PEGEM
EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION and INSTRUCTION

HAZİRAN / JUNE 2015 CİLT / VOL: V SAYI / NO: 2 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **Effects of metacognitive guidance on critical thinking disposition**
  Üstbilişsel rehberliğin eleştirel düşünme eğilimine etkisi

- **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri**
  The level of the organizational socializational of the primary school teachers

- **Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: uygulamada değişim ihtiyacı**
  Examining effectiveness of social clubs in educational organizations: need for change in implementation

- **Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi**
  The effect of differentiated learning on the retainment scores of deep and surface learners

- **Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki**
  The relationship between self-regulation and study skills

- **Serbest zaman etkinliği olarak yapay duvar tırmanışının çocukların problem çözme becerisi üzerine etkisi**
  Examining the effect of artificial wall climbing as a leisure time activity on children's problem-solving skills

PEGEMAKADEMİ

PEGEM EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF EDUCATION and INSTRUCTION

HAZİRAN / JUNE 2015 CİLT / VOL: V SAYI / NO: 2 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **Effects of metacognitive guidance on critical thinking disposition**

  Üstbilişsel rehberliğin eleştirel düşünme eğilimine etkisi

- **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri**

  The level of the organizational socializational of the primary school teachers

- **Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: uygulamada değişim ihtiyacı**

  Examining effectiveness of social clubs in educational organizations: need for change in implementation

- **Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi**

  The effect of differentiated learning on the retainment scores of deep and surface learners.

- **Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki**

  The relationship between self-regulation and study skills

- **Serbest zaman etkinliği olarak yapay duvar tırmanışının çocukların problem çözme becerisi üzerine etkisi**

  Examining the effect of artificial wall climbing as a leisure time activity on children's problem-solving skills

PEGEMAKADEMİ

PEGEM EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF EDUCATION and INSTRUCTION

ISSN: 2146-0655

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yılda dört defa yayımlanan **hakemli** bir dergidir. Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Dergi Sponsoru
Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi
Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Servet SARIKAYA

Editör
Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör
M. Ed. Serkan DİNÇER

Redaksiyon Editörleri
Dr. Meral ŞEKER
Dr. Ayça DİNÇER

Kapak Düzenleme
Gürsel AVCI

Dizgi
Cemal İNCEOĞLU

Baskı
Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Dizinleme
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) TUBITAK ULAKBIM Sosyal ve Beşeri Bilimler, Index Copernicus, EBSCO Host, Arastırmax ve ASOS Index veri tabanları tarafından dizinlenmektedir.

©Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Pegem Journal of Education and Instruction is a **refereed** journal published four times annually in March, June, September and December. The journal language is Turkish and English.

Sponsor
Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner
Servet SARIKAYA

Publication Editor
Servet SARIKAYA

Editor in Chief
Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Associate Editor
M. Ed. Serkan DİNÇER

Proofreading Editors
Dr. Meral ŞEKER
Dr. Ayça DİNÇER

Cover Art
Gürsel AVCI

Designer
Cemal İNCEOĞLU

Publication
Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Abstracting - Indexing
Pegem Journal of Education & Instruction (PEGEGOG)is indexed in TUBITAK ULAKBIM Social and Humanities, Index Copernicus, EBSCO Host, Arastirmax and ASOS Index.

© All rights reserved. Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.

Karanfil/2 Sokak No: 45, Kızılay-Ankara / TÜRKİYE
+90 312 460 67 50 / +90 312 431 37 38
http://www.pegegog.net
editor@pegegog.net

Bilim Kurulu
[Editorial Board]

Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alim KAYA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayla OKTAY	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç ACIKALIN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Cemal YURGA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Eralp ALTUN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürhan CAN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi Üniversitesi Gazi
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat OZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALE	Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Pasa Tevfik CEPHE	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Samih BAYRAKCEKEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet OZDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin GÜLER	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Mevlana Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	Gazi Üniversitesi

Cilt.5 – Sayı.2 için Hakem Listesi
[List of Reviewers for Vol.5 – No.2]

Dr. Ali YILMAZ
Marmara Üniversitesi

Dr. Bengisu KOYUNCU
Mimar Sinan G. S. Üniversitesi

Dr. Deniz EKINCI VURAL
Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Fevzi DURSUN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Hasan ŞAHAN
Balıkesir Üniversitesi

Dr. Hüseyin ANILAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. İbrahim ÖZTÜRK
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi

Dr. Mustafa AYDOĞDU
Fırat Üniversitesi

Dr. Necmi GÖKYER
Fırat Üniversitesi

Dr. Ozan ŞENKAL
Çukurova Üniversitesi

Dr. Taner ALTUN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Tugay TUTKUN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Ayten Pınar BAL
Çukurova Üniversitesi

Dr. Çiğdem APAYDIN
Akdeniz Üniversitesi

Dr. Fatma SADIK
Çukurova Üniversitesi

Dr. Gönül GÜNEŞ
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Hülya GÜR
Balıkesir Üniversitesi

Dr. İbrahim KAZU
Fırat Üniversitesi

Dr. İlknur ÇALIŞKANMAYA
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi

Dr. Mustafa AYDOĞDU
Fırat Üniversitesi

Dr. Nilgün SEÇKEN
Hacettepe Üniversitesi

Dr. Sevgi ÇOŞKUN
Sakarya Üniversitesi

Dr. Tufan AYTAÇ
Bozok Üniversitesi

Dr. Vehbi TUREL
Bingöl Üniversitesi

İÇİNDEKİLER /CONTENTS

Ahmet DOĞANAY
Editörden v

Halil İbrahim AKYÜZ, Serap SAMSA YETİK, Hafize KESER
Effects of metacognitive guidance on critical thinking disposition
Üstbilişsel rehberliğin eleştirel düşünme eğilimine etkisi 133

Fatma ÇOBANOĞLU, Mustafa ÖĞRETİR
İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri
The level of the organizational socializational of the primary school teachers 145

Filiz AKAR, K. Funda NAYİR
Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: uygulamada değişim ihtiyacı
Examining effectiveness of social clubs in educational organizations: need for change in implementation 167

Serkan DEMİR, Mehmet GÜROL
Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi
The effect of differentiated learning on the retainment scores of deep and surface learners 187

Özge CAN ARAN
Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki
The relationship between self-regulation and study skills 207

Güçlü ÖZEN
Serbest zaman etkinliği olarak yapay duvar tırmanışının çocukların problem çözme becerisi üzerine etkisi
Examining the effect of artificial wall climbing as a leisure time activity on children's problem-solving skills 221

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Zaman hızla akıyor ve *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG)* yeni bir sayısıyla daha birlikteyiz. Her sayı yeni bir heyecan, yeni bir mutluluk katıyor bize. Ayrıca, siz değerli yazar, hakem ve okuyucularımızın her geçen gün artan destek ve katkılarıyla gittikçe güçleniyoruz. Bu gücümüzü en kısa sürede Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen alan indekslerinden en az birine girerek taçlandırmak istiyoruz. Bu konuda sizlerden isteğimiz, hem kapsam ve yöntem açısından hem de şekilsel açıdan daha nitelikli çalışmalar yapmak.

Daha önceki sayımızda belirttiğim gibi, 2015 yılı eğitim bilimleri alanında ulusal ve uluslararası kongre ve sempozyumlar açısından oldukça verimli bir yıl olacağa benziyor. Bu bağlamda 16-18 Nisan 2015 tarihleri arasında Pegem Akademi ve Niğde Üniversitesi'nin katkıları ve işbirliğiyle 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi gerçekleştirildi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG)* olarak, kongreye destek veren çok sayıda ulusal eğitim dernekleri ve katılımcıların yoğun istekleriyle, bu kongrede sunulan bildirilerin yer alacağı bir özel sayı çıkarmayı kararlaştırdık. Bu özel sayı ile ilgili ayrıntılı açıklamayı siz değerli katılımcılara bir an önce ulaştırmayı planlıyoruz.

Daha önceki sayılarda yaptığım gibi bu sayıda da, dergimize gönderilen ya da kongre ve sempozyumlarda sunulan bildiri ve makalelerle ilgili gözlem ve deneyimlerimi paylaşmaya devam etmek istiyorum. Bu sayıda üzerinde durmak istediğim konu araştırma modeli. Bilindiği gibi bilimin dört temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar, betimleme, açıklama, yordama ve kontroldür. Betimleme doğa ve toplumdaki değişkenleri belirleme, sınıflama ve özelliklerini ortaya koyma çabasıdır. Bu çaba her ne kadar bilimsel bir etkinlik sayılsa da olguların nedenlerinin de ortaya konulması gerekir. Bu ise bilimin açıklama işlevidir. Gözlemlediğim kadarıyla özellikle kongre ve sempozyumlarda daha çok bilimin betimleme işlevi doğrultusunda çalışmalar sunulmaktadır. Bilim aynı zamanda bir sorun çözme yoludur. Bilimsel çalışmaların karşılaşılan bir güçlüğü çözmesi ve böylelikle uygulayıcılara kolaylıklar sağlaması beklenir. Örneğin sınıflarda öğrencilerin karşılaştığı öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi betimsel bir çalışmayı gerektirmektedir. Sınıflarda öğrenme güçlüğü ile ilgili karşılaşılan sorunların betimlenmesinin sorunun çözümüne önemli bir katkısı yoktur. Eğer belirlenen bu sorunlar bir eylem araştırması yoluyla çözümlenmeye çalışılırsa, sorunların betimlenmesi önem kazanır. Bu nedenle, eğer betimsel bir çalışma planlanıyorsa daha sonra izleme araştırmalarıyla belirlenen sorunun çözümüne yönelik araştırmaların yapılmasının gereği açıktır. Böylelikle bilimin topluma daha fazla yararı olacaktır.

Bu sayıda her zaman olduğu gibi, hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce doi numarası verilen altı makale yer almaktadır. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların siz değerli bilgi üretici ve tüketicilerine yararlı olmasını ve eğitim uygulamalarına katkı yapmasını diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımı sunuyorum.

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Pegegog Dergisi Editörü

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 2015, 133-148

www.pegegog.net

Effects of Metacognitive Guidance on Critical Thinking Disposition

Halil İbrahim AKYÜZ[*a], Serap SAMSA YETİK[b], Hafize KESER[b]

[a]Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu/Türkiye
[b]Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli/Türkiye
[c]Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.007

Article history:
Received 21 October 2014
Revised 29 December 2014
Accepted 02 February 2015

Keywords:
Metacognitive guidance (Coaching),
Critical thinking,
Online learning,
Preservice teachers.

Abstract

The present study investigated the effect of metacognitive guidance in an online learning environment on the students' critical thinking competency. The research was carried out using experimental design with pretest-posttest control groups. The research group of the study consisted of 60 students studying at Computer and Educational Teaching Department of Educational Sciences Faculty at Ankara University during the fall semester of 2011-2012. The 51 point California Critical Thinking Disposition Inventory was used to collect pretest-posttest data. In terms of total score of critical thinking tendency, the average score of the group that received critical guidance was found to be higher than the score of the control group. The metacognitive guidance offered to the students in the online learning environment has affected their critical thinking tendency in a positive way. Findings indicate that metacognitive guidance in online learning environments can be an effective tool in developing critical thinking among preservice teachers.

Üstbilişsel Rehberliğin Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.007

Makale Geçmişi:
Geliş 21 Ekim 2014
Düzeltme 29 Aralık 2014
Kabul 02 Şubat 2015

Üst bilişsel rehberlik (koçluk),
Eleştirel düşünme,
Çevrimiçi öğrenme,
Öğretmen adayı.

Öz

Çalışmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan üst bilişsel rehberliğin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisini araştırmaktır. Araştırma deneysel desenlerden ön test, son test kontrol gruplu deneysel modele göre yürütülmüştür. Çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın başında ve sonunda 51 maddelik California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme eğilimi toplam skorları incelendiğinde, üst bilişsel rehberlik alan deney grubunun toplam puanlarının, almayan gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve kullanılan üst bilişsel rehberliğin pozitif yönde etki yaptığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, çevrimiçi ortamlarda üst bilişsel rehberliğin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabileceği görülmüştür.

[*]**Yazar:** hakyuz@kastamonu.edu.tr

Introduction

In today's constantly changing and developing information age, people need to keep up in order not to fall behind and should be able to deal with the problems getting more complex each day. A change in the educational system has been inevitable to have individuals who are able to deal with these problems. Accordingly, the teacher-student roles in the learning process have changed. Students have taken over the responsibilities of the teacher by evolving from having a passive role into becoming active participants in learning contexts. Also, teachers, rather than transferring information, have adapted the role of a guide for the students. Since students have taken over the responsibility of their learning, it has become more important for the students to solve problems and think critically. Kraak (2000) states that critical thinking is the most important skill to possess in an education system (as cited in Varaki, 2006). Lang, McBeath, and Hebert (1995) also emphasize the importance of critical thinking and argue that the most important and secret aim of schools is to promote students with critical thinking ability (as cited in Astleitner, 2002). Astleitner (2002) states that this target could be achieved by investigating educational theories and research.

What is critical thinking?

According to Halpern (2014, p.3), thinking is the way to create new knowledge. All of the information existing and owned by everyone has been created by someone. In case of critical thinking, as defined by Paul and Elder (2002, p.167) as thinking about your own thoughts when you are thinking to make yourself think better, National Council for Excellence in Critical Thinking (NCECT) defines it intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action (The Critical Thinking Community, 2012). One of the most common definitions of critical thinking belongs to Ennis (1991); thinking reflectional and logically focused on what to do and what to believe. Lipman (2003, p.76) defines it as thinking skillfully and responsibly guiding to a good judgment and further states that critical thinking has a structure which corrects itself. According to Halpern (2014, p.4), critical thinking is the use of cognitive skills or strategies to increase the likelihood of a desired outcome. In other words, critical thinking is a kind of thinking that requires solving problems, formulating conclusions, calculating probabilities and making decisions when the thinkers use their skills carefully and effectively for a particular context and a kind of thinking task.

Cottrell (2005) defines critical thinking as a cognitive activity related to intelligence, and also states that many people have the potential to develop this activity. Apart from this, he states that critical thinking is made up of complex talents and manners such as benefitting from various viewpoints, discussing valid and justiciable results, revealing perceptible assumptions; and it provides individuals with great advantages such as deepening attention and observations, enhancing reading comprehension, focusing on important points of a text, and analysing people. According to Halpern (2014, p.4), all of these definitions comprise a mental activity thoughts that will be useful for a given cognitive task.

The "critical" part in the term "critical thinking" refers to an assessment item. When people think critically, they assess the results of their thought process. Additionally, critical thinking requires an assessment for thinking process about the factors for a decision or the reasons of the conclusions (Halpern, 2014). Therefore, critical thinking is a necessary skill for making proper decisions and educational success. Critical thinking skills can help people solve problems, reflect, and make a conclusive decision about the situation they face. A student with developed critical thinking asks questions, tries to solve a problem through grasping the sense of the question. In this way students that are autonomous and learn by questioning can be promoted. Türnüklü and Yeşildere (2005) state that critical thinking can be taught at any age in any level of education.

John Dewey states that the primary purpose of education is "learning to think" (Halpern, 2014, p.5). One way to teach critical thinking can be considered as adding critical thinking to the curriculum as one-hour separate lesson each week (Kökdemir, 2003; Wright, 2002). However, this can bring practicality problems. Since education is limited with a certain time at schools and the number of classrooms is not sufficient, critical thinking can be too difficult to handle it in one hour (Wright, 2002). The greatest drawback of this method is the difficulty of transferring critical thinking into other areas and real life (Kennedy, Fisher, & Ennis 1991 as cited in Wright, 2002). Wassermann, Jonas, and Rothstein (1986, p.17), supporting this idea, emphasize the fact that thinking shouldn't be separated from the context, rather, they consider thinking as a way of contextual learning.

Another approach is infusion, in which critical thinking is incorporated into the existing subject matter in different ways. The development of students' critical thinking skill can be provided with this method (Wright, 2002). Still, with critical thinking activities embedded in routine lessons, there happens to be restrictions for teaching the subjects in the curriculum, or it becomes necessary to extend the periods. In order to solve these problems, internet technology can be used to carry out such activities for developing critical thinking and, in this way, it can be possible to promote students' tendency for critical thinking. While organizing such an activity, a certain part of the class can be in a face-to-face education environment where students and the teacher are together, while the other part, including particularly critical thinking activities, can be in web environment.

Face-to-face learning environments can be improved by supporting online learning management systems, today's popular learning environments, especially by synchronous and asynchronous platforms. This method, not only provides the students with the opportunity of spending their free times efficiently, but also makes it possible to carry out discussions in online environments, which is otherwise difficult in the classroom due to time restrictions. These environments also help students share their ideas face to face through providing them with the opportunity of studying and discussing in groups. Apart from this, students are motivated better, learn independently, and transfer their learning to the real life easily (Deaudelin & Richer, 1999 as cited in Kramarski & Mizrachi, 2004).

The guidance offered to the students by their teachers or peers in online platforms provides better and permanent learning, and also skills such as critical thinking (AEU, 2012; Ascherman, 1997; Hmelo-Silver, 2004; Duran & Monereo, 2005). In this context, the platforms, one of the instruments used in online learning environments, offer students the environments in which they can work in cooperation and guide each other. Discussing with the other members of the same group and carrying out studies together are expected to increase the students' motivation. Successful students are supposed to make an effort to develop themselves while others, with lower success level, are supposed to be in an endeavour to perform better. In this way, by means of online platforms, all individuals will have the chance to observe the way the other members think and solve problems, which will likely lead to a more meaningful and attractive learning environment (AEU, 2012). On the other hand, teacher's attendance to the platforms is another important factor for improving students' motivation and guiding them for thinking widely. In this context, teacher's guidance by attending to the platforms will make positive contributions for improving students' viewpoint.

Based on this context, Abdul Rabu, Aris, and Tasir (2013) emphasized the effectiveness of tutorial support in their study on developing students' critical thinking skills through asynchronous online discussion. Similarly, Kong (2014) aimed to develop students' critical thinking skills and information literacy competency during domain knowledge learning process in discussion forums. To achieve this, he guided students' group sharing, to encourage students to reflect. At the end of his study, a significant change was observed in the students' critical thinking skills and information literacy competency. Leflay and Groves (2013) examined students' perceptions on the effectiveness of online discussion forums for developing students' higher-order thinking skills; and found that the presence of teachers in online forums was particularly important to reinforce learning and motivation.

Metacognitive Guidance

Metacognitive guidance is an important support system used in training for the development of metacognition skills, which is an essential feature for human cognition (Lories, Dardenne, & Yzerbyt, 1998). Metacognition is defined as a thinking activity related to constructivism since grasping information is a matter of thinking about and observing ideas (AEU, 2012). According to Winn and Snyder (1996), metacognition consists of the processes of observing the learning, making changes, adapting strategies for the better (as cited in AEU, 2012). Flavell (1979) defines metacognition as the individual's awareness about the way to learn, the amount of understanding and not being able to do so; being aware of how to make use of the information suitable for guiding to the target, having the ability of evaluating the cognitive requirements for a certain task, deciding on the strategies proper for each aim, and evaluating self-development during and after the performance (as cited in Gourgey, 2001, p.18). In this context, metacognitive guidance is a support provided for increasing an individual's awareness of and control over learning. Metacognitive support is used to improve learning skills of students through a systematic instruction (Bannert, Hildebrand, & Mengelkamp, 2009). During metacognitive guidance, students are encouraged to observe and explain their own performances through reflectional questions asked to develop metacognitive skills (Lin & Lehman, 1999). Demir and Doğanay (2009) define metacognitive guidance as conciliation between an individual and his thoughts in order to help realise what is in his mind. According to Dabarera, Renandya, and Zhang (2014), the support system is important to help students progress to the next level of mastery. James (2010) found that, "metacognitive guidance where metacognitive strategies were modelled led to a significant improvement in post-training literacy performance in a group of preservice teachers" (as cited in Dabarera, Renandya, & Zhang, 2014). Therefore, metacognitive actions should be embedded into the training process while designing teaching (Lin, 2001).

Research shows that problem solving and critical thinking abilities can be improved through developing students' metacognitive skills. Especially metacognitive questioning method enables students to figure out the tasks, follow a strategy, and develop relations between old and new information, which is then reflected to learning (Kramarski & Mevarech, 2003; Mevarech & Kramarski, 1997). This approach is basically named as "how will I learn". It helps students observe themselves and develop the strategies which are already possessed. When it comes to cognitive organizing, the reflection ability required for a student to complete a project, grasp the content and learn better, and develop critical thinking skill is emphasised (Loh, Reiser, Radinsky, Edelson, Gomez, & Marshall, 2001). For developing a student's cognitive structures, it is of great importance to increase student-student interaction during the classes and also to support it with metacognitive counselling (King, 1990; Kramarski, Mevarech, & Arami, 2002; Meloth & Deering, 1992; Mevarech & Kramarski, 1997). However, as it could be difficult to provide this within limited class time, providing student-student interaction through online instruments and allowing teachers to offer metacognitive guidance in order to support face-to-face learning can be considered as an alternative way.

Teacher's awareness of the effect of his attitudes and behaviours towards the students is important in teacher education (Fennema & Franke, 1992, p.153; Putnam & Borko, 2000). Thus, teachers should pay attention to the way they organize teaching activities and behave during these activities.

It is thought that a teacher who can make use of metacognitive questions could develop critical thinking skill, change own teaching strategy, and be motivated more for the classes. Metacognitive guidance has an important framework for developing strategies to be used for shaping ideas, improving problem solving capacity, and teacher training, especially for thinking training.

Metacognitive training is prepared on the basis of "IMPROVE" method offered by Mevarech and Kramarski (1997). The method uses 4 question types providing upper level thinking.

1. Comprehension questions (Comprehending the problem):

These questions are designed to prompt students to reason out the problems first before attempting to solve them.

Comprehension questions include questions similar to the examples below;

What is the problem generally about? What is the matter with the problem? Explain the meanings of the terms given.

2. Relation questions (Relating the new information with the previous ones):

These questions are designed to make the students focus on the similarities and differences between the problems they work on at that moment and those they have already done so before.

There is an example of relation questions below;

In what senses is this problem similar with or different from those you have solved before? Explain why?

3. Strategic questions (Following proper strategies to solve a problem):

These questions are designed to make students think about which strategy is proper, and why, in order to solve the mentioned problem.

When thinking about strategic questions, the students must consider "WHAT" (What kind of a strategy/method/principle could be followed to solve the problem?), "WHY" (Why is that strategy/method/principle is the most proper for solving the problem?) and "HOW" (How can I organize my information to solve this problem? How can the recommended plan be implemented?).

4. Reflection problems (Reflection over processes and solutions):

These questions are designed to make the students think about their understanding and feelings during the solving process.

Through reflection questions, students ask these questions to themselves: "What am I doing?; Is this logical?; What kind of problems do I face while solving the problem?; How can I confirm the solution?; Can I follow a different approach for solving?".

Kramarski and Michalsky (2010) have defined two hyper environments, including and not including metacognitive education, in order to evaluate online reflections and self-regulatory learning processes. According to the results of the research carried out on preservice teachers, the metacognitive support offered to the preservice teachers through self-questioning method improves their organizing the learning processes and thinking deeply about them. The researchers state that technological pedagogic content knowledge, either as a learner (in terms of gaining cognitive skills) or as a teacher (in terms of gaining designing skills), could be developed through this support.

Kramarski and Michalsky (2009), in another study they carried out on preservice teachers, have considered career development in self- regulatory learning environment. The researchers, emphasizing using self-regulatory learning skill by the preservice teachers in their life to raise students who have this skill, have designed four learning environments consisting e-learning and face-to-face learning environments, which include or don't, self-regulatory learning process as metacognitive guidance. According to the results of the study, more success is achieved in the environments supported with self-regulatory learning and the best self-regulatory skill is developed within self-regulatory learning environments. Also, pedagogic information and student-centered learning perceptions (developing information oneself) are experienced better in this environment.

Wesiak et al. (2014) aimed to develop self-regulation skills and metacognition of students. For that purpose, they designed, developed and implemented an effective metacognitive support and made an assessment of this support system. The support system they designed was a special service to prompt

reflection on learning. Using this service, they tried to stimulate SRL activities in the performance phase and foster metacognition in terms of regulation of cognition. Three different sample groups were used in the three-year study. And in this process they carried out an iterative evaluation of an augmented training simulator for medical interviews. According to their findings, they saw that the metacognitive support system showed a positive effect on state motivation, positive perception of the thinking prompts, and consistently good usability.

Similarly, Künsting, Kempf, and Wirth (2013) stated that metacognitive support is an important factor for the discovery of scientific knowledge. They investigated the impact of metacognitive support on knowledge gain, strategy use, motivation, and emotions. Based on the findings of their study, they expressed the positive effects of metacognitive support on learning outcome, on actual cognitive strategy use, and on learning emotions. On the other hand, they didn't find any significant differences between metacognitive support and goal specificity on learning outcome.

Aim

This study aims to find out the effects of metacognitive guidance, used in the online learning environment, on students' critical thinking ability. The questions below are tried to be answered in parallel with the aim of the study;

1. Is there a significant difference between the average critical thinking pretest and posttest scores of the experimental group?
2. Is there a significant difference between the average critical thinking pretest and posttest scores of the control group?
3. Is there a significant difference between the average critical thinking posttest scores of experimental group and control group?
4. Is there a significant difference between the change in the experimental group's score from the pretest to posttest and the change in the control group's score from pretest to posttest?

Method

Experimental design with a pretest-posttest control group is used for this research. Experimental and control groups are formed in line with this model.

Research Design

The research has been carried out using experimental design with pretest-posttest control groups.

Participants

The study group consisted of 60 students studying at Computer and Educational Teaching Department in Educational Sciences Faculty at Ankara University during the fall semester of 2011-2012. 24 of the participants were male students and 36 of them were female students. The distribution of male and female students of the experimental and control groups are shown in Table 1.

Table 1.
The Numbers of Male and Female Students in the Experimental and Control Groups.

	Female	Male
Experimental Group	12	18
Control Group	12	18
Total	24	36

Comparison of the average pretest scores of experimental and control groups obtained from Critical Thinking Disposition Inventory is shown in Table 2.

Table 2.
Comparison of Critical Thinking Disposition Inventory Pretest Scores.

	N	Average	SS	t	p
Experimental Group	30	191.03	23.338	-.007	0.995
Control Group	30	191.07	14.369		

The results in Table 2 indicate that there is no significant difference between the experimental and control groups in terms of the average scores from the California Critical Thinking Disposition Inventory scale (t= -.007, p> .05). This can imply that experimental and control groups were equal before starting the experimental process, in terms of gender and critical thinking disposition inventory.

Instrument

California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), adapted to Turkish by Kökdemir (2003), is used for the study. As Kökdemir states (2003), the assessment instrument consists of 6 subscales (being analytic, catholicity, curiosity, self-confidence, looking for the right one, being systematic) and 51 items. It is stated that the scale's internal consistency is .88, and total variance is 36.13%. The scale is a 6 point Likert scale (Kökdemir, 2003).

Application and Data Collection

California Critical Thinking Disposition Inventory is applied to the students studying at Ankara University Educational Sciences Faculty Computer and Educational Teaching Department during the fall semester of 2011-2012 academic year. At the beginning of the academic year, students were informed about that four hours of the class would be carried out face-to-face, while the rest would be done in an online environment. The students were distributed randomly into 10 groups. The first five groups were the experimental groups while the rest were the control groups. The students were asked to discuss in online platforms how the materials to be used during the semester should be designed, and how should the materials be adapted to the units. During the discussions for 6 weeks in total, the first five groups were offered metacognitive guidance, in order to guide students to upper level thinking, through Understanding Questions, Relation Questions, Strategic Questions, and Reflection Questions prepared on the basis of IMPROVE method developed by Mevarech and Kramarski (1997). The guidance offered by the researchers is supported with guiding questions during the discussions. An education process was designed, through which students could analyse and simplify the problems systematically, define the problem and look for different solutions in different ways, and confirm the solutions. In order to develop critical thinking skills, a model enabling the students to observe, organize and assess their own studies

was designed. The model was applied after dividing students into small groups. In this way, students were allowed to interact with each other in other groups, too. During these classes, the instructor, observing the process closely, took over a role as a metacognitive coach by interfering in, when necessary, with such questions as "What are you doing now?", "Why?", "Will this way work?", "Could another way be used?" etc. This was done in order to remind self-control. When it comes to the control group, the instructor just watched the discussions without interference. At the end of the six weeks, the California Critical Thinking Disposition Inventory was applied to all the students online. The effectiveness of metacognitive guidance was investigated by analyzing the obtained scores with t-test for the independent groups and paired sample t-tests.

Data Analysis

For analyzing the data, the techniques of descriptive statistics, independent groups t-test and paired groups t-test were used. The statistics are interpreted at 0.05 significance level.

Results

Following the pretest, the students of the experimental and control groups were asked to discuss, in the online platforms for six weeks, about the materials they were planning to design. The students of the experimental group were offered guidance through metacognitive questions by the researcher during the discussions. The comparison of the average scores obtained from the experimental group students from the California Critical Thinking Disposition Inventory at the end of the six weeks and the average scores of the pretest with matched t-test is given in Table 3.

Table 3.
Comparison of the Experimental Group's Pretest-Posttest Average Scores.

	N	Average	SS	t	p
Pretest	30	191.03	23.338	3.790	.001*
Posttest		212.40	32.577		

*p<0.05

As it can be seen from Table 3, there is a considerable increase in the average scores obtained by the students of the experimental group from the Critical Thinking Disposition Inventory at the end of the six weeks, and also this increase is significantly different from the average score they obtained from the pretest (t= -3.790, p<.05). This may indicate that metacognitive guidance has made a considerable increase in the critical thinking disposition of the students.

The comparison of the average scores obtained by the control group students from the California Critical Thinking Disposition Inventory at the end of the six weeks and the average scores of the pretest with matched t-test are displayed in Table 4.

Table 4.
Comparison of the Control Group's Pretest-Posttest Average Scores.

	N	Average	SS	t	p
Pretest	30	191.07	14.369	-1.728	.095
Posttest		196.50	17.240		

The results presented in Table 4 shows that the posttest average is higher than the pretest average. However, no statistically significant difference has been found between the pretest score average and posttest score average.

When Table 3 and Table 4 are analyzed, the difference in the experimental group's pretest-posttest average scores is significant, while the increase of the control group is not statistically significant. Although the post test scores increased for both groups, the increase of the experimental group is considerably higher. The t-test data of the independent samples, which was carried out to find out whether the difference of the two groups is statistically significant, is presented in Table 5.

Table 5.
*Comparison of the Post Test Score Averages of the Experimental and the Control Groups***.**

	N	Average	SS	t	p
Experimental Group	30	212.40	32.577	2.363	.022
Control Group		196.50	17.240		

When the California Critical Thinking Disposition Inventory posttest average scores of the experimental and the control groups are compared, it is clear that there is a statistically significant difference in favor of the experimental group (t= 2,363; p<.05). The average of the experimental group is higher than the average of the control group. According to the results, it is clear that metacognitive guidance offered in the online environment has significantly increased the critical thinking disposition of the students, that is to say, the experimental study carried out has made positive contributions to the students' critical thinking disposition.

The data obtained through comparing the average difference of the posttest and pretest scores of the experimental and control group students are given in the Table 6.

Table 6.
Comparing the Average Difference of the Posttest and Pretest Scores of the Experimental and Control Group Students.

	N	Average of the Difference	SS	t	p
Experimental Group	30	21.367	30.877	2.468	.017*
Control Group		5.543	17.220		

*p<0.05

When Table 6 is analyzed, the average difference of the posttest and pretest scores of the experimental and control group students is observed to be significant (t= 2.468, p < .05). The average difference of the posttest and pretest scores of the control group is 5.54, while it is 21.36 for the experimental group.

Discussion, Interpretation & Suggestions

The data obtained through this study has revealed that the metacognitive guidance offered to the students in the online learning environment during six weeks has increased the critical thinking disposition level of the experimental group students. In other words, the post test scores of the experimental group students who were offered metacognitive guidance in an online platform within the online learning environment are significantly higher when compared with those of the control group students.

This data supports the studies stating that education processes carried out in learning environments which are basically not online but combined with computer-based training and open learning environments (such as guidance and additional learning materials) can develop critical thinking skills of the students (Stenning, Cox, & Oberlander, 1995, Van der Pal & Eysing, 1999 as cited in Astleitner, 2002). The critical thinking training which is especially integrated into the classes is thought to make great contributions to students' real lives, at least to their careers. Teachers supporting critical thinking in their classrooms make considerable contributions to students' cognitive development and increase the positive disposition towards critical thinking. When critical thinking skills are regularly used in classes, the participation of the students into critical thinking process is on the increase (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Embedding critical thinking with lesson contents, organizing classes in line with the principles of critical thinking, and supporting students in an online way can make it possible for students to acquire a critical viewpoint and develop these skills. Studies show that using online platforms alone doesn't help developing critical thinking at a sufficient level (Sloffer, Dueber, & Duffy, 1999). In contrast, it can be said that supporting platforms by teachers or guidance as a metacognitive coach could be beneficial for critical thinking training.

Research reveals that since learners have difficulty in learning in online learning environment and learning level varies among students, guidance should be offered through different supporting systems, (Azevedo & Hadwin, 2005; Jacobson & Azevedo, 2008). Likewise, Azevedo and Hadwin (2005) state that some students can develop their own learning without a supporter in online learning environments, while others have difficulties in learning in such environments.

In teaching environments free from memorizing where contemporary teaching approaches are followed, students can express their feelings, discuss their ideas freely, without fear. Therefore, teachers should be constantly trained during either in-service or preservice times for developing critical thinking knowledge and skills in order to able to create such an environment (Aybek, 2006). It is clear that these trainings can be carried out in online environments or online learning environments without requiring much time. Studies reveal that metacognitive guidance offered in online learning environments make positive contributions to preservice teachers' critical thinking dispositions. As a result, it can be suggested that more profitable adjustments can be made in teaching and learning processes by adapting metacognitive guidance in online environment and integrating this into class teaching to support classroom activities.

Critical thinking dispositions of preservice teachers should be investigated applying this study on preservice teachers of different branches, teaching different classes. It can be beneficial to replicate similar studies with relatively larger groups.

Geniş Özet

Giriş

Üst bilişsel Rehberlik, insan bilişi için temel bir özellik (Lories, Dardenne & Yzerbyt, 1998:1) olan üst biliş becerisinin gelişimi açısından eğitimde kullanılan önemli bir destek sistemi olarak alanyazında yerini almaktadır. Üst biliş kavramı ilk olarak 1979 yılında Flavell tarafından ortaya atılmıştır. Üst biliş en genel şekliyle, bireyin öğrenmesi üzerindeki farkındalığı ve kontrolü olarak tanımlanabilir (Boker & Brown, 1984; cite in: Gourgey, 2001:18). Bu bağlamda Üst bilişsel Rehberlik, bireyin öğrenmesi üzerindeki farkındalığını ve kontrolünü artırmaya yönelik sunulan destek olarak karşımıza çıkmaktadır. Üst bilişsel destek, sistemli bir şekilde gerçekleştirilen öğretim yoluyla öğrencilerin öğrenme becerilerini artırma amacıyla kullanılmaktadır (Bannert, Hildebrand & Mengelkamp, 2009). Bu açıdan bakıldığında, üst bilişsel eylemleri öğretimden bağımsız bir şekilde geliştirmeye yönelik değil, bu eylemlerin alan öğretimi boyunca öğrenme süreci içine gömülerek süreçle bütünleştirildiği öğretim tasarımlarına ihtiyaç vardır (Lin, 2001). Bu süreç içerisinde, üst biliş stratejilerinin nasıl uygulanacağının ve sahip olduğu avantajların öğrencilere açıklanması yoluyla, bu stratejilerin öğrenciler tarafından tanınmasının ve öğrenme eylemi boyunca öğreticiden bağımsız olarak öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarının sağlanması gerekmektedir (Bannert, Hildebrand & Mengelkamp, 2009).

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme eyleminin etkililiği açısından önemli görülen bilişsel öğelerden bir diğeri de eleştirel düşünme olarak karşımıza çıkmaktadır (Halpern, 2014:3, Cottrell, 2005). Eleştirel düşünmenin bir parçası olan düşünme eylemi, Halpern (2014:3) tarafından var olan bilgilerimiz üzerine yeni bilgiler yaratmamızın bir yolu olarak ifade edilirken, eleştirel düşünme kavramı, Paul ve Elder (2002:167) tarafından, düşünmeyi daha iyi hale getirmek amacıyla, kendi düşündüklerimiz hakkında düşünme şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun yanında Halpern (2014:4) eleştirel düşünmeyi, arzulanan sonuçlara ulaşma olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanımı şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenme sürecinin bir diğer önemli kavramı olarak karşımıza çıkan eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde, destek sistemlerinden biri olan üst bilişsel desteğin kullanılması, bu çalışma kapsamında ele alınarak incelenmiştir.

Eleştirel düşünme eğitiminde önemli olan, ilgili eğitimin öğrenme süreci ile bütünleştirilerek gerçekleştirilmesidir (Wright, 2002). Ancak bu noktada, ders içeriğinin yoğunluğu ve ders saatlerinin yetersizliği gibi bazı sınırlamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu kısıtların üstesinden gelmenin bir yolu internet teknolojilerinin işe koşulması olabilir. Bu bağlamda ders saatleri dışında internet teknolojisinin kullanılması yoluyla, eğitimin desteklenmesi ve kullanılan üst bilişsel rehberlik stratejileri ile eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi mümkün olabilmektedir. Günümüzde popüler öğrenme ortamları olan çevrimiçi öğrenme ortamları, özellikle eş zamanlı ve eş zamansız tartışma forumlarıyla desteklenmesi yoluyla, yüz yüze öğrenme ortamlarına katkı sağlamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan araçlardan biri olan tartışma forumları öğrencilere birbirleri ile işbirliği içinde çalışabilecekleri ve birbirlerine rehberlik yapabilecekleri ortamlar sunmaktadır.

Bu noktadan hareketle, çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan üst bilişsel rehberliğin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi öğrenme ortamda yapılan üst bilişsel rehberliğin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Deney grubunda eleştirel düşünme eğilimi son test ortalama puanları ile ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubunda eleştirel düşünme eğilimi son test ortalama puanları ile ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile ön test puanlarındaki değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören, Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersini alan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, farklı gruplara atanan öğretmen adaylarına, üst bilişsel rehberlik yapılarak destek verilme durumuna göre, 6 hafta devam eden deneysel işlemler sonucu elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI) kullanılmıştır. Kökdemir'in (2003) belirttiğine göre ölçme aracı, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik olmak üzere 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak belirtilmiştir. Ölçek 6'lı likert tipi bir ölçektir (Kökdemir, 2003). Ölçek, öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Uygulama öncesinde elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde Califronia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Böylece deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Uygulama

Uygulama süreci boyunca, dersin haftada 4 saati yüz yüze işlenmiş ve öğretim ders saatleri dışında öğrenme yönetim sisteminden çevrimiçi olarak desteklenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler rastgele olarak 10 farklı gruba atanmıştır (Beş grup deney grubu-beş grup kontrol grubu). Toplam 6 hafta süren tartışmalarda, gruplardan ilk beşine dersin öğretim elemanları tarafından üstbilişsel rehberlik, öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmek amacıyla, Mevarech ve Kramarski (1997) tarafından geliştirilen IMPROVE modeli temelinde hazırlanan Kavram Soruları, Bağlantı Soruları, Stratejik Sorular ve Yansıma

Soruları yardımı ile uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından uygulanan rehberlik, tartışma sırasında yönlendirici sorular ile sağlanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencinin kendi çalışmalarını izlemesi, düzenlemesi ve değerlendirmesini öne çıkaran bir model tasarlanmıştır. Altı haftalık sürenin sonunda deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği çevrimiçi olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi aşamasında, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve eşleştirilmiş gruplar t-testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin altı haftalık eğitimin sonunda, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarında önemli artış olduğu ve bu artışın öntestten aldıkları puanların ortalamasından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, kontrol grubunda, öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında deney ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun ortalaması kontrol grubunun ortalamasından yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, çevrimiçi ortamda verilen üst bilişsel rehberliğin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini anlamlı düzeyde artırdığını, bir diğer deyişle, yapılan deneysel çalışmanın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine olumlu katkı getirdiğini göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ve öntest puanları arasındaki farkın ortalamaları karşılaştırıldığında, farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda sontest ve öntest puanları arasındaki farkların ortalaması 5.54 iken, deney grubunda 21.36 olarak elde edilmiştir.

Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere sunulan üst bilişsel rehberliğin eleştirel düşünme becerisi eğilimine pozitif yönde etki yaptığı görülmüştür. Sonuç olarak, üst bilişsel rehberliğin bu olumlu etkisi bağlamında, farklı sınıf uygulamalarını destekler nitelikte, ders ile bütünleştirilerek, çevrimiçi ortamda sağlanan üst bilişsel rehberlik yoluyla, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde daha verimli düzenlemeler yapılabileceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerilerinin artırılması için çevrimiçi öğrenme ortamlarında üst bilişsel rehberlik yönteminden daha fazla yararlanılmalıdır

References

Abdul Rabu, S.N., Aris, B., & Tasir, Z. (2013). Teaching critical thinking through online instructor scaffolding: A conceptual framework. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *97*, 314-319.

AEU (2012). Metacognition and Constructivism. Retrieved August 25, 2014, from http://peoplelearn.homestead.com/BEduc/Chapter_6.pdf.

Ascherman, J. L. (1997). Children Teching and Learning in Peer Collaborative interactions. Unpublished doctorate dissertation. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Retrieved December 30, 2012, from http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04252001140637/unrestricted/Thesis. pdf.

Astleitner, H. (2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, *29*(2), 53-76.

Aybek, B. (2006). *The effect of content and skill based critical thinking teaching on prospective teachers' disposition and level in critical thinking*. Unpublished doctorate dissertation, Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.

Azevedo, R., & Hadwin, A.F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition-implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, *33*, 367-379.

Bannert, M., Hildebrand, M., & Mengelkamp, C. (2009). Effects of a metacognitive support device in learning environments. *Computers in Human Behavior, 25*, 829-835.

Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills*, Palgrave MacMillan. Retrieved August, 20, 2014, from http://www.coventry.ac.uk/ swift/~csx067/100cde/materials10/critical%20thinking.pdf.

Critical Thinking Community (2012). Retrieved August 25, 2013, from http://www.criticalthinking.org/pages/ defining-critical-thinking/766.

Dabarera, C., Renandya, W.A., & Zhang, J.S. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, *42*, 462-473.

Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, *22*(2), 717-739.

Duran, D., & Monereo, C (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction, 15*, 179-199.

Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*(1), 5-24.

Fennema, E., & Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. Grouws (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.147-164). New York: Macmillan.

Gourgey, A.F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H.J. Hartman (Eds.), *Metacognition in learning and instruction: Theory research and practice* (pp.17-32). USA: Kluwer Academic Publishers.

Halpern, D.F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge.* USA: Routledge.

Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.

Jacobson, M.J., & Azevedo, R. (2008). Advances in scaffolding learning with hypertext and hypermedia: Theoretical, empirical, and design issues. *Educational Technology Research and Development, 56*, 1-3.

King, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal peer questioning. *American Educational Research Journal, 27*, 664-687.

Kong, S.C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, *78*, 160-173.

Kökdemir, D. (2003). *Decision making and problem solving under uncertainty*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara University, Institute of Social Science, Ankara.

Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effect of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal, 40*, 281-310.

Kramarski, B., Mevarech, Z.R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, *49*, 225-250.

Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2004). *Enhancing mathematical literacy with the use of metacognitive guidance in forum discussion.* Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, *3*, 169-176.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 161-175.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction, 20*, 434-447.

Künsting, J., Kempf, J., & Wirth, J. (2013). Enhancing scientific discovery learning through metacognitive support. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 349-360.

Leflay, K., & Groves, M. (2013). Using online forums for encouraging higher order thinking and 'deep' learning in an undergraduate Sports Sociology module. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 13*, 226-232.

Lin, X., & Lehman, J.D. (1999). Supporting learning of variable control in a computer-based biology environment: Effects of prompting college students to reflect on their own thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, *36*, 837-858.

Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, *49*(2), 23-40.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Loh, B., Reiser, B.J., Radinsky, J., Edelson, D.C., Gomez, L.M., & Marshall, S. (2001). Developing reflective inquiry practises: a case study of software, the teacher, and students. In K. Crowley, C. Schunn, & T. Okada (Eds.), *Designing for science: Implications from everyday, classroom, and professional settings* (pp.279-323). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lories, G., Dardenne, B., & Yzerbyt, V.Y. (1998). From social cognition to metacognition. In V.Y. Yzerbyt, G. Lories, and B. Dardenne (Eds.), *Metacognition: Cognitive and social dimensions* (pp.1-15), Great Britain: SAGE Publication.

Meloth, M.S., & Deering, P.D. (1992). The effects of two cooperative groups on peer group discussions, reading comprehension, and metacognition. *Contemporary Educational Psychology, 17*, 175-193.

Mevarech, Z.R., & Kramarski B. (1997). IMPROVE: a multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, *34*, 365-394.

Paul, R.W., & Elder, L. (2002).*Critical thinking: Tools for taking change of your professional and personal life.* USA: Financial Times Prentice Hall.

Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, *29*, 4-15.

Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Univsersity, Journal of Education, 30*, 193-200.

Sloffer, S.J., Dueber, B. & Duffy, T.M. (1999). *Using asynchronus conferencing to prompte critical thinking. Two implications in higher education*. Bloomington, Center of Research on Learning and Technology, India University.

Türnüklü, E.B., & Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Science, 2,* 167-185.

Varaki, B.S. (2006). A reflection on three web-based teaching critical thinking: toward a compromise approach. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *39*(2), 177-191.

Wassermann, S., Jonas, A., & Rothstein, A. (1986). *Teaching for thinking: Theory, strategies, and activities for the classroom.* New York: Teachers College, Columbia University.

Wesiak, G., Steiner, C.M., Moore, A. Dagger, D., Power, G., Berthold, M., Albert, D., & Conlan, O. (2014). Iterative augmentation of a medical training simulator: Effects of affective metacognitive scaffolding. *Computers & Education*, *76*, 13-29.

Wright, L. (2002). Challenging students with the tools of critical thinking. *The Social Studies*, *93*(6), 257-26.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 2015, 149-166
www.pegegog.net

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri*

Fatma ÇOBANOĞLU[a], Mustafa ÖĞRETİR[b †]

[a]Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli/Türkiye
[b]İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Denizli/Türkiye

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.008

Makale Geçmişi:
Geliş 20 Kasım 2013
Düzeltme 20 Aralık 2014
Kabul 03 Şubat 2015

Anahtar Kelimeler:
Örgütsel Sosyalleşme,
İş doyumu,
Motivasyon,
Örgütsel bağlılık,
Kabullenme.

Öz

Öğretmenlerin eğitim sistemine uyum sağlamasında, sistemdeki değer, norm ve tutumlara uygun hareket edebilmesinde sosyalleşme süreci önemlidir. Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kapsamında düzenlenen çalışmaya 364 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırma için gerekli veriler, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (Kartal, 2003) ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için hazırlanan form ile toplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için, yapılan çözümlemelerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında yüksek olduğu gözlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve şu an çalıştıkları okulda hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat, tüm alt boyutlarda kıdem arttıkça sosyalleşme düzeyinin arttığı ve eğitim seviyesi arttıkça da sosyalleşme düzeyinin de azaldığı görülmüştür.

The Level of The Organizational Socializational of The Primary School Teachers

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.008

Article history:
Received 20 November 2013
Revised 20 December 2014
Accepted 03 February 2015

Keywords:
Organizational socialization,
Job satisfaction,
Motivation,
Organizational commitment,
Acceptance.

Abstract

The process of socialization is important for the teachers to be integrated to the educational system and acting in accordance with the system values, norm and attitudes. In this study, the levels of the organizational socialization of primary school teachers have been examined. The population of the study organized as a relational descriptive survey consists of 364 teachers. In the study, Organizational Socialization Scale (Kartal, 2003) and a form prepared for determining the personal characteristics of the teachers were used in order to collect the data. Since the obtained data did not have normal distribution, nonparametric tests were used for the analysis. According to the results of the study, it was observed that the levels of organizational socialization of primary school teachers were higher in the sub dimensions of job satisfaction, motivation, organizational commitment and acceptance. Furthermore, the level of organizational socialization of teachers has no statistically significant differences in related to their gender, marital status and working period in recent school at the all sub-dimensions, but it is seen that the more seniority of teachers increases the more the level of organizational socialization increases and the more education level of teachers' increases, the more the level of organizational socialization decreases.

* Bu makale, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanmış olan "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri" isimli yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca 05-07 Eylül 2013 tarihleri arasında düzenlenen 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

† **Yazar:** mustafaogretir@hotmail.com

Giriş

İlköğretim okulları, bireyin tek başına yaşamını sürdürebilmesi, mutlu olabilmesi ve toplumsal açıdan iyi bir vatandaş olabilmesi için gerekenlerin öğrenildiği yerdir. Bu okullar öğrencileri; kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlar (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği). Bu nedenle, eğitim sistemi içerisinde ilköğretim okullarına önemli bir sorumluluk yüklendiği görülmektedir.

Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca anne ve babalarından çok öğretmenleri ile birlikte bulunurlar. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde, güvenilir ve sosyal bireyler haline gelmesinde öğretmenlerin göstermiş olduğu sevgi ve yapmış oldukları fedakârlıklar büyük rol oynar. Okuldaki eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Çünkü öğretmenler, okul denilen sistemin en stratejik parçalarından birisidir ve bir toplumun gelişerek bilgi toplumu olabilmesinde en büyük etken, eğitim sistemi içerisindeki öğretmenlerdir (Odabaşı & Gündüz, 2004).

Türkiye'de eğitim sistemi üzerinde yapılan son değişikliklerle zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılmış ve okullar 4+4+4 şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. 30/03/2012 tarihli 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile eğitim sisteminde yapılan bu değişiklikler, başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere tüm eğitim paydaşlarını etkilemiştir. Öğretmenlerin bir kısmı Talim ve Terbiye Kurulunun 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda 2012 yılına mahsus olmak üzere branş değişikliği yapmak zorunda kalmış, büyük bir kısmı da çalıştığı okulda norm fazlası durumuna düştüğü için okulunu, ilçesini hatta ilini değiştirmek zorunda kalmıştır. Çalışma ortamı veya branşı değişen öğretmenlerin, yeni branşlarına ve yeni görev yerlerine uyum sağlamaları zor bir süreç olmakla birlikte çok önemlidir. Çünkü özelde öğretmen, genelde ise örgüt içindeki işgörenlerin, çalıştıkları ortamdan doyum sağlamaları, performanslarının istenilen şekilde olması, kendilerini örgütün etkin bir üyesi olarak hissedebilmeleri hep örgüt-birey uyumunun sağlanması ile gerçekleşebilir (İshakoğlu, 1998, p.68). İşte örgüt ve birey arasındaki bu uyum süreci örgütsel sosyalleşme olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel sosyalleşme hem değişimi (eski tutum, değer ve davranışların terk edilerek yenilerinin kazanılması), hem de öğrenmeyi (örgüt amaçlarının, bu amaçları başarmak için gereken araçların, görevsel sorumluluklarının, örgütsel norm ve değerlerin vb. öğrenilmesini) içerir (Can & Kavuncubaşı, 2005, p.154). Bunun yanında, bireyin belirli bir örgütte çalışabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanma süreci olarak da tanımlanabilir. Birey, bir yandan hangi işleri nasıl yapması gerektiğini öğrenirken, bir yandan da örgüt kültürüne uyum sağlamaya çalışmaktadır (Cantekin, 2003, p.5).

Bireyin sosyalleşerek örgütü ile yakaladığı uyum sosyalleşme sürecinin başarılı geçtiğinin bir göstergesidir. Örgütlerde sosyalleşme süreci başarılı gerçekleşirse; işgörenler iyi bir performans, yüksek iş doyumu ve örgütte kalma eğilimi sergilemektedirler (Nelson & Quick, 1997, p.502). Çünkü sosyalleşme uygulamalarına olumlu tepki veren işgörenler kendilerini gruptan ayrı görmemekte, içinde bulunduğu toplumun geleneklerine saygı göstermekte, disiplin kurallarına daha fazla uymakta ve kişiliklerini içinde bulunduğu toplumun kurallarına uydurabilmektedirler (Eren, 2000, p.120). Bu bağlamda sosyalleşmenin, bireylerin örgüte bağlanmasını sağladığı gibi, örgütsel değerlere, kurallara, yöntemlere, normlara ve sosyal ilişkilere uyumu da kolaylaştırdığı söylenebilir (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1998, p.562). Buna karşılık, bireyin başarısız bir sosyalleşme yaşantısı geçirmesi, işe karşı kayıtsız kalma, iş veriminde azalma, yapılan işin kalitesinde düşme, işe gelmeme (Elci, 2008) ve işten ayrılmaya neden olacaktır. Bu süreçten hem birey hem de örgüt zarar görecektir (Balcı, 2003, p.12).

Eğitim örgütleri çalışanları öğretmenlerin de eğitim sistemine uyum sağlamasında, sistemdeki değer, norm ve tutumlara uygun hareket edebilmesinde sosyalleşme süreci önemlidir. Çünkü sosyalleşme öğretmenin meslek yaşamında süreklilik gösterir (Lacey, 1988, p.635). Öğretmenlerin meslek yaşamı boyunca devam eden sosyalleşme, aynı zamanda öğretmenlerin üst makamlara geçişlerinde veya başka bir okula nakillerinde de yaşanan bir süreç olmaktadır (Kartal, 2003, p.12). Bu süreç, öğretmenin okuluna özgü uygulama ve normlardan haberdar olmasını sağlar. Bu nedenle öğretmenin sınıfında etkili ve güçlü olabilmesi için sosyalleşme sürecinden mutlaka geçmesi gerekmektedir (Erçetin, 2004, p.34).

Yurt içinde ve yurt dışında örgütsel sosyalleşme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Adkins, 1995; Angelle, 2002; Ashforth, 1998; Blau, 1988; Çalık, 2006; Çapar, 2007; Çelik, 1998; Çerik & Bozkurt, 2010; Çoban, 2011; Elci, 2008; Ergün & Taşgit, 2011; Garip, 2009; Hoy & Woolfolk, 1990;İplik, 2009; Jones, 1986; Kartal, 2003; Kelepçe ve Özbek, 2008; Kuşdemir, 2005; Kuzmic, 1994; Morrison, 1993; Mutlu, 2008; Özçelik, 2008); bu çalışmalarının çoğunun, örgüte uyum ve bu uyum sürecinin sonuçlarını değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bazılarında (Angelle, 2002; Ashforth, 1998; Blau, 1988; Çelik, 1998; Çoban, 2011; Garip, 2009; Hoy & Woolfolk, 1990; Jones, 1986; Morrison, 1993), işe yeni başlayan işgörenin işe uyumu sosyalleşme süreci olarak ele alınmıştır. Sosyalleşme süreci sadece işe yeni başlayan işgörenleri kapsamadığı için de yapılan araştırmalar bu yüzden sınırlıdır. Bunun yanı sıra, son on yılda yurt içinde yapılan bazı (Çapar, 2007; Elci, 2008; Kartal, 2003) araştırmalarda ise, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında incelenmiştir. Ancak, bu çalışmalar da, yeni eğitim sistemine geçiş sonrasında yoğun olarak yaşanan sosyalleşme sürecini kapsamamaktadır.

Bu araştırmada, literatürde yer alan çalışmalara dayanarak, sistem değişikliği gerekçesiyle yapılan yer değiştirmelerle yoğun olarak yaşanacağı öngörülen sosyalleşme süreci doğrultusunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri; onların sosyalleşme düzeyleri üzerinde kişisel özelliklerinin farklılık yaratıp yaratmadığı; yaratıyor ise farklılıkların kaynağı, alana ve uygulayıcılara katkı ve kaynaklık etmesi amacıyla araştırılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında incelenmiş, sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, mezun olunan okul ve çalışmakta olduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi; "İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri nedir?" şeklindedir. Alt problem cümleleri ise;

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmesi; iş doyumu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme alt boyutlarında ne düzeydedir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde; cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, mezun olunan okul türü ve çalışmakta olduğu okuldaki hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme düzeylerinin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında belirlenmesi ve bazı kişisel değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, bu araştırma var olan durumu betimleyen ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır (Karasar, 1999, p.77).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında 2012-2013 eğitim öğretim yılında görev yapan 3717 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen Örneklem Belirleme Tablosuna göre en az 350 öğretmen olarak belirlenmiştir. Evreni temsil edecek olan bu 350 öğretmenin belirlenmesinde oranlı eleman örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Denizli merkez ilçede bulunan okullar beş eğitim bölgesine ayrılmaktadır. Bu eğitim bölgelerindeki öğretmen sayılarının evrendeki payı dikkate alınarak, toplamda 115 ilköğretim okulundan, oranlı eleman örnekleme yöntemi ile 193 sınıf öğretmeni ve 192 branş öğretmeni örnekleme alınmıştır. Uygulanan ölçeğin geri dönüş oranı %95 olarak hesaplanmıştır. Eğitim bölgelerine göre, evreni temsil edecek şekilde hesaplanan öğretmen sayıları aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Tablo 1
Eğitim Bölgelerine Göre Evreni Temsil Eden Öğretmen Sayıları.

	Bölgelerdeki Öğretmen Sayıları			Temsil Eden Öğretmen Sayısı		
	İlkokul	Ortaokul	Toplam	İlkokul	Ortaokul	Toplam
1.Bölge	425	383	808	40	36	76
2.Bölge	525	624	1149	49	59	108
3.Bölge	433	292	725	41	27	68
4.Bölge	220	242	462	21	23	44
5.Bölge	302	271	573	28	26	54
Toplam			3717			350

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, medeni hal, kıdem, branş, mezuniyet, en son çalışılan okuldaki hizmet süresi), ikinci bölümde ise Kartal (2003) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği bulunmaktadır. Öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan bu ölçek dört alt boyuttan (iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme) ve 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda; iş doyumu alt boyutu 13 madde ile. 76, motivasyon alt boyutu 16 madde ile. 87, bağlılık alt boyutu 18 madde ile. 80 ve kabullenme alt boyutu 13 madde ile. 76 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına sahiptir. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği'nin toplam 12 maddesi tersine çevrilmiş (reverse) maddedir.

Ölçeği geliştiren araştırmacının hesaplamalarından farklı olarak, ölçeğin geçerlilik analizi için bu araştırmada da faktör analizi yapılmış ve orijinal formuna benzer alt boyutlarda benzer faktör yüklerine ulaşılmıştır. Güvenirlik analizi için de Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ayrıca hesaplanmış; buna göre ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı. 85, iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla. 89, .86, .88, .75 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, dolayısıyla ölçeğin ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ölçebileceği kabul edilmiştir.

Veri toplama aracının, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği bölümünde, katılımcıların belirtilen ifadelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemede Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; (1) Hiç, (2) Çok az, (3) Ara sıra, (4) Büyük ölçüde, (5) Tam seçeneklerinden oluşmuştur. Bu beşli ölçekte hesaplanan aralık katsayısına göre (4/5=0.80) seçenek aralığı olarak kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma verilerinin toplanacağı 115 okulun tamamına tek tek ulaşmanın çok zor olacağı ve bunun için yeterli zaman olmaması nedeniyle veri toplama sürecinin elektronik ortam aracılığıyla yürütülmesine karar verilmiştir. Bu aşamada veri toplama aracı araştırmacı tarafından web ortamına aktarılmıştır. Veri toplama aracının nasıl doldurulacağı ve araştırma hakkında bilgiler, öğretmenlere elektronik ortamdan ulaştırılmıştır. Yaklaşık bir ay süren veri toplama sürecinde öğretmenler tarafından web ortamında doldurulan ölçekler yine elektronik ortam aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap vermek için, hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla uygulanan tek örneklem KolmogorovSmirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları incelendiğinde, verilerin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Boyutlar bazında katılımcıların maddelere verdikleri yanıtların betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma) hesaplanmış, tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Ayrıca, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmesinde, cinsiyet, medeni hal ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Kıdem, mezun olunan okul türü ve çalışmakta olduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı da Kruskal Wallis analizi ile test edilmiş, Kruskal Wallis analizi sonucunda farklılık elde edildiğinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi (Baştürk, 2010, p.157) karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tüm alt boyutlarda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara bakıldığında, ağırlıklı olarak "büyük ölçüde" cevabı verdikleri görülmektedir.

Tablo 2
Örgütsel Sosyalleşme Düzeyine İlişkin Bulgular.

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Medyan	ss
İş Doyumu	364	3.60	4	.54
Motivasyon	364	3.58	4	.47
Bağlılık	364	3.61	4	.37
Kabullenme	364	3.29	4	.43

İş doyumu

İş doyumu alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3
İş Doyumu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

Madde	n	$\bar{x}$	Medyan	ss
Yaptığım iş bana cazip geliyor.	364	4.02	4	.79
Okulum için yaptıklarım ile okulun bana verdikleri arasında bir denklik görüyorum.	364	3.57	4	.93
Zamanımın büyük çoğunluğunu okulumla ilgili konulara ayırıyorum.	364	3.85	4	.63
İstemediğim durumlarda görevimin değiştirilmesine olanak tanınmaktadır.	364	2.74	3	1.24
Okulumda çalışma koşullarının yeterli olmadığını düşünüyorum.	364	3.38	3	1.04
Mesleğimde kendimi güvende hissediyorum.	364	3.81	4	1.06
Mesleğim bana toplumda saygınlık kazandırıyor.	364	3.44	4	1.06
Okulumda başarılı olmam için gerekli olanaklar sağlanıyor.	364	3.54	4	.94
Okul ortamı meslektaşlarımla iyi arkadaşlıklar kurmama imkân sağlıyor.	364	4.00	4	.85
Meslekte ilerlemem için gerekli olanaklar sağlanıyor.	364	3.41	4	.98
İşimde olduğum sürece kendimi güvenlikte hissediyorum.	364	3.85	4	.94
Yaptığım iş yenilikleri öğrenmeme imkân sağlıyor.	364	3.71	4	.87
Okulumun başarısından haz duyuyorum.	364	4.31	5	.88

İş doyumu alt boyutuna ilişkin öğretmenler; yaptıkları işi cazip bulduklarını ve zamanlarının büyük çoğunluğunu okulları ile ilgili konulara ayırdıklarını, okul için yaptıkları ile okulun kendilerine verdikleri arasında bir denklik olduğunu ve okul ortamının öğretmenler arasında iyi arkadaşlıklar kurulmasına olanak sağladığını, mesleklerinde kendilerini güvende hissettiklerini ve yaptıkları işin kendilerine toplum içerisinde saygınlık kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, okul yönetimlerinin öğretmenlerin istemedikleri durumlarda görevlerinin değiştirilmesine yeterince imkân sağlamadığını ve okullardaki çalışma koşullarının yeterince iyi olmadığını da belirtmişlerdir.

Motivasyon

Motivasyon alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4
Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

Madde	n	$\bar{x}$	Medyan	ss
Okulumun başarısını artırmak için çaba harcıyorum.	364	4.35	4	.61
Mesleğim yaratıcılığımı ortaya çıkarıyor.	364	3.80	4	.84
Mesleğim beni değişmeye zorluyor.	364	3.76	4	.87
Mesleğim kendimi alanımda geliştirmeme olanak sağlıyor.	364	3.84	4	.86
Mesleğimin kendime olan saygımı artırdığını düşünüyorum.	364	4.02	4	.94
İşimin planlaması ve uygulaması aşamasında yönetim tarafından bana serbestlik tanınıyor.	364	3.70	4	.97
Yaptığım işten dolayı takdir ediliyorum.	364	3.36	3	1.09
İşim bana anlamlı gelmiyor.	364	3.86	1.5	1.35
Okulumda özel durumlarımı paylaşacağım, sorunlarımın çözümüne yardımcı olabilecek kişileri rahatlıkla bulamıyorum.	364	3.21	3	1.17
Yöneticilerin bana karşı yaklaşımlarını ideal buluyorum.	364	3.66	4	1.01
Okulumda sorumluluk almaktan hoşlanıyorum.	364	3.99	4	.76
Mesleğimde yükselme arzusu duymuyorum.	364	3.73	2	1.23
İşimi daha çok içten gelen ödüllerle değerlendiriyorum.	364	3.68	4	.97
İşimden hoşnutluk duyuyorum.	364	4.15	4	.92
Gün geçtikçe meslek sevgim artıyor.	364	3.67	4	1.14
Kendimi mesleğimde verimli bir işgören olarak görüyorum.	364	4.10	4	.76

Motivasyon alt boyutuna ilişkin öğretmenler; okullarının başarısını artırmak için çaba harcadıklarını, mesleklerinin kendilerini geliştirmelerine imkân sağladığını, gün geçtikçe meslek sevgilerinin arttığını, yaptıkları işten memnun olduklarını ve kendilerini verimli bir işgören olarak gördüklerini, mesleklerinde yükselme arzusu duyduklarını, okullarının başarısını artırmak için sorumluluk alıyor olmaktan hoşnut olduklarını ve işlerini anlamlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, tüm bu işgören davranışlarının yanı sıra yaptıkları işten dolayı yeterince takdir edilmedikleri ve özel durumlarını paylaşabilecekleri, sorunlarının çözümüne yardımcı olabilecek kişileri rahatlıkla bulamadıkları görülmektedir.

Bağlılık

Bağlılık alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5
Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

Madde	n	$\bar{x}$	Medyan	ss
Okuluma, benden beklenenden daha fazlasını verme çabası içinde oluyorum.	364	4.14	4	.76
Okulumun amaçlarına karşı güçlü bir bağlılık hissediyorum.	364	4.08	4	.79
Mesleğimle ilgili araştırma, inceleme vb. çalışmalar yapıyorum.	364	3.90	4	.75
İşimi severek yapıyorum.	364	4.24	4	.83
Okula ilişkin eylem ve düşüncelere zaman ayırıyorum.	364	3.94	4	.77
Başka bir iş teklif edildiğinde mesleği bırakmayı düşünüyorum.	364	4.18	1	1.19
Yaptığım işin kişisel beklentilerime uygun düşmediğini hissediyorum.	364	3.92	2	1.16
Okulumun değerleri ile sahip olduğum kişisel değerler örtüşüyor.	364	3.78	4	.82
Mesleğimdeki yeterliliğimin gün geçtikçe arttığını düşünüyorum.	364	4.06	4	.77
Mesleğime verdiğim değere katkıda bulundukları için çalışma arkadaşlarımla olumlu iletişim içerisinde oluyorum.	364	4.00	4	.71
Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum.	364	4.50	5	.60
Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için göstermem gereken rollerin kendi iyiliğim için olduğuna inanıyorum.	364	3.98	4	.84
Kendimi mesleğimle özdeşleşmiş olarak görmüyorum.	364	3.61	2	1.46
Okulda mesleğimle ilgili iş ve işlemlere gönüllü olarak katılmıyorum.	364	3.90	2	1.29
Mesleğimin yaşamımı anlamlı kıldığını düşünüyorum.	364	4.03	4	.93
Mesleğimi kendime olan özsaygının önemli bir etkeni olarak görüyorum.	364	4.01	4	.91
Kendimi değerlendirirken temel ölçüt işimdeki performansım oluyor.	364	3.91	4	.77
Okulumdaki meslektaşlarımla samimi bir ilişki ve arkadaşlık bağım vardır.	364	4.07	4	.72

Bağlılık alt boyutuna ilişkin öğretmenler; okullarının amaçlarına karşı güçlü bir bağlılık hissettiklerini, bu amaçların gerçekleşmesi için çaba harcadıklarını, mesleklerini severek yaptıklarını ve yaptıkları işin kişisel beklentilerini karşıladığını, okuldaki meslektaşları ile samimi bir ilişki ve arkadaşlık bağı olduğunu, mesleğin kendilerine olan özsaygının önemli bir etkeni olduğunu ve yaşamlarını anlamlı kıldığını, kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ettiklerini, okulun değerleri ile sahip oldukları kişisel değerlerin örtüştüğünü ve meslekleriyle özdeşleştiklerini ifade etmişlerdir.

Kabullenme

Kabullenme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 6
Kabullenme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

Madde	n	$\bar{x}$	Medyan	ss
Birey olarak okulumun önemini kabul ediyorum.	364	4.34	4	.74
Eğitim öğretim işinin yürütülmesinde ayrıntıların önemli olmadığına inanıyorum.	364	3.25	3	1.19
Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için sürekli çaba içinde olunması gerektiğine inanıyorum.	364	4.2	4	.65
Öğrenciye karşı olan sorumluluğumu zamanında yerine getiriyorum.	364	4.31	4	.59
Çalışmalarımda uygulamaya önem vermiyorum.	364	3.70	2	1.43
Mevcut denetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.	364	2.52	3	1.12
Mevcut yönetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.	364	3.01	3	1.14
Mesleğimden dolayı onur duyuyorum.	364	4.25	5	.97
Kendimi eğitim sisteminin etkin bir üyesi olarak görmüyorum.	364	4.02	1	1.29
Okulumla gurur duyuyorum.	364	3.98	4	.93
Mesleğimde canlı ve hareketliyim.	364	4.17	4	.67
Mesleğimin bana güven vermediğini düşünüyorum.	364	3.93	2	1.18
Mevcut öğrenciyi değerlendirme sisteminin uygunluğuna inanıyorum	364	2.82	3	1.03

Kabullenme alt boyutuna ilişkin öğretmenler; okulun amaçlarını gerçekleştirmek için sürekli çaba göstermeleri gerektiğinin bilincinde olduklarını, başarının sağlanabilmesi için öğrenciye karşı olan sorumlulukların zamanında yerine getirilmesi gerektiğini, öğrenmede kalıcılığın sağlanabilmesi için uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini ve bu nedenle mesleklerini icra ederken sürekli canlı ve hareketli olabilmenin çabası içerisinde olduklarını, kendilerini eğitim sisteminin etkin bir üyesi olarak gördüklerinin ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, mevcut yönetim, denetim ve öğrenci değerlendirme sistemini uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, mezun olunan okul türü ve çalışmakta olduğu okuldaki hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, tüm alt boyutlarda sadece kıdem ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Farklılıkların gözlendiği kıdem (Tablo 7), branş (Tablo 8) ve mezuniyet durumu (Tablo 10) değişkenlerine ilişkin analiz sonuçları (*p<.05, **p<.01, ***p<.001) aşağıda sırası ile verilmiştir.

Tablo 7
Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ort. $\overline{R}$	Chiquare X2	df	p	Fark
İş Doyumu	1-5 yıl	66	194.46	11.257	5	.047*	2-6 3-6
	6-10 yıl	89	166.54				
	11-15 yıl	65	160.75				
	16-20 yıl	44	193.30				
	21-25 yıl	56	182.49				
	25 yıl üzeri	44	218.17				
Motivasyon	1-5 yıl	66	192.66	17.060	5	.004**	1-3, 2-6, 3-4, 3-6, 5-6
	6-10 yıl	89	167.59				
	11-15 yıl	65	151.09				
	16-20 yıl	44	195.02				
	21-25 yıl	56	185.27				
	25 yıl üzeri	44	227.77				
Bağlılık	1-5 yıl	66	166.71	32.113	5	.000***	1-6, 2-4, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6, 4-6, 5-6
	6-10 yıl	89	167.19				
	11-15 yıl	65	147.72				
	16-20 yıl	44	206.80				
	21-25 yıl	56	193.03				
	25 yıl üzeri	44	250.84				
Kabullenme	1-5 yıl	66	154.43	36.622	5	.000***	1-4, 1-5, 1-6, 2-3, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6
	6-10 yıl	89	177.52				
	11-15 yıl	65	136.53				
	16-20 yıl	44	208.84				
	21-25 yıl	56	214.34				
	25 yıl üzeri	44	235.72				

Kıdem değişkenine ilişkin yapılan analizin sonuçlarına göre; öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermekte ve öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça sosyalleşme düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

Tablo 8
Branş Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
İş Doyumu	Sınıf Öğretmeni	181	204.15	36951.5	12642.5	.000***
	Branş Öğretmeni	183	161.08	29478.5		
Motivasyon	Sınıf Öğretmeni	181	194.99	35294	14300	.024*
	Branş Öğretmeni	183	170.14	31136		
Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	181	192.20	34789	14800	.079
	Branş Öğretmeni	183	172.90	31641		
Kabullenme	Sınıf Öğretmeni	181	198.79	35981	13613	.003**
	Branş Öğretmeni	183	166.39	30449		

Tablo 8'e bakıldığında; öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarına bağlı olarak sosyalleşme düzeylerinin iş doyumu, motivasyon ve kabullenme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği ve sınıf öğretmenlerinin daha fazla sosyalleştikleri görülmektedir.

Tablo 9
Mezuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Boyutlar	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort. $\bar{R}$	ChiSquare X2	df	p	Fark
İş Doyumu	Eğitim Enstitüsü	19	243.68	16.094	3	.001**	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4
	Ön Lisans	20	131.40				
	Lisans	311	184.80				
	Yüksek Lisans	14	121.43				
Motivasyon	Eğitim Enstitüsü	19	252.58	20.356	3	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4
	Ön Lisans	20	136.52				
	Lisans	311	184.73				
	Yüksek Lisans	14	103.46				
Bağlılık	Eğitim Enstitüsü	19	247.55	7.894	3	.048*	1-2, 1-3, 1-4
	Ön Lisans	20	186.55				
	Lisans	311	178.79				
	Yüksek Lisans	14	170.79				
Kabullenme	Eğitim Enstitüsü	19	254.24	10.264	3	.016*	1-2,1-3
	Ön Lisans	20	178.72				
	Lisans	311	177.37				
	Yüksek Lisans	14	204.57				

Öğretmenlerin öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise; analiz sonuçlarından da görüldüğü gibi tüm alt boyutlarda farklılıkların olduğu ve eğitim seviyesi arttıkça sosyalleşme düzeyinin de azaldığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Örgütsel sosyalleşme işgörenlerin meslek yaşamları boyunca her yeni bir unsurla karşılaştıklarında yaşadıkları bir durumdur (Kartal, 2003, p.2). Tek bir kere olup biten bir şey değildir; bir anlamda hayat boyu öğrenmeye paralel olarak kariyer boyunca birçok kereler çeşitli zamanlarda gerçekleşen bir süreçtir (Balcı, 2003, p.2). Bu araştırmada, aralarında yeni eğitim sisteminin gerektirdiği öğretmen rotasyonu ile yeri ya da branşı değiştirilerek olası sosyalleşme sorunları yaşayabilen öğretmenlerin olmasına rağmen öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür. Örgütlerde sosyalleşme süreci başarılı bir şekilde gerçekleşirse; işgörenler iyi bir performans, yüksek iş doyumu ve örgütte kalma eğilimi sergilemektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin yüksek olması sosyalleşme çıktıları açısından sevindiricidir.

Öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin yüksek olduğu sonucunun yanı sıra bir diğer çarpıcı sonuç da sosyalleşme düzeyinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılık göstermesidir. Araştırmanın bu bulgusunu, Kartal (2003) ve Çapar (2007) tarafından yapılan araştırmaların bulguları da desteklemektedir. Buna göre; mesleğin ilk yıllarında yüksek olan sosyalleşme düzeylerinin 11-15 yıl

aralığında düştüğü ve emekliliğe yaklaştıkça da yeniden yükseldiği görülmüştür. Mesleğin ilk yıllarında sosyalleşme düzeyinin yüksek olması; göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, işe başlamış olmanın verdiği heyecan ve işlerinde başarılı olma isteği ile açıklanabilir. Ancak, iş hayatına yeni başlamış bir gencin çalışma hayatına ilişkin bakış açısı ile orta yaşlı bir işgörenin bakış açısı oldukça farklıdır (Güner, 2007). Ayrıca, Derinbay (2011) tarafından yapılan araştırmada da; orta derece kıdeme sahip öğretmenlerin en az düzeyde örgütsel destek algıladıkları görülmüştür. Bu nedenle, orta derece kıdeme sahip öğretmenlerin en verimli zamanlarında en az destek almalarının, onların sosyalleşme sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu gibi durumlarda, öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin en azından azalmaması için okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarını daha fazla dikkate almaları ve zaman ayırmaları, hatta neler yapılabileceği konusunda hizmet içi eğitimler almaları önerilebilir. Mesleğin son yıllarına doğru ise emeklilik dönemi yaklaştıkça öğretmenlerin beklentileri azaldığından sosyalleşme düzeylerinin de arttığı ya da sosyalleşmiş gibi davrandıkları söylenebilir.

Bulgulardan elde edilen diğer bir çarpıcı sonuç da öğretmenlerin eğitim seviyesi ile sosyalleşme düzeyleri arasındaki ters ilişkidir. Diğer bir anlatımla; öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe sosyalleşme düzeylerinde azalma görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça geleceğe yönelik kariyer beklentilerinin artması ve bunun da bir stres kaynağı olarak görülmesi ile açıklanabilir. Çünkü literatürdeki çalışmaların büyük çoğunluğu eğitim arttıkça tükenmişlikle mücadelede başarının artacağı ve eğitim düzeyi ile tükenmişlik arasında ters bir ilişki olacağı varsayımında bulunmalarına rağmen, sonuçlara bakıldığında eğitim arttıkça tükenmişliğin de arttığı gözlenmektedir. Bu sonuç aynı zamanda eğitim arttıkça stres yaratan durum ve sorumluluklarla karşılaşma olasılığının artması ile de açıklanabilir (Çimen, 2000: 12; Maslach, Schaufeli, Wilmar & Leiter, 2001, p. 410, cite in. Sağlam, 2008). Ayrıca, daha fazla eğitim alan öğretmenlerin sorunlara ya da işleyişe ilişkin farkındalık seviyelerinin yüksek olması ve okullarında olması gerekenlere yönelik daha fazla beklenti içerisinde olmaları da sosyalleşme düzeylerinin azalmasına neden olabilir.

Pek çoğu aynı okullarda görev yapıyor olmalarına rağmen sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla sosyalleşmeleri, sosyalleşme olgusunun okulda geçirilen zamanla yakından ilgili olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer bir durum, Çapar (2007), Elci (2008) ve Kartal(2003) tarafından yapılan araştırmalarda da gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran okulda daha fazla zaman geçirmeleri, sorumlulukları gereği yönetim ve velilerle daha fazla iletişim kurmaları; çalıştıkları örgütü daha iyi tanımalarına, kültürünü daha kolay benimsemelerine ve daha kolay uyum sağlamalarına neden olabilir. Bu noktada, sosyalleşme açısından sınıf öğretmenleri için bu süreç daha kolay görünse de branş öğretmenleri için okul yönetiminin fazladan çaba göstermesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin her ne kadar sosyalleşmeye düzeyleri yüksek olsa da, alt bulgulara bakıldığında öğretmenlerin mevcut yönetim, denetim ve öğrenci değerlendirme sistemlerinden, bazı yönetici davranışlarından ve çalışma koşullarından pek de hoşnut olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle karar alma süreçlerine öğretmenleri yeterince dâhil edilmemesi, görüş ve önerilerin onlarla paylaşılmaması ve eleştiriye açık olunmaması, sosyalleşmeyi olumsuz etkileyebileceği gibi beklenen diğer örgütsel davranışlar üzerinde de olumsuz bir etki yaratabilir. Ayrıca, benzer bir durum, öğretmenlere görev dağılımının adilce, kişisel ve mesleki yeterliliklere uygun biçimde yapılmamasında ve görevlendirmelerde talepler doğrultusunda esnek olunmamasında da gözlenebilir. Bu bağlamda, öğretmenler ancak yönetim ve denetim süreçlerine dahil edilerek çağdaş bir anlayış benimsenirse, ihtiyaç duydukları ortam sağlanırsa kendilerini gruptan ayrı görmeyecekleri, içinde bulunduğu örgütün geleneklerine saygı gösterip disiplin kurallarına daha fazla uyacakları ve kişiliklerini içinde bulundukları örgütün kurallarına uydurabilecekleri unutulmamalıdır.

Extended Abstract

Introduction

The primary schools are important places where the individuals are educated for surviving, being happy and a good citizen for society. These schools prepare children not only for an upper education institution but also for life. Every child, who just begins the school, learns reading, writing, understanding what she/he writes, basic mathematics, cooperation, sharing and working together. So, it can be said clearly that primary schools have an important effect on person's life and educational system.

The students spend more time with their teachers than their parents during their lives. Teachers' lovely and devotedly behaviors have an important role on students' personality development process and making them dependable and social individuals. The quality of the education at schools substantially depends on teachers' quality. Because, the teachers are one of the strategic parts of the school systems and they are the biggest factors for transforming a society to a knowledge society (Gündüz & Odabaşı, 2004).

Compulsory education in Turkey was reformulated as 4+4+4 education system, which consists of three different instructional periods by the recent changes at the educational system. These system changes done by the Law of Primary School and Education (Law Number: 6287) affect all of the educational partners like teachers and students; some of teachers had to change their branches of science and the others had to work at different schools or cities because they became redundancy at their schools. For those teachers, whose branches or working conditions are changed, adapting to new branches and conditions is highly difficult and important process. Because, for teachers or all of the employers working at the organization, getting satisfaction from the working condition, performing as requested and feeling themselves as an active member of the organization are possible by means of an effective organization-individual conformity (İshakoğlu, 1998, p.68). So, this organization-individual conformity process is described as organizational socialization.

Organizational socialization consists of changing (gaining new attitudes, values and behaviors instead of old ones) and learning (learning organizational goals, the instruments needed for attaining the goals, mission responsibilities and organizational norms and values) (Can & Kavuncubaşı, 2005, p.154). Furthermore, it can be described as an obtaining process, where the individual obtains needed information and skills for working at a particular organization. The individual learns not only how he/she must do his/her job but also he/she tries to conform to organizational culture (Cantekin, 2003, p. 5).

A successful organization-individual conformity is an indicator of successful socialization process. If organizational socialization process happens successfully, the employees perform effectively; have higher job satisfaction and turn-over rates decreases (Nelson & Quick, 1997, p.502). Because, the employees, who react positively to the practices of socialization, do not consider themselves separated from the group, and they respect to the tradition of the society they live in, obey the discipline rules much and make their personalities suitable with the social rules (Eren, 2000, p.120). At this point, it can be said that socialization process provides the individuals' commitment to the organization and makes easier adapting to the organizational values, rules, methods, norms and social relationships (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1998, p. 562). On the other hand, unsuccessful socialization experiences cause to be oblivious to the job, decreasing productivity and quality, absenteeism (Elci, 2008) and quitting the organization. This negative process will damage the individuals and also the organization (Balcı, 2003, p.12)

Since socialization is a continuous process during teachers' professional life (Lacey, 1988, p.635), it is also important for them to adapt to the educational system, to behave suitably with the values, norms and attitudes at the system. When the teachers are promoted or transferred to another school, this continuous process happens again and again (Kartal, 2003, p.12) and makes them informed about new practicing and norms. Therefore, socialization process is extremely needed for all teachers to be effective and strong at their classes (Erçetin, 2004, p.34).

Most of the domestic and foreign studies (Adkins, 1995; Angelle, 2002; Ashforth, 1998; Blau, 1988; Çalık, 2006; Çapar, 2007; Çelik, 1998; Çerik & Bozkurt, 2010; Çoban, 2011; Elci, 2008; Ergün & Taşgit, 2011; Garip, 2009; Hoy & Woolfolk, 1990; İplik, 2009; Jones, 1986; Kartal, 2003; Kelepçe & Özbek, 2008; Kuşdemir, 2005; Kuzmic, 1994; Morrison, 1993; Mutlu, 2008; Özçelik, 2008) conducted about organizational socialization are related to adapting process to the organization and the evaluation of the results of this process. Some of these researches (Angelle, 2002; Ashforth, 1998; Blau, 1988; Çelik, 1998; Çoban, 2011; Garip, 2009; Hoy & Woolfolk, 1990; Jones, 1986; Morrison, 1993) examine socialization process as beginner employee's adaptation. Since socialization process does not consist of only the beginners' socialization, researches are limited. Besides this, in the last decade, some domestic studies (Çapar, 2007; Elci, 2008; Kartal, 2003) examine the level of organizational socialization of teachers at the sub-dimensions of job satisfaction, motivation, organizational commitment and acceptance. But, either of these studies does not consist of socialization process which is experienced intensively after the transition to the new education system.

In this study, to determine the level of the organizational socialization of primary school teachers and whether it has significant differences or not in related to some personal variables are examined towards socialization process which is experienced intensively after the transition to the new education system on the basis of previous researches.

Method

Research Design

This research which tries to determine the level of the organizational socialization of primary school teachers at the sub-dimensions of job satisfaction, motivation, organizational commitment and acceptance and whether it has significant differences or not in related to some personal variables is a descriptive study to identify the existing situation and it has been carried out via taking the surveying model as a basis. Surveying model is a research approach which aims to describe a situation which has existed both in the past and at the present time as it is (Karasar, 1999, p.77).

Participants

The population of this research includes 3717 teachers, who work at primary schools under the Ministry of National Education which are within the boundaries of City Centre of Denizli. According to the Table of Sample which is suggested by Krejcie & Morgan (1970), the sample was determined as minimal 350 teachers and chosen by the stratified sampling method.

Instrument

In the study "Organizational Socialization Scale" was used in order to collect data, which aims to determine the level of organizational socialization and developed by Kartal (2003). It has four sub-dimensions (job satisfaction, motivation, organizational commitment and acceptance) with 60 items and a form prepared for determining the personal characteristics of the teachers was added. The reliability analysis of the original form of scale yielded Cronbach Alpha of .76 with 13 items in job satisfaction, .87 with 16 items in motivation, .80 with 18 items in organizational commitment and .76 with 13 items in acceptance sub-dimension.

Data Analysis

The data obtained from the scale were tested as to whether they meet normal distribution which is among parametric statistical assumptions. Shapiro-Wilk test was used to determine whether the data has normal distribution or not. According to the results, the distribution was not found to be normal ($p<.05$), so non parametric analysis was used in the study. Descriptive statistics values (mean, median and standard deviation) were used for the participants' perceptions. Also, Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test were used to determine whether there is a significant difference between teachers' perception in related to their personal characteristics.

Results

The findings show that the level of the organizational socialization of teachers is high in all sub-dimensions (job satisfaction, motivation, organizational commitment and acceptance). When the teachers' responses have been examined, it is seen that they answered all items at the scale as "highly rated".

The teachers stated about the sub-dimension of job satisfaction that they found their job attractive, allocated more time for school's work, there was a balance between the things they did and the things their schools gave them, schools' environment gave opportunity for creating good relationship between them, felt themselves safe in their profession and the job they did made them respectful in the society. Furthermore, they clarified that the school management did not provide sufficient opportunity for changing their duties in some situations they were unwilling and the working conditions in their schools were not good enough. The teachers expressed about the sub-dimension of motivation that they struggled for their schools' success, liked their profession much more day by day and perceived their jobs meaningful, were pleased with their job and glad because they took responsibility to increase schools' success, accepted themselves as productive employees, wished for building professional career and their profession gave them chances to develop themselves. On the other hand, it can be seen that they were not appreciated adequately and did not find anybody easily who they talk to with and help them about their personal problems. Similarly, the teachers expressed about the sub-dimensions of organizational commitment that they felt strong commitment to schools' mission and struggled to attain them, worked willingly and the job they did met their expectations, had a good and genuine relationship with their colleagues, their profession affected their self-respect positively and lives, suited legal arrangements, there was a harmony between their personal values and school's values and identified with their profession. And they answered the items at the sub-dimensions of acceptance, such as they were conscious about their responsibility about schools' mission, they did what they must do for students at the right time, they gave more attention to practical work in instruction and were lively and active continuously and accepted themselves as an important member of educational system. But, they also stated that they evaluated present administration, supervision and student evaluation system insufficiently.

Furthermore, the level of organizational socialization of teachers has no statistically significant differences in related to their gender, marital status and working period in recent school at the all sub-dimensions, but this result is not valid about the variables of their seniority and education. It can be said that the more seniority of teachers increases, the more the level of organizational socialization increases and the more education level of teachers' increases, the more the level of organizational socialization decreases. According to the teachers' branch of science variable, the level of organizational socialization of the elementary school teachers' is higher than other teachers' have at the sub-dimensions of job satisfaction, motivation and acceptance.

Discussion, Conclusion & Implementation

Organizational socialization is a situation the employees experience when they are confronted with all new circumstances during their professional life (Kartal, 2003, p.2). It is not a thing that happens once and then finishes; in fact, it is a process happens many times during the career as parallel with lifelong learning (Balcı, 2003, p.2). In this research, although the rotations of teachers the new educational system needs, it is seen that, the level of organizational socialization of teachers is high at all sub-dimensions, as well. If organizational socialization process happens successfully, the employees perform effectively; have higher job satisfaction and turn-over rates decreases. So, being high level of organizational socialization of teachers is a pleased situation in respect to socialization outputs.

Besides high level of organizational socialization of teachers, another conspicuous result is the differences at the level of organizational socialization in concern with teachers' seniority. This finding is supported by the studies of Kartal (2003) & Çapar (2007). According to this finding; the level of socialization that higher at the first years of working decreases at the period of 11-15 years of seniority and increases again when teachers work enough to retire. The high level of socialization at the beginning of the career can be explained with the high motivation and excitement of new teachers and their desire of being successful. On the other hand, a person who just joints working life has different point of view about working life with one's works for a long time (Güner, 2007). Also, according to the study carried out by Derinbay (2011), the teachers have 11-15 years of seniority perceived organizational support at minimal level. For this reason, it can be said that not supporting these teachers at the time they can work more productively can affect negatively their socialization process. As a solution, it can be suggested that principals must take care of teachers' problems and reserve some time and also get in-service education about what can be done. In related to other finding, it can be claimed that when teachers work for a long time with decrease of their expectations and close to retirement, the level of socialization level increases or they act as if they have socialized.

Another conspicuous result is the inverse relationship between teachers' socialization level and education. In other words, the more their educational level advances, the more their socialization level decreases. It can be explained that when their educational level advances, their career expectations related with future increase and this is seen as a stress source, as well. Because, although most of studies assume that the more education level advance, the more the success of struggling with burnout increases and there is an inverse relationship between education level and burnout, it is observed that burnout increases when education level advances, too. This result also can be explained that the possibility of encountering situation and responsibilities causing stress increases in parallel with advanced education level (Çimen, 2000, p.12; Maslach, Schaufeli, Wilmar & Leiter, 2001, p.410 in Sağlam, 2008). And also, the more educated teachers' high awareness about problems and system and their high expectations about what must done at schools can cause the socialization level decline.

Although different branches of teachers work at the same schools, elementary school teachers socialize more than the other branches and this finding takes attention that the phenomenon of socialization is closely related to time spending at school. Similarly, Çapar (2007), Elci (2008) & Kartal (2003) obtained some findings supporting this. Because elementary school teachers spend more time and often communicate with parents and administration than other branches, they can recognize the organization they work, adopt its culture and accommodate easily. So, socialization process can be seen more easy for elementary school teachers but it should be taken into account that school management must make extra effort for other branch teachers' socialization.

In spite of the fact that the organizational socialization level of teachers is high, some findings deduces that teachers were not pleased about recent management, supervision and student evaluation systems, some principals' behaviors and working conditions. Not to include the teachers to decision making process adequately, not to share opinions and suggestions with them and not to accept criticisms can affect not only the socialization process negatively but also the other expected organizational outputs. Also, the same situation can be monitored if job sharing is not done with justice,

adaptable with teachers' personnel and professional proficiencies and flexibly towards their demands. Regarding this, it should not be forgotten that the teachers accept themselves as a member of the group, obey the discipline rules with respect the organization's traditions and make their personalities suitable with the organizational rules if contemporary understandings are adopted by including them management and supervision process and providing the working conditions they need.

Kaynakça

Adkins, C.L. (1995). Previous work experience and organizational socialization: A longitudinal examination. *Academy of Management Journal*, *38* (3), 839-862.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baştürk, R. (2010). *Nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Blau, G. (1988). An investigation of the apprenticeship organizational socialization strategy. *Journal of Vocational Behavior*, *32*, 176-195.

Can, H., & Kavuncubaşı, Ş. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cantekin, Ö. F. (2003). *Üniversitelerin İngilizce hazırlık okullarında çalışan okutmanların, örgütsel sosyalleşmenin uyum aşamasında karşılaştıkları sorunların görülme sıklığı ve bu sorunlar iş doyumu açısından hangi sonuçları ortaya çıkarır?* Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çalık, T. (2003). İşgörenlerin örgüte uyumu. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 163-177.

Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14* (1), 1-10.

Çapar, D. (2007). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Ankara ili örneği).* Unpublished master's thesis, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Çelik, V. (1998). Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin sosyalizasyonu. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(14), 191-208.

Çerik, Ş., & Bozkurt, S. (2010). Çalışanların örgütsel sosyalizasyon ve kariyer çapalarına yönelik algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve banka çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *35* (1), 77-97.

Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *31*(12), 475-476.

Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladığı örgütsel destek düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Elci, D. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi.* Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erçetin, Ş. (Ed.). (2004). *İlk günden başöğretmenliğe*. Ankara: Asil Yayınları.

Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Ergün, E., & Taşgit, E. (2011). Örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *31*, 97-112.

Garip, E. (2009). *Okul Yöneticilerinin, Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde, Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Unpublished master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Güner, A.R. (2007). *Sağlık hizmetlerinde örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin modellenmesi*. Unpublished master's thesis, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Hellriegel, D., John, W. S., & Richard, W. W. (1998). O*rganizational behavior (Eighth Edition).*St. Paul, MN: West Publishing College.

Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 27*(2), 279-300.

İshakoğlu, G. (1998). *Örgüt-birey uyumunun sağlanmasında personel seçimi ve sosyalleşmenin önemi*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

İplik, N. (2009). Türkiye'deki dört ve beş yıldızlı otellerde uygulanan örgütsel sosyalleşme taktiklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, *20* (2), 185-196.

Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy and newcomers adjustment to organizations. *Academy of Management Journal*, *29* (2), 262-279.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kelepçe, M., & Özbek, O. (2008). Gençlik ve spor genel müdürlüğü personelinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *6* (3), 113-123.

Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Education and Psychological Measurement*, *30*, 608.

Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerileri*. Unpublished master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching & Teacher Education*, *10* (1), 15-27.

Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. M. J. Dunkin (Ed.). The international encyclopedia of teaching and teacher education. *Oxford Pergamon Press, 634-645.*

Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, *78* (2), 173-183.

Mutlu, B. (2008). *İstanbul ortaöğretim okullarında okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri*. Unpublished master's thesis, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Nelson D. L. & Quick, J.C. (1997). *Organizational behavior: foundations, realities, and challenges.* New York: West Publishing Company.

Odabaşı, F. & Gündüz, Ş. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3* (1), 7.

Özçelik, F. (2008). *Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılığa etkisi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sağlam, G., & Çına, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgüt açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Yayınları*, *15*(1), 148.

Salisbury, J. (2006). *Organizational socialization of adjunct faculty members at baker college: A correlational analysis of content, context and the dimensions that affect socialization outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, USA.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 2015, 167-186

www.pegegog.net

Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı*

Filiz AKAR[a†], K. Funda NAYİR[b]

[a]Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat/Türkiye
[b]Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çankırı /Türkiye

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.009

Makale Geçmişi:
Geliş 02 Ocak 2014
Düzeltme 19 Aralık 2014
Kabul 04 Şubat 2015

Anahtar Kelimeler:
Sosyal Kulüp,
Etkililik,
Öğrenci,
Okul Yönetimi,
Değişim.

Öz

Bu çalışma kamu ilköğretim okulları ve liselerde uygulanan sosyal kulüp çalışmalarının etkililiğine ilişkin var olan durumu öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak, geleceğe dönük önerileri saptama amacı taşımaktadır. Tarama türünde yapılan araştırmada; nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul İli'nde öğrenim gören toplam 1574 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Kulüplerin Amacına İlişkin Görüşler" ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.. Nicel veriler, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz t–testi, ilişkisiz varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Lise öğrencileri sosyal kulüp çalışmalarını etkisiz bulurken, ilköğretim öğrencileri etkili bulmaktadır. Öğrenci görüşleri arasında öğretim kademesi ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda, sosyal kulüplerin etkili olma nedenleri "Kişisel Gelişim" ve "Öğretmen Etkisi"; etkisiz olma nedenleri "Uygulama Boşluğu", "Önemsememe Yaklaşımı","Yönetsel Sorunlar" ve "Kişisel Nedenler" olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Examining Effectiveness of Social Clubs in Educational Organizations: Need for Change in Implementation

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.009

Article history:
Received 02 January 2014
Revised 19 December 2014
Accepted 04 February 2014

Keywords:
Social Club,
Effectiveness,
Student,
School Management,
Change.

Abstract

This study aims to identify the opinions and recommendations of students concerning the effectiveness of social clubs in state primary and high schools in İstanbul. In this survey both qualitative and quantitative methods were used. The study comprises of a sample of 1574 students. The data of the study was collected through the "Opinions About the Aims of Social Clubs Scale" which was developed by the researchers. The quantitative data was analysed by using percentages, frequencies, arithmetic mean, standard deviation, independent t-test and ANOVA. To analyse the qualitative data, content analysis technique was used. According to results high school students think that social clubs are ineffective, however, primary school students think that social clubs are effective. there was a significant difference according to level of education and grade level. The reasons of ineffectiveness of school social clubs were collected under four themes which are "Implementation Gap", "Managerial Problems", "Personal Reasons" , "Lack of Importance". The reasons for students finding the social clubs ineffective were that school principals and teachers did not find social clubs activities' important, no meetings or events were conducted and insufficient club course hours.

* Bu çalışmanın bir bölümü 2012 yılında Ankara'da ODTÜ Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "Uygulamalı Eğitim Kongresinde" bildiri özeti olarak sunulmuştur.

[†]**Yazar:** cologne97@yahoo.com

Giriş

Okullar sadece akademik bilgilerin aktarıldığı değil, aynı zamanda ders dışı etkinliklerle öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının geliştirildiği, sosyalleştikleri, olumlu davranış kazandırılmasının beklendiği kurumlardır. Okullar, akademik öğretimin yanı sıra sosyal etkinlikler ve ders dışı etkinlikleri planlayıp gerçekleştirmekten de sorumludurlar. Bir anlamda okullar, öğretim işlevini dersler, eğitim işlevini sosyal etkinlikler ile bütünleştirerek yürütmektedir. Öğrencinin ders dışı etkinliklere katılımı, yeteneklerini geliştirebilme ve beceri kazanma fırsatı sağlamaktadır. Ders dışı etkinlikler, toplumsal yaşam için son derece önemli olan bireysel ve sosyal becerilerin gelişmesine olanak sağlamakta, benlik saygısı, özdenetim gibi olumlu psikolojik etkilerle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine aracılık etmektedir. Bu anlamda okullarda sosyal, sanatsal, sportif faaliyetler ve bunların etkili olarak yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Ders dışı etkinliklere katılmak, öğrencilerin sosyal ağlar oluşturmasını, kendisinde olmayan sosyal kaynaklara daha rahat ulaşmasını sağlamaktadır (Darling, Caldwell & Smith, 2005). Danish ve Gulotta'ya göre (2000) ders dışı etkinlikler öğrencilerin akranlarıyla bir araya gelerek sosyalleşmesine, kendine amaçlar koymasına ve bu amaçlar için çaba göstermesine yardımcı olmaktadır (cite in: Darling, Caldwell & Smith, 2005). Mahoney ve Gairns'in (1997) araştırmasında ise ders dışı etkinlerin okula devam etmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, en az bir yıl ders dışı etkinliklere katılan risk altındaki öğrencilerin okul terk oranları azalmaktadır.

Okullarda ders dışı sosyal etkinlikler, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'ne bağlı olarak yürütülmektedir. 2005 yılında yürürlüğe giren yönetmeliğin amacı "resmî, özel ilköğretim ve ortaöğretim okul, kurumlarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarının usul ve esaslarını düzenlemektir." Bu yönetmelik kapsamında okullarda sosyal etkinlikler, danışman öğretmenlerin rehberliğinde; öğrenci kulüpleri kurarak ve toplum hizmeti çalışmaları gerçekleştirerek yürütülmektedir. Okullarda sosyal etkinlikleri koordine etmek amacı ile sosyal etkinlik komitesinin kurulması da gerekmektedir.

Yönetmeliğin gerek başlığını gerekse içeriğini oluşturan sosyal etkinlik, "Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile her türlü gezi, yarışma, yayın, gösteri, tiyatro, spor, münazara ve benzeri diğer etkinlikleri" , öğrenci kulübü "Öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan grubu", toplum hizmeti, "Öğrencilerin, yaş ve bilgi seviyesine uygun olarak her türlü toplum ve çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamak amacıyla yapacakları çalışmaları" ifade etmektedir. Sosyal etkinliklerin amacı ise; "Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerine, yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmaktır" şeklinde ifade edilmektedir. Yönetmeliğe göre, içinde; kültür edebiyat, spor, bilim-fen, tiyatro, satranç, izcilik, meslek tanıtma, bilinçli tüketicilik, yeşili koruma gibi birçok konunun yer aldığı toplam 32 öğrenci kulübü kurulması önerilmekte, aynı zamanda okulun ihtiyacına göre bazı kulüpler çıkarılıp, farklı konularda da öğrenci kulüpleri kurulabilmektedir.

Görüldüğü gibi resmi yönetmelik yazılı olarak, okullarda yürütülecek sosyal etkinliklerin amaç, süreç, işleyiş, görev dağılımı ve sonuçların değerlendirilmesi anlamındaki usul ve esasları içeren, uygulamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Ancak öğrenci, okul çevresi ve toplum açısından önem taşıyan bir eğitim faaliyeti sayılabilecek bu çalışmaların, yazılı metinlerdeki gibi işleyemediği ve uygulamada çeşitli sorunlar yaşandığı yönünde görüş ve bulgular bulunmaktadır.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ'da ilköğretim okullarında danışman öğretmen ve öğrencilerle, kulüp çalışmalarının gerçekleşme düzeyi konusunda yapılan araştırmaya göre, kulüp çalışmalarının etkili ve verimli geçmediği, bazı kulüplerin hiç kurulmadığı, bazılarının kurulsa da öğrenci temsilcisinin olmadığı, danışman öğretmenlerin kulüp öğrencilerini tanımadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Gökyer & Zincirli, 2011). Oysa öğrencinin akademik olduğu kadar, psikolojik, sosyal ve kültürel gelişimine olanak sağlayan sosyal kulüplerin etkililiği büyük önem taşımaktadır.

Sosyal kulüp çalışmaları, öğrencilerin demokratik tutum geliştirmesi, ekip çalışmasını öğrenmeleri, yetenek ve ilgileri doğrultusunda çalışmaları, başkalarına saygı, ortak amaçları paylaşma, proje planlama ve yürütme, araştırma yapma, problem çözme, etik kurallara uyma, kendi ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurma gibi çoğu sosyal becerileri geliştirmelerine olanak sağlayan eğitsel imkânlar olarak açıklanabilir. Gençlerde etkili sosyal ve kişilerarası becerilerin kazanılması, özellikle kimlik ve kişilik gelişiminde temel olması nedeniyle çok önemlidir. Diğer bir deyişle sosyal etkinliğe katılım süreci, öğrenciye sosyal becerilerini geliştirebileceği bir ortam sağlamaktadır. Çünkü öğrencilerin, hayatta ve okulda başarılı olmak için sosyal becerilere ihtiyacı vardır (Awbrey, Longo, Lynd & Payne, 2008).

Gresham ve Elliot'a göre (1984) sosyal beceriler, bireyin diğerleriyle etkileşim içindeyken; kabul gören tepkileri edinip, görmeyen tepkilerden sakındığı, sosyal olarak onaylanan öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler işbirliği, sorumluluk, empati, kendini kontrol, onaylama grupları altında toplanmaktadır (Gresham & Elliott,1990; cite in: Eliott & Buse, 1991). Sosyal becerileri rahat ve etkin kullanabilen birey, gerektiği gibi duygu, düşünce ve isteklerini çevresine iletebildiği için çevresiyle olan iletişiminde daha az sorun yaşamaktadır (Albayrak Arın, 1999). Hem ödüllendirici olumlu davranışları kazanma, hem de istenmeyen davranışları edinmeme kabiliyetleridir (Libet & Lewinsohn, 1973, 304). Konuyu sosyal zekâ kavramına bağlı olarak açıklayan Kuzgun'a göre (2006, 26) ise sosyal beceri, kişinin toplum için gerekli becerileri kazanabilme gücü; başkalarını anlama, işbirliği yapabilme, sorumluluk alabilme gibi yeteneklerdir. Sosyal beceri eksikliği durumunda bireyler, duygusal ve sosyal açıdan ilişki kurmada, ilişkileri devam ettirmede ve ilişkilerde karşılaştıkları güçlüklerle baş çıkma yollarını öğrenmede sorun yaşamaktadırlar (Akfırat,2004, 7). Hatta sosyal beceri yoksunluğu, ilerleyen yıllarda suç işleme, okulu bırakma, düşük akademik başarı, anti sosyal davranışlar, alkolizm ve yetişkin psikozları gibi sorunlar doğurabilmektedir (Elibol Gültekin, 2008,7). Aynı zamanda sosyal beceri eksikliği, performans eksiklikleri ve kazanım eksikliklerine yol açmaktadır (Gresham, Eliot & Ketler,2010).

Sosyal kulüp çalışmaları ve sosyal etkinliklere katılım süreci, öğrenciye sosyal becerilerini geliştirebileceği ortamları sunmaktadır. Öğrenciler, etkili iletişim, problem çözme, uyumlu arkadaşlık ilişkileri yürütebilme gibi becerileri sosyal etkinlikler ve sosyal kulüp çalışmaları ile kazanabilmektedirler. Araştırmalara göre, sosyal etkinliklere katılım ve sosyal beceri eğitimleri; gençlerde olumlu psikososyal gelişime (Büküşoğlu & Bayturan, 2005), akademik başarı ve akademik yeterliklerinin düzelmesine (Williams,2011), problem çözme becerileri, karmaşık duyguları anlama yeteneklerinin anlamlı düzeyde artırmasına (Bauminger, 2002) yol açmaktadır. Sosyal beceri kazanımı, akademik başarı, olumlu arkadaşlık ilişkileri, etkili öğrenme fırsatlarına dâhil olma, uyumlu aile ilişkileri geliştirmeye yardımcı olabilmektedir (Awbrey, Longo, Lynd & Payne, 2008). Büküşoğlu ve Bayturan'ın (2005) 389 gençle yaptığı araştırmada, serbest zaman etkinliklerine katılımın olumlu yönde psikososyal gelişme sağladığı, serbest zaman etkinliklerine katılımları sonrası gençlerin kendilerini daha aktif, girişken, güvenli ve daha az kaygılı algıladıkları bulunmuştur. Aynı zamanda araştırma kendini tanıma, düşüncelerini ifade edebilme, sorumluluk alma gibi sosyal becerilerde belirgin bir artış olduğunu, serbest zaman etkinliklerinin gençlerin akademik başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, okulların, öğrencilerin akademik başarıları kadar, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmelerine ortam sağlaması açısından sosyal kulüp çalışmalarının, etkili ve amacına uygun olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Sosyal kulüp çalışmalarının etkiliği, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilme imkânı sağlamaktadır. Sosyal kulüp çalışmalarının etkili şekilde yürütülmesi, sanal ortamlarda uzun süreler geçiren öğrencilerin gerçek yaşamda sosyal becerilerini geliştirme, ilgi ve yeteneklerini keşfetme ortamı sunması açısından geçmişe göre daha büyük önem taşımaktadır. Akkök'ün (1996,2-3) sınıflandırmasına göre ise sosyal beceriler "İlişkiyi başlatma ve sürdürme, Grupla bir işi yürütme, Duygulara yönelik

beceriler, Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, Stres durumuyla başa çıkma becerileri, Plan yapma ve problem çözme becerileri"dir. Görüldüğü gibi sosyal beceri sınıflandırmaları, çocuğun veya gencin toplumsallaşma sürecinde kazanması gereken önemli becerileri içermektedir.

Sosyal kulüp çalışmalarının etkili olarak yürütülmesi, zamanlarının çoğunu bilgisayar başında ya da cep telefonları ile geçirerek, gerçek yaşam deneyimlerinden uzaklaşan ergenlerin ve çocukların; yaşadığı sosyalleşme ve iletişim becerilerine bağlı sorunların giderilebilmesi açısından da önemlidir. Yapılan araştırmalarda, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin içedönüklük düzeylerinde azalma sağladığı (Dikmeer,1997), utangaçlık düzeyi yüksek olan ergenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur (Kozanoğlu,2006). Günümüzde birçok veri çoğunluğu öğrenci olan gençlerin teknoloji ile kurdukları iletişimin yoğunluğundan ve oluşturduğu sorunlardan bahsetmektedir (Alavi, Maracy, Jannatifard & Eslami, 2011; Caplan, Williams & Yee, 2009). Amacına uygun kullanıldığında sayısız yararı olan internet, yoğun kullanıldığında sosyalleşme sorunları, okul devamsızlıkları, akademik başarıda düşme, aile ile sorunlar, depresyon gibi birçok psikolojik ve sosyal sorunlar doğurmaktadır. Bu anlamda, etkili olarak yürütülen sosyal kulüp çalışmaları kapsamında öğrenciler gerçek yaşam içinde sağlıklı iletişim kurma, problem çözme, yeteneklerinin farkına varma ve kullanma, planlı çalışma, arkadaşları ile ortak amaçlar doğrultusunda etkinlikler düzenleme, sorumluluk alma gibi birçok yararlı tutum ve beceriyi geliştirebilecektir. Sosyal kulüp çalışmalarının etkili yürütüldüğü bir okul ortamında öğrenciler, gerçek yaşam becerilerinin geliştirebilecek, hatta şiddet ve olumsuz duygulardan uzaklaşma olanağı yakalayacaklardır.

Bu bağlamda öğrencilere sosyal becerileri kazandırmakta önemli bir aracı işlev gören sosyal kulüp çalışmalarının etkili yürütülmesi önem taşımaktadır. Etkililik, amaçlar ve onların gerçekleştirilme düzeyleri ile ilgilidir (Yılmaz & Taştan, 2006). Etkililik, çıktılarda sağlanan başarı (Grasso, 1994), amacı gerçekleştirme düzeyi (Hoy & Miskel, 1987) olarak tanımlanmaktadır. Gerek tanım gerekse model ve yaklaşımlarda farklılıklar bulunmasına rağmen etkililiğin en çok fikir birliği içinde olunan temel ölçütü, amaç modeline göre "amaçlara ulaşma düzeyidir". Amaca ulaşmadaki başarı düzeyi etkililiğin derecesini (Barnard, 1938) gösterir (cite in: Karslı, 2004, 16). Yanı sıra Etkisizlik-Etkililik Modeli'ne göre etkililik, okullarda etkisizliğe yol açan faktörlerin yokluğunun derecesidir. Etkililiğin temel göstergeleri arasında; var olan çalışmalardaki aksaklıklar ve eksiklikler, fonksiyonsuzluklar, güçlükler ve eksiklikler gelir. Okulun uygulama aksaklık ya da eksikliklerinin, okul fonksiyonları ile ilişkisi, onun etkililiğini tayin eder (Balcı, 2005, 61). Sosyal kulüp çalışmaları, her bir kulüp için öğrencilerin yıl boyunca danışman öğretmenler rehberliğinde etkinlik ve projeler planlamalarını ve yürütmelerini öngörmektedir. Bu çalışmalarla, sosyal kulüplerin amaçları arasında yer alan sorumluluk alma, yeteneklerini geliştirme, kendini tanıma, planlı çalışma, girişimci olma gibi birçok tutum ve becerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal kulüp çalışmalarını etkili yürütmek için eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci projelerini desteklemeleri, mekân ve donanım sağlamaları, öğrencileri motive etmeleri, zaman ayırmaları, öğrencinin sadece akademik değil psiko-sosyal gelişimi açısından öneminin farkında olunması, sosyal kulüp çalışmalarının akademik başarı hedeflerinin arkasında kalmayacak şekilde sistematik biçimde planlanıp yürütülmesi gerekmektedir.

Okulların sosyal kulüp çalışmalarını ne derece etkili yürüttüğü, hangi sorunlarla karşılaşıldığı ve çözüm önerilerini konu edinen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Eroğlu'nun (2008) kulüp rehber öğretmenleri, kulüp yöneticisi öğrenciler ve okul yöneticilerinin katılımı ile yaptığı araştırmada sosyal kulüp çalışmaları sırasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir. Canbay'ın (2007) çalışmasında, ilköğretim kurumlarında sosyal kulüp kavramı ve müzik kulübünün işlevi ve önemi vurgulanmıştır. Gökyer ve Zincirli (2011) tarafından, kulüp çalışmalarının gerçekleştirme düzeyine ilişkin danışman öğretmen ve kulüp temsilcisi öğrencilerinin algılarını konu edinen bir araştırma yürütülmüş, Karslı ise (2006) ilköğretim okullarında sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilerin yöneticilik niteliklerinin gelişmesine katkısını araştırmıştır. Ayrıca İlköğretim okullarında sosyal kulüp faaliyetlerinin durumunu inceleyen bir çalışmada gerçekleştirilmiştir (Keskin, 2005).

Sosyalleşilen ilk kurum olarak okullar, sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve öğrencilerin hayata hazırlanmasında önemli bir işlevi yerine getirme sorumluluğu taşımaktadır. Günümüzde eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmalarının etkililiğini, net nesli olarak da anılan, teknoloji ile iç içe yaşamanın sosyal çevreden uzaklaşma, gerçek yaşamda beceri yoksunluğu, iletişimsizlik gibi sorunları yaşama riski taşıyan yeni nesil öğrencilerin gelişimi bağlamında değerlendirmesinde yarar bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal kulüp çalışmalarının amaçlarına ulaşması ve etkili olarak yürütülmesinin, öğrencilerin psikolojik ve sosyal olarak iyi olma haline katkısı, potansiyel ve yeteneklerini kullanarak kendilerini gerçekleştirebilme imkânı sağlamasında eğitim ve okul yöneticilerine, öğretmenlere önemli roller düştüğü söylenebilir. Öğrenciler ise, sosyal kulüp çalışmalarının asıl katılımcıları ve yararlanıcılarıdır. Bu anlamda öğrenci kulübü çalışmasının amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı ve etkililiği konusunda öğrenci görüşleri, önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır. Sosyal kulüp çalışmalarının etkililiği, amaçlarına ulaşma düzeyi, yönetmelikte belirtilen amaçlara okuldaki pratiklerin uyup uymadığı, öğrenciye kazandırdıkları, yaşanan sorunlar, olası avantajlar konusunda öğrenci görüşleri önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre okullarda sosyal kulüp çalışmalarının etkililiğine ilişkin var olan durumu belirleyerek geleceğe dönük önerileri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin ilköğretim ve lise öğrencilerinin görüşleri nasıldır?
2. Sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri, cinsiyet, öğretim kademesi, sınıf düzeyi ve üye olunan kulüp değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin sosyal kulüp çalışmalarını etkili bulma nedenleri nelerdir?
4. Öğrencilerin sosyal kulüp çalışmalarını etkisiz bulma nedenleri nelerdir?
5. Öğrencilerin sosyal kulüplerin etkililiği konusunda geleceğe yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Tarama modelinde yapılan bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Bu iki yöntemin birlikte kullanılma nedeni araştırmanın belirlenen amaçlarına yönelik öğrenci görüşlerinin nicel verilerle daha etkili betimlenmesi, nitel verilerin ise sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin öğrencilerin görüş ve önerilerini detaylı ve derinlemesine ortaya çıkarmasıdır. Bununla birlikte örneklem sayısının fazla olması ve farklı zamanlarda yapılacak iki ayrı uygulamanın zorluğu ve ekonomikliğinin gözetilmesi nedeniyle nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ilk iki alt amacı olan "sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine" ilişkin veriler nicel veri toplama tekniğiyle, araştırmanın son üç amacı olan "öğrencilerin sosyal kulüp çalışmalarını etkili ve etkisiz bulma nedenleri ile geleceğe yönelik önerilerini" ortaya çıkarmak için gerekli veriler ise ölçeğin sonunda açık uçlu sorular kullanılarak yazılı olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla tüm veriler eş zamanlı ve birlikte toplanmıştır.

Evren - Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İl'inde beş ilçede (Bakırköy, Bahçelievler, Bayrampaşa, Sarıyer, Zeytinburnu) ilköğretim ve liselerde öğrenim gören 275 832 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, ilköğretim ve lise olmak üzere iki eğitim kademesinden 16 okulda öğrenim gören 1574 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ilçeler seçilirken araştırmacıların

ulaşma ve uygulama yapma kolaylığı sağlaması; sosyo ekonomik statü olarak görece farklı özellikleri temsil eden ilçeler olması; her bir ilçede lise düzeyinde genel, mesleki-teknik, Anadolu olmak üzere üç farklı okul türünü barındırması ölçütleri dikkate alındığı için örneklem seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Örnekleme giren okul ve öğrencilerin seçiminde ise basit tesadüfî örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin 939'u Kız (% 59,7), 635'i Erkek'tir (% 40,3). 1014 öğrenci lise (% 64,4), 560 öğrenci ilköğretim (% 35,6) öğrencisidir. Açık uçlu sorulara 255 (% 30) ilköğretim ve 877 (% 70) lise öğrencisi olmak üzere toplam 1132 öğrenci yanıt vermiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Kulüp Çalışmalarının Amacına İlişkin Görüşler Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, üye olunan kulüp değişkenlerine dair sorular, ikinci bölümde kulüp çalışmalarının amacına ilişkin ifadelerin yer aldığı 21 madde ile üç açık uçlu soru yer almaktadır. Ölçme aracı geliştirilirken ilk olarak "İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde yer alan amaç ve ilkeler incelenmiş ve konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ölçekte sosyal kulüp çalışmalarının amaçlarına ilişkin ifadeler kişiselleştirilerek öğrenci kazanım ifadeleri halinde hazırlanmıştır. Sosyal kulüplerin etkililiğini belirlemede "ifadelerde belirtilen amaçlara ulaşma düzeyi" ölçütü dikkate alınmıştır. Ölçekte "Sosyal kulüp çalışmaları sonucunda" kök cümlesi kullanılarak ifadeler tamamlanmıştır. Örneğin, ölçek formunda; "kulüp çalışmaları sonucunda yeteneklerimi geliştiririm" ifadesine katılım düzeyi sorulmuştur. Ölçek formundaki 21 madde beşli Likert dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmış, yanıtlar "hiç katılmıyorum" , "az katılıyorum", "orta derecede katılıyorum", "çok katılıyorum" "tamamen katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Etkililik konusundaki görüşleri derinleştirmek ve önerileri almak amacıyla üç açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek formu beş alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri toplama aracının belirlenen okullarda uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve içinde alan ve ölçme uzmanı üyelerin bulunduğu ilgili komisyondan resmi izin alınmıştır. Komisyon, ölçme aracını inceleyerek uygulamaya uygun bulmuş ve araştırma izni vermiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle 193 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, maddelerin faktör yük değerleri. 87 ile. 68 arasında olup, açıklanan toplam varyans % 63,7'dir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, .97 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür.

Nitel verilerin geçerliği için öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar soru maddelerine göre ayrılarak dökümü yapılmıştır. Her bir soru için benzer görüşler bir araya toplanmıştır. Temalar oluşturulurken ilgili görüşleri içermesine ve ilgisiz görüşlerin dışarıda kalmasına ve temalar arasındaki ilişkiye dikkat edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı için çözümlemeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılarak kodlanmış ve temalandırılmış daha sonra bu kod ve temalar üçüncü bir araştırmacıya gösterilerek kontrolü sağlanmıştır. Temaları yansıtan örnek görüşler doğrudan alıntı olarak verilerek verilerin aktarılabilirliği sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın amaçlarına uygun olarak ilk iki amaç için nicel çözümleme teknikleri, son üç amaca ilişkin olarak nitel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, T-testi ve ANOVA, açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde tümevarımsal çözümleme kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde öncelikle

veri dosyasında uç değer taraması yapılmış ve uç değer olan veriler veri setinden çıkarılarak 1574 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Daha sonra dağılımın normalliği test edilmiş ve değişkenlere göre dağılımın normal olduğu görülerek parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde manidarlık için anlamlılık düzeyi α=.05 alınmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan farkların kaynağının belirlenmesi için varyansların eşit olması durumunda Scheffe, varyansların eşit olmaması durumunda ise Dunnet C testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde bir içerik analizi yöntemi olan, toplanan verilerin detaylı olarak incelenerek kodlandığı ve buradan temaların oluşturulduğu tümevarımsal çözümleme (Tesch, 1990:cite in: Creswell, 2012, 238) kullanılmıştır. Tümevarımsal çözümleme üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerin görüşleri tek tek çıkarılmış daha sonra benzer görüşler bir araya getirilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Analizler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılarak karşılaştırılmış ve daha sonra dışarıdan bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci amacına yönelik olarak, sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiş, nicel verilerden elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Sosyal Kulüplerin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.

	İlköğretim			**Lise (Genel, Anadolu, Mesleki ve Teknik)**			**Genel Toplam**		
Madde	$\overline{X}$	**S**	**Önem**	$\overline{X}$	**S**	**Önem**	$\overline{X}$	**S**	**Önem**
1. Problemlerimi çözme becerisi kazanırım	3.45	1.30	20	2.77	1.48	20	3.01	1.46	20
2. Kendimi tanırım	4.15	1.27	1	3.37	1.55	2	3.65	1.51	1
3. Bireysel hedeflerimi belirlerim.	3.77	1.35	15	3.16	1.49	9.5	3.38	1.47	13
4. Yeteneklerimi geliştiririm.	3.92	1.32	8.5	3.14	1.47	11	3.42	1.46	9
5. Yeteneklerini toplum yararına kullanırım.	3.72	1.30	16	3.00	1.49	16	3.25	1.47	16
6. Çevre koruma bilinci kazanırım.	3.82	1.30	13	3.13	1.53	12	3.37	1.49	14
7. Kendime güvenim gelişir.	3.89	1.36	10.5	3.28	1.53	5	3.50	1.50	6
8. Planlı çalışma alışkanlığı edinirim.	3.64	1.36	17	2.88	1.46	19	3.15	1.47	19
9. İlgi ve yeteneklerimi keşfederim.	3.80	1.36	14	3.20	1.50	8	3.41	1.48	10.5
10. İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyarım.	3.97	1.26	5	3.32	1.52	3	3.55	1.46	4
11. Serbest zamanlarını verimli kullanmayı öğrenirim.	3.89	1.27	10.5	3.11	1.51	13	3.39	1.48	12
12. Girişimcilik becerisi edinirim.	3.56	1.31	18	2.97	1.49	17	3.18	1.45	18
13. Yeni durum ve çevreye uyum sağlarım.	3.92	1.23	8.5	3.16	1.45	9.5	3.43	1.42	8
14. Tutumlu olmayı öğrenirim.	3.87	1.34	12	2.93	1.58	18	3.26	1.57	15
15. Bireysel farklılıklara saygı gösteririm.	4.06	1.24	2	3.29	1.54	4	3.56	1.48	3
16. Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörüyle karşılarım.	4.03	1.34	3	3.38	1.61	1	3.61	1.55	2
17. Aldığım görevi istekle yaparım.	3.96	1.30	6	3.21	1.51	7	3.48	1.48	7
18. Sorumluluk duygum gelişir.	3.95	1.31	7	3.26	1.54	6	3.51	1.49	5
19. Toplumsal sorunlarla ilgilenirim.	3.54	1.35	19	3.02	1.47	15	3.21	1.45	17
20. Toplumsal sorunların çözümüne ilişkin projeler geliştiririm.	3.31	1.40	21	2.73	1.47	21	2.94	1.47	21
21. Grup çalışmalarına katılırım.	4.02	1.30	4	3.07	1.56	14	3.41	1.54	10.5
Toplam	80.35 (3.82) n=560			65.47 (3.11) n=1014			70.76 (3.36) n=1574		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın birinci amacına ilişkin olarak, öğrencilerin (70.76/ $\overline{X}$ =3.36) amaçlara ulaşma bakımından sosyal kulüp çalışmalarını "orta" düzeyde etkili bulduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim kademesine göre ortalamalar incelendiğinde ise sosyal kulüp çalışmalarını ilköğretim öğrencileri (80.35/ $\overline{X}$ =3.82) "çok" düzeyde lise öğrencileri (65.47/ $\overline{X}$ =3.11) "orta" düzeyde etkili bulmaktadır.

Öğrencilerin en yüksek katılım gösterdiği ilk üç madde "Kendimi tanırım" . "Bireysel farklılıklara saygı gösteririm" ve "Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörüyle karşılarım" maddeleridir. En yüksek katılım gösterilen maddelere genel toplamda öğrencilerin tümü "çok" düzeyinde katılırken; ilköğretim öğrencileri "çok" , lise öğrencileri "orta" düzeyde katılım göstermiştir. Öğrencilerin en düşük katılım gösterdikleri iki madde ise "Toplumsal sorunların çözümüne ilişkin projeler geliştiririm" ve "Problemlerimi çözme becerisi kazanırım" maddeleridir. "Toplumsal sorunlarla ilgilenirim" maddesine ilköğretim öğrencileri. "Planlı çalışma alışkanlığı edinirim" maddesine lise öğrencileri ve öğrencilerin tümü en düşük katılımı göstermiştir.

Öğrencilerin sosyal kulüp çalışmalarını etkili bulup bulmadığını ortaya çıkarmak amacıyla sorulan "Sizce sosyal etkinlik kapsamında yer alan kulüp çalışmaları etkili olarak yürütülmekte midir?" sorusunu 255 ilköğretim, 877 lise öğrencisi yanıtlamıştır. Okullarda yürütülen sosyal kulüp çalışmalarını öğrencilerin %30 u (n=255) etkili, %70'i (n=877) ise etkisiz bulmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin % 74'ü, lise öğrencilerinin % 18'i sosyal kulüp çalışmalarını etkili bulurken, lise öğrencilerinin % 82'si ilköğretim öğrencilerinin ise % 26'sı etkisiz bulmaktadır.

Araştırmanın ikinci amacı, sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin, cinsiyet, öğretim kademesi, sınıf düzeyi, üye olunan kulüp değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Sosyal kulüplerin etkililiği konusunda öğrenci görüşlerinin cinsiyete ve öğretim kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin Sosyal Kulüplerin Etkililiği Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete ve Öğretim Kademesine Göre Karşılaştırılması.

Değişkenler	Kategoriler	N	$\overline{X}$	S	sd	T	P
Cinsiyet	Kız	939	71.28	25.08	1572	1.03	.30
	Erkek	639	69.99	23.54			
Öğretim Kademesi	Lise	1014	65.47	25.46	1572	12.07	.000
	İlköğretim	560	80.35	19.17			

Tablo 2'ye göre öğrencilerin sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre fark görülmezken [$t_{(1572)}$= 1.03; p>.05], öğretim kademesine göre [$t_{(1572)}$ = 12.17; p<.05] görüşler arasında anlamlı fark vardır. Görüşlere ilişkin ortalamalar incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin ($\overline{X}$ =80.35) ortalaması, lise öğrencilerinin ortalamasından ($\overline{X}$ =65.47) yüksektir.

Öğrencilerin sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyi ve üye olunan kulübe göre karşılaştırmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Öğrencilerin Sosyal Kulüplerin Etkililiği Konusundaki Görüşlerinin Sınıf Düzeyi ve Üye Olunan Kulübe Göre Karşılaştırılması.

Değişkenler	Kategoriler	N	$\overline{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (Dunnet C)
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	66	79.31	18.42	7.1565	33.35	.00	5-10. 5-11. 5-12
	6. sınıf	196	83.97	17.41				6-8. 6-9. 6-10 6-11.6-12 7-8 . 7-9. 7-10. 7-11 . 7-12
	7. sınıf	174	82.00	18.32				
	8. sınıf	123	73.08	21.29				
	9. sınıf	225	72.59	21.72				
	10. sınıf	304	69.36	23.77				
	11. sınıf	371	59.54	25.68				
	12. sınıf	114	60.30	30.27				
Değişkenler	**Kategoriler**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark**
Üye Olunan Kulüp	Bilim-fen	102	73.31	23.11	15.1373	1.09	.35	
	Satranç	67	70.34	24.62				
	Spor	152	71.15	24.76				
	Tiyatro	64	70.10	26.09				
	Resim	109	70.79	24.55				
	Gezi	138	71.93	22.88				
	Sivil savunma	104	71.95	26.17				
	Kızılay ve sağlıklı beslenme	65	74.70	24.51				
	İnsan hakları ve Demokrasi	46	71.86	22.35				
	Müzik	83	78.20	22.58				
	Yayın ve iletişim	91	72.85	23.28				
	Felsefe	55	65.32	25.83				
	Kütüphanecilik	78	69.39	24.84				
	Girişimcilik	41	70.24	25.38				
	Çevre koruma	138	71.65	21.20				
	Sosyal yardımlaşma	56	65.94	25.24				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine göre fark vardır [$F_{(7.1565)} = 33.35$; $p<.05$]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan DunnetC testi sonuçları incelendiğinde. 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri($\overline{X}$ =79.31) ve 10. sınıf ($\overline{X}$ =69.36), 11. Sınıf ($\overline{X}$ =59.54), 12. sınıf ($\overline{X}$ =60.30) öğrencilerinin görüşleri arasında; 6. sınıf öğrencileri($\overline{X}$ =83.97) ile 7. sınıf öğrencileri görüşleri ($\overline{X}$ =83.97) olmak üzere her iki grubun görüşleri ve 8. sınıf ($\overline{X}$ =73.08), 9. sınıf ($\overline{X}$ =72.59), 10. sınıf ($\overline{X}$ =69.36), 11. sınıf ($\overline{X}$ =59.54) öğrencileri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaya 6. Sınıf en düşük ortalamaya 1. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe ortalamaların düştüğü izlenmektedir.

Öğrencilerin sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında üye oldukları kulübe göre fark yoktur [$F_{(15.\ 1373)} = 1.09$; $p>.05$]. Bu bulgu sosyal kulüplerin anlamlı fark yaratacak bir etkililik düzeyinde algılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın üçüncü amacına ilişkin olarak öğrenci görüşlerine göre "Sosyal kulüp çalışmalarının etkili olma nedenleri" aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Sosyal Kulüplerin Etkili Olma Nedenleri.

Tema	Görüşler	İlköğretim f	Lise f	Toplam f
Öğretmen Etkisi	Zevkli etkinlik ve çalışma yapılması	42	18	60
	Öğretmen ilgisi ve rehberliği	10	15	25
	Düzenli toplantı-çalışma yapılması		4	4
Kişisel Gelişim	Sosyalleşme ortamı sağlama		8	8
	Güven, saygı, sorumluluk kazanma		4	4
	Kendine güveninin artması	1		1
		53 (%52)	49(%48)	102

Sosyal kulüplerin etkili olma nedenleri (f=102); öğretmen etkisi(f=89) ve kişisel gelişim(f=13) temaları altında toplanmaktadır. Sosyal kulüp çalışmalarının etkili olma nedenlerini ifade eden öğrencilerin %52 si ilköğretim, %48'i lise öğrencileridir. Zevkli etkinlik ve çalışma yapılması (f=60) ve Öğretmen ilgisi ve rehberliği (f=25) hem ilköğretim hem lise öğrencileri tarafından en sık ifade edilen sosyal kulüplerin etkili olma nedenleridir.

Sosyal kulüp çalışmalarının etkili olma nedenlerini kişisel gelişim teması bağlamında ifade eden öğrencilerin görüşleri (Kız,7. sınıf*)"…kulübü sayesinde yeni çıkan kitapları, filmleri, oyunları (tiyatro) öğreniyorum. Güncel konulara değinerek toplumu ilgilendiren konuları öğreniyorum*" şeklinde, bir diğer öğrenci (Kız,10. sınıf) "*Kulüp çalışmaları insanı her açıdan çok geliştiriyor*" (Kız, 7. sınıf), *"…Evet (etkili) yürütülüyor. İki haftada bir Çarşamba günleri dördüncü derste kulüplere gideriz. Çeşitli ödevler verilir ve bu sayede kulüplerde olmadığımız iki hafta boyunca konuyu pekiştirmiş oluruz*." şeklinde ifade edilmektedir. Araştırmanın dördüncü amacına ilişkin olarak öğrenci görüşlerine göre "Sosyal kulüp çalışmalarının etkisiz olma nedenleri" aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi sosyal kulüplerin etkisiz olma nedenleri (f=499); Uygulama boşluğu(f=282). Önemsememe yaklaşımı (f=142), Yönetsel nedenler(f=69), Kişisel nedenler (f=6) temaları altında toplanmaktadır. Hem lise hem ilköğretim öğrencilerinin en sık ifade ettiği etkisizlik nedenleri "Uygulama Boşluğu" ve "Önemsememe Yaklaşımı" temaları altında ifade edilmektedir. Lise öğrencilerinin en sık ifade ettiği etkisizlik nedenleri "Etkinlik ve toplantı yapılmaması" iken, ilköğretim öğrencilerinin en sık ifade ettiği etkisizlik nedeni "ders sayısının yetersizliği" dir.

Sosyal kulüp çalışmalarının etkisiz olma nedenlerini ifade eden öğrencilerin %90'ı lise, %10'u ilköğretim öğrencisidir. Sosyal kulüp çalışmalarının etkisiz olma nedenlerini uygulama boşluğu ve önemseme teması bağlamında bir lise öğrencisi (Kız, 10. sınıf): "*Yeteri kadar etkili olduğunu düşünmüyorum. Yabancı ülkelerde hem spor, hem eğlence, hem öğretici aktiviteler var. Bizim kulüp çalışmalarımız, başkan, yazman, sayman seçtikten sonra bir daha hiç görüşmemek üzerine kurulu*" şeklinde, bir başka lise öğrencisi (Kız,11.sınıf): "*Kulüpler tamamen formalite olarak varlığını sürdürmektedir*" şeklinde ifade etmektedir.

Tablo 5
Sosyal Kulüplerin Etkisiz Olma Nedenleri .

Tema	Görüşler	İlköğretim	Lise	Toplam
		f	f	f
Uygulama Boşluğu	Etkinlik, kulüp çalışması yapılmıyor	10	165	175
	Toplantı hiç/bile yapılmıyor		82	82
	Ders boş geçiyor	3	3	6
	Planlanan işler yapılmıyor	3		3
	Bir şey yapılmıyor		12	12
	Ders işliyoruz		4	4
Önemsememe Yaklaşımı	Önem verilmiyor	4	82	86
	Okul, öğretmen ve öğrenciler çalışmaları gereksiz görür	4	34	38
	Öğretmenimiz ilgilenmiyor	5	3	8
	Öğrenciler ilgilenmiyor	2	8	10
Yönetsel sorunlar	Kulüp ders saati yetersiz	14	21	35
	Çalışmalar ilgi çekici değil		12	12
	Okullar sınava odaklanmış		9	9
	Kulüpler kalabalık	1	3	4
	Okul imkânları kısıtlı		7	7
	Herkes istediği kulüpte değil		1	1
	Güzel bir kulüp yok		1	1
Kişisel nedenler	İstemiyorum	1		1
	Öğrenciler şımarıyor	1		1
	Bir şey öğrenmedim	4		4
		52(%10)	447(%90)	499

Öğrenciler tarafından en sık ifade edilen etkisiz olma nedenleri "Uygulama boşluğu" teması altında toplanmaktadır. Bu bağlamda ifade edilen öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır "*Ayda yılda bir kere toplanıyoruz. Onda da pano görevi verip yollanıyoruz*" (Kız, 10. sınıf), "*Kulüp var ama kulüp çalışması yok. Öğrencilerle çalışma yapılmıyor. Kulüp çalışması en önemli eksikliktir*" (Erkek,11. sınıf), "*Ne yapılsa boş. kulübümün ismini zor hatırladım*". "Önemsememe" ise bir öğrenci tarafından (Erkek, 11. sınıf): "*Okul çevremizde bulunduğum bölüm ile ilgili etkinlik yapabileceğimiz alanlar ve tesisler bulunmasına rağmen değerlendirilmemesi benim ve arkadaşlarım için sıkıntı verici bir durum. Bu konulara daha çok değer verilmesini isterim. Bu yapıldığı takdirde bu branştaki insanların bireysel yeteneklerinin daha çabuk fark edileceğini düşünüyorum*" , bir diğer öğrenci ise (Kız, 11.sınıf) "*Kulüp çalışmalarına yeteri kadar ilgi gösterilmiyor. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre dâhil olması gereken bu kulüpler gönüllük esasına dayanmamaktadır. Bu yüzden de kulüp çalışmalarından verim sağlanamamaktadır. Bunun dışında kulüp çalışmalarına yeteri kadar zaman da ayrılmamaktadır*" şeklinde aktarmaktadır. Araştırmanın beşinci amacı olan "Öğrencilerin sosyal kulüplerin etkililiği konusunda geleceğe yönelik önerileri" aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi sosyal kulüplerin etkililiğine yönelik öğrenci önerileri, Uygulamanın Değişmesi (f=287), Yaklaşımın Değişmesi (f=200), İşleyişin Değişmesi (f=46.%8), Olanakların Artırılması (f=47) temaları altında toplanmaktadır. Sosyal kulüplerin etkililiği konusunda öneride bulunan öğrencilerin %24'ü ilköğretim, %76'sı lise öğrencileridir.

Tablo 6
Sosyal Kulüplerin Etkililiği Konusunda Geleceğe Yönelik Öneriler.

Tema	Görüşler	İlköğretim f	Lise f	Toplam f
Uygulamanın Değişmesi	Düzenli ve daha fazla toplantı yapılması	6	125	131
	Etkinlik-gezi, konser yapılması	24	62	86
	İlgi çekici kulüp çalışmalarının yapılması	10	60	70
Yaklaşımın Değişmesi	Kulüp çalışmalarına önem verilmesi	61	88	149
	Üyelerin daha istekli olması		11	11
	Önemini anlatmak için konferans. yarışma yapılması		10	10
	Herkesin bilinçli ve sorumlu davranması		8	8
	Öğretmenlerin istekli olması		9	9
	İstemeyerek, formalite katılımın önlenmesi		13	13
İşleyişin Değişmesi	Yetenek, ilgi ve isteğe göre kulübe girilmesi	4	7	11
	Öğrenci görüşlerinin sorulması	6		6
	Boş geçmemesi	3		3
	Hiç yapılmaması (gereksiz, kapatılmalı)		13	13
	Sınavların engel olmaması		5	5
	Gönüllülüğe dayalı katılımın sağlanması		4	4
	Eğitim sisteminin değişmesi		3	3
	Denetim yapılması		1	1
Olanakların Artırılması	Ders saatinin artırılması	22	9	31
	MEB in bütçe ayırması		6	6
	Çalışmalar için donanım sağlanması	4	4	8
	Turnuva için satranç alınması		2	2
		140 (%24)	440 (%76)	580

Düzenli toplantı yapılması (f=131), Önem verilmesi (f=149), Etkinlik, konser, gezi yapılması (f=96), İlgi çekici kulüp çalışmalarının yapılması (f=70), ders saatinin artırılması (f=31) hem ilköğretim hem lise öğrenci grubunun en sık ifade ettiği önerilerdir. Sosyal kulüp çalışmalarının etkililiği konusundaki en sık ifade edilen sosyal kulüp çalışmalarının önemsenmesini kapsayan önerilerin çoğunlukta olduğu "Yaklaşımın Değişmesi" teması altında toplanmaktadır. Yaklaşımın değişmesi teması çerçevesinde bir öğrenci (Kız, 10. sınıf): "*Derslerin birinci olması geleneği sona ermelidir. (Dersler)Kulüplerle eşit dereceye gelmelidir*" önerisini yapmaktadır. Uygulamada sosyal kulüp etkinliklerinin sayı, çeşit ve niteliğinin artırılması önerilerini içeren "Uygulamanın değişimi" teması kapsamında bazı öğrenci önerileri (Kız,10.sınıf): "*Daha çok etkinlik yapılmalı, çeşitli korolar, sahne oyunları düzenlenmeli*"; (Kız,10.sınıf) "*Huzurevlerine, Darüşşafakaya gezi düzenlenebilir. Greenpeace gibi gidip Boğaz'ı temizleyebiliriz*" şeklinde ifade edilmektedir. "İşleyişin Değişimi" teması altındaki öğrenci önerilerinden bazıları ise (Kız,11. sınıf) "*Kulüp seçimi gönüllülük esasına dayanmalıdır. Kulüp çalışmaları için daha çok zaman ayrılması gerekmektedir. Kulüp çalışmaları için kısa aralar değil verimli saatler ayrılmalıdır*"; (Kız,10.sınıf) "*Verilebilecek çalışmalar zorunluluktan çok öğrencinin severek yapacağı projelere dönüştürülmeli*"; (Kız,10.sınıf) "*Öğrenciler gerçekten ilgili olduğu alanda çeşitli gezilerle, farklı yerlerde çalışma fırsatını bulabilmelidir*" olarak sıralanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve konu ile ilgili olarak ortaya çıkan değişim ihtiyacının nedenleri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde sosyal kulüp çalışmalarını ilköğretim öğrencilerinin etkili bulduğu ancak lise öğrencilerin bu çalışmaların etkili olduğunu düşünmediği görülmektedir. Özkaptan'ın (2007) çalışmasında da sosyal kulüp çalışmalarının devlet okullarında hedeflerine ulaşmadığını bulunmuş, Gökyer ve Zincirli'nin (2011) çalışması da kulüp çalışmalarının etkili ve verimli geçmediğini, danışman öğretmenlerin öğrencileri tanımadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun muhtemel nedeninin liselerde sosyal etkinliklerden çok ders başarısı ve sınava ağırlık veren bir yaklaşım ile çalışmaların önemsenmemesi ve öğretmen ve okul yönetimlerini kulüp çalışmalarının etkili şekilde uygulanması konusunda motive edici maddi ve manevi şartların sağlanması gerekliği ile açıklanabilir.

Sosyal kulüp çalışmaları sonucunda öğrenciler en çok kendini tanımakta, bireysel farklılıklara saygı göstermekte ve farklı görüş, inanç ve kültürel değerleri hoşgörüyle karşılamakta, diğer yandan toplumsal sorunların çözümüne ilişkin projeler geliştirme, planlı çalışma ve problem çözme becerisi kazanma düzeyleri daha düşük kalmaktadır. Lise öğrencileri bu kazanımları elde etmek konusunda ilköğretim öğrencilerine göre daha olumsuzdur. Bu bulgulara göre lise öğrencilerinin okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarını yetersiz buldukları, sosyal kulüp çalışmalarının proje geliştirme, planlı çalışma ve problem çözme becerilerini kazandırma açısından amaçlarına ulaşamadığı söylenebilir. Benzer şekilde Keskin'in(2005) çalışması da yönetmeliklerle hedeflenen amaçlara ulaşılamadığını göstermektedir. Bu kazanımların resmi yönetmeliklerde yazılı olarak ifade edilen sosyal kulüp çalışmalarının amaçları arasında yer alması bakımından okullardaki sosyal kulüp çalışmalarının özellikle liselerde amacına ulaşamadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgu, sosyal kulüp çalışmalarına liselerde 15 günde bir saat ayrılması, toplantı mekânları ve etkinlik yapma olanaklarının kısıtlılığı, öğretmen motivasyonunun düşüklüğü, eğitim yöneticilerinin gelişim döneminde gençlerin yaşam becerilerinin artırılmasında sosyal kulüp çalışmalarının öneminin anlaşılmasına dair bir zihniyet değişimi gerektiği ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal kulüpleri etkili bulma düzeyi düşmektedir. Sosyal kulüp çalışmalarını en etkili bulan grubu 6. Sınıflar, en etkisiz bulan grubu 11. sınıflar oluşturmaktadır. Bu bulgu alanyazında Gökyer ve Zincirli'nin (2011) çalışması ile de desteklenmektedir. 6. sınıftaki kulüp temsilcisi öğrencilerin görevlerini 7. ve 8. sınıftakilere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirildikleri bulunmuştur. Bu bağlamda gelişimsel olarak alt sınıflardaki yaşı küçük öğrencilerin, hem sosyal kulüplerden beklenti düzeylerinin hem de yararlanma düzeylerinin üst sınıflara göre daha fazla olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Buna yönelik olarak sosyal kulüp çalışmalarının etkililiğini artırmaya dönük yasal ve uygulamaya dönük politikalar geliştirirken sınıf düzeylerine göre beklenti ve ihtiyaçların dikkate alınması, bu ihtiyaçlara göre düzenlemeler yapılması önem taşımaktadır. Buna göre sosyal kulüplere daha fazla zaman ayrılması, okul yöneticilerini ve öğretmenleri etkinlik yapmaya teşvik eden düzenlemelerin yapılması ve öğrencinin sürece katılımının sağlanması önerilebilir.

Araştırmada öğrencinin üye olduğu kulüp değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum bir anlamda öğrencilerin fark gösterecek düzeyde bir hassas etkililik algısına sahip olamadıkları şeklinde de değerlendirilebilir. Fark olmamasına rağmen müzik kulübünün en yüksek, felsefe kulübünün en düşük katılıma sahip olması, geleneksel kulüpler ile sanatla ilgili kulüplerin, daha etkili algılandığı şeklinde değerlendirilebilir. Canbay(2005)'ın çalışmasında İlköğretim okullarında sosyal kulüpler ve müzik kulübünün önemi incelenmiş, müzik eğitimi alan öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri, sanatsal beğeni ve estetik algılama düzeylerini yükseltip geliştirmeleri yönünde müzik kulüplerinin önemli bir işlevi üstlendiği vurgulanmıştır. Bu noktada başta müzik olmak üzere resim, tiyatro, edebiyat gibi sanat içerikli kulüplerin hem daha etkili hem daha etken olduğu söylenebilir. Bu anlamda sosyal kulüplerin öğrencileri mesleğe yönlendirmede bir etki potansiyeli olduğu, meslek seçiminde kulüp çalışmalarının yönlendirme rolü üzerinde durulması gerektiği düşünülebilir.

Nitel analiz sonuçları incelendiğinde sosyal kulüplerin etkili olma nedenlerinin öğretmen etkisi ve kişisel gelişim temalarında toplandığı görülmektedir. Sosyal kulüplerin etkili olma nedenleri ile ilgili olarak görüş bildiren öğrencilerin daha çok ilköğretim öğrencileri olduğu düşünülürse öğrencilerin sosyal kulüp çalışmaları ile kendilerine olan güvenlerinin arttığını, sorumluluk duygusu kazandıklarını ve bu çalışmalar sayesinde sosyalleştiklerini söylemek mümkündür. Bu konuda öğretmenin ilgisi, çabası ve kulüp çalışmalarını düzenli yürütmesi kulüplerin etkililiğini arttırmaktadır.

Sosyal kulüplerin etkisiz olma nedenleri "Uygulama boşluğu", "Önemsememe yaklaşımı", "Yönetsel sorunlar" ve "Kişisel nedenler" temaları altında toplanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, ortaya çıkan "Uygulama boşluğu" temasının daha sonraki çalışmalarda incelenerek derinleştirilebilir, yeni bir kavramsal tanımlama olduğu düşünülebilir. Buna göre Uygulama boşluğu, "Yazılı ve yasal olarak belirtilmesi, muhatapları tarafından öneminin kabul edilmesi ve bilinmesine rağmen, uygulamaların sınırlı-eksik ya da hiç gerçekleşmemesi durumu" , "Bireysel ve kurumsal olarak iç ve dış denetim eksikliğine bağlı, hesap verebilirlik konusunda sorumluluk taşımama durumu" olarak tanımlanabilir. Özellikle "Uygulama boşluğu" ve "Önemsememe Yaklaşımı" temalarının ortaya konulması da liselerde sosyal kulüp çalışmaları konusunda uygulamaların denetlenmesi, hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulması, öğretmenleri teşvik edip motivasyonlarının maddi manevi artırılması, okul yönetimlerine daha çok sayıda etkinlik yapmaya yönelik imkânların sağlanması ve özellikle sosyal kulüp çalışmalarına özel zaman ayrılması, gönüllülüğe dayalı kulüp üyeliğinin dikkate alınması, ilgi çekici ve yetenekleri geliştirici etkinliklerin yapılması önerilebilir. İlköğretim kademesinde ise çalışmalar görece etkili bulunmakta, öğretmen rehberliği ve zevkli çalışmalar yapılması, kişisel gelişimlerine katkı sağlaması etkililik nedenleri olarak ifade edilmektedir. İlköğretimde öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile birlikte sosyal kulüp çalışmalarını yürütmeleri, bu anlamda zaman ve mekân sorunlarının olmaması ve yaşları itibariyle müfredatta etkinlikle öğrenmeye dayalı yaklaşımın daha çok sık uygulanıyor olmasına bağlanabilir.

Massoni'ye (2011) göre kulüp çalışmaları öğrencinin yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür ders dışı etkinlikler öğrencinin davranışlarını geliştirmekte, okul performansını artırmakta, okul devamsızlığı azaltmakta, sosyalleşmesini sağlamakta ve sağlıklı birer yetişkin olmalarında etkili olmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin bu tür etkinliklerin eğitimdeki öneminin farkında olması gerekmektedir.

Bulgulara göre liselerde etkisizlik nedeni etkinlik ve toplantı yapılmaması ile önemsememe, ilköğretimde ise ders sayısının yetersizliğidir. Bir diğer çalışma da okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, kulüpleri yeterince önemsemedikleri, sosyal kulüp etkinliklerinin büyük ölçüde uygulanmadığı bulunmuştur (Eroğlu,2008). Zevkli etkinlikler yapılması ve olumlu öğretmen rehberliğinin ise sosyal kulüp çalışmalarının etkililiğinin önemli nedenleridir. Nedenlere ilişkin bulgular, öncelikle öğrencilerle düzenli toplantılar yapma ve var olan etkinlik yapmama, önemsememe gibi uygulama boşluklarının giderilmesine yönelik tedbir almak gerektiğini vurgularken; zevkli etkinlikler sunma ve öğretmen ilgisinin sosyal kulüplerinin etkililiğini ve öğrenci kazanımlarını artırıcı önemli faktörler olduğu izlenmektedir. Bu açıdan eğitim yöneticilerinin liselerde sosyal kulüplerin etkililiğinde "önemsememe" ve "uygulama boşlukları" sorunlarının giderilmesine dönük anlayışın değiştirilmesi, uygulamaların düzenlenmesi, denetim mekanizmasının kurulması ve okullar ve öğretmenlere daha çok etkinlik yapabilme olanağı sağlayacak yönetsel tedbirlerin alınması önerilebilir.

Öğrencilerin sosyal kulüplerin etkililiği konusunda geleceğe yönelik önerileri "uygulamanın değişmesi", "yaklaşımın değişmesi", "işleyişin değişmesi" ve "olanakların artırılması" temalarında toplanmıştır. Buna göre kulüp çalışmalarına daha fazla önem verilmesini ifade eden önerilen çoğunlukta olduğu "yaklaşımın değişmesi " öğrencilerin en sık görüş bildirdiği tema olmuştur. Bunu etkinliklerin ve toplantıların daha fazla olması gerektiğini belirten "uygulamanın değişmesi" teması izlemektedir. "İşleyişin değişmesi" teması altında ise genelde kulüplere öğrenci seçimi ve denetim konusunda öneriler belirtilmiştir. Bu durumda sosyal kulüp çalışmalarında bir değişim ihtiyacı olduğu açıkça görülmektedir.

Bu araştırma ilköğretim ve lise öğrencilerinin sosyal kulüplerin etkililiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak sosyal kulüpleri etkili bulmadığı, öğretim kademesine göre ilköğretim öğrencileri görece etkili bulurken lise öğrencilerinin etkili bulmadığı; etkisizlik nedeni olarak etkinlik ve çalışma yapılmamasını içeren "uygulama boşlukları"nın olduğu ve kulüplerin önemsenmediği ortaya çıkmıştır. Etkililik nedeni olarak öğretmen rehberliğinin ve kişisel gelişim olanaklarını sağlamanın önemi ortaya konulmuştur. Öneriler doğrultusunda sosyal kulüp çalışmalarının etkililiği bağlamında okul sistemi içinde çalışmaları düzenleyecek, uygulama boşluklarını ortadan kaldıracak "konuyu bireyin kapasitesi ve yeteneklerinin gelişimi"ni sağlayan bir eğitim faaliyeti olarak ele alacak bir paradigma değişimine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. İleriye dönük benzer bir çalışmanın öğretmen ve yöneticiler üzerinde yapılmasının uygulamada yer alan kişilerin görüş ve önerilerini ortaya koyması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca olanakların artırılması, uygulama, yaklaşım ve işleyişin değişimi talebinin, eğitim yönetimi bağlamında hangi tip yönetsel düzenlemelerle karşılanabileceğini inceleyen diğer araştırmaların da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Schools are not just places where academic information is transferred; they are institutions where the skills and interest areas of students are developed with extra-curricular activities where they become socialised and are expected to acquire positive behaviours. Besides academic teaching, schools are responsible for planning and implementing social activities and extra-curricular activities. In this sense it can be stated that schools provide teaching by means of lessons and education through social activities. Opportunities are provided to students to participate in extra-curricular activities so that they may develop their talents and gain new skills.

School based extra-curricular activities provide highly structured leisure environments, in which adolescents can exert control and express their identity through choice of activity and actions within the setting (Darling, Caldwell & Smith, 2005) Extra-curricular activities are significantly important for social life in regards to developing individual and social skills and positive psychological impact such as self-esteem and self-control which lead to the self-actualization of the students. In this regard, it is important to implement social, arts and sporting activities and to ensure that these are conducted effectively. According to Awbrey, Longo, Lynd & Pyne (2008), school environment can affect students' social skills. Schools, as the first institution for socialization, carry the responsibility for the important function of developing social skills and preparing students for life. In this context, it can be stated that education and school administrations and teachers have an important role to play in ensuring the school social club activities reach their aim and are conducted to effectively to support the psychological and social well-being of students and to provide an opportunity to ensure students realize their selves by drawing on their potential and skills. The students are the participants and beneficiaries of the activities of the social clubs. Thus, students' opinions regarding the activities of the student clubs and their effectiveness are an important source of information. Students' opinions are important in terms of the effectiveness of social clubs, the level of reaching their objectives whether the school practices are meeting the aims identified in regulations, student's attainments, problems experienced and possible advantages. In light of all such justifications, the identification of opinions and recommendations in concern with effectiveness of student clubs has been the focus of this study. The purpose of this study is to identify the opinions and recommendations of students on the issue of effectiveness of social clubs activities carried out in schools.

Method

Research Design

In this survey, both qualitative and quantitative methods were used. There were two reasons for using both these methods. Quantitative data was used to describe objectives of the study more effectively and qualitative data were used to reveal students' opinions more detail.

Participants

The study comprises of a sample of 1574 primary and high school students at 16 schools, in the five sub-provinces of İstanbul province (Bakırköy, Bahçelievler, Bayrampaşa, Sarıyer, Zeytinburnu) in 2011 – 2012 academic year. In this study, purposeful sampling was used for determining sub-provinces and students and schools were selected randomly.

Instrument

The quantitative data was collected by the "Opinions about the Aims of Social Clubs Scale" which was developed by the researchers. Opinions about the Aims of Social Clubs Scale comprises of three sections entitled personal information, opinions about the aims of social clubs and open ended questions about social clubs effectiveness and students' recommendations. The second section of the scale is Likert- Type scale. For the reliability and validity of the Scale Cronbach Alpha value is .97. Factor loading values of Scale items are between .87 and .68. Explained total variance is %63.7. For the quantitative data, consistency, credibility and transferability were examined. Qualitative data was collected through the open ended questions.

Data Analysis

The quantitative data was analyzed by using percentages, frequencies, arithmetic mean, standard deviation, independent t-test and ANOVA. A significance level is used as α =.05. To analyse the qualitative data, content analysis, inductive type of technique was used (Tesch, 1990; Akt. Creswell, 2012, 238).

Results

The results have shown that 30 % of the students found the activities effective and 70 % found them ineffective. While the activities of the social clubs have been found to be relatively effective by primary education students, they have been found to be ineffective by high school students. A significant difference has been found between primary and high school students. According to quantitative findings, as social club activities were found to be "moderately" effective by high school students, primary school students stated that the social club activities were effective at a "high" level. These findings show that there are problems concerning the implementation of social clubs in high schools and that they are not effectively implemented; it can be said that high school students have negative opinions of social clubs and find them ineffective. There were no differences found between genders and club members in terms of student opinions; however, there was a significant difference found according to the level of education and grade level. The qualitative findings have provided the opportunity to explain the reasons behind these findings in depth. The reasons of ineffectiveness of school social clubs had been collected under four themes which are "Implementation Gap", "Managerial Problems", "Personal Reasons", "Lack of Importance". The reasons for students finding the social clubs ineffective were that school principals and teachers did not find social clubs activities' important, no meetings or events were conducted and insufficient club course hours. Recommendations about school social clubs effectiveness had been collected under the themes of "Change of Implementations", "Paradigm Shift", "Change of Operations", "Improvement of Conditions".

Discussion, Conclusion & Implementation

Based on the research findings, it can be stated that there are significant implementation problems of the social clubs in schools and that the activities are not implemented effectively and that the high school students have a negative opinion about the activities of the social clubs in their schools and find them ineffective. Also, it can be stated that teachers and school administration must be provided with monetary and moral support to implement the social activities effectively. Especially in concern with reasons for ineffectiveness such as "Implementation gap" and "Lack of importance" as found for high school students, it is recommended that implementation should be supervised, accountability mechanisms should be established, monetary and moral incentives should be increased for teachers to provide motivation, provision of more resources to school administrations to conduct more activities, and to especially allocate special time for social club activities, to take into consideration the

volunteering nature of club membership and to conduct activities which are interesting and which develop their talents and skills. Qualitative findings provided an opportunity to conduct an in-depth analysis of the reasons behind the results. According to the findings, it can be said that high school students find the social clubs ineffective, because activities and meetings are not held and in primary education the number of lessons is not enough. Another study has found that school administrations, teachers and students do not sufficiently place importance on the clubs and that the activities of the social club are not implemented (Eroğlu, 2008). Exciting and attractive activities and positive teacher guidance are important reasons for finding social club activities effective. The reasons for the findings can be summarised as follows: emphasis should be given for students to holding regular meetings and measures should be taken against not regularly conducting activities and for importance to be given to the social clubs; clubs should be fun and teachers' interest for the social clubs and activities which increase the attainments for students are factors which increase the importance placed on activities. From this perspective, it is recommended that problems of "lack of Importance" and "gaps in implementation" should be eliminated by school administration in high schools, changing their attitude, organising the implementation, establishing supervision mechanisms and taking measures to provide the opportunity for schools and teachers to conduct more activities to ensure the effectiveness of social clubs. Recommendations about school social clubs effectiveness had been collected under the themes of "Change of Implementations", "Paradigm Shift", "Change of Operations", "Improvement of Conditions". It shows that managerial interventions were needed to meet these students' demand about changes of implementations.

The opinions of primary and high school students concerning the effectiveness of social clubs were investigated in this study. The results of the study showed that students, in general, did not find the social clubs effective and the reasons for this opinion was that managers and teachers did not find the clubs important or that there were various inadequacies in the implementation. It is thought that a similar study to ascertain the opinions and recommendations of practitioners such as teachers and administration on the matter should be conducted.

Developing policies to improve the effectiveness of social clubs filling the gaps in practice, the paradigm shift towards social clubs, considering the expectations and the needs of students in terms of grade levels, increasing activities and participations, providing sufficient hours for social clubs activities in curriculum and making some regulations which encouraging principals and teachers to do social clubs activities can be recommended.

Kaynakça

Akfırat, Ö. F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi***.** Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı*, Ankara : MEB Basımevi.

Alavi, S. S., Maracy, M. R., Jannatifard, F. & Eslami, M. (2011). The effects of psychiatric symptoms On the internet addiction disorder isfahan's university students. *Journal of Research in Medical Science ,16* (6). 793-800.

Albayrak Arın, G. (1999). *Sosyal beceri envanteri'nin ergenler için geçerlik ve güvenirliği*. Unpublished master's thesis**,** Çukurova Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A.& Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing.* Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field Based Masters Programme, Chicago,Illinois (Retrieved September 12, 2013, from files.eric.ed.gov/fulltext/ED502712.pdf)

Balcı, A. (2005). *Etkili okul ve okul geliştirme.* Ankara: PegemA Yayınevi

Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-Functioning children with autism: ıntervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32* (4), 283–298.

Büküşoğlu, N. & Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psikososyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, *44* (3), 173-177.

Canbay, A. (2007). İlköğretim okullarında sosyal etkinlikler ve müzik kulübünün önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, *174*, 162-169.

Caplan, S., Williams, D. & Yee, N. (2009). Problematic internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in human behavior*, Doi: 10.1016/j.chb.2009. 06.06.

Creswell, C. W. (2012). Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and Qualitative research. (Forth Edition), USA: Pearson Education Inc.

Darling, N., Caldwell, L.L. & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment, *Journal of Leisure Research*, 37(I), 51-76.

Dikmeer, İ. A. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi.* Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Elibol Gültekin, S. (2008). *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eliot, S. N. & Busse, R. T. (1991). Social skilles assesment and intervention with children and adolescents. *Social Psychology International*, *12*, 63-83.

Eroğlu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği)*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökyer, N. & Zincirli, M. (2011). The perceptions of advisors and social club representative students on the level of realization of social club activities performed. *E-journal of New World Sciences Academy*, *6* (2), 1836-1851.

Grasso, A. J. (1994). Management style, job satisfaction and service effectiveness, *Administration in Social Work, 18* (4), 89-105.

Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1984). Assesment and classification of children's social skills: A Review of Methods and Issues, *Social Psychology Review*, *13*, 292-301

Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F.M., Eliot, S. N. & Ketler, R. J. (2010). Base rates of social skills acqusition/performance deficits, strenghts and problem behaviors: an analysis of the social skills improvement system-rating scales. *Psychological Assesment*, *22* (4), 809-815.

Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (1987). Educational administration: theory, research and practice (Third Edition). New York, NY: Random House.

Karslı, M. D. (2004). *Yönetsel etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karslı, S. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilerin yöneticilik niteliklerinin gelişmesine katkısı: Beypazarı ilçesinde bir araştırma*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, D. (2005). *İlköğretim okullarında sosyal kulüp faaliyetlerinin durumu (Adapazarı örneği)*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi.* Unpublished master's thesis**,** Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Libet, J. M. & Lewinsohn, P. M. (Apr.,1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed. *Journal of Consulting and Clinical Psychology***,** *40* (2), 304-312.

Massoni, E. (2011). *Positive effects of extra curricular activities on students*, *ESSAI*, 9. Retrieved November 14, 2013 from http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27. 14.11.2013)

Mahoney, J. L., & Gairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33*(2), 241-253.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005). *Resmi Gazete*, 13.01.2005, Sayı: 25699.

Özkaptan, E. (2007). *Okullardaki sosyal kulüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi (Adapazarı ortaöğrenim kurumları örneği).* Unpublished master's thesis**,** Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Sticher, J.P., Herzog, M. J., Visovsky, K.,Schmidt, J., Randolph, Schultz, T. & Gage, N. (2010). Social competence ıntervention for youth with asperger syndrom, and high functioning autism: an initial investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *Springer Science & Businness Media*. *40*, 1067-1079.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and sofware tools*. Bristol, PA: Palmer Press.

Williams, C. A. (2011). Mentoring and social skills training: ensuring beter outcomes for youth in foster care. *Child Welfare***.** 90 (1), 59-74.

Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39*(2),125-150.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 2015, 187-206
www.pegegog.net

Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrencilerin Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi

Serkan DEMİR [a*], Mehmet GÜROL [b]

[a] Kağıthane Ziyapaşa İlkokulu, İstanbul/Türkiye
[b] Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.010

Makale Geçmişi:
Geliş 12 Aralık 2013
Düzeltme 09 Eylül 2014
Kabul 02 Mayıs 2015

Anahtar Kelimeler:
Farklılaştırılmış öğretim,
Katlı öğretim,
İstasyon,
Derin öğrenme,
Yüzeysel öğrenme.

Öz

Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden Katlı öğretim, İstasyon yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemleriyle ders gören öğrencilerin öntest puanları kontrol altına alındığında derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmada; deneme modellerinden "kontrol gruplu öntest-sontest" modeli kullanılmıştır. Araştırma, iki ilköğretim okulunda eğitim gören 5.sınıflar ile gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarında 66 ve kontrol gruplarında 66 öğrenci olmak üzere toplam 132 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Öğrenme Yaklaşımları Envanteri ve 45 maddelik akademik başarı testi ile elde edilmiştir. Çalışmada akademik başarı testi, uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla bir ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Çalışma kapsamında; "İstasyon, katlı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ispatlanmıştır. Bir başka deyişle; deneysel işlem, öğrencilerin derin öğrenme puanları üzerinde lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

The Effect of Differentiated Learning on The Retainment Scores of Deep and Surface Learners

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.010

Article history:
Received 12 December 2013
Revised 09 September 2014
Accepted 02 May 2015

Keywords:
Differentiated learning,
Tiered instruction,
Station techniques,
Deep learning,
Surface learning,

Abstract

This study aims to determine the effect of tiered instruction and station techniques of differentiated instruction on students' achievements, learning approaches and learning retainment which are important in terms of learning-teaching process. Learning approaches which was one of the variables of the research is categorized as surface and deep according to information processing preferences of students. So the effect of the differentiated instruction on students' preferences was determined to be the aim of the study. The research was applied on the 5th grade students of two elementary school using pre, post and delayed test model. Both the experiment and the control group composed of 66 students. Differentiated instructions were prepared for the course model titled "Let's Learn the World of the Living" of Science and Technology course. An academic achievement test which was prepared by the researcher and other professionals, was tested in terms of validity and reliability. The test was applied before, after and four weeks later than the instruction. To determine the students' approaches, Learning Approaches Inventory was applied. In terms of achievement pre-test, significant difference is detected in favor of deep learner group. According to these findings, hypothesis is proven. In terms of achievement delayed-test, significant difference is detected in favor of deep leaner group. According to these findings, hypothesis is proven.

[*] **Yazar:** serkandemir78@yahoo.com

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan programlarda benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme yaşantıları sürecinde aktif olmalarını desteklemekte, öğrencilerin bireysel özelliklerini ortaya koyarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini önermektedir. Yapılandırmacı öğrenme planlarında; öğrencilerin, temel kavramlara ilgilerinin çekildiği; ön bilgilerinin açığa çıkartıldığı; problem durumu ile karşı karşıya getirildiği ve işbirliği içinde çözümler üretmelerinin, tartışmalarının, bilgi kaynaklarına ulaşmalarının sağlandığı; bilgi, duygu ve düşünce paylaşımlarına ve kendilerini değerlendirmelerine olanak verildiği görülmektedir (Arslan, 2007; Bevevino, Brooks & Brooks, 1999; Fer, 2008; Gagnon & Collay, 2001; Koç & Demirel, 2004; Olsen, 1999; Plourde & Alawiye, 2003; Yurdakul, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımının belirtilen hedeflerine ulaşılabilmesi için uygulayıcıların sınıf ortamının özellikleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Sınıf ortamı, farklı özelliklere sahip bireylerden oluşan sosyal bir ortam olmakla beraber hem öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarını hem de öğrencilerin farklı öğrenme isteklerinin karşılanmasını önemli derecede etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarında, öğrenme ortamları düzenlenirken öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaları, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve zeka alanlarına sahip oldukları ile öğrenme stratejileri göz önünde bulundurulması gerekliliği belirtilmektedir.

Yapılandırmacı anlayışına uygun olmakla beraber sınıflardaki öğrenci çeşitliliğine dayanarak çeşitliliğin arttırılmasını savunan yaklaşımlarından birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin önbilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden, bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan ve öğrenme sürecinde öğrencilerin problem çözme, iletişim kurma, bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme becerilerini geliştirmeyi sağlayan bir öğretim yöntemidir (Oliva, 2005).

Farklılaştırılmış öğretimin uygulamaya geçmesini sağlayan, katlı öğretim ve istasyonlar olmak üzere iki temel yöntemi bulunmaktadır. Katlı öğretimin temel amacı öğrencilerin aynı kazanımlara ulaşmasını amaçlarken, öğretmenlerin içerik, süreç ve ürünü esnek bir şekilde planlamalarına imkan sağlayan, öğrencileri seviyelerine göre katlara yerleştirdiği anlayışına dayanan bir yöntemdir. İstasyon yöntemi farklı hazırbulunuşluk seviyelerine sahip öğrencilerin farklı görevleri gerçekleştirerek belirlenen kazanımlara ulaşmasını sağlayan bir yöntemdir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı, öğretim sürecinin bazı aşamalarında çeşitlendirmeler yapmayı içeren, öğretim ortamında sunulan tek çeşit içerik, uygulama ya da ürünün, farklı geçmişleri, farklı istekleri, farklı öğrenim biçemleri ve farklı bilgi/ beceri seviyeleri olan öğrencilerin hepsine birden uymasını olası olmadığını vurgulayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Heacox, 2002; Tomlinson 2000).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bilgiyi alma, anlamlandırma ve öğrendiklerini ifade etme konusunda farklı seçenekleri vardır. Başka bir deyişle, farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere öğrenilecek içerik üzerinde çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları, işlemeleri ve ürün oluşturmaları sırasında farklı yollar sunar. Bu şekilde tüm öğrencilerin farklı yollardan geçerek konu ve kavramları etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Heacox, 2002).

Yapılan araştırmalarda farklılaştırılmış öğretim tasarımlarının öğrencilerin ders başarısına, akıl yürütme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine, öz-yeterlik algısı, tutum, hoşlanma gibi öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, Springer, Pugalee ve Algozzine (2007), Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanan genel başarı sınavlarında düşük başarı gösteren öğrencilerin becerilerini arttırmak üzere yaptıkları deneysel bir çalışmada deney grubu matematik becerilerini geliştirmek üzere öğrencilerin kendi hızlarında

çalışmalarını sağlayarak, farklılaştırılmış öğretimi destekleyen bilgisayar destekli bir öğretim alırken, kontrol grubu genel sınavlarda başarılı olamayan öğrencilere verilen telafi derslerini almaya devam etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin genel yeterlik sınavlarında kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı sonuçlar aldıkları gözlemlenmiştir.

Boerger (2005) tarafından matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin uygulandığı deneysel bir çalışmayla beraber yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasından sonra matematikle daha kişisel bağlantılar kurdukları ifade edilmiş, öğrencilerin kendi öğrenmelerini tespit edebildikleri ve hangi konuda daha fazla öğrenmeye ihtiyacı olduğunu belirleyebildikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda uygulamanın öğrencilerin öğrendiklerini gösterebilme açısından da faydalı olduğu belirtilmiş ve farklılaştırılmış öğretimin sınıftaki sosyal yapılara zarar vermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

İlgili alan yazın ve yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde farklılaştırılmış öğretim tasarımlarının öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra tutum, motivasyon gibi öğrenmeyi etkileyen diğer değişkenler üzerinde de olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur (Avcı, Yüksel, Soyer & Balıkçıoğlu 2009; Boerger, 2005; Demirörs, 2007; Stager, 2007; Spirnger, Pugalee & Algozzine, 2007; Richards & Omdal, 2007; Washington, 2006; Wood, 2006).

Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemleri

Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri öğretmenlerin farklılaştırma yöntemine, öğrencilerin ise kendilerine uyan öğrenmeyi seçmelerine yardımcı olur. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, farklılaştırılmış öğretimin etkilendiğini arttıran araçlardır (Tomlinson, 1995, 79). Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretimin sınıf içi uygulamalarına yön vermesini sağlayan Katlı Öğretim ve İstasyon yöntemlerinin etkililiği tespit edilmiştir.

Katlı Öğretim Yöntemi

Katlı öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme hızları, ilgileri, bilişsel yetenekleri, öğrenme stillerindeki gibi bireysel farklılaşmanın öğretim ortamında meydana getireceği olumsuzluğu gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Bu farklılıklara göre tasarımın içerik, öğretim süreci, öğretim ürünü, ve ortam boyutları kademelendirilmektedir. Bu şekilde bir tasarımla, örneğin, ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin aynı konuları, kendilerine uygun zorluk seviyesinde öğrenmeleri sağlanmaktadır (Tomlinson 1999). Ön öğrenmeye göre farklılaştırmalarda öğretmen öğrencilerin seviyelerini belirlemekte ve buna göre öğretim sürecini düzenlemektedir (Pierce & Adams 2004).

Richards ve Omdal (2007) farklılaştırılmış öğretimin tekniklerinden olan katlı öğretimi fen dersinde uygulamışlardır. Deneysel araştırma kontrol gruplarındaki tüm öğrenciler orta grup seviyesindeki öğretimi alırken, deney gruplarında üç seviyeli katlı öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki düşük ön bilgiye sahip öğrenciler ile kontrol grubundaki düşük seviyedeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu katlı öğretimin özellikle düşük ön bilgiye sahip öğrenciler için faydalı olduğuna işaret etmektedir.

Beler ve Avcı (2011) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersine yönelik hazırlanan katlı öğretim tasarımının, öğrencilerin öğrenmesine, tutuma ve sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, katlı öğretim düşük ve yüksek öğrenme düzeyine sahip tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

İstasyon Yöntemi

İstasyonlar öğrencilerin eşzamanlı olarak çeşitli görevler üzerinde çalıştıkları farklı gruplardır (Tomlinson, 2005). İstasyon, öğrencilerin etkili olarak öğrenebildikleri araç-gereçler ile donatılmış, sınıf içinde veya sınıf dışında, bir veya birden fazla oluşturulmuş, öğrencilerin zorunlu ya da seçmeleri olarak edinmesi gereken kazanımlarla ilgili etkinliklerde bulunduğu alanlardır. (Greogory, 2002).

Avcı vd. (2009) tarafından 6. sınıflar üzerinde yapılan çalışmada, farklılaştırılmış öğretim, istasyon ve ilgi merkezleri stratejilerinin öğrenciler üzerindeki (bilişsel ve duyuşsal) etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan uygulama sonucuna göre, öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002) "Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli" başlıklı çalışmalarında, istasyonlarda öğrenme modeli, öğrencilerin derste katılımlarını arttırdığını ve diğer yönden de derslere hareket getirdiğini ileri sürmüşlerdir. Öğrenme sürecinde ders içerikleri korunarak kişisel öğrenme güdüsünün artırıldığını, istasyonların genellikle zor konuların öğretilmesinde kolaylık sağladığı ve öğrenci psikolojisini de etkilediği belirtilmiştir.

Bilgiyi İşleme Tercihlerine Göre Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme sürecinde dış dünyadan gelen uyarıcıların algılama süreci birey için anlamlı hale geldikten sonra, öğrenmenin gerçekleşmesi için uzun süreli belleğe işlenmesi gerekir. Bu süreçte öğrenenin tercih ettiği stil, işlenen bilginin gerektiği zaman nasıl hatırlanacağını belirler. Bilginin işlenmesi bireyin tercihlerine ilişkin derin ve yüzeysel olarak sınıflandırılmaktadır (Erden & Altun, 2006).

Derin Öğrenme Yaklaşımı

Derin öğrenme öğrencilerin yeni bilgiden kendi fikrini oluşturduğu, öğrenme merakını giderip anlamaya çalıştığı, kuramsal bilgi ile günlük hayattaki deneyimlerini ilişkilendirebildiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Derin öğrenenlerin yazılı sınavlarda cevapları uzun, destekledikleri bilgiler tutarlıdır. Bu bireyler bilgileri kendi bilişsel yapılarına uygun biçimde yeniden örgütleyebilirler. Ancak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler olgusal ve ezbere dayalı bilgilerin yoklandığı, sınıfta sunulan ve kitaplarda yer alan bilgilerin olduğu gibi eksiksiz beklendiği sınavlarda başarısız olabilirler.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğretim bağlamı ve değerlendirme gibi faktörlere bağlı olarak şekillenebildiğine göre, onları derin öğrenme yaklaşımına yönlendirebilecek öğretim ortamları yaratmak da öğrenme yaklaşımlarını etkileyen bir değişken olarak düşünülebilir. Özellikle problem temelli öğrenme, yaşantısal öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve farklılaştırılmış öğretim gibi öğrenen merkezli öğrenme modelleri ve öğretim yöntemlerinin derin yaklaşımı sağlamada bir seçenek olarak kullanılabilir.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme öğrencinin kendisini başarıya götürecek sınırlı bilgi ile yetindiği, belleğindeki bilgilerle ilgili kavramsal yapıların yetersiz olduğu, fikirlerini düzenleyerek tutarlı biçimde açıklamakta güçlük çektiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

Yüzeysel yaklaşımda öğrenci not almak, başarılı olmak için dersin ya da işin gerektirdiği minimum ölçütleri karşılamak için öğrenir. Yüzeysel öğrenen için kendisinden istenildiği kadarını öğrenmek yeterlidir. Bu nedenle yüzeysel öğrenen öğrenciler ders notları ve kitaplarının dışına çıkmazlar ve verilen bilgileri olduğu gibi, belleklerine işlemeye, gerektiği zaman olduğu gibi hatırlamaya çalışırlar (Erden & Altun, 2006).

Yüzeysel yaklaşıma ilişkin alan yazınında belirtilen özellikler özetlendiğinde, yüzeysel yaklaşım kullanan bir öğrencinin, geleneksel sınıflarda yetiştirilmeye çalışılan, verileni alan, sormayan sorgulamayan, neden-sonuç ilişkileri kurmaktan uzak, ezberlemeyi öğrenmek olarak algılayan öğrenci tipine işaret ettiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda geleceğin bireylerini nitelikli bir biçimde yetiştirmek için, öğrenme-öğretme süreçlerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımının kullanılmasının önlenmesi gerektiği görülmektedir

Tüm bunlar, öğrenme süreci ve öğrenme-öğretme bağlamı ile yakından ilişkili değişkenlerdir. Bu çerçevede; öğrenme sürecini çok iyi bir şekilde planlamanın öğrenme yaklaşımları açısından etkisi de ortaya çıkmaktadır. Öyleyse; öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımı oluşturmaya uygun ortamlar hazırlanması ve uygun öğrenme-öğretme modellerinin uygulanmasıyla tüm öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımının geliştirilebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sürecinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı gibi farklı değişkenler üzerinde araştıran çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın alanda önemli olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde araştırmanın, farklılaştırılmış öğretim üzerinde tartışılması, yöntemin farklı boyutları ile ele alınarak, uygulanış biçimleri ve etkilediği değişkenler üzerinde daha detaylı bilgi üretilmesine, geliştirilecek öneriler ile yeni çalışmalara ışık tutmasına ve araştırmacılar için başlangıç noktaları ortaya koymalarına destek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın öğrenme yaklaşımlarının uygulamaya konulması için, uygulayıcılara bir yöntem önermesi açısından da faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın uygulayıcılarda öğrenme sürecinin planlanmasına ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin farkındalık geliştirmesi de beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden olan İstasyon ve Katlı Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden olan Katlı Öğretim Yöntemi ve İstasyon yöntemi uygulanan derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları kalıcılık puanları üzerindeki etkisi nedir?" şeklindedir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel uygulama ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Deneme modellerinden "kontrol gruplu öntest-sontest-tekrartest" modelinin kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini farklılaştırılmış öğretim yöntemleri oluştururken, bağımlı değişken olarak alany azınında derin ve yüzeysel öğrenme olarak gruplandırılan öğrenme yaklaşımları olarak belirlenmiştir. Uygulama için iki deney ve iki kontrol grubu belirlenmiş olup modelin simgesel Tablo 1'de gibi gösterilmektedir.

Tablo 1.
Kontrol Gruplu ÖnTest-SonTest-TekrarTest Modeli Simgesel Görünümü.

Gruplar	Öğrenme Yaklaşımları Envanteri	Öntest	Denel İşlem	Sontest	Tekrar Testi
Deney I	ÖY1	BT1	İÖY	BT2	BT3
Deney II	ÖY1	BT1	KÖY	BT2	BT3
Kontrol I	ÖY1	BT1	GÖY	BT2	BT3
Kontrol II	ÖY1	BT1	GÖY	BT2	BT3

Tablo 1'de görüldüğü gibi, bu modelde iki deney ve iki kontrol grubu belirlenmiş olup hem deney hem de kontrol gruplarında deneysel işlemin uygulanmasından önce öntestler; deneysel işlemin sonunda da sontestler uygulanmıştır. Bu kapsamda, bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarına denel işlemin başında öntest olarak Akademik Başarı Testi ve Öğrenme Yaklaşımları Envanteri uygulanmıştır. Dersler, deney I grubunda İstayon Yöntemi ile, deney II grubunda katlı Öğretim Yöntemi ile kontrol I ve Kontrol II gruplarında ise Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile işlenmiştir. Denel işlemin etkililiğini sınamak üzere, denel işlemin sonunda sontest olarak Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Denel işlemin bitiminden bir ay sonra öğrenilenlerin kalıcılığı belirlemek üzere tekrartest olarak Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Uygulama, İlköğretim 5.sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Canlılar Dünyasını Tanıyalım" ünitesinin sınıf öğretmenleri tarafından belirlenen yöntemlerle işlenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Beşiktaş Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Kağıthane Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda eğitim gören 5.sınıflar ile gerçekleştirilmiştir. Beşiktaş Cumhuriyet İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğrencileri deney I grubunu, aynı okuldan 5/B sınıfı ise kontrol I grubu olarak belirlenmiştir. Kağıthane Cumhuriyet İlköğretim Okulu 5/F sınıfı öğrencileri deney II grubunu, aynı okuldan 5/D sınıfı ise kontrol II grubu olarak belirlenmiştir. Deney gruplarında 66 ve kontrol gruplarında 66 öğrenci olmak üzere toplam 132 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Farklılaştırılmış ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmadan önce öğrencilerin başarı testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı, başka bir deyişle öğrencilerin deney öncesi başarı düzeylerinin benzer olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile kontrol edilmiştir. Grupların ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık yoksa grupların denkliğinden bahsedilebilir. Hipotezlerin test edilmesinde, her iki grubun ön testten son teste değişim gösteren ortalama puanları anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla karşılaştırılır (Bulduk, 2003; Christensen, 2004).

Tablo 2.

Öğrencilerin Ön-test Başarı Puanlarının Öğretim Yöntemine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.

Grup	*N*	$\bar{X}$	*ss*	ANOVA					
					Kareler Top.	***sd***	***Kareler Ort.***	***F***	***p***
İstasyon Öğretim Y.	34	37.56	8.63	G. Arası	762.91	3	254.31	2.71	0.054
Katlı Öğretim Y.	32	39.75	7.97	G. İçi	6915.60	128	54.03		
Kontrol Grubu 1	34	43.00	6.50	Toplam	7678.52	131			
Kontrol Grubu 2	32	43.34	5.95						

**Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 2.' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalamaları anlamlı bir şekilde farklı değildir [F (3; 128)=2.71 ve p>,05]. Öğrencilerin ön test ortalama başarı puanları farklı olmakla birlikte, bu fark anlamlı bulunmamıştır ($\bar{X}_{İstasyon\ Ö.Y.}=37.56$; $\bar{X}_{Katlı\ Ö.Y.}=39.75$; $\bar{X}_{Kontrol\ G.\ 1}=43.00$ ve $\bar{X}_{Kontrol\ G.\ 2}=43.34$). Bu sonuç, öğrencilerin farklılaştırılmış ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmadan önce benzer başarı düzeylerine sahip olduklarını ve bu nedenle araştırmanın denencelerini test etmek için uygun olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Akademik başarı testi (ön test-son test)

Canlılar Dünyasını Tanıyalım ünitesi Fen ve Teknoloji dersinin diğer üniteleri arasından seçildikten sonra bu ünite ile ilgili akademik başarı testi geliştirilmiştir. Bu amaçla ilgili ünitenin davranış analizi yapılmıştır. Ünitenin hedef davranışları belirlenerek ve uzman görüşleri alınarak toplam 64 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Testin deney ve kontrol gruplarına uygulanmasından önce geçerlilik ve güvenirliliği bir pilot çalışma ile sınanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen 64 maddelik Akademik Başarı Testi ile toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemeye tabi tutulmuş ve ilk faktör analizi sonucu testin tek faktörlü yapısı toplam varyansın %55.87'sini açıkladığı bulunmuştur. Döndürülmüş faktör matrisi sonucu testin 14 maddesi çıkarılarak kalan 50 maddenin tekrar faktör analizine sokulması sonucu testin açıklayıcılığı %55.87'den %58.85'e yükselmiştir. Faktör analizi sonucu yük değerleri dikkate alınarak toplam 50 maddenin madde analizine alınmasına karar verilmiştir. Yapılan birinci analiz sonrası boyutun geçerlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0.843$ olarak bulunmuştur, Ancak madde toplam korelasyon değerleri düşük olan 5 maddenin yapılan alt-üst %27 t-testi sonucu anlamlı olarak farklılaşmadıkları, ayırt edici özellik göstermedikleri bulunduğundan bu soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu beş soru testten çıkarılarak tekrar madde analizi yapılmıştır. İkinci madde analizi sonrası testin geçerlik katsayısının (Cronbach's Alpha) $\alpha=0.903$'e yükseldiği bulunmuştur. Bu da testin güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrenme yaklaşımı envanteri

Çoban ve Ergin (2008) tarafından ilköğretimin 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin fen dersine yönelik öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere geliştirilen ölçekte toplam 22 madde ve iki alt ölçek vardır. Ölçekteki maddeler, 4'lü Likert tipinde, "Asla Doğru Değil"den (1) "Her Zaman Doğru"ya (4) uzanan bir yanıt aralığında oluşturulmuştur. Testin güvenirliğini ölçmek amacıyla, bu test aynı ilde bulunan beşinci sınıf öğrencilerinden yansız atama ile seçilen 72 öğrenciye uygulanmıştır. Derinlemesine öğrenme alt ölçeğinin cronbach alfa değeri 0.81, yüzeysel öğrenme alt ölçeğinin cronbach alfa değeri 0.84 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Deneysel İşlem

İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar dünyasını tanıyalım ünitesi için hazırlanan farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulanmasında aşağıdaki adımlar takip edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji öğretim programında canlılar dünyasını tanıyalım ünitesine ilişkin 32 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan yola çıkarak her ders için alt kazanımlar belirlenmiştir. Farklılaştırılmış ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmadan önce öğrencilerin deney öncesi başarı düzeylerinin benzer olup olmadıklarını belirlemek için başarı testinden alınan puanlar tek yönlü varyans analizi ile kontrol edilmiştir. Yapılan işlem sonucunda öğrencilerin öntestten aldıkları puanların ortalamaları anlamlı bir şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin farklılaştırılmış ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmadan önce benzer başarı düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan istatistik veriler araştırmanın yöntem bölümünde sunulmuştur.

Kazanımların belirlenmesinden sonra 5.sınıf ilköğretim fen ve teknoloji dersi kitabından, internetten ve fen ve teknoloji yardımcı kaynak kitaplardan yararlanılarak konu başlıkları belirlenmiştir. Bu ana kavram ve kurallar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırılmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı öğrenme süreçlerinden geçmeleri sağlanarak farklı ürünler ortaya koymaları sağlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre süreç ve ürün farklılaştırılmıştır. Bu farklılaştırmaların yapılabilmesi için deney I grubunda İstasyon Yöntemi, deney II grubunda Katlı Öğretim Yöntemi kullanılmıştır. Her iki deney grubu aynı içeriği farklılaştırılmış öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmiş olup, uygulama süresince öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre süreç ve oluşturulması istenilen ürünler farklılaştırılmıştır.

İçeriğin belirlenmesinden sonra farklılaştırılmış öğretime uygun bir şekilde ders planları oluşturulmuştur. Derslerde kullanılacak tüm materyaller (çalışma kağıtları, kartonlar vb.) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları 4 sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve onayları alınmıştır. Çalışmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim ve istasyon yöntemi kullanılmış ve bu yöntemlere uygun materyaller geliştirilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme öğrencilerin kazanımlara ulaşma derecelerinin belirlenmesi ve öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi olarak iki boyutta yapılmaktadır (Tomlison, 2001). Bu araştırmada değerlendirme çalışmalarında belirtilen bu iki boyut çerçevesinde hareket edilmiştir. Her dersin sonunda öğrencilerden yazılı ya da sözlü cevapları alınarak hem öğrencilerin öğrenme süreci hem de öğretim süreci ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerden alınan yansıtmalar doğrultusunda ders planları gözden geçirilmiş gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri değerlendirmek amacıyla, her dersin sonunda çalıştıkları çalışma kağıtları toplanarak gerekli dönütler ve yapılması istenilen düzeltmeler belirtilmiş ve bir sonraki ders öğrencilere geri verilmiştir.

İşlem Basamakları

Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulanmasında aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1. Etkililiği araştırılan yöntemlerden İstasyon yöntemi aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak görev yapan araştırmacının okuttuğu sınıfta gerçekleştirilmiştir. Katlı Öğretim Yöntemi ise Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı öğrencisi ve aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenin okuttuğu sınıfta gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulayıcı farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili doktora düzeyinde ders konusu alarak temel bilgi ve beceriye sahip olmaktadırlar. Her iki öğretmen kendi sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak hangi yöntemi uygulayacaklarına karar vermişlerdir.
2. Araştırmada kontrol grubu olarak belirlenen sınıfların öğretmenlerine uygulama süreci ve bu süreçte yapacakları çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.
3. Program başlamadan önce araştırmaya katılan tüm öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan 45 soruluk akademik başarı testi, 22 maddeden oluşan öğrenme yaklaşımları envanteri uygulanmıştır.
4. Yukarıdaki ölçekler öğrencilere uygulandıktan sonra farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulanmasına geçilmiştir.
5. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulanması 10 hafta (30 ders saati) sürmüştür. Uygulama sırasında uygulayıcı sınıf öğretmenleri dersleri farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine uygun olarak yapılıp yapılmadığını kontrol etmek amacıyla belirli zaman dilimlerinde çalışmaları gözlemlemişlerdir. Uygulama süresince kontrol gruplarında dersleri işleyen öğretmenlerin görüşleri alınarak çalışmaların eş zamanlı yapılması sağlanmıştır.
6. Uygulama sonuncunda ünitenin işlenmesinden önce uygulanan akademik başarı testi, uygulama sonrasında sontest olarak uygulanmıştır.
7. Uygulamadan 4 hafta sonra akademik başarı testi kalıcılık puanlarının belirlenmesi amacıyla tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden, Kişisel Bilgi Formu, Akademik Başarı Testi ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile elde edilen verilerin tümü SPSS 17.0 for Windows paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Örneklemi oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans *(N)* ve yüzdeleri *(%)* hesaplanmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden (ön-test, son-test ve kalıcılık testi) aldıkları puanların ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapmaları (*ss*) hesaplanmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere, öğrencilerin başarı ön-testinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıkları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.
4. Araştırmanın birden fazla bağımlı değişken içerdiğinden ortak değişkenli çoklu varyans analizi (MANCOVA) ile sınanmıştır. ANCOVA ve MANCOVA testi ile bulunan sonuçların anlamlı çıktığı durumlarda, fark testleri post-hoc Bonferroni karşılaştırma testi ile uygulanmıştır.
5. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi *.05* olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

İstasyon, katlı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan öğrencilerin ön-test puanları kontrol edildiğinde, derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?", birden fazla bağımlı değişken içerdiğinden ortak değişkenli çoklu varyans analizi (MANCOVA) ile test edilmiştir.

Ortak değişkenli çoklu varyans analizine geçmeden önce verilerin analize uygunlukları incelenmiştir. Tablo 3.de ortak değişkenin (ön-test) diğer bağımlı değişkenlerle orta düzeyde bir ilişki içinde olup olmadığına Pearson Korelasyon analizi bakılmıştır.

Tablo 3.
Kalıcılık Testi İçin Ortak Değişken İle Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analizi.

Test/Öğrenme Yaklaşımı		Ön Test	Kalıcılık T.	DÖY	YÖY
Ön Test	*r*	1	.405**	.264**	-235*
	p		0.000	0.002	0.009
Kalıcılık Testi	*r*		1	.412**	-.236*
	p			0.000	0.031
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	*r*			1	-.384**
	p				0.000
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	*r*				1
	p				

***İlişki 0.01 düzeyinde anlamlıdır.*
**İlişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 3.den de görüleceği üzere, öğrencilerin ön-test sonuçları ile kalıcılık testi arasında pozitif (r=.405 ve p<,01), derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yine pozitif (r=.264 ve p<.01) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile arasında negatif yönde (r=-.235 ve p<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

vardır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin ön-test sonuçları, ortak değişken (covariate) olarak analizlere uygundur.

Ortak değişken matrisinin her grup için benzer olması ve her grup için yine bağımlı değişkenlerin benzer olmasına ilişkin ortak değişkenli çoklu varyans analizinin iki önemli varsayımı, Box's Test ve Levene's Test ile sınanmış ve aşağıda, Tablo 4 ve Tablo 5 de sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.
Ön-test Ortak Değişken Matrisinin Eşitliğinin Test Edilmesi (Box's Test).

Box's M	3656.44
F	1.01
sd 1	18
sd 2	57459
p	0.109

Tablo 4'deki Box's M değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, ortak değişken matrisinin (ön-test) farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney ve kontrol gruplarda benzer (homojen) olduğunu göstermektedir [F (18; 57459)=1.01 ve p>.05). Levene Testi sonucunda p değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, bağımlı değişkenlerin her üç grupta da varyansların homojen olduğunu göstermektedir (her bir grup için p>.05).

Tablo 5.
Bağımlı Değişkenlerin Eşitliğinin Test Edilmesi (Levene's Test).

Bağımlı Değişken	**F**	**sd 1**	**sd 2**	**p**
Kalıcılık Testi	2.29	3	128	0.082
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	1.96	3	128	0.121
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	2.09	3	128	0.108

Tablo 6.
Kalıcılık Testi Başarı Puanları Ve Öğrenme Yaklaşımları İçin Ortak Değişkenli Çoklu Varyans Analizi (MANCOVA).

Değişken Kaynaklar	**Wilks' Lambda**	**Hipotez Hata sd**	**Hata sd**	**Çoklu F**	**p**
Grup	0.21	9	304	29.99	0.000**

***p<.001; N=132*

Tablo 6'da sunulan Ortak değişkenli çoklu varyans analizi için gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra yapılan analize göre, istasyon, katlı ve geleneksel yöntemler uygulanan öğrencilerin ortak değişken olarak alınan ön-test sonuçları kontrol edildiğinde, derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [F (9; 304)=29,99 ve p<.001]. Bu farkın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığını gösteren ortak değişkenli varyans analizi (ANCOVA) sonuçları aşağıda, Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğrencilerin Kalıcılık Testi Başarı Puanları İçin Ortak Değişkenli Varyans Analizi (ANCOVA) Sonuçları.

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Kalıcılık Testi	415.42	3. 128	162.05	13.46	0.000**
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Kalıcılık Testi	16.75	3. 128	4.12	0.28	0.821

***Fark p<.001 düzeyinde anlamlıdır. N=132*

Tablo 7'den de görüleceği üzere, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanlarının ortalamaları ortak değişken olarak kullanıldığında, derin öğrenen öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanlarında anlamlı bir fark meydana gelirken [F (3.128)=13.46 ve p<.001], yüzeysel öğrenmenin öğrenicilerin kalıcılık testi başarı puanlarına anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur [F (3.128)=0.28 ve p>,05]. Tablo 8'de ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme durumlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi başarı ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 8.
Grupların Derin ve Yüzeysel Öğrenme Durumuna Göre Kalıcılık Testi (Başarı) Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	N	Düzeltilmiş Ortalama	
		Derin Ö.	Yüzeysel Ö.
İstasyon Öğretim Y.	34	48.12	43.26
Katlı Öğretim Y.	32	47.29	42.15
Kontrol Grubu 1	34	36.24	36.01
Kontrol Grubu 2	32	34.11	33.95

N=132

Tablo 8.'den de görüleceği üzere, derin öğrenen deney gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş başarı ortalama puanları, yüzeysel öğrenen öğrencilerin düzeltilmiş başarı ortalama puanlarından daha yüksekken, kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanlarında çok küçük farklar olmuştur. Derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin başarı puan farklarının anlamlı olup olmadığı Bonferroni gruplar arası karşılaştırma testi ile incelenmiştir.

Tablo 9.
Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrencilerin Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Başarı Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bonferroni Testi

Gruplar		Yüzeysel			
		İstasyon Ö.Y.	Katlı Ö.Y.	K.G. 1	K.G. 2
Derin	İstasyon Öğretim Y.	p<.05*	-	-	-
	Katlı Öğretim Y.	-	p<.05*	-	-
	Kontrol Grubu 1	-	-	p>.05	-
	Kontrol Grubu 2	-	-	-	p>.05

**Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 9'dan da görüleceği üzere, Bonferroni gruplar arası karşılaştırma testi sonucuna göre İstasyon ve Katlı gruplarındaki derin öğrenen öğrencilerin düzeltilmiş başarı ortalama puanları, yüzeysel olarak öğrenen öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın derin öğrenen öğrenciler

lehine olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş kalıcılık başarı ortalama puanları ise derin veya yüzeysel öğrenmeye göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Bu neden araştırmanın denencesi olan, "İstasyon, katlı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan öğrencilerin ön-test puanları kontrol edildiğinde, derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır" denencesi kabul edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri diğer derslerle ve günlük yaşamla bağ kurmalarını kolaylaştırmaları edinilen bilgi ve becerilerin yaşama transfer edilmesini sağlaması öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığı düşünülmektedir. Bu düşünce Sondergeld ve Schultz (2008) "farklılaştırılmış öğretim yoluyla öğrenciler programa daha derin ve ayrıntılı olarak bağlanırlar ve öğrendiklerini sınıf dışına da taşıyabilirler düşüncesi ile Gault (2009), McCartney (1997), Suarez (2007) tarafından yapılan ortaya konulan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri uygulamalarında öğrenci merkezli tekniklerin kullanılmasına olanak tanıması öğrencilerin başarılarına, sürece etkin katılmalarına, derse karşı ilgilerinin artmasına, motivasyonlarına ve öğrenmenin kalıcılığına olumlu katkılar sağladığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma sürecinde araştırmanın günlük planlarında da sunulduğu gibi beyin fırtınası, tartışma, internetten araştırma, drama, bireysel ve grup çalışmaları ile esnek grup çalışmalarına olanak tanıması yöntemlerin güçlü yanlarındandır. Ayrıca uygulama sürecinde öğrencilerin görsel materyallerle çalışmaları, sınıfta bitki yetiştirmelerine imkan tanınması, bitkileri ile süreç boyunca ilgilenmeleri ve takip etme sorumluluğu üstlenmeleri, sınıfta hamur ve yoğurt yaparak yaptıkları bu ürünleri mikroskopla inceleme olanağının tanınması, konularla ilgili film ve power point sunum hazırlamaları, internetten araştırma yapmaları, ilgili kurumlarla bağlantı kurmaları, diğer disiplinlerle ilişki kurarak komposizyon yazma, afiş ve slogan hazırlamaları, radyo ve tv sunumu hazırlamaları, Atatürkçülük konularıyla ilişkilendirmeleri, kes-yapıştırma yaparak hem konuyu ilişkilendirmelerine hem de el becerilerini geliştirmelerine, tahmin oyunları oynayarak yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak vermiştir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere tanıdığı bu uygulamaların geleneksel öğretimde sıklıkla olmaması yöntemin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiler sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bu etkinlikler derslerin ilginç, keyifli geçmesini sağlamış öğrencinin sınıf içerisinde görev ve sorumluluğu nedeniyle hareket halinde olması öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmasını sağladığı gözlenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulanması sürecinde öğrenciler kendi seviyelerindeki öğrencilerle çalışma olanağı bulmaları, grup bilinci ve gruba ait olma hissi yaşatması öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağlamıştır. Özellikle düşük seviyedeki öğrencilerin kendi seviyelerindeki öğrencilerle beraber olmaları, seviyelerine uygun etkinlikler yapmaları derse katılmalarını sağlamış, sorulara cevap vermek için istekli davrandıkları, kendi seviyelerindeki öğrencilerle oluşturdukları grup bilincinin motivasyonlarına olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Üst seviyedeki öğrenciler konuları ile ilgili derinlemesine çalışma olanağı bulmaları, öğrenme hızlarının kesintiye uğramamasına ve derse karşı ilgilerinin artmasına olumlu etkiler sağladığı gözlemlenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağladığı ve motivasyonlarını artırdığına yönelik düşüncesi ilgili alanyazınla paralellik göstermektedir. Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin derse katılım durumları ile motivasyonlarının arttığı bulgu McAdamis'in (2001) "öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasında öğrencilerin derslerde daha fazla motive olduklarını ve öğrenmeye daha istekli olduklarını belirtmişlerdir" yönündeki bulgu ile Anderson (2007), Baumgartner (2003), Beecher ve Sweeny (2008), Chen (2007), Coulter ve Groenke (2008), Fahey (2000), Daniels ve Bizar (1998), Dreeszen (2009), Geisler vd. (2009), Ham (2001), Kapusnick ve Hauslein (2001), Tieso (2005), Tomlinson ve McTigne (2006) Smutny (2003) bulgu ve görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde de önemli bir etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış Öğretim yöntemlerinin, bilgilerin tekrar oluşturulmasından çok,

yapılandırılmasına dayanan öğrenen merkezli, etkileşimi ve sorgulamayı ön plana alan yapısının; içerik, süreç ve ürünün öğrencinin kendi hazırbulunuşluğuna yönelik olması, öğrencileri sorgulama ve araştırmayı, öğrendiklerini kendine mal etmeyi, neden-sonuç ilişkileri kurmayı temel alan derin öğrenme yaklaşımına ittiği düşünülebilir. Bir anlamda, bu araştırma ile ulaşılan sonuç; literatürde vurgulandığı gibi, öğrenen odaklı modellerin öğrencileri derin öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönelttiği görüşünü destekleyen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu düşünce Geisler vd. (2009), Gregory ve Chapman (2002), Nunley (2004), Theisen (2002) Tomlinson (1999) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Çalışma kapsamında **"**İstasyon, katlı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır" denencesi ispatlanmıştır. Bir başka deyişle; deneysel işlem, öğrencilerin derin öğrenen öğrencilerin kalıcılık testi puanları üzerinde lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Gerçekleştirilen deneysel işlem sonucu farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisi ortaya konmuştur. Bu durum farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine karşı daha etkili olduğunu gösteren bir bulgu olarak da değerlendirilmelidir. Bu amaçla araştırmacılar farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin tanıtılmasına yönelik kuramsal temelli çalışmalar gerçekleştirmeli ve bu yolla farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öne çıkan yönleri, sınırlılıkları ve yararları ile net bir şekilde ortaya konarak, uygulayıcıların bilgilendirilmesine yönelik zemin hazırlanmalıdır.

2005 yılından itibaren uygulanan öğretim programlarında uygulama örneği olarak farklılaştırılmış öğretim yöntemine daha fazla ağırlık verilmeli, farklılaştırılmış öğretim yöntemine dayanan ders planları hazırlanarak uygulayıcıların kullanımına sunulmalıdır. Aynı zamanda yeni öğretim programı kapsamında hazırlanan öğretmen kitaplarında da farklılaştırılmış öğretim yöntemi ve tekniklerinin kullanıldığı etkinlik örnekleri yer almalıdır.

Çalışmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulaması sonucunda öğrencilerin derin öğrenme puanlarında yükselme ve yüzeysel öğrenme puanlarında düşme görülmüştür. Bu çerçevede uygulayıcılar nitelikli öğrenmenin göstergesi olan derin öğrenme yaklaşımını destekleyecek öğrenme ortamları konusunda seminerler ve hizmet-içi eğitimler yoluyla bilgilendirilmelidir.

Çalışmada öğrencilerin erişileri üzerinde olumlu etkisi ispatlanan farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden Katlı Öğretim ve İstasyon yöntemi kullanılmış olup, bu yöntemler dışında pek çok farklı tekniği ile oldukça zengin bir yöntemdir. İleride yapılacak çalışmalarda farklılaştırılmış öğretime dayalı öğrenmenin farklı tekniklerinin öğrencilerin erişileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar işe koşulmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, the requirements and skills for individuals in the society have changed. Higher order skills like problem solving, reasoning, and creativity have become more important to cope with demands of daily life. Besides, while adapting to and coping with rapidly changing knowledge, people have to learn "how to learn" by setting some goals for themselves and using appropriate teaching methods to maintain effective learning environment and to organize activities that helps learning differences gained importance. Teaching methods supporting the ways of reaching all the students having different abilities and characteristics is the basis of this research as these methods are suitable for constructivist approach and related to personal differences among kids.

The most effective way to reach students whose preliminary knowledge, interests, learning styles, multiple intelligence etc. are diverse is to broaden education as much as possible. One approach developed with this objective is called differentiated instruction. In line with differentiated instruction, main ideas of the content are considered as the points for differentiation. The main ideas are differentiated according to readiness, interest, and learning styles of students (Heacox 2002; Tomlinson 2000). Different complexity levels in content, different opportunities for product and process are provided for students with different traits mentioned above. In this approach, different methods of learning are designed for students with diverse experience. Differentiation is carried out in all elements: content, process, product, and the emotional and environmental dimensions of education. In the differentiated instruction approach, many strategies, like education contracts and tiered instruction, are used.

Generally, differentiated instruction is appropriate for the philosophy of elementary education program that has been applied in our country since 2005, and it is important since it provides alternatives for teachers. It is also an effective strategy for teachers who are looking for an application that supports learning for all groups in a class setting of students who are diverse in terms of academic success, interest, learning speed etc. and supports motivating these students at the same time.

This study aims to determine the effect of tiered instruction and station techniques of differenciated instruction on students' achiviements, learning approaches and learning retainment which are important in terms of learning-teaching process. Learning aproaches which was one of the variables of the reasearch is categorised as surface and deep according to information processing preferences of students. So the effect of the differenciated instruction on students' preferences was determined to be the aim of the study

Method

In this part of the research participants, measurement instruments and data analysis are included.

Research Design

The research was applied on the 5th grade students of Beşiktaş Cumhuriyet Elementary School and Kağıthane Cumhuriyet Elementary School using pre, post and delayed test model.

Participants

Both the experiment and the control group composed of 66 students. Differentiated instructions were prepared for the course model titled "Let's Learn the World of the Living" of Science and Technology course.

İnstruments

An academic achievement test which was prepared by the researcher and other professionals, was tested in terms of validity and reliability. The test was applied before, after and four weeks later than the instruction. To determine the students' approaches, Learning Approaches Inventory was applied. After determining the content, instructional design plans and lesson plans are developed.

Data Analysis

All learning materials developed by the researcher are compatible with the techniques. For the evaluation dimension of the design, both process and products are evaluated. Again, in accordance with differentiated instruction, evaluation is done to determine students' achievement level and the effectiveness of the design. In all lessons, students are asked to give their oral and written reflections to revise the design if necessary. The worksheets, on which students worked on during the lesson, are also evaluated and returned back to them. Besides the worksheets, other products are also assessed to understand whether the objectives are met by the students or not.

Results

In terms of achievement pre-test, significant difference is detected in favor of deep learner group. According to these findings, hypothesis is proven. In terms of achievement delayed-test, significant difference is detected in favor of deep leaner group. According to these findings, hypothesis is proven.

Discussion, Conclusion, İmplications

It is believed that since differentiated learning methods enable students to make connections between the obtained information, skills and other lessons and daily life easily and to transfer these information and skills into life; the learnt things become persistent. This idea is parallel with the view of Sondergeld & Schultz (2008) that "students can get attached to curriculum in a more detailed and deep way since they can carry what they learnt to out of classroom" and research findings of Gault (2009), McCartney (1997), Suarez (2007).

In differentiated teaching method practices, the use of student-centered techniques was observed to have positive contributions on students' success, motivation, effective participation to process and to increase their interests towards lesson. In this study process, as presented in daily plans of the study, the strengths of the methods are brainstorming, discussion, Internet researching, drama, individual and group works and flexible group works. Moreover, in practice period, students were given opportunity to work with visual materials, plant in suitable classroom environment, take responsibility to take care of plants during the process, make dough and yoghurt in classroom and make observations on them with microscope, prepare movies and PowerPoint presentations about subjects, make research on Internet, establish connections with relevant institutions, establish relationships with other disciplines and write composition, prepare poster and slogans, prepare radio and TV presentations, make connections with Ataturkist subjects, associate subject and develop hand skills by means of cutting and pasting and improve creativeness by means of guessing games. It is believed that these practices offered by differentiated teaching which are not frequently found in traditional teaching have positive effects on

students' success. Moreover, these activities made lessons more interesting and enjoyable and it was observed that since students were always active due to their duties and responsibility within classroom, their interests towards lesson increased as well.

In this study, it was found that differentiated teaching methods is a significant factor on learning approaches of students. The structure of differentiated teaching methods is based on restructuring information rather than reconstituting them, it is learning-centered and prioritizes interaction and questioning; the content, process and yield are oriented at self-readiness of students. It can be believed that the mentioned factors steer students towards deep learning approach which is based on questioning and researching, internalizing the information, being able to establish cause-effect relationship. In this sense, as pointed out in the literature, the result of this study can be evaluated as a finding which supports the idea that learner-centered models steer students towards using deep-learning approach. This idea is parallel with the findings of Geisler (2009), Gregory (2002), Nunley (2004), Theisen (2002), Tomlinson (1999).

Students, the teacher and observers determined that differentiated instruction has many benefits, both experienced and observed. Students determined that they did not have any difficulty with the activities, cooperated with each other and learned more easily. The teacher, in particular, reported many benefits to tiered instruction. These include: increase in motivation, exposure of students' who have difficulty learning, participation of low level students in the course, students' asking questions comfortably, all students' completing the activities at the same time, acquisition of self-evaluation skills, increase in material sharing and increase in homework quality.

According to the findings differentiated instruction affected the learning of students positively. Students reported that they learned the subjects with this application. One student said that he/she learned more easily with tiered instruction.

Observers noted that students participated in the course voluntarily, they did not get bored, and asked their questions easily, and their interest in learning was high and differentiated instruction increase in motivation, exposure of students' who have difficulty learning, participation of low level students in the course, students' asking questions comfortably, all students' completing the activities at the same time, acquisition of self-evaluation skills, increase in material sharing and increase in homework quality.

Differentiated teaching methods should be focused more as a practice sample in curricula and lesson plans based on differentiated teaching method should be offered to practitioners. In addition, teacher guidelines should include activity samples which use differentiated teaching methods and techniques.

In this study, it was found that students' progress and superficial learning scores decreased after practicing differentiated teaching methods. In this framework, practitioners should be informed by means of in-service training and seminars about learning environments to support deep learning approach which is an indicator of quality learning.

The results of the study indicate that differentiated instruction should be applied more often by teachers. Therefore, differentiated instruction can be covered in pre- and in-service training programs. For further research, application of long-lasting treatment with control groups can be more suitable to gain more reliable data. Doing researches which deal with the effects of differentiated instruction on anxiety, attitude, and related topics may also be beneficial for the field of education to determine the dimensions where this method is important and There no other study yet that examines the technique for other courses and levels. Studies in these dimensions can be conducted. Apart from that, differentiating applications can be carried out in terms interest, cognitive skill, learning style and socio-economic properties, in dimensions of content and assessment. In addition, tiered education can be compared with different methods and techniques.

Kaynakça

Allen, E.E. (1995) .*Active learning and teaching: Improving postsecondary, library instruction*. *Referance Librarion, 24* (51-52), 89-103.

Anderson, K. (2007*). Differentiating instruction to include all students*. Preventing School Failure, *51*, (3), 49-54

Arslan,M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklasımlar. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40* (1), 41-61.

Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., & Balikçıoğlu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *9* (3), 1069-1084.

Bahar, M.& Bilgin,İ. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme sitilleri ve fen bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4* (2), 53-67

Baumgartner, T., Lipowki, M.& Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*. Chicago: Saint Xavier University & Skylight.

Beecher, M. & Sweeny, S. M. (2008). *Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differerentiation: one school's story.* Journal of Advanced Academics, *19* (3), 502-530

Beler, Y. & Avcı, S. (2011) .Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (12), 109-126

Bevevino, M.M., Dengel, J., & Adams, K. (1999) . *Constructivist theory in the classroom: internalizing concepts through inquiry learning*. The Clearing House, *72* (5),275-278.

Boerger, M.V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study.* Unpublished master's thesis, Pacific Lutheran University.

Chen, Y.H. (2007*). Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: college EFL learners' perspectives on tiered performance tasks.* Unpublished doctorate dissertation, The University of New Orleans. (UMI No: 3292290).

Coulter, S.E. & Groenke, S. L. (2008). *A differentiated vocabulary unit for john knowles'a seperate peace.* English Journal, *97* (4), 26-32

Collison, E. (2000). *A survey of Elementary Students learning style preferences and academic success.* contemporary education, *71*, 42-49.

Çoban, G. & Ergin,Ö. (2008) .İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (2), 271-293

Dart, B., Burnett, P., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D., & McCrindle, A. (1999). Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*, *2*(2), 137-156.

Daniels, H. & Bizar, M. (1998). *Methods that matter. Siz structures for best practice classrooms.* York, ME: Stenhouse Publishers.

Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme İstasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Unpublished master's thesis. Hacettepe Üniversitesi

Dreeszen, J. L. (2009). *The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teacher.* Unpublished doctorate dissertation, College of Education Kansas State Universiy.

Dunn, R. (1996). *How to ımplement and supervise a learning style program*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dunn,R.,Griggs,S.A.&Price,G.E. (1993) .Learning styles of mexican-american and anglo elemantary school students. *Journal of multicultural counselling and development*, *21*(4), 237-247

Erden, M. & Altun, S. (2006) . *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fahey, J. (2000). Who wants to differentiate instruction? We did. *Educational Leadership, 58*, 70-72.

Fer, S. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Gagnon,G.W.& Collay, M. (2001) .*Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, CA, USA. Retrieved August 26, 2011 from http://www.prainbow.com /cld/cldp.html

Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., & Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban african American elementary students. *Journal of Advanced Academics, 20,* 214–247.

Gregory, G. & Chapman C., (2002). *Differentiated ınstructional strategies: One size doesn't fit all.* ABD: Corwin Press, Inc.

Ham,J.A. (2001) . *The impact of differentiated instructional practices upon South Korean elementary students.* Unpublished doctorate dissertation, University of Bridgeport.

Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the regular Classroom*: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12. ABD: Free Spirit Publishing.

Kapusnick, R.A. & Hauslein, C.M. (2001). *The silver cup of differentiated instruction*. Kappa Delta Pi Record, *37* (4), 156-159

Keck, S.&Kinney, S. C. (2005). Creating a differentiated classroom. *Learning &Leading with Technology, 33* (1), 12-15

Koç, G.& Demirel, M**.** (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*, 174-180.

Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, *22* (2), 1-5

McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Phillips, D., Abbott-Shim, M., Eisenberg, M., Keefe, N., Rosenthal, S. & Ruh, J. (1997). Teacher-child Interaction and child-care auspices as predictors of social outcomes in Infants, toddlers, and preschoolers. Merrill Palmer Quarterly, *43*, 426-449.

Morgil, İ., Yılmaz, A.&Yörük, N. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 110-117.

Nunley, K.F. (2004). *Layered curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom* (2nd ed.)Kearney, NE:Morris

Oliva, P. F. (2005). Developing the curriculum (Fourth Edition). United State: Longman.

Olsen,D.G.(1999).*Constructivist principles of learning and teaching methods.* Retrieved August 26, 2011 from http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/onceki_sayilar. asp?act=detay&ID=19

Pierce, R.L.&Adams, C.M.(2004). Tiered lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, *27*(2), 58-65.

Plourde, L. A. & Alawiye, O. (2003). Constuctivism and elementary preservice science teacher preparation: Knowledge to application. *College Student Journal, 37* (3), 334-341.

Postlethwaite, K. (1993). *Differentiated science teaching.* Philadelphia: Open University Press.

Richards M.R.E.& Stuart N.O. (2007). Effects of tiered ınstruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, *18*(3), 424-456.

Smutny,J.F.(2003).*Differentated instruction*. Phi Delta Kappa Fastbacks, *506*,7-47.

Sondergeld, T.A.& Schultz R. (2008). *Science, Standards, and differentiation:It realy can be fun*!. Gifted child today. *31*(1), 34-40.

Suarez D. (2007). *Differentiation By Challange: Using a tiered program of instruction in mathmatics. Making The difference: Differentitation in international schools*. Eds: William Powel. Ochan Kusuma Powel. Kuala Lumpur.

Springer, R., David,E.& Bob A. (2007*). Improving mathematics skills of high school students.* The Clearing House. *81* (1), 37-43

Stager, A. (2007). *Differentiated ınstruction in mathematics*. Unpublished master's thesis, Caldwell College.

Theisen, T. (2002). *Differentiated instruction in the foreign language classroom: meeting the diverse needs of all learners. Languages Other Than English (LOTE)*. Retrieved August 26,2011 from http://www.sedl.org/loteced/communique/n06.pdf

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal fort he Education of the Gifted*, *29*, 60-89

Tomlinson, C.A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: *one school's journey . Gifted Child Quarterly, 39*, 77-87

Tomlinson, C. A.&Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain; a call for differentiated classrooms. Educational Leadership, *56*(3), 52-56.

Tomlinson, C. A. (1999). *Mapping a route toward differentiated ıInstruction*. Educational Leadership, *37*(1), 12-16

Tomlinson, C.A. (2000).*Differentiation of ınstruction in the elementary grades*. Retrieved August 26,2011 from http://ceep.crc.uiuc.edu

Tomlinson, C. A. (2002).Sharing responsibilities for differentiated ınstruction, Roeper Review. *26*(4), 187-190 http://ceep.crc.uiuc.edu

Tomlinson, C.A.(2003). *Standarts-based teaching and differentiation'*,Educational Leadership, 11-03, 6-11 Retrieved August 26,2011 from http://ceep.crc.uiuc.edu

Tomlinson, C. A. (2001). *The ow to's of planning lessons differentiated by learning profile*. Retrieved August 26, 2011 from http://www.ascd.org/publications/books /2001tomlinson/

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate ınstruction in mixed ability classrooms.* ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2005). *The fifferentiated classroom: responding to the needs of all learners.* ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.

Tomlinson, C.A.& McTighe,J.(2006). *Integrating differentiated ınstruction and understanding by design.* ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegema Yayıncılık

Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık. İçinde eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Washington, K. (2006). *Sixth grade students' perceptions regarding their performance in a differentiated mathematics instructional model at a selected intermediate school.* Unpublished doctorate dissertation. Sam Houston State University.

Wood, F. R. (2006). *The relationship between the measured changes in the mathematics scores of eighth grade New Jersey students and the implementation of a standards-based mathematics program.* Unpublished doctorate dissertation.Widener University.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 2015, 207-220

www.pegegog.net

Öz Düzenleme ve Çalışma Becerileri Arasındaki İlişki

Özge CAN ARAN [a*]

[a]Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.011

Makale Geçmişi:
Geliş 05 Şubat 2015
Düzeltme 12 Mart 2015
Kabul 05 Mayıs2015

Anahtar Kelimeler:
Öz düzenleme,
Çalışma becerileri.

Öz

Bu çalışmanın amacı öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi kuramsal olarak değerlendirmektir. Alan yazında öz düzenleme, çalışma becerileri ve bu beceriler ile öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok makale olduğu göze çarpmaktadır. Bu makalelerin incelenmesi sonucunda öz düzenleme ve çalışma becerileri arasında benzer yönler olduğu dikkati çekmiştir. Bu benzerlikler, öz düzenleme ve çalışma becerilerinin arasındaki ilişkinin detaylı olarak incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada (a) öz düzenleme, (b) öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler, (c) çalışma becerileri ve (d) öz düzenleme ile çalışma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca çalışmada öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiden yola çıkarak okullarda bu beceriler kazandırılırken dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Çalışma sonuçlarının, her iki becerinin kazandırılması konusunda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

The Relationship Between Self-Regulation and Study Skills

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.011

Article history:
Received 05 February 2015
Revised 12 March 2015
Accepted 05 May 2015

Keywords:
Self-regulation,
Study skills.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the relationship between self-regulation and study skills theoretically. In the literature, there are numerous articles which examine self-regulation, study skills and the relationship between these skills and learning strategies, and learning approaches. As a result of examining these articles, it is noted that there are similar aspects between self-regulation and study skills. These similarities reveal there is a need to examine the relationship between them in detail. Therefore, in this study, (a) self-regulation, (b) strategies to improve self-regulation skills, (c) study skills and (d) the relationship between self- regulation and study skills are examined. Additionally, on the basis of the relationship between self-regulation and study skills, in this study, the issues that need to be taken into heed when self-regulation and study skills imparted in the schools are also focused on. The results of this study are expected to shed light on the studies related to the attainment of these skills.

[*]**Yazar:** ozgecann@hacettepe.edu.tr

Giriş

Alan yazın incelendiğinde, öz düzenleme ile ilgili araştırmalarda çalışma becerilerine; çalışma becerileri ile ilgili araştırmalarda ise, öz düzenleme becerilerine vurgu yapıldığı gözlenmiştir (Battal Karaduman, Güder, Özsoy-Güneş & Kırbaşlar, 2014; Cooney, 2007; Fulk, 2003; Jakubowski, 2002; Lindblom-Ylänne, 2004; Lyons-Wagner, 2010; Meyer, 2005; Rogaten, Moneta & Spada, 2013). Aynı zamanda bu becerilere yönelik araştırmalarda ortak olarak, öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları kavramlarına da sıklıkla yer verildiği dikkati çekmektedir (Cooney, 2007; Dolors Cañada & Arumí, 2012; Jakubowski, 2002; Lyons-Wagner, 2010; Rogaten, Moneta & Spada, 2013; Senemoğlu, 2011). Bu durumdan yola çıkarak, bu araştırmada öncelikle öz düzenleme kavramı detaylı olarak incelenmiş ve elde edilen ipuçları yardımıyla çalışma becerileri ile ilişkisi açıklanmıştır.

Öz Düzenleme

Pintrich (1995) öz düzenlemeyi, belirli bir hedefe yönelik bireyin davranışını, güdülenmesini ve öğrenme birimine ilişkin bilişini kontrol etmesini içeren etkin bir süreç olarak tanımlamıştır. Orange (1999)'a göre ise öz düzenleme, bireyin hedefe yönelik davranışlarını sürdürmek için uygun olan yöntem ve tutumu geliştirmesi ve gerektiği zaman yardım alması yoluyla kendisini etkili bir şekilde yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2001) ise kendi öğrenmesini, yürütücü bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak düzenleyen öğrencileri öz düzenleyici olarak adlandırmaktadır. Ayrıca Zimmerman (1998), öz düzenlemeyi zekâ gibi zihinsel bir yetenek veya okuma yeteneği gibi akademik bir beceri olarak değil, öğrenenin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda öz düzenleme; bireyin bir okuma parçasını analiz etmek, bir teste hazırlanmak veya bir makale yazmak gibi belirli bir eğitimsel hedefi gerçekleştirmek için kendi kendine ortaya koyduğu düşünceler, duygular ve etkinlikler olarak ifade edilebilir (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Pintrich (1995), öz düzenlemeyi termostata benzetmiştir. Termostatın, belirli bir sıcaklığı izleyerek oda sıcaklığını düzenlemesi yani oda sıcaklığını belirlenen sıcaklıkta tutmak için odayı soğutma veya ısıtmayı sağlayacak şekilde çalışması ya da durması ile öz düzenleme arasında bir benzerlik olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda bireyin öz düzenleme becerileri çevreyi değiştirirken, çevre de bireyin öz düzenleme sisteminin gelişimine katkı, içsel standartlarına uyum için destek ve öz düzenleme süreçlerinin ortaya çıkması için kolaylık sağlar. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Bireyin beklentileri ve inançları, yapacağı işi etkilerken, benlik kavramı ve etki ettiği çevre ise bireyin kendi hakkındaki gözlemlerini ve işini ne kadar doğru yaptığını etkiler. Bu da öz düzenleme becerilerinin gelişimi sırasında çevre-birey arasındaki ilişkinin açık bir göstergesidir. Aynı zamanda, bireyin kendi davranışlarını değerlendirilmesi sonucunda oluşan içsel standartları, bir vakum içerisinde oluşmaz. Bu standartlar, ahlaki kurallar, sosyal değerlendirme ve model alma ile yani çevrenin etkisi ile oluşur. Fakat birey içsel standartlarını oluştururken çevresinde gördüklerini ve işittiklerini körü körüne almaz. Birey çevresinden aldığı bilgileri kendi değerlendirme süzgecinden geçirerek kendisine göre yapılandırır (Bandura, 1986).

Bu kapsamda Bandura (1986), öz düzenlemeyi; *öz gözlem, yargılama süreci ve içsel tepki* olarak üç aşamada açıklamıştır. Bu süreçler sırası ile şu şekildedir: *Öz gözlem*, bireylerin kendi davranışlarının uygunluğunu kontrol ettikleri bir süreçtir. Bu süreçte bireyler kendi değerlerini ve daha önceden yaptığı etkinlikleri göz önünde bulundurarak, uygun davranışları seçer ve uygun olamayan davranışları elerler. Örneğin kişiler, bisiklet sporlarında hızlarını; başarı durumlarında yaptıkları işin, niteliği, niceliği ve orijinalliğini; kişisel ilişkilerinde, tavırlarının ahlaki ve sosyal boyutlarını gözleyerek davranışlarını düzenlerler. *Yargılama sürec*inde bireyden beklenen ise çevresindekilerin davranışlarını izledikten sonra onları kişisel standartlarına göre değerlendirmesidir. Bu kişisel standartların oluşumuna ise bireyin çevresinde model aldığı kişiler, bireyin önceki yaşantıları, kendine saygısı, değerleri gibi unsurlar etki etmektedir. *İçsel Tepki* sürecinde ise bireyin değerlendirme standartları ve yargılama becerilerinin öz tepkiyi oluşturduğu belirtilmektedir. Birey bu süreçte davranış oluşturmasını sağlayan dürtüler ve içsel standartlara bağlı olarak ortaya konulan davranışlarını değerlendirir.

Aynı zamanda öz düzenleme alanında çalışanlar, öğrenmeyi de bu aşamalara benzer süreçlerle tanımlamışlardır. Öğrenmenin, *önsezi, performans ve irade kontrolü ile içebakışı* içerdiğini belirtmişlerdir. Bu süreçlerden *önsezi* öğrenmek için ön çaba gerektiği inancı ve böyle bir öğrenme için zemin oluşturmayı ifade ederken, *performans ve irade kontrolü* öğrenme çabaları boyunca oluşan, konsantrasyon ve performansı etkileyen süreçleri içermektedir. İçebakış ise öğrenme çabalarından sonra oluşan ve öğrenenin o yaşantıya verdiği tepkileri etkileyen bir süreçtir. *Önseziye sahip bireyler*; belirli sıralı hedefleri olan, öğrenme hedeflerine uyum sağlamış, plan yapan, içsel ilgiye ve öz yeterliğe sahip, *performans ve irade kontrolüne sahip bireyler* ise; performansa odaklanmış, öz öğretimli, kendi kendini izleme yeteneği gelişmiş, *içebakış sahibi bireyler* ise; uyumlu, kendini değerlendirebilen, olumlu öz tepki becerisine, strateji ve uygulama niteliğine sahip olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1998; 2008). Pintrich (2004) ise, sınıf ortamında öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin bir yapıdan bahsetmiştir. Fakat onun önerdiği yapı genel olarak birbirini izleyen dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi *önsezi, planlama ve harekete geçme*dir. Bu aşama, öz sezi aşaması ile aynıdır. İkinci aşama olarak, *izleme* ve üçüncü olarak ise *kontrol*den bahsetmiştir. Bu iki aşama ise performans ve irade kontrolünün içerisinde yer almaktadır. Son olarak ise *tepki ve yansıtma*dan bahsetmiştir. Bu aşama ise içebakışı kapsamaktadır. Tüm bu bilgiler ışında öz düzenlemeyi, diğer insanların rehberliğine ihtiyaç duyulan nokta ile kişinin diğer insanların yardımlarına ihtiyaç duymadan davranışı otomatik olarak gerçekleştirdiği nokta arasındaki gelişim basamağı olarak tanımlanmak mümkündür (Biemiller, Shany, Inglis & Meichenbaum, 1998; Watson & Tharp, 2007).

Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler

Zimmerman vd. (1996), öğretmenlerin, öğrencilerin ders çalışma davranışları ile öğrenme ürünleri arasındaki bağlantıyı tanıyıp kavramaları için öz düzenleme becerilerinin gelişimine ilişkin bir model önermiştir. Bu model, *öz değerlendirme-kendini izleme; hedef belirleme-stratejik plan yapma; strateji-uygulama kontrolü ve strateji-ürün kontrolü* olmak üzere dört adımdan oluşmaktadır:

1. Öz değerlendirme-kendi kendini izleme, öğrencinin gözlemleri ve daha önceki performans kayıtlarından kişisel verimliliği hakkında yargıda bulunmasını içerir. Öğrenciler daha önce bilmedikleri bir öğrenme birimi üzerinde çalışırken, kullanacakları yöntemlerin etkisini tam olarak bilmeyebilirler. Bu noktada öğrenenin daha önceki etkinliklerinin kayıtları, onun kendisini değerlendirmesini sağlar. Öğrenciler çalışmalarına ne kadar zaman ayırmaları gerektiğini detaylı olarak kaydetmezlerse bilemezler. Bu noktada öğrencilerin kendini sınama veya öğretmen, akran ve anne babalarından gelen dönütler yardımıyla kendilerini değerlendirmeleri mümkündür.

2. Hedef belirleme ve stratejik plan yapma, öğrencilerin öğrenme aktivitelerini analiz etmesi, belirli öğrenme hedefleri ortaya koyması ve onları hedeflerine ulaştıracak stratejileri planlaması ve gözden geçirmesini içerir. Öğrenci daha önceden bilmediği bir öğrenme birimi ile karşılaştığında onu parçalara ayırma konusunda ve bu konuya ilişkin hedeflerini belirleme ve etkili bir öğrenme stratejisi geliştirme konusunda genelde başarısızdır. Öğretmenler bu konuda onlara yol göstermelidir. Örneğin öğrenciler genellikle dönem ödevlerini yazmayı son dakikaya ertelerler. Çünkü öğretmenlerinin onlara benzer bir konuya ilişkin genel bir çerçevenin nasıl oluşturulacağı; çeşitli alt başlıklar için yazma sürelerinin nasıl ayarlanacağı ve sonuç bölümünün nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi vermesine ihtiyaç duyarlar.

3. Strateji- uygulama kontrolü, önceden kullandığı stratejilere, öğretmen ve akranlarından gelen dönüt ve kendini izlemesine bağlı olarak öğrenenin, seçtiği stratejiyi işe koşmasını ve uygulamasındaki doğruluğun kontrol edilmesini içermektedir. Öğrenciler yeni bir stratejiyi uygularken, daha önce kullandıkları stratejileri kaydetmediklerinde, önceden kullandıkları yöntemlere benzer yöntemleri yanlış kullanırlar. Eğer öğrenenler kullandıkları stratejiyi kaydedip, sürekli tekrar ederlerse, onlara verilen dönütlerin anlaşılır olduğu durumlarda bu stratejiyi otomatikleşmiş olarak uygularlar.

4. Strateji- ürün kontrolü, öğrencilerin stratejik süreçlerin etkililiğine karar vermek için süreç ve öğrenme ürünleri arasındaki bağlantılara odaklanmasını, onları incelemesi ve etkililiklerini değerlendirmesini içerir. Örneğin; bir öğrenci coğrafya dersinde anahtar kavramları ezberlerken gruplama stratejilerini kullanabilir. Bu öğrenci göl, çöl, dağ gibi anlamlı gruplar oluşturduğunda, g,ç ve d ile başlayanlar gibi gelişigüzel ve anlam içermeyen gruplar oluşturduğundan, daha iyi öğrenecektir. Herhangi bir öğrenme stratejisinin etkililiği, değişken bir yapıya sahip olan öğrenme birimine, bağlamsal ve kişisel faktöre bağlıdır. Çoktan seçmeli sınav için işe yarayan ezberlemeye dayalı bir strateji, açık uçlu sınav veya boşluk doldurma sınavı için işe yaramayabilir. Bu nedenle öz düzenleyici öğrenenler, öğrenme ürünlerini sürekli kendi kendine gözlemeli ve farklı sınav soruları ile karşılaşma gibi değişik durumlarla yüz yüze geldiğinde kullanabileceği stratejik yöntemleri çeşitlendirmelidir.

Öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik önerilen bu modeli somut bir örnek üzerinde inceleyebiliriz. Tarih dersinde başarısız olan ilköğretim 7. sınıf öğrencisi Ayşe'yi örnek olarak alabiliriz. Modelin birinci adımına göre Ayşe'nin daha önceden bu derse çalışırken yapmış olduğu ders çalışma planından, çalışma ve sınava hazırlık süreçlerini kendi kendine değerlendirmesine gerek vardır. Öğretmen Ayşe'nin düşük not aldığı sınav kâğıdından zor olan okuma parçasını güçlükle anladığını görmüştür. Böylece öğretmen Ayşe'nin bu derste zayıf olduğu konu hakkında ona dönüt verebilir. Ayşe'nin sorun yaşadığı alan bu şekilde tanımlandıktan sonra, öğretmen ikinci adımı uygulamaya başlayabilir. Öğretmen Ayşe'ye, okuma-anlama, ana fikri bulma, kitaptaki paragrafları dikkate alarak kendisi için hedefler belirlemesi konusunda rehberlik etmelidir. Örneğin; ana fikri belirlemek için, öğretmen her paragrafın birinci cümlesine odaklanmak gerektiğini ve daha sonra o paragrafın anlamını daha iyi açıklayan başka cümleler olup olmadığını görmek için diğer cümleleri gözden geçirmek gerektiğini ifade edebilir. Öğrenci, aynı zamanda öğretmenini ya da arkadaşını ona cümle seçim stratejisini gösterirken izlemelidir. Üçüncü adımda ise Ayşe öğretmeninden ya da ana fikri belirlemeyi doğru şekilde yapan bir sınıf arkadaşından sosyal bir dönüt almaya ihtiyaç duyabilir. Bu durum Ayşe'nin kendisini daha etkili olarak öz izlemesine yardımcı olur. Ayşe cümle seçim stratejisinde uzmanlaştığı zaman, dördüncü adıma geçilebilir. Bu adımda strateji süreci kadar iyi şekilde okuma- anlama öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesini içeren öz izleme boyutu genişletilebilir. Öğretmen öz izleme içindeki bu değişikliği öz yeterlik için sorular sorarak ya da dışsal dönüt sağlama için kısa bir sınav yaparak kolaylaştırabilir. Böylece Ayşe'nin diğer arkadaşları ile aldığı sınav sonuçları, öz yeterlik oranları ile karşılaştırıldığı zaman, öğrencinin öz yargılamasındaki yanlışlıklar ortaya çıkar ve gelecekte ders çalışırken öz izlemesini daha gerçekçi yapmasını sağlar (Zimmerman et. al., 1996).

Dembo ve Seli (2008) de akademik olarak başarılı olabilmek için öz düzenleme becerisinin beş bileşenine önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bileşenler*; motivasyon, öğrenme stratejileri, zamanı kullanma, fiziksel ve sosyal çevre ile performansı izleme*dir. Bu bileşenler şu şekilde açıklanmıştır:

1. Motivasyon: Kişinin hedefleri, inançları, algıları ve beklentilerini içeren onun davranışlarına enerji ve yön veren içsel süreçler olarak tanımlanabilir. Örneğin; bireyin bir öğrenme birimini tamamlamak için sebat etmesi onun öz yeterlik inancı ile ilişkilidir. Kişinin bir öğrenme birimini başaracağı veya başarısız olacağına ilişkin inancı onun motivasyonunu ve diğer öğrenme birimlerindeki davranışını etkileyeceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile kişinin inanç ve algılarını değiştirmesi onun motivasyonunu değiştirmesi demektir. Bir öğrenci bir öğrenme birimini tamamlamak istemesine rağmen, dikkati kolayca dağıldığı için onu tamamlamakta zorlanıyor olabilir. Bu durumda birçok motivasyonel öz düzenleme tekniği kullanılabilir. Bunlardan birisi hedef belirlemektir. Çünkü bireylerin hedeflerini belirledikleri ve onları gerçekleştirmek için harekete geçtikleri zaman, öğrenmeye daha çok hevesli oldukları, daha fazla çaba gösterdikleri ve onların kendi gelişimlerini gördükleri zaman daha çok kendilerine güvenlerinin geldiği düşünülmektedir. Ayrıca kendi kendine konuşmanın da önemli bir motivasyon kaynağı olduğu düşünülmektedir. Örneğin birey kendisine yüksek sesle " yaşasın, ben onu yaptım" veya "ben okuyacağım parçalara dikkatimi vererek çok büyük bir iş yapıyorum" gibi pekiştireçler uygularsa motive olacağı belirtilmektedir.

Bir diğer motivasyon tekniği ise ödül ve cezayı düşünmek veya onları düzenlemektir. Örneğin "50 dakika ders çalışırsam, kendime 10 dakika telefonda konuşmak için izin vereceğim" veya "bu akşam ders çalışırsam, hafta sonu film izlemeye gideceğim" gibi pekiştireçlerin kişinin motivasyonunu arttırdığı görülmektedir.

2. Öğrenme Stratejileri: Bireylerin altını çizme, özetleme ve ana çerçeve oluşturma gibi öğrenme stratejilerini kullanırsa daha iyi öğrenecekleri düşünülmektedir. Bireyin başarılı bir öğrenen olması için yeni bilgiyi kazanması, çalışma becerilerini kullanması ve aynı zamanda kendini motive etmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

3. Zamanı Kullanma: Eğitimciler zamanı doğru kullanma ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Zamanı iyi şekilde yönetme becerisine sahip bireylerin not ortalamalarının, zamanı iyi kullanamayan bireylerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kovach (1997)'ın çalışması da bu durumu destekler niteliktedir.

4. Fiziksel ve Sosyal Çevre: Bireyin başarılı olması için fiziksel çevresini sessiz veya dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlemesinin iyi olacağı düşünülmektedir. Sosyal çevrenin öz düzenlenmesi ise bireyin bireysel veya grupla çalışacağı zamanın veya öğretmeninden, akranlarından, sosyal kaynaklar dışındaki kaynaklardan yardım alıp almayacağının belirlenmesidir. Bilgiyi araştırırken diğer bireylerden yararlanan öğrencilerin, pasif olarak hiç bir şey yapmadan bekleyen öğrencilerden daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

5. Performansı İzleme: Birey yazdığı bir kompozisyon, girdiği bir sınav yardımıyla kendi performansını etkileyen öz düzenleme becerilerini nasıl kullanması gerektiğini öğrenebilir. Başarılı öğrencilerin öğretmenleri onlara dönüt vermeden sınavda ne kadar iyi yaptıklarının farkında oldukları ortaya konulmuştur. Performansını gözlemleme becerisine sahip kişi belirlediği hedefle, ortaya koyduğu performans arasındaki çelişkileri fark ederek, öğrenme sürecinde yapması gereken değişiklikleri belirler. Birey sınav, çalışma ortamı gibi farklı öğrenme ortamlarında çalıştığı zaman, öğrenme ve çalışma davranışında ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapabilir.

Pintrich (1995), Zimmerman vd. (1996) ve Dembo ve Seli (2008)'nin öz düzenlemeye ilişkin belirtmiş olduğu stratejileri genel olarak içeren, beş temel kuraldan bahsetmiştir. Bu kurallar:

1. Öğrenciler kendi davranışlarının, güdülenmelerinin ve bilişlerinin farkında olmaya ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle öğrencilere, öz düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonlarına ilişkin değerlendirme araçları uygulanabilir.

2. Öğrenciler pozitif güdüsel inançlara ihtiyaç duyarlar. Öğrencileri iyi not almaya güdülemekten çok, öz düzenleme becerilerine geliştirmeye güdülemenin daha iyi olacağı düşünülmektedir

3. Eğitimciler öz düzenleyici öğrenme için model olmalılar. Öğrenciler yeni karşılaştıkları bir konuya ya da belirli bir bilim dalına ilişkin bilgiye yabancı olabilirler. Bu konulara ilişkin nasıl düşüneceklerini bilemeyebilirler. Bu nedenle eğitimciler öğrencileri ile çalıştıkları alan hakkında bilgiye sahip arkadaşları, akranları ile konuşuyormuş gibi bir konu üzerinde tartışmalıdır. Böylece öğrenciler, profesör ya da öğretmenlerinin belirli bir alana ilişkin düşüncelerini, kullandıkları öğrenme stratejilerini, nasıl düşündüklerini veya mantık yürüttüklerini gözlemleyerek, derste kendilerinden neler beklendiği hakkında bilgi sahibi olurlar ve bu onların öz düzenleyici öğrenen olmalarına yardımcı olur.

4. Öğrenciler öz düzenleyici öğrenme stratejilerini denemeye ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler bu stratejileri kendi kendilerine veya okul da ders saatleri içerisinde öğretmenleri yardımıyla geliştirebilirler. Örneğin ders saatleri içerisinde öğretmen öğrencilere öğrenme birimi yardımıyla yol gösterebilir. Ayrıca öğretmen öğrencinin yanlışını görebilmesini sağlayacak doğrulayıcı dönütler veya uygun olacak şekilde nasıl ilerleyebileceğini gösteren ipuçları verebilirler.

5. Sınıf etkinlikleri öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirebilir. Diğer bir ifadeyle sınıf etkinlikleri öğrencilere öz düzenleme becerilerine geliştirme şansı sağlayacak şekilde olmalıdır. Eğer öz düzenleme becerisi kazandırılmak isteniyorsa, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri

sağlanabilir. Örneğin, öğrencilere Türkçe dersinde kompozisyon ödevi verilecekse, birkaç tane kompozisyon konusu verilebilir ve öğrencilerden kendi istedikleri konulardan birisi hakkında kompozisyon yazması istenebilir.

Sonuç olarak, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji önerileri incelendiğinde, Zimmerman vd. (1996)'nin modellerinin doğrudan ders çalışma becerilerinin gelişimine yönelik olduğunu görülmektedir. Aynı zamanda Dembo ve Seli (2008)'nin de strateji önerileri içerisinde sıklıkla ders çalışma ifadesine yer verdikleri dikkati çekmektedir. Bu durum öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkinin bir işareti olarak düşünülebilir. İlişkiyi daha iyi anlayabilmek için çalışma becerilerinin tanımlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Becerileri

Çalışma becerileri, hem okulda hem evde uygulanabilen yetenek ve becerilerin kapsamlı bir kısmını içermektedir. Bilgiyi elde etme, kaydetme, düzenleme, sentezleme, hatırlama ve kullanma gibi bireyin akademik ve günlük yaşamında başarıya ulaşmasını sağlayacak yetiler çalışma becerilerinin temelini oluşturur(Anderson, 1978; Gettinger & Seibert, 2002). En çok bilinen çalışma becerileri ise uygun bir çalışma planı oluşturma, kendini yönetme, zamanı yönetme, stres yönetimi, akademik teknik ve beceriler (dinleme becerileri, not alma becerileri, araştırma yapma becerileri, okuma becerileri, problem çözme becerileri, yazı yazma becerileri, sınav olma becerileri) olarak sınıflandırılabilir (Anderson, 1978; Deem, 1993; Thomas, 1993).

Birçok eğitimci, okulların öğrencilerin öğrenmesine nasıl daha fazla katkı sağlayabilecekleri ve okul yılları boyunca öğrencilerin neden akademik zorluklarla yüz yüze geldiklerini merak etmektedir. Araştırmacı ve eğitimcilerin araştırma sonuçları öğrencilerin, onlara verilen öğrenme görevleri için yeterli çalışma becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir (Thomas, 1993). Çünkü çalışma becerileri, öğrencilerin öğrenme verimliliklerini ve etkinliklerini arttırarak okul yaşamını kolaylaştıran en önemli unsurlardan birisi olarak düşünülebilir(Gettinger & Seibert, 2002).

Çalışma becerilerine sahip olan öğrenciler sadece belirli bir konuyu öğrenmez, onlar aynı zamanda nasıl öğrenmeleri gerektiğini de öğrenirler (Thomas, 1993). Bu nedenle çalışma becerilerinin kullanılması diğer öğretim uygulamalarından farklıdır. Öncellikle ders çalışma ustalık gerektirir. Bu ustalık bir öğrenenin bilgiye ulaşma ve bilgiyi doğru şekilde kullanma yollarını bilmesiyle kazanılır. Öğrencilerin ödev yaparken veya bir sınava çalışırken bu ustalığı kullanması beklenir bu nedenle de öğrencilere bu konuda gerekli eğitimin verilmesi gerekir. İkinci olarak ders çalışma, belirli bir amaca yöneliktir. Etkili ders çalışma bilgi ve yeteneklerin bilinçli kullanımı ile bireyin ders çalışma konusundaki iradesini içerir. Bu yönüyle rasgele öğrenmeden farklıdır. Üçüncü olarak ders çalışma, genellikle bireysellik içerir. Bu nedenle ders çalışma sonucunda oluşan öğrenme sınıftaki öğrenmeden farklıdır; çünkü sınıftaki öğrenme öğretmen ve akran rehberliği ile etkileşime dayalı, sosyal çevrede meydana gelen öğrenmedir (Gettinger & Seibert, 2002).

Öz Düzenleme ve Çalışma Becerileri Arasındaki İlişki

Gettinger ve Seibert (2002)'a göre ders çalışma, kendini çalışmaya teşvik etme, çalışmayı sürdürme ve belirli bir çalışma amacına sahip olma gibi öğeleri içerisine alan öz düzenleme becerisini de içermektedir. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha önce bahsedilen strateji önerileri de bu durumu doğrular niteliktedir. Bu strateji önerileri dikkatli bir şekilde incelendiğinde, öz düzenleme becerilerinin gelişiminin, çalışma becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu duruma örnek olarak, Ramdass ve Zimmerman (2011)'ın araştırmaları verilebilir. Araştırma sonuçları, ödev yaparken öğrencilerin; kendini güdüleme, dikkatinin dağılmasını önleme, ödevi tamamlamak için strateji kullanma, zamanı yönetme, hedeflerini koyma, performansını yansıtma ve eğlenmeyi erteleme yoluyla öz düzenleme süreçlerine girdiklerini göstermektedir. Böylece araştırmada öz düzenleme ile ev ödevinin

ilişkili olduğu sonucu vurgulanmıştır. Öğrencilerin ev ödevi yaparken girdikleri süreçler incelendiğinde bu süreçlerin aynı zamanda çalışma becerileri ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu duruma ek olarak, Deem (1993) ve Thomas (1993) kendini yönetmeyi çalışma becerilerinden birisi olarak ifade etmektedir. Alan yazında, öz düzenlemeyi kendini yönetme ifadesi ile tanımlayan araştırmacılara da rastlanmaktadır (Bkz. Orange (1999)'ın öz-düzenleme tanımı, s.24). Bu bilgiler ışığında kendini yönetme kavramı ile tanımlanan öz düzenleme, çalışma becerilerinden birisi olarak ifade edilebilir. Gawith(1991)'in bireyin kendi öğrenmesini yönetmesine ilişkin bahsettiği yedi strateji de öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Bu yedi strateji şu şekilde açıklanmıştır:

1. *Günlük Tutmayı Öğrenme:* Öğrenci günlük olarak, öğrenme hedeflerini, neler yaptığını, koyduğu hedeflere ulaşıp ulaşmadığını kısa bir şekilde bir deftere yazmalıdır. Bu, bireyin bir öğrenen olarak kendine tarafsız olarak bakmasını, kendi gelişiminin planını çıkarmasını ve kendi gelişimini değerlendirmesini sağlar.

2. *Zamanı Yönetme*: Öğrencinin ihtiyaç duyduğunu başarması için yeterli olacak kadar ders çalışmasıdır. Bu hiçbir şey yapmamak anlamına gelmez. Öğrenci zamanı bilinçli olarak kullanmalıdır. Yani minimum zamanda maksimum sonuç ve başarı elde etmeye çalışmalıdır

3. *Plan Yapma*: Öğrenci gerçekçi ve başarabileceği hedeflerini belirlemelidir ve onlara ulaşmak için onun yönünü belirlemesini sağlayan bir plan yapmalıdır.

4. *Düşünme Becerileri*: Öğrenci derinlemesine düşünme yöntemlerini kullanmak için kendini ve hafızasını eğitmelidir. Eğer zihinsel dayanıklılığı ve esnekliği geliştirmek istiyorsa, günlük zihin jimnastiği yapmalıdır.

5. *İletişim*: Öğrenci ders çalışma ve araştırmayı bir iletişim yani diğer insanlarla diyalog olarak görmeyi öğrenmelidir. Eğer öğrenci yaptıklarını neden yaptığını bilmezse ve insanlar onun ne yaptığını anlamazsa başarısız olur.

6. *Çalışma*: Öğrenci sınavları korkutucu şeyler yerine ona sunulmuş şans olarak görmelidir. Eğer öğrenci öğrenme ve tekrar yeteneklerini sistemli olarak uygularsa, ders çalışma konusunda ustalaşacaktır.

7. *Kendini Değerlendirme*: Öğrenci kendini değerlendirme alışkanlığını edinmelidir. Öğrencinin bir günde saatlerce çalışmak, çok fazla kitap okumak ve ya sayfalarca yazı yazması yeterli değildir. Öğrencinin "Ne kadar iyi yapıyorum? Gerçekten ne başardım? Hedeflerim gerçekçi mi?" gibi sorularla kendini aralıklı olarak değerlendirmesi gerekir.

Gawith (1991)'in bahsettiği bu yedi stratejinin, çalışma planı oluşturma, zamanı yönetme, stres yönetimi, akademik teknik ve beceriler gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ve aynı zamanda öz değerlendirme-kendini izleme, hedef belirleme-stratejik plan yapma, strateji - uygulama kontrolü ve strateji-ürün kontrolü gibi öz düzenleme stratejilerini kapsadığı görülmektedir. Bu durum da kendini yönetme ile tanımlanan öz düzenleme becerilerinin, çalışma becerileri ile ilişkili olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin bu stratejileri kullandıklarında, kendilerini yöneterek, öz düzenleme becerilerini ve aynı zamanda çalışma becerilerini geliştirebileceklerini söylemek mümkündür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin akademik alandaki başarılarının onların öz düzenleme becerileri (Kovach, 1997; Turan ve Demirel, 2010) ve dolayısı ile çalışma becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Demir, Kılınç & Doğan, 2012; Meyer, 2005; Ramdass & Zimmerman, 2011; Thomas, 1993). Bazı öğrenciler etkili çalışma yollarını kendileri geliştirmelerine rağmen, tüm öğrenciler bu beceriye sahip değildir (Fulk, 2003; Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). Bu nedenle öğretme-öğrenme süreçlerinde bu becerilerin

kazandırılmasına ilişkin etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). Bu kapsamda, eğitimin daha çok içeriğe önem veren bir modelden, öğrencilerin içeriği iyi bir şekilde öğrenmeleri için ihtiyaç duyulan tutum ve yeteneklerin kazandırıldığı bir modele doğru yönelmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Thomas, 1993). Çünkü akademik olarak başarısız öğrencilerin çoğu, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin sahip olduğu ders çalışma taktiklerini kullanmayı bilmedikleri için başarıya ulaşamamışlardır (Demir et.al., 2012; Haitham M. & Nasser, 2014). Bu öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde pasif bir rol üstlenmişler ve başkaları tarafından yönlendirilmeyi beklerler (Gettinger & Seibert, 2002). Öğrencilerin akademik başarılarına yardım etmek için yapılabilecek en iyi şey kendilerini yönetmelerinin sağlanmasıdır (Thomas,1993). Kendini yönetme yani öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi başarılarını değerlendirebileceklerdir.

Kendini yönetmede tutum önemli faktörlerden biridir (Thomas,1993). Eğer bir öğrenci koşmaya karşı pozitif bir tutum içindeyse, onun koşma ile ilgili karşılaştığı yeni durum ne olursa olsun, bu sporla ilgili hevesi kırılmayacaktır. Tutumlar sadece bireyin dünyayı nasıl anladığını değil ondan nasıl zevk aldığını da etkileyecektir. Mesela öğrencinin okul hakkında nasıl hissettiği, onun okul yaşamını etkileyecektir (Devine ve Meagher,1989). Yani dersleri pek sevmeyen fakat okulu ve öğretmenlerini seven öğrenciler, dersleri sevme konusunda kendilerine şans vermeye istekli olacaklardır (Thomas,1993). Ayrıca bu öğrencilerin okulda verilen ödevlere olumlu bir tutum geliştirmeleri onların çalışma becerilerini kullanımını da destekleyecektir (Devine & Meagher,1989). Zimmerman vd. (1996) ise öz düzenleme sürecinin çalışma becerilerinin gelişimi ve kullanımında tamamlayıcı bir rol oynadığı zaman, öğrencilerin akademik başarılarının gelişiminden haberdar olup, yüksek öz yeterliğe sahip olacaklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin gelişim süreci sadece öğrencilerin öğrenmelerini kapsamaz. Aynı zamanda onların öz yeterlik ve öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini de kapsar.

Öz düzenleme becerileri ve çalışma becerilerinin geliştirilmesi için anahtar kural onun öğretilmesidir. Fakat Scanlon, Deshler ve Schumaker (1994) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çoğunun öğretim programının içeriği yerine çalışma becerileri öğretimine odaklanmayı istemedikleri sonucuna ulaşmıştır (cited in Gettinger & Seibert, 2002). Bu durum Thomas (1993)'ın araştırmasında da vurgulanmıştır. Aslında tüm alanlar için, tüm çalışma yöntemlerinin öğretilmesine gerek yoktur. Öğrencilerin farklı yöntemlere ilişkin farkındalıklarını geliştirmek, onların farklı alanlar için kişiye özel çalışma yöntemleri olabileceğini fark etmesini sağlar. Böylece öğrenciler kendi düşünme, düzenleme ve ders çalışma davranışlarını geliştirebilirler (Gettinger & Seibert, 2002). Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin çalışma ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılması konusunda bilinçlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu bilinçlendirmenin, öğretmen eğitimi programlarında, sosyal bilişsel kuramın ve yapılandırmacılığın eğitim açısından doğurgularına daha fazla yer verilerek ya da hizmet içi eğitim programları yoluyla yapılabileceği düşünülmektedir.

Extended Abstract

Introduction

When the related literature is reviewed, It is observed that the emphasis on study skills in researches is related to self-regulation or vice versa (Battal Karaduman, Güder, Özsoy-Güneş, & Kırbaşlar, 2014; Cooney, 2007; Fulk, 2003; Jakubowski, 2002; Lindblom-Ylänne, 2004; Lyons-Wagner, 2010; Meyer, 2005; Rogaten, Moneta,& Spada, 2013). At the same time, it is noteworthy that learning strategies and learning approaches are commonly included as concept in the studies related with these skills (Cooney, 2007; Dolors Cañada & Arumí, 2012; Jakubowski, 2002; Lyons-Wagner, 2010; Rogaten, Moneta & Spada, 2013; Senemoğlu, 2011). Therefore in this study, the concept "self-regulation" is primarily discussed and based on the tips coming up as a result of this discussion, the relationship between self-regulation and study skills will be explained.

Self-Regulation

Pintrich (1995) defines self-regulation as an active process where learners control their cognition, motivation and behavior towards a certain goal. According to Orange (1999), self-regulation is learner's willingness in order to manage or direct her/himself effectively by using appropriate strategies or attitudes to keep on goal-specific behaviors and searching for help when it is required. Zimmerman (2001) describes self-regulators as learners who control their learning cognitively, motivationally and behaviorally.

Pintrich (1995) likens self-regulation to thermostat. Environment plays an important role in developing self-regulation skills as thermostat adjusts itself with respect to temperature of environment. Its contribution to learner's self-regulatory skills is as follows: While learners' expectations and beliefs have an impact on the task they will do, self-concept and the environmental effects play a key role in learners' observations about themselves and how well they carry out the task. This is an obvious sign of the relationship between the environment and the learners throughout the development of self-regulation skills. Moreover, the inner standards which are set as a result of learners' evaluation of their own behaviors do not occur in a vacuum. These standards are set through moral principles, social assessment and taking someone as a role model; that is, the effects of the environment. However, learners do not blindly follow what they have seen or heard in their environment while setting their inner standards. Learners construct the knowledge they get from their environment (Bandura, 1986)

Within this context, Bandura (1986) states that self-regulation of a behavior is self-observation, judgmental process and self-reaction. Similarly, learning is defined as a process which comprises three phases: forethought, performance or self-control, and introspection (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008). Pintrich (2004) refers to a self-regulated learning framework in the classroom which covers all 3 phases mentioned similar to what Bandura (1986) remarked. The framework suggested by Pintrich (2004), however, comprises four successive phases. The first phase is forethought, planning and activation, which is the same as forethought. Pintrich (2004) regards monitoring as the second phase and control as the third. These two phases are included in performance and self-control. The last phase is referred to 'reaction and reflection', which covers introspection. In the light of this information, it is possible to define self-regulation as a developmental stage between the point where a learner needs to be guided by others and the points where s/he can automatically show a behavior without seeking others' assistance (Biemiller, Shany, Inglis & Meichenbaum, 1998; Watson & Tharp, 2007).

Strategies to improve self-regulation skills

For teachers in order to understand the connection between learners' studying habits and learning products, a model was proposed concerning the development of self-regulation skills. This model consists of four steps: The first one is self-assessment and self-observation (which covers a learner's judgment about self-efficacy based on her/his own observations and performance records). The second one is goal setting and strategic planning (which requires a learner's analysis of learning activities, setting definite learning goals, planning necessary strategies and revising them). The third one is strategy implementation control (which includes a learner's exercising the strategy s/he choose and controlling the accuracy of its implementation depending on her/his previous strategies, feedback from her/his teachers and peers, and self-observation). The last one is strategy product control (which involves a learner's focusing on the connections between the process and learning products in order to decide the efficiency of the strategic processes, examining them and evaluating their efficiencies) (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Dembo and Seli (2008) also highlights that six important components of self-regulation skills should be attached importance to be academically successful. These are motivation, - which directs learner's behaviors, learning strategies such as underlining and summarizing -, good time-management (Kovach, 1997), physical and social environment the learner is in, and performance observation which enables her/him to have the knowledge about how to use her/his own performance. Pintrich (1995) also refers to some rules which support the strategies concerning self-regulation put by Zimmerman et al. (1996) and Dembo and Seli (2008).

As a result, it is seen that the suggestions about strategies to improve self-regulation skills are related with study skills. This can be considered as a sign about relationship between self-regulation and study skills. To understand this relationship well, it is noteworthy to define study skills.

Study Skills

Study skills include an extensive part of the abilities and skills that can be employed at both school and home. The most widely known study skills can be classified as a proper study plan formation, self-management, time management, stress management, academic techniques and skills (i.e. listening skills, note-taking skills, research skills, reading skills, problem-solving skills, writing skills, and exam skills) (Anderson, 1978; Deem, 1993; Thomas, 1993).

The Relationship between Self-Regulation and Study Skills

According to Gettinger & Seibert (2002), studying includes self-regulation skills. Taking self-regulation strategies into consideration, it can be said that the development of self-regulation skills will contribute to the development of study skills. The studies of Ramdass and Zimmerman (2011) can be given an example to this. The results of the study show that students undergo self-regulation process through motivating themselves, preventing distraction, using strategies to complete their tasks, managing the time, setting goals, reflecting their performance, and delaying satisfaction when doing their homework. Therefore, it is stressed in the study that self-regulation and homework are related. When the processes students enter in while they are doing homework are examined, it is seen that the skills used in these processes are consistent with study skills.

In addition, Deem (1993) and Thomas (1993) note that self-management is one of the study skills. Some researchers define self-regulation through self-management (see the self-regulation definition of Orange (1999), p.31). So self-regulation skills can be considered as one of the study skills. Gawith (1991) suggested seven strategies for a learner's self-management. Studying these strategies in detail is believed to be useful in order to see this situation clearly. The seven strategies proposed by Gawith and their explanations are as follows: (1) Learning how to keep logs: Students should briefly note down

learning goals, what they have done, and if they have achieved the goals they set on a daily basis. (2) Time management: Students should study enough to achieve what they need to. That is, they should try to be as much successful as they can in a minimum time. (3) Planning: Students should set realistic and reachable goals and make plans which guide them to achieve them. (4) Thinking skills: Students should train themselves and their own minds so as to employ in-depth thinking methods. (5) Communication: Students should consider studying and research as a way of communication, in other words, as an interaction with other people. (6) Studying: Students should take exams as a given chance rather than something scary. If students systematically utilize learning and repetition skills, they master in studying. (7) Self-assessment: Students should form a habit of self-assessment. They should regularly assess themselves by asking questions such as "How good am I at this?, What have I actually achieved?, Are my goals realistic?". It is clearly understood that these seven strategies are related with both the strategies about self-regulation and the study skills mentioned before. It can be said that students will have self-management skill thanks to these strategies emphasized by Gawith (1991) and so their self-regulation and study skills will improve.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is observed that learners' academic success is related to their self-regulation skills (Kovach, 1997; Turan & Demirel, 2010) and thereby study skills (Demir, Kılınç & Doğan, 2012; Meyer, 2005; Ramdass & Zimmerman, 2011; Thomas, 1993). Although some students develop effective ways of studying by themselves, all students do not have this competence (Fulk, 2003; Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). Therefore it is crucial to be given place to the activities aimed at attainment of self- regulation and study skills in teaching-learning process (Lindblom-Ylänne, 2004; Thomas, 1993). In this context, it is highlighted that education should be shifted from a model where the content is attached more importance towards a model where students can acquire the attitudes and skills necessary to learn the content better (Thomas, 1993). Most of the students with low academic success could not achieve their goals since they did not know how to use study skills in comparison with those with high academic success (Demir et al., 2012; Haitham M. & Nasser, 2014). Presumably and probably the best thing to be done to help students achieve academic success is to promote them to manage themselves (Thomas, 1993). Students with self-management or self-regulation skills will be able to assess their own success.

Attitude is a key factor in self-management (Thomas, 1993). If a student has a positive attitude towards running, s/he will not be discouraged no matter what s/he is faced with. That is, students who like their school and teachers, - but not the lessons-, will be eager to give themselves a chance to like the lessons (Thomas, 1993). Furthermore, the use of their study skills will be promoted if these students develop a positive attitude towards homework (Devine & Meagher, 1989). Zimmerman et al. (1996) note that students will be aware of their academic success and have higher self-efficacy when self-regulation plays a complementary role in the development and use of study skills. Therefore, not only does the developmental process of self-regulation skills only include students' learning, but it also covers their control of self-efficacy and learning process.

The golden rule for developing both self-regulation and study skills is to teach them. But according to the result of Scanlon, Deshler and Schumaker (1994)' study shows that many teachers were not willing to teach study skills instead of focusing content of curriculum (cited in: Gettinger & Seibert, 2002). This problem is also emphasized by Thomas (1993). In fact, for all areas, it is not necessary to teach all study methods. Raising the awareness of different methods in students enables them to realize that there are personal study methods for different areas; therefore, students can develop their own way of thinking, regulating and studying (Gettinger & Seibert, 2002). In the light of all this information, it is considered useful that teachers' awareness about these skills can be raised via in-service training or they have an in-depth knowledge about outcomes of constructivism and social-cognitive theories via teacher education programs.

Kaynakça

Anderson, T. (1978). *Study skills and learning strategies* (Rep. No.104). Urbana: Center for the Study of Reading.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Battal Karaduman, G., Güder,N., Özsoy-Güneş, Z., & Kırbaşlar, F. (2014). Investigation of the effects of Turkish consciousness levels and selfregulated learning skills on study approaches of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 624-629.

Biemiller, A., Shany, M., Inglis, A., & Meichenbaum, D. (1998). Factors ınfluencing children' s acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning* (pp.203-224). Newyork: Guilford Press.

Cooney, F. (2007). *Adolescent self-regulation skills, working portfolios, and explicit ınstruction: A mixed methods study*. Unpublished doctorate dissertation. Walden University.

Deem, J. (1993). *Study skills in practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Dembo,M. H., & Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success: A self management approach*. Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.

Demir, S., Kılınç, M., & Doğan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(3), 427-440.

Devine, G. T., & Meagher, D. L. (1989). *Mastering study skills: A student guide*. New Jersey: Prentice Hall.

Dolors Cañada , M., & Arumí , M. (2012). Self-regulating activity: Use of metacognitive guides in the interpreting classroom. *Educational Research and Evaluation*, *18*(3), 245-264.

Fulk, B. (2003). Concerns about ninth-grade students' poor academic performance: One school's action plan. *American Secondary Education*, *31*(2), 8-26.

Gawith, G. (1991). *Power learning: A student' s guide to success*. Melbourne: Longman Cheshire.

Gettinger, M., & Seibert, K. J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, *31*(3), 350–365.

Haitham M. , A., & Nasser , R. (2014). Assessment of learning and study strategies of university students ın qatar using an arabic translation of the learning and study strategies ınventory. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 947-965.

Jakubowski, T. (2002). *Social-cognitive factors associated with the academic self-regulation of undergraduate college students ın a learning and study strategies course*. Unpublished doctorate dissertation, University of Southern California.

Kovach, R. W. (1997). *Academic achievement and the self-regulation of study time: Quantitative and qualitative dimensions*. Unpublished doctorate dissertation, The City University Of Newyork.

Lindblom-Ylänne, S. (2004). Raising students' awareness of their approaches to study. *Innovations in Education and Teaching International*, *41*(4), 405-421.

Lyons-Wagner, E. (2010). *The effects of a self-regulation learning-strategies ınstructional program on middle-school students' use of learning strategies and study tools, self-efficacy, and history test performance*. Unpublished doctorate dissertation, The University of San Francisco.

Meyer, C. J. (2005). *Self-regulation homework ıntervention: Increasing academic achievement ın social studies*. Unpublished doctorate dissertation, University of Wisconsin-Madison.

Orange, C. (1999). Using peer modeling to teach self-regulation. *Journal of Experimental Education*, *68*(1), 21-39.

Pintrich (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407

Ramdass, D., & Zimmerman , B. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Jaa*, *22*(2), 194-218.

Rogaten, J., Moneta , G., & Spada, M. (2013). Academic performance as a function of approaches to studying and affect in studying. *J Happiness Stud*, *14*, 1751–1763.

Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160), 65-80.

Thomas, A. (1993). Study skills. *OSSC Bulletin*, *36*(5), 1-38.

Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*, 279-291.

Watson, D. L., & Tharp R. G. (2007). *Self-directed behavior*. California: Thomson Wadsworth.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary ınstructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning* (pp.1-19). Newyork: Guilford Press

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement* (pp.1-37). Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self regulated learning* (pp.267-295). Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman,B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self regulated learners*. Washington: APA.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 2015, 221-236

www.pegegog.net

Serbest Zaman Etkinliği Olarak Yapay Duvar Tırmanışının Çocukların Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi*

Güçlü ÖZEN [a†]

[a]Abant İzzet Baysal Üniversitesi, BESYO, Bolu/Türkiye

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.012

Makale Geçmişi:
Geliş 27 Ağustos 2014
Düzeltme 04 Şubat 2015
Kabul 06 Mayıs2015

Anahtar Kelimeler:
Problem çözme becerisi,
Yaşayarak öğrenme,
Yapay duvar tırmanışı.

Öz

Araştırmanın temel amacı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin katıldıkları yaşayarak öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alan ve yüksek aktivite olarak tanımlanan yapay tırmanış duvarındaki deneyimlerinin onların problem çözme beceri düzeylerine etkisini belirlemektir. Yapay duvar tırmanışı içerik itibariyle çocuk için hem bir oyun hem de kendisini, sınırlarını ve diğerlerini tanıma fırsatları yaratan, onu pasif değil aktif kılan ve yaşayarak öğrenmesini sağlayan sportif bir etkinliğin daha ötesinde bir öğrenme noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada ön test –son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deneme grubu haftada iki gün, toplamda altı haftalık süren bir uygulamaya katılmıştır. Bu süre zarfında kontrol grubu herhangi bir aktiviteye katılmayıp normal yaşantısına devam etmiştir. Veri toplamak için Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, güven, özdenetim, kaçınma alt boyutları ve toplam puanlarda ön test son test skorlarında anlamlı farklar ($p<0.05$) bulunmuştur. Sonuç olarak yapay duvar tırmanışında yapılan etkinliklerin çocukların problem çöme beceri algı düzeylerinde olumlu gelişmeye sebep olduğu tespit edilmiştir.

Examining the Effect of Artificial Wall Climbing as a Leisure Time Activity on Children's Problem-Solving Skills

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.012

Article history:
Received 27 August 2014
Revised 04 February 2015
Accepted 06 May 2015

Keywords:
Problem solving,
Experiential learning education,
Artificial wall climbing

Abstract

The main purpose of this study is to determine the effect of experiential learning education on problem solving skills of primary education students. Artificial wall climbing is considered as not only a game but also as a learning tool that can help children discover themselves, recognize their limits and their peers, make them actively involved, and lead them to experience. In this research, experimental model with pretest-posttest control group design was used. During this time, the experimental group joined exercise throughout six weeks twice a week and control group did not participate in any activities, continuing their usual life. For collecting data "Problem Solving Inventory for Children" was used. In the analysis of the research data, t-test was used to compare the pre-test, post-test results of the two groups. According to the results of statistical analysis, there were significant differences in pre-test and post-test scores regarding confidence, self-control, avoidance subscales and total scores. As a result of this research, it is argued that the applied artificial wall climbing program has a positive influence on the problem solving skills of students.

* Bu çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi BAP Komisyon toplantısında alınan 2011-170 nolu kararı ile desteklenmiştir.

† **Yazar:** guclu1234@yahoo.com

Giriş

Eğitim bireyin yaşam içinde dengeli, verimli ve yaratıcı bir birey olabilmesini sağlayan unsurları içeren bir araçtır. Bu araç bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesinde, topluma uyum sağlamada ve olumlu davranış geliştirmede büyük bir rol oynamaktadır (Varış, 1994).

Bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve öğrenme sonuçlarını güvenli bir şekilde değerlendirebilirler. Kişinin kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenme ve bu öğrenmeleri güvenli bir şekilde değerlendirmesi temeline dayalı süreç yaşantısal öğrenme metodu olarak adlandırılmaktadır (Kolb, 1984). Yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için önemli bir süreç olmuş, formal eğitim yaşantısı içerisinde yaygın bir şekilde kullanılır hale gelmiştir. Eğitim kurumları içerisinde yapılan ve katılımcıların konfor alanlarından çıkmalarını sağlayan etkinlikler bütünü, katılımcıları değişime yönlendirmekte ve kendileri ile başkalarını anlamayı başarmaları için cesaretlendirmek üzere planlamış bir katalizatör olarak işlev görmektedir. Bahsi geçen süreçte kullanılan en etkin araçlardan birinin de, katılımcıları kendi yaşantıları ile oluşturdukları konfor alanlarından çıkarmak için kullanılan yapay yüksek aktiviteler içerisinde yer alan tırmanış duvarı olduğu belirtilmiştir (Kenzie, 2000). Bu tip etkinliklerin hem kişisel gelişim hem de sosyalleşme için iyi bir fırsat olduğu ve yaşanılan deneyimin katılımcıların liderlik özelliklerinin ortaya çıkması için fırsatlar yaratırken, problem çözme, iletişim, güven, denetim odağı gibi sosyal örüntülerde olumlu gelişime yol açacağı belirtilmiştir (Çelebi & Özen 2004).

Hopkins ve Putnam (1993)'a göre, yaşantısal öğrenme, geleneksel öğretmen-eğitmen odaklı öğrenme süreci yerine öğrenci-katılımcı odaklı bir öğrenme sürecini temel alır. Yaşantısal öğrenme; deneyim, algı, biliş ve davranışın birleşimi olmalıdır. Birçok açık alan ve macera programı esasen doğal ortam içinde fiziksel zorluklara odaklansa bile yaşantısal öğrenme bütüncül (holistik) bir yöntem olarak tanımlanmıştır (akt. Martin, 2001). İçine nüfuz eden pedagojik felsefede; algılanan riskin varlığı ile birlikte tüm noktaların güvenliği sağlanmış ancak bunun yanında kişisel kontrolün öne çıkarılarak katılımcılara herhangi bir aktiviteye hangi seviyede katılacaklarını seçme durumu yaratılmış, güvenli ve destekleyici bir grup atmosferinin oluşumu sağlanmıştır (Neill, 2004).

Sürekli gelişen ve değişen dünyada insanların günlük yaşamları gittikçe karmaşık bir hal almakta ve birçok problem ve engelle karşı karşıya gelmektedir. Bu durum, insanları karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik olarak düşünmek zorunda bırakmaktadır. Bu işlem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle problem çözme becerisi de çok geniş ve kapsamlıdır (Saygılı, 2000).

Problem kelimesi, farklı yazarlara göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Evans'a göre problem, hissedilen zorluktur; başarıya ulaşma yolunda karşılaşılan engeldir; problem bilinçli bir safhadaki olumsuzluktur; olan ve olması gereken durum arasındaki farktır; üzerinde yoğunlaşma ve biraz zorlama ile çözümlenebilecek istenmeyen bir durumdur (cited in: Dinç, 2000) Morgan'a göre problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (cited in: Saygılı, 2000).

Türk eğitim sisteminin temel taşı olan ilköğretimde bireylere, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmak hedeflenmektedir (Fidan& Erden, 1997). Ergenlik dönemi bazı önemli özelliklerin kazanıldığı, birey için en önemli dönemlerden biridir. Bu dönemde ergen, günlük yaşamla ilgili çözmek zorunda kalacağı pek çok problemle karşılaşır. Bu problemleri çözmek için de bunlara kendine göre çözüm yolları bulması gerekmektedir (Özbay, 2002). Problem çözme çocukluktan itibaren öğrenilmekte, okul yıllarında ise problem çözme becerileri geliştirilmektedir (Miller & Nunn, 2003). Kendisini problem çözmede yeterli olarak algılayanların kişiler arası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin & Heppner,1993).

Spence'e (2003) göre ise, etkili problem çözen bireylerin, bağımsız ve yaratıcı düşündükleri, sosyal yeterlilikleri olduğu, kendilerine güvenen, belirsizlikleri tolere edebilen kişiler olduğu belirtilmektedir (cited in: Dow & Mayer, 2004). Bu süreç göz önüne alındığında yetenekleri, ilgileri ve ihtiyaçları birbirinden çok farklı olan öğrencileri bir araya getirerek farklı bir etkinlik vasıtası ile erken yaşlarda temeli atılabilen problem çözme becerisi ve bu beceriyi örüntüleyen iletişim, özgüven ve özdenetim konularında gelişim hedeflenmiştir.

Gerçek yaşamda problem çözme ya da stresli olaylarla başa çıkabilme, psikolojik sağlık ve uyumla ilgilidir (Savaşır & Şahin, 1997). Bireylerin stresle başa çıkma süreçleri içerisinde sportif aktiviteleri bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde kullandıkları bilinmektedir. Spor yapmak yalnız bedensel bir uğraş olmayıp, aynı zamanda bir sosyalleşme, bir topluma uyum sürecidir (Başer, 1998). Bu kapsamda ele alındığında spor yapan bireylerin kendilerine daha çok güvendikleri ve stres faktöründen daha az etkilendiklerini söylemek mümkündür. Bir yaşantı ya da problem karşısında karar verme durumunda olan bireyler; sezgilerine dayanma, karar vermeyi erteleme, kaderci davranma, karar üzerinde aşırı düşünme ve zaman kaybetme, vereceği kararla ilgili sorumluluk ve risk almaktan kaçınma gibi stratejileri kullanabilmektedirler (Bowman, 1992). Bu aşamada karar verme sürecinde bireysel farklılıklar ve öğrenilmiş beceriler devreye girmektedir (Ferrari & Dovidio, 2001). Problem çözme becerisi de önemli bir sosyal beceri ve kişilik özelliği olarak gelişim dönemleri içinde kazanılmakta olup, bireyin sosyal uyumunu ve günlük yaşama yönelik başarısını yakından etkilemektedir (Arenofsky, 2001; Heppner & Anderson, 1985). Bu olgular göz önüne alındığında problem çözme becerisi, üstünde durulması, geliştirilmesi, geliştirilmesi için farklı yol ve yöntemlerin işe koşulması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Çalışmamızda yapılan yapay duvar tırmanışının da rekreatif bir etkinlik içerisinde sportif bir performansın da sergilenmesine olanak sağlaması önemini biraz daha arttırmaktadır.Bu çalışmanın amacı çocuklarda yaşayarak öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen sportif bir etkinliğin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini sınamaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yaşayarak öğrenmenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Problem çözme envanteri hem ön test hem son test olarak kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu model Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1.
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Model (Karasar, 2005).

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu (G1)	R O1.1	X	O1.2
Kontrol Grubu (G2)	R O2.1		O2.2

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evreni örneklemi ile aynı olup, Bolu ili ilköğretim okullarında 7. ve 8. sınıflarda gönüllü katılan toplam 80 öğrenci (35 kız, 45 erkek) oluşturulmuştur. Katılımcılar rastgele kontrol ve uygulama grubuna ayrılmışlardır. Çalışma için okul müdürleri ve öğretmenlerden izin alınmasının ardından çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen çocukların velilerine çalışma ve test prosedürleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaları içeren izin belgeleri gönderilmiş ve yalnızca bu belgeleri imzalayan velilerin çocukları çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Uygulamaya katılan öğrenciler günde 90 dakika, haftada 2 gün ve toplamda 6 haftalık yaşayarak öğrenmeye dayalı uygulamalı spor tırmanış eğitimine tabi olmuşlardır. Bu sürede kontrol grubundaki öğrenciler herhangi bir uygulamaya katılmayıp normal yaşamlarına devam etmişlerdir. Yaş grubuna

uygun ısınma hareketleri ile başlayan çalışma yine o yaş grubuna uygun rotalarda önce üstten emniyetli daha sonrasında ise üstten emniyetli- lider tırmanışa uzanan bir gelişim şematiği içerisinde yapılandırılmıştır. Uygulama esnasında sadece tırmanma becerisi değil, aynı zamanda temel tırmanış teknikleri, temel düğümler, emniyet alma gibi konularda bilgi ve becerilerin kazanılması sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ölçüm aracı olarak Serin, Serin ve Saygılı tarafından 2010 yılında geliştirilen Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılayışlarını belirlemek üzere geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ölçek 24 maddelik, 1-5 arası puanlanan 5'li likert tipi, bireyin problem Çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen değerlendirme ölçeğidir. Puan ranjı 24-120'dir. 568 deneğin katıldığı çalışma sonucu yapılan faktör analizinde ölçeğin üç alt boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Envanterin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir. Altı haftalık uygulama öncesi ve sonrasında anket uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

İstatiksel analizler SPSS 17.0 (SPSS, Inc.,Chicago, IL, USA) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar ortalama ve standart sapma olarak verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farka bağımsız t testi, grupların ön test ve son testleri arasındaki farka bağımlı t testi, cinsiyetler arasındaki farka ise Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır (Büyüköztürk, 2007). $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde yapay duvar tırmanışı çalışmalarının öğrencilerin problem çözmede kendilerini algılama bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının "Problem Çözme Envanterine" ilişkin ön test puanların karşılaştırılması için yapılan Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Gruplarının "Problem Çözme Envanterine" İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları.

Grup	n	AO	SS	T
Deney	40	77.47	6.68	0.326
Kontrol	40	76.10	7.31	

*p<0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları ön test problem çözme envanteri toplam puanları arasında istatiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir fark yoktur. Bu da bize kontrol ve deney gruplarının problem çözme becerileri açısından homojen olduğunu göstermektedir.

Deney grubu "Problem Çözme Envanterine" ilişkin ön test-son test toplam puanların karşılaştırılması için yapılan Bağımlı t-testi sonuçları Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3.
Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması İçin Bağımlı t-Testi Tablosu.

Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeği Alt boyutları		Ön-test AO±SS	Son-test AO±SS	t
Güven	Deneme	45.45±5.82	51.30±5.52	12.73*
	Kontrol	46.30±3.12	46.92±2.36	0.23
Özdenetim	Deneme	20.57±4.35	25.40±3.29	3.92*
	Kontrol	20.10±2.80	21.45±3.20	-5.15
Kaçınma	Deneme	11.45±2.18	19.72±2.02	19.23*
	Kontrol	10.92±3.21	9.90±2.40	3.08
Toplam Puanlar	Deneme	77.47±6.68	98.42±5.68	10.07*
	Kontrol	76.10±7.31	77.83±6.40	-0.26

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde ön test- son test puanları açısından kontrol grubunda istatiksel olarak anlamlı fark (p>0,05) görülmez iken deneme grubunda tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklar (p<0,05) görülmektedir. Deneme grubunda görülen anlamlı farkın kaynağına bakmak için aritmetik ortalamalar incelendiğinde son testlerden alınan puanların daha yüksek olduğu ve katılımcıların her alt boyutta ve toplam puanlarda olumlu gelişme yaşadıkları gözlenmiştir.

Cinsiyetler açısından deney grubu "Problem Çözme Envanterine" ilişkin ön-test ve son-test toplam puanlarının ve farkların farkının karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4.
Cinsiyet Değişkeni İçin Mann-Whitney U Tablosu.

Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeği Alt boyutları		Ön Test		Son Test		Fark
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Güven	AO±SS	44.88±4.62	45.87±4.89	52.82±4.02	51.97±5.35	-.440
	Z	-.267		-.225		
Özdenetim	AO±SS	19.84±4.33	21.60±3.96	24.40±4.56	26.38±4.05	-.070
	Z	-.463		-.509		
Kaçınma	AO±SS	11.93±2.54	11.08±2.69	20.06±2.89	18.92±3.01	-.845
	Z	-.198		-1.055		
Toplam Puanlar	AO±SS	76.65±6.25	79.55±6.21	97.28±5.96	98.27±5.87	-.266
	Z	-.356		-.107		

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde ön test- son test puanları ve farkların farkı açısından tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise bazı alt boyutlarda erkeklerin bazılarında ise kadınların kendilerini daha iyi algıladıkları, ancak tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda oldukça benzer puanlara sahip oldukları gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözme tarzları olduğu belirtilmektedir. Problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde öğretenin aktif olduğu klasik yaklaşım yerine öğrenenin aktif olduğu, öğrenenlerin kendi öğrenmelerine katıldıkları, bilgiyi keşfetmelerinin, uygulayabilmelerinin, diğer bir deyişle bilgiyi kendilerine mal etmelerine olanak sağlayan yöntemlerin daha etkin olduğu kabul edilmektedir (Rubin & Herbert, 1998). Öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinde yüksek puan almalarının uygulanan eğitim programları ile sağlanabileceği (Özkök, 2005) vurgulanmış, problem çözme becerisinin öğrenilebilen bir yeterlilik olduğu (Miller & Nunn, 2003) belirtilmiştir. Farklı bir yaklaşım olan yaşayarak öğrenme eğitimleri, öğrencileri konfor alanlarından çıkmalarını sağlayarak kişisel gelişimlerinde olumlu gelişmeler yaratacağı (Brown, 2008; Leberman & Martin, 2002) alan yazında sıkça vurgulanan bir olgu olmuştur. Tüm bu noktalar göz önüne alındığında, yapılan etkinlikler bütününün problem çözme beceri algı düzeylerinde olumlu bir gelişime neden olabileceği düşünülmekte ve bu eğitimlerin formal eğitim içerisindeki önemi bir kez daha görülmektedir.

Bu araştırmada yapay duvar tırmanış aktivitelerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre tırmanış etkinliklere katılan öğrencilerin, güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarında olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir. Bu da yapılan eğitimin katılımcılarda, problemleri çözmede kendilerine daha çok güvendikleri, problemi çözmek için içsel denetim mekanizmalarını daha iyi kullandıkları ve zorluklar karşısında vazgeçme meyillerinin azalıp sorunların üstüne kararlılıkla gittiklerinin göstergesi olmuştur.

Başlangıçta çok zor veya imkansız görünen, ancak zaman içerisinde başarılan veya yapılabilir konuma gelen tırmanış süreci, katılımcı öğrencilerde öz güven artışına sebep olabileceği gibi, bu süreç içerisinde içsel denetimlerini sağlayarak azimle çalışmanın sonuç getirdiğini görmek, olayların oluşunu dışarıda ki kaynakta değil kendi çabalarında aramak gibi bir bakış açısı kazandırmış olabilir. Zaman içerisinde oluşan başarı veya başarabilme ihtimali duygusu, karşılaşılan sorunlardan kaçmak yerine sorunlarla yüzleşen ve farklı çözüm yolları deneyen bireyler olmasını sağladığı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında Constantine (1993), Nyhus (1993,1996), Özen ve Yalçın (2009) benzer ip parkurları ile yapılan eğitimlerin katılımcıların öz etkililik algılarında olumlu gelişmeler olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde Hans (2000) tarafından yapılan ve alan yazının tarandığı meta analiz çalışmasında, denetim odağı temelli gelişimin olumlu olduğu vurgulanmıştır. Kenzie (2000) açık alan eğitimlerinin çalışma prensiplerini incelediği çalışmada katılımcıların öz etkililik, öz güven ve denetim odağı gibi unsurlarda gelişme gösterdiğini aktarmıştır. Bu bilgiler ışığında yapılan etkinliklerin katılımcıların bahsi geçen kişisel gelişimleri aracılığı ile güven, öz denetim ve kaçınma alt boyutlarında kendilerini daha iyi algılamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Bitirilen bir tırmanış rotasında, çok sayıda deneme, farklı çözüm yolları üretme, her öğrencinin kendine uygun zaman aralığında ve kendine uygun çözüm bulma çabası onların problem çözme beceri algılarında olumlu bir gelişime yol açtığı söylenebilir.

Eagle vd. (2000) kolej öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, yaşantısal öğrenme etkinliklerine katılımın olumlu davranış geliştirme alt başlığında daha yüksek puan almalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Graham ve Robinson (2007) ise benzer eğitim içeriğine sahip macera etkinlikleri ile düzenlenen programda kolej öğrencilerinin özgüven algılarında anlamlı gelişime yol açtığını rapor etmişlerdir. Bu durum bizim araştırmamızdaki güven ve denetim alt boyutlarında tespit edilen gelişim ile paralellik göstermektedir.

Eğitim bilimi açısından bakıldığında öğretmen merkezli ve teorik konu anlatımı ile sınırlı kalan müfredatın öğrenci merkezli yaşayarak öğrenmeye dayalı metoda göre daha az etkili olduğu belirtilmiştir (Bay & Karakaya, 2009; Güney & Semerci, 2009; Kılıç & Acat 2007). Kişinin aktif olarak katıldığı yaşayarak öğrenme etkinliklerinin katılımcıların kişisel gelişiminde önemli rol oynadıkları belirtilmiştir (Autry, 2001; Bartley & Powers, 2003; Breheney, 2000; Çelebi, 2002; Hattie et al.1997; Gillis & Speelman, 2008; Özen, 2004, 2010; Özen et al. 2010). Bu bağlamda, çocukların karşılaştıkları problemlere çözümler

düşünmelerini destekleyen High Scope Yaklaşımı çalışmamızda temel aldığımız eğitim tekniği ile örtüşmektedir. Bu yaklaşım çocukların kendi kendilerine planlayıp yürüttükleri etkinliklerden daha fazla yararlandıkları ilkesine dayanmakta, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi esas almakta, çocukların pasif kalmaları yerine bir şeyler yaparak faaliyetlere katılmalarını sağlayarak, çocuklara keşiflerde bulunabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Fathi, 1992). Problemlerin çözümünde aktif rol alan, edilgen konumdan kurtularak çözümleri içselleştiren katılımcıların yaşayarak öğrendikleri ve bu durumun onların problem çözme beceri algılarında olumlu gelişimde rol oynadığı düşünülmektedir.

Katılımcı öğrenciler, yapılan etkinlikler sürecinde, kendi akranları ile oluşturulmuş grup içerisinde çalışma fırsatı bulmuşlardır. Çalışmalar eğitimde bireysel çalışmadan ziyade akran işbirliği içinde olan çocukların daha iyi çıktılar elde ettiği (Moshman & Geil, 1998; Samaha & DeLisi, 2000, Underwood, Underwood & Wood, 2000) vurgulanmış ancak her işbirliğinin bilişsel değişim ile sonuçlanmayabileceği (Levin& Druyan, 1993; Tudge & Winterhoff, 1993) belirtilmiştir. Olumlu çıktıların elde edilmesinde çok farklı faktörlerin etkisinin olduğu (cinsiyet, yaş, motivasyon, görev) bilinmekte; ancak en önemli anahtarın sözel iletişim olduğu (Fawcett & Garton, 2005) belirtilmektedir. Hopkins ve Putnam (1993) grup içinde yavaş yavaş geliştirilen karşılıklılık bağının grup üyelerinin kişisel gelişiminde önemli bir yeri olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazında kaya tırmanışı, kano, kamp aktiviteleri gibi çeşitli deneyimler girişimci olma, işbirliği, azim, kararlılık, sebat, direnme, beceriklilik gibi nitelikleri beslediği belirtilmiştir (Çelebi & Özen, 2004; Sheard & Golby, 2006). Grup dinamiğinin yarattığı olumlu atmosferin, yapılan etkinlik ve yaşayarak öğrenme eğitiminin doğasının, katılımcıların her alt boyutta ve toplam puanlarda kendilerini daha iyi algılamalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Eğitmenlerin oluşturduğu olumlu grup atmosferi içerisinde, öğrencilerin kendi yaş grubundaki etkinliklere katılımın; motivasyonu yüksek, problem çözme becerisini işe koşan, bir görev eşliğinde iletişim sağlayan ve program çıktılarından en üst düzeyde fayda sağlayabilen bireyler olmalarına olanak tanıdığı düşünülmektedir.

Motivasyonun öğrenme ve başarı için faydalı olduğu genellikle kabul edilen bir durumdur. Motive öğrencilerin daha katılımcı ve öğrenmeye açık olduğu ve daha kısa sürede daha çok yol aldığı görülmektedir (Karataş & Erden, 2012). Özen vd. (2010) yaptıkları çalışmada yaşayarak öğrenme temelli eğitimlerde katılım istekliliğinin program kazanımlarında anlamlı fark yarattığını belirtmişlerdir. Gönüllü katılımın olduğu ve oyun yolu ile katılımcı olmanın arttırıldığı eğitim ortamında öğrencilerin katılımının arttığı ve eğitim çıktılarının olumlu olmasının sağlandığı söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre etkinliklere katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından problem çözme düzeyleri arasında istatistiksel bir fark olmadığı ve cinsiyet değişkeninin program kazanımları açısından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Literatür tarandığında problem çözme becerisi ve cinsiyet değişkeni açısından karışık bulgular mevcuttur. Bazı araştırmalar (Basmacı, 1998; Çam, 1996; D'zurilla et al., 1998; Koray & Azar, 2008; Korkut, 2002; Pajares & Miller, 1994; Taylan, 1990) erkek ergenlerin kendilerini kızlardan daha iyi problem çözücü olarak algıladıklarını vurgulamaktadır. Bazı araştırmalar ise (Cenkseven & Akar-Vural 2006) kız ergenlerin erkeklerden daha yüksek bir problem çözme becerisine sahip olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırma bulguları da problem çözme becerilerinin cinsiyetler açısından farklılaşmadığını göstermektedir (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Hoffman & Schraw, 2009; Hoffman & Spatariu, 2008; Köstereloğlu, 2007; Otacıoğlu, 2008; Saracaloğlu, Serin & Bozkurt 2001; Tümkaya & İflazoğlu, 2000). Heppner vd. (2004), problem çözme ve cinsiyet arasındaki ilişkinin yeterince açıklığa kavuşturulamadığını belirtmektedirler.

Açık alan eğitimleri açısından bakıldığında ise; Hattie vd. (1997) yaşantısal öğrenme temelli olan maceraya dayalı aktiviteler ile oluşturulmuş eğitimlere katılan katılımcıların kazanımlarını incelemek amacıyla yaptıkları meta- analiz çalışmasında, ilerlemiş yaş seviyesinin haricindeki demografik özelliklerin program kazanımları üzerinde çok etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yine benzer programlar üzerine Neil ve Richards (1998) yaptıkları meta-analiz çalışmasında program süresinin eğitim kazanımlarına anlamlı etkisi üzerinde vurgu yaparken cinsiyet farklılığının bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Macera etkinliklerine katılımın nedenlerini modellemeye çalışan Hsieh (2007), incelemesinde, cinsiyet, yaş ve

beceri seviyesi farklılığının macera arayışını etkilediğini ancak cinsiyet, yaş, eğitim durumu gibi değişkenlerin katılım motivasyonunu etkilemediğini belirtmiştir. Özen vd. (2010) yaptıkları çalışmada açık alan eğitimlerinin problem çözme becerisi üzerine olumlu etkisini tespit ederken cinsiyet değişkeninin bu olumlu etki üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir.

Yaş grubuna uygun bir şekilde düzenlenen tırmanış sürecinin cinsiyet farklılığı gözetmeksizin işe koşulmuş olması ile Yiğitbaş ve Yetkin (2003)'in de belirttiği gibi, müfredat programlarının aynı olması böyle bir sonucun çıkmasında etken olabilir.

Eskin (2000) lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin depresyon sorununu ölçtüğü bir çalışmada % 60 gibi bir oranın sorunlu bölgede olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar çalışma kısıtı olarak nedenselik bağını kurarken dikkatli olunmasını gerekliliği üzerinde durmuş ise de, kendine güveni az ve yetersiz problem çözme beceri düzeyine sahip olan gençlerin daha riskli bölgede olduğunu vurgulaması oldukça önem arz etmektedir. Bu söylem bize gelecek nesillerin daha üretken ve toplumla barışık olabilmeleri adına yeterli problem çözme beceri düzeyine getirilmelerinin ne derece gerekli olduğunu gösteren bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu pencereden bakıldığında daha müreffeh yarınlar için benzer eğitimlerin ve sosyal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Serbest zamanın pozitif kullanımının artmasının kendini gerçekleştiren ve ruhen sağlıklı gençlerin gelişmesine katkıda bulunduğu yaygın olarak ifade edilmektedir (Paasmore & French, 2001). İçinde bulunduğumuz çağın gereği daha sağlıklı, mutlu, atılgan ve sosyal bireyler yetiştirmek için eğitim kurumlarında bulunan yetkili kişilerin bu gerçekleri göz önünde bulundurarak sanat ve spor aktivitelerine önem vermeleri gerekliliği vurgulanmıştır (Çağlar et al. 2012). Yaşayarak öğrenme temelli benzer aktivitelerin hem sayısının ve çeşidinin hem de katılımın arttırılmasının ne kadar önemli olduğu bu çalışma ile de bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Extended Abstract

Introduction

The process of "experiential learning" is defined as a teaching method where individuals learn from their own lives, their own experiences and able to evaluate these learning safely (Kolb, 1984). The activities included in educational institutions providing participants to move out their comfort zone lead them to change by acting as a catalyzer and designed in order for encouraging the participants to understand both themselves and others. One of the most effective tools used during this process is wall climbing, which is among the artificially high activities used for moving participants out of their comfort zone (Kenzie, 2000). It has been indicated that such kinds of activities provide a good opportunity both for personal development and socialization as well as creating opportunities for participants to explore their leadership characteristics and positively develop social patterns on their problem solving, communication, confidence, and locus of control abilities (Çelebi & Özen 2004). The word "problem" has been defined in different ways by different authors. For Evans, problem is the difficulty felt in or an obstacle encountered on the way to success; it is the negativity at a conscious stage; it is the difference between the case and the one that must be; it is an undesirable situation that can be solved by concentration and a bit of coercion on (Cited in: Dinç, 2000). According to Morgan, it is a conflict situation in which an individual encounters prevention while trying to achieve a goal (Cited in: Saygılı, 2000).

In primary education, which is the essence of Turkish educational system, it is targeted that individuals should live in harmony with other members in the community and should acquire the basic knowledge and skills required for maintaining a better way of life (Fidan &Erden, 1997). Adolescence period is one of the most important times for individuals in which they gain some important features. During this period, the adolescent encounters many problems in daily life that she/he will have to solve. In order to solve these problems, she/he needs to find his/her own solution methods (Özbay, 2002). Problem solving is learned from childhood and in school years problem-solving skills are developed (Miller & Nunn, 2003).

It is possible to say that individuals who do sports are more self-confident and less-affected by stress. Individuals who have to make decisions on any experience or problem can use certain strategies such as relying on intuition, postponing a decision, showing fatalistic act, thinking excessively on any decision and then losing time, avoiding to take responsibility and any risk on their decisions etc (Bowman, 1992). At this stage, individual differences and learned-skills come into play in decision-making process (Ferrari &Dovidio, 2001). Problem solving skills are also important social skills acquired as a personality characteristic and are closely connected to the level of the individual's social harmony and success in life (Arenofsky, 2001; Heppner & Anderson, 1985). Considering these facts, problem solving skills emerge as important skills that need to be focused on and developed by using different ways and methods. In this respect, our study is meant to indicate the importance of artificial wall climbing since it allows displaying a sportive performance inside a reactive activity.

Method

Research Design

Experimental design model with pretest-posttest control group has been used in order to emphasize the effect of experiential learning on problem solving skills.

Participants

Working area of the study is the same as the sampling area. Participants consist of totally 80 volunteer students (35 female, 45 male) studying at 7th and 8th grades of primary schools in Bolu. Participants were randomly divided into control and treatment groups. Students participating in treatment group have been subject to practical sport climbing training during six weeks (90 minutes/day, 2 days in a week). During this period, students in control group didn't participate in any practice and continued their daily life. Working period started with warm up activities that are suitable for the age group. A development scheme was designed and included appropriate routes for the age group with an overhead-safety, and then was extended to a development of overhead-safety leadership climbing. During the application, not only the climbing skills but also acquiring the knowledge and skills on certain matters such as basic climbing techniques, basic knots, taking safety etc were covered.

Instrument

As a measurement tool, Problem Solving Inventory for Children developed by Serin, Serin & Saygılı in 2010 was used. This inventory is a scale of self-evaluation measuring the perception of primary school students on their problem solving skills. The validity and the reliability of the scale were measured. It consists of 25 items scored between 1-5 points as a Likert-type scale.

Collecting Data

The survey was implemented previous and after the six weeks treatment.

Analyzing Data

Statistical analyses were done using SPSS 17.0 (SPSS, Inc.,Chicago, IL, USA) software package. The results were presented in mean and standard deviation scores. Independent T-test was conducted to find out if there is a significant difference among pretest scores of experiment and control groups whereas dependent T-test was used for the difference between pretest and posttest scores of two groups. Additionally, Mann-Whitney U test was applied for the gender difference (Büyüköztürk, 2007). $p<0.05$ was accepted as statistically significant.

Discussion, Conclusion & Implementation

It is stated that individuals differ from each other in terms of perception, understanding, approaching and problem solving. In development of senior cognitive skills such as problem solving, it is accepted that methods providing active learning in which participants take role in their own learning process by exploring and applying knowledge are more active than classical approaches in which instructor is more active than participants (Rubin& Herbert, 1998). It is underlined that students are able to get high scores in creative problem solving skills thanks to the applied training programs (Özkök, 2005) since problem solving skills is a learnable competence (Miller& Nunn, 2003). It is a frequently mentioned phenomenon in literature that experiential learning trainings as a different approach will create positive improvements in personal development of students by moving them out of their comfort zone (Brown, 2008; Leberman & Martin, 2002). Considering all these points, it is believed that all activities carried out in this study can create a positive effect on problem solving skill perception levels, which shows the importance of these trainings in formal education once again.

In this study, the effect of artificial wall climbing activities on problem solving skills was investigated. As for the results of this study, it was found that students participating in artificial wall climbing activities show a positive development in subscales of confidence, self-control and avoidance, which was an

indicator that participants of this training are more self-confident and can use inner control mechanism better in problem solving. Also, their resistance against difficulties is observed to decrease and they were found to persist decisively on any problems.

Climbing process initially seems quite difficult or impossible but is achieved or can be achieved after many attempts over time. This process could bring a perspective to the participants that they are able to solve the encountered problems by using their inner strength and look for the reasons of events not in external sources but in their own efforts. Additionally, it is considered that the sense of success or possibility of success help individuals confront their problems, make various plans to try different ways in order to solve their problems instead of escaping from the problems encountered or ignoring them by making instantaneous decisions. In literature, Constantine (1993), Nyhus (1993,1996), Özen and Yalçın (2009) reported that trainings with similar rope trails provide positive developments in self-efficacy perception of participants. Similarly, in the meta-analysis study conducted by Hans (2000), it has been highlighted that development focusing on locus of control is affected positively. In his study examining the working principles of open field training, Kenzie (2000) has reported that the participants show development on certain issues such as self-efficacy, self-confidence, locus of control etc. In the light of these findings, it is believed that the participants will perceive themselves better at subscales of self-confidence, timely and planned approach thanks to the aforementioned personal development emerging through the activities carried out in this study.

It is possible to say that numerous trials of climbing route, creating different solutions, efforts to try to find an appropriate solution in an appropriate time interval will lead to a positive development in individuals' problem solving perception. In a study with college students, Eagle et al. (2000) stated that participating in experiential learning activities provided higher scores in subheading of positive behavioral development. Graham and Robinson (2007) also reported that there was a significant development in self-confidence perception of college students who participated in a similar program with adventure activities, which is in line with the development in subgroups of confidence and control as identified in our study.

In terms of educational science, it has been stated that teacher-centered curriculum confined to theoretical lecturing is less effective than student-centered experiential learning (Bay & Karakaya, 2009; Güney & Semerci, 2009; Kılıç & Acat 2007). It is also indicated that experiential learning activities in which individuals actively participate, play an important role in their personal development (Autry, 2001; Bartley & Powers, 2003; Breheney, 2000; Çelebi, 2002; Hattie et al., 1997; Gillis & Speelman, 2008; Özen, 2004, 2010; Özen et al., 2010). In this respect, High Scope Approach which encourages children to think about solutions to problems encountered is consistent with the training techniques that we have basically taken in our study. This approach is based on the principle that children get more benefit from the activities planned and conducted by them. Providing a learning atmosphere in which children never stay passive but take an active role will encourage them to explore new things (Fathi, 1992). It is considered that participants actively having roles in problem solving process will internalize solutions and learn experientially, which eventually helps them to develop their problem solving skills perception.

As studies highlighted that children in collaboration with peers have achieved better outcomes than the ones who study individually, throughout the activity process, the participants had the opportunity to work in groups formed by peers (Moshman & Geil, 1998; Samaha & DeLisi, 2000, Underwood, Underwood& Wood, 2000). However, it is stated that not every participation in collaboration results in cognitive change (Levin & Druyan, 1993; Tudge & Winterhoff, 1993). It is known that various factors (gender, age, motivation, and task) influence the process. However, it is also indicated that the most important key is verbal communication (Fawcett & Garton, 2005). Hopkins and Putnam (1993) have underlined that the bond of reciprocity, which is developed slowly in the group, plays an important role in personal development of group members in open field training activities. In literature, it is pointed out that various experiences such as rock climbing, canoeing, camping etc feed certain characteristics like entrepreneurship, cooperation, perseverance, determination, persistence, resistance,

resourcefulness (Çelebi & Özen, 2004; Sheard & Golby, 2006). It is considered that positive atmosphere created by the group dynamic, the activities carried out and the nature of experiential learning have led participants to perceive themselves better at each subgroups and total scores. Additionally, it is believed that participants get the highest benefit from the program outcomes in case of a communication in their own age group such as a positively high-motivated group atmosphere with trainers; developing problem solving skills in the presence of a task etc. It is generally accepted that motivation is beneficial for learning and success. It is observed that motivated students willing to participate more and open to learning; and more frequently respond timely (Karataş & Erden, 2012). In their study, Özen et al. (2010) have pointed out that willingness of participation in experienced-based trainings create a significant difference in program achievements. It is possible to say that training design which supports voluntary participation via games increases students' participation as well as playing an important role on generating positive training outcomes.

According to the findings of this study, the gender variable doesn't have a statistically significant effect on problem solving levels of students and in program achievements. The literature presents inconsistent findings regarding problem solving skills and gender variable. Some researchers (Basmacı, 1998; Çam, 1996; D'zurilla et al., 1998; Koray & Azar, 2008; Korkut, 2002; Pajares & Miller, 1994**;** Taylan, 1990) underline that male adolescents perceive themselves as better in problem solving than females whereas some studies (Cenkseven & Akar - Vural 2006) indicate that female adolescents have better problem solving skills than males. Some other studies, on the other hand, argue that problem solving skills do not differentiate based on gender variable (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Köstereloğlu, 2007; Hoffman & Schraw, 2009; Hoffman & Spatariu, 2008; Otacıoğlu, 2008; Saracaloğlu, Serin & Bozkurt 2001; Tümkaya & İflazoğlu, 2000). Therefore, Heppner et al. (2004) have pointed out that more studies are needed to identify the relationship between problem solving and gender.

In terms of open field trainings, as a result of their meta-analysis study examining the acquisitions of participants in an experimental learning formed by adventure-based activities, Hattie et al. (1997) report that demographic characteristics, except advanced age level, are not highly effective on program achievements. Similarly, Neil and Richards (1998) in their meta-analysis study have emphasized the significant effect of program length on educational achievements whereas gender difference was not reported as a significant factor. Hsieh (2007), who tried modeling the reasons for participating into adventure recreation activities, has reported that the difference of gender, age and skill level affect the adventure quest; however, certain variables such as gender, age and educational status don't affect the motivation for attendance. Özen et al. (2010) have identified a positive effect of open field trainings on problem solving skills whereas they have reported that gender variable has no influence on this positive effect. As stated by Yiğitbaş & Yetkin (2003), it seems that a climbing task which is designed for a specific age group consisting both genders who have the same curriculum is an emerging factor of such a process.

In one of his studies which measures depression problem of high school students, Eskin (2000) has indicated that as a portion of 60% exists in the troubled area. When stressing the importance of being careful while establishing the casual look as a working constraint, Eskin also emphasizes that young people with poor self-confidence and insufficient level of problem-solving skills are in a more risky area, which indicates the requirement for future generations to achieve the adequate level of problem solving skills in order to be more productive and to establish appropriate relationships with others. From this point of view, it emerges that developing similar trainings to help improving social and cognitive skills is important for more prosperous futures. It is widely expressed that an increasing positive use of free time contributes to the development of self-fulfilling and spiritually healthy young people (Paasmore & French, 2001). Therefore, it is fundamental for educational institutions to give importance to art and sport activities in order to create more healthy, happy, assertive and social individuals (Çağlar et al. 2012). This study reveals the importance of developing variety of experiential learning-based activities in which students are willing to participate and learn.

Kaynakça

Breheny, M. S. (2000). Investigating the effects of a low ropes course experience vs. classroom instruction on the problem-solving appraisal of college freshmen. Dissertation abstracts international, 61(05A), 1738. (UMI No. AAI9976182).

Brown, M. (2008). Comfort zone: model or metaphor? Australian Journal of Outdoor Education, *12*(1), 3-12.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler* (2nd Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cenkseven, F. & Akar-Vural, R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimine cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, *25*, 45–53.

Constantine, M. (1993). The effects of ropes course experience on perceived self-efficacy: A study designed to examine the effects of an adventure program. *The Pennsylvania Journal of Health, Physical Education Recreation and Dance, 52*(2), 10.

Çağlar, M. Dinçyürek, S., & Arsan, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 106-116.

Çam, S. (1996). *İletişim becerileri eğitimi programı eğitiminin öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, M. (2002). Doğa etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü. Unpublished doctorate dissertation, Eğitim Yönetimi Programı. AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çelebi, M. & Ozen, G. (2004, March). *University students and adventure education programmes: A study of meanings and experience of adventure training activities.* Symposium conducted at the meeting of the International Conference on Leisure, Tourism and Sport-Education, Integration, Innovation, Gologne, Germany.

D'Zurilla, T. J, Chang, E. C., Nottingham, E. J., & Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology, 54* (8), 1091–1107.

Dinç, A. (2000). *Örgütlerde karar verme ve problem çözme süreçlerinde yaratıcı düşüncenin yeri ve önemi.* Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dow, G. T. & Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal, 16* (4), 389-402.

Eagle, H.A., Gordon, J. &Lewis, L. (2000). *The effect of a public school system's one day adventure experience.* Coalition or Education in the outdoors Fifth Biennial Research Symposium Proceeding.

Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 3,* 228–234.

Fathi, L. (1992). *High scope okul öncesi eğitimi, programı ve uygulamaları*. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: YA-PA Yayınları.

Fawcett, L.M. & Garton, A.F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology 75* (2), 157-169.

Ferrari, J.R. & Dovidio, J.F. (2001). Behavioral information search by indecisives. *Personality and Individual Differences, 30,* 1113-1123.

Fidan, N. & Erden M. (1998). *Eğitime giriş.* İstanbul: Alkım Yayınları

Gillis, H. L. & Speelman, E. (2008). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education, 31*(2), 111-135.

Graham, L. B. & Robinson, E. M. (2007). Project Adventure and self-concept of academically talented adolescent boys. *Physical Educator, 64(*3), 114-122.

Güney, K. & Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 77-83.

Hans, T. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 30*(1), 33-60.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research, 67*, 43-87.

Heppner, P. P., Witty, T. E. & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist, 32*(3), 344–428.

Heppner, P.P. & Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research, 4,* 415-427.

Hoffman, B. & Schraw, G. (2009). The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences, 19,* 91–100.

Hoffman, B. & Spatariu, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology, 33,* 875–893.

Hsieh, T. (2007). *Recreational motivation, sensation seeking, and recreational involvement of Taiwan's adventure recreation participants* Unpublished doctoral dissertation, University of the Incarnate Word, San Antonio.

Hopkins, D. & Putnam, R. (1993) *Personal growth through adventure*. London: David Fulton Publishers.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştirma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Karataş, H. & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 7*(4), 983-1003.

Kenzie, M. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education, 5*(1), 19-28.

Kılıç, A. & Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 17,* 21-37.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Koray, Ö. & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16* (1), 125–136.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 177–184.

Köstereloğlu, M. A. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.* Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Leberman, S. I. & Martin, A. J. (2002). Does pushing comfort zones produce the most learning? *Australian Journal of Outdoor Education, 7*(1), 71-81

Levin, I. & Druyan, S. (1993). When sociocognitive transaction among peers fails: The case of misconception in science. *Child Development 64,* 1571–1591

Lillian M. F. & Alison F. G. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 157.

Martin, J. (2001). *Towards the next generation of experiential education programmes: A case study of Outward Bound*. Unpublished doctorate dissertation, Massey University, Palmerston North, New Zealand.

Miller, M. & Nunn, G.D. (2003). Using group discussion to improve social problem solving and learning. *Ord,30*(4).

Moote Jr. G. T., Wodarski, J. S. (1997). The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs: A review of the literature. *Adolescence, 32*(125), 143-167.

Moshman, D. & Geil, M.(1998). Collaborative reasoning: Evidence for collective reality. *Thinking and Reasoning, 4*(3), 231–248.

Neill, J. (2004). W*hat is Outdoor Education? Definition (Definitions).* Retrieved August 1, 2008 from http://www.wilderdom.com/definitions.html

Neill, J. T. &Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of Outdoor Education, 3*, 2-9.

Nyhus, R. A. (1994). *The effect of adventure education over time on physical self efficacy and task-specific self-efficacy of college students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado.

Nyhus, R. A. , Napper-Owen, G., & Philips, D. A. (1996). The effect of an adventure education experience on the physical self-efficacy of college students [Abstract*]. Research Quarterly for Exercise and Sport, 67*(1). A86.

Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme. Özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 143–154.

Özbay, Y. (2002*). Kişisel rehberlik, psikolojik danişma ve rehberlik.* Ankara, Pegem A Yayınları.

Özen, G. (2004). *Dağcılık eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi.* Unpublished master's thesis, AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özen, G.& Yalçın, B. (2009). *Macera eğitimi uygulamasının öz-etkililiğe etkisi.* 5.Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu 13-14 Kasım, Ankara.

Özen, G. (2010). *Maceraya dayalı açık alan eğitimlerinin yönetsel beceriler üzerine etkisinin incelenmesi,* Unpublished doctorate dissertation, AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özen G., Yalçin H.B., & Özen S. (2010). *The impact of adventure based education on problem-solving ability.* 11th International Sports Sciences Congress, Antalya.

Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 159-167.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86 (*2), 193-203.

Passmore, A. & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation. *Adolescence, 36*(141), 67-75.

Rubin, L. & Hebert, C. (1998). Model for active learning: Collaborative pear teaching. *College Teaching, 46*, 26-30.

Samaha, N. V. & DeLisi, R. (2000) Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban minority students. *Journal of Experimental Education, 69*(1), 5–14.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O. & Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14,* 121–134.

Savaşır, I. & Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Serin, O., Bulut Serin, N. & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (çpçe) geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 9* (2), 446-458.

Sheard, M. & Golby, J. (2006). The efficacy of an outdoor adventure education curriculum on selected aspects of positive psychological development. *Journal of Experiential Education, 29*(2), 187-209.

Şahin, N. H., N. Şahin, P., & Heppner. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research 17*(3), 379-385.

Taylan S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin uyarlaması, güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tudge, J. R. H. & Winterhoff, P. V. (1993). Piaget and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development 36,* 61–81.

Tümkaya, S. & İflazoğlu, A. (2000). Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6* (6), 143–158.

Underwood, J., Underwood, G., & Wood, D. (2000). When does gender matter? *Interactions during computer-based problem-solving, Learning and Instruction, 10*(5), 447–462.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Yiğitbaş, Ç. & Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin özetkililik-yeterlik düzeyinin değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 7* (1), 6-13.