



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 786-815, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

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

Aysun AKGÜL**

Çiğdem ALDAN KARADEMİR***

Geliş Tarihi: Ocak, 2023

Kabul Tarihi: Nisan, 2023

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ile algılanan akademik katılımlarının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını Uşak İli Merkez İlçesinde küme örnekleme ile seçilmiş 1088 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği” ile kişisel bilgi formu, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi; ANOVA testi ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin “sık sık”, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ile anne-baba-öğretmen akademik katılımlarının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile derin öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, akademik katılım, öz-düzenleme.

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

Abstract

The main aim of this study is to examine the secondary school students' self-regulation skills, social studies learning approaches and perceived academic participation. The participants of the research consists of 1088 secondary school students selected by cluster sampling in the Central District of Uşak. “Perceived Self-regulation Scale”, “Social Studies Learning Approaches Scale”, “Perceived Parent and Teacher Academic Engagement Scale” and Personal Information Form were used as data collection tools in the

* Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen; MEB, aysunnakgull@gmail.com.

*** Doç. Dr; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, cakarademir@mu.edu.tr.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 25.01 2021 tarih ve 6 sayılı karar.

study in which the relational screening model was used. Independent samples t-test, ANOVA and multiple linear regression analysis were used. According to the results of the research, secondary school students' self-regulation skills are at the "often" level, while their social studies learning approaches and parent-teacher academic participation are at the "agree" level. In addition, parent and teacher academic participation and deep learning approaches significantly predict the self-regulation skills.

Keywords: Social studies learning approaches, academic participation, self-regulation.

Giriş

“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.” (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı, 2022) 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. Zimmerman’a (2008) göre öz-düzenleme, öğrenenin akademik performansa giden yolda zihinsel becerilerini kendi kendine yönetmesini sağlayan süreçler ve öz inançlardır. Öyle ise 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 ve diğerlerine (2001) 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 ilişkiyken, 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 öğrenciler de 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 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; İснаç (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). Türkiye’de de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan 14 ilkedan 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. Erdoğan’a (2019) göre ise ailelerin çocukların eğitimine katılım göstermeleri başarı için motivasyon kaynağı oluşturmaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde; 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 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 yükseköğretim sürecinde yüksek nitelikte öğrenme çıktılarının oluşmasına katkı sunduğu Prosser ve Millar (1989) ile Rahman ve Mokhtar’ın (2012) araştırmalarında ele alınmıştır. 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 birlikte ilişkisine yönelik literatürde araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın alana katkı sağlayacağı ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yol göstereceği düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ile 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; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ne düzeydedir?
- 4) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı 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; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı 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?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarını inceleyen ve bu değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma, nicel yöntemde ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişkenin arasındaki etkileşime ilişkin istatistiksel analiz tekniklerinden yardım alınır ve karşılaştırmalar yapılır (Şimşek, 2012).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Uşak İli Merkez İlçesinde ortaokulların 5. (n=282), 6. (n=323), 7. (n=332) ve 8. sınıflarında (n=151) öğrenim görmekte olan toplam 1088 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunun, evreni temsil edecek şekilde oluşması amacı ile küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme; evrendeki bütün kümelerin tek tek, eşit seçilme olasılığına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2018).

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, Gezer ve Şahin (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ)” ile Régner ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen, Dündar (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler” kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formu ile öğrencilerin, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen-anne-baba özellikleri algısı ve anne-baba eğitim durumu bilgilerine ulaşılmıştır. “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, açık olma ve arayış olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan, 5’li likert tipinde, 16 maddelik bir ölçektir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, “açık olma” alt boyutu için .84, arayış alt boyutu için .82 ve ölçeğin toplamı için .90 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verileri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “açık olma” alt boyutu için .67, “arayış” alt boyutu için .82 ve ölçeğin tamamı için .85 olarak hesaplanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ), derin (DÖ) ve yüzeysel öğrenme (YÖ) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan, 5’li Likert tipinde, 24 maddelik bir ölçektir. SÖYÖ’de toplam bir puan alınmamakta, alt boyutların toplamı üzerinden analizler yapılmaktadır. Alt boyutlardan alınan yüksek puan, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları DÖ alt boyutu için .87, YÖ alt boyutu için .79’dur. Araştırma verileri için ise DÖ alt boyutunda .86, YÖ alt boyutunda .86’dır. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler, “Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme (SBDAABAİZ)”, “Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek (SBDAABAD)”, “Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme (SBDAÖAİZ)” ve “Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek (SBDAÖAD)” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipinde, 16 maddelik bir ölçektir. Ölçek toplam için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 iken, alt boyutlarda bu değer, .70 ile .88 arasında değişmektedir. Araştırma verileri için bu değer alt boyutlarda sırasıyla .86, .77, .82 ve .79 iken, ölçek toplam için .91’dir. Ölçeklerde ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.0 ile analiz edilmiştir. İlk aşamada verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol edilmiş, toplam ölçek ve alt boyutlarda Normallik Testi sonucu ve 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. Verilerin analizinde Frekans, Yüzde değerleri hesaplanmış, parametrik testlerden yararlanılmış, 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-testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farkın belirlendiği durumlarda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. 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 kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. 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 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Öz- düzenleme Becerileri Düzeyi

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss	Düzye
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 1 incelendiğinde, 16 maddeden oluşan ölçekten en düşük 16, en yüksek ise 80 puan alınabilmektedir Ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan 60.38’dir. Bu puana göre öğrencilerin öz-düzenleme becerileri $(60.38:16)=3.77$ değerindedir. Ölçeğin “açık olma” ve “arayış” alt boyutlarından en düşük 8, en yüksek 40 puan alınabilmektedir. “Açık olma” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 30.50, “arayış” alt boyutunda ise 29.88’dir. Bu puana göre “açık olma” alt boyutu $(30.50:8)=3.81$ değerinde, “arayış” alt boyutu ise $(29.88:8)=3.73$ değerindedir. “Açık olma” ve “arayış” alt boyutları ile ölçek toplamda öğrencilerin öz-düzenlemelerinin “sık sık” düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen 2. alt problemine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Öz-düzenleme-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre “açık olma” [$t_{(1086)}=3.590$, $p<.05$] alt boyutunda ve ölçek toplamda [$t_{(1086)}=2.651$, $p<.05$] kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” alt boyutu için $d=0.21$, ölçek toplam için

$d=0.16$ 'dır. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: 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 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre “arayış” [$F_{(3-1084)} = 4.174$, $p < .05$] alt boyutunda ve ölçek toplamda [$F_{(3-1084)} = 3.398$, $p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı fark, “arayış” alt boyutunda, 5. ($\bar{X}=30.87$) ve 8. ($\bar{X}=28.82$) sınıflar, ölçek toplamda ise yine 5. ($\bar{X}=61.87$) ve 8. ($\bar{X}=58.83$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “arayış” alt boyutu için $\eta^2 = .01$ ve ölçek toplam için $\eta^2 = .01$ 'dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 4'e göre, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öz-düzenleme-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 5’e göre, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, anne özellikleri algısına göre “açık olma” [$t_{(259.264)} = -2.827, p < .05$] ve “arayış” [$t_{(255.579)} = -4.274, p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1056)} = 4.330, p < .05$] anneleri demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” alt boyutu için $d = 0.23$, “arayış” alt boyutu için $d = 0.35$ ve ölçek toplam için $d = 0.33$ ’tür. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 6’ya göre, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, baba özellikleri algısına göre “açık olma” [$t_{(1055)} = 2.590, p < .05$] ve “arayış” [$t_{(1055)} = 3.396, p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1055)} = 3.310, p < .05$] babası demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” alt boyutu için $d = 0.19$, “arayış” alt boyutu için $d = 0.26$ ve ölçek toplam için $d = 0.22$ ’dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: 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 7’ye göre ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, anne eğitim durumuna göre “açık olma” [$F_{(4-1066)}=3.761$ $p<.05$] ve “arayış” [$F_{(4-1066)} = 3.074$ $p<.05$] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [$F_{(4-1066)}=3.713$, $p<.05$] anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı fark, “açık olma” alt boyutunda ortaokul ($\bar{X}=29.96$) ve lise ($\bar{X}=31.36$) mezunu anneler arasında, “arayış” alt boyutunda ilkokul ($\bar{X}=29.35$) ve lise ($\bar{X}=30.90$) mezunu anneler arasında ve ölçek toplamda ise ilkokul ($\bar{X}=59.54$) ve lise ($\bar{X}=62.27$) ile ortaokul ($\bar{X}=59.59$) ve lise ($\bar{X}=62.27$) mezunu anneler arasında hep annesi lise mezunu olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” için $\eta^2=.01$ “arayış” için $\eta^2=.01$ ve ölçeğin toplamı için $\eta^2=.01$ ’dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: 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-	1.694	.149	-
	Ortaokul	244	29.87	6.14	1068			
	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-	1.600	.172	-
	Ortaokul	244	60.23	10.07	1068			
	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 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

3.3. 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 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: 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 9 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin 13 maddeden oluşan derin öğrenme alt boyutundan en düşük 13, en yüksek ise 65 puan; 11 maddeden oluşan “yüzeysel öğrenme” alt boyutundan ise en düşük 11, en yüksek ise 55 puan alınabilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin “derin öğrenme” alt boyutundan elde ettikleri puan 49.67, “yüzeysel öğrenme” alt boyutundan elde ettikleri puan ise 32.38’dir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde derin öğrenme yaklaşımını ($\bar{X}=49.67$; Ss:8.50) tercih ettiği görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen özelliklerine, anne-baba özelliklerine ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Öğrenme Yaklaşımları-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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				

Not. * $p < .05$

Tablo 10'a göre, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, cinsiyete göre "yüzeysel öğrenme" alt boyutunda [$t_{(1086)} = -5.325, p < .05$] erkek öğrenciler lehinedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.32$ 'dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: 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 11 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine göre, "derin öğrenme" [$F_{(3-1084)} = 11.733, p < .05$] ve "yüzeysel öğrenme" [$F_{(3-1084)} = 7.713, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı fark belirlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı fark, "derin öğrenme" alt boyutunda 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 6. ($\bar{X}=49.54$) sınıflar, 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 7. ($\bar{X}=48.44$) sınıflar ve 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 8. ($\bar{X}=48.15$) sınıflar arasında hep 5. sınıflar lehinedir. "Yüzeysel öğrenme" alt boyutunda anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=30.79$) ve 7. ($\bar{X}=33.84$) sınıflar, 5. ($\bar{X}=30.79$) ve 8. ($\bar{X}=34.13$) sınıflar, 6. ($\bar{X}=31.46$) ve 7. ($\bar{X}=33.84$) sınıflar ve 6. ($\bar{X}=31.46$) ve 8. ($\bar{X}=34.13$) sınıflar arasında hep üst sınıflar lehinedir. Buna göre, "derin öğrenme" alt boyutuna yönelik puanlar, 5. sınıfta yüksek iken sınıf düzeyi yükseldikçe azalmış ve "yüzeysel öğrenme" puanları ise sınıf düzeyi arttıkça artmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, "derin öğrenme" için $\eta^2 = .03$, "yüzeysel öğrenme" için $\eta^2 = .02$ 'dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 12’ye göre, “yüzeysel öğrenme” [$t_{(1036)} = -3.101, p < .05$] alt boyutunda, öğretmenini otoriter özellikte algılayan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.28$ ’dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 13 incelendiğinde, “derin öğrenme” [$t_{(1056)} = 4.514, p < .05$] alt boyutunda, demokratik anne özellikleri algısına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.35$ ’dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 2: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 14'e göre "derin öğrenme" [$t_{(257.741)} = 3.403, p < .05$] alt boyutunda, demokratik baba özellikleri algısına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü $d = 0.28$ 'dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15: 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-	1.836	.120		-
	Ortaokul	268	49.40	8.06	1066				
	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-	3.179	.013*	.01	İlkokul - Üniversite
	Ortaokul	268	32.66	8.77	1066				
	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 15'e göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, "yüzeysel öğrenme" [$F_{(4-1066)} = 3.179, p < .05$] alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Dunnett's C testi sonuçlarına göre anlamlı fark, annesi ilkokul ($\bar{X} = 33.26$) ve üniversite ($\bar{X} = 29.73$) mezunu olanlar arasında, ilkokul mezunu olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $\eta^2 = .01$ 'dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: 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-	2.916	.020*	.01	İlk.-Üniv. İlk.-L.üstü Ort.-Üniv. Ort.-L.üstü
	Ortaokul	244	48.86	8.93	1068				
	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-	5.194	.000*	.02	İlkokul- Üniversite
	Ortaokul	244	33.53	8.94	1068				
	Lise	353	31.72	10.12					

Üniversite	149	29.79	10.43	Ortaokul- Üniversite
Lisansüstü	61	31.54	9.70	
Toplam	1073	32.33	9.74	

Not. * $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde, “derin öğrenme” [$F_{(4-1068)} = 2.916 p < .05$] ve “yüzeysel öğrenme” [$F_{(4-1068)} = 5.194, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. LSD testi sonucuna göre anlamlı fark, “derin öğrenme” alt boyutunda, babası ilkokul ($\bar{X}=48.86$) ve üniversite ($\bar{X}=51.11$), ilkokul ($\bar{X}=48.86$) ve lisansüstü ($\bar{X}=51.11$), ortaokul ($\bar{X}=48.86$) ve üniversite ($\bar{X}=51.11$) ile ortaokul ($\bar{X}=48.86$) ve lisansüstü ($\bar{X}=51.36$) mezunu olanlar arasında, hep eğitim durumu yüksek olanlar lehinedir. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda ise anlamlı fark, babası ilkokul ($\bar{X}=33.64$) ve üniversite ($\bar{X}=29.79$) ile ortaokul ($\bar{X}=33.53$) ve üniversite ($\bar{X}=29.79$) mezunu olanlar arasında eğitim durumu düşük olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “derin öğrenme” için $\eta^2=.01$; “yüzeysel öğrenme” için $\eta^2=.02$ ’dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

3.5. 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 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Ortaokul Öğrencilerinin Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılım Düzeyleri

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss	Düzye
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 17’ye göre, ortaokul öğrencilerinin toplam ölçekten elde ettikleri puan, 63.08’dir. Buna göre öğrencilerin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları (63.08:16 madde)=3.94 değerindedir. Bu da algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının “katılıyorum” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. “SBDAABAİZ (sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik izleme)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.57’dir. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (15.57:4 madde)=3.89 değerindedir. “SBDAABD (sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik destek)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.94’tür. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (15.94:4)=3.98 değerindedir. “SBDAÖAİZ (sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik izleme)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 16.02’dir. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (16.02:4)=4.0 değerindedir. “SBDAÖAD (sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik destek)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.54’tür. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (15.54:4)=3.88 değerindedir. Sonuçlar, öğrencilerin “SBDAABAİZ”, “SBDAABD” ve “SBDAÖAD” algılarının “katılıyorum” düzeyine yakın, “SBDAÖAİZ” algılarının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarına yönelik algıları; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen- anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımlarının Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 18’e göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmen akademik katılımları cinsiyete göre sadece “SBDAABAİZ” [$t_{(1085.663)} = -2.798$, $p < .05$] alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.16$, küçük etki büyüklüğündedir.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: 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	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 19'a göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları sınıf düzeyine göre, "SBDAABAİZ" [$F_{(3-1084)}=17.319, p<.05$]; "SBDAABAD" [$F_{(3-1084)}=14.226, p<.05$]; "SBDAÖAİZ" [$F_{(3-1084)}=7.964, p<.05$] ve "SBDAÖAD" [$F_{(3-1084)}=7.950, p<.05$] olmak üzere tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda [$F_{(3-1084)}=17.123, p<.05$] anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı fark Dunnett's C testi sonuçlarına göre "SBDAABAİZ" alt boyutunda, 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 6. ($\bar{X}=15.68$), 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 7. ($\bar{X}=14.97$), 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 8. ($\bar{X}=14.37$) ile 6. ($\bar{X}=15.68$) ve 8. ($\bar{X}=14.37$) sınıflar arasında alt sınıflar lehinedir. "SBDAABAD" alt boyutunda anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 6. ($\bar{X}=16.08$), 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 7. ($\bar{X}=15.38$), 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 8. ($\bar{X}=15.03$) ile 6. ($\bar{X}=16.08$) ve 8. ($\bar{X}=15.03$) sınıflar arasında yine alt sınıflar lehinedir. "SBDAÖAİZ" alt boyutunda ise anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 6. ($\bar{X}=15.76$), 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 7. ($\bar{X}=15.79$) ile 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 8. ($\bar{X}=15.52$) sınıflar arasında hep 5. Sınıflar lehinedir. Son olarak "SBDAÖAD" alt boyutunda anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 6. ($\bar{X}=15.40$), 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 7. ($\bar{X}=15.25$) ile 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 8. ($\bar{X}=14.89$) sınıflar arasında yine hep 5. sınıflar lehinedir. Ölçek toplamda ise anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 6. ($\bar{X}=62.95$), 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 7. ($\bar{X}=61.40$), 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 8. ($\bar{X}=59.82$) sınıflar ile 6. ($\bar{X}=62.95$) ve 8. ($\bar{X}=59.82$) sınıflar arasında alt sınıflar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, "SBDAABAİZ" için $\eta^2=.04$, "SBDAABAD" için $\eta^2=.03$, "SBDAÖAİZ" $\eta^2=.02$, "SBDAÖAD" için $\eta^2=.02$ ve ölçek toplam için $\eta^2=.04$ 'dür. Bu değer, tüm alt boyutlar ve ölçek toplam için küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 20 incelendiğinde, “SBDAÖAİZ” [$t_{(170.191)} = 2.793$, $p < .05$] ve “SBDAÖAD” [$t_{(172.977)} = 3.580$, $p < .05$] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [$t_{(1036)} = 2.786$, $p > .05$] öğretmenini demokratik algılayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “SBDAÖAİZ” için $d = 0.27$, “SBDAÖAD” için $d = 0.34$ ve ölçek toplam için $d = 0.24$ ’tür. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 21’e göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılım algıları, anne özellikleri algısına göre, “SBDAABAİZ” [$t_{(247.686)} = 4.927$, $p < .05$], “SBDAABAD” [$t_{(244.701)}$]

=4.496, $p < .05$], “SBDAÖAİZ” [$t_{(1056)} = 2.876$, $p < .05$] ve “SBDAÖAD” [$t_{(1056)} = 3.680$, $p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1056)} = 5.402$, $p < .05$] annesini demokratik algılayanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, tüm alt boyutlar ve ölçek toplam için, küçük etki büyüklüğü şeklindedir.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem 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 22’ye göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları, baba özellikleri algısına göre, “SBDAABAİZ” [$t_{(250.139)} = 3.509$, $p < .05$], “SBDAABAD” [$t_{(249.679)} = 4.092$, $p < .05$] ve “SBDAÖAD” [$t_{(1055)} = 3.167$, $p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1055)} = 4.169$, $p < .05$] babasını demokratik özellikte algılayanlar lehinedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “SBDAABAİZ” için $d = 0.29$, “SBDAABAD” için $d = 0.34$, “SBDAÖAD” için $d = 0.24$ ve ölçek toplam için $d = 0.31$, küçük etki büyüklüğündedir.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23: 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-	.642	.632	-
	Ortaokul	268	15.93	3.37	1066			
	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-	.073	.990	-
	Ortaokul	268	15.54	3.41	1066			
	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-	1.649	.160	-
	Ortaokul	268	62.52	11.29	1066			
	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 23'e göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları, anne eğitim durumuna göre "SBDAABAİZ" [$F_{(4-1066)} = 3.528$ $p < .05$] ve "SBDAABAD" [$F_{(4-1066)} = 5.09$, $p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Dunnett's C testi sonuçlarına göre "SBDAABAİZ" alt boyutunda anlamlı fark, annesi ilkökul ($\bar{X} = 15.14$) ve lise ($\bar{X} = 16.11$) mezunu olanlar arasındadır, Scheffe testi sonuçlarına göre ise "SBDAABAD" alt boyutunda, yine annesi ilkökul ($\bar{X} = 15.51$) ve lise ($\bar{X} = 16.48$) mezunu olanlar arasında hep lise mezunu olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, "SBDAABAİZ" için $\eta^2 = .01$ ve "SBDAABAD" için $\eta^2 = .01$ 'dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24: 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-	1.721	.143	-	
	Ortaokul	244	15.34	3.76	1068				
	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	İlk.-Lise
	Ortaokul	244	15.60	3.42	1068				İlk.-Üniv.
	Lise	353	16.21	3.40					İlk.-L.üstü
	Üniversite	149	16.48	3.35					Ort.-Lise
	Lisansüstü	61	16.65	3.62					Ort.-Üniv.
	Toplam	1073	15.94	3.49					Ort.-L.üstü

SBDAÖAİZ	İlkokul	266	15.98	3.18	4- 1068	.418	.796	-
	Ortaokul	244	15.88	3.30				
	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- 1068	.358	.839	-
	Ortaokul	244	15.45	3.47				
	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- 1068	1.694	.149	-
	Ortaokul	244	62.30	11.08				
	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 24'e göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları baba eğitim durumuna göre sadece "SBDAABD" [$F_{(4-1068)} = 4.091, p < .05$] alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. LSD testi sonuçlarına göre anlamlı fark, babası ilkokul ($\bar{X}=15.43$) ve lise ($\bar{X}=16.21$), ilkokul ($\bar{X}=15.43$) ve üniversite ($\bar{X}=16.48$), ilkokul ($\bar{X}=15.43$) ve lisansüstü ($\bar{X}=16.65$), ortaokul ($\bar{X}=15.50$) ve lise ($\bar{X}=16.21$), ortaokul ($\bar{X}=15.50$) ve üniversite ($\bar{X}=16.48$) ile ortaokul ($\bar{X}=15.50$) ve lisansüstü ($\bar{X}=16.68$) mezunu olanlar arasında eğitim durumu yüksek olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $\eta^2=.01$, "küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

3.7. 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 problemin çözümüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Öz-düzenleme Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

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

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

Tablo 25 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.

4. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ve algılanan anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımının incelendiği bu çalışmada öz-düzenleme becerisine ilişkin olarak; ölçeğin toplamı ve alt boyutları için verilen cevaplar “sık sık” düzeyindedir. Öz-düzenleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından; ölçek toplamda ve “açık olma” alt boyutunda kız öğrenciler lehinedir. Öz-düzenleme becerileri, sınıf düzeyi açısından; “arayış” alt boyutunda ve ölçek toplamda 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıflar lehinedir. Öğretmen özellikleri algısı açısından; ölçek toplamda ve alt boyutlarda öz-düzenleme becerileri farklılık göstermezken, anne özellikleri algısına göre, ölçek toplamda ve “arayış” alt boyutunda annesini demokratik algılayanlar, baba özellikleri algısına göre ise alt boyutlarda ve ölçek toplamda yine babasını demokratik algılayanlar lehinedir. Öz-düzenleme becerileri, anne eğitim durumuna göre, annesinin eğitim durumu yüksek olanlar lehinedir. Yapılan analizlerde baba eğitim durumunun öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-düzenleme becerileri düzeyine ilişkin araştırma bulguları Aldan-Karademir ve diğerleri (2018), Aldan-Karademir ve Görgün (2019), Köç (2019) ve Görgöz (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin ise Dadlı (2015), Baysal ve Özgenel (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşürken; Akpolat (2021), Köç (2019) ve Keskin (2020) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çelişmektedir. 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 olabilir. Sınıf düzeyine ilişkin araştırma bulgusu ile paralel olarak Aldan-Karademir ve diğerleri (2018) öz-düzenleme becerilerinin küçük sınıflar lehine sonuca ulaşmışlardır. Kızıkan ve diğerleri (2018) ise ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz-düzenleme puanlarının 5. sınıflar lehine olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen özellikleri algısına ilişkin bulgular Aldan-Karademir ve Görgün (2019) çalışması ile anne-baba özellikleri algısına ilişkin bulgular, Üredi ve Üredi'nin (2005) çalışması ile paralellik göstermektedir. Anne eğitim durumuna ilişkin bulgular, Karahan (2012) ve Köç (2019) ile çelişirken; baba eğitim durumuna ilişkin bulgular Budak'ın (2016) bulguları ile paraleldir.

Sosyal Bilgiler öğrenme yaklaşımlarına ilişkin olarak öğrenciler, daha çok derin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme eğilimindedir. Cinsiyet açısından erkeklerin daha fazla yüzeysel öğrenme eğilimine sahip olduğu; sınıf düzeyi açısından küçük sınıfların daha fazla derin öğrenirken, sınıf düzeyi arttıkça yüzeysel öğrenmenin arttığı belirlenmiştir. “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda öğretmen özellikleri algısına göre, öğretmenini otoriter algılayanlar lehine anlamlı fark tespit edilirken, “derin öğrenme” alt boyutunda anne-baba özellikleri algısına göre annesi ve babası demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık söz konusudur. Anne ve baba eğitim durumuna göre “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda annesinin ve babasının eğitim düzeyi düşük olanlar; “derin öğrenme” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı fark vardır.

Sosyal Bilgiler öğrenme yaklaşımlarına ilişkin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı bulguları, Çetin (2019), Doğruluk (2015), Ekinci (2008) ve Hasbek (2020) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Cinsiyete göre Toraman ve diğerleri (2020), Özgür ve Tosun (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; Demir'in (2017) araştırması ile çelişmektedir. Sınıf düzeyi açısından araştırma sonuçları Güneş (2021), Belge-Can ve Boz (2012) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça derin öğrenme yaklaşımı azalmaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenmeye yönelmelerinin sebebi olarak ders içeriklerinin sınıf düzeyi ile ağırlaşması ve akademik zorlanmalar düşünülebilir. Anne-baba eğitim durumlarına yönelik olarak araştırma bulgularının ise Alemdağ (2015) ve Gündüz (2018) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çeliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımına ilişkin ölçeğin 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. Cinsiyete göre sadece “SBDAABİZ” alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, sınıf düzeyine ilişkin; Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik desteğinin de azaldığı fark edilmiştir. 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. Öğretmen özellikleri algısına göre “SBDAÖAİZ” ve “SBDAÖAD” alt boyutlarında ve ölçek toplamda öğretmen özellikleri algısı demokratik olanlar lehine; anne-baba özellikleri algısı değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda anne-baba özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anne-baba eğitim durumuna göre ise anne-baba eğitim düzeyi arttıkça algılanan akademik katılım artmaktadır.

Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım düzeylerine ilişkin bulgular Woolley ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma ile örtüşmektedir. 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 önem vermelerine sebep olabilir. Cinsiyete göre araştırma bulguları, Dünder'in (2017) araştırması ile çelişmekte; sınıf düzeyine göre ise Dünder (2017) ve Eravcı-Özcan'ın (2020) araştırmaları ile paralellik göstermektedir. Anne eğitim seviyesinin artması ile algılanan akademik katılımın artması Englund ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırma ile örtüşmekte, baba eğitim seviyesine yönelik bulgular Eravcı-Özcan'ın (2020) araştırması ile çelişmektedir.

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 arttıracığı ya da 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.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Öğrencilerin algılanan akademik katılımlarını arttırabilmek için velilere eğitimler verilebilir. Öz-düzenleme becerilerini arttırabilmek amacıyla öğretmenlerin destekleyici yöntem ve teknikler kullanması önerilebilir. Araştırmada anne ve baba eğitiminin akademik katılım üzerindeki etkisinin belirginliği sebebiyle eğitim durumu yüksek ve düşük anne ve babalarla derinlemesine nitel araştırmalar yürütülebilir, bu durumun nedenleri incelenebilir. Farklı örneklemeler üzerinde aynı konu incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Akpolat, B. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinde yılmazlığın yordanmasında öz-düzenleme becerileri ve gelecek beklentilerinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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/avrasyad.543759>
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 67-74. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı. (2022). *Mustafa Kemal Atatürk'ün Yaşamına Dair Anılar*. <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/mustafa-kemal-ataturkun-yasamina-dair-anilar> adresinden 20 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- 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
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133–149. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile-iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Byrne, M., 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>
- 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>
- 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
- Çetin, F. (2019). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çinkır, 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>
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, F. (2017). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğruluk, S. (2015). *Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/algılanan-anne-baba-ve-ogretmen-akademik-katilim-olcegi-toad.pdf>
- 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>
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- 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>
- Eravcı-Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ölçeği (SÖYÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(1), 228-244. <https://doi.org/10.17051/io.2017.27861>
- Görgöz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme yaklaşımlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneş, G. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin etkileşim davranışlarına yönelik alguları ile matematik öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hasbek, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamalarına yönelik alguları arasındaki ilişkilerin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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>
- 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>
- 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>
- İsnaç, F. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre değerlendirme tercihlerinin ölçeklenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, O. (2012). *Sosyal bilgiler proje fuarının sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlara etkisi ve sürece yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, O. (2012). *Fen lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, F. (2007). *2004 Sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında okul-aile işbirliği düzeyi (Tokat örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33.bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal ilgilerinin algılanan yeterlilik ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 622249). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kızılcapan, 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*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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>
- 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>
- 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%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>.
- Montroy, J. J., Bowles, P. P., Skibbe, L. L. & 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, 298–309.
- 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>
- 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>
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92317>
- 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*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2.bs.). Pegem Yayınları.
- 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+contemporary+accounting+education.+Education+in+a+Changing+Environment+Conference+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+contemporary+accounting+education.+Education+in+a+Changing+Environment+Conference+Proceedings.&hl=tr&as_sdt=0,5)
- 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=ucjlygAACAAJ&redir_esc=y
- 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>
- 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>
- 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>

- 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)
- 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>
- Yıldız, S. (2014). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının Sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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-c8b14ab9-9081-dfeef189fdea%40redis>
- 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>

Extended Abstract

According to the “learning to learn” competency included in the Turkish Basic Competences Framework (TQF), individuals are expected to be aware of their learning processes and pursue the learning action so that they can organize their learning (Ministry of National Education, 2018). It was emphasized by Schunk (2005) that students who have awareness of the learning process and take action have self-regulation skills. Self-regulation has occurred as a result of contemporary understanding (Bandura, 1977, cited by Köç, 2019). Sönmez (1996) stated that in modern education, it is not enough for the individual to know, he must transfer the acquired knowledge to his life and transform it into new knowledge. Today, according to the contemporary understanding, the individual is required to be active in the learning process, to have control skills, to be able to evaluate and to regulate his deficiencies as a result of the evaluation. Self-regulation skill can act as a stepping stone in achieving academic success. The opinion that self-regulation is effective in academic success was expressed by McMillan (2010). On the other hand, the relationship between the "deep learning" area of the concept of learning approach, which is expressed as the intention to learn by Entwistle and McCune (2004), and academic success was emphasized by İnaç (2018). When we look at deep and surface learning approaches, it is seen that students who learn deep and surface learn have different focal points during the learning period. According to Entwistle and McCune (2004), there are individuals with a deep learning approach that focuses on meaningful learning, as well as individuals with a surface learning approach that focuses on memorization. Deep learning students can establish relationships between new and old knowledge (Cavallo & Schafer, 1994; Selçuk et al., 2007); learning curiosity is high (Prosser & Trigwell, 1999). When the Social Studies Curriculum is examined, at the 5th grade level, “He associates the natural features of his region with the effects of human characteristics on the population and settlement”, “He attaches importance to the safe use of the virtual environment”, “He acts in accordance with the rights and responsibilities required by the roles he takes in the groups he participates”, “In his studies It can be thought that expressions aimed at transferring the information including the acquisitions of “behaves in accordance with scientific ethics” to daily life and increasing learning curiosity can support deep learning. Another factor affecting the academic success of the individual is the perception of his family and teacher’s academic participation. Mothers and fathers; Participating in school and child-related activities so that their children get the most out of school is expressed by Hill et al. (2004) as parent involvement. These participations; It can manifest itself as helping students with their academic work, attending parent meetings and communicating with school staff (Hill & Taylor, 2004) . Included in the Social Studies Curriculum of Family Participation, ‘Recognizes the natural assets and

historical places, objects and works in the surrounding and in various parts of our country.’, ‘Gives examples of cultural characteristics in various parts of our country.’ It helps to realize many gains such as, and to realize an effective teaching (Türe & Deveci, 2017, p. 7) . In the social studies course, there are subjects such as oral history and information about the past that the individual will ask for support from his family, changing roles within the scope of the understanding of “perceiving time and chronology”, and our culture. School and family cooperation is very important for the social studies course to achieve its purpose (Karaman, 2007). Apart from academic success, there is a relationship between self-regulation, deep learning approach and perceived parent and teacher academic participation in motivational terms. The relevance of self-regulation to feeling motivationally competent (Özmentes, 2008), the relevance of deep learning to intrinsic motivation (MacFarlane et al., 2006), and the motivation of families to participate in their children's education (Erdoğan, 2019) are among the highlights in the literature. No research has been found in the literature on the level and relationship of self-regulation skills, learning approaches, parent-teacher academic participation, which are thought to be of interest in different studies, and the level of secondary school students in the social studies course. For this reason, it is thought that the research will contribute to the field and guide social studies teachers. Within the sub-problems, answers were sought for secondary school students' levels of self-regulation skills, learning approaches, and perceptions of their parents and teachers' academic participation in social studies course. In addition, self-regulation skills, learning approaches, and perceptions of parents and teachers' academic participation in social studies course differ significantly according to various variables (gender-class level-perception of teacher characteristics-perception of mother and father characteristics- mother and father education level). was also examined. The research is limited to 1088 students studying in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the Central District of Uşak Province in the 2020-2021 academic year . Cluster sampling method was used in the research in which the relational screening model was used. Personal information form as data collection tool, “Perceived Self-regulation Scale” developed by Arslan and Gelişli (2015), “Social Studies Learning Approaches Scale (SÖYÖ)” developed by Gezer and Şahin (2017) and Dündar (2017) “Perceived Parent and Teacher Academic Participation Scale-Social Studies” was used. Data analysis SPSS 26.0 package program was used. Paired t-test for data analysis; In the comparison of multiple groups, ANOVA test and multiple linear regression analysis were performed. As a result of the research, it was found that secondary school students' self-regulation skills were at the "often" level, while their social studies learning approaches and academic participation of parents and teachers were at the level of “agree”; In addition, it was concluded that the academic participation of parents and teachers and deep learning approaches were significant predictors of self-regulation skills.