



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI,
ANNE-BABA VE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK
KATILIMLARININ İNCELENMESİ**

AYSUN AKGÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2022
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI,
ANNE-BABA VE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK
KATILIMLARININ İNCELENMESİ**

**AYSUN AKGÜL
ORCID NO: 0000-0001-5426-9476**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ÇİĞDEM ALDAN KARADEMİR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2022
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aysun AKGÜL tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri, Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları, Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımlarının İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Doç. Dr. Çiğdem ALDAN
KARADEMİR
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Gülçin MUTLU
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 10/06/2022

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri, Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları, Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımlarının İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 10 /06 /2022

Aysun AKGÜL

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, ANNE-BABA VE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK KATILIMLARININ İNCELENMESİ

AYSUN AKGÜL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Haziran 2022, 126 sayfa

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Uşak İli Merkez İlçesinde yer alan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 1088 öğrenci üzerinden toplanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, Gezer ve Şahin (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ)” ve Dündar (2017) tarafından geliştirilen “Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için ikili gruplarda t-testi; çoklu grupların karşılaştırılmasında ise ANOVA testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin “sık sık” düzeyinde, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ile anne-baba-öğretmen akademik katılımlarının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu; ayrıca anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile derin öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, akademik katılım, öz-düzenleme

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SELF-REGULATION SKILLS, SOCIAL STUDIES LEARNING APPROACHES, ACADEMIC PARTICIPATION OF PARENTS AND TEACHERS

AYSUN AKGÜL

Master Thesis, Department of Institution of Educational Science

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR

June 2022, 126 pages

The main purpose of this study was to investigate the self-regulation skills of secondary school students, their social studies learning approaches to/towards to social studies and the academic participation of their parents and teachers. The data of this researches was collected from 1088 students enrolled in (Grades 5-8) classes of secondary schools in the Central District of Uşak Province. Cluster sampling method was used in the study in which the relational screening model was used. Personal information form, “Perceived Self-regulation Scale” developed by Arslan and Gelişli (2015), “Social Studies Learning Approaches Scale (SÖYÖ)” developed by Gezer and Şahin (2017), and “Perceived Self-regulation Scale” developed by Dünder (2017), “Perceived Parent and Teacher Academic Participation Scale-Social Studies” were used for data collection. Spss 26 package programme was used for data analyses. Independent samples t test, one way anova and regression analyses were used in analyzing data which were obtained by research. As a result of the research, it was concluded that secondary school students' self-regulation skills were “often” level while their Social Studies learning approaches, parent-teacher academic participation of parents and teachers were at the level of “agree”. It was concluded that the academic participation of parents and teachers and deep learning approaches were significant predictors of self-regulation skills.

Keywords: social Studies learning approaches, academic participation, self-regulation

ÖNSÖZ

Günümüzde bireylerden öğrenme sürecinde kendi kontrollerini oluşturmaları, bilişlerini, motivasyonlarını düzenlemeleri beklenir. Ayrıca anne-baba ve öğretmenlerinden algıladıkları akademik katılım ile beraber derin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri de önem arz etmektedir. Bu araştırmayla ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler dersine yönelik tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları ile anne-baba ve öğretmenlerinden algıladıkları akademik katılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tez çalışmamın ilgili alan yazınına katkı sunmasını temenni ederim.

Öncelikle ders ve tez sürecimde desteğini, emeğini hiç esirgemeyen ve bana daima yol gösteren saygıdeğer danışmanım ve hocam Sn. Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tezimi inceleyerek katkıda bulunan değerli tez jüri üyelerim Sn. Prof. Dr. İzzet Görgeç'e ve Sn. Doç. Dr. Gülçin Mutlu'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecimde desteğini bulduğum Uşak İl Milli Eğitim Müdürü Sn. Bülent Şahin'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim sürecinde ve hayatımın her aşamasında beni destekleyen, motive eden sevgili annem ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmama katkı sağlayan, sevgili ortaokul öğrencilerine sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Aysun AKGÜL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİNİ	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz-düzenleme Becerisi	9
2.1.1. Öz-düzenleme Öğeleri.....	10
2.1.2. Öz-düzenleme Modelleri	13
2.1.2.1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli..	13
2.1.2.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli.....	13
2.1.2.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenlemeyle Öğrenme Modeli..	13
2.1.2.4. Pintrich'in Öz-düzenleme Modeli.	14
2.1.2.5. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Modeli.....	14
2.2. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları	15
2.2.1. Derin ve Yüzeysel Öğrenme.....	16
2.2.2. Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrenciler	18
2.3. Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımı	19
2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	22
2.4.1. Öz-düzenlemeye İlişkin İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	22
2.4.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	24
2.4.3. Akademik Katılıma İlişkin İlgili Yurtiçi Araştırmalar	25
2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	27
2.5.1. Öz-düzenlemeye İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	27
2.5.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	29
2.5.3. Akademik Katılıma İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)	31
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu	31
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. <i>Kişisel Bilgi Formu</i>	32
3.3.2. <i>Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği</i>	33
3.3.3. <i>Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği</i>	33
3.3.4. <i>Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal bilgiler</i>	34
3.4. Verilerin Toplanması / İşlem Yolu	35
3.5. Verilerin Analizi	35

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	38
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	39
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.6. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular	54
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	66
5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	66
5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	67
5.1.2.1. Öz-düzenleme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma	67
5.1.2.2. Öz-düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	68
5.1.2.3. Öz-düzenleme Becerilerinin Öğretmen Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	69
5.1.2.4. Öz-düzenleme Becerilerinin Anne-baba Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma	69
5.1.2.5. Öz-düzenleme Becerilerinin Anne-baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	69
5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma.....	70
5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	71
5.1.4.1. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	71
5.1.4.2. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	72
5.1.4.3. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretmen Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	73
5.1.4.4. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Anne-baba Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	73
5.1.4.5. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Anne-baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	73

5.1.5. Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	74
5.1.6. Altıncı Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	75
5.1.6.1. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. ...	75
5.1.6.2. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	76
5.1.6.3. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımının Öğretmen Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	76
5.1.6.4. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımının Anne-baba Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	77
5.1.6.5. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımının Anne-baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	77
5.1.7. Yedinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	78
5.2. Sonuç	78
5.3. Öneriler	81
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	81
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrenci Özellikleri</i>	18
Tablo 2. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları</i>	32
Tablo 3. <i>Ölçekler ve Alt Boyutlarının Skewness-Kurtosis Değerleri</i>	36
Tablo 4. <i>Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler</i>	37
Tablo 5. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Öz- düzenleme Becerileri Düzeyi</i>	38
Tablo 6. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 7. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> ...	40
Tablo 8. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	41
Tablo 9. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	41
Tablo 10. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 11. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	43
Tablo 12. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	45
Tablo 13. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Düzeyi</i>	46

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	46
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	47
Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	48
Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	49
Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	50
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılım Düzeyleri	53
Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımlarının Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	55
Tablo 23. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Anne-Baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	56

Tablo 24. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	58
Tablo 25. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	59
Tablo 26. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	60
Tablo 27. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 28. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 29. Öz-düzenleme Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi (Wood ve Bandura, 1989)</i>	10
Şekil 2. <i>Öz-düzenleme Evreleri (Zimmerman, 2002)</i>	15
Şekil 3. <i>Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı</i>	21



KISALTMALAR DİZİNİ

DÖ	Derin Öğrenme
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SBDAABAİZ	Sosyal Bilgiler Dersi Algılanan Anne-baba Akademik İzleme
SBDAABAD	Sosyal Bilgiler Dersi Algılanan Anne-baba Akademik Destek
SBDAÖAİZ	Sosyal Bilgiler Dersi Algılanan Öğretmen Akademik İzleme
SBDAÖAD	Sosyal Bilgiler Dersi Algılanan Öğretmen Akademik Destek
SÖYÖ	Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği
YÖ	Yüzeysel Öğrenme

EKLER DİZİNİ

Ek 1. <i>Veri Toplama Araçları</i>	104
Ek 2. <i>Araştırma İzni</i>	108



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

“Manastır Askerî Lisesi’nde matematik pek kolay geldi. Bununla uğraşmayı sürdürdüm. Ancak Fransızcada geri idim. Öğretmen benimle çok uğraşmıyor, acı uyarılarda bulunuyordu. Bu uyarılar benim çok gücüme gitti. İlk ev izni zamanında çözüm aradım. İki, üç ay gizlice Frerler Okulu’nun özel sınıfına devam ettim. Böylece okul derslerine oranla fazla derecede Fransızca öğrendim.” diyen Ulu Önder Mustafa Kemal’in bu anısında öğrenmeye yönelik ısrarcılığı, öğretimin peşine düşmesi, kendi öğrenmesinin lideri olmak için çabalaması görülür. Pintrich’e (2000) göre öğrenmeye yönelik hedef koymakla birlikte hedefine yönelik çaba gösteren ve bilişlerini düzenleyen öğrenciler öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerdir.

Günümüzde de bireylerden salt bilgi almaması, öğrenmek için çaba harcaması ve kendi öğrenmelerini düzenlemesi beklenir. Bu anlayış Türkiye Temel Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) içinde yer alan “öğrenmeyi öğrenme” yetkinliği ile ifade edilir. Bireyin öğrenme süreçlerinin farkında olmasını, bilgiyi uyarlamasını ve zorluklarla başa çıkma davranışlarını da içine alan “öğrenmeyi öğrenme” bireylerin öğrenmesini düzenlemek için öğrenme eyleminin peşine düşmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). “Öğrenmeyi öğrenme” yetkinliği Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da yerini almaktadır.

İhtiyacı olan bilgi ve beceriye ulaşma, kendine uyarlama, irdeleyebilme yetenekleri sosyal bilgiler dersinde kazandırılmak istenmektedir (Karadeniz, 2012). Schunk (2005) ise bilgiyi yönlendiren, ne bilip ne bilmediğini eleştirerek sistemli bir şekilde harekete geçen öğrencilerin öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler olduğunu

ifade etmiştir. Kavram olarak öz-düzenlemenin tanımı Zimmerman’a (2008) göre öğrenenin akademik performansa giden yolda zihinsel becerilerini kendi kendine yönetmesini sağlayan süreçler ve öz inançlardır. Bandura (1991) ise öz-düzenlemenin bireyin kendi davranışlarını gözlemlemesi, kendi ölçütleriyle karşılaştırması ve davranışlarını ölçütlerine göre uyarlaması olduğunu ifade eder. Tanımlardan hareketle bireylerin bir hedef belirlemeleri, hedefe yakınlık-uzaklık derecesini değerlendirerek öğrenmelerini düzenlemesinin öz-düzenlemeyi yansıttığı düşünülebilir.

Öz-düzenleme için bireyin davranışını değiştirmeye yönelik içsel niyeti birincil öneme sahiptir (Hrbackova ve Vavrova, 2015). Entwistle ve McCune (2004) ise bireyin öğrenme sürecindeki niyetinin öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğunu açıklar. “Birçok şeyi orta derecede öğrenmektense az şeyi tam öğrenmek daha iyidir” diyen Andre Mourois’in bu sözünün öğrenmeye yönelik iki farklı yaklaşımla ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğrencinin öğrenmeye yönelik amacı, izlediği yol ve öğrenmeyi organize etme biçimi *öğrenme yaklaşımı* kavramı ile ifade edilir (Spencer, 2003). Biggs’e göre öğrenciler arasında *derin* ve *yüzeysel* olmak üzere iki temel öğrenme yaklaşımı olduğunu aktaran Entwistle ve McCune (2004) derin öğrenme yaklaşımı anlamaya yönelik niyet ile ilişkiliyken, yüzeysel öğrenme yaklaşımının ezberleyici, tekrarlayıcı anlayışa odaklandığını belirtmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre her bilginin hatırlanmaya çalışıldığı, derin öğrenme yaklaşımında ise bilgiyi içselleştirmenin ve anlamlandırmanın baskın olduğu Gündüz (2018) tarafından da ifade edilmiştir. Bu durumda öğrenme sürecinde bilgiyi özümsemek isteyen öğrenciler olduğu gibi sınavdan geçmeyi yeterli bulan öğrencilerde vardır. Sosyal bilgiler dersi de sözel öğrenmeler içerdiği için “ezbere dayalı öğrenilir algısı” yer alabilir ancak bu derste bireyin bilgiyi ezberlemek yerine kullanabilmesi, anlamını bilmesi ve içselleştirmesi istenir.

Derin öğrenen öğrencilerin yeni bilgi ile eski bilgiyi ilişkilendirme konusunda başarılı olduğu Cavallo ve Schafer (1994) tarafından, aynı şekilde yine derin öğrenenlerin detaylı ve eleştirel düşünen, farklı fikirleri ilişkilendiren, kanıt kullanan öğrenciler olduğu Olpak ve diğerleri (2018) tarafından vurgulanmıştır. Bu anlayış öğrenmeyi öğrenme yetkinliği içerisinde yer alan “bu yetkinlik.....yeni bilgi becerileri işlemek ve kendine uyarlamak anlamına gelir” (MEB, 2018) ifadesiyle örtüşmektedir. Derin öğrenenlerin aksine yüzeysel öğrenenler ise olayların altında yatan nedeni sorgulamaz, sadece sınav başarısına odaklanırlar ve ezberlerler (Byrne ve diğerleri, 2002). Öyleyse yüzeysel öğrenen öğrencilerin sınav odaklı olmaları sebebiyle, sınav bitimiyle bilgiye verilen ilginin de azaldığı söylenebilir. Özmentes (2008) tarafından öz-düzenleme

becerisine sahip bireylerin kendilerini güdüsel açıdan yeterli ve özgün gördükleri belirtilirken; öğrenme yaklaşımına ait derin öğrenme alanının öğrenmeyi anlamlandırma çabası ve içsel motivasyonla ilgili olduğu MacFarlane ve diğerleri (2006) tarafından ifade edilmiştir. Bir başka yaklaşımla akademik başarıya sahip öğrencilerin öğrenmelerinde öz-düzenlemenin etkili olduğu görüşü McMillan (2010) tarafından vurgulanırken; İsnacı (2018) derin öğrenen öğrencilerin daha çok akademik başarıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Öyleyse öz-düzenleme ve derin öğrenme yaklaşımlarının içsel motivasyon, öğrenmeye duyulan niyet ve akademik başarının yordayıcısı olmaları anlamında ilişkili oldukları düşünülebilir.

Bireyin akademik başarısına etki eden bir diğer faktör de ailesinin ve öğretmenin akademik katılımına yönelik algısıdır. Aile katılımı, çocukların eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklere ailesinin katılma durumudur (Binicioğlu, 2010). Okul başarısını araştırmak amaçlı yapılan çalışmalar, başarı üzerinde okul aile dayanışmasının önemli yere sahip olduğunu göstermektedir (Gül, 2007). Okulda öğrenilerek evde desteklenen ve pekiştirilen bilgiler kalıcı olur (Ünüvar, 2010). Öyle ise öğrencinin okulda aldığı bilgiyi, ailenin desteklemesi ve izlemesinin akademik başarıya katkı sağlayacağı düşünülebilir. Türkiye’de de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan 14 ilkeden biri olarak okul-aile işbirliği kavramı görülmektedir (Çınkır ve Nayır, 2017).

Polat-Zafer’e (2019) göre sosyal bilgiler dersinde öğrencinin aldığı yolun takibi, ödev kontrolleri ve bir sorunla karşılaşıldığındaki rehberliği aile katılımı ile sağlanır. Aile katılımı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde yer alan “Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır.”, “Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.” gibi pek çok kazanımın gerçekleştirilmesi ve etkili bir öğretim gerçekleştirilmesi için yardım eder (Türe ve Deveci, 2017, s. 7). Bireyin sosyal bilgiler dersinde ailesinden destek isteyeceği sözlü tarih ve geçmişe yönelik bilgiler ile “zaman ve kronolojiyi algılama” anlayışı kapsamında değişen roller, kültürümüz gibi konular bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşması için okul ve aile işbirliği çok önemlidir (Karaman, 2007).

Çocukların okula, derse yönelik davranışlarında ve akademik, sosyal, duygusal gelişimlerinde anne baba ve öğretmenler sorumluluk paylaşmaktadırlar (Koutsoulis ve Campbell, 2001). Erdoğan’a (2019) göre ailelerin çocukların eğitime katılım göstermeleri başarı için motivasyon kaynağı oluşturmaktadır.

Alan yazında aile ya da öğretmen, çocuğun akademik süreçlerine akademik katılımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; akademik katılımın derse bağlılık ve akademik benlik kavramı ile ilişkisi Dündar (2017); akademik erteleme ilişkisi Eravcı-Özcan (2020); okula bağlanma ve okul tükenmişliği ile ilişkisi Erdoğan (2019); akademik başarı ile ilişkisi Chen (2005) tarafından incelendiği görülmüştür. Öğrenme yaklaşımları ile epistemolojik inanç ve akademik öz-yeterlik ilişkisi Alemdağ (2005), akademik başarı ile ilişkisi Booth ve diğerleri (1999), öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile ilişkisi İrnaç (2018) tarafından incelenmiştir. Algılanan akademik katılımın ve öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerini etkileyeceği düşünüldüğünden öz-düzenleme ile ilgili araştırmalar da incelenmiştir. Öz-düzenleme becerileri ile öğrenme stilleri ilişkisi Aktan (2012); ders günlükleri yazma ile ilişkisi Eker ve Arsal (2014); akademik öz-yeterlik ilişkisi Aldan-Karademir ve diğerleri (2018) tarafından incelendiği görülmüştür. Çeşitli değişkenler ve ilgili olduğu düşünülen kavramlar ile birlikte incelenen algılanan akademik katılım, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik bir arada incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca akademik başarı ile ilişkisi bilinen algılanan akademik katılım, öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenleme becerileri ile edinilen bilgilerin alana katkı sağlaması araştırmanın temel hedefi olarak yer almaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, anne- baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarını incelemek ve aralarında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

1) Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ne düzeydedir?

2) Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri;

- a) cinsiyete,
- b) sınıf düzeyine,
- c) öğretmen özellikleri algısına,
- d) anne-baba özellikleri algısına,
- e) anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

3) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ne düzeydedir?

4) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları;

- a) cinsiyete,
- b) sınıf düzeyine,
- c) öğretmen özellikleri algısına,
- d) anne-baba özellikleri algısına,
- e) anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

5) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarına yönelik algıları ne düzeydedir?

6) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarına yönelik algıları;

- a) cinsiyete,
- b) sınıf düzeyine,
- c) öğretmen özellikleri algısına,
- d) anne-baba özellikleri algısına,
- e) anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

7) Ortaokul öğrencilerinin; sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları ve öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde öğrenmeye yönelik ısrarcılık, öğrenme eksikliklerini bilme ve tamamlamaya yönelik adımlar atma, öğrenme sürecinde motivasyon ve düşüncelerini düzenleyebilme öğrencilerden beklenen özellikler arasındadır. Bu anlayış Öğretim Programlarında “öğrenmeyi öğrenme” olarak yerini almış ve temel yetkinliklerden biri olarak kabul edilmiştir. Bireyin azimle ve ısrarla öğrenmenin peşine düşmesi, öğrenme sürecindeki bilgi yönetimini organize bir şekilde düzenleyebilmesi, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği olarak ifade edilir (MEB, 2018). Bu açıdan öz-düzenleme sürecinin öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin bir parçası olduğu düşünülebilir. Öz-düzenlemenin sürebilmesi, hayat boyu öğrenme yolunda gereklidir (Woolfolk-Hoy, 2015). Öz-düzenleme becerisine öğrenme eylemi için her zaman ihtiyaç olduğu düşünülebilir, çünkü öğrenme sadece okulla sınırlı bir bilme ihtiyacından ibaret değildir.

Bireyin öğrenmeye yönelik niyeti, gerçekten ve özümseyerek bilme ihtiyacı ile sınavdan geçecek kadar bilme ihtiyacı arasındaki ayrıntı öğrenme yaklaşımı kavramıyla ifade edilebilir. Lombardo’ya (2011) göre çağdaş eğitimle birlikte öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişiminde derin öğrenme yaklaşımı büyük bir adım olarak görülmektedir. Çağdaş anlayış ezbere öğrenmeler yerine sorgulama, içselleştirme ve yeri geldiğinde hayat içinde bilginin kullanılmasını bekler; bu anlayışa uygun olan yaklaşım ise derin öğrenme yaklaşımıdır.

Hasbek (2020) tarafından da günümüz yapılandırmacılık kuramına göre derin öğrenme yaklaşımının önem kazandığı vurgulanmıştır. Birey öğrenme sürecinde özerk olmakla birlikte desteğe de ihtiyaç duyar öyle ki Woolley ve diğerleri (2009) tarafından öğretmen desteği arttıkça istendik davranış yönünde öğrenme çıktıların da arttığı; anne-baba desteğinin ise eğitim ortamında yine birçok olumlu çıktı üzerinde etkili olduğu Koutsoulis ve Campbell (2001) tarafından ifade edilmiştir. Anne-baba katılımı, okul-aile işbirliği kavramı ile ifade edilebilir. Ülkemizde okul-aile işbirliğinin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun temel ilkelerinden biri olduğu görülmektedir (Çınkır ve Nayır, 2017).

Ayrıca araştırmalara bakıldığında anne-baba akademik katılımının, başta akademik başarı ile ilişkisi, akademik öz yeterlik, akademik motivasyon, okula yönelik tutum olmak üzere bir çok olumlu akademik çıktı üzerinde önemli bir rolü olduğu okulöncesi sürecinde (Gonzalez-DeHass ve diğerleri, 2005; Hill ve Taylor, 2004);

ortaokul sürecinde (Marchant ve diğerleri, 2001); lise sürecinde (Koutsoulis ve Campbell, 2001) tarafından ifade edilmiştir.

Akademik başarı ve öz-düzenleme ilişkisi ise okul öncesi süreçte (Montroy ve diğerleri, 2014); ilköğretim sürecinde (Young ve Vrongistinos, 2002); ortaokul sürecinde (Cheng, 2011; Üredi ve Üredi, 2005); lise sürecinde (Nota ve diğerleri, 2004; Wolters, 1999) yükseköğretim sürecinde (Bouffard ve diğerleri, 1995) tarafından ortaya konmuştur.

Yine derin öğrenme yaklaşımının ise yüksek nitelikte öğrenme çıktılarının oluşmasına katkı sunduğu görülmektedir; yükseköğretim sürecinde (Prosser ve Millar, 1989; Rahman ve Mokhtar, 2012) tarafından ortaya konmuştur.

Farklı araştırmalarda akademik başarıya etkisi gözlenen öz-düzenleme becerileri, öğrenme yaklaşımları, anne-baba öğretmen akademik katılımlarının sosyal bilgiler dersinde ortaokul öğrencileri tarafından sahip olunan düzeylerine ve ilişkisine yönelik literatürde araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın alana katkı sağlayacağı ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yol göstereceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Öğrencilerin soruları içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Uşak İli Merkez İlçesi MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan 1088 öğrenci ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Kanıtlamaya dayalı bir şekilde toplumsal gerçeklerle bağ kurma sürecinin sonunda ortaya çıkan dirik bilgilerdir (Sönmez, 1997).

Öz-düzenleme: Zihinsel becerilerin öğrenen tarafından akademik becerilere dönüştürüldüğü özyönetimli bir süreçtir (Zimmerman, 2000).

Öğrenme Yaklaşımı: Öğrencinin öğrenme amacını ve bu amaca yönelik izlediği izlediği yolu ve öğrenmeyi ne şekilde örgütlediğini ifade eder (Spencer, 2003).

Derin Öğrenme Yaklaşımı: Bilgiyi ilişkilendirmeyi, farklı kaynakları incelemeyi ve anlamlandırmayı hedefleyen stratejilerin kullanımınıdır (Öner, 2008).

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı: Ezberleyici ve tekrarlayıcı öğrenme anlayışına odaklanan öğrenme yaklaşımıdır (Entwistle ve McCune, 2004).

Anne-baba Akademik Katılımı: Ebeveynlerin çocuklarının akademik işlerine yönelik ne ölçüde yardım ve destek sağladığıdır (Régner ve diğerleri, 2009).

Öğretmen Akademik Katılımı: Öğretmenin öğrencisinin çalışmalarına gösterdiği ilgiyi, verdiği değeri ve iletişimin düzeyini öğrencinin algılayış şeklidir (Ryan ve Patrick, 2001).

Akademik İzleme: Başarı amacıyla akademik çalışmalara ne derece yönlendirildiklerine ilişkin öğrencilerin algısıdır (Baydemir ve Diğerleri, 2015).

Akademik Destek: Öğrencinin akademik yaşantısına yönelik olarak anne-baba ve öğretmen tarafından aldığı yardımlardır (Ersoy, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık kapsamında araştırmanın konusu olan ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları ele alınmıştır. Yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz-düzenleme Becerisi

Arslantaş'a (2015) göre örtük program dahilinde istendik öğrenmeler kadar istenmedik öğrenmelerle de karşılaşan birey kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelidir. Bu durum bireyin öğrenme sürecindeki kontrolünü arttırır. Arslan ve Gelişli'ye (2015) göre bireyin öğrenme ortamını anlamaya ve kontrol etmeye dayalı süreci öz-düzenleme olarak adlandırılır.

Öz-düzenleme kavramı temelini Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme, Piaget'in Bilişsel Yapılandırma ve Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı kuramlarından almakla beraber ortaya çıkış sebebi; bir öğrencinin eğitim aldığı kurumdaki eksikliklere, toplumsal yaşamdaki sıkıntılara rağmen nasıl öğrenebileceğini açıklamak içindir (İpek, 2019). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre "karşılıklı belirleyicilik" ilkesi temele alınmıştır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre gerek içsel gerek dışsal faktörlerle birey davranışları sürekli ve karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Başka bir ifade ile davranış, biliş ve kişisel süreçler ile dış çevre arasındaki döngüsel ilişki karşılıklı belirleyicilik (determinizm) kavramını oluşturur. Bandura (1999) insanların kendi davranışlarını

düzenleyebileceğini, bunun için mutlaka ceza yada dışsal motivasyon araçlarının bulunma şartının bulunmadığını ifade etmiştir.

Şekil 1. *Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi (Wood ve Bandura, 1989)*



Öz-düzenleme çağdaş anlayışın sonucunda meydana gelmiştir (Bandura, 1977, aktaran Köç, 2019). Sönmez (1996) çağdaş eğitimde bireyin bilmesinin yeterli olmadığını, edindiği bilgileri hayatına aktarması, yeni bilgilere dönüştürmesi gerektiğini ifade etmiştir. Günümüzde de çağdaş anlayışa göre bireyin öğrenme sürecinde aktif olması, kontrol becerisine sahip olması, değerlendirme yapabilmesi ve değerlendirme sonucunda eksikliklerini düzenlemesi istenir.

Öğrencilerin bilişlerini düzenlemeleri, kendi öğrenme süreçlerine hedefler koymaları ve kontrol edebilmeleri öz-düzenleme için gereklidir (Pintrich, 2000). Bireyin öğrenme sürecinde yalnızlığı ve öğrenme kontrolünün kendinde olduğu düşünüldüğünde öz-düzenlemenin önemi artmaktadır.

2.1.1. Öz-düzenleme Öğeleri

Öz-düzenleme; motivasyonel inançlar ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri olarak iki öğeden oluşur (Çiltaş, 2011; Pintrich, 1999). Bilişsel ve üst-bilişsel öğrenme stratejileri, kaynak yönetme stratejileri (Pintrich, 1999) ve diğer stratejiler (Zimmerman, 1989) öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini oluşturur.

Pintrich (1999) *bilişsel öğrenme stratejilerini*; tekrar stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejileri olarak ayırmıştır. *Tekrar* stratejileri, bir metni tekrarlama, özetleme metindeki önemli bilgilerin altını çizme ya da bir kaynaktaki bilgileri tekrarlama gibi stratejilerden oluşmaktadır (Orkun ve Bayırlı, 2019). Bilgi edinilecek metni açıklayabilme, özetini çıkarma, not alma ve soru sorma eklemlerine stratejilerine örnek iken metindeki ana fikri bulmak ve ana hatlarını anlayabilmek için kullanılan teknikler ise *örgütlenme* stratejisine örnektir. (Kuyumcu-Vardar ve Arsal, 2014).

Öz-düzenleme için önemli olan *üst biliş stratejileri* de birey neyi bildiğinin ya da bilmediğinin, bilmiyorsa bilme yolunda nasıl ilerleyeceğinin farkındadır. Flavell (1979) düşünme süreçlerinin farkında olan ve bu süreçler üzerinde kontrole sahip olan bireyler için biliş bilgisi kavramını kullanmıştır. Öz-düzenleme için önemli olan bir diğer strateji olan *davranışsal stratejilere* göre birey yardım arama, zamanı ve çevreyi düzenleme, davranışlarını kontrol etme gibi stratejileri barındırır. Kaynak yönetme stratejileri olarak da ifade edilebilen bu stratejilerde öğrenciler amaçlarına yönelik olarak çevreyi düzenleyebilir (Pintrich, 1999).

Zimmerman (1989) tarafından vurgulanan diğer öz-düzenleme stratejileri ise öz-değerlendirme, amaç oluşturma, bilgi arama, çevreyi yapılandırma, yardım arama eylemlerinden oluşur.

Öz-düzenlemenin diğer ögesi olan motivasyonel inançlar ise bireyin öz-düzenleme sürecinde var olması için gereken sabır, kaygı, duygu, tutum, inanç, öz-yeterlik gibi duyuşsal öğeleri içerir (İpek, 2019). Öğrencinin öğrenme faaliyetlerine ilişkin algısı, bakış açısı, öz-yeterlik ve göreve yönelik inancı motivasyonel inançları oluşturan yapılardır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz-düzenleme sürecinde içsel motivasyon (güdülenme) önemli kavramlar arasındadır (Arslan ve Gelişli, 2015); Schunk ve Ertmer (2000) tarafından da öz-düzenleme sürecinde ilk önce güdülenmek gerektiği belirtilmiştir. Motivasyon, biliş farkındalığı ve davranışlarını gözlemleyebilme ile birlikte öz-düzenlemenin bileşenlerini oluşturur (Pintrich, 1995).

Aldan-Karademir ve diğerlerine (2018) göre başarılı bir öz-düzenlemeyi gösteren işaretler arasında; motivasyonu arttırabilmek amacıyla yapılan çevre ve duyguyu kontrol çabaları sayılabilir. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler zorluklarla

karşılaştıklarında motivasyonel stratejiler kullanırlar (Çiltaş, 2011) ve kendi motivasyonlarını koruma konusunda beceriklidirler (Dörnyei, 2005). Zorluklarla karşılaşan öğrencinin motivasyonunu organize edebilmesi önemlidir. Öyle ki öğrenciler başarıya ulaşmak için çabalarken zorluklarla ve başarısızlıklarla karşılaşabilirler. Bu süreçte ise kendi motivasyonlarını koruyabilmelidirler.

Yine Sarı ve Akınoğlu (2009) tarafından da öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin kendilerine hedefler koydukları, hedef doğrultusunda çalıştıkları bunları yaparken ise bilişlerini ve motivasyonlarını kontrol edebildikleri vurgulanmıştır. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler yüksek motivasyonlarından dolayı akademik başarıya sahiptirler (Sıcak ve Eker, 2016). McMillan’a (2010) göre öz-düzenleme yapan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılıdırlar. Kuyumcu-Vardar ve Arsal (2014) tarafından ise öğretmenden destek talep eden ve öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları ileri sürülmüştür.

Öz-düzenleme stratejisini kullanan öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmakla birlikte kendilerine hedefler koyduklarını, kendi güçlü-zayıf yönlerini tanıdıkları Zimmerman (2002) tarafından ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde de bireyin bilgiyi yapılandırma, deneyimlerinden yararlanma doğru karar vererek sorun çözme amaçlarına öz düzenleme stratejileri katkı sağlar (Eker ve Arsal, 2014). Yine sosyal bilgiler ders kitapları içinde de yer alan öz-değerlendirme bölümleri, “en çok hangi konuyu sevdim, hangi konuda zorlandım soruları” bireyin bilgilerini gözden geçirmesine ve düzenleme yapmasına yardımcı olduğu düşünülebilir.

Zimmerman’a (2000) göre öz-düzenleme öğrenilebilir. Diğer anlamda öz-düzenleme öğretmen tarafından öğretilir. Yine öz-düzenleme becerisinin gelişimi için öğretmenlerin öğrencilerine; kendilerini değerlendirmeleri, hedef belirlemeleri, öğrenme stratejilerinin kullanımı, motivasyon gibi alanlarda önerilerde bulunmaları gerekmektedir (Cheng, 2011). Ancak, Yamaç (2011) öz-düzenleme becerisinin kullanımına önem verilse de çok az öğretmenin bu sürece yönelik hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Çiltaş (2011) tarafından da öz-düzenlemenin öğrenilebilir olmasından dolayı bireyin dışardan desteğe ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Köç (2019) ise öz-düzenleme sürecinde öğretmenin rehberlik görevinde bulunması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öz-düzenleme sürecinde ailenin önemini Martinez-Pons (1996) tarafından yine bu süreçte aileye düşen görevlerin önemi de Doğan ve Şahin-Taşkın (2016) tarafından vurgulanmıştır. Öz-düzenleme yaşam boyu öğrenme için gereklidir (Cheng, 2011; Sıcak ve Eker, 2016;

Zimmerman, 2002). Öğrenmenin sürekli olduğu düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenmelere devam edebilmek için öz-düzenlemenin önemi kendini göstermektedir.

2.1.2. Öz-düzenleme Modelleri

Öz-düzenleme kavramı literatürde farklı modellerle ifade edilmektedir.

2.1.2.1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli. Boekaerts'ın uyarlanabilir öğrenme modeline göre okul ortamında değerlendirme mekanizması temel alınmıştır. Model değerlendirmeyi de etkileyen öğrenme durumlarının algılanma biçimi, üst-biliş bilgisi ve öz-sistem olmak üzere üç temel kaynaktan beslenir. Öğrenciler bu kaynaklardan elde ettikleri bilgileri önce değerlendirir ardından kendisine yönelik hedef koyar ve bu yönde düzenleme yapar (Boekaerts, 1995). Diğer anlamda Boekaerts'e (1997) göre, öğrencilerin aldıkları değerlendirme temelinden davranışlarını düzenledikleri de söylenebilir. Aynı zamanda öğrenciler öğrenme sürecinde hem aktif katılımcı olmalı hem de öğretmen tarafından motive edilmelidir ki kendi öğrenmelerini düzenleyebilsinler (Boekaerts, 1997).

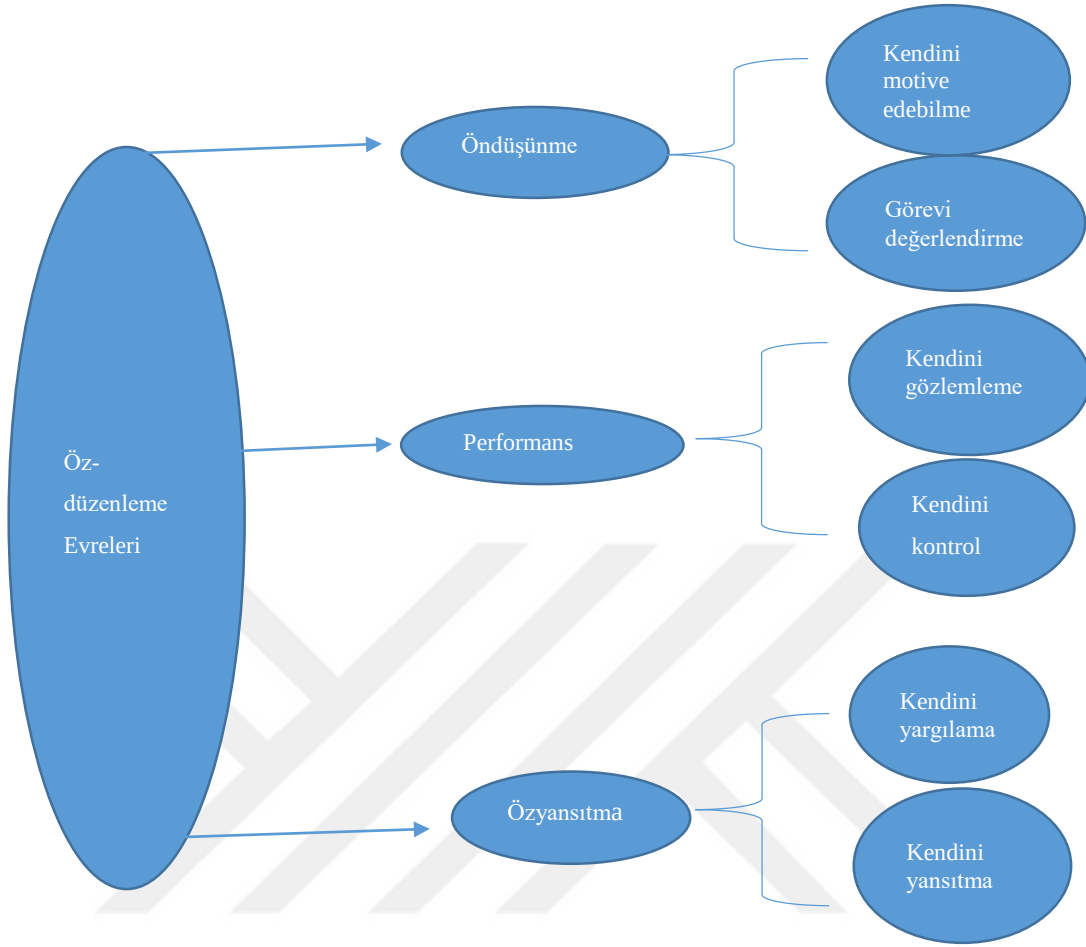
2.1.2.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli. Bilgiyi işleme kuramını temele alan ve öz-düzenlemenin öğrenme sürecinde strateji öğretimiyle başladığını öne süren Borkowski; üst bilişsel becerilere vurgu yapar. Ayrıca kişisel ve motivasyonel değişkenler oldukça önemlidir. Öğrenciler öz-düzenleme için strateji öğrendiklerinde bunu başka alanlara ve süreçlere uyarlayabilirler. Borkowski'ye (1992) göre öğrenme sürecinde öğrenilen, kullanılan stratejiler öğrencinin gelişiminde etkilidir. Ayrıca hem öğretmenler hem de aileler öz-düzenleme sürecinde oldukça etkilidirler (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

2.1.2.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenlemeyle Öğrenme Modeli. Winne'nin modelinde üstbiliş ve içsel motivasyon temelli bir yaklaşım vardır. Winne ve Perry'e (2000) göre öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi öz-yeterliklerine ve bilişsel süreçlerine yükledikleri anlamlarla içsel motivasyonu oluştururlar. Üstbiliş ise kendini değerlendirme ile birlikte öğrencinin bilişsel olarak neyi bilip bilmediğine dair farkındalığıdır. Dört evrede incelenen modelde öğrenci ilk evrede görev hakkında algı oluşturur, ardından kendisine hedef koyar ve bir planlama yapar. Diğer aşamada ise bilgiyi anlamlandırmak için strateji kullanır en sonunca evrede ise kullandığı stratejileri de değerlendirerek üstbiliş stratejilerini de düzenler.

2.1.2.4. Pintrich'in Öz-düzenleme Modeli. Motivasyonel ve bilişsel süreçleri de içinde barındıran öz-düzenleme süreci; ön düşünce, izleme, kontrol, yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluşmakla birlikte her aşamada bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve de bağlamsal öz-düzenleme öğeleri bulunur (Pintrich, 2000). Ön-düşünme aşaması amaç belirleme, önceki bilgileri hatırlama, öz-yeterlik algısı, amaca yönelik çalışma, görev bilincini, ilgiyi harekete geçirme, zamana ve emeğe yönelik plan oluşturma, davranışlara yönelik içsel gözlem, görev ve bağlam algısından oluşur (Pintrich, 2000). İzleme aşaması üstbilişsel farkındalığı, motivasyonu, zaman kullanımını ve destek ihtiyacını, farklılaşan görev ve bağlam durumlarını izleme durumlarından oluşurken; kontrol aşaması seçilen bilişsel, motivasyonel stratejileri, verilen çabayı, görevi tekrar düşünme süreçlerinden oluşur (Pintrich, 2000). Son aşama olan yansıtma aşaması ise bilişsel yargıların, duygusal tepkilerin, seçilen davranışın ve görevin değerlendirilmesi süreçlerini içerir (Pintrich, 2000).

2.1.2.5. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Modeli. Zimmerman modeli Bandura'nın sosyal bilişsel kuramını temele almıştır. Sosyal Bilişsel teoriye göre öğrenme sürecinde çevresel ve davranışsal olaylar da kişisel süreçler kadar etkili olmaktadır (Zimmerman, 1989). Zimmerman'ın modeline göre öz-düzenleme; ön-düşünme, performans ve iradesel kontrol, öz-yansıtma olarak incelenen üç evreden, her evre ise iki aşamadan oluşmaktadır. Ön-düşünce evresi görev analizi ve öz-motivasyonel inançlar olmak üzere iki bölümden oluşur. Zimmerman'a (2000) göre hedef belirlemenin öncelikli olduğu ön-düşünme evresinde birey zihninde hem ulaşmak istediği performansa ilişkin bir planlama yapar hem de performansa ulaşıp ulaşamayacağına dair kendi özelliklerini değerlendirir. Performans ve iradesel kontrol evrede ise öz-kontrol ve öz-gözlem olmak üzere iki aşama bulunur. Kişinin kendi öğrenmesine yönelik kontrol oluşturmaları öz-kontrol aşamasını oluştururken; nasıl bir performans oluşturduğuna dair kendini izlemesi ise öz-gözlem aşamasını oluşturur. (Zimmerman, 2000). Öz-yargı ve öz-tepki den oluşan öz-yansıtma evresine göre ise kişinin performans sonucunun sebebine ilişkin değerlendirmesi ve değerlendirme sonucuna yönelik algısı öz-yargı sürecini; ilerideki bir süreçte kendi öz-düzenlemesini nasıl düzenleyeceğine yönelik dönütü ise öz-tepki sürecini oluşturur (Zimmerman, 2000).

Şekil 2. Öz-düzenleme Evreleri (Zimmerman, 2002)



2.2. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme sürecinde bazı öğrenciler bilgiyi almak, hayatta kullanabilmek, yeni bilgiler üretebilmek için çalışırken; bazı öğrenciler ise kısa vadeli öğrenme bakış açısına sahip olduklarından geçici süreliğine öğrenmeyi ve sınavdan geçecek kadar bilmeyi yeterli bulurlar. Öğrencinin öğrenmeye yönelik sahip olduğu amacı, izlediği yol ve öğrenmeyi nasıl organize ettiği öğrenme yaklaşımı kavramı ile açıklanır (Spencer, 2003).

Öğrenme yaklaşımı kavramı öğrenmeye yönelik sahip olunan niyet ve yollardaki farklılaşma olarak Entwistle ve McCune (2004) tarafından; öğrencilerin anlamlı mı yoksa ezbere mi öğrendiklerinin cevabı olarak ise Chin ve Brown (2000) tarafından ifade edilmiştir. Kember ve diğerleri (2004) ise bireylerin öğrenme sürecindeki bir öğrenme metnine yönelik algılama biçiminin ve öğrenme adımını nasıl başlattıklarının öğrenme yaklaşımı kavramı ile ilgili olduğu vurgular.

Hasbek'e (2020) göre öğrenciyi öğrenmeye güdüleyen faktörler ve öğrenmeye yönelik beslenen amaç ise öğrenme yaklaşımlarındaki farklılığın temel sebebidir. Öyle ki bütün öğrencilerin güdülenme tarzları gerek geçmiş yaşantılardan gerek bireysel farklılıklardan dolayı aynı olmayabilir.

Öğrenme yaklaşımları kavramı ilk kez Marton ve Saljo (1976) tarafından derin ve yüzeysel öğrenme olarak 2'ye ayrılmıştır. Yaptıkları araştırma da verilen metni okuyan öğrencilerin anlamaya ya da ezberlemeye dayalı olarak (derin öğrenme-yüzeysel öğrenme) iki farklı yaklaşımda bulundukları gözlenmiştir. Öğrenciler arasında derin ve yüzeysel olmak üzere iki temel öğrenme yaklaşımı bulunur (Biggs, 1970, aktaran Entwistle ve McCune, 2004).

2.2.1. Derin ve Yüzeysel Öğrenme

Öğretmen tarafından verilen bilgiyi öğrencinin işlemeden sadece ezberlemesi yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkiliyken, öğrencinin verilen bilgiyi öğrenebilmek için bilişsel faaliyetlerinin tümünü işe koşması ise derin öğrenme yaklaşımı ile ifade edilir. Derin öğrenme yaklaşımında olduğu gibi Ausubel tarafından ortaya atılan anlamlı öğrenme yaklaşımında da önceki bilgi ve yeni bilgi arasında bağlantı kurma, bilgiyi kullanabilme istenir. Bu açıdan anlamlı öğrenme ile derin öğrenme arasında aynı zaman da da ezbere dayalı öğrenme ile yüzeysel öğrenme arasında ilişki olduğu Yeşilyurt (2019) tarafından vurgulanmıştır.

Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına bakıldığında öğrenme süresinde derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin farklı odak noktaları olduğu görülür. Entwistle ve McCune'a (2004) göre anlamlı öğrenmeyi odak noktasına alan derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler olduğu gibi ezberlemeye odaklanan yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde vardır. Derin öğrenen öğrenciler yeni ve eski bilgi arasında ilişki kurabilirler (Cavallo ve Schafer, 1994; Selçuk ve diğerleri, 2007); öğrenme merakları yüksektir (Prosser ve Trigwell, 1999). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde ise 5. sınıf düzeyinde “Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir”, “Sanal ortamı güvenli kullanmaya önem gösterir”, “Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır”, “Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır” kazanımlarının

yer aldığı bilgilerin günlük hayata aktarılmaya ve öğrenme merakını da yükseltmeye yönelik ifadelerin derin öğrenmeyi destekleyebileceği düşünülebilir.

Ayrıca derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin biliş üstü becerileri kullanabildikleri de bilinmektedir (Ramsden, 1988). Magno (2013) ise derin öğrenme yaklaşımına benimseyen öğrencilerin eleştirel bakış açısına sahip olduklarını vurgular. Sosyal Bilgiler Öğretim programı incelendiğinde 6. sınıf düzeyinde “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular”. 7. sınıf düzeyinde “İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular”, “Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular” kazanımlarının eleştirel bakış açısını arttırmaya yönelik olduğu düşünülebilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler ise yalnızca sınavdan geçebilmek için ezberleme davranışı gösterirler (Byrne ve diğerleri, 2002). Aynı zamanda bu öğrencilerin dışsal motivasyona sahip oldukları bununda uzun sürmediği bilinir (Ak, 2008). Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler için dersi geçmek için en az yeterliliğe sahip olmak eksiklik değildir (Hasbek, 2020). Bu tür öğrencilerin bilgileri eleştirmeden kabul ettikleri ve ezberlemeyi yeterli gördükleri Enwistle ve Ramsden (1983) tarafından da vurgulanmaktadır.

Yüzeysel öğrenme çağdaş öğrenme yaklaşımında istenilen bir durum değildir. Çünkü yüzeysel öğrenmenin tersine; Lombardo’ya (2011) göre derin öğrenme öğrenme çağdaş anlayışın temel taşlarından biridir. Çağdaş eğitim anlayışında ezbere bilgiler değil içselleştirilerek hayatta kullanılan bilgiler önemlidir. Bireyin tercih ettiği öğrenme yaklaşımına etki eden faktörler güdülenme, derse ve konuya ilgi, öğretmen davranışı gibi sayılabilir. Buna ek olarak ölçme-değerlendirme aşamasının da öğrenme yaklaşımını belirlemede etkili olduğu düşünülebilir. Günümüzde test kültürü anlayışının yüzeysel öğrenmeye teşvik ettiği Ekinci (2008) tarafından vurgulanmaktadır.

İsnaç (2018) ise farklı öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesinin öğrenci başarısı üzerinde de fark oluşturabileceğini vurgular. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler düşük başarıya sahiptirler (Aydiner-Uygun, 2013; Diseth, 2003).

Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler ise yüksek öğrenme çıktılarına sahip olurlar (Ramsden, 2003). Eğitimin istendik yönde devamı için derin öğrenme yaklaşımına sahip olmanın gerekli olduğu düşünülebilir.

2.2.2. Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrenciler

Derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin hangi özelliklere sahip olduğu aşağıda Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrenci Özellikleri*

<i>Derin Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğrenci Özellikleri:</i>
Anlamaya odaklanırlar (Ramsden, 2003).
Eleştirel bakış açısına sahiptirler (Entwistle, 2001).
Yeni ve eski bilgiyi ilişkilendirirler (Cavallo ve Schafer, 1994).
Bilişüstü becerilere sahiptirler (Ramsden, 1988)
İçsel güdülenmeye sahiptirler (Entwistle, 2001).
<i>Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğrenci Özellikleri:</i>
Ezbere öğrenmeye odaklanırlar (Entwistle, 2001).
Bilgileri eleştirmeden sadece ezberlerler (Entwistle ve Ramsden, 1983).
Yeni ve eski bilgiler arasında ilişki kurmazlar (Proser ve Trigwell, 1999).
Bilişsel düzeyi düşük etkinlikleri kullanırlar (Biggs, 1999).
Dışsal güdülenmeye sahiptirler (Entwistle, 2001).

Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ek olarak stratejik öğrenme adında bir diğer öğrenme yaklaşımı daha ortaya konmuştur (Ramsden, 1979, aktaran Öner, 2008). Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler ise başarıya sahip olmak için derin ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımından uygun olanı seçerler (Ekinci, 2008).

Bu tür öğrenenlerin niyeti bir konuyu anlamlı biçimde öğrenmekten çok, öğrenme ortamının özelliklerinden yararlanarak en yüksek başarıyı güvence altına alacak stratejileri işe koşarak başarılı olmaktır. Örneğin, değerlendirme biçimine göre ders çalışmak (Ekinci, 2015; s. 63) buna örnek olarak verilebilir. Ancak öğrenme yaklaşımlarına yönelik geliştirilen ölçekler ve araştırmalar derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme olmak üzere iki yapıya odaklanmıştır (Yılmaz, 2009).

Bireylerin öğrenme yaklaşımları sabit olmak zorunda değildir. Bununla birlikte tercih ettikleri yaklaşım öğrenme ortamına göre değişebilir (Diseth, 2007; Doğruluk, 2015). Öyleyse bireylerin öğrenme yaklaşımı tercihinde öğretmenin verdiği eğitimin,

öğrenciye uygun örnekler verebilmenin, öğrencinin dikkatini çekebilmenin, hayat ile konuyu ilişkilendirebilmenin etkili olacağı düşünülebilir.

2.3. Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımı

Ryunosuke Satoro'nun “Bireysel olarak, biz bir damlayız. Birlikte bir okyanusuz.” sözünü öğrenme sürecinde düşündüğümüzde; bireyin özerk olmakla beraber anne-baba ve öğretmen desteğine de ihtiyaç duyacağını düşünebiliriz. Eğitimin sadece öğretmen kontrolünde olma bakış açısı değişmekte; anne ve babalar katılımcı değil eğitim de ana bileşen olarak görülmektedir (Orçan-Kaçan ve diğerleri, 2020). Anne-babalar çocuğun eğitim sürecinin başlamasında etkisi olan ilk insanlardır. Aile de başlayan eğitim ardından aile, okul ve sosyal öğrenmeler ile devam eder. Okul başarısını araştırmak amaçlı yapılan çalışmalar, başarı üzerinde okul aile dayanışmasının önemli yere sahip olduğunu göstermektedir (Gül, 2007).

Öğrencilerin gelişimlerinde anne-baba ve öğretmenler ortak sorumluluk üstlenmektedirler (Koutsoulis ve Campbell, 2001).

Anne ve babaların; çocukları okuldan en yüksek verimi alsın diye okul ve çocuk ile ilgili çalışmalara katılmaları Hill ve diğerleri (2004) tarafından anne-baba katılımı olarak ifade edilmektedir. Bu katılımları; öğrencinin akademik işlerine yardım etme, veli toplantılarına katılma ve okul personelleri ile iletişim kurma şeklinde kendini gösterebilir (Hill ve Taylor, 2004). Régner ve diğerleri (2009) ise ebeveynlerin çocuklarının akademik işlerine yönelik ne ölçüde yardım ve destek sağladığını anne-baba akademik katılımı olarak ifade etmiştir. Algılanan akademik katılım; başarı amacıyla akademik çalışmalara ne derece yönlendirildiklerine ilişkin öğrencilerin algısı olarak “*akademik izleme*” (Baydemir ve Diğerleri, 2015); öğrencinin akademik yaşantısına yönelik olarak anne-baba ve öğretmen tarafından aldığı yardımlar olarak ise “*akademik destek*” (Ersoy, 2020) olarak tanımlanmaktadır.

Aile katılımı temellerini Vygotsky'nin sosyokültürel kuramından almaktadır. Bu kurama göre aile çocuğun en yakın çevresini oluşturmakta ve eğitim sürecine katıldıkça da çocuğun bilişsel gelişimine destek sağlamaktadır (Orçan-Kaçan, 2020). Vygotsky çocuğun diğer insanlarla etkileşimi sırasında öğrenmenin gerçekleştiğini ve öğrenmenin

çocuğun yalnız başına yaptığı bir girişimden ibaret olmadığını ifade eder (Ergün ve Özsüzer, 2006).

Sosyal bilgiler dersinde anne-babanın yaptığı ödev kontrolü, bir sorun çözümünde öğrenciye sunduğu yardımı ve rehberlik görevi aile katılımı ile olur (Polat-Zafer,2019). Sosyal bilgiler hayatın içinde olan bir ders olmakla birlikte öğrenilenlerin kalıcılığı için birey aile rehberliğine ihtiyaç duyabilir. Öyleki ailede pekiştirilen ve desteklenen bilgilerin kalıcı olacağı Ünüvar (2010) tarafından vurgulanmıştır. Öğrencinin okulda aldığı bilgiyi, ailenin desteklemesi ve izlemesi, akademik başarıya katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler dersi için de hem öğrencinin kendi çabasının hem aile-öğretmen akademik katılımın önemi Dünder (2017) tarafından da vurgulanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde “iletişim, göç, yerleşme, kültürümüz, doğal ve beşeri güzellikler, meslekler, yaşanılan yerde yönetim” gibi konularda ailesinden bilgi alması, zaman içindeki değişimi anlayacağı Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisi edinmesi açısından gereklidir.

Aile katılımı günümüzde ailelerin, yalnızca eğitsel temelli anne-babalık rollerini değil, aynı zamanda okulda ve sınıfta yürütülen çalışmalarla ilgili destekleyici ve katılımcı rollerini vurgulamak için de kullanılmaktadır (Türe ve Deveci, 2017, s. 6). Ailenin eğitim sürecindeki desteği öğrenmelerin kalıcılığına, öğrencinin öğrenmeye ihtiyaç duymasına etki edebilir. Çünkü birey model aldığı kişilerin, büyüklerinin ilgi ve değer verdiği konulara değer vermeye yatkın olabilir. Aile katılımı sadece çocukların gelişimini arttırmakla kalmayıp ailenin de bilgi ve becerilerini arttırdığı bir süreçtir (Çamlıbel-Çakmak, 2010). Öyleyse ailenin akademik katılım ile geliştirdiği bu becerilerin hayat boyu öğrenme yolunda adım olacağı düşünülebilir. Çünkü bu süreçte aile de öğrenmekte ve kendini yenilemektedir. Aile katılımına ihtiyaç duyan öğrenci öğretmen tarafından da akademik katılıma ihtiyaç duyabilir. Öğretmenlerin öğrencilerine verdiği destek, anlayış, ilgi ve iletişim öğretmen akademik katılımını oluşturur (Ryan ve Patrick, 2001). Öğretmen çocuğun hayatında önemli bir konuma sahiptir. Bu yüzden öğretmen tarafından göreceği ilgi, destek çocuk için önemli olmakla birlikte hayatın da izler bırakabilir, değişimler meydana getirebilir. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenin gelişimine, kişisel becerilerinin artmasına son derece önem verilmektedir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin artması, mesleki kariyer basamaklarının getirilmesi, öğretmenlerin akademik gelişimleri için lisansüstü eğitimlerine teşvik

edilmesi öğretmene verilen önemi kanıtlar niteliktedir. Bu belirtilenler doğrultusunda anne-baba ile öğretmen katılımı ve bileşenleri Şekil 3'teki gibi özetlenebilir.

Şekil 3. Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı



Kızıldağ (2009), öğretmenlerin destekleyici davranışlarının, öğrencilerin başarısını artırdığını, okul ortamını güvenli ve destekleyici olarak algılayan çocukların ise okul başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen ve aile desteği öğrencinin öğrenme ilgisine ve okula aidiyet duygusuna da etki etmektedir. (Wang ve Eccles, 2012).

Woolley ve diğerlerine (2009) göre öğretmen desteği ne kadar artarsa istendik davranışlarda o kadar artar; öğretmen desteği ve akademik başarının birlikte artış ya da azalış gösterdiği Karaman (2007) tarafından da vurgulanmıştır. Her öğrenim düzeyinde ailenin akademik katılımı başarı üzerinde önemli bir etkidir (Uslu, 2012). Çünkü her öğrenim düzeyinde sosyal varlık olan birey aile ve öğretmenle etkileşim halindedir.

Türkiye’de de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan 14 ilkeden biri olarak okul-aile işbirliği kavramı görülmektedir (Çınkır ve Nayır, 2017). Okul ve ailenin işbirliği çocuğun başarısını yakından izlemeyi sağladığı gibi sosyal duygusal gelişimin de takibi bakımından hem aileye hem okula kaynak oluşturur. Okul aile işbirliği öğrenci başarısını arttırdığı gibi motivasyon öz güven konularında ve hem öğretmene hem okula olumlu bakış açısı getirmede etkilidir (Argon ve Kızılcı, 2012).

2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

2.4.1. Öz-düzenlemeye İlişkin İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Çiltaş'ın (2011) araştırması, öz-düzenlemenin önemine vurgu yapılan bir derleme çalışmasıdır. Araştırma kapsamında öz-düzenleme becerisinin öğretilabilir olduğuna, hayat boyu öğrenme ilgisine, öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin özellikleri açıklanmış; eğitimcilere öğrencilerin motivasyonel inançlarını dinç tutmak için önerilerde bulunmuştur.

Kuyumcu-Vardar (2011) doktora tez çalışmasında, üniversite öğrencileri ile çalışmış ve öz-düzenleme stratejileri öğretiminin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı gözlenmiştir.

Aktan (2012) doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi ve motivasyonu arasında ilişki olup olmadığı 770 öğrencinin katılımıyla incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve motivasyonlarının akademik başarıyı yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma da öz-düzenleme stratejilerinin gelişiminde öğretmenleri önemli rol oynadığı ortaya konmuştur.

Eker ve Arsal (2014) çalışmasında, sosyal bilgiler dersine yönelik 7. sınıf öğrencilerinin ders günlükleri yazmalarının öz-düzenleme stratejileri etkisi incelenmiştir. 113 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda deney grubunda ders günlükleri yazmanın, öz-düzenleme stratejileri kazanmalarına pozitif etkisi olduğu orta konmuştur.

Arslantaş (2015) doktora tez çalışmasında, deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 5. sınıf öğrencileri için kendini izleme stratejilerinin, öz-düzenleme ve akademik başarıya etkisi olup olmadığı sosyal bilgiler dersi kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda kendini izleme stratejilerinin öz-düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olmadığı ancak akademik başarı üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Doğan ve Şahin-Taşkın (2015) çalışmasında, anne-babaların öz-düzenlemeye ilişkin görüşleri, öz-düzenlemeye yönelik gösterdikleri destekleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre anne-babalar öz-düzenlemenin önemli olduğunu

düşünmektedir. Ancak nitel araştırma yöntemi ve görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada anne-babaların öz-düzenleme konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer sonucuna göre anne-babalar öz-düzenleme için öğretmenlerin rolünün önemine vurgu yapmıştır.

Aldan-Karademir ve diğerleri (2018) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiş, araştırmaya 797 ortaokul öğrencisi katılım sağlamıştır. Sonuç olarak kız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça öz-düzenleme becerisinin düştüğü gözlenmiştir. Anne-babası demokratik tutuma sahip öğrencilerin daha fazla öz-düzenleme becerisine sahip oldukları ve öz-düzenleme becerisi ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Aldan-Karademir ve Görgün (2019) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca öz-düzenleme becerisi ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında ilişki olup olmadığı da belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleme ve yansıtıcı düşünme becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öz-düzenleme becerisi kapsamında ortaokul öğrencilerinin anne-baba tutumu demokratik olanlar lehine anlamlı fark oluşturduğu, öz-düzenleme becerisi yüksek olanların matematik dersinde daha başarılı oldukları da ortaya konmuştur.

Baysal ve Özgenel (2019) çalışmasında, öz-düzenleme ve bağlanma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve aralarındaki ilişki düzeyi ortaya konulmuştur. 374 ortaokul öğrencisinin katıldığı bu araştırmada bağlanma stilleri ve öz-düzenleme becerisi arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Algılanan Öz-düzenleme ölçeğinin “açık olma” alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öz-düzenleme becerileri ile sınıf düzeyleri arasında ise araştırma kapsamında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

İpek (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının TEOG başarısını yordama düzeyi ortaya konmak istenmiştir. Ayrıca öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları da çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların TEOG başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur.

Keskin (2020) yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal ilgilerinin yeterlilik algıları ve öz-düzenleme becerisi ile ilgisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleme ile sınıf-cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı ve beden eğitimi dersine olan durumsal ilginin yeterlik algısı ve öz-düzenleme becerisi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

2.4.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Alemdağ (2015) doktora tez çalışmasında, beden eğitimi bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olup olmadığını araştırmış; aynı zamanda bazı değişkenlere göre inceleme de bulunmuştur. Araştırmaya tüm coğrafi bölgelerden katılım sağlayan 1723 öğretmen adayı katılmıştır. Karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmanın sonucuna göre; öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları puanlarının orta düzeyde olduğu; derin öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu ve yüzeysel öğrenme ile akademik başarı arasında ise negatif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.

Doğruluk (2015) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 217 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı puanlarının yüksek olduğu ve öğrenme yaklaşımı ile eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları arasında pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Ekinci (2015) çalışmasında, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme yaklaşımları ile öğretmen özyeterlik inançları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim gören 272 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ile öğretmen özyeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımına daha eğilimli oldukları sonucu çıkmıştır. Bununla birlikte yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının da tercih edilme oranının dikkat çektiği, bu sebeple daha

nitelikli bir eğitim için derin öğrenme yaklaşımına teşvik eden öğrenme ortamlarının kurulması gerektiği vurgulanmıştır.

İsnaç (2018) yüksek lisans tez çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı ile değerlendirme tercihlerini ikili karşılaştırma ile incelemiştir. Araştırmaya lisede öğrenim gören 444 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre hem yüzeysel öğrenme yaklaşımını hem derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin akademik başarıları belirlenirken en çok eşleştirme, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerini tercih ettiklerini son sıralarda ise performans görevleri ve açık uçlu soruları tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Çetin (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlikle ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 868 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin derin öğrenme puanlarının yüksek olduğu ve orta düzeyin üstünde özyeterliğe sahip olduğu ortaya konmuştur.

Hasbek (2020) yüksek lisans tez çalışmasında, fen bilimleri dersine yönelik tercih edilen öğrenme yaklaşımları ile sınıf içi değerlendirme uygulamalarına ilişkin algıları arasında ilişki düzeyini incelemiştir. 1040 öğrencinin katıldığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yüzeysel öğrenme alt boyutuna ait sonuçlara bakıldığında yüzeysel öğrenme puanlarının erkek öğrenciler lehine olduğu, yüzeysel öğrenmenin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı ve akademik başarı ile yüzeysel öğrenme arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Derin öğrenme alt boyutunda ise derin öğrenme ve akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki olduğu, sınıf düzeyinde 6. sınıflar lehine derin öğrenme puanlarının arttığı, cinsiyet ile derin öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

2.4.3. Akademik Katılıma İlişkin İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Akbaba-Altun (2009) çalışmasında, akademik başarısızlığın sebeplerini ilköğretim öğrencileri bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ailelerin ilgisizliği, öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteksizliği, öğretmen niteliği sorunları olmak

üzere akademik başarısızlığı etkileyen birçok faktörün olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmaya katılanlar başarısızlığın temel sebebi olarak ailelerin eğitime yönelik ilgisiz olmalarını görmüşler.

Üredi ve Erden (2009) çalışmasında, algılanan anne-baba tutumlarının öz-düzenleme ve motivasyonel inançları yordama düzeyini araştırmıştır. 8. sınıfta öğrenim gören 350 öğrencinin katıldığı bu çalışmada algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleme stratejilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun kız öğrenciler tarafından erkek öğrencilere göre daha anlamlı fark oluşturduğu da ortaya konmuştur.

Dündar (2017) araştırmasında, algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının akademik benlik kavramına ve derse bağlılığa etkisini sosyal bilgiler dersi bağlamında incelemiştir. 501 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmaya göre kız öğrenciler daha fazla anne-baba ve öğretmen akademik katılımı algılamaktadır. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılımı ile derse bağlılık, akademik benlik kavramları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Türe ve Deveci (2017) çalışmasında, aile katılımının önemine dikkat çekmek için tasarladıkları aile katılımı uygulama örneğini sosyal bilgiler dersi için uygulamışlardır. Araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler dersinde aile katılımı sağlamanın ders hedeflerine ulaşmada etkili olabileceği ve sadece akademik başarı olarak değil etkin vatandaş olabilmek için de aileden yararlanmanın önemli olacağı vurgulanmıştır.

Erdoğan (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okul tükenmişliği ve anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, okula bağlanmaları ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre hem okula bağlanma ile okul tükenmişliği arasında hem de algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca okul tükenmişliği ve anne-baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencilerin okula bağlanmalarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat-Zafer (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, anne-babaların sosyal bilgiler dersinin önemine yönelik görüşlerini, öğretmen tarafından algıladıkları akademik katılım düzeylerini ve sosyal bilgiler dersinde gösterdikleri akademik katılım düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Ayrıca anne baba akademik katılımı ile sosyal bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri ve sosyal bilgiler dersinde gösterdikleri akademik

katılımları arasında ilişki düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre anne ve babaların algıladıkları öğretmen akademik katılımı ile dersin önemine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Eravcı-Özcan (2020) yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ile akademik ertelemeleri ilişkisinde telefon bağımlılığının rolünü incelemiştir. 590 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmanın sonucuna göre anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Akıllı telefon bağımlılığının ise bu negatif yönlü ilişkide kısmi role sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımının yüksek olduğu ve anne-baba akademik katılımın öğretmen katılımından daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Sınıf düzeyinde akademik katılım incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları akademik katılımın diğer sınıflara göre daha düşük olduğu, anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre ise baba eğitim düzeyinin bir etkisi olmadığı, anne eğitim düzeyinde ise üniversite mezunu annelerin ilköğretim mezunu annelere göre akademik olarak daha katılımcı oldukları ortaya konmuştur.

Şam (2020) çalışmasında, öğrenci profillerini ortaya koymak amacıyla öğrencilerin akademik başarıları, algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik öz-yeterliklerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre akademik başarı ile akademik öz yeterlik algılanan anne-baba-öğretmen destek ve katılımı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

2.5.1. Öz-düzenlemeye İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) çalışmasında, akademik başarı ve öz-düzenleme arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. 10. sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmada yüksek başarıya ve düşük başarıya sahip olan öğrenciler seçilmiş görüşmeler yapılmış, araştırma sonuçlarına göre öz-düzenlemenin başarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990) çalışmasında, akademik başarı ile öz-düzenleme, motivasyonel yönlendirme arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma sonucuna göre öz-düzenlemenin akademik başarıyı yordayıcı güce sahip olduğu; öz-düzenleme ve kullanılan bilişsel stratejiler arasında ise pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Eshel ve Kohavi (2003) çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin Matematik dersine yönelik öz-düzenleme, algılanan sınıf kontrolü ve akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya 302 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma sonucuna göre matematik başarısı ile öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ramdass ve Zimmerman (2011) çalışmasında, ev ödevleri ve öz-düzenleme becerisi arasında ilişki durumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler ev ödevleri yaparken zaman yönetimi, öz-yeterlik algısı, hedef koyabilme gibi konular ile karşılaştıklarında öğretmenlerinin yönlendirmesi sonucunda öz-düzenleme becerilerini arttırabiliyorlar. Ayrıca zorlayıcı ev ödevlerinin verilmesi ile öz-düzenleme becerilerinin de gelişeceği sonucuna varılmıştır.

Cazan (2012) çalışmasında, öğrenme sürecinde kullanılan öğrenme günlüklerinin, öz-düzenleme ve akademik performansa etkisini incelemişlerdir. Üniversite de eğitim gören 117 öğrenci katılım sağlamış ve deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleme ile öğrenme günlükleri kullanımı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Bellhäuser ve diğerleri (2016) çalışmasında, yükseköğretim öğrencileri ile çalışmış ve öz-düzenlemeyi güçlendirme de web tabanlı alıştırma üretmişlerdir. Uygulama sürecinde öğrenme günlükleri de oluşturulmuş ve araştırma sonucuna göre öz-düzenlemenin gelişiminde web tabanlı alıştırma ve öğretimin anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya konmuştur.

Zhu ve diğerleri (2016) çalışmasında, harmanlanmış öğrenmede, öğrenme çıktıları üzerinde öz-düzenleme ve öz-kontrol üzerinde etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 74 öğrenci katılmıştır, uygulama için öz kontrol ve öz düzenlemeli öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğrenme çıktılarını yordama da öz düzenlemenin önemine vurgu yapılmıştır.

Panadero ve diğerleri (2017) çalışmasında, öz-düzenleme ve öz-yeterlik üzerinde öz-değerlendirmenin etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Bu meta-analiz çalışmasına toplan 2.305 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma sonucuna göre öz-değerlendirme kapsamında müdahale ve teşvik alan öğrencilerin, öz-düzenleme ve öz-yeterliklerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

2.5.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Booth ve diğerleri (1999) çalışmasında, öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Üniversite öğrencilerinin katıldığı araştırma sonucuna göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının her iki cinsiyette de derin öğrenme puanlarından yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Watkins (2001) meta-analiz çalışmasında, tercih edilen öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları analiz etmiştir. Araştırma sonucuna göre akademik başarı ve öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olup olmadığını inceleyen araştırmaların çoğunun derin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında pozitif ilişki; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ise negatif ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur

Byrne ve diğerleri (2002) çalışmasında, İrlanda’da üniversite eğitimi gören öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler derin öğrenme yaklaşımına daha çok oranda sahiptir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri de ortaya konmuştur.

Hemmings ve diğerleri (2019) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre akademik olarak sıkıntı yaşanmasının tercih edilecek öğrenme yaklaşımını ve akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik olarak sıkıntı yaşamayan öğrencileri daha çok yüzeysel öğrenmeye yönlendirdiği ortaya konmuştur.

2.5.3. Akademik Katılıma İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Trivette ve Anderson (1995) çalışmasında, 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin aile katılımlarının, akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre aile katılımının 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2005) çalışmasında, algılanan anne-baba ve öğretmen katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaokul öğrencilerinin katılımı ile incelemiştir. Araştırma sonucuna göre algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Gonzalez-De Hass ve diğerleri (2005) çalışmasında, aile katılımı ile öğrencinin sahip olduğu motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin motivasyon öğeleri ile (öz-düzenleme-özyeterlik-öz kontrol) ailelerinin katılımı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Woolley ve diğerleri (2009), öğrencilerin okula yönelik memnuniyet düzeyleri ve öğrencilerde olumlu davranış oluşumunda algılanan öğretmen katılımı ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre anne baba akademik katılımının öğretmen akademik katılımına göre daha geri planda kaldığı ortaya konmuştur. Ayrıca algılanan öğretmen akademik katılımının hem okula yönelik memnuniyet düzeyinde hem de istenen olumlu davranış oluşturmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Virtanen ve diğerleri (2014) çalışmasında, algılanan anne-baba ve öğretmen akademik desteği ile akademik görevlere katılmaları (dersi dinleme, derse çalışma, hazırlıklı gelme) arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre algılanan anne-baba ve öğretmen desteği ile istenen akademik görevleri yerine getirme arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; öz-düzenleme becerisi, öğrenme yaklaşımları ve algılanan akademik katılımın, akademik başarı ile ilgisi dikkat çekmektedir. Bu sebeple ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, öğrenme yaklaşımlarının ve algılanan akademik katılımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması önem arz etmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarını incelemek; bu değişkenler arasında ne türden bir ilişki olduğunu irdelemek için yapılan bu çalışmada nicel bir araştırma deseni ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişkenin arasındaki etkileşime ilişkin istatistiksel analiz tekniklerinden yardım alınır ve karşılaştırmalar yapılır (Şimşek, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Uşak İli Merkez İlçesinde MEB’e bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan 5. sınıf (n=3385); 6. sınıf (n=3402); 7. sınıf (n=3293); 8. sınıf (n=3261) olmak üzere toplam 13.341 öğrenci oluşturmaktadır. 13.341 kişinin oluşturduğu evrenden %95 olasılıkla ve $\pm$ %3 “göz yumulabilir hata” payına göre en az 988’inin örnekleme girmesi gerekmektedir (Can, 2014). Araştırmada pandemiye rağmen 288’i online, 800’ü yüzyüze olmak üzere; 5. sınıf (n=282); 6. sınıf (n=323); 7. Sınıf (n=332); 8. Sınıf (n=151) öğrenci toplam da 1088 öğrenci örnekleme girmiştir. Örneklem grubu içindeki öğrenciler küme örnekleme uygun olarak çalışmada yer almışlardır. Küme örnekleme; evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme olasılığına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2018).

Araştırmada yer alan öğrencilerin değişkenlere yönelik frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Ortaokul Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları*

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kız	585	53.7
	Erkek	503	46.2
	Toplam	1088	100.0
Sınıf Düzeyleri	5. sınıf	282	25.9
	6. sınıf	323	29.6
	7. sınıf	332	30.5
	8. sınıf	151	13.8
	Toplam	1088	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet açısından, %53.7’si kız, %46.2’si erkek; sınıf düzeyleri açısından ise %25.9’u 5. sınıf, %29.6’si 6. sınıf, %30.5’i 7. sınıf, %13.8’i 8. sınıftır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ)” ve “Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda çalışmaya katılan öğrenciler için cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen özellikleri algısı, anne-baba özellikleri algısı ve anne-baba eğitim durumu ile ilgili durumları belirlemek amacıyla sorular oluşturulmuştur.

3.3.2. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini ölçebilmek için Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. 16 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipinde “1. Hiç bir zaman, 2. Nadiren, 3. Arasıra, 4. Sık sık ve 5. Her zaman” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek 2 faktörden oluşmakta olup bu faktörler “açık olma” (1-8. maddeler), “arayış” Faktörleri (9-16. maddeler) olarak yer almaktadır. Örnek olarak “açık olma” alt boyutunda “Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim”, “Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim” maddeleri “arayış” alt boyutunda; “Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım”, “Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim” maddeleri yer almaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte; alınan toplam puanın artması öz-düzenleme becerisi düzeyinin de arttığını göstermektedir. Ölçekten en az 16, en çok 80 puan alınabilmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, “açık olma” alt ölçeği için .84, arayış alt ölçeği için .82 ve ölçeğin bütünü için .90 olarak hesaplanmıştır. Eldeki veriler üzerinden Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “açık olma” alt boyutu için .67, “arayış” alt boyutu için .82 ve ölçeğin tamamı için .85 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenme yaklaşımlarını ölçebilmek amacıyla Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ) Gezer ve Şahin (2017) tarafından geliştirilmiştir. 24 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipinde “1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek 2 faktörden oluşmakta olup bu faktörler derin öğrenme (DÖ) (1-13.maddeler) ve yüzeysel öğrenme (YÖ) (14-24.maddeler) olarak yer almaktadır. Örnek olarak derin öğrenme (DÖ) alt ölçeğinde “Bence her sosyal bilgiler konusu içine girince ilginç olabilir”, “Sosyal bilgiler konularını günlük hayat ile ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalışırım” maddeleri, yüzeysel öğrenme (YÖ) alt ölçeğinde “Amacım mümkün olduğu kadar az vakit ayırarak sosyal bilgiler dersinden geçmektir”, “Sosyal bilgiler sınavında çıkma olasılığı olmayan konulara önem vermem” maddeleri yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach iç tutarlılık katsayıları DÖ alt ölçeği için .87, YÖ alt ölçeği için .79 hesaplanmıştır. Derin öğrenme (DÖ) alt ölçeği için yer alan

maddelerin faktör yükleri. 37 ile .78 arasında değişmekte iken yüzeysel öğrenme (YÖ) alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktörü yükleri .35 ile .68 arasında değişmektedir. Ölçeğin derin öğrenme alt boyutunda 13 madde yer aldığı için en düşük 13, en yüksek 65 puan alınabilmektedir. Tamamı derin öğrenmeyi destekleyen maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Derin öğrenme alt boyutunda ters madde bulunmamaktadır. Yüzeysel öğrenme alt boyutunda 11 madde yer aldığından en düşük 11, en yüksek 55 puan alınabilmektedir. Bu alt boyutta da her biri yüzeysel öğrenmeyi destekleyen ifadeler olduğu için ters madde bulunmamaktadır. SÖYÖ’de toplam bir puan alınmamakta, alt ölçekler bakımından puanlama yapılmaktadır. Alt ölçeğe ait puanların yükselmesi öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken hangi öğrenme yaklaşımları boyutunu tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Eldeki veriler üzerinden Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “derin öğrenme” alt boyutu için .86, “yüzeysel öğrenme” alt boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal bilgiler

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler, Régner ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve Dünder (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin” sosyal bilgiler dersi için yine Dünder (2017) tarafından geliştirilmiş şeklidir. 16 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert Tipinde “1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek “Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme (SBDAABAİZ) (1-4. maddeler) ”, ”Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek (SBDAABAD) 5-8.maddeler”, ”Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme (SBDAÖAİZ) (9-12.maddeler)” ve “Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek (SBDAÖAD) (13-16.maddeler)” olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Örnek olarak “Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne baba akademik izleme” alt boyutuna yönelik “Annem ve babam sosyal bilgiler dersine yönelik ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler”, “Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımın sonuçlarını takip ederler” maddeleri, “Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne baba akademik destek” alt boyutunda “Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar”, Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar” maddeleri, “Sosyal

bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik izleme” alt boyutunda “Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımın sonuçlarını takip eder”, “Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersinde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol eder” maddeleri, “Sosyal bilgiler algılanan öğretmen akademik destek” alt boyutunda “Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersinde yüksek notlar aldığında beni takdir eder”, “Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersi ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşur.” maddeleri yer almaktadır. Tüm ölçek için güvenirlik katsayısı .90 bulunmakla birlikte güvenirlik katsayısı faktörlere göre .70 ile .88 arasında değişmektedir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-babaların ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik işlerine katılım düzeylerini belirlemek için geliştirilen bu ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Eldeki veriler üzerinden Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “SBDAABAİZ” alt boyutu için .86, “SBDAABAD” alt boyutu için .77, “SBDAÖAİZ” için .82 ve “SBDAÖAD” için .79 ölçeğin tamamı için .91 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması / İşlem Yolu

Araştırma kapsamında veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci dönem sonunda Uşak İli Merkez ilçesinde ortaokullarda öğrenim görmekte olan 1088 öğrenciden toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde boş bırakan veya hatalı doldurulmuş olan testler araştırma kapsamından çıkarılmış ve analize dahil edilmemiştir. Ölçme araçları yüz-yüze araştırmacı tarafından uygulanmış ancak ulaşılamayan okullar için Google Forms aracılığıyla da online uygulamalar yapılmıştır. Veri toplama süreci iki ay sürmüş ve verilerin analizleri bilgisayar ortamında yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan veriler İstatistik programı olan SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.0 ile analiz edilmiştir. İlk aşamada verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla toplam ölçek ve alt boyutlarının tüm değişkenlerinde Normallik Testi için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Ölçekler ve Alt Boyutlarının Skewness-Kurtosis Değerleri

		Skewness	Kurtosis
Öz-düzenleme	Açık Olma	-.426	.195
	Arayış	-.502	.028
	Öz-düzenleme Toplam	-.440	.160
Öğrenme Yaklaşımları	Derin Öğrenme	-.611	.720
	Yüzeysel Öğrenme	.110	-.517
Algılanan Akademik Katılım	SBDAABAİZ	-1.034	.764
	SBDAABAD	-.934	.580
	SBDAÖAİZ	-1.052	1.276
	SBDAÖAD	-.929	.798
	Akademik Katılım Toplam	-.702	.565

Verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlendikten sonra alt problemler dahilinde parametrik testler yapılmıştır. Verilerin analizinde Frekans, Yüzde, Bağımsız Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post-Hoc Testleri (Scheffe, LSD ve Dunnett's C) ve regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t- testinde varyansların homojen dağılıp dağılmadığına yönelik levene testi yapılmıştır. Varyanslar homojen dağılım göstermediyse "Equal variances not assumed" değeri dikkate alınmıştır. Tek yönlü varyans analizinde (One-Way ANOVA) ise grup varyansları eşit ise Scheffe ve LSD Testleri; grup varyansları eşit değilse Dunnett's C testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farkın belirlendiği durumlarda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, bağımsız gruplar t-testi için iki ortalama arasındaki farkın büyüklüğünün boyutunu belirlemek açısından bilinmesi faydalı olan bir istatistiksel değer olarak ifade edilmektedir (Taşpınar, 2017). Bağımsız gruplar t-testi için etki büyüklüğü hesaplanırken Cohen's d formülü sıklıkla kullanılmaktadır. Cohen's d=örneklem ortalamaları farkı/harmanlanmış standart sapma (Özsoy ve Özsoy, 2013). Bağımsız örneklem t-testinde etki büyüklüğü grupların ortalaması arası farkın (mean difference), birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesi ile elde edilir ve sırasıyla d'nin alabileceği, 0.2, 0.5, 0.8 gibi değerler küçük, orta ve büyük etki olarak değerlendirilir. (Green ve Salkind, 2005, aktaran Can, 2014).

Tek yönlü varyans analizinde eta kare (η^2) değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koyacak olan 0.00 ila 1.00 arasında bir

değer olup, bağımsız değişkenin (faktörün) bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını belirtmektedir (Taşpınar, 2017). Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü hesaplamak için eta kare (η^2) korelasyon katsayısı, $\eta^2 = \text{Kareler Toplamı (gruplararası)} / \text{Kareler Toplamı (toplam)}$ şeklindeki formül ile hesaplanabilir (Büyüköztürk, 2014). Bu katsayı, 0 ile 1 arasında bir değer alabilir ve eta karenin alacağı ve 0.01 değeri küçük, 0.06 değeri orta ve 0.14 değeri ise geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır (Green ve Salkind, 2005, aktaran Can, 2014).

Ortaokul Öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının ve öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamasına ilişkin durumun belirlenmesinde ise çoklu doğrusal regresyon analizi (standart regresyon) kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi iki ya da daha fazla bağımsız değişkene dayanarak bağımlı değişkenin (yordanan değişkenin) tahmin edilmesine dayanan analiz türüdür (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 4. *Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler*

1. Alt Problem	Betimsel Analiz	
	T testi	Öz-düzenleme ve Cinsiyet, Öğretmen Özellikleri Algısı, Anne-baba Özellikleri Algısı
2. Alt Problem	One-Way ANOVA	Öz-düzenleme ve Anne-Baba Eğitim Durumu, Sınıf Düzeyi
3. Alt Problem	Betimsel Analiz	
4. Alt Problem	T testi	Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları ve Cinsiyet, Öğretmen Özellikleri Algısı, Anne-baba Özellikleri Algısı
	One-Way ANOVA	Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları ve Anne-baba Eğitim Durumu, Sınıf Düzeyi
5. Alt Problem	Betimsel Analiz	
6. Alt Problem	T testi	Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımı ve Cinsiyet, Öğretmen Özellikleri Algısı, Anne-baba Özellikleri Algısı
	One-Way ANOVA	Algılanan Akademik Katılım ve Anne-Baba Eğitim Durumu, Sınıf Düzeyi
7. Alt Problem	Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Öz- düzenleme Becerileri Düzeyi

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Açık olma	1088	13.00	40.00	30.50	4.91	3.81
Arayış	1088	8.00	40.00	29.88	6.14	3.73
Öz- düzenleme Toplam	1088	23.00	80.00	60.38	10.14	3.77

Tablo 5 incelendiğinde, öz-düzenleme ölçeği “1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=arasıra, 4=sık sık, 5=her zaman” şeklinde derecelenen 5’li likert tipi bir ölçektir. 16 maddeden oluşan ölçekten en düşük 16, en yüksek ise 80 puan alınabilmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ise 60.38’ dir. Bu puana göre öğrencilerin öz-düzenleme becerileri $(60.38:16)=3.77$ değerindedir. Bu değer öz-düzenleme becerilerine yönelik cevapların “sık sık” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. Öz-düzenleme ölçeğinin 8 maddeden oluşan “açık olma” alt boyutunda en düşük 8, en yüksek 40 puan alınabilmektedir. “Açık olma” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 30.50 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre “açık olma” alt boyutu $(30.50:8)=3.81$ değerindedir. Bu değer “açık olma” alt boyutunda cevapların “sık sık” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. Öz-düzenleme ölçeğinin 8 maddeden oluşan “arayış” alt boyutunda en düşük 8, en yüksek 40 puan alınabilmektedir. “Arayış” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 29.88 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre

“arayış” alt boyutu $(29.88:8)=3.73$ değerindedir. Bu değer “arayış” alt boyutunda cevapların “sık sık” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Açık olma	Kız	585	30.99	4.86	1086	3.590	.000*	0.21
	Erkek	503	29.93	4.92				
Arayış	Kız	585	30.14	6.09	1086	1.508	.132	-
	Erkek	503	29.58	6.18				
Öz-düzenleme (Toplam)	Kız	585	61.14	9.97	1086	2.651	.008*	0.16
	Erkek	503	59.51	10.27				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Açık olma” ($F=.078$; $p=.780>.05$) alt boyutunda, “arayış” ($F=.432$; $p=.511>.05$) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ($F=.743$; $p=.389>.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre “arayış” [$t_{(1086)}=1.508$, $p>.05$] alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken, açık olma” [$t_{(1086)}=3.590$, $p<.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$t_{(1086)}=2.651$, $p<.05$] kız öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için $d=0.21$, ölçeğin tamamı için $d=0.16$ ’dır. Bu sonuç küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık Olma	5	282	31.00	4.81	3-1084	1.596	.189	-	
	6	323	30.47	4.85					
	7	332	30.34	4.94					
	8	151	30.06	5.16					
	Toplam	1088	30.50	4.91					
Arayış	5	282	30.87	5.95	3-1084	4.174	.006*	.01	5-8
	6	323	29.67	6.06					
	7	332	29.71	6.20					
	8	151	28.82	6.31					
	Toplam	1088	29.88	6.14					
Öz-düzenleme(toplam)	5	282	61.87	9.93	3-1084	3.398	.017*	.01	5-8
	6	323	60.14	10.03					
	7	332	60.06	10.17					
	8	151	58.83	10.43					
	Toplam	1088	60.38	10.14					

Not. * $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Açık olma” alt boyutu [$F_{(3-1084)}=.458$, $p=.712>.05$], “arayış” alt boyutu [$F_{(3-1084)}=.452$, $p=.716>.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(3-1084)}=.276$, $p=.843>.05$] varyansların homojenliği koşulunun sağlandığı belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “açık olma” [$F_{(3-1084)}=1.596$, $p>.05$] alt boyutunda anlamlı fark belirlenemezken, “arayış” [$F_{(3-1084)}=4.174$, $p<.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$F_{(3-1084)}=3.398$, $p<.05$] anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “arayış” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ($\bar{X}=30.87$) ve 8. ($\bar{X}=28.82$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Scheffe testi sonuçlarına göre ölçeğin tamamında ikili karşılaştırmalarda, 5. ($\bar{X}=61.87$) ve 8. ($\bar{X}=58.83$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “arayış”

alt boyutu için $\eta^2=.01$ ve ölçeğin toplamı için $\eta^2=.01$ 'dir. "Arayış" alt boyutunda ve öz-düzenleme ölçeğinin tamamında bu değer küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Özellikleri Algısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Açık olma	Demokratik	895	30.59	4.90	1036	.040	.968	-
	Otoriter	143	30.57	4.93				
Arayış	Demokratik	895	29.89	6.22	1036	-.219	.826	-
	Otoriter	143	30.02	5.66				
Öz-düzenleme(Toplam)	Demokratik	895	60.49	10.22	1036	-.114	.910	-
	Otoriter	143	60.59	9.64				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. "Açık olma" ($F=.781$; $p=.377>.05$) alt boyutunda, "arayış" ($F=3.856$; $p=.050>.05$) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ($F=.506$; $p=.477>.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, "açık olma" [$t_{(1036)}=.040$, $p>.05$] alt boyutunda, "arayış" [$t_{(1036)}=-.219$, $p>.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$t_{(1036)}=-.114$, $p>.05$] anlamlı farklılık yoktur.

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri anne özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Açık olma	Demokratik	867	30.74	4.78	259.264	2.827	.005	0.23
	Otoriter	191	29.54	5.42				

Arayış	Demokratik	867	30.30	5.93	255.579	4.274	.000*	0.35
	Otoriter	191	28.00	6.89				
Öz-düzenleme(Toplam)	Demokratik	867	61.05	9.82	1056	4.330	.000*	0.33
	Otoriter	191	57.54	11.32				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 9 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Açık olma” ($F=5.084$; $p=.024<.05$) alt boyutunda, “arayış” ($F=4.469$; $p=.035<.05$) alt boyutunda varyansların homojenliği koşulu sağlanamamıştır. Bu nedenle “equal variances not assumed” t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. Ölçeğin tamamında ise ($F=3.044$; $p=0.81>.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucuna göre “açık olma” [$t_{(259.264)}=-2.827$, $p<.05$] alt boyutunda, “arayış” [$t_{(255.579)}=-4.274$, $p<.05$] alt boyutunda, ölçeğin tamamında [$t_{(1056)}=4.330$, $p<.05$] anne özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için $d=0.23$, “arayış” alt boyutu için $d=0.35$ ve ölçeğin tamamı için $d=0.33$ ’dür. Bu sonuç “arayış” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri baba özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklemeler t-testi analizi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Açık olma	Demokratik	863	30.71	4.81	1055	2.590	.010*	0.19
	Otoriter	194	29.70	5.37				
Arayış	Demokratik	863	30.18	6.03	1055	3.396	.001*	0.26
	Otoriter	194	28.52	6.66				
Öz-düzenleme(Toplam)	Demokratik	863	60.90	9.92	1055	3.310	.001*	0.22
	Otoriter	194	58.53	11.20				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 10 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Açık olma” ($F=2.599$; $p=.107>.05$) alt boyutunda, “arayış” ($F=.924$;

$p=.337>.05$) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ($F=1.685$; $p=.195>.05$ varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Bu nedenle “equal variances assumed” t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri baba özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucuna göre “açık olma” [$t_{(1055)}=2.590$, $p<.05$] alt boyutunda, “arayış” [$t_{(1055)}=3.396$, $p<.05$] alt boyutunda, ölçeğin tamamında [$t_{(1055)}=-3.310$, $p<.05$] baba özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için $d=0.19$, “arayış” alt boyutu için $d=0.26$ ve ölçeğin tamamı için $d=0.22$ ’dir. Bu sonuç “açık olma” alt boyutunda, “arayış” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık Olma	İlkokul	366	30.19	5.05	4-1066	3.761	.005*	.01	Ortaokul Lise
	Ortaokul	268	29.96	4.92					
	Lise	284	31.36	4.69					
	Üniversite	115	31.00	4.31					
	Lisansüstü	38	31.00	5.77					
	Toplam	1071	30.56	4.90					
Arayış	İlkokul	366	29.35	6.09	4-1066	3.074	.016*	.01	İlkokul-lise
	Ortaokul	268	29.63	6.01					
	Lise	284	30.90	5.95					
	Üniversite	115	29.60	6.59					
	Lisansüstü	38	30.86	7.61					
	Toplam	1071	29.91	6.16					
Öz-düzenleme(Toplam)	İlkokul	366	59.54	10.17	4-1066	3.713	.005*	.01	İlkokul-lise Ortaokul-lise
	Ortaokul	268	59.59	9.92					
	Lise	284	62.27	9.77					
	Üniversite	115	60.61	10.19					
	Lisansüstü	38	61.86	12.71					
	Toplam	1071	60.47	10.16					

Not. * $p < 0.05$

Tablo 11 incelendiğinde, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Açık olma” alt boyutu [$F_{(4-1066)}=1.575$, $p=.179>.05$], “arayış” alt

boyutu [$F_{(4-1066)}=1.743, p=.138>.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(4-1066)}=1.550, p=.186>.05$] varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “açık olma” [$F_{(4-1066)}=3.761, p<.05$] alt boyutunda, “arayış” [$F_{(4-1066)}=3.074, p<.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$F_{(4-1066)}=3.713, p<.05$] anlamlı fark belirlenmiştir. Anne eğitim durumu arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “açık olma” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, Ortaokul ($\bar{X}=29.96$) ve Lise ($\bar{X}=31.36$) eğitim durumları arasında anne eğitimi lise olanlar lehine, “arayış” alt boyutunda İlkokul ($\bar{X}=29.35$) ve Lise ($\bar{X}=30.90$) eğitim durumları arasında anne eğitimi lise olanlar lehine, ölçeğin tamamında ikili karşılaştırmalarda ise İlkokul ($\bar{X}=59.54$) ve Lise ($\bar{X}=62.27$) eğitim durumları arasında ve Ortaokul ($\bar{X}=59.59$) ve Lise ($\bar{X}=62.27$) eğitim durumları arasında anne eğitimi lise olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için $\eta^2=.01$ “arayış” alt boyutu için $\eta^2=.01$ ve ölçeğin toplamı için $\eta^2=.01$ ’dir. “açık olma” alt boyutunda, “arayış” alt boyutunda ve öz-düzenleme ölçeğinin tamamında bu değer küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’te yer almaktadır.

Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık Olma	İlkokul	266	30.08	5.23	4-1068	1.196	.311	-	
	Ortaokul	244	30.36	4.88					
	Lise	353	30.77	4.94					
	Üniversite	149	31.01	4.33					
	Lisansüstü	61	30.62	4.98					
	Toplam	1073	30.53	4.92					
Arayış	İlkokul	266	29.12	6.08	4-1068	1.694	.149	-	
	Ortaokul	244	29.87	6.14					
	Lise	353	30.26	6.06					
	Üniversite	149	30.12	6.15					
	Lisansüstü	61	30.75	6.92					
	Toplam	1073	29.90	6.15					
Öz-düzenleme(Toplam)	İlkokul	266	59.21	10.36	4-1068	1.600	.172	-	
	Ortaokul	244	60.23	10.07					
	Lise	353	61.03	10.11					
	Üniversite	149	61.13	9.66					
	Lisansüstü	61	61.37	11.04					
	Toplam	1073	60.43	10.17					

Not. * $p < 0.05$

Tablo 12 incelendiğinde, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Açık olma” alt boyutu [$F_{(4-1068)}=1.596, p=.173>.05$], “arayış” alt boyutu [$F_{(4-1068)}=.573, p=.682>.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(4-1068)}=.426, p=.790>.05$] varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “açık olma” [$F_{(4-1068)}=1.196, p>.05$] alt boyutunda, “arayış” [$F_{(4-1068)}=1.663, p>.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$F_{(4-1068)}=1.740, p>.05$] anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Düzeyi

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Derin Öğrenme	1088	17.00	65.00	49.67	8.50	3.82
Yüzeysel öğrenme	1088	11.00	55.00	32.38	9.73	2.94

Tablo 13 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği “1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelenen 5’li likert tipi bir ölçektir. 13 maddeden oluşan derin öğrenme alt boyutundan en düşük 13 en yüksek ise 65 puan alınabilmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin “derin öğrenme” alt boyutundan elde ettikleri puan ise 49.67 olduğu belirlenmiştir. 11 maddeden oluşan “yüzeysel öğrenme” alt boyutundan en düşük 11 en yüksek ise 55 puan alınabilmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin “yüzeysel öğrenme” alt boyutundan elde ettikleri puan ise 32.38 olduğu belirlenmiştir. Alt boyuttan alınan yüksek puan öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini göstermektedir. “Derin öğrenme” ve “yüzeysel öğrenme” olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçekten alınan ortalama puanlara göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde derin öğrenme yaklaşımını ($\bar{X}$ =49.67; Ss:8.50) tercih ettiği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p	Cohen's d
Derin Öğrenme	Kız	585	50.12	8.48	1086	1.892	.059	-
	Erkek	503	49.14	8.51				
Yüzeysel Öğrenme	Kız	585	30.94	9.43	1086	- 5.325	.000*	0.32
	Erkek	503	34.06	9.82				

Tablo 14 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Derin öğrenme ” ($F=.111$; $p=.739>.05$) alt boyutunda ve “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda ($F=.555$; $p=.457>.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucuna göre “derin öğrenme” [$t_{(1086)}= 1.892$, $p>.05$] alt boyutunda, anlamlı fark belirlemezken “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda [$t_{(1086)}=-5.325$, $p<.05$] erkek öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “yüzeysel öğrenme” alt boyutu için $d= 0.32$ ’dir. Bu sonuç küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Derin Öğrenme	5	282	52.07	7.62	3-1084	11.743	.000*	.03	5-6
	6	323	49.54	8.74					5-7
	7	332	48.44	8.63					5-8
	8	151	48.15	8.41					
	Toplam	1088	49.67	8.50					
Yüzeysel Öğrenme	5	282	30.79	10.18	3-1084	7.713	.000*	.02	5-7
	6	323	31.46	9.56					5-8
	7	332	33.84	9.46					6-7
	8	151	34.13	9.18					6-8
	Toplam	1088	32.38	9.73					

Not. * $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Derin öğrenme” alt boyutunda [$F_{(3-1084)} =1.575$, $p=.194>.05$] ve “yüzeysel öğrenme” [$F_{(3-1084)} =1.335$, $p=.262>.05$] alt boyutunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “derin öğrenme” [$F_{(3-1084)} =11.733$, $p<.05$] alt boyutunda ve “yüzeysel öğrenme” [$F_{(3-1084)} =7.713$, $p<.05$] alt boyutunda

anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “derin öğrenme” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 6. ($\bar{X}=49.54$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 7. ($\bar{X}=48.44$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 8. ($\bar{X}=48.15$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre, “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ($\bar{X}=30.79$) ve 7. ($\bar{X}=33.84$) sınıflar arasında 7. sınıflar lehine 5. ($\bar{X}=30.79$) ve 8. ($\bar{X}=34.13$) sınıflar arasında 8. sınıflar lehine, 6. ($\bar{X}=31.46$) ve 7. ($\bar{X}=33.84$) sınıflar arasında 7. sınıflar lehine, 6. ($\bar{X}=31.46$) ve 8. ($\bar{X}=34.13$) sınıflar arasında 8. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre, “derin öğrenme” alt boyutuna yönelik puanların 5. sınıfta yüksek iken sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı ve “yüzeysel öğrenme” puanlarının ise sınıf düzeyi ile birlikte arttığı ortaya çıkmıştır.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “derin öğrenme” alt boyutu için $\eta^2=.03$, “yüzeysel öğrenme” alt boyutu için $\eta^2=.02$ ’dir. “derin öğrenme” alt boyutunda ve “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda bu değer küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemi yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Özellikleri Algısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p	Cohen's d
Derin Öğrenme	Demokratik	895	49.92	8.44	1036	1.878	.061	-
	Otoriter	143	48.48	8.96				
Yüzeysel Öğrenme	Demokratik	895	31.86	9.76	1036	-3.101	.002*	0.28
	Otoriter	143	34.58	9.54				

Not. * $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin “derin öğrenme” ($F=.724$; $p=.395>.05$) alt boyutunda, “yüzeysel öğrenme” ($F=.412$; $p=.521>.05$) alt boyutunda varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul

öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucuna göre, “derin öğrenme” [$t_{(1036)} = 1.878$, $p > .05$] alt boyutunda, anlamlı fark bulunamazken “yüzeysel öğrenme” [$t_{(1036)} = -3.101$, $p < .05$] alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısı otoriter olan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “yüzeysel öğrenme” alt boyutu için $d = 0.28$ ’dir. Bu sonuç küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları anne özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklemeler t-testi analizi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen’s d
Derin Öğrenme	Demokratik	867	50.22	8.32	1056	4.514	.000*	0.35
	Otoriter	191	47.16	9.11				
Yüzeysel Öğrenme	Demokratik	867	32.00	9.85	1056	-1.929	.054	-
	Otoriter	191	33.50	9.19				

Not. * $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları ölçeğinin “derin öğrenme” ($F = .457$; $p = .499 > .05$) alt boyutunda, “yüzeysel öğrenme” ($F = 1.704$; $p = .192 > .05$) alt boyutunda varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının anne özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucuna göre, “derin öğrenme” [$t_{(1056)} = 4.514$, $p < .05$] alt boyutunda, anlamlı fark bulunurken “yüzeysel öğrenme” [$t_{(1056)} = -1.919$, $p > .05$] alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. “Derin öğrenme” alt boyutunda ise demokratik anne özellikleri algısına sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “derin öğrenme” alt boyutu için $d = 0.35$ ’dir. Bu sonuç küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları baba özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. *Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p	Cohen's d
Derin Öğrenme	Demokratik	863	50.13	8.18	257.741	3.403	.001*	0.28
	Otoriter	194	47.57	9.73				
Yüzeysel Öğrenme	Demokratik	863	32.07	9.72	1055	-1.221	.222	-
	Otoriter	194	33.01	9.76				

Not. * $p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin “derin öğrenme” ($F=5.846$; $p=.016<.05$) alt boyutunda, varyansların homojenliği koşulu sağlanamadığı için “equal variances not assumed” t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. “Yüzeysel öğrenme” ($F=.032$ $p=.857>.05$) alt boyutunda ise varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının baba özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, “derin öğrenme” [$t_{(257.741)} = 3.403$, $p<.05$] alt boyutunda, anlamlı fark bulunurken “yüzeysel öğrenme” [$t_{(1055)} = -1.221$, $p<.05$] alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. “Derin öğrenme” alt boyutunda ise demokratik baba özellikleri algısına sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “derin öğrenme” alt boyutu için $d= 0.28$ ’dir . Bu sonuç küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen

alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Derin öğrenme	İlkokul	366	49.06	8.59	4-1066	1.836	.120	-	
	Ortaokul	268	49.40	8.06					
	Lise	284	50.20	8.31					
	Üniversite	115	50.43	9.32					
	Lisansüstü	38	52.13	9.43					
	Toplam	1071	49.70	8.52					
Yüzeysel Öğrenme	İlkokul	366	33.26	9.48	4-1066	3.179	.013*	.01	İlkokul - Üniversite
	Ortaokul	268	32.66	8.77					
	Lise	284	31.80	10.29					
	Üniversite	115	29.73	10.58					
	Lisansüstü	38	32.57	10.98					
	Toplam	1071	32.32	9.75					

Not. * $p < .05$

Tablo 19 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Derin öğrenme” alt boyutu [$F_{(4-1066)}=1.524, p=.193>.05$], varyansların homojenliği koşulunu sağlarken “yüzeysel öğrenme ” alt boyutu [$F_{(4-1066)}=3.553, p=.007<.05$] varyansların homojenliği koşulunu sağlayamamıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “derin öğrenme” [$F_{(4-1066)}=1.836, p>.05$] alt boyutunda anlamlı fark bulunamazken “yüzeysel öğrenme” [$F_{(4-1066)}=3.179, p<.05$] alt boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. Anne eğitim durumu arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre “yüzseysel öğrenme” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, İlkokul ($\bar{X}=33.26$) ve Üniversite ($\bar{X}=29.73$) eğitim durumları arasında anne eğitimi ilkokul olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “yüzeysel öğrenme” alt boyutu için $\eta^2=.01$ ’dir. Bu değer küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Derin öğrenme	İlkokul	266	48.86	7.61	4-1068	2.916	.020*	.01	İlkokul-Üniversite İlkokul-Lisansüstü Ortaokul-Üniversite Ortaokul-Lisansüstü
	Ortaokul	244	48.86	8.93					
	Lise	353	49.92	9.04					
	Üniversite	149	51.11	8.07					
	Lisansüstü	61	51.36	7.89					
	Toplam	1073	49.66	8.51					
Yüzeysel Öğrenme	İlkokul	266	33.64	9.20	4-1068	5.194	.000*	.02	İlkokul-Üniversite Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	244	33.53	8.94					
	Lise	353	31.72	10.12					
	Üniversite	149	29.79	10.43					
	Lisansüstü	61	31.54	9.70					
	Toplam	1073	32.33	9.74					

Not. * $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “Derin öğrenme” alt boyutu [$F_{(4-1068)}=1.717$, $p=.144>.05$] varyansların homojenliği koşulunu sağlarken “yüzeysel öğrenme” alt boyutu [$F_{(4-1068)}=2.890$, $p=.021<.05$] varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “derin öğrenme” [$F_{(4-1068)}=2.916$, $p<.05$] alt boyutunda, “yüzeysel öğrenme” [$F_{(4-1068)}=5.194$, $p<.05$] alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre “derin öğrenme” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda İlkokul ($\bar{X}=48.86$) ve Üniversite ($\bar{X}=51.11$) eğitim durumları arasında baba eğitim durumu üniversite olanlar lehine, İlkokul ($\bar{X}=48.86$) ve Lisansüstü ($\bar{X}=51.11$) eğitim durumları arasında baba eğitim durumu lisansüstü olanlar lehine, Ortaokul ($\bar{X}=48.86$) ve Üniversite ($\bar{X}=51.11$) eğitim durumları arasında baba eğitimi üniversite

olanlar lehine, Ortaokul ($\bar{X}=48.86$) ve Lisansüstü ($\bar{X}=51.36$) eğitim durumları arasında baba eğitimi lisansüstü olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Dunnett's C testi sonuçlarına göre “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, İlkokul ($\bar{X}=33.64$) ve Üniversite ($\bar{X}=29.79$) eğitim durumları arasında baba eğitim durumu ilkokul olanlar lehine, Ortaokul ($\bar{X}=33.53$) ve Üniversite ($\bar{X}=29.79$) eğitim durumları arasında baba eğitimi ortaokul olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “derin öğrenme” alt boyutu için $\eta^2=.01$ “yüzeysel öğrenme” alt boyutu için $\eta^2=.02$ 'dir. Bu değer “derin öğrenme” alt boyutu ve “yüzeysel öğrenme” alt boyutu için küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılım Düzeyleri

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Düzey
SBDAABAİZ	1088	4.00	20.00	15.57	3.89	3.89
SBDAABAD	1088	4.00	20.00	15.94	3.48	3.98
SBDAÖAİZ	1088	4.00	20.00	16.02	3.47	4.00
SBDAÖAD	1088	4.00	20.00	15.54	3.58	3.88
Algılanan Akademik Katılım (Toplam)	1088	16.00	80.00	63.08	11.76	3.94

Not. * $p < .05$

Tablo 21 incelendiğinde, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği “1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum 5=kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelenen 5’li likert tipi bir ölçektir. 16 maddeden oluşan ölçekten en düşük 16, en yüksek 80 puan alınabilmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ise 63.08 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre öğrencilerin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları $(63.08:16)=3.94$ değerindedir. Bu da algılanan anne-baba ve öğretmen

akademik katılımlarının “katılıyorum” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım ölçeğinin 4 maddeden oluşan “SBDAABİZ (sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik izleme)” alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 20 puan alınabilmektedir. “SBDAABİZ” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.57 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre “SBDAABİZ” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan $(15.57:4)=3.89$ değerindedir. Bu da “SBDAABİZ” alt boyutu cevaplarının “katılıyorum” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin 4 maddeden oluşan “SBDAABD (sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik destek)” alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 20 puan alınabilmektedir. “SBDAABD” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.94 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre “SBDAABD” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan $(15.94:4)=3.98$ değerindedir. Bu da “SBDAABD” alt boyutu cevaplarının “katılıyorum” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin 4 maddeden oluşan “SBDAÖAİZ (sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik izleme)” alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 20 puan alınabilmektedir. “SBDAÖAİZ ” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 16.02 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre “SBDAÖAİZ” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan $(16.02:4)=4.0$ değerindedir. Bu da “SBDAÖAİZ” alt boyutu cevaplarının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 4 maddeden oluşan “SBDAÖAD (sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik destek)” alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 20 puan alınabilmektedir. “SBDAÖAD” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.54 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre “SBDAÖAD” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan $(15.54:4)=3.88$ değerindedir. Bu da “SBDAÖAD” alt boyutu cevaplarının “katılıyorum” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımlarının Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
SBDAABAİZ	Kız	585	15.27	4.16	1085.663	-2.798	.005*	0.16
	Erkek	503	15.92	3.52				
SBDAABAD	Kız	585	15.90	3.57	1086	-.359	.720	-
	Erkek	503	15.98	3.39				
SBDAÖAİZ	Kız	585	16.10	3.50	1086	.818	.413	-
	Erkek	503	15.93	3.44				
SBDAÖAD	Kız	585	15.56	3.64	1086	.146	.884	-
	Erkek	503	15.52	3.51				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Kız	585	62.84	12.03	1086	-.732	.464	-
	Erkek	503	63.36	11.44				

Not. * $p < .05$

Tablo 22 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “SBDAABAİZ” ($F=12.519$; $p=.000<.05$) alt boyutunda, varyansların homojenliği koşulu sağlanamamıştır. Bu nedenle “equal variances not assumed” t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. “SBDAABAD” ($F=.672$; $p=.412>.05$) alt boyutunda “SBDAÖAİZ” ($F=.029$; $p=.866>.05$) alt boyutunda “SBDAÖAD” ($F=.611$; $p=.435>.05$) ve ölçeğin tamamında ($F=.582$; $p=.446>.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucuna göre “SBDAABAİZ” [$t_{(1085.663)}=-2.798$, $p<.05$] alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. “SBDAABAD” [$t_{(1086)}=-.359$, $p>.05$] alt boyutunda, “SBDAÖAİZ” [$t_{(1086)}=.818$, $p>.05$] alt boyutunda “SBDAÖAD” [$t_{(1086)}=.146$, $p>.05$] alt boyutunda ölçeğin tamamında [$t_{(1086)}=-.732$, $p>.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “SBDAABAİZ” alt boyutu için $d= 0.16$ ’dır. Bu sonuç küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne –baba

ve öğretmenlerinin akademik katılımları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Anne-Baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
SBDAABAİZ	5	282	16.78	3.15	3-1084	17.319	.000*	.04	5-6
	6	323	15.68	3.88					5-7
	7	332	14.97	4.02					5-8
	8	151	14.37	4.25					6-8
	Toplam	1088	15.57	3.89					
SBDAABAD	5	282	16.91	3.08	3-1084	14.226	.000*	.03	5-6
	6	323	16.08	3.36					5-7
	7	332	15.38	3.58					5-8
	8	151	15.03	3.79					6-8
	Toplam	1088	15.94	3.48					
SBDAÖAİZ	5	282	16.87	2.91	3-1084	7.964	.000*	.02	5-6
	6	323	15.76	3.75					5-7
	7	332	15.79	3.54					5-8
	8	151	15.52	3.42					
	Toplam	1088	16.02	3.47					
SBDAÖAD	5	282	16.39	3.18	3-1084	7.950	.000*	.02	5-6
	6	323	15.40	3.62					5-7
	7	332	15.25	3.78					5-8
	8	151	14.89	3.50					
	Toplam	1088	15.54	3.58					
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	5	282	66.97	10.23	3-1084	17.123	.000*	.04	5-6
	6	323	62.95	11.70					5-7
	7	332	61.40	12.11					5-8
	8	151	59.82	11.98					6-8
	Toplam	1088	63.08	11.76					

Not. * $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “SBDAABAİZ” alt boyutu [$F_{(3-1084)} = 6.762$, $p = .000 < .05$], “SBDAABAD” alt boyutu [$F_{(3-1084)} = 3.156$, $p = .024 < .05$] “SBDAÖAİZ” alt boyutu [$F_{(3-1084)} = 4.004$, $p = .008 < .05$], “SBDAÖAD” alt boyutu [$F_{(3-1084)} = 2.956$, $p = .032 < .05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(3-1084)} = 3.156$, $p = .024 < .05$] varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “SBDAABAİZ” [$F_{(3-1084)} = 17.319$, $p < .05$] alt boyutunda, “SBDAABAD” [$F_{(3-1084)} = 14.226$, $p < .05$] alt

boyutunda “SBDAÖAİZ” alt boyutunda [$F_{(3-1084)}=7.964$, $p<.05$], “SBDAÖAD” alt boyutunda [$F_{(3-1084)}=7.950$, $p<.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(3-1084)}=17.123$, $p<.05$] anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre “SBDAABAİZ” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 6. ($\bar{X}=15.68$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 7. ($\bar{X}=14.97$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 8. ($\bar{X}=14.37$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ($\bar{X}=15.68$) ve 8. ($\bar{X}=14.37$) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. “SBDAABAD” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 6. ($\bar{X}=16.08$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 7. ($\bar{X}=15.38$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 8. ($\bar{X}=15.03$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ($\bar{X}=16.08$) ve 8. ($\bar{X}=15.03$) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. “SBDAÖAİZ” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 6. ($\bar{X}=15.76$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 7. ($\bar{X}=15.79$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 8. ($\bar{X}=15.52$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. “SBDAÖAD” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 6. ($\bar{X}=15.40$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 7. ($\bar{X}=15.25$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 8. ($\bar{X}=14.89$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre ölçeğin tamamında ikili karşılaştırmalarda 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 6. ($\bar{X}=62.95$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 7. ($\bar{X}=61.40$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 8. ($\bar{X}=59.82$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ($\bar{X}=62.95$) ve 8. ($\bar{X}=59.82$) arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “SBDAABAİZ” alt boyutu için $\eta^2=.04$, “SBDAABAD” alt boyutu için $\eta^2=.03$, “SBDAÖAİZ” alt boyutu için $\eta^2=.02$, “SBDAÖAD” alt boyutu için $\eta^2=.02$ ve ölçeğin tamamı için $\eta^2=.04$ ’dür. Bu değer SBDAABAİZ” alt boyutu, “SBDAABAD” alt boyutu, “SBDAÖAİZ” alt boyutu “SBDAÖAD” alt boyutu için ve ölçeğin tamamı için küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini

yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Özellikleri Algısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Cohen's d
SBDAABAİZ	Demokratik	895	15.64	3.86	1036	1.119	.263	-
	Otoriter	143	15.25	4.16				
SBDAABAD	Demokratik	895	16.00	3.48	1036	.554	.580	-
	Otoriter	143	15.82	3.64				
SBDAÖAİZ	Demokratik	895	16.21	3.32	170.191	2.793	.006*	0.27
	Otoriter	143	15.16	4.29				
SBDAÖAD	Demokratik	895	15.76	3.45	172.977	3.580	.000*	0.34
	Otoriter	143	14.41	4.26				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Demokratik	895	63.61	11.64	1036	2.786	.005*	0.24
	Otoriter	143	60.65	12.71				

Not. * $p < .05$

Tablo 24 incelendiğinde, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “SBDAABAİZ” ($F=.795$; $p=.373>.05$) alt boyutunda, “SBDAABAD” ($F=.350$; $p=.554>.05$) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ($F=.707$; $p=.401>.05$) varyanslar homojen dağılırken, “SBDAÖAİZ” ($F=14.149$; $p=.000<.05$) alt boyutunda ve “SBDAÖAD” ($F=12.801$; $p=.000<.05$) alt boyutunda varyansların homojenliği koşulu sağlanamamıştır. Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, “SBAABAİZ” [$t_{(1036)}=1.119$, $p>.05$] alt boyutunda, “SBAABAD” [$t_{(1036)}=.554$, $p>.05$] alt boyutunda anlamlı fark bulunamazken, “SBDAÖAİZ” [$t_{(170.191)}=2.793$, $p<.05$] alt boyutunda ve “SBDAÖAD” [$t_{(172.977)}=3.580$, $p<.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$t_{(1036)}=2.786$, $p>.05$] demokratik öğretmen özellikleri algısına sahip olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “SBDAÖAİZ” alt boyutu için $d=0.27$, “SBDAÖAD” alt boyutu için $d=0.34$ ve ölçeğin tamamı için $d=0.24$ ’dür. Bu sonuç “SBDAÖAİZ” alt boyutu, “SBDAÖAD” alt boyutu ve ölçeğin

tamamı için küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları anne özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
SBDAABAİZ	Demokratik	867	15.88	3.69	247.686	4.927	.000*	0.41
	Otoriter	191	14.14	4.56				
SBDAABAD	Demokratik	867	16.22	3.27	244.701	4.496	.000*	0.38
	Otoriter	191	14.78	4.15				
SBDAÖAİZ	Demokratik	867	16.18	3.47	1056	2.876	.004*	0.23
	Otoriter	191	15.38	3.45				
SBDAÖAD	Demokratik	867	15.76	3.52	1056	3.680	.000*	0.25
	Otoriter	191	14.71	4.76				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Demokratik	867	64.06	11.38	1056	5.402	.000*	0.41
	Otoriter	191	59.03	12.80				

Not. * $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “SBDAABAİZ” ($F=19.856$; $p=.000<.05$) alt boyutunda, “SBDAABAD” ($F=24.126$; $p=.000<.05$) alt boyutunda varyansların homojen dağılma koşulu sağlanamazken “SBDAÖAİZ” ($F=.233$; $p=.629>.05$) alt boyutunda, “SBDAÖAD” ($F=1.031$; $p=.310>.05$) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ($F=2.383$; $p=.123>.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının anne özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, “SBDAABAİZ” [$t_{(247.686)}=4.927$, $p<.05$] alt boyutunda, “SBDAABAD” [$t_{(244.701)}=4.496$, $p<.05$] alt boyutunda, “SBDAÖAİZ” [$t_{(1056)}=2.876$, $p<.05$] alt boyutunda “SBDAÖAD” [$t_{(1056)}=3.680$, $p<.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$t_{(1056)}=5.402$, $p<.05$] demokratik anne özellikleri algısına sahip olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “SBDAABAİZ” alt boyutu için $d= 0.41$, “SBDAABAD” alt boyutu için $d= 0.38$, “SBDAÖAİZ” alt boyutu için $d= 0.23$, “SBDAÖAD” alt boyutu için $d= 0.25$ ve

ölçeğin tamamı için $d = 0.41$ 'dir. Bu sonuç SBDAABAİZ" alt boyutu, "SBDAABAD" alt boyutu, "SBDAÖAİZ" alt boyutu, "SBDAÖAD" alt boyutu ve ölçeğin tamamı için küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları baba özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Cohen's d
SBDAABAİZ	Demokratik	863	15.79	3.69	250.139	3.509	.001*	0.29
	Otoriter	194	14.54	4.66				
SBDAABAD	Demokratik	863	16.19	3.28	249.679	4.092	.000*	0.34
	Otoriter	194	14.89	4.16				
SBDAÖAİZ	Demokratik	863	16.10	3.47	1055	1.533	.125	-
	Otoriter	194	15.68	3.60				
SBDAÖAD	Demokratik	863	15.74	3.52	1055	3.167	.002*	0.24
	Otoriter	194	14.84	3.86				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Demokratik	863	63.84	11.41	1055	4.169	.000*	0.31
	Otoriter	194	59.95	13.14				

Not. * $p < .05$

Tablo 26 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. "SBDAABAİZ" ($F=16.679$; $p=.000<.05$) alt boyutunda, "SBDAABAD" ($F=21.933$; $p=.000<.05$) alt boyutunda varyansların homojen dağılıma koşulu sağlanamazken "SBDAÖAİZ" ($F=.021$; $p=.886>.05$) alt boyutunda, "SBDAÖAD" ($F=2.146$; $p=.143>.05$) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ($F=3.419$; $p=.065>.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının baba özellikleri algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, "SBDAABAİZ" [$t_{(250.139)}=3.509$, $p<.05$] alt boyutunda, "SBDAABAD" [$t_{(249.679)}=4.092$, $p<.05$] alt boyutunda, "SBDAÖAD" [$t_{(1055)}=3.167$, $p<.05$] alt boyutunda ve ölçeğin tamamında [$t_{(1055)}=4.169$, $p<.05$] demokratik baba özellikleri algısına sahip

olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “SBDAABAİZ” alt boyutu için $d = 0.29$, “SBDAABAD” alt boyutu için 0.34 , “SBDAÖAD” alt boyutu için $d = 0.24$ ve ölçeğin tamamı için $d = 0.31$ ’dir. Bu sonuç “SBDAABAİZ” alt boyutu, “SBDAABAD” alt boyutu, “SBDAÖAD” alt boyutu ve ölçeğin tamamı için küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
SBDAABAİZ	İlkokul	366	15.14	4.18	4-1066	3.528	.007*	.01	İlkokul - lise
	Ortaokul	268	15.38	3.67					
	Lise	284	16.11	3.43					
	Üniversite	115	15.63	4.35					
	Lisansüstü	38	16.76	4.04					
	Toplam	1071	15.57	3.90					
SBDAABAD	İlkokul	366	15.51	3.56	4-1066	5.079	.000*	.01	İlkokul - lise
	Ortaokul	268	15.67	3.48					
	Lise	284	16.48	3.29					
	Üniversite	115	16.54	3.29					
	Lisansüstü	38	16.84	3.90					
	Toplam	1071	15.96	3.48					
SBDAÖAİZ	İlkokul	366	16.17	3.11	4-1066	.642	.632	-	
	Ortaokul	268	15.93	3.37					
	Lise	284	15.88	3.71					
	Üniversite	115	16.12	3.93					
	Lisansüstü	38	16.65	4.09					
	Toplam	1071	16.04	3.47					
SBDAÖAD	İlkokul	366	15.50	3.40	4-1066	.073	.990	-	
	Ortaokul	268	15.54	3.41					
	Lise	284	15.62	3.65					
	Üniversite	115	15.60	3.96					
	Lisansüstü	38	15.39	4.90					
	Toplam	1071	15.55	3.59					
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	İlkokul	366	62.33	11.72	4-1066	1.649	.160	-	
	Ortaokul	268	62.52	11.29					
	Lise	284	64.10	11.19					
	Üniversite	115	63.91	13.34					
	Lisansüstü	38	65.65	14.47					
	Toplam	1071	63.14	11.78					

Not. * $p < .05$

Tablo 27 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “SBDAABAİZ ” alt boyutu [$F_{(4-1066)}=4.583, p=.001<.05$] “SBDAÖAİZ ” alt boyutu [$F_{(4-1066)}=4.165, p=.002<.05$] “SBDAÖAD” alt boyutu [$F_{(4-1066)}=5.007, p=.001<.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(4-1066)}=3.949, p=.003<.05$] varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. “SBDAABAD” alt boyutu [$F_{(4-1066)}=1.246, p=.290>.05$] varyansların homojen olma koşulunu sağlamıştır. Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “SBDAABAİZ ” [$F_{(4-1066)}=3.528, p<.05$] alt boyutunda, “SBDAABAD” [$F_{(4-1066)}=5.09, p<.05$] alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumu arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre “SBDAABAİZ ” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, İlkokul ($\bar{X}=15.14$) ve Lise ($\bar{X}=16.11$) eğitim durumları arasında anne eğitimi lise olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Scheffe sonuçlarına göre “SBDAABAD” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, İlkokul ($\bar{X}=15.51$) ve Lise ($\bar{X}=16.48$) eğitim durumları arasında anne eğitimi lise olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “SBDAABAİZ” alt boyutu için $\eta^2=.01$ ve “SBDAABAD” alt boyutu için $\eta^2=.01$ ’dir. Bu değer “SBDAABAİZ” alt boyutunda ve “SBDAABAD” alt boyutunda küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
SBDAABAİZ	İlkokul	266	15.16	4.00	4-1068	1.721	.143	-	
	Ortaokul	244	15.34	3.76					
	Lise	353	15.76	3.73					
	Üniversite	149	16.02	4.05					
	Lisansüstü	61	15.85	4.46					

	Toplam	1073	15.56	3.90					
SBDAABAD	İlkokul	266	15.43	3.62	4-	4.091	.003*	.01	İlkokul-Lise
	Ortaokul	244	15.60	3.42	1068				İlkokul-
	Lise	353	16.21	3.40					Üniversite
	Üniversite	149	16.48	3.35					İlkokul-
	Lisansüstü	61	16.65	3.62					Lisansüstü
	Toplam	1073	15.94	3.49					Ortaokul-
									Lise
									Ortaokul-
									Üniversite
									Ortaokul-
									Lisansüstü
SBDAÖAİZ	İlkokul	266	15.98	3.18	4-	.418	.796	-	
	Ortaokul	244	15.88	3.30	1068				
	Lise	353	15.98	3.68					
	Üniversite	149	16.27	3.55					
	Lisansüstü	61	16.32	4.13					
	Toplam	1073	16.02	3.48					
SBDAÖAD	İlkokul	266	15.48	3.43	4-	.358	.839	-	
	Ortaokul	244	15.45	3.47	1068				
	Lise	353	15.51	3.64					
	Üniversite	149	15.86	3.80					
	Lisansüstü	61	15.54	4.04					
	Toplam	1073	15.54	3.59					
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	İlkokul	266	62.06	11.58	4-	1.694	.149	-	
	Ortaokul	244	62.30	11.08	1068				
	Lise	353	63.47	11.84					
	Üniversite	149	64.65	12.52					
	Lisansüstü	61	64.37	13.45					
	Toplam	1073	63.07	11.82					

Not. * $p < .05$

Tablo 28 incelendiğinde ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile kontrol edilmiştir. “SBDAABİZ ” alt boyutu [$F_{(4-1068)} = 1.780$, $p = .130 > .05$] .“SBDAABD” alt boyutu [$F_{(4-1068)} = .792$, $p = .530 > .05$] “SBDAÖAD” alt boyutu [$F_{(4-1068)} = 1.225$, $p = .299 > .05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(4-1068)} = 1.727$, $p = .142 > .05$] varyansların homojen olma koşulu sağlanırken, “SBDAÖAİZ ” alt boyutu için [$F_{(4-1068)} = 3.730$, $p = .005 < .05$] “varyansların homojen olmadığı” belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “SBDAABD” [$F_{(4-1068)} = 4.091$, $p < .05$] alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre “SBDAABAD” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda İlkokul ($\bar{X} = 15.43$) ve Lise ($\bar{X} = 16.21$) eğitim durumları arasında baba eğitimi lise olanlar lehine, İlkokul ($\bar{X} = 15.43$) ve Üniversite ($\bar{X} = 16.48$) eğitim durumları arasında baba eğitimi üniversite olanlar lehine, İlkokul ($\bar{X} = 15.43$) ve Lisansüstü ($\bar{X} = 16.65$) eğitim durumları arasında baba eğitimi lisansüstü olanlar lehine, Ortaokul ($\bar{X} = 15.50$) ve Lise ($\bar{X} = 16.21$) eğitim durumları arasında baba eğitimi lise olanlar lehine, Ortaokul ($\bar{X} = 15.50$) ve Üniversite ($\bar{X} = 16.48$)

eğitim durumları arasında baba eğitimi üniversite olanlar lehine, Ortaokul ($\bar{X}=15.50$) ve Lisansüstü ($\bar{X}=16.68$) eğitim durumları arasında baba eğitimi lisansüstü olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “SBDAABAD” alt boyutu için $\eta^2=.01$ ’dir. Bu değer “küçük etki büyüklüğü” olarak yorumlanır.

4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ve sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” şeklindedir.

Bu alt probleme ilişkin yapılan analizlerle algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının ve sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerini yordama gücü tespit edilmeye çalışılmıştır. Anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmış ve analizden elde edilen sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öz-düzenleme Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Sabit</i>	19.352	1.681	-	11.513	.000
<i>Derin Öğrenme</i>	.705	.034	.591	20.473	.000
<i>Yüzeysel Öğrenme</i>	-.015	.023	-.015	-.652	.514
<i>Akademik Katılım</i>	.103	.025	.120	4.153	.000

($R=67$, $R^2=.45$, $F(3-1084)=301.505$, $p<.01$)

Tablo 29 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ile öğrenme yaklaşımları değişkenlerinin öz-düzenleme becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre derin öğrenme ve algılanan akademik katılımın birlikte, orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde öz-düzenleme becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. ($R=67$, $R^2=.45$, $p<.01$). Derin öğrenme ve algılanan akademik katılım birlikte öz-düzenlemedeki toplam

varyansın %45'ini açıklamaktadır. Derin öğrenme yaklaşımı tekbaşına varyansın %20'sini, algılanan akademik katılımı ise % 0.8' ini açıklamaktadır. Derin öğrenme ve öz-düzenleme arasında ($r = .66$) ve algılanan akademik katılım ve öz-düzenleme arasında ($r = .49$) pozitif yönde ilişki bulunurken; öz-düzenleme ve yüzeysel öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde görece önem düzeyi olarak sırasıyla derin öğrenme ve algılanan akademik katılımın öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda ölçekten aldıkları puanın aritmetik ortalaması 60.38 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için verilen cevaplar “sık sık” düzeyindedir.

Aldan-Karademir ve diğerleri (2018), tarafından yapılan araştırma da ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine Aldan-Karademir ve Görgün (2019) araştırmasında da ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri orta değer üzerinde yer almaktadır. Köç (2019) 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öz-düzenleme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Görgöz (2019) ortaokul öğrencileri ile İngilizce dersine yönelik yaptığı çalışmada öz-düzenleme becerilerinin orta değer üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara paralel olarak araştırmada alınan cevaplar “sık sık” a denk gelmekte ve yapılan diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ve bu durumun sosyal bilgiler dersi kazanımlarının gerçekleşmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Daha yüksek öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerin daha fazla öğrenme süreçlerini kontrol ettikleri, akademik zorluklar karşısında daha mücadeleci oldukları; bilişlerini, motivasyonlarını ve eylemlerini daha çok işkoştuğuları düşünülebilir.

5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen özellikleri algısı, anne-baba özellikleri algısı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma yapılmıştır.

5.1.2.1. Öz-düzenleme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre ölçeğinin tamamında ve “açık olma” alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Araştırma sonucu ile paralel olarak öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalara rastlanmıştır. Aldan-Karademir ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında, kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya koymuştur. Özen (2016) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışma da ise öz-düzenleme beceri puanlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya konmuştur. Dadlı (2015) fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerilerinin kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Baysal ve Özgenel (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada “açık olma” alt boyutu ve ölçeğin tamamında kız öğrencilerin öz-düzenleme becerileri puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Görgöz (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme becerileri toplamı ile “açık olma” ve “arayış” alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Harma (2008) yapılan araştırmaya göre öz-düzenleme becerilerine yönelik olarak kız öğrencilerin daha başarılı olduğu ortaya konmuştur.

Aldan-Karademir ve Görgün (2019) ortaokul öğrencileri ile matematik dersine yönelik yaptıkları çalışmada ve Köç (2019) ise sosyal bilgiler dersine yönelik 7. sınıflar ile yaptığı çalışmada, Akpolat (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, Keskin (2020) beden eğitimi dersine ilişkin ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyetin öz-düzenleme üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır. Üredi ve Üredi (2005) matematik dersine yönelik yaptıkları çalışmada erkek öğrenciler lehine öz-düzenleme becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonuçlarıyla çalışmaktadır.

Çalışma sonucuna göre kız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin daha fazla gelişmesi sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin daha fazla akademik başarıya sahip olmaları (Yıldız,2014) ve bu durumun öz-düzenleme becerileri ile karşılıklı etkileşim halinde olmalarını sağlaması açısından etkili olduğu düşünülebilir.

5.1.2.2. Öz-düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre ölçeğin “arayış” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. Öz-düzenleme becerilerine yönelik “arayış” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıflar lehine sonuç görülmektedir.

Araştırma sonucu ile paralel olarak öz-düzenleme becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalara rastlanmıştır. Aldan-Karademir ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında, “açık olma”, “arayış” boyutlarında ve ölçeğin tamamında küçük sınıflar lehine sonuca ulaşmışlardır. Kızılcı ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz-düzenleme puanlarının 5. sınıflar lehine olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulgusuyla tutarlı olmayan Akpolat (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, Keskin (2020) beden eğitimi dersine yönelik ortaokul öğrencileri ile çalıştığı araştırmada, Aldan-Karademir ve Görgün (2019) matematik dersine yönelik ortaokul öğrencileri ile çalıştığı araştırmada, Baysal ve Özgenel (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öz-düzenleme becerisinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Görgöz (2019) ise ortaokul öğrencileri arasında 8. sınıf öğrencileri lehine öz-düzenleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonucuna göre 5. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine daha çok sahip olmaları ortaokula yeni başlayan bir öğrencinin kendini daha başarılı bulması (Aldan-Karademir ve diğerleri, 2018) bu yönde daha çok öğrenme sürecinde kontrolünü sağlamaya çalışması olabilir. Ayrıca; Doğan’a (2007) göre 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin özelliklerine bakıldığında öğrenme meraklarının yüksek olduğu, notlarının ve ödevlerinin onlar için çok önemli olduğu görülürken; diğer ortaokul sınıf düzeylerinde öğrencilerin yaşadıkları fiziksel ve duygusal değişimlerden dolayı ders başarısının yanında ilgilerinin akranlarına doğru kaydığı görülmektedir. Bu durumun da 5. sınıfta öz-düzenleme becerisi daha yüksek iken 8. Sınıfta düşmesine sebep olduğu düşünülebilir.

5.1.2.3. Öz-düzenleme Becerilerinin Öğretmen Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin öğretmen özellikleri algısı değişkenine göre ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında öğretmen özellikleri algısının anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aldan-Karademir ve Görgün'ün (2019) araştırmasına göre de öğretmen tutumunun öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.4. Öz-düzenleme Becerilerinin Anne-baba Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne-baba özellikleri algısı değişkenine göre ölçeğin tamamında ve “arayış” alt boyutunda anne özellikleri algısı demokratik olanlar lehine, “açık olma”, “arayış” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında ise baba özellikleri demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Aldan-Karademir ve Görgün (2019) çalışmasında baba tutumu demokratik olanlar lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Aldan-Karademir ve diğerleri (2018) araştırmasında ise anne-baba tutumu demokratik olanlar lehine öz-düzenleme puanlarının arttığını ortaya koymuştur. Üredi (2005) tarafından da anne-baba tutumu demokratik olanlar lehine öz-düzenleme becerileri puanlarının arttığı vurgulanmıştır. Bu bulguların eldeki araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma bulgusu ile tutarlı olmayan McInerney'e (2011) göre otoriter anne-baba tutumunun demokratik anne baba tutumuna göre daha çok öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Çocukların kendilerini baskı altında hissetmediklerinde, güvende olduklarını düşündüklerinde daha istendik davranışlara ve öğrenme isteğine, kontrolüne, çabasına sahip olacağı; demokratik aile ortamının öğrenme sürecinde çocuğa destek sunacağı düşünülebilir. Babanın demokratik özelliklere sahip olmasının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında anlamlı fark oluşturmasının sebebi, toplumumuzda yer alan baba otoritesi anlayışının yerini demokratik tutuma sahip baba anlayışı ile değiştirmeye yönelik algıdan kaynaklanabilir.

5.1.2.5. Öz-düzenleme Becerilerinin Anne-baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin öz-

düzenleme becerilerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında anne eğitiminin anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İkili karşılaştırmalarda “açık olma” alt boyutunda annesi ortaokul- lise mezunu olanlar arasında lise mezunları lehine anlamlı farklılık vardır. “arayış” alt boyutunda annesi ilkokul-lise mezunları arasında lise mezunları lehine, ölçeğin tamamında ise ilkokul-lise ve ortaokul-lise mezunları arasında lise mezunları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yapılan analizlerde baba eğitim durumunun öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgumuza paralel olarak Budak (2016) ise baba eğitim düzeyinin öz-düzenleme becerileri üzerine etkisi olmadığını ifade etmiştir. İpek (2019) çalışmasında anne eğitim düzeyi arttıkça öz-düzenleme becerilerinin artacağına yönelik bulgular ortaya koymuştur.

Koçu (2019) ise anne eğitim düzeyi ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak baba eğitim durumu seviyesi arttıkça öz-düzenleme becerisinin arttığına vurgu yapmıştır. Anne eğitim durumunun öz-düzenleme becerisine etki etmediği Karahan (2012) tarafından da vurgulanmıştır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Anne eğitim düzeyi arttıkça öz-düzenleme konusunda çocuklarını daha çok desteklediği düşünülebilir. Çünkü daha fazla yol gösterici olan ve eğitimin gerekliliğine bakış açısı gelişmiş olan anneler öz-düzenleme konusunda örnek de oluşturabilir. Öyle ki çocuğun eğitiminde destekleyici olan annelerin daha çok öz-düzenleme becerilerine katkı sunduğu düşünülebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda “derin öğrenme” alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 49.67 iken “yüzeysel öğrenme” alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 32.38 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik “derin öğrenme” yaklaşımları tercih edilme eğilimine sahiptir.

Araştırma bulgusu ile paralel araştırmalar incelendiğinde; Çetin (2019) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada derin öğrenme yaklaşımının daha yüksek

düzeyde olduğu ifade etmiştir. Doğruluk (2015) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin yüksek olduğunu, Ekinci (2008) öğretmen adaylarının daha çok derin öğrenme yaklaşımında olduğunu, Hasbek (2020) ortaokul öğrencileri yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımından daha çok derin öğrenme yaklaşımına sahip olduklarını belirtmiştir. Alemdağ (2015) yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin her iki öğrenme yaklaşımına da orta düzeye yakın tercih ettiklerini belirtmiştir.

Derin öğrenme yaklaşımının akademik başarı ile ilişkisi düşünüldüğünde öğrencilerin bu yöndeki eğiliminin, sosyal bilgiler dersi kazanımlarının amacına ulaşmasında etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde bağlantılar kurmanın, bilgiyi özümsemek istemenin, bu anlamda derin öğrenme yaklaşımına sahip olmanın “Sosyal bilgiler ezberlemeye dayalı bir derstir” algısını kırdığı düşünülebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen özellikleri algısı, anne-baba özellikleri algısı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma yapılmıştır.

5.1.4.1. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre “derin öğrenme” alt boyutunda anlamlı fark oluşturmadığı ancak “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucu ile paralel olarak öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmıştır. Canıdemir (2013) çalışmasında kız öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına erkek öğrencilerin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına yatkın olduklarını belirtmiştir. Doğruluk (2015) çalışmasında cinsiyet değişkeninin derin öğrenme yaklaşımı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelik erkek öğrencilerin daha eğilimli olduklarını vurgulamıştır. Aynı şekilde, Toraman ve diğerleri (2020), Özgür ve Tosun (2012) çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmiştir.

Demir (2017) öğretmen adayları ile yaptığı tez çalışmasında derin öğrenme yaklaşımına ait cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığını, ancak “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptandığını belirtmiştir. Alemdağ (2015) ise tez çalışmasında cinsiyetin öğrenme yaklaşımlarında etkisi olmadığını ifade etmiştir. Güneş (2021) ise araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin yüzeysel öğrenme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

Çalışma sonucuna göre erkek öğrencilerin daha fazla yüzeysel öğrenme eğiliminde olmalarının sebebi olarak dersin çok kolay olduğunu düşünüp yeterli ilgiyi göstermemeleri ve derse yönelik fazlaca özgüven içinde olmaları düşünülebilir. Ayrıca; Türk aile yapısı içerisinde yer alan erkeklerin daha özerk ve yüksek başarıya sahip olmaları beklentisi erkeklerin başarı ve yüksek not odaklı olmalarına, derin öğrenme yaklaşımından uzaklaşmalarına da neden olmuş olabilir (Çolak ve Çırık, 2016).

5.1.4.2. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine göre ölçeğin “her iki boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. “Derin öğrenme” alt boyutuna ilişkin olarak 5. ve 6. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine 5 ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. “Yüzeysel Öğrenme” alt boyutunda ise 5. ve 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine, 5. ve 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine, 6 ve 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine, 6 ve 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, “derin öğrenme” alt boyutuna yönelik puanların 5. sınıfta yüksek iken sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı ve “yüzeysel öğrenme” puanlarının ise sınıf düzeyi ile birlikte arttığı ortaya çıkmıştır. Güneş (2021) matematik dersine yönelik ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça derin öğrenme yaklaşımının azaldığını vurgulamıştır. Belge-Can ve Boz (2012) tarafından yapılan çalışmada da sınıf düzeyi artınca derin öğrenme yaklaşımı eğiliminin azaldığı belirtilmiştir.

Araştırma bulgusu ile çelişen araştırmalar olarak; Ozan ve Çiftçi (2013) ve Demir (2017) ise öğrenme yaklaşımları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığını vurgulamıştır. Ellez ve Sezgin (2002) ise çalışmalarında öğretmen adayları arasında sınıf düzeyi arttıkça derin öğrenme lehine sonuçlar çıktığını ifade etmiştir.

Sınıf düzeyi arttıkça derin öğrenme yaklaşımını azalırken yüzeysel araştırma yaklaşımının azalması verilerin tutarlı olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenmeye yönelmelerinin sebebi olarak ders içeriklerinin sınıf düzeyi ile ağırlaşması ve akademik zorlanmalar olması düşünülebilir.

5.1.4.3. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretmen Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları öğretmen özellikleri algısı değişkenine göre “derin öğrenme” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda öğretmen özellikleri algısı otoriter olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Otoriter öğretmen özellikleri algısının öğrencilerde baskı oluşturacak olması sebebiyle öğrencilerin geçici bir şekilde ve ezbere öğrenmelerine sebep olduğu düşünülebilir.

5.1.4.4. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Anne-baba Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları anne-baba özellikleri algısı değişkenine göre “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda anne özellikleri algısı açısından anlamlı farklılık bulunamazken “derin öğrenme” alt boyutunda anne özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları baba özellikleri algısı değişkenine göre “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda baba özellikleri algısı açısından anlamlı farklılık bulunamazken “derin öğrenme” alt boyutunda baba özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Alan yazınında anne-baba özellikleri algısına ilişkin yeterli araştırma bulunmamakla beraber anne-baba özellikleri algısı demokratik olanların daha çok derin öğrenme yaklaşımına sahip olmaları kendilerini baskı altında hissetmemeleri ve ailenin demokratik özelliklerinin verdiği güven duygusu olduğu düşünülebilir.

5.1.4.5. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımlarının Anne-baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anne eğitim durumu olarak “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda ve baba eğitim durumu olarak ise “yüzeysel öğrenme” ve “derin öğrenme” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

İkili karşılaştırmalarda “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda annesi ilkokul-üniversite mezunu olanlar arasında ilkokul mezunları lehine anlamlı farklılık vardır. Baba eğitim durumu açısından ise “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda babası ilkokul -üniversite mezunu arasında baba eğitim durumu ilkokul olanlar lehine, babası ortaokul- üniversite mezunu arasında babası ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. İkili karşılaştırmalarda “derin öğrenme” alt boyutunda baba eğitim durumu açısından babası ilkokul-üniversite mezunu olanlar arasında baba eğitim durumu üniversite olanlar lehine, ilkokul-lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü olanlar lehine, ortaokul-üniversite mezunu olanlar arasında üniversite olanlar lehine, ortaokul-lisansüstü olanlar arasında lisansüstü olanlar lehine anlamlı farklılık vardır.

Alemdağ (2015) çalışmasında “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda anne-baba eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrencilerin, okuryazar olmayanlara göre daha fazla yüzeysel öğrenme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Gündüz (2018) çalışmasında “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda anne eğitim durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığını, baba eğitim durumuna göre ise baba eğitim durumu okuryazar değil-ortaokul mezunu arasında ortaokul mezunları lehine, okuryazar değil-lise mezunu arasında lise mezunu olanlar lehine, okuryazar değil-üniversite mezunu babalar arasında üniversite mezunu babalar lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Baba eğitim düzeyi arttıkça yüzeysel öğrenme eğiliminin arttığı ifade edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre diğer araştırmalarla çelişen bir şekilde, yüzeysel öğrenen öğrencilerin anne-babasının eğitim seviyesi düşük oldukça bu öğrenme yaklaşımına eğilimin arttığını göstermektedir. Bu durumun anne babanın öğrenciye öğrenme sürecinde destek olamaması ve öğrencinin sadece sınavdan geçecek kadar bilmenin yeterli olacağı algısı ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

5.1.5. Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algıladıkları anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılım düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımı puanları aritmetik ortalaması 63.08 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği tamamında verilen cevapların “katılıyorum” düzeyine yakın “SBDAÖAİZ” boyutunda ise “katılıyorum” düzeyinde

olduğu görülmektedir. Öğretmen akademik katılım düzeylerinin, anne-baba akademik katılım düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur

Araştırma bulgusunu destekleyecek nitelikte Woolley ve arkadaşları (2009) anne-baba akademik katılımından daha çok öğretmen akademik katılımın belirleyici olduğu ifade etmişlerdir.

Eravcı-Özcan (2020) çalışmasında öğrencilerin algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak anne-baba akademik katılımının öğretmen akademik katılımından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu eldeki araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımının yüksek olması, öz-değer duygularının gelişimine ve derse ilgi duymalarına etkisi olduğu düşünülebilir. Çünkü bireyler örnek aldığı kişilerin, büyüklerinin önem verdikleri şeylere daha çok eğilim gösterebilir. Sosyal bilgiler dersine yönelik bu akademik katılımı algılamaları derse çok önem vermelerine sebep olduğu düşünülebilir.

5.1.6. Altıncı Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılım düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen özellikleri algısı, anne-baba özellikleri algısı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma yapılmıştır.

5.1.6.1. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersine yönelik algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılım düzeylerinin cinsiyete göre sadece “sosyal bilgiler algılanan anne-baba akademik izleme” alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Dündar (2017) “sosyal bilgiler algılanan anne-baba akademik destek” alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluştuğunu, “sosyal bilgiler algılanan anne-baba akademik izleme”, “sosyal bilgiler algılanan öğretmen izleme”, “sosyal bilgiler algılanan öğretmen destek” alt boyutlarında cinsiyetin etkisinin olmadığını vurgulamıştır. Eravcı-Özcan (2020) algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılımının cinsiyete göre bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Toplumdaki algıda erkek öğrencilerin daha fazla akademik katılım hissetmelerine sebep olabilir. Örneğin; erkek çocuklarının ekonomik katkı sağlaması ve geleceğin garantisi olarak algılanması sebebiyle erkek çocuklara daha fazla değer verildiği ve daha değerli görüldükleri durumlarda mevcuttur (Kağıtçıbaşı, 1981, aktaran Üredi ve Erden, 2009). Ayrıca araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin algıladıkları akademik katılım düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi olarak, kendilerini kontrol altında hissetmelerine yönelik oluşturdıkları olumsuz algı olabilir.

5.1.6.2. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının sınıf düzeyine göre ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir.” sosyal bilgiler algılanan anne-baba akademik izleme” alt boyutunda ve “sosyal bilgiler algılanan anne-baba akademik destek” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında 5 ve 6. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5 ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6 ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ölçeğin “sosyal bilgiler algılanan öğretmen akademik izleme” alt boyutunda “sosyal bilgiler algılanan öğretmen akademik destek” alt boyutunda 5 ve 6. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5 ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik desteğinin de azaldığı fark edilmiştir.

Sınıf seviyesi arttıkça anne-baba desteğinin azaldığı Dünder (2017) ve Eravcı-Özcan (2020) tarafından da vurgulanmıştır. Öğrencilerin 5. sınıfta daha fazla akademik katılım hissetmelerinin sebebi olarak yeni bir kademeye geçmeleri, yeni öğretmenlerle tanışmaları ve ailenin bu sebeple daha fazla akademik katılım göstermeye özen göstermeleri ve öğretmenlerin küçük sınıflara daha çok destek vermek istemeleri ile ilgili olduğu düşünülebilir.

5.1.6.3. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımının Öğretmen Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı puanlarının öğretmen özellikleri algısı değişkenine göre “sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik izleme” ve “sosyal bilgiler dersi algılanan

öğretmen akademik destek” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmen özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre demokratik öğretmenlerin daha çok destekleyici olmaları ve güven vermeleri sebebiyle algılanan akademik katılımı arttırdığı düşünülebilir.

5.1.6.4. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımının Anne-baba Özellikleri Algısı Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı puanlarının anne-baba özellikleri algısı değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında anne-baba özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Anne-baba ve öğretmenlerin demokratik özelliklere sahip olmalarının sosyal bilgiler dersine önem ve destek vermelerine, öğrenmeleri daha çok desteklemelerine sebep olması olarak görülebilir.

5.1.6.5. Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımının Anne-baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anne mezuniyetinde “sosyal bilgiler algılanan anne-baba akademik izleme”, “sosyal bilgiler anne-baba akademik destek” alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya konmuştur. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre anne eğitim durumu ilkökul ve lise olanlar arasında lise mezunlarına lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler algılanan anne-baba ve öğretmen Akademik Katılımının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre baba mezuniyetinde ise “Sosyal bilgiler algılanan anne-baba akademik destek” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre baba eğitim durumu ilkökul-lise mezuniyeti arasında lise olanlar lehine, ilkökul-üniversite mezuniyeti arasında üniversite olanlar lehine, ilkökul-lisansüstü mezuniyeti arasında lisansüstü olanlar lehine, ortaokul-lise mezuniyeti arasında lise olanlar lehine, ortaokul-üniversite mezuniyeti arasında üniversite olanlar lehine, ortaokul-lisansüstü arasında lisansüstü olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesinin herhangi bir farklılık oluşturmadığı Eravcı-Özcan (2020) tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu araştırmamızla çelişmektedir.

Araştırmamıza paralel olarak Anne eğitim seviyesinin artması ile algılanan akademik katılım artması Englund ve diğerleri (2004) tarafından vurgulanmıştır. Anne eğitim seviyesi ile algılanan akademik katılımın ilişkisi olarak anne eğitimi arttıkça annelerin eğitimi desteklemeleri, ders kapsamında ön bilgilere sahip olmaları ve çocuklarını desteklemeleri olabilir.

5.1.7. Yedinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algıladıkları anne –baba ve öğretmen akademik katılımlarının ve sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerisini yordamasını belirlemek amacıyla araştırma yapılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ve derin öğrenme yaklaşımlarının, öz-düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin algılanan akademik katılımları ve derin öğrenme yaklaşımları arttıkça öz-düzenleme becerilerinin artacağı düşünülebilir. Birlikte artma sebebiyle akademik katılıma yönelik bir çalışmanın öz-düzenleme becerisini arttıracak ve ya derin öğrenme yaklaşımına yönelik olumlu tutuma sahip olduğunda beraberinde öz-düzenleme becerilerinin artacağı düşünülebilir.

Akademik katılım sağlandıkça derse bağlılık (Dündar, 2017); okula bağlılık (Erdoğan, 2019) ve akademik öz-yeterlik (Şam, 2020) gelişecek akademik erteleme (Eravcı-Özcan, 2020) azalacaktır. Derin öğrenme yaklaşımına yönelimin artması ile ise öz-yeterlik (Alemdağ, 2015; Doğruluk, 2015; Ekinci, 2015) ve yaşam boyu öğrenme (Çetin, 2019) gelişecektir. Öyle ise derin öğrenmeyi ve akademik katılımı desteklemenin birçok istendik değişikliği getireceği gibi araştırmada bağlantısı ortaya konduğu şekilde öz-düzenleme ile etkileşim halinde oldukları düşünülebilir. Derin öğrenmeyi ve akademik katılımı desteklemek beraberinde öz-düzenlemeyi de arttıracaktır.

5.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik öz-düzenleme becerilerine yönelik cevaplarının “sık sık” değerinde olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre “açık olma” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu, ”arayış” alt boyutunda anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre ölçeğin “arayış” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı farkın 5. sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin “açık olma” alt boyutunda ise anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne özellikleri algısına göre “arayış ” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Demokratik ve otoriter anne özellikleri algısına sahip olan öğrenciler arasında öz-düzenleme becerilerinin anne özellikleri algısı demokratik olanlar lehine arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin “açık olma” alt boyutunda ise anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin baba özellikleri algısına göre “açık olma”, “arayış ” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Demokratik ve otoriter baba özellikleri algısına sahip olan öğrenciler arasında öz-düzenleme becerilerinin baba özellikleri algısı demokratik olanlar lehine arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne eğitim durumuna göre “açık olma” alt boyutunda anne eğitim durumu ortaokul-lise olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine ,”arayış” alt boyutunda ilkokul-lise arasında lise mezunu olanlar lehine ve ölçeğin tamamında ilkokul-lise ve ortaokul-lise mezunları arasında lise mezunları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre “açık olma”, ”arayış” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında baba eğitim durumu durumunu açısından anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarına yönelik olarak “derin öğrenme” yaklaşımına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

7. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre “derin öğrenme ” alt boyutunda anlamlı farklılık oluşmazken “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine göre ölçeğin “derin öğrenme” alt boyutunda küçük sınıflar lehine, “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda ise büyük sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

9. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının anne özellikleri algısına göre “derin öğrenme” alt boyutunda anne özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiş, “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda anne özellikleri algısının etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının baba özellikleri algısına göre “derin öğrenme” alt boyutunda baba özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiş, “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda baba özellikleri algısının etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının anne eğitim durumuna göre “yüzeysel öğrenme ” alt boyutunda anne eğitim durumu ilköğretim-üniversite olanlar arasında ilköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir, “derin öğrenme” yaklaşımına ilişkin anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının baba eğitim durumuna göre “derin öğrenme” alt boyutunda ilköğretim-üniversite mezuniyeti arasında üniversite olanlar lehine, ilköğretim-lisansüstü mezuniyeti arasında lisansüstü olanlar lehine, ortaokul-üniversite mezuniyeti arasında üniversite olanlar lehine, ortaokul-lisansüstü mezuniyeti arasında lisansüstü olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. “Yüzeysel öğrenme ” alt boyutunda baba eğitim durumu ikili karşılaştırmalarda ilköğretim-üniversite eğitim durumları arasında baba eğitimi ilköğretim olanlar lehine, ortaokul-üniversite eğitim durumları arasında baba eğitimi ortaokul olanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

11. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım düzeylerine verdikleri cevapların “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır.

12. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının sadece “sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik izleme” alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ve tamamında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

13. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının sınıf düzeyine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında küçük sınıflar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının anne özellikleri algısına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında anne özelliği algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının baba özelliği algısına göre sadece “sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik izleme” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamamış, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında baba özelliği algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

15. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının anne eğitim durumuna göre “sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik izleme”, “sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik destek” alt boyutlarında anne eğitimi ilkököl-lise olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının baba eğitim durumuna göre “SBDAABAD” alt boyutunda ilkököl-lise mezuniyeti arasında lise olanlar lehine, ilkököl-üniversite mezuniyeti arasında üniversite olanlar lehine, ilkököl-lisansüstü mezuniyeti arasında lisansüstü olanlar lehine, ortaoköl-lise mezuniyeti arasında lise olanlar lehine, ortaoköl-üniversite mezuniyeti arasında üniversite olanlar lehine, ortaoköl-lisansüstü mezuniyeti arasında lisansüstü olanlar lehine anlamlı farklılık vardır.

16. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının ve sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin sonuca göre: algılanan akademik katılım ve derin öğrenme yaklaşımları öz-düzenleme becerilerinin yordanmasında etkilidir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada ortaoköl öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ile derin öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerileri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sebeple algılanan akademik katılımı arttırmanın ve seçilen öğrenme yaklaşımını etkilemenin öz-düzenleme becerilerini arttıracağı görülmüştür.

2. Öğrencilerin algılanan akademik katılımlarını arttırabilmek için velilere eğitimler verilebilir.

3. Öz-düzenleme becerilerini arttırabilmek amacıyla öğretmenlerin destekleyici yöntem ve teknikler kullanması önerilebilir.

4. Derin öğrenme yaklaşımına teşvik edebilmek için sosyal bilgiler dersinin hayat içindeki yerine ders içinde örneklendirmeler yapılabilir.

5. Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların gelişmesi ile motive olan çocuğun derse daha sıkı sarılması için eğlendirici eğitim etkinliklerine yer verilebilir.

6. Aile akademik katılımı arttırabilmenin bir yolu olarak aile-okul işbirliği sağlanabilir ve bu süreçte öğretmen ailenin de eğitimine yönelik bir sorumluluk üstlenebilir.

7. Öğretmenlerin derin öğrenme yaklaşımına ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimine ilişkin eğitim almaları sağlanabilir.

8. Araştırmada öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmüştür bu sebeple sınıf düzeyi arttıkça öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye daha çok özen gösterilebilir.

9. Öğretmen akademik katılımının artması için öğretmen motivasyonuna, mesleki doyumuna ilişkin eğitimler verilebilir.

10. Öğretmenler akademik katılımının gelişimi için demokratik sınıf ortamlarının kurulmasına yönelik okul yönetimi bilgi ve desteği gerekebilir. Bu anlamda okul yönetimlerine de eğitimler verilebilir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Örneklem grubunun farklılığı açısından farklı il ve ilçelerden algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ile derin öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerileri ile ilişkisi üzerine farklı araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmada anne ve baba eğitiminin akademik katılım üzerindeki etkisinin belirginliği sebebiyle eğitim durumu yüksek olan aileler ile düşük mezuniyete sahip ailelerin tutumlarının karşılaştırılması için nitel araştırma yöntemleri ile konu araştırılabilir.

3. Öğretmenlerin derin öğrenme yaklaşımını ve öz-düzenleme becerilerini arttırmak amacıyla ne tür etkinlikler yaptığı gözlem tekniği ile incelenebilir.

4. Araştırmada öz-düzenleme becerileri yüksek çıkmak ile beraber akademik başarıya yansımaya ilişkin ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılabilir.

5. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına motive eden değişkenlerin neler olduğu incelenerek bu yönde yüzeysel öğrenen öğrencilere de uyarlanması için ne tür çalışmalar yapılacağı araştırılabilir.

6. Erkek öğrencilerin neden daha fazla yüzeysel öğrenmeye yöneldikleri nitel araştırma yöntemleri ve görüşme, gözlem gibi tekniklerle incelenebilir.

7. Farklı sosyoekonomik düzeyler ve eğitim kademelerinde öz-düzenleme, öğrenme yaklaşımı, akademik katılıma ilişkin karşılaştırmalar yapılabilir.

8. Akademik katılımın ve derin öğrenme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin diğer derslere yönelik araştırmalar yapılabilir.

9. Öz-düzenleme becerilerinin neden sınıf düzeyi arttıkça azaldığına dair öğrenci görüşleri alınabilir, veliler de bu anlamda yeni araştırmalara davet edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Ş. (2008). Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin kavramsal bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 693-720.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RrM05UTXo/ogrenme-yaklasimlarina-iliskin-kavramsal-bir-inceleme>
- Akbaba-Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRBd09UWTBOQT09>
- Akpolat, B. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinde yılmazlığın yordanmasında öz-düzenleme becerileri ve gelecek beklentilerinin rolü* (Tez No. 690828) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Tez No. 311843) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aldan-Karademir, Ç., Deveci, Ö., ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(3), 14-29. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793>
- Aldan-Karademir, Ç. ve Görgün S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313.
<https://doi.org/10.33692/avasyad.543759>
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları* (Tez No. 407689) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 19, 80-

95.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47945/606598>

- Arslan, S. ve Gelisli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 67-74. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin, öğrencilerin kendini izleme, öz düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi* (Tez No. 407520) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (1922). *Mustafa Kemal Atatürk'ün Yaşamına Dair Anılar*. <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/mustafa-kemal-ataturkun-yasamina-dair-anilar>
- Aydiner-Uygun, M. (2013). Examination of learning approach levels in piano courses according to some variables in individual instrument course. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 165-177. <https://1library.net/article/examination-learning-approach-courses-according-variables-individual-instrument.zlj2x72y>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1999). "Social cognitif theory: An agentic perspective", *Assian Journal Of Social Psychology*, 2(1), 21- 41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Baydemir, K., Akın Kösterelioğlu, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Algılanan okul yaşantıları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 597-608. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253870>
- Baysal, A.ve Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 141–151. <https://doi.org/10.17244/eku.507650>
- Belge-Can, H. ve Boz, Y. (2012). Yaş ve cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin fen dersini öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik*

Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (s.176). Niğde Üniversitesi.

file:///C:/Users/PC/Downloads/Deveci_I_and_Onder_I_2012_Ilkogretim_Fen.pdf

- Bellhäuser, H., Lösch, T., Winter, C. & Schmitz, B. (2016). Applying a web-based training to foster self-regulated learning – effects of an intervention for large numbers of participants. *The Internet and Higher Education*, 31, 87-100.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.07.002>
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=VC1FBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Biggs,+J.+\(1999\).+Teaching+for+quality+learning+at+university.+Open+University+Press.&ots=E8ALjHeAMw&sig=SfFKVlzfa5qoIOSVUiETfXNRew8&redir_esc=y#v=onepage&q=Biggs%2C%20J.%20\(1999\).%20Teaching%20for%20quality%20learning%20at%20university.%20Open%20University%20Press.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=VC1FBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Biggs,+J.+(1999).+Teaching+for+quality+learning+at+university.+Open+University+Press.&ots=E8ALjHeAMw&sig=SfFKVlzfa5qoIOSVUiETfXNRew8&redir_esc=y#v=onepage&q=Biggs%2C%20J.%20(1999).%20Teaching%20for%20quality%20learning%20at%20university.%20Open%20University%20Press.&f=false)
- Binicioğlu, G. (2012). *İlköğretimde okul-aile-iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri* (Tez No. 265730) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3004_4
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Booth, P., Luckett, P., & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, 8(4), 277– 300.
<https://doi.org/10.1080/096392899330801>
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
<https://doi.org/10.1177/002221949202500406>

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal Of Educational Psychology*, 65(3), 317- 329.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi* (Tez No. 422992) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Byrne, B., Flood, B., & Willis, P. (2002). Approaches to learning of European business students. *Journal of Further and Higher Education*, 26(1). 19-28.
<https://doi.org/10.1080/03098770120108275>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19.bs.). Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3.bs.). Pegem Akademi.
- Canidemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 342462) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Cavallo, A. M. L., & Schafer, L. E. (1994). Relationships between students' meaningful learning orientation and their understanding of genetics topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(4), 393-418.
<https://doi.org/10.1002/tea.3660310408>
- Cazan, A. M. (2012). Enhancing self regulated learning by learning journals. *Sia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 413-417.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.154>
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 77-127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>.
- Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *International Journal of Research & Review*, 6(1), 1-16.

https://www.researchgate.net/publication/285320862_The_role_of_self-regulated_learning_in_enhancing_learning_performance

- Chin, C. ve Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(200002\)37:2<109::AID-TEA3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(200002)37:2<109::AID-TEA3>3.0.CO;2-7)
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 2-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/154645>
- Çetin, F. (2019). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 614965) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çınkır, Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul aile iş birliği standartlarına ilişkin veri görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3395okulaile-birligi-standartlari.pdf>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181751>
- Çolak, E. ve Çırık, İ. (2016). Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları profili. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.17860/efd.87832>
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 391208) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, F. (2017). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi* (Tez No. 519166) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of personality*, 17(2), 143-155. <https://doi.org/10.1002/per.469>

- Diseth, A. (2007). Student evaluation of teaching, approaches to learning and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2),185-284.
<https://doi.org/10.1080/00313830701191654>
- Doğan, M. F. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2016). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 1-18.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpNM05qTTVPUT09>
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13) , 155-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214909>
- Doğruluk, S. (2015). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki (Tez No. 395696) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
<https://doi.org/10.1017/S0272263107310061>
- Dündar, Ş. (2017). Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencilerin akademik benlik kavramlarına ve Sosyal bilgiler dersine bağlılıklarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 608-635. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321854>
- Eker, C. ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 80-93.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2160907>
- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri (Tez No. 254850) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 30 (1) : 62-76

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/21-published.pdf>

Ellez, A. M. ve Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. V.

Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.

<http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek->

5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t288.pdf.

Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED244959.pdf>

Entwistle, N. J. (2001) 'Styles of learning and approaches to studying in higher education' *Kybernetes*, 5(6), 593-603.

<https://doi.org/10.1108/03684920110391823>

Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-004-0003-0.pdf>

Eravci-Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının rolü* (Tez No. 624077) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi* (Tez No. 549991) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi.

Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 269-292.

<http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3614>

Ersoy, E. (2020). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları ile okul yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 634722) [Yüksek Lisans

Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived Classroom Control, Self- Regulated Learning

. Strategies, and Academic Achievement. *Educational Psychology*. 23(3), 249-

260. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060093>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf)
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ölçeği (SÖYÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ilkogretim Online*, 16(1), 228-244. <https://doi.org/10.17051/io.2017.27861>
- Gonzales-De Hass A. R., Williems P. P., & Doan Holbein M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-122. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Görgöz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi* (Tez No. 599839) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği* (Tez No. 241827) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme yaklaşımlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)* (Tez No. 541759) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, G. (2021) *Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin etkileşim davranışlarına yönelik algıları ile matematik öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki* (Tez No. 695910) [Yüksek Lisans Tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' selfregulation and adjustment* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Hasbek, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları arasındaki ilişkilerin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi* (Tez No. 617605) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Hemmings, B., Kay, R. & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, Learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2), 41-50. <https://doi.org/10.1017/edp.2019.11>
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509 . <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hrbackova, K., & Vavrova, S. (2015). Self-regulation in children and minors in institutional care. *International Education Studies*, 8(5), 139-149. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n5p139>
- İpek, M. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin Teog başarısının yordayıcısı olarak öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inançlarının sosyo-demografik özellikler ve teknoloji kullanımına göre değişimi* (Tez No. 545424) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İsnac, F. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre değerlendirme tercihlerinin ölçeklenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karadeniz, O. (2012). *Sosyal bilgiler proje fuarının sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlara etkisi ve sürece yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri* (Tez No. 317057)[Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, O. (2012). *Fen lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma Durumlarının incelenmesi* (Tez No. 192884) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, F. (2007). *2004 Sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında okul-aile işbirliği düzeyi (Tokat örneği)* (Tez No. 209651) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33.bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 261-279. <https://doi.org/10.1348/000709904773839879>
- Keskin, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal algılarının algılanan yeterlilik ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 622249) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek* (Tez No. 257069) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılkapan, O., Bektaş, O. & Kırmızıgül, A. S. (2018). Examining self-regulation skills of elementary school students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 613–624. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i4.3569>
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801_6
- Köç, R. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler ders başarıları ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 607105) [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuyumcu-Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 304289) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuyumcu-Vardar, A. ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-23.

- Lombardo, T. (2011). *Wisdom, consciousness, and the future: Collected essays*. Xlibris Corporation.
<https://books.google.tt/books?id=zf4vMh1nPNsC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- MacFarlane, G. R., Markwell, K. W., & Date-Huxtable, E. M. (2006). Modelling the research process as a deep learning strategy. *Journal of Biological Education*, 41(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/00219266.2006.9656051>
- Magno, C. (2013). Assessing students' critical thinking and approaches to learning. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 12(2), 19-32.
https://www.researchgate.net/publication/277405273_Assessing_Students'_Critical_Thinking_and_Approaches_to_Learning
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
<https://doi.org/10.1002/pits.1039.abs>
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic selfregulation. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-228.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1996.9943804>
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Psychology*, 46(4), 4-11.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- McInerney, D. M. (2011). Culture and self-regulation in educational contexts: assessing the relationship of cultural group to self-regulation. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, (pp.442–464). Routledge
https://www.researchgate.net/publication/285795422_Cultural_and_self-regulation_in_educational_context_assessing_the_relationship_of_cultural_group_to_self-regulation
- McMillan, W. J. (2010). 'Your thrust is to understand'—how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1-13
<https://doi.org/10.1080/13562510903488105>

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>.
- Montroy, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., & Foster, T.D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Olpak Y. Z., Arıcan, M. ve Baltacı, S. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının ve bireysel yenilikçilik özelliklerinin akran öğretime yönelik memnuniyetlerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 525-551. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.78>
- Orkun, M. A. ve Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/748758>
- Ozan, C. ve Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209664>
- Öner, Y.İ. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler (İstanbul örneği)* (Tez No. 220548) [Yüksek Lisans Tezi, Abant Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerisi ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 443523) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 113-125.

<https://acikerisim.mehmetakif.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11672/184/515-3076-2-PB.pdf?sequence=1>

Özmentes, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92317>

Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8585/106644>

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Pintrich, P. R. (1995). New directions for teaching & learning. In. Menges, R.J. & Marilla D.S (Eds.), *Understanding Self-Regulated Learning* (pp.3-12). Jossey-Bass Publishers. <https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/01/pintrich-1995-understanding-self-regulated-learning.pdf>

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In. Boekarts, M., Pintrich P..R. & Zeidner, M.(Eds.), *In Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

Polat-Zafer, S. S. (2019). *Velilerin Sosyal bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri, Sosyal bilgiler dersinde öğretmen akademik katılımına ilişkin algıları ve Sosyal bilgiler dersinde akademik katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 564826) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Prosser, M., & Millar, R. (1989) The "how" and "why" of learning physics. *European Journal of the Psychology of Education*, 4, 513-528.
<https://www.jstor.org/stable/23422103?seq=1>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University.
https://books.google.com.tr/books/about/Understanding_learning_and_teaching.html?id=aWydAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L.(2001). Models of Self-Regulated Learning: A review *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(3), 269-286
<https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Rahman, S., & Mokhtar, S. (2012). Structural relationship of learning environment, learning approaches, and generic skills among engineering students. *Asian Social Science*, 8(13), 280-290.
<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/21678>
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academies*, 22(2), 194-218.
<https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New Perspectives*. Kogan Page
https://searchfirst.library.unsw.edu.au/primo-explore/fulldisplay/UNSW_ALMA21144626420001731/UNSW
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2th ed). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (2), 263-277.
<https://doi.org/10.1007/BF03173016>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
<https://doi.org/10.3102/00028312038002437>

- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139—154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/370/2126>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions.). Academic Press. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.631-649). <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2),85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25- 41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6750/90767>
- Sıcak, A. ve Eker, C. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.54325>
- Spencer, K. (2003). Approaches to learning and contemporary accounting education. In *Education in a Changing Environment Conference Proceedings*. [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=related:WKxoJan94KkJ:scholar.google.com/&scioq=Spencer,+K.+\(2003\).+Approaches+to+learning+and+contemporar+y+accounting+education.+Education+in+a+Changing+Environment+Conferenc+e+Proceedings.&hl=tr&as_sdt=0,5](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=related:WKxoJan94KkJ:scholar.google.com/&scioq=Spencer,+K.+(2003).+Approaches+to+learning+and+contemporar+y+accounting+education.+Education+in+a+Changing+Environment+Conferenc+e+Proceedings.&hl=tr&as_sdt=0,5)
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2.bs.). Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu* (2.bs.). Anı Yayıncılık.
- Şam, B. (2020). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı, akademik öz-yeterlik ve başarı açısından öğrenci profilleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 147-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/952367>
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6.bs.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed). Pearson Education.
https://books.google.com.tr/books/about/Using_Multivariate_Statistics.html?id=ucj1ygAACAAJ&redir_esc=y
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Toraman, Ç., Aytuğ-Koşan, A.M. ve Yurdal, M. (2020). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri, Öğrenme Yaklaşımları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57).
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/987169>
- Trivette, P. & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Türe, H. ve Deveci, H. (2017). Aileden çocuğa Sosyal bilgiler eğitimi. Uygulama örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 1-21.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1331351>
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817592>
- Üredi, İ. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161017>
- Üredi, I.ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256292>
- Vardar, A. K. ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-

52. https://www.researchgate.net/publication/287530777_Oz-duzenleme_Stratejileri_Ogretiminin_Ogrencilerin_Ingilizce_Basarilarina_ve_Tumularina_Etkisi
- Virtanen, T.E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. *Perspectives On Thinking, Learning, And Cognitive Styles*, 165-195. <https://psycnet.apa.org/record/2001-16270-007>
- Winne, P.H., & Perry, N.B. (2000) .Measuring self-regulated learning. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich, and Zeidner, M.(Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 531-566. Akademik Press. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50045-7>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384. <https://doi.org/10.2307/258173>
- Woolfolk-Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Educational psychology. (12.bs) (D. Özen çev. Ed.). Kaknüs Yayınları.
- Woolley, M.E., Kol, K.L. & Bowen, G.L. (2009). The social context of school success for latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 43-70. <https://doi.org/10.1177/0272431608324478>

- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz- düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiği yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/778293>
- Yıldız, S. (2014). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının Sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yılmaz, M. B. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Young, S. H., & Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.
<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=32b52767-c8b1-4ab9-9081-dfeef189fdea%40redis>
- Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *The Internet and Higher Education*, 30, 54-62.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.04.001>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
<https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated akademik learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3): 329-339.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-*

regulation, (pp.13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.
<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>



EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Sevgili öğrenciler, tez çalışması için katılımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz samimi ve içten cevaplarla bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunacaksınız. Lütfen cevapsız ifade bırakmamaya özen gösteriniz ve her bir ifadeye tek bir işaretleme yapınız. Vereceğiniz cevaplar gizli kalacaktır. Katılımınıza şimdiden teşekkür ederiz. Araştırmacı: Aysun AKGÜL Danışman: Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER	
1.Cinsiyetiniz	()Kız ()Erkek
2. Sınıf düzeyiniz	()5 ()6 ()7 ()8
3.Sosyal Bilgiler Öğretmen Özellikleri Algısı	()demokratik ()otoriter
4.Anne özellikleri algısı	()demokratik ()otoriter
5.Baba özellikleri algısı	()demokratik ()otoriter
6.Anne Eğitim Durumu	()ilkokul ()ortaokul ()lise ()üniversite ()lisansüstü
7.Baba Eğitim Durumu	()ilkokul ()ortaokul ()lise ()üniversite ()lisansüstü

BÖLÜM 2: ALGILANAN ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ(Sosyal bilgiler dersini düşünerek cevaplayınız)		Her zaman	sık sık	arasıra	nadiren	Hiçbir zaman
1	Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim .					
2	Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabilirim.					
3	Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim .					
4	Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim.					
5	Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim.					
6	Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder.					
7	Hatalarımdan öğrenebilirim.					
8	Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıyı sorgularım.					
9	Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım.					
10	Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm.					
11	Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim.					
12	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm					
13	Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım.					
14	Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım					

15	Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim.					
16	Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim.					

	BÖLÜM 3: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ (SÖYÖ):	Kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Sosyal bilgiler çalışmanın bana derin bir haz verdiğini düşünürüm.					
2	Sosyal bilgiler konularını çalışmak iyi bir roman okumak ya da güzel bir film izlemek kadar keyif verici olabilir.					
3	Sosyal bilgiler dersinde konuları tamamen anlayıncaya kadar bu konularda kendimi test ederim.					
4	Bence her Sosyal bilgiler konusu içine girince ilginç olabilir.					
5	Merakımı çeken Sosyal bilgiler konularının yanı sıra ilgimi daha az çeken Sosyal bilgiler konularına da çalışırım.					
6	Sosyal bilgiler dersinde yeni bir konuyu öğrenirken bu konuyu daha önce öğrendiklerim ile ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalışırım.					
7	Farklı Sosyal bilgiler soruları ile karşılaştığımda, önceki bilgilerimden yola çıkarak yeni bir çözüm yolu geliştirmeye çalışırım.					
8	Bir Sosyal bilgiler konusuna tek bir kaynaktan çalışmak yerine; farklı kaynaklara başvururum.					
9	Sosyal bilgiler konularını günlük hayat ile ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalışırım.					
10	Sosyal bilgiler dersinde belli bir konuyla ilgili bir bilgiye ulaşmada daha iyi yollar bulmaya çalışırım.					
11	Sosyal bilgiler dersinde görüş bildirirken, fikirlerimi ne kadar iyi açıkladığımı düşünürüm.					
12	Sosyal bilgiler dersinde genellikle öğrenmem gereken şeylerin anlamını kavramaya çalışırım.					
13	Sosyal bilgiler dersini çalışırken bir şeyleri anlamazsam farklı bir yaklaşım denerim.					
14	Amacım mümkün olduğu kadar az vakit ayırarak Sosyal bilgiler dersinden geçmektir.					
15	Sosyal bilgiler dersini ilginç bulmuyorum, bu nedenle çalışmamı en az düzeyde tutuyorum.					
16	Sosyal bilgiler dersindeki bazı konuları anlamasam bile bu konuları ezberleyerek sınavdan yüksek not almaya çalışırım.					
17	Sosyal bilgiler dersini geçmenin en iyi yolunun sınavda çıkma ihtimali olan soruları ezberlemek olduğunu düşünürüm.					
18	Sosyal bilgiler sınavında çıkma olasılığı olmayan konulara önem vermem.					
19	Sosyal bilgiler çalıştığımda genelde sınıfta anlatılanlarla yetinirim, çünkü Sosyal bilgiler konularına daha fazla					

	çalışmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.					
20	Sosyal bilgiler dersi konularını çalışırken, konuların birbiriyle ve günlük hayatla bağlantısını kurmaya çalışmam.					
21	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler sınavlarında çıkmayacak konuları anlatması gereksizdir.					
22	Yalnızca ilgimi çeken Sosyal bilgiler konularına çalışırım İlgimi çekmeyen Sosyal bilgiler konularına sınavdan geçecek kadar çalışma yeterlidir.					
23	Sadece Sosyal bilgiler dersinden geçmeye yetecek kadar çalışmak önemlidir. Bundan daha fazla çalışma kafa karıştırıcı ve zaman kaybıdır.					
24	Sosyal bilgiler dersine farklı kaynaklardan çalışmak yerine tek bir kaynaktan çalışmayı tercih ederim.					

	BÖLÜM 4: SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ALGILANAN ANNE-BABA VE ÖĞRETMEN AKADEMİK KATILIM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.					
2	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersinde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.					
3	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımın sonuçlarını takip ederler.					
4	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersinde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.					
5	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımda zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar					
6	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersinde yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.					
7	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersi ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.					
8	Annem ve babam Sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar					
9	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip eder.					
10	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersinde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol eder.					
11	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımın sonuçlarını takip eder.					
12	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersinde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol eder.					
13	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımda zorluklarla karşılaştığımda bana destek olur.					

14	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersinde yüksek notlar aldığım da beni takdir eder.					
15	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersi ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşur.					
16	Öğretmenimiz Sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunur.					



Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29425508-605.02-23361236
Konu : Araştırma İzni
(Aysun AKGÜL)

31.03.2021

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlg: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 11/03/2021 tarih ve E.28677689-302.08-269868 sayılı yazınız.

İlg (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir.

İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları ; ilgi (a) genelge gereğince değerlendirilmesi yapılarak, aşağıda bilgileri ve konusu yazılı çalışma; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Aysun AKGÜL	Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi	Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri, Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları, Anne-Baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımlarının İncelenmesi	18/03/2021 22606770

Görevli Elektronik
İmzalı Ash ile Aynadır.
31.03/2021

Ekler :
Araştırma Ön İnceleme Formu
Araştırma İzni ve Ekleri



Bülent ZÜBEYİR
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mh. Beşkatli Tabaklıç Cđ. No:45 Merkez/ÜŞAK

Bölge Dağıtım Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-elys>

Telefon No : 0 (276) 280 65 25

E-Posta : ab64@meb.gov.tr

Keş Adresi : meh.gov.tr

Bilgi için: Proje Sorumlusu - Bülent ZÜBEYİR

Uyru: Telefon

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: 2762806536

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr> adresinden 9f63-bd5b-33b4-b11d-69b5 kodu ile teyit edilebilir.

