uzman ve üçüncü aşamada ise 253 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada cinsiyet, akademik başarı ve denetim odağı gibi değişkenlerin öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi incelenmiş ve yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda cinsiyetin anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin sorumluluk algısının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu, iç denetimin de sorumluluk algısı üzerinde destekleyici bir rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik başarı ve sorumluluk algısı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur (Golzar, 2006). Akyürek (2023), 353 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada Özbulat (2020), öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını incelediği bir çalışmada kız öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yeşil'in (2013), lise öğrencileriyle

yürütmüş olduğu çalışmasında da kız öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeylerinin anlamlı derecede erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu saptamıştır. Şenkal (2020), çalışmasının örneklemini sadece 5. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutarak cinsiyetin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisini incelediğinde kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Elde edilen bulgular toplumsal ve kültürel değerler bağlamında açıklanabilir. Sosyo kültürel yapı gereği kız çocuklarının ev işlerinde sorumluluk almaya, kardeş bakımını üstlenmeye erkeklerden daha istekli olması ve toplumsal roller onların sorumluluk duygusunu geliştirmiştir. Bu farklılık okul çağında görev ve sorumlulukları kavrama ve yerine getirme konusunda kız öğrencileri öğrenme sorumluluğu açısından avantajlı hale getirdiği söylenebilir. Yine kızların içsel motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olması kızların öğrenme sorumluluğunun daha yüksek olmasının nedenini açıklamaktadır (Çolak ve Cırık,2015).

Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ve öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarının farklılaşmadığı ancak ebeveyn başarı desteğinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrı ayrı ele alındığında annesi herhangi mezuniyet durumu olmayan öğrencilerin ebeveyn desteği ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyine göre bakıldığında ise babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ebeveyn akademik başarı desteği puanlarının lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanlarına göre düşük olduğu bulunmuştur. Literatürde bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu doğrultuda Lam ve Ducreux (2013), tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Düzenli (2021), tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada anne ve baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik destek algılarını etkilediği bulunmuştur. Erdoğan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada 191 5.sınıf öğrencisi ile ilgili olarak anne, baba ve öğretmen tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre anne-babanın öğrenim durumu ile öğrencinin gelişimi ve başarısı arasında bir ilişki olduğunu, anne-babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarındaki başarı motivasyonunda olumlu etkilendiği sonucunu bulmuştur. Yine bununla bağlantılı olarak yapılan farklı bir çalışmada anne baba öğrenim düzeyi arttıkça akademik güdülenmenin arttığı bulunmuş bu durumda anne ve babanın öğrenim düzeyindeki artışla birlikte akademik başarı desteğinin artmasından dolayı olduğu açıklanmıştır (Gülbetekin ve Tunç,2022). Yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin eğitime bakışı ve akademik başarıya ilişkin daha

gelişmiş bir farkındalığa sahip oldukları bilinmektedir (Eccles ve Harold, 1993). Buradan yola çıkarak okul başarısı için velinin eğitim konusunda bilinçli olması ve bu konuda kendisini geliştirmesinin çocuğunun eğitim ihtiyaçlarını daha iyi görmesine ve ona akademik anlamda iyi rehberlik ederek destek sunmasını sağlayacağını söyleyebiliriz.

Araştırmada ailenin aylık gelir seviyesine göre ebeveyn akademik başarı baskısı açısından bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgudan farklı olarak literatürde Zeytin (2024), tarafından lise öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzey düştükçe; ebeveyn akademik başarı baskısının arttığı sonucunu bulunmuştur.

Ailenin aylık gelir seviyesine göre ebeveyn akademik başarı desteğine bakıldığında aylık gelir seviyesi 22.104 TL ve altı olan öğrencilerin puan ortalamaları tüm gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Kapıkıran (2016), mevcut ölçeği geliştirme çalışmasında ebeveynlerin ekonomik gelir durumları arttıkça, ölçek puanlarında akademik destek boyutu yüksek çıktığını belirtmiştir. Buradan yola çıkarak ailelerin gelir seviyesi arttıkça ailelerin öğrencilere sunabileceği akademik destek kaynaklarının da (özel ders, kaynak kitap, dijital öğrenme imkanları) artacağını söyleyebiliriz.

Ailenin aylık gelir seviyesine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Bulgulara göre aylık gelir seviyesi 66.316 TL ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamaları 22.104 TL ve altı olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha düşük bulunmuştur. Literatüre bakıldığında bu sonucun dolaylı olarak farklılaştığı çalışmalar mevcuttur. Çoban ve Ellez (2024) tarafından yapılan çalışmada daha yüksek sosyo-ekonomik eğitim çevresine sahip olan öğrencilerin, öğrenme sorumluluğunun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya özgü olan bu sonuç öğrencinin ailesinin aylık gelir seviyesi azaldıkça imkanların kısıtlı olması ve öğrencinin gelecek kaygısı taşıdığı ve bu gelecek kaygısı ile derslerinde başarılı olmak için daha fazla çalışması gerektiği bilinci ile öğrenmeye karşı daha fazla sorumlu hale gelebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin günlük ders çalışma süresine göre ebeveyn akademik başarı baskısı düzeyleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlara göre günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin puanlarının, günde 2-4 saat çalışan öğrencilerin puanlarından ve günde 4 saatten fazla çalışan öğrencilerin puanlarında daha yüksek olduğu görülmüştür.

Literatüre bakıldığında bu alandan yapılan doğrudan bir çalışma olmadığı fakat öğrencilerin ders çalışma süreleri ile ebeveyn tutumlarının incelendiği çalışmaların sonuçlarını konuyla bağlantılı olduğu görülmüştür. Karadaş (2020), tarafından 824 8.sınıf öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada ebeveynlerin kullandıkları ceza yöntemlerinin ve çalışma baskısının çocuklarının ders çalışma sürelerini artırdığı görülmüştür. Çalışmanın devamında etkinlik temelli ödül ve fiziksel cezalandırmanın akademik erteleme davranışını ve ders çalışma süresinin aracılığıyla çocuklarının akademik başarılarını dolaylı olarak negatif yönde etkilediği de görülmüştür. Sonuçları değerlendirdiğimizde öğrencinin günlük olarak ders çalışmaya belli bir saat ayıran öğrencilerin ebeveynlerinin ders çalışma konusunda daha takipçi ve ısrarlı oldukları ve bu durumda algılanan ebeveyn baskısına yol açtığı söylenebilir.

Öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre ebeveyn akademik başarı desteği açısından anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Test sonucuna göre günde 4 saatten fazla çalışan öğrencilerin puan ortalamaları diğer tüm gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin günlük ders çalışma süresi arttıkça ölçek puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Literatürü incelediğimizde Peker ve Kağızmanlı (2018), tarafından 358 lise öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada anne baba tutumunun akademik güdülenme davranışları üzerindeki etkisi incelenmiş ve ilgili ve destekleyici ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun ders çalışma süresine pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler, öğrencileri takdir etmeleri, sözlü destek sağlamaları, okuldaki çalışmalarını için düzenli geribildirim vermeleri, ders çalışma süresini takip etmelerinin öğrencilerin akademik olarak güdülenmesini artırdığı görülmüştür (Ali, 2016). Fan ve Chen (2001), tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında ebeveynleri tarafından desteklenen çocukların ders çalışma süresinin arttığı ve buna bağlı olarak öğrenme motivasyonlarının yükseldiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak ebeveynlerinden ders çalışmaya dair destek gören öğrencilerin ders çalışmaya karşı motivasyonlarının arttığı ve bunun da ders çalışma süresini artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre günde 4 saatten fazla çalışan öğrencilerin puan ortalamaları günde 2-4 saat çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına, günde 1-2 saat çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına

ve günde 1 saatten az çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına ve göre daha yüksektir. Literatüre baktığımızda Tümkiye ve Bal (2006) tarafından yapılan bir çalışmada günde üç saatten fazla ders çalışan öğrencilerin derslerine karşı daha ilgili ve ödev yapmaya karşı daha istekli oldukları, günlük konu tekrarları yapma, test çözme, düzenli olarak kitap okuma gibi akademik becerilerinin, yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışma alışkanlıkları da öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna işaret etmektedir. Kızılböğ (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının akademik başarı üzerinde etkisi olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonucunda uygun çalışma alışkanlıkları ve zaman yönetimi konusunda öğrencilere çeşitli beceriler kazandırıldığında öğrenme motivasyonlarının arttığı ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Günaydın (2011) tarafından ilköğretim 4. Ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada günlük olarak ders çalışmaya daha fazla vakit ayıran öğrencilerin içsel motivasyonlarının, daha yüksek ve sınava hazırlık becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Tüm bu çalışmalar ışığında öğrencilerin günlük ders çalışmaya ayırdıkları süre arttıkça öğrenmeye karşı motivasyon ve meraklarının arttığı ve bu durumda da öğrenmeye karşı sorumluluklarını daha iyi yerine getirdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre ebeveyn akademik başarı baskısı, ebeveyn destek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında baskıcı ve kontrolcü ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarının olumlu ve destekleyici ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ve ilgisiz ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Ebeveyn desteği açısından baktığımızda öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre ebeveyn akademik başarı desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Test sonucuna göre olumlu ve destekleyici ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamaları, ilgisiz ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ve baskıcı-kontrolcü ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir.

Sonuçlar anne baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi bağlamında incelenebilir. Başaslan (2022), tarafından YSK'ye hazırlanan 300 lise öğrencisi ile bir çalışma yapılmış ve aile içi iletişim sınava hazırlık sürecindeki ergenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre aile içi iletişim ne kadar yükselirse sınav kaygısı düştüğü ve baskı arttıkça kaygısında arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşırı kuralcı ve otoriter ebeveyn

davranışlarının ise sınav kaygısını artırdığı bilinmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile ebeveyn tutumlarını demokratik ya da otoriter olarak algılamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Kısa 1996). Eraslan'ın (2010), 211 lise son sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin sınav kaygıları ile algılanan anne ve baba tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve algılanan ebeveyn tutumlarına göre öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerindeki değişiklik araştırılmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre, anne tutumunu ilgisiz şeklinde nitelendiren öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin otoriter ve baskıcı nitelendirilenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kapıkıran (2019) 390 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada ebeveyn başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında olumlu, ebeveyn başarı desteği ile sınav kaygısı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, ebeveynleri tarafından okul hayatı desteklenen öğrencilerin sınavlarda daha az kaygı yaşadıkları söylenebilir. Sınava hazırlık dönemi öğrenciler için oldukça zorlayıcı ve stres kaynağı olan bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler akademik stresi yoğun düzeyde hissettiklerinde bir takım fiziksel ve ruhsal zorlayıcı olaylarda yaşayabilmektedirler. Yurt dışında bu alanda yapılan çalışmalara baktığımızda özellikle Güney Kore ve Japonya'da akademik başarı baskısı ile ilgili çalışmalar yapıldığı göze çarpmaktadır. Kwak ve Ickovics (2019) tarafından yapılan bir çalışmada akademik stresin, Güney Kore Seul 'deki lise öğrencileri arasındaki depresyonun %46'sından sorumlu olduğu ve ergen intiharlarındaki nedenler arasında ilk sıralarda olduğu görülmüştür. Japonya'da 2007-2022 yılları arasındaki ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin intihara meyilli ölüm ve intihar nedenleri ile ilişkili eğilimleri belirlemek için kesitsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci intiharlarında nedenler arasında ilk sıralarda okul ve başarı ile ilgili baskının yarattığı akademik stres olduğu görülmüştür (Okada vd.,2023). Bu çalışmalardan da yola çıkarak sınava hazırlık süreçlerinde ebeveyn desteği ve rehberliğinin hem bir ihtiyaç hem de öğrencinin ruh sağlığını koruyucu ve destekleyici bir basamağı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn ilişki biçimine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bulgulara göre olumlu ve destekleyici ebeveyn ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamaları, ilgisiz ve baskıcı-kontrolcü ilişki biçimine sahip öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Yani sınava hazırlık sürecinde ebeveyn iletişim şekli olumlu ve destekleyici oldukça öğrencinin öğrenme

sorumluluğunda artmaktadır. Literatüre baktığımızda Sontur ve ark. (2021) tarafından yapılan bir çalışmanın benzer sonuçlar bulduğu görülmektedir. Bu çalışmada 300 ortaokul öğrencisinin ebeveyn tutumları ile öğrenme sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve ailenin baskıcı tutumu arttıkça öğrenme sorumluluğunun azaldığı, destekleyici ilişki biçimi ise öğrenme sorumluluğunu arttırdığını ortaya koymuştur. Er ve Mete (2021) tarafından 915 lise öğrencisi ile yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinin ebeveynlerinin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğunu olumlu yönde yordayıcı olduğu bulunmuştur. Yine bu konuya paralel olarak Atmaca ve Tunç (2024) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveyn biçimlerinin akademik motivasyon ve başarıya yönelim ile ilişkili olduğu, ebeveyn desteği arttıkça öğrenme motivasyon ve sorumluluğunun da arttığını bulmuştur. Nimsi (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada ebeveyni demokratik tutum sergileyen öğrencilerin akademik başarılarının, ebeveyni demokratik tutum sergilemeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Mevcut çalışmanın sonucu literatürdeki sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde öğrencinin öğrenme isteği, ders çalışma azmi, derse karşı ilgisi ve merakı, ödev bilinci gibi kavramları içinde barındıran öğrenme sorumluluğunun ebeveyn tutumlarından etkilendiği görülmektedir. Özellikle sınava hazırlık dönemindeki öğrenciler için ebeveyn ilişki biçimi çok önemlidir. Öğrencilerin sınav kaygısını yoğun olarak yaşadıkları üst öğrenim kurumlarına geçiş sınavlarına hazırlık dönemlerinde ebeveynleri ile destekleyici ve olumlu bir iletişim içinde olmaları ders çalışma ve sürdürme sorumluluğunun alınmasına, test çözme, zamanı etkili kullanma gibi becerilere olumlu katkı sunarak öğrenme sorumluluğunu artırdığı söylenebilir.

Araştırmadaki bir başka bulgu da sınava hazırlık döneminde öğrencinin yaşadığı sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşılma durumunun ve bu durumun ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ve öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından farklılaşmasıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %55,1 yaşadığı sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşıldığını, %44,9 'u ise anlaşılmadığını belirtmiştir. Ayrıca sonuçlara göre sınav kaygısının ebeveyni tarafından anlaşıldığını düşünen öğrencilerin EABB puan ortalamaları, anlaşılmadığını düşünen öğrencilere oranla daha düşüktür. Yani öğrenci sınav kaygısını ebeveyni tarafından anlaşıldığını düşünüyorsa ebeveyninin daha az baskı uyguladığını düşünmektedir. Bu sonuç literatürdeki öğrenci ebeveyn ilişkisinde akademik destek ve sağlıklı iletişim biçimleri ışığında değerlendirilebilir. Kaya (1997) tarafından yapılan bir deneysel bir çalışmada üniversite sınavlarına

hazırlanan öğrencisi bulunan ebeveynler ile bir grup rehberliği çalışması yapılmış ve bu çalışmanın ebeveyn-çocuk iletişiminin sınav sürecindeki katkısı incelenmiştir. Bu kapsamda 27 ebeveyn ile 10 haftalık bir çalışma yapılmış ve sonuçları ebeveyn öğrenci ilişkisini sınav sürecindeki etkisine bakılmıştır. Çalışma sonucunda sınava hazırlık sürecinde öğrenciyi anlamaya yönelik ve sağlıklı iletişim becerilerini öğrenen ve uygulayan ebeveynlerin çocukları iletişimlerinin olumlu anlamda ilerlediği görülmüştür. Kaya vd., (2025) tarafından yapılan nitel bir çalışmada LGS sınavına hazırlık döneminde öğrencilerin ebeveynlerden beklentileri incelenmiş ve çalışmaya katılan öğrencilerin on öğrenciden sekizinin ebeveynleri tarafından yaşadıkları sınav kaygısının anlaşılmadığını düşündükleri ortaya konmuştur. Ayrıca Cüceloğlu (2024), sınava hazırlık döneminde çocukla kurulan iletişim diline dikkat çekmekte ve bu süreci empatik bir yaklaşımla geçirmenin çocuğun kişisel gelişimine oldukça katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Çocuğun bu dönemde aile ile kurduğu olumlu iletişim sınava hazırlık sürecinde çocuk ve ebeveyn açısından bazı fırsatlar sunabilir. Bu dönem ailenin çocuğunu daha yakından tanıması, çocuğun kendini daha iyi tanıyıp, hedeflerini ve beklentilerini belirleme fırsatı, planlama ve zaman yönetimi gibi pek çok açıdan fırsatlar sunmaktadır. Francis ve Roemhild (2021), tarafından yapılan bir çalışmada 114 ergen ve onların ebeveynleri ile ebeveynlerin çocuklarının kaygısıyla ilgili düşüncelerinin, çocukların kaygı düzeyi ve kaygı hassasiyetine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuğun kaygısını fark etme kapasitesi ve inanışları, çocuğun kaygı eğilimini önemli ölçüde etkilemekte olduğunu ve empatik ve kaygıyı anlayan ebeveyn tutumlarının kaygıyı azaltmada rol oynadığı görülmüştür. Esirkiş (2021) tarafından 257 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada sınava hazırlık sürecinde olan öğrencilerin sınav kaygısının bu dönemde ebeveynlerinin tutum ve iletişim şeklinden etkilendiği ve ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmada özellikle sınava hazırlık sürecindeki öğrencilerin ebeveynlerinden gördükleri destekleyici ve empatik iletişim biçimlerinin öğrencilerin motivasyonları açısından olumlu etki gösterebileceğine değinilmiştir.

Yaşanılan sınav kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılma durumunun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyine etkisi açısından bakıldığında anlamlı farklılık bulunmuş ve ebeveyn tarafından sınav kaygısının anlaşıldığını düşünen öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamalarının anlaşılmadığını düşünen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bodur ve Aktan (2021) ,368 10.sınıf öğrencisi ile yaptığı

çalışmasında, ebeveyn tutumlarının lise öğrencilerinin akademik motivasyon ve kişisel sorumluluk düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda demokratik (empatik-destekleyici) ebeveyn tutumu, öğrencilerin kişisel sorumluluk düzeyini %31,2; akademik motivasyon düzeyini %25,7 yordadığını bulunmuştur. Ebeveyn çocuk ilişkisinde empatiyi temel alan demokratik ebeveyn tutumunun öğrenme sorumluluğunu barındıran akademik motivasyon ve kişisel sorumluluk üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Aslan (2005) tarafından Liselere Giriş Sınavı olan OKS 'ye hazırlanan 207 8.sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada anne-baba tutumlarının, özellikle destekleyici (anne) ve yapıcı (baba) tutumlarının, öğrencilerin ders çalışma ve derse karşı sorumluluk becerilerini ve dolayısıyla akademik sınav performansını (OKS puanlarını) anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öğrencinin kaygıyı en yoğun yaşadığı dönem olan merkezi sınavlara hazırlık dönemlerinde öğrencinin kaygısının ebeveyn tarafından anlaşılmasının öğrencinin üzerindeki baskıyı ve yükü azaltarak, öğrenme motivasyonunu artırdığı ve öğrenmeye karşı daha sorumlu ve istekli hale getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadaki bir diğer bulgu öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre EABBD puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmasıdır. Araştırmadaki bulgulara göre destek sağlamıyor algısına sahip öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalamaları düzenli olarak takip ediyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ve maddi destek sağlıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Yani bu süreçte ebeveyninden destek almadığını belirten öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ebeveyninden maddi destek gördüğünü ve düzenli olarak takip edildiğini belirten öğrencilere göre daha yüksektir. Literatüre bakıldığında bu bulguları açıklayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Subaşı (2019), tarafından 604 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrencilerin başarısız olma endişesi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadaki bulgulara göre ebeveyn tutumu ilgisiz olan öğrencilerin, ebeveyn tutumu demokratik olanlara göre daha çok başarısız olma endişesi taşıdıkları yaşadıklarını görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğrencilerin en çok desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duydukları sınava hazırlık dönemlerinde ebeveynlerinden destek almadıklarında yönlendirme ihtiyaçlarının karşılanmadığı bu sebeple destek eksikliğinin başarısız olma korkusuna yol açtığı ve bu durumunda üzerlerinde bir baskıya sebep olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre ebeveyn

akademik başarı desteği puan ortalamalarına baktığımızda ise destek sağlamıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarının düzenli olarak takip ediyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ve maddi destek sağlıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerinden destek almayan öğrencilerin ebeveyn destek puanları daha düşük bulunmuştur. Güngör (2021), tarafından yapılan nitel bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin LGS sınavına hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşleri incelenmiştir. Çalışmada ebeveynlerin destekleyici tutum sergilemediklerinde, süreçte öğrencileri takip etmedikleri zaman dilimlerinde öğrencilerin ev ortamında yalnızlık ve kaygı hissettiklerini gözlemlediklerini vurgulanmıştır.

Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn desteğine göre öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamalarına bakıldığında da yukarıdaki sonuçlara benzer olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre destek sağlamıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamaları düzenli olarak takip ediyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına ve maddi destek sağlıyor algısına sahip öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha düşüktür. Literatür incelendiğinde bu durumu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Uludağ (2024) tarafından yapılan çalışmada algılanan başarı desteği ile okul motivasyonu arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada destek ne kadar yüksekse; öğrencinin amaç, performans, okula bağlılık isteğinin de o kadar arttığı belirtilmiştir. Düzenli ve Kara (2023), tarafından yapılan başka bir çalışmada öğrenmeye yönelik baba desteğinin öğrencilerin teknoloji kullanımı, bilişim ve iletişim yeterliği açısından bir belirleyicisi olduğu, öğrenmeye yönelik anne desteğinin ise içten denetimli öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Mata vd., (2018) Portekiz'in Lizbon bölgesindeki altı okulda eğitim gören 5. ve 9. sınıf kademelerindeki toplam 631 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin motivasyon eğilimleri ve başarıları üzerinde evde ebeveyn katılımının etkilerini incelemişlerdir. Araştırma algılanan ebeveyn katılım ölçeği, ebeveyn çocuk katılımı duygular anketi ve öğrenci ödev öz-düzenleme anketi kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre evde ebeveyn desteğinin öğrencilerin motivasyon ve öz düzenleme becerilerine olumlu katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin sınava hazırlık döneminde ebeveynlerinden gördükleri destek ve düzenli takip ve sınava hazırlık sürecine ilişkin olarak özel ders, kaynak kitap, dijital öğrenme ortamları imkanı sunma gibi ihtiyaçların

karşılanması öğrencileri derse ve sınava karşı daha motive hale getirip, öğrenmeye karşı daha sorumlu yapar.

Araştırmadaki son olarak EABBD ile öğrenme sorumluluk düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin anlamlı olduğu ve EABBD'nin sınava hazırlık sürecindeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini %12,9'unu yordadığı bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn akademik başarı baskısı ile öğrenme sorumluluğu arasında güçlü düzeyde negatif bir ilişki olduğu, ebeveyn desteği ile öğrenme sorumluluğu arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde araştırmadaki bu bulguyu destekleyen pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Sontur vd., (2021) tarafından 300 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğu arasında anlamlı ilişki olduğu bu ilişkinin öğrenme sorumluluğu ile ebeveyn desteği arasında pozitif yönde, ebeveyn akademik başarı baskısı ile negatif yönde olduğu bulunmuştur. Shengyao vd., (2024) tarafından Çin'de 518 üniversite öğrenci ile yapılan çalışmada ebeveynlik tarzının akademik dayanıklılıkta öz yeterlik ve motivasyonun aracı rolü incelenmiştir. Çalışmada ebeveynlik tarzının sırasıyla öz yeterlilik ve akademik motivasyon aracılığıyla akademik dayanıklılıkla dolaylı ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada ebeveyn desteğiyle sağlanan yakın, teşvik edici bir ortamın öğrencinin içsel motivasyonunu artırdığı, buna karşılık fazla kontrolcü uygulamaların motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ritchwood vd.(2015), yaptıkları bir çalışmada her sınıf düzeyinde eğitim gören 568 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ebeveyn ve öğretmenlerinden daha fazla baskı gören öğrencilerin, sınav kaygısı seviyelerinin daha yüksek olduğu, dikkatini becerisinde zayıflama gösterdikleri daha düşük sınav güvenine sahip oldukları ve zaman yönetimlerinin zayıf oldukları ve aynı zamanda öğrenme motivasyonlarının da düşük olduğu bulunmuştur. Jiang vd., (2011) ABD Güney Kaliforniya'da 271 Asya kökenli ve 218 Latin Amerikalı olmak üzere toplamda 488 lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile yürüttükleri araştırmada akademik başarıda algılanan ebeveyn desteğinin rolünü incelemeye çalışmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda ebeveyn akademi desteğinin öz-benlik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak ebeveynlerin çocuklarına yönelik akademik başarı beklentileri ve sundukları destek, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ve motivasyonunu oldukça etkilediği söylenebilir. Destekleyici ebeveyn tutumu, öğrencilerin derse karşı

ilgisini artırarak içsel motivasyonu güçlendirir. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını düzenlemelerine ve sorumluluk almalarına yardımcı olmaktadır. Diğer yandan aşırı baskı öğrencide stres ve kaygıya yol açarak motivasyonu olumsuz etkileyerek öğrenme sorumluluğunu azaltmakta olduğu görülmektedir.



BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

6.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Mevcut araştırmanın katılımcıları Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçelerindeki belirli sayıdaki 8.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Yeni yapılacak araştırmalar farklı bölge ve farklı şehirlerde eğitimlerine devam eden öğrenciler üzerinde yapılabilir.

2.Mevcut araştırma LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı kademelerdeki öğrencilerle ve farklı sınav türlerine hazırlanan farklı yaş grubundaki öğrencilerle yeni çalışmalar yapılabilir. (Örneğin YKS, Bilsam Sınavları gibi)

3.Mevcut araştırmada cinsiyete göre ebeveyn akademik başarı baskısının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

4.Mevcut çalışmada aylık gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili yapılacak yeni çalışmalarda bunun nedenleri araştırılabilir ve bu bulgu özelinde aylık gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.

5.Sınava hazırlık döneminde öğrencilerin üzerinde etkili olan farklı sosyal çevre desteklerinin etkileri (örn; akran desteği gibi) incelendiği araştırmalar yapılabilir

6.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Mevcut araştırmada ebeveyn akademik başarı desteğinin LGS sınavına hazırlık sürecindeki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üzerinde pozitif, ebeveyn akademik başarı baskısının ise negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde okullarda sınava

hazırlık sürecinde olan öğrencilerin ebeveynlerine yönelik sınav süresinde öğrenci ile sağlıklı iletişim kurma ve akademik destek sağlama konularında psikoeğitim çalışmaları ve seminerler yapılabilir.

2.Mevcut çalışmada öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde algılanan ebeveyn destek biçimine göre ilgisiz ebeveyn biçiminin algılanan ebeveyn baskısı düzeyini artırdığı buna karşın olumlu ve destekleyici iletişim biçiminin algılanan ebeveyn desteği ve öğrenmeye yönelik sorumluluğu düzeyini artırdığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak sınava hazırlık sürecinde ebeveyn tutumlarının öğrenci üzerindeki etkisi konusunda velilerle çalışmalar yapılabilir.

3.Mevcut çalışmadaki cinsiyete göre öğrenme sorumluluk düzeyindeki farklılaşma göz önüne alınarak erkek öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun artırılabilceği çalışmalar yapılabilir.

4.Mevcut çalışmada öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının ebeveynleri tarafından anlaşıldığında algılanan ebeveyn desteği ile öğrenme sorumluluğunun arttığı, algılanan ebeveyn başarı baskısının azaldığı görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak ebeveynlerin bu süreçteki empati becerilerini geliştirecek bireysel ve grup çalışmaları yapılabilir.

5.Mevcut çalışmada sınava hazırlık sürecinde ebeveynleri tarafından özel ders, kurs, kaynak sağlama gibi maddi açılardan destek sağlanan ve düzenli olarak takip edilen öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak okul psikolojik danışmanları öğrenci velileri ile öğrencinin genel başarı durumunun takip edilmesi konusunda daha sık görüşmeler ve takip çalışmaları yapılabilir.

6.Mevcut çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirilerek sınava hazırlık döneminde olan öğrencilere yönelik “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Sınav Kaygısı Ölçeği” gibi araçlarla risk tarama çalışmaları yapılarak öğrencilerin durumu düzenli olarak takip edilip iyileştirici çalışmalar planlanabilir.

7.Mevcut çalışmada öğrencilerin günlük çalışma süresi arttıkça öğrenme sorumluluk düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu kapsamda öğrenciler için zamanı etkili planlama ve kullanma ve etkili çalışma yöntemleri konularında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

8.Mevcut çalışmada öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyleri düşük olan öğrencilerin algılanan ebeveyn başarı desteğinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak anne baba öğrenim düzeyi düşük seviyede olan öğrenci velilerine yönelik grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.

9.Mevcut çalışmada aylık gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin algılanan ebeveyn destek düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak düşük gelir seviyesindeki ailelerin yoğunlukta olduğu bölgelerde çalışan okul psikolojik danışmanlar için bu bölgelerde yer alan okullardaki veliler ile ebeveyn desteğinin önemi konusunda ne tür bilgilendirici çalışmalar yapabilecekleri ile ilgili müşavirlik desteği sunulabilir.

10.Mevcut çalışmanın ebeveyn boyutundaki sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ebeveyn baskısının zararları ve destekleyici tutumların faydaları hakkında bilgilendirici afişler, broşürler ve videolar okul veli online grup ortamında paylaşılabilir.

11.LGS sınavını tecrübe ederek akademik baskıyla baş etmeyi öğrenen öğrenciler ile sınava hazırlanan öğrenciler bir araya getirilerek deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir. Aynı şekilde bu süreçte destekleyici tutum sergileyen ebeveynler ile sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveynleri paylaşımında bulunmaları için bir araya getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağar, B. A., ve Atli, A. Lise Öğrencilerinde Algılanan Akademik Destek, Akademik Akış ve tükenmişlik Arasındaki İlişkiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 561-586. <https://doi.org/10.37217/tebd.1387273>
- Akbaş, G. E. (2014). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(2), 75,96.
- Akyürek,E.A. (2023), ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık ile öğrenme sorumluluğu ilişkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ali, A. S. (2016). The sources of motivation and academic motivation levels in Sakarya middle schools (Serdivan, Turkey). (Unpublished master dissertation). Sakarya iversity Institute of Educational Sciences, Sakarya.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours* (Master's thesis, Queensland University of Technology). Unpublished master's thesis.
- Arslan Zeytin,E. (2024). Lise öğrencilerinde ebeveyn akademik başarı desteği ve baskısı ile ergen-ebeveyn kariyer uyumunun incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Malatya.
- Aslan, S.A. (2005). Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Mersin.
- Başaslan, Z. (2022). Özel okullarda–aile iletişiminin sınav dönemi gençlerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri: Gaziantep Örneği. *Anatolian Turk Education Journal*, 4(1), 34-44.
- Bodur, Z. Y., ve Aktan, S. (2021). A Research on the Relationship between Parental Attitudes, Students' Academic Motivation and Personal Responsibility. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(4), 636-655.
- Bozdağ, S. (2022). Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: öz düzenlemenin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

- Blegur, J., Tlonaen, Z. A., Lumba, A. J. F., & Leko, J. J. (2021). The importance of self-esteem to students' learning responsibilities and group learning commitment of physical education students. *Journal of Education, Teaching and Learning (JETL)*, 6(1), 53–61. <https://doi.org/10.26737/jetl.v6i1.2355>
- Bronstein, P., Ginsburg, G.S. ve Herrera, I.S. (2005). Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *J Youth Adolescence* **34**, 559–575 <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0>
- Ciciolla, L., Curlee, A.S., Karageorge, J., & Luthar, S.S. (2016). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1057 1075. [10.1007/s10964-016-0596-x](https://doi.org/10.1007/s10964-016-0596-x)
- Chan, L. K. S., Chan, L. (2003). Early childhood education in Hong Kong and its challenges. *Early Childhood Development and Care*, 173(1), 7-17.
- Cüceloğlu, D.(2023). *Geliştiren Anne Baba* (55.baskı). İstanbul:Kronik kitap.
- Cüceloğlu, D. (2024). *Başarıya Götüren Aile*. (64.baskı). Kronik Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (M.Butun ve S. B. Demir, çev.) Siyasal yayıncılık.
- Çağırğan, D., ve Soytürk, İ. (2021). The relationship between math anxiety, studentengagement in mathematics and responsibilities toward learning among middle school students. *İlköğretim Online – Elementary Education Online*, 20(1), 456 467. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.040>.
- Çamurcu, Ş. (2022). Ergenlerde kişilik özellikleri ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ,Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Çolak, E., ve Cırık, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125,138. <https://doi.org/10.1080/13562510220124231>.

- Düzenli,Ö. (2021).Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Düzenli, Ö., ve Kara, M. (2023). Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu üzerindeki rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1757–1773. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1338376>.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent–school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587. <https://doi.org/10.1177/016146819309400311>.
- Er, B. H., ve Mete, M. (2021). Ailenin akademik tutumunun başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 37, 04. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2021.V37-04>
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.
- Esirkiş, R. (2021). Sınava hazırlanan kişilerde ana - baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etmetutumları, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan, Y. (2010). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi.Yüksek Lisans Tezi,Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fan, X.,ve Chen, M, (2001)"Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta Analysis," *Educational Psychology Review* 13, 1-22.2001. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Cahiacchio, C., Pepe, A.; Slmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- F.Günaydın, (2011). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.
- Francis, S. E., & Roemhild, E. (2021). Assessing parental cognitions about child anxiety: are parents' thoughts about child anxiety associated with child anxiety and anxiety

- sensitivity? *Journal of Anxiety Disorders*, 80,102400. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102400>.
- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social ,Studies* (1).
- Golzar, F. A. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi .Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., Kılınç, H. H., ve Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi: İlköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 119–141.
- Gülbetekin, E., ve Tunç, Y. (2022). Lise öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenmesi arasındaki ilişki. *Türk J Child Adolesc Ment Health*, 29(3), 174-188.
- Güleç, S. (2020). Lise Öğrencilerinde Anne Baba Tutumları Ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkide Yetkinlik Beklentilerinin Aracı Rolü. *Humanistic Perspective*, 2(2), 175-190.
- Gülle, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.29228/iedres.51081marife.org+9>
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Lgs hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn Görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 12(23), 171-200.
- Gün, M. ve Kaya İ.(2018). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş Sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71 (2),68-80.
- Han, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre (Teog) sınav başarısını etkileyen sosyokültürel ekolojinin incelenmesi: Gaziantep, Şahinbey örneği, Yüksek Lisans Tezi Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

- Irfan ,Ş.M. ve Hussain ,N. (2014), “Parental pressure on student’s attainment of high grades in karachi based universities”, *Pakistan Business Review*, Vol. 16, s. 156–176.
- Jiang, Y. H., Yau, J., Bonner, P., & Chiang, L. (2011). The role of perceived parental academic autonomy support in academic achievement of Asian and Latino American adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 497–522.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Kapıkıran, Ş. (2019). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 48, 409-430.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409–430. <https://doi.org/10.9779/pauefd.521230>.
- Karadaş,C.(2020). Anne-babaların kullandıkları ödül-ceza yöntemlerinin çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkisi: akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılık rolü, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, B. ve Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112-131.
- Kaya, A. G., Kutlu, M., ve Erdemir, N. (2025). 8. Sınıf Öğrencileri ve Lgs Yolculuğu: Ebeveyn Desteği Üzerine Bir İnceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1),1562-1583.
- Kaya,A.(1997). Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi V11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 105, Konya.
- Kısa,S.S.(1996). İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Kızılboğa, M. (2017). 7. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının akademik başarı ile ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Journal of History School*, 60, 2790-2814.
- Kolan, H. İ. (2020). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü ,Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kwak,C.W. ve Ickovics,J.R.(2019). Adolescent suicide in South Korea: Risk factors and proposed multidimensional solution.*Asian Journal of Psychiatry*, 43 , 150–153.
- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: A study of International Baccalaureate Primary Years Programme students. *Social Psychology of Education*, 21(3), 603–620.
- Lam, B. T., ve Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond “educational bulimia”. *Studies in Higher Education*,28(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>.
- Levpuscek, M. P., Zupancic, M. ve Socan, G. (2013). Predicting achievement in Mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 523-551. <https://doi.org/10.1177/0272431612450949>.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7).
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*,104(2), 103–147. <https://doi.org/10.1086/444122>
- Leonard, J. (2013). Maximizing college readiness for all through parental support: A case study in a suburban high school. *School Community Journal*, 23(1), 183–202.

- Mata, L., Pedro, I., & Peixoto, F. J. (2018). Parental support, student motivational orientation and achievement: The impact of emotions. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 77–92.
- MEB,(2024). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav Başvuru ve uygulama kılavuzu.
- Nimsi, E. (2006). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Noble, H., Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: a practical example. *Evidence Based Nursing*,17 (1):2-3
- Okada, M., Matsumoto, R., Shiroyama, T., & Motomura, E. (2023). Suicidal mortality And motives among middle-school, high-school, and university students. *JAMA Network Open*, 6(8). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.28144>
- Orkin, M., May, S., & Wolf, M. (2017). How parental support during homework contributes to helpless behaviors among struggling readers. *Reading Psychology*, 38(5), 506–541.<https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1299822>
- Özbulat, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi ,Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel ve dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45–58.
- Pascoe, M.C., Hetrick, S.E. & Parker, A.G. (2020) The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Peker, A., ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(1), 210-224.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373 410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>.

- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N. ve Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies*, 24(12), 3742-3756. doi 10.1007/s10826-015-0182-y.
- Ribeiro, I.J.S., Pereira, R., Freire, I.V., de Oliveira, B., Casotti, C.A. & Boery, E.N. (2018). Stress and quality of life among university students: a systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77.
- Ringeisen, T. ve Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety–gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.018>
- Ritchwood, T. D., Carthron, D., & DeCoster, J. (2015). The impact of perceived teacher and parental pressure on adolescents' study skills and reports of test anxiety. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity*, 8(1), 1006–1019.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian journal of school psychology*, 24(1), 34-57.
- Schmid, E. & Garrels, V. (2021) Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research*, 63(4), 456-473.
- Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., ve Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: The role of parenting style. *Scientific reports*, 14(1), 5571.
- Seçer, I., ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Şenkal (2020) Şenkal, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- 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.

- Subaşı, D. (2019). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin başarısızlık korkusu ile ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatlı, S. ve Atmaca, T. (2023). Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin ve ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1328-1349.
- Tong, Y., Li, J.X. & Shu, B. (2020). Is children's academic performance valuable to parents? Linking children's effort vs. results and fathers' vs. mothers' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 14, 583–605.
- Toytok, E. H., Eren, Z., ve Gezen, M. O. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, 14(2).
- Tunç, H., ve Atmaca, T. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinde başarı yönelimi, algılanan ebeveyn desteği ve baskısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 858-868.
- Tutaş, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk, P. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin seviye belirleme sınavına hazırlanma sürecindeki psikososyal problemleri. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tümkaya, S., ve Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Uludağ, İ. (2024). Ortaokul öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonuna etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yakar, A. (2017). Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O. (2023). Ergenlerde akademik başarı baskısı ve desteğiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 124-137.
- Yurtal, F., & 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.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.



EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu form, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yürütülen bir yüksek lisans araştırması kapsamında hazırlanmıştır. Çalışma, LGS' ye hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ve desteği ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Formda kimliğinizi belirleyebilecek herhangi bir bilgi istenmemektedir. Soruları dikkatlice okuyarak, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Cevaplarınız gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllüdür. Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Sorular	Cevaplar
1.Cinsiyetiniz?	()Kız ()Erkek
2.Annenizin öğrenim düzeyi nedir?	()Okur yazar değil ()İlkokul mezunu ()Ortaokul mezunu ()Lise mezunu ()Üniversite mezunu ()Lisansüstü -Yüksek lisans ,Doktora
3.Babanızın öğrenim düzeyi nedir?	()Okur yazar değil ()İlkokul mezunu ()Ortaokul mezunu ()Lise mezunu ()Üniversite mezunu ()Lisansüstü -Yüksek lisans ,Doktora
4. Ailenizin aylık ekonomik geliri nedir?	()22.104 TL ve altı () 22.104 TL-44.210 TL () 44.211 TL -66.315 TL () 66.316 TL ve üstü
5.Akademik başarı seviyenizi nasıl tanımlarsınız?	() Düşük () Orta () Yüksek
6. Derslerinize çalışmak için günlük ne kadar süre ayırıyorsunuz?	() Günde 1 saatten az () Günde 1-2 saat () Günde 2-4 saat () Günde 4 saatten fazla

7. Derslerinize çalışırken belirtilen yöntemlerden hangisini daha sık kullanıyorsunuz?	() Kendi başıma çalışırım () Özel ders/kurs desteği alırım. () Öğretmenlerimden ek destek isterim. () Arkadaşlarımla grup çalışması yaparım. () Dijital öğrenme materyallerinden faydalanırım (eğitim videoları, online testler vb.)
8. LGS' ye dair bir lise hedefiniz var mı?	() Var ()Yok
9. LGS' ye dair bir sınav kaygısı yaşıyor musunuz?	() Evet () Hayır
10. LGS' ye dair yaşadığınız kaygı konusunda ebeveynlerinizin sizi anladığını düşünüyor musunuz?	() Evet () Hayır
11. Ebeveynlerinizin sınava hazırlık sürecindeki sizinle olan iletişim şeklini nasıl tanımlarsınız?	()Olumlu-destekleyici () Baskıcı-Kontrolcü () İlgisiz
12. Ebeveynleriniz sınava hazırlık sürecinde size nasıl destek oluyor?	() Destek sağlamıyorlar ()Düzenli olarak takip ediyorlar ()Özel ders, kurs gibi imkanlar açısından maddi destek sağlıyorlar.

Ek 2. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ)

	Hiç Katılmıyorum				Her Zaman
1. Annem ve Babam derslerimde başarılı olmadığımda bana kızar.	1	2	3	4	5
12. Annem ve babam başarılı olduğumda benim hoşuma gidecek sözler söyler.	1	2	3	4	5

Ek 3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (ÖYSÖ)

	Bana Hiç Uygun Değil				Bana Tamamen Uygun
1.Derslerde başarılı olmak için konuları öğrenmem gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
25.Arkadaşımdan birisi öğretmene soru sorduğunda öğretmenin cevabını dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5

Ek 4.Tez Yönetim Kurulu Kararı

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	YÖNETİM KURULU KARARI FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-002
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

YÖNETİM KURULU KARARI		
Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
07.11.2024	46	2024/46-04

Enstitümüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Zehra SARIMEN ÜNDAR** ve **Ayşe Gülnur KAYA**'nın tez konularının belirlenmesine ilişkin, Anabilim Dalı Başkanlığının 04.11.2024 tarih ve 509415 sayılı yazısı ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra, adı geçen öğrencilerin, tez konularının "İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği" nin 10. Maddesi uyarınca aşağıda belirtildiği şekliyle kabulüne oybirliği ile karar verildi.

Öğr. Ad Soyadı**Danışman****Tez Konusu:**

Zehra SARIMEN ÜNDAR

Doç. Dr. Murat

Psikolojik Esneklik ve Psikolojik Sağlamlık
 Arasındaki İlişkide Problem Çözme
 Rolü

Ayşe Gülnur KAYA

Başarı Baskısı ve Desteğinin
 3. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim
 indeki Etkisi

Başkan	Prof. Dr. Eyüp İZCİ Enstitü Müdürü	İmza
Doç. Dr. İsmail ŞAN Müdür Yrd.	İmza	Doç. Dr. Meltem YURTÇU Müdür Yrd.
Prof. Cemal YURGA Üye	İmza	Prof. Dr. Nevzat BAYRİ Üye
Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK Üye	İmza	Mehmet TOY Raportör / Enstitü Sekreteri

Ek 5. Etik Kurul Onay Kararı

ES/12.2024-09-20 Sayı: 05/122024-E-523351

Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu				
Oturma Tarihi : 27-11-2024		Oturma Sayısı : 19		Karar Sayısı : 7
Etik Açidan Uygun				
Çalışma Adı	Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ve Desteğinin LGS'ye Hazırlanan 8.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Üzerindeki Etkisi			
Araştırmacılar	Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Gülnur Kaya (Yürütücü) Dr.Öğretim Üyesi NURİ ERDEMİR (Yardımcı Araştırmacı) Prof.Dr. Mustafa KUTLU (Danışman)			
Başkan				
Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ				
Kurul Üyeleri				
Kullanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Bilal ALTAY		
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Yusuf BATAR		
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR				

Ek 6. Okullar İçin Araştırma İzin Belgeleri



Ali Kuşçu Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 730504

T.C. Kimlik

Adı Soyadı

Araştırma

sorumluluğu

zırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ali Kuşçu Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebevnakademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Şehit Öğretmen Elif Livan Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 888028

T.C. Kimlik

Adı Soyadı

Araştırma

sorumluluğu

ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Öğretmen Elif Livan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebevnakademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukanda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.



Gazi Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 721621

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı:

Araştırma Sorumlusu:

hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Gazi Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebevyakademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukanda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Ertuğrul Gazi İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 760417

T.C. Kimlik

Adı Soyadı

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ertuğrul Gazi İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Huzurevleri İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 762015

T.C. Kimlik

Adı Soyadı:

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Huzurevleri İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Öğretmen Mehmet Sabri Güzel Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 722140

T.C. Kimlik

Adı Soyadı

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Öğretmen Mehmet Sabri Güzel Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebevnakademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Mevlana Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 745074

T.C. Kimlik

Adı Soyad

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mevlana Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.



Nuri Zekiye Has Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 879470

T.C. Kimlik

Adı Soyadı

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Nuri Zekiye Has Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Piri Reis Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 708151

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı:

Araştırmamanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmamanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmamanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Piri Reis Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmamanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.



Şehit Birkan Gündüz Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 759408

T.C. Kimlik

Adı Soyadı:

Araştırmacının Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Birkan Gündüz Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Şehit Süleyman İyikul Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 760938

T.C. Kimlik

Adı Soyadı

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Süleyman İyikul Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Tevfik Fikret Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 708472

T.C. K

Adı So

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Tevfik Fikret Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.



Akşemsettin Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 720939

T.C. Kimlik

Adı Soyadı:

Araştırmamanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmamanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmamanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Akşemsettin Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmamanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Ali Emiri Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.016536

Uygulanacak MEB Teşkilatı: Ali Emiri Ortaokulu

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı:

Araştırmanın Adı: Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin LGS' ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ali Emiri Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: DİYARBAKIR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrenme sorumluluk ölçeği, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni DİYARBAKIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek 7.Ölçek Kullanım İzinleri



ayşe gülnur baydoğan caysobaydoğan02@gmail.com

Ölçek Kullanım İzni

3 ilet 

ay  Alınan 1 Kasım 2024 12:48

S n  MEB'e bağlı bir ortaokulda psikolojik danışman olarak görev yapmaktayım, n n   niversitesi Eğitim B nimleri Enstitüsü,Eğitim B nimleri Ana B nirmi ba lı,Kendilik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. "Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ve Desteğinin LGS'ye Hazırlanan 8.Sınıf  ğrencilerinin  ğrenme Sorumluluğu  zerindeki Etkisi"konulu tez çalışmam için hazırlamış olduğunuz "Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği  l eği'ni" kullanmak üzere sizden izin istiyorum.çalışmama katkı sunarsanız çok sevinirim. yi çalışmalar dilerim.

skkiran@pau. Alınan 1 Kasım 2024 22:29

Merhaba
ay  gülnur baydoğan

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ve Desteği  l eğinin çalışmada kullanabilirsin. Ölçek ektedir.  yi  alışmalar dilerim
[Alınılan metin gizlendi]

EBB  .doc
46K

1 Kasım 2024 22:30

Çok teşekkür ederim Sayın Hocam, yi akşamlar dilerim, hoşçakalın

1 Kas 2024 Cum 22
[Alınılan metin gizlendi]



ayşe gülnur baydoğan

Ölçek Kullanım İzni

4 İleti

1 Kasım 2024 12:52

Sayın Hocam Merhaba, Ben psikolojik danışman Ayşe Gülnur Kaya, Diyarbakır'da MEB'e bağlı bir ortaokulda psikolojik danışman olarak görev yapmaktayım. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. "Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ve Desteğinin LGS'ye Hazırlanan 8.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmam için hazırlamış olduğunuz "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği'ni" kullanmak üzere sizden izin istiyorum. Çalışmama katkı sunarsanız çok sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.

Ali Y

Alıcı

1 Kasım 2024 13:47

Merhabalar..

Ölçeğimizi tabi ki kullanabilirsiniz..

Ölçekle ilgili belgeleri ek olarak sizinle paylaşıyorum..

Sağlıklı günler ve iyi çalışmalar dilerim..

Kullanıcılar İçin - Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği.docx

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği - Yakar ve Saracaloğlu, 2017 (1).pdf

Doç. Dr. Ali Yakar
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Menteşe/Muğla/Türkiye