

Dünder, 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.

Geliş Tarihi: 13/03/2017

Kabul Tarihi: 22/05/2017

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ALGILANAN ANNE-BABA VE ÖĞRETMEN AKADEMİK KATILIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BENLİK KAVRAMLARINA VE SOSYAL BİLGİLER DERSİNE BAĞLILIKLARINA ETKİSİ

Şahin DÜNDAR*

ÖZET

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarına ve bu derse olan bağlılıklarına etkisi incelenmiştir. Veriler Edirne’de bulunan üç ilkokul ve üç ortaokuldan olmak üzere toplam 501 öğrenciden 2015-2016 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler dersinde kız öğrenciler erkeklere göre daha fazla anne-baba akademik desteği algılamakta ve sosyal bilgiler dersine daha fazla bağlılık göstermektedirler. İlkokul öğrencileri ortaokul öğrencilerine göre sosyal bilgiler dersinde daha fazla anne-baba ve öğretmen akademik katılımı algılamaktadırlar, daha olumlu sosyal bilgiler akademik benlik kavramına sahiptirler ve sosyal bilgiler dersine daha fazla bağlılık göstermektedirler. Ayrıca, okul düzeyi, sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme ve öğretmen akademik destek düzeyi öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Benzer şekilde, cinsiyet, okul düzeyi, sosyal bilgiler akademik benlik kavramı, sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme, öğretmen akademik izleme ve öğretmen akademik destek düzeyleri öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bağlılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, anne-baba akademik katılımı, öğretmen akademik katılımı, sosyal bilgiler akademik benlik kavramı, sosyal bilgiler dersine bağlılık

THE IMPACT OF PERCEIVED PARENTAL AND TEACHER ACADEMIC INVOLVEMENT IN SOCIAL STUDIES ON STUDENTS’ SOCIAL STUDIES ACADEMIC SELF-CONCEPT AND ENGAGEMENT

ABSTRACT

This study investigated the impact of perceived parental and teacher academic involvement in social studies on students’ social studies academic self-concept and engagement in social studies. The data were gathered from 501 students at three elementary and three middle schools in Edirne in 2015-2016 academic year. The findings showed that female students perceived more parental academic support and were engaged more in social studies compared to males. Elementary school students as compared to middle school students perceived more parental and teacher academic involvement in social studies, they had more positive social studies academic self-concept and engaged more in social studies. Moreover, school level, perceived parental academic monitoring and perceived teacher academic support in social studies significantly predicted students’ social studies academic self-concepts. Similarly, gender, school level, social studies academic self-concept, perceived parental academic monitoring, teacher academic monitoring and support in social studies significantly predicted students’ engagement in social studies.

Keywords: Social studies, parental academic involvement, teacher academic involvement, social studies academic self-concept, engagement in social studies

* *Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, sahindundar@hotmail.com*

1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler öğretim programı ifadesiyle sosyal bilgiler dersi, içeriği çeşitli sosyal bilim konularından oluşturularak, “demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, Programın Temel Yaklaşımı bölümü, son paragraf). Bu doğrultuda okul yıllarının ilk zamanlarından itibaren öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu akademik benlik kavramı geliştirmeleri ve bu derse bağlılık göstermeleri, sosyal bilgiler programının hedeflerine ulaşması, öğrencilerin sosyal bilim alanlarına ilgi duymaları, olumlu tutum geliştirmeleri, yönelmeleri ve sosyal bilimlerle ilgili ortaya çıkan yenilikleri yakından takip ederek bu yenilikler ile uyum içinde olabilmeleri için büyük önem taşımaktadır (Ediger, 2004). Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik benlik kavramlarında ve bu derse olan bağlılıklarında sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının etkisi araştırılmıştır.

1.1. Akademik Benlik Kavramı

Akademik benlik kavramı, bir öğrencinin kendisini okul ile ilgili çalışmalarında başarılı ya da başarısız hissetmesi gibi başarı ya da yetenek düzeylerine ilişkin kendileri hakkında çeşitli faktörlerin etkisi ile geliştirdikleri algıdır (S. Skaalvik ve Skaalvik, 2004, s. 619). Kişilerin geliştirdikleri akademik benlik kavramı buldukları sosyal ortam içinde karşılıklı etkileşim süreci içinde şekillenir. Bireyler, derslerinde çeşitli nedenlerle - öğretmen, sınıf arkadaşı, anne-baba vb.- “ben başarısız bir öğrenciyim” gibi olumsuz bir benlik kavramı geliştirdiklerinde bu olumsuz benlik kavramının etkisi altında yeni ya da gerçek başarısızlıklar yaşarlar. Bunun neticesinde öğretmenlerinden ve arkadaşlarından daha fazla olumsuz dönütler alırlar ve bu dönütler olumsuz benlik kavramının daha çok pekişmesine neden olur. Böylece bir kısır döngü içinde bu süreç devam edebilir (Prince ve Nurius, 2014, s. 146).

Yapılan araştırmalara göre akademik benlik kavramı okul bağlılığının (J. Green vd., 2012; Wang ve Eccles, 2013), içsel motivasyonun (Guay, Ratelle, Roy ve Litalien, 2010; E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013), öğrenme için gösterilen çabanın ve yardım istemenin (E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013), başarının (Albert ve Dahling, 2016; Arens vd., 2016; Prince ve Nurius, 2014; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso ve Muñiz, 2014; Tosto, Asbury, Mazzocco, Petrill ve Kovas, 2016) ve yüksek eğitim hedeflerinin (Korhonen, Tapola, Linnanmäki ve Aunio, 2016; Prince ve Nurius, 2014) pozitif yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca akademik benlik kavramı ile akademik tükenmişlik arasında negatif (Korhonen vd., 2016); akademik benlik kavramı ile öğrenme amaçları ve kontrol odağı arasında (Albert ve Dahling, 2016), akademik motivasyon ve akademik beklentiler arasında (Suárez-Álvarez vd., 2014), matematiğe ve okumaya ilgi (Korhonen vd., 2016) ve sosyal bilgiler başarısı arasında (Yanpar Şahin, 1994) pozitif korelasyonlar bulunmuştur.

Akademik benlik kavramının etkisine ilişkin bir diğer önemli bulgu da akademik benlik kavramındaki öncelik ve sonralık etkisidir. Yapılan boylamsal araştırmalar göstermiştir ki önceden sahip olunan akademik benlik kavramı sonraki akademik benlik kavramının pozitif yönde anlamlı yordayıcısıdır. Diğer bir deyişle bir öğrencinin akademik benlik kavramı ne kadar olumlu ise daha sonraki süreçte de o kadar olumlu bir akademik benlik

kavramı geliştirmektedir (Arens vd., 2016; Guay vd., 2010). Ayrıca öz yeterlik ve ilgi ile akademik benlik kavramı arasında karşılıklı etkileşim bulunmuştur. Akademik benlik kavramı matematik öz yeterliliğinin ve matematiğe olan ilginin anlamlı yordayıcısı iken; matematik öz yeterliliği ve matematiğe olan ilgi de akademik benlik kavramının pozitif yordayıcısı olarak bulunmuştur (Tosto vd., 2016).

Bu yönüyle bireylerin genel olarak ya da belli bir alanda geliştirdikleri akademik benlik kavramı, tüm öğrenim yaşantılarında önemli etkilere sahip olabilecek birçok istendik öğrenci özellikleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Korhonen vd., 2016; Prince ve Nurius, 2014). Diğer taraftan bireylerin sahip oldukları akademik benlik kavramı çeşitli değişkenlerin etkisi altında şekillenmektedir. Sahip olunan akademik benlik kavramı demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey vb.), öğrenme ortamlarının özelliklerine ve konu alanına göre değişkenlik gösterebilmektedir (Tosto vd., 2016, s. 261). Bu çerçevede bazı araştırmalar kızların erkeklere göre daha olumlu akademik benlik kavramına sahip olduklarını bulurken (Koç, 2011; Prince ve Nurius, 2014; Suárez-Álvarez vd., 2014; Wang ve Eccles, 2013) bazı araştırmalar erkeklerin lehine fark bulmuştur (Tosto vd., 2016). Bazı araştırmalar ise cinsiyete göre fark bulamamıştır (Albert ve Dahling, 2016; Arens vd., 2016; Çağlar, 2010; Senler ve Sungur, 2009; E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013). Bazı araştırmalarda da kızların ve erkeklerin akademik benlik kavramlarının derslere göre değiştiği tespit edilmiştir. Örneğin Sümer ve Harma (2015) matematik dersinde erkeklerin kızlara göre; Türkçe dersinde ise kızların erkeklere göre daha olumlu akademik benlik kavramına sahip olduklarını bulmuşlardır. Harma (2008) ise Türkçe dersinde kızların erkeklere göre daha olumlu akademik benlik kavramına sahip olduklarını bulurken matematik dersinde fark bulamamıştır.

Sınıf düzeyi, yaş ve sosyo-kültürel özellikler bakımından ise sınıf düzeyinin arttıkça akademik benlik kavramının olumsuz doğru evrildiğini (Çağlar, 2010; Harma, 2008; Senler ve Sungur, 2009; E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013), yaş ile akademik benlik kavramı arasında ilişki olmadığını (Albert ve Dahling, 2016), yaş arttıkça matematik akademik benlik kavramının düştüğünü buna karşılık Türkçe dersindeki akademik benlik kavramının olumlu yönde arttığını (Sümer ve Harma, 2015), sosyo-kültürel düzey arttıkça akademik benlik kavramının olumlu yönde arttığını (Koç, 2011; Suárez-Álvarez vd., 2014; Sümer ve Harma, 2015) gösteren araştırmalar vardır. Öğrenme ortamları da akademik benlik kavramı üzerinde etkiye sahip olan diğer faktörlerdendir. Byer (2000) yapmış olduğu çalışmada öğrenme ortamlarının özellikleri ile öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramları arasında anlamlı korelasyonlar bulmuştur. Söz konusu çalışmada öğrenciler sosyal bilgiler derslerine ne kadar çok katılıyorlar ya da bağlılık gösteriyorlarsa ve sosyal ortamı ne kadar çok olumlu olarak algılıyorlarsa sosyal bilgiler akademik benlik kavramları da o kadar olumlu bulunmuştur.

1.2. Okul ve Derslere Yönelik Öğrenci Bağlılığı

Literatür incelendiğinde öğrenci bağlılığının birçok farklı tanımının yapıldığı ve kapsamı noktasında da bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008). Bu çalışmada Marks (2000) tarafından yapılan tanım benimsenmiştir. Marks (2000) öğrenci bağlılığını “psikolojik bir süreç” olarak ele almakta ve “hem duygusal hem de davranışsal katılımı” kapsayacak şekilde “öğrencilerin öğrenme etkinliklerine gösterdiği dikkat, ilgi, yaptığı yatırım ve çaba” olarak tanımlamaktadır (ss. 154-155).

Bağlılık, bireyin öğrenme ortamlarında çevresiyle amaç ve öğrenme odaklı ısrarlı aktif etkileşimini yansıtmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003, s. 149). Eğitim kademesi ne olursa olsun tüm okullar hem yüksek bağlılık gösteren hem de düşük bağlılık gösteren öğrencilerden oluşmaktadır (Appleton vd., 2008, s. 377). Okula/derslerine yüksek bağlılık gösteren öğrenciler verilen ödevlerini zamanında ve beklentilerin üzerinde yapma eğilimindedirler, istenmeyen öğrenci davranışları göstermezler, sınıftaki bireysel ya da grup çalışmalarına katılımda isteklidirler, derslerine ve okula yönelik olumlu tutuma sahiptir ve derslerine ilgilidirler, öğrenmeye değer verirler, derslerine düzenli ve istekli olarak gelirler, devamsızlık yapmazlar, zorluklar ile karşılaştıklarında hemen vaz geçmezler ve ısrarcıdırlar (Appleton vd., 2008; Marks, 2000; Parsons, Nuland ve Parsons, 2014; Singh, Granville ve Dika, 2002; Wang ve Eccles, 2013).

Öğrencinin aktif olarak derse bağlılık göstermesi olumlu öğrenme çıktılarının kazanılmasında destekleyici öğrenme ortamlarından daha etkili olması nedeniyle ayrıca önem taşımaktadır (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2014). Yapılan araştırmalar öğrencilerin okula ya da derslerine ne kadar çok bağlılık gösterirlerse derslerinde o kadar çok başarılı olduğunu (Moreira, Dias, Vaz ve Vaz, 2013; Singh vd., 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992) ve kendilerini o kadar çok yeterli algıladıklarını göstermiştir (Tucker vd., 2002). Ayrıca önceki yıllardaki okula bağlılık düzeyleri sonraki yıllardaki okul bağlılığının da anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur (Steinberg vd., 1992). Öğrenci bağlılığının etkisi ile ilgili diğer önemli bir bulgu da okul devamsızlığı ile ilişkisidir. Virtanen vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrenci bağlılığı okul devamsızlığının negatif yordayıcısı olarak bulunmuştur. Söz konusu araştırmaya göre, öğrenciler okula/derslere ne kadar çok bağlılık gösteriyorlarsa o kadar az devamsızlık yapmaktadırlar.

Öğrenciler doğuştan okula ya da derslerine bağlı olarak doğmazlar. Bağlılık öğrencilerin özellikleri, okul/sınıf ortamı, öğretmen, anne-baba etkisi, arkadaş etkisi gibi çeşitli birçok faktörün etkisiyle şekillenen bir özellik göstermektedir (Appleton vd., 2008; Hospel ve Galand, 2016; Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren ve De Fraine, 2015; Parsons vd., 2014; Wang ve Eccles, 2013). Öğrencilerin sahip olduğu çeşitli demografik özellikler, konu alanı, sınıf ortamı özellikleri öğrenci bağlılığı üzerinde etkili olabilmektedir (Marks, 2000; Patall, Vasquez, Steingut, Trimble ve Pituch, 2016; Ryan ve Patrick, 2001). Bu çerçevede yapılan araştırmalar kızların erkeklere göre daha çok bağlılık gösterdiklerini (Furrer ve Skinner, 2003; Hospel ve Galand, 2016; Lee, 2012; Lietaert vd., 2015; Marks, 2000; Wang ve Eccles, 2013), sosyo-ekonomik düzeyin yükseldikçe öğrenci bağlılığının arttığını (Lee, 2012; Marks, 2000), sınıf düzeyinin bağlılık üzerinde negatif etkiye sahip olduğunu yani sınıf düzeyinin artıkça öğrenci bağlılığının düştüğünü (Tucker vd., 2002), derslere yönelik tutum ve motivasyonun (Singh vd., 2002) ve derse olan ilginin (Patall vd., 2016) öğrenci bağlılığını arttırdığını göstermiştir.

1.3. Anne-Babanın Akademik Katılımı, Akademik Benlik Kavramı ve Öğrenci Bağlılığı İlişkisi

Toplumların ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme sorumluluğunu aileler okullar ile paylaşmaktadır ve ailelerin bu süreçteki etkisi araştırmalar ile ortaya konmuştur (Hill ve Taylor, 2004). Anne-baba katılımı, çocukların okul ile ilgili çalışmalarından en yüksek faydayı sağlamaları için anne ve babanın çocukların çalışmalarına dahil olmasını ifade etmektedir (Hill vd., 2004). Bu çerçevede anne-babaların çocuklarının okul ile ilgili

çalışmalarını ve sonuçlarını takip etmeleri, kontrol etmeleri ve çalışmalarını desteklemeleri, katılımın bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır (Régner, Loose ve Dumas, 2009).

Araştırmalar anne-babanın akademik katılımının öğrenciye pek çok katkısı olduğunu göstermektedir. Örneğin, anne-baba akademik katılımı ne kadar fazla ise istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının o kadar az olduğu (Brewster ve Bowen, 2004; Hill vd., 2004), mesleki eğitim arzularının (Hill vd., 2004), özdenetim beceri düzeylerinin (Harma, 2008) ve başarılarının (Castro vd., 2015; Moreira vd., 2013; Prince ve Nurius, 2014; Steinberg vd., 1992) o kadar yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, anne-baba akademik katılımının öğrencilerin başarı amaçlarında etkili olduğu (Régner vd., 2009) ve anne-baba desteği ile ödevlerini tamamlama, yardım talebinde bulunma, başarı ve ödevlere değer verme arasında pozitif korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir (Xu, Fan, Du ve He, 2017).

Anne-baba katılımı ile akademik benlik kavramı ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilere bakıldığında ise yapılan araştırmalarda anne-baba desteği ve akademik benlik kavramı arasında (Prince ve Nurius, 2014) ve anne-baba desteği ile öğrenci bağlılığı arasında (King, 2016; Virtanen vd., 2014) pozitif korelasyonlar bulunmuş ve anne-baba katılımının öğrenci bağlılığını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir (Furrer ve Skinner, 2003; Marks, 2000; Virtanen vd., 2014). Harma (2008) yapmış olduğu araştırmada katılımın bir göstergesi olarak anne-babanın davranışsal kontrolünün öğrencilerin akademik benlik kavramlarını pozitif yönde yordadığını bulmuştur.

Ancak her çocuk anne-baba katılımından aynı düzeyde yararlanamamaktadır. Çeşitli araştırmalar kızların erkeklere göre daha fazla anne-baba desteği (Furrer ve Skinner, 2003; Senler ve Sungur, 2009) ve anne-baba davranışsal kontrolü aldığını (Harma, 2008); ilkökul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre daha fazla anne-baba desteği aldığını (Senler ve Sungur, 2009) ve yaş arttıkça anne-baba davranışsal kontrolünün düştüğünü (Harma, 2008) göstermiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey de anne-baba desteğinde etkili bir faktör olarak bulunmuş; sosyo-ekonomik düzey arttıkça aile katılımının da arttığı (Hill vd., 2004), benzer şekilde eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların daha fazla davranışsal kontrol gösterdiği belirlenmiştir (Harma, 2008).

1.4. Öğretmenin Akademik Katılımı, Akademik Benlik Kavramı ve Öğrenci Bağlılığı İlişkisi

Öğretmenin akademik katılımı öğrenme sürecinde öğretmenin öğrenci çalışmalarına gösterdiği ilgiyi, verdiği değeri ve bu çerçevede kurmuş olduğu iletişimin düzeyini göstermektedir (Ryan ve Patrick, 2001, s. 440). Öğretmen desteği, öğretmenlerin sınıf ortamlarında “pedagog, disiplin sağlayıcı ve öğrenci çalışmalarını değerlendirci” gibi rolleri yerine getirdiklerinden dolayı etkisi en çok araştırılan faktörlerdendir (Furrer ve Skinner, 2003, s. 150). Öğretmenin öğrenme sürecine katılımı, akademik benlik kavramı ve öğrenci bağlılığı dâhil olmak üzere birçok motivasyonel değişkenle en güçlü ilişkiye sahip faktörlerden biridir (Sakiz, Pape ve Woolfolk Hoy, 2012, s. 235).

Yapılan araştırmalar öğretmen desteği ile akademik özyeterlik (Ryan ve Patrick, 2001; Sakiz vd., 2012; Tucker vd., 2002; Wentzel, Muenks, McNeish ve Russell, 2017), aidiyet duygusu, akademik hoşlanma (Sakiz vd., 2012), akademik çaba (Sakiz vd., 2012; Wentzel vd., 2017) ve öğrenme amaçları (Wentzel vd., 2017) arasında pozitif; öğretmen

desteği ile akademik umutsuzluk arasında negatif korelasyon bulmuştur (Sakiz vd., 2012).

Ayrıca öğretmen desteği başarının (Moreira vd., 2013), okul memnuniyetinin (Zullig, Huebner ve Patton, 2011), olumlu okul algısının (Brewster ve Bowen, 2004), akademik hoşlanma, akademik öz yeterlik ve aidiyet duygusunun (Sakiz vd., 2012), başarı amaçlarının (Régner vd., 2009) ve akademik çabanın (Wentzel vd., 2017) pozitif yordayıcısı olarak; akademik ümitsizliğin (Sakiz vd., 2012) ve istenmeyen öğrenci davranışlarının ise negatif yordayıcısı (Brewster ve Bowen, 2004; Ryan ve Patrick, 2001) olarak bulunmuştur.

Öğretmen desteği ile öğrenci bağlılığı ve akademik benlik kavramı arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmen desteği ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki olduğu ve aynı zamanda öğretmen desteğinin akademik benlik kavramını yordadığı tespit edilmiştir (E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013; Tosto vd., 2016; Wang ve Eccles, 2013). Bu araştırmalara göre öğrenciler öğretmenlerinden ne kadar çok akademik destek alıyorsa o kadar olumlu akademik benlik kavramına sahip olmaktadır. Benzer şekilde öğretmen desteği ile öğrenci bağlılığı arasında da pozitif korelasyon olduğu ve öğretmen desteğinin öğrenci bağlılığını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir (Furrer ve Skinner, 2003; Hospel ve Galand, 2016; Kiefer, Alley ve Ellerbrock, 2015; King, 2016; Lee, 2012; Lietaert vd., 2015; Marks, 2000; Ryan ve Patrick, 2001; Tucker vd., 2002; Virtanen vd., 2014; Wang ve Eccles, 2013).

Anne-baba katılımında olduğu gibi öğretmenin akademik katılımı da bazı faktörlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı araştırmalar kız öğrencilerin daha fazla öğretmen desteği aldıklarını (Furrer ve Skinner, 2003; Lietaert vd., 2015; E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013) tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen desteğinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini tespit eden araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre sınıf düzeyi arttıkça öğrenciler daha az öğretmen desteği almaktadırlar (Bru, Stornes, Munthe ve Thuen, 2010; Marks, 2000; E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013; Tucker vd., 2002; Wentzel vd., 2017).

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının (akademik izleme ve akademik destek olarak) öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarına ve bu derse olan bağlılıklarına etkisini incelemektir. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- 1- Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik katılım (akademik izleme ve akademik destek), öğretmen akademik katılım (akademik izleme ve akademik destek), sosyal bilgiler akademik benlik kavramı ve sosyal bilgiler dersine bağlılık puanları cinsiyetlerine ve okul düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Öğrencilerin cinsiyetleri ve okul düzeyleri kontrol edildiğinde, sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik katılım (akademik izleme ve akademik destek) ve öğretmen akademik katılım (akademik izleme ve akademik destek) düzeyleri sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarını yordamakta mıdır?

- 3- Öğrencilerin cinsiyetleri, okul düzeyleri, sosyal bilgiler akademik benlik kavramları kontrol edildiğinde, sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik katılım (akademik izleme ve akademik destek) ve öğretmen akademik katılım (akademik izleme ve akademik destek) düzeyleri, sosyal bilgiler dersine bağlılıklarını yordamakta mıdır?

1.6. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin akademik benlik kavramı ve bağlılık gibi algı ve davranışlarını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması için farklı derslere yönelik araştırmalar yapılması kritik önem taşımaktadır (Trautwein, Lüdtke, Schnyder ve Niggli, 2006). Bununla birlikte, alana özgü öğrenci bağlılığı çalışmalarına (Singh vd., 2002), aile katılımı çalışmalarına (Deveci, 2008) ve özellikle de sosyal bilgiler akademik benlik kavramı çalışmalarına (Byer, 2000) yeterince yer verilmediği görülmektedir.

Akademik benlik kavramı (Arens vd., 2016; Byer, 2000; Marsh, 1990; Tosto vd., 2016), öğrenci bağlılığı (Marks, 2000; Singh vd., 2002), öğretmen katılımı (Marks, 2000) ve anne-baba katılımı (Trautwein vd., 2006) derslere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Marks (2000) yaptığı çalışmada öğrencilerin matematik dersine sosyal bilgilerden daha çok bağlılık gösterdiğini, aile katılımında matematik ve sosyal bilgiler arasında fark olmadığını, matematikte sosyal bilgilere göre daha çok öğretmen ve sınıf arkadaşı desteği gördüklerini bulmuştur. Bununla birlikte öğrenciler, anne-babalarının (Dundar ve Rapoport, 2012; Fernandez, Massey ve Dornbusch, 1976) ve öğretmenlerinin (Dundar ve Rapoport, 2012) sosyal bilgiler dersini diğer dersler ile karşılaştırıldığında daha az önemli/değerli gördüklerini düşünmektedirler. Benzer şekilde öğretmenlerin de sosyal bilgiler dersini diğer dersler ile karşılaştırıldığında daha az önemli/değerli gördükleri araştırmalar (Houser, 1994; VanFossen, 2005; VanFossen ve McGrew, 2008; Vogler vd., 2007) ile ortaya konmuştur. Derslere atfedilen bu önem ya da değer yargısı anne-baba ve öğretmen katılımını derslere göre farklılaştırabilmektedir. Buna ek olarak, sosyal bilgiler dersinin sosyal yaşamı konu edinmesi (Kabapınar, 2012) nedeniyle anne-babalar ve öğretmenler bu derste kendi yaşantılarından daha fazla kesitler bulabilirler ki bu da bu derse katılım noktasında bir avantaj olabilir ya da tam tersi dersin kolay olduğu düşünülerek bu aşinalık bir dezavantaja da dönüşebilir.

Ayrıca öğrencilerin düşük öğrenci bağlılığının bir göstergesi olarak diğer dersler ile karşılaştırıldığında sosyal bilgiler dersine daha az olumlu tutum gösterdikleri (Chapin, 2006; Chiodo ve Byford, 2004; Dundar ve Rapoport, 2012, 2014; Dünder, Acar Güvendir, Onat Kocabıyık ve Papatga, 2014; Goodlad, 1984; Greenblatt, 1962; Haladyna ve Thomas, 1979; Herman, 1963; Inskeep ve Rowland, 1965; Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel, 2008; McGowan, 1983; Schug, Todd ve Beery, 1982; Stodolsky, Salk ve Glaessner, 1991; Wolters ve Pintrich, 1998) ve düşük akademik benlik kavramının göstergesi olarak da sosyal bilgiler dersini zor olarak algıladıklarını gösteren araştırma bulguları da (Dundar ve Rapoport, 2012, 2014; Dünder vd., 2014; Goodlad, 1984; Stodolsky vd., 1991) mevcuttur. Bundan başka Deveci'nin (2008) yapmış olduğu çalışmada ailelerin çoğunun sosyal bilgiler dersi ve konuları hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı, öğrenci ve aile görüşleri ile ortaya konmuştur. Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde anne-baba, öğretmen ve öğrencilerin derslere göre farklı bakış açılarının ve algılarının olduğu görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışma ile cinsiyet, okul düzeyi, anne-baba akademik katılımı, öğretmen akademik katılımı,

akademik benlik kavramı ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkinin sosyal bilgiler dersi bağlamında incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar ile “bir veya daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki değişimler” belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 16).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma verileri, Edirne’de bulunan üç ilkokul ve üç ortaokuldan olmak üzere toplam 501 öğrenciden 2015-2016 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Uygulama okullarının seçilmesinde okulların farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil etmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin 203’ü (%40.5) ilkokullarda, 298’i (%59.5) ortaokullarda öğrenim görmekte olup, 245’i (%48.9) kız, 256’sı (%51.1) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 11.30’dur ($SS = 1.35$).

2.3. Veri Toplama Araçları

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler: Bu ölçek *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği*’nden (Régner vd., 2009; Dündar, 2014) elde edilmiştir. Orijinali Régner vd. (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Dündar (2014) tarafından uyarlanan *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği*, öğrenci algılarına göre anne-babaların ve öğretmenlerin genel olarak akademik katılımını ölçmektedir. *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği*’nin Türkçe formunun Régner vd. (2009) tarafından kuramsal çerçevede tasarladıkları gibi dört faktörlü (algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek) yapısının iyi uyum sonuçları verdiği görülmüştür (Dündar, 2014). Bu çalışmada söz konusu ölçek sosyal bilgiler dersine uyarlanarak kullanılmıştır. Bu amaçla da ifadelerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, “*Annem ve babam ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler*” ifadesi (Régner vd., 2009, s. 266; Dündar, 2014, s. 375) “*Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler*” şeklinde değiştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler*’in dört faktörlü yapısı ölçeğin orijinali (Régner vd., 2009) ve Türkçe uyarlaması (Dündar, 2014) temelinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA analizi sonucunda $X^2(98) = 258.369$, $p = .000$; $X^2/sd = 2.636$; RMSEA = .057; RMR = .041; SRMR = .038; GFI = .94; AGFI = .92; CFI = .96 olarak bulunmuştur. Kabul edilebilir uyum için X^2/sd değerinin en fazla 5 (Meydan ve Şeşen, 2011), RMSEA’nın .08 (Bayram, 2010; Hoe, 2008; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003), RMR’nin .08 (Meydan ve Şeşen, 2011), SRMR’nin .10 (Bayram, 2010; Schermelleh-Engel vd., 2003) olması; GFI’nin en az .85 (Meydan ve Şeşen, 2011), AGFI’nin .85 (Bayram, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003) ve CFI’nin .90 (Hoe, 2008; Zhu, Walter, Rosenbaum, Russell ve Raina, 2006) olması önerilmektedir. Bu öneriler temelinde

ölçeğin dört faktörlü yapısının sosyal bilgiler dersi için de doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin maddeleri ve faktör yükleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler’in Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
Faktör 1: Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme ($\alpha = .79$)	
3. Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımın sonuçlarını takip ederler.	.75
2. Annem ve babam sosyal bilgiler dersinde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.	.72
1. Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	.68
4. Annem ve babam sosyal bilgiler dersinde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.	.64
Faktör 2: Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Anne-Baba Akademik Destek ($\alpha = .70$)	
8. Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.	.67
7. Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	.65
5. Annem ve babam sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımda zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.	.62
6. Annem ve babam sosyal bilgiler dersinde yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.	.51
Faktör 3: Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ($\alpha = .88$)	
10. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersinde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol eder.	.85
12. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersinde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol eder.	.83
11. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımın sonuçlarını takip eder.	.82
9. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip eder.	.72
Faktör 4: Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Öğretmen Akademik Destek ($\alpha = .84$)	
13. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersi ile ilgili çalışmalarımda zorluklarla karşılaştığımda bana destek olur.	.80
15. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersi ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşur.	.77
14. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersinde yüksek notlar aldığımda beni takdir eder.	.75
16. Öğretmenimiz sosyal bilgiler dersi ile ilgili ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunur.	.69

Not: Maddeler için cevap seçeneği olarak 5’li Likert kullanılmıştır (1 = kesinlikle katılmıyorum; 2 = katılmıyorum; 3 = kararsızım; 4 = katılıyorum; 5 = kesinlikle katılıyorum).

Ölçeğin Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları faktörlere göre .70 ile .88 arasında değişmektedir ve tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu

sonuçlar, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretim Etkinliklerine Öğrenci Bağlılığı Ölçeği: Bu ölçek Marks (2000) tarafından öğrencilerin sosyal bilgiler ve matematik derslerine olan bağlılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve bu çalışma kapsamında sosyal bilgiler dersine bağlılığı ölçmek için Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek faktörden ve dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması için öncelikle Prof. Dr. Helen M. Marks'tan izin alınmıştır. Daha sonra ölçek İngilizce ve Türkçeye hâkim iki kişi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu iki çeviri incelenerek tek bir Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra bu Türkçe form yine iki dile de hâkim üçüncü bir kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. En son olarak orijinal ölçek ile çeviriden elde edilen İngilizce ölçek karşılaştırılmış ve ölçeğe nihai hali verilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı DFA ile test edilmiş ve $X^2(2) = 19.585, p = .000; X^2/sd = 9.793; RMSEA = .133; RMR = .041; SRMR = .042; GFI = .98; AGFI = .90; CFI = .94$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre her ne kadar X^2/sd ve RMSEA beklenen düzeyde sonuç vermemişse de diğer uyum indeksleri değerlendirme ölçütlerine göre (Bayram, 2010; Hoe, 2008; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Zhu vd., 2006) ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı bu çalışmada .65 olarak bulunmuştur. Öğretim Etkinliklerine Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin maddeleri ve faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretim Etkinliklerine Öğrenci Bağlılığı Ölçeğinin Maddeleri ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
1. Sosyal bilgiler dersinde elinden gelen gayreti ne kadar sıklıkla gösterirsin?	.64
3. Sosyal bilgiler dersinde dikkatini derse ne kadar sıklıkla verirsin?	.63
2. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili ödevlerini ne kadar sıklıkla tamamlarsın?	.59
4. Sosyal bilgiler dersinde kendini ne kadar sıklıkla canı sıkılmış hissedersin?*	.50

Not: * Olumsuz madde olduğu için tersine puanlanmaktadır.

Maddeler için cevap seçeneği olarak 5'li Likert kullanılmıştır (1 = hiçbir zaman; 2 = nadiren; 3 = ara sıra; 4 = sık sık; 5 = her zaman).

Akademik Kendini Tanımlama Anketi: Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik benlik kavramlarını belirlemek için Marsh (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Özdemir (2002) tarafından uyarlanan Akademik Kendini Tanımlama Anketi (AKTA) [Academic Self Description Questionnaire (ASDQ)] kullanılmıştır. AKTA'nın öğrencilerin aldıkları derslere göre AKTA-I (5 ve 6. sınıflar için) ve AKTA-II (7-10. sınıflar) olmak üzere iki formu bulunmaktadır. AKTA-I ve II'deki maddeler birbirlerinin aynısı olup, her bir derse yönelik akademik benlik kavramı altı madde ile ölçülmektedir. AKTA-I ve II arasındaki tek fark maddelerde geçen ders isimleridir (Marsh, 1990, s. 626). Özdemir (2002), AKTA'yı lise düzeyindeki öğrenciler ile Türkçeye uyarlamıştır. AKTA'nın orijinalinde (Marsh, 1990) ve Türkçesinde (Özdemir, 2002) 6 dereceli (1 = yanlış; 6 = doğru) cevaplama seçeneği bulunmaktadır. Bu çalışmada ise daha önceki çalışmalarda aynı ölçeğin 4 dereceli (Harma, 2008; Sümer ve Harma, 2015) ve 5 dereceli (Senler ve Sungur, 2009) kullanımları bulunduğu ve bu çalışmaya 4. sınıf öğrencileri de katıldığından 5 dereceli (1 = tamamen yanlış; 5 = tamamen doğru) cevaplama seçeneği

tercih edilmiştir. Bu çalışmada, AKTA sosyal bilgiler için kullanılmış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli resmi izinler alınmış ve veriler okul yöneticilerinin/öğretmenlerinin denetiminde araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Verilerin analizinde araştırma amaçları doğrultusunda bağımsız gruplar *t*-testi, korelasyon hesaplamaları ve hiyerarşik regresyon hesaplamaları yapılmış; analizlerde cinsiyet ve okul düzeyi dummy değişken olarak alınmış ve bağımsız gruplar *t*-testi ile elde edilen sonuçlarda etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen *d* indeksi hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2014; Cohen, 1992; Field, 2009; S. B. Green ve Salkind, 2005). Veri toplama araçları bölümünde açıklanan ölçme araçlarının DFA analizleri AMOS 16.0 ile araştırma soruları kapsamında analizler ise SPSS 11.5 ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyetleri, okul düzeyleri, sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik katılımı (akademik izleme ve akademik destek olarak), öğretmen akademik katılımı (akademik izleme ve akademik destek olarak), sosyal bilgiler akademik benlik kavramı ve sosyal bilgiler dersine bağlılıkları arasındaki korelasyonlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Cinsiyetleri, Okul Düzeyleri, Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı, Sosyal Bilgiler Akademik Benlik Kavramı ve Sosyal Bilgiler Dersine Öğrenci Bağlılığı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	AO	SS	1	2	3	4	5	6	7
1. Cinsiyet	-	-	-						
2. Okul düzeyi	-	-	-	-					
3. SBDAABAİZ	4.06	.84	-.03	-.20	-				
4. SBDAABAD	4.34	.69	-.13	-.12	.66	-			
5. SBDAÖAİZ	4.21	.93	-.02	-.28	.45	.37	-		
6. SBDAÖAD	3.98	.98	-.08	-.26	.41	.38	.77	-	
7. SBABK	4.03	.71	-.05	-.29	.40	.33	.34	.36	-
8. SBDÖEÖB	4.17	.67	-.15	-.30	.46	.35	.46	.47	.65

Not: Bold korelasyon değerleri $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Diğerleri anlamlı bulunmamıştır.

Kız = 0; Erkek = 1 olarak; İlkokul = 0; Ortaokul = 1 olarak kodlanmıştır.

SBDAABAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme; SBDAABAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek; SBDAÖAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme; SBDAÖAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek; SBABK = Sosyal bilgiler akademik benlik kavramı; SBDÖEÖB = Sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine öğrenci bağlılığı.

Tablo 3'te görüldüğü gibi cinsiyet ile sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek ($r = -.13, p < .01$) ve sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine öğrenci bağlılığı ($r = -.15, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bu bulguya göre kız öğrenciler erkeklere göre sosyal bilgiler dersinde daha fazla anne-baba akademik desteği algılamakta ve sosyal bilgiler dersine daha fazla bağlılık göstermektedirler.

Öğrencilerin okul düzeyi ile sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik izleme ve akademik destek, öğretmen akademik izleme ve akademik destek, sosyal bilgiler akademik benlik kavramı ve sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine bağlılık puanları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre ilkökul öğrencileri ortaokul öğrencilerine göre sosyal bilgiler dersinde daha fazla anne-baba akademik izleme ($r = -.20, p < .01$), anne-baba akademik destek ($r = -.12, p < .01$), öğretmen akademik izleme ($r = -.28, p < .01$), öğretmen akademik destek ($r = -.26, p < .01$) algılamaktadırlar, daha olumlu sosyal bilgiler akademik benlik kavramına ($r = -.29, p < .01$) sahiptirler ve sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine daha fazla bağlılık ($r = -.30, p < .01$) göstermektedirler.

Birinci araştırma sorusu için cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen bağımsız gruplar t -testi ve sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımının, Sosyal Bilgiler Akademik Benlik Kavramının ve Sosyal Bilgiler Dersine Öğrenci Bağlılığının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t -Testi Sonuçları

Ölçekler	Kız		Erkek		$t(499)$	p	Cohen d
	AO	SS	AO	SS			
SBDAABAİZ	4.08	.82	4.04	.86	.63	.528	0.06
SBDAABAD	4.43	.64	4.25	.73	2.88	.004	0.26
SBDAÖAİZ	4.23	.85	4.19	1.00	.45	.655	0.04
SBDAÖAD	4.06	.91	3.90	1.03	1.84	.066	0.16
SBABK	4.06	.70	3.99	.72	1.08	.280	0.10
SBDÖEÖB	4.28	.64	4.07	.69	3.45	.001	0.31

Not: SBDAABAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme; SBDAABAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek; SBDAÖAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme; SBDAÖAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek; SBABK = Sosyal bilgiler akademik benlik kavramı; SBDÖEÖB = Sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine öğrenci bağlılığı.

Tablo 4'te görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek puanlarında [$t(499) = 2.88, p < .01, d = 0.26$] ve sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine bağlılık puanlarında [$t(499) = 3.45, p < .01, d = 0.31$] kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Ancak, sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme, öğretmen akademik izleme, öğretmen akademik destek ve sosyal bilgiler akademik benlik kavramı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Birinci araştırma sorusu için okul düzeyi değişkenine göre gerçekleştirilen bağımsız gruplar t -testi ve sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımının, Sosyal Bilgiler Akademik Benlik Kavramının ve Sosyal Bilgiler Dersine Öğrenci Bağlılığının Okul Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	İlkokul		Ortaokul		<i>t</i> (499)	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>			
SBDAABAİZ	4.26	.69	3.92	.91	4.51	.000	0.41
SBDAABAD	4.44	.59	4.27	.75	2.80	.005	0.25
SBDAÖAİZ	4.53	.56	3.99	1.06	6.60	.000	0.60
SBDAÖAD	4.29	.66	3.76	1.10	6.10	.000	0.56
SBABK	4.28	.58	3.86	.75	6.68	.000	0.61
SBDÖEÖB	4.42	.57	4.01	.69	7.11	.000	0.65

Not: SBDAABAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme; SBDAABAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek; SBDAÖAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme; SBDAÖAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek; SBABK = Sosyal bilgiler akademik benlik kavramı; SBDÖEÖB = Sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine öğrenci bağlılığı.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme [$t(499) = 4.51, p < .001, d = 0.41$], anne-baba akademik destek [$t(499) = 2.80, p < .01, d = 0.25$], öğretmen akademik izleme [$t(499) = 6.60, p < .001, d = 0.60$], öğretmen akademik destek [$t(499) = 6.10, p < .001, d = 0.56$], sosyal bilgiler akademik benlik kavramı [$t(499) = 6.68, p < .001, d = 0.61$] ve sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine bağlılık [$t(499) = 7.11, p < .001, d = 0.65$] puanlarında okul düzeylerine göre anlamlı farklılıklar vardır ve bu farklılıkların tümü ilkokullar lehinedir.

İkinci araştırma sorusu için hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin cinsiyetlerini ve okul düzeylerini kontrol etmek için analize birinci blokta öncelikle bu değişkenler yordayıcı olarak alınmış; ikinci blokta ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik izleme, anne-baba akademik destek, öğretmen akademik izleme ve öğretmen akademik destek düzeyleri yordayıcı değişkenler olarak eklenmiştir. Yordanan değişken olarak da sosyal bilgiler akademik benlik kavramı alınmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyet, Okul Düzeyi ve Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımının Sosyal Bilgiler Akademik Benlik Kavramını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model ve Yordayıcı	B	SHB	β	t	p	R	R ²	ΔR^2
Model 1						.29	.08	-
Sabit	4.29	.06	-	76.60	.000			
Cinsiyet	-.04	.06	-.03	-.66	.513			
Okul düzeyi	-.41	.06	-.28	-6.62	.000			
Model 2						.49	.24	.16
Sabit	2.44	.21		11.63	.000			
Cinsiyet	.00	.06	.00	-.08	.935			
Okul düzeyi	-.26	.06	-.18	-4.34	.000			
SBDAABAİZ	.18	.05	.22	3.96	.000			
SBDAABAD	.09	.05	.09	1.73	.085			
SBDAÖAİZ	.02	.05	.03	.44	.659			
SBDAÖAD	.12	.05	.17	2.69	.007			

Not: Kız = 0; Erkek = 1 olarak; İlkokul = 0; Ortaokul = 1 olarak kodlanmıştır.

SBDAABAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme; SBDAABAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek; SBDAÖAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme; SBDAÖAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, cinsiyet ve okul düzeyi değişkeni öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarına ilişkin varyansın %8’ini açıklamaktadır ($R^2 = .08$, $F(2, 498) = 22.52$, $p < .001$). Ancak bu iki değişkenden sadece okul düzeyi anlamlı yordayıcıdır ($\beta = -.28$, $t = -6.62$, $p < .001$). Cinsiyet ve okul düzeyi kontrol edildiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik izleme, anne-baba akademik destek, öğretmen akademik izleme, öğretmen akademik destek düzeyleri sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarının %16’sını açıklamaktadır ($R^2 = .16$, $F(4, 494) = 25.43$, $p < .001$). Ancak bu değişkenlerden de sadece sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme ($\beta = .22$, $t = 3.96$, $p < .001$) ve sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek ($\beta = .17$, $t = 2.69$, $p < .01$) anlamlı yordayıcıdır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin ilkökulda ortaokula göre sosyal bilgiler akademik benlik kavramları daha olumludur ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik izleme düzeyi ve sosyal bilgiler dersinde algıladıkları öğretmen akademik destek düzeyi arttıkça sosyal bilgiler akademik benlik kavramları da olumlu yönde artmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusu için de hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin cinsiyetlerini ve okul düzeylerini kontrol etmek için analize birinci blokta öncelikle bu değişkenler yordayıcı olarak alınmış; ikinci blokta ise hem cinsiyet ve okul düzeyleri kontrol edildiğinde tek başına etkisini görmek hem de kontrol etmek için sosyal bilgiler akademik benlik kavramı yordayıcı değişken olarak modele dâhil edilmiş; üçüncü blokta ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik izleme, anne-baba akademik destek, öğretmen akademik izleme ve öğretmen akademik destek düzeyleri yordayıcı değişkenler olarak modele alınmıştır. Yordanan değişken olarak da sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine öğrenci bağlılığı alınmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Cinsiyet, Okul Düzeyi, Sosyal Bilgiler Dersinde Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı ve Sosyal Bilgiler Akademik Benlik Kavramının Sosyal Bilgiler Dersine Öğrenci Bağlılığını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model ve Yordayıcı	B	SHB	β	t	p	R	R ²	ΔR^2
Model 1						.33	.11	-
Sabit	4.50	.05		86.43	.000			
Cinsiyet	-.18	.06	-.13	-3.10	.002			
Okul düzeyi	-.40	.06	-.29	-6.94	.000			
Model 2						.68	.46	.35
Sabit	2.01	.15		13.81	.000			
Cinsiyet	-.15	.04	-.11	-3.44	.001			
Okul düzeyi	-.16	.05	-.12	-3.44	.001			
SBABK	.58	.03	.62	17.82	.000			
Model 3						.73	.53	.08
Sabit	1.35	.17		7.72	.000			
Cinsiyet	-.15	.04	-.11	-3.58	.000			
Okul düzeyi	-.08	.05	-.06	-1.82	.069			
SBABK	.47	.03	.49	14.00	.000			
SBDAABAİZ	.14	.03	.17	3.91	.000			
SBDAABAD	-.04	.04	-.04	-.97	.331			
SBDAÖAİZ	.08	.04	.11	2.21	.027			
SBDAÖAD	.09	.03	.13	2.59	.010			

Not: Kız = 0; Erkek = 1 olarak; İlkokul = 0; Ortaokul = 1 olarak kodlanmıştır.

SBABK = Sosyal bilgiler akademik benlik kavramı; SBDAABAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme; SBDAABAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek; SBDAÖAİZ = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme; SBDAÖAD = Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek.

Tablo 7’de görüldüğü gibi cinsiyet ve okul düzeyi değişkeni öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bağlılık düzeylerine ilişkin varyansın %11’ini açıklamaktadır ($R^2 = .11$, $F(2, 498) = 30.55$, $p < .001$). Hem cinsiyet ($\beta = -.13$, $t = -3.10$, $p < .01$) hem de okul düzeyi ($\beta = -.29$, $t = -6.94$, $p < .001$) sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine öğrenci bağlılığının anlamlı yordayıcısıdır. Bu sonuca göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, ilkokul öğrencileri de ortaokul öğrencilerine göre sosyal bilgiler dersine daha fazla bağlılık göstermektedir.

Cinsiyet ve okul düzeyi kontrol edildiğinde sosyal bilgiler akademik benlik kavramları öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine bağlılık düzeylerine ilişkin varyansın %35’ini açıklamaktadır ($R^2 = .35$, $F(1, 497) = 317.46$, $p < .001$; $\beta = .62$, $t = 17.82$, $p < .001$). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin akademik benlik kavramları olumlu olarak arttıkça sosyal bilgiler dersine bağlılık düzeyleri de artmaktadır.

Yine Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyetleri, okul düzeyleri ve sosyal bilgiler akademik benlik kavramları kontrol edildiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik izleme, anne-baba akademik destek, öğretmen akademik izleme ve öğretmen akademik destek düzeyleri onların sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine bağlılık düzeylerine ilişkin varyansın %8’ini açıklamaktadır ($R^2 = .08$, $F(4, 493) = 20.78$, $p < .001$). Bununla birlikte, sadece sosyal bilgiler dersinde

algılanan anne-baba akademik izleme ($\beta = .17, t = 3.91, p < .001$), sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme ($\beta = .11, t = 2.21, p < .05$) ve sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek ($\beta = .13, t = 2.59, p < .05$) sosyal bilgiler dersi öğretim etkinliklerine öğrenci bağlılığının anlamlı yordayıcısıdır. Bu bulguya göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba akademik izleme, öğretmen akademik izleme ve öğretmen akademik destek düzeyi arttıkça sosyal bilgiler dersine bağlılık düzeyleri de artmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının (akademik izleme ve akademik destek olarak) öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarına ve bu derse olan bağlılıklarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersleri için anne-babalarından daha fazla akademik destek algıladıkları ve kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersine erkeklerden daha fazla bağlılık gösterdikleri bulunmuştur. Benzer şekilde yapılan farklı araştırmalarda da kızların daha çok aile desteği aldıkları (Harma, 2008; Furrer ve Skinner, 2003; Senler ve Sungur, 2009) ve derslerine/okula daha fazla bağlılık gösterdikleri bulunmuştur (Furrer ve Skinner, 2003; Hospel ve Galand, 2016; Lee, 2012; Lietaert vd., 2015; Marks, 2000; Wang ve Eccles, 2013). Değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik desteği ile sosyal bilgiler dersine öğrenci bağlılığı arasında ve cinsiyet ile sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik desteği arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anne-babalarından daha çok destek alıyor olmaları onların bu derse erkeklere göre daha çok bağlılık göstermelerinde etkili olabilir. Önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi anne-baba desteğinin ve öğrenci okul/ders bağlılığının önemli ve istendik okul çıktılarını ile ilişkisi düşünüldüğünde erkek öğrencilerin bu noktada daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin anne-babalar ile iletişim halinde olup onları sosyal bilgiler dersi kapsamında etkili destek olabilmeleri noktasında bilgilendirmeleri/bilinçlendirmeleri özellikle önem taşımaktadır. Nitelikli öğretmen-veli iletişimi ile hem anne-babalar hem de öğretmenler öğrencinin sosyal bilgiler dersine bağlılığını arttırabilir (Hill ve Taylor, 2004). Sosyal bilgiler dersine öğrenci bağlılığı ile sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen katılımı arasındaki pozitif korelasyonlar bunu göstermektedir. Diğer taraftan öğrenci bağlılığının sınıf ortamı özellikleri, öğrenme-öğretme süreci, derse yönelik öğrenci ilgisi gibi öğretmen etkili faktörler ile olumlu yönde değiştirilebildiği (Marks, 2000; Patall vd., 2016; Ryan ve Patrick, 2001; Singh vd., 2002) düşünüldüğünde öğretmenlerin derslerini planlarken özellikle erkek öğrencilerin ilgilerini göz önünde bulundurmaları onların bu derse olan bağlılıklarının artmasında etkili olabilir.

Okul düzeylerine göre yapılan analizlerde ilkokul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde sosyal bilgiler dersinde daha fazla anne-baba ve öğretmen akademik katılımı algıladıkları, daha yüksek olumlu sosyal bilgiler akademik benlik kavramına sahip oldukları ve sosyal bilgiler dersine daha fazla bağlılık gösterdikleri bulunmuştur. Farklı araştırmalar da benzer şekilde sınıf düzeyi/yaş arttıkça olumlu akademik benlik kavramının (Çağlar, 2010; Harma, 2008; Senler ve Sungur, 2009; E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013), öğrenci bağlılığının (Tucker vd., 2002), anne-baba desteğinin (Senler ve Sungur, 2009) ve öğretmen desteğinin (Bru vd., 2010; Marks, 2000;

E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013; Tucker vd., 2002; Wentzel vd., 2017) azaldığını göstermiştir.

Öğrenciler yaşları arttıkça kendi akademik yetenekleri hakkında daha gerçekçi algılar geliştirmektedirler (E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarındaki farklılığın bir nedeni bu olabilir. İlkokuldan ortaokula geçişte öğrenciler akademik bağlamda iki değişiklik ile karşılaşmaktadırlar: Birincisi artık sosyal bilgiler derslerine branş öğretmenleri girmekte; ikincisi de diğer dersler gibi sosyal bilgiler dersinin içeriği göreceli olarak daha zorlayıcı hale gelmektedir. Bu durum onların daha fazla anne-baba ve öğretmen akademik desteğine ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır (E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013). İlkokul yıllarında yeterli görülen destek ortaokula geçiş ile birlikte artık yeterli görülmemektedir. Bu da onların akademik destek algılarında farklılık yaratmakta olabilir. Devci'nin (2008) altıncı sınıflar ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin çoğunun ailelerinin sosyal bilgiler dersi ve konuları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri; ayrıca ailelerin de benzer düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Anne-babaların öğrenci sınıf düzeyi arttıkça ders içeriği hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının onların sosyal bilgiler dersine akademik katılımlarında olumsuz etkisi olabilir.

Ayrıca ilkokul öğrencilerinin daha çok destek almaları onların derse olan bağlılıkları ile de ilgili olabilir. Çünkü derse bağlılık ile destek arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003; Skinner ve Belmont, 1993; Virtanen vd., 2014). Bu çerçevede, ilkokul öğrencileri sosyal bilgiler dersinde anne-babalarından daha çok destek algılamakta bunun sonucu olarak da daha çok bağlılık göstermektedirler. Bağlılık göstermeleri de onların daha çok destek almasını sağlıyor olabilir.

Sonuç olarak, ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkokuldan ortaokula geçişte olumlu sosyal bilgiler akademik benlik kavramında görülen bu düşüşün farkında olmaları ve önlemler almaları önemli görülmektedir (Parsons vd., 2014).

Araştırmanın diğer bulgusuna göre öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramları onların bu derse bağlılıklarında pozitif yordayıcı olarak bulunmuştur. Benzer şekilde yapılan farklı araştırmalarda da akademik benlik kavramının okul bağlılığını pozitif yönde yordadığı (J. Green vd., 2012; Wang ve Eccles, 2013) ve öğrenci bağlılığı ile akademik yeterlik algıları arasında pozitif korelasyon (Tucker vd., 2002) olduğu bulunmuştur. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde kendilerini ne kadar çok başarılı hissediyor ve yeteneklerine güveniyorlarsa bu derse o kadar çok bağlılık göstermektedirler.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarında ve sosyal bilgiler dersine bağlılıklarında sosyal bilgiler dersinde algıladıkları anne-baba katılımı (sadece akademik izleme boyutu) anlamlı ve pozitif yordayıcı olarak bulunmuştur. Aile katılımında akademik izlemeyi de genel olarak aile desteği içinde alan araştırmalarda da hem akademik benlik kavramı (Prince ve Nurius, 2014) hem de öğrenci bağlılığı (Furrer ve Skinner, 2003; King, 2016; Marks, 2000; Virtanen vd., 2014) üzerinde aile desteğinin olumlu katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte eğer anne-babanın çocuklarının okul ile ilgili çalışmalarını izleme faaliyetleri öğrenci tarafından sadece eleştirel anlamda bir kontrol olarak algılanırsa bunun olumsuz etkisinin olabileceği ya da hiçbir etkisinin olmayacağı düşünülebilir.

(Castro vd., 2015; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli ve Baeriswyl, 2015; Xu vd., 2017). Örneğin, Castro vd. (2015) tarafından 37 araştırma ile gerçekleştirilen bir meta analizi çalışmasında ailenin çocuğu ile okulla ilgili konularda iletişiminin ve beklentilerinin başarı üzerinde etkisi olduğu belirlenmiş; ancak ödev kontrolünün etkisinin olmadığı bulunmuştur (Castro vd., 2015). Benzer şekilde Moroni vd. (2015) yaptıkları çalışmada anne-babanın çocuklarının ödevlerine katılımı çocuklar tarafından destekleyici olarak algılanmasının başarıları ile doğru orantılı olduğu; fakat müdahaleci ve kontrolcü olarak algılandığında ise başarıyı düşürdüğü tespit edilmiştir (Moroni vd., 2015). Ancak bu çalışmada ailelerin çocuklarının sosyal bilgiler çalışmalarını kontrol ya da takip ederken nasıl bir tepkide buldukları araştırılmadığından ve akademik izlemenin anlamlı pozitif yordayıcı olarak bulunmasından anne-baba tepkilerinin olumsuz olmadığı ve kontrol sonucunda yardımcı olacak dönütler verdiklerini söyleyebiliriz.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin sosyal bilgiler akademik benlik kavramlarında (sadece akademik destek boyutu) ve sosyal bilgiler dersine bağlılıklarında (hem akademik izleme hem de akademik destek boyutu) sosyal bilgiler dersinde algıladıkları öğretmen katılımı anlamlı ve pozitif yordayıcı olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem akademik benlik kavramı (E. M. Skaalvik ve Skaalvik, 2013; Tosto vd., 2016; Wang ve Eccles, 2013) hem de öğrenci bağlılığı ile ilgili (Furrer ve Skinner, 2003; Hospel ve Galand, 2016; Kiefer vd., 2015; King, 2016; Lee, 2012; Lietaert vd., 2015; Marks, 2000; Ryan ve Patrick, 2001; Tucker vd., 2002; Virtanen vd., 2014; Wang ve Eccles, 2013) yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerine katılımını yüksek düzeyde algılayan öğrencilerin akademik benlik kavramlarının daha olumlu olması ve sosyal bilgiler dersine daha fazla bağlılık göstermesi öğretmenlerin öğretme-öğrenme etkinliklerini doğrudan yürüten kişiler oldukları ve ders için gerekli öğrenme ortamı ve öğretim etkinliklerini düzenleme, sosyal ortamı oluşturma, öğrencilerini akademik olarak cesaretlendirme gibi çok yönlü rolleri düşünüldüğünde beklenen bir sonuçtur (Parsons vd., 2014; Virtanen vd., 2014). Bu bulgular kapsamında ortaya çıkan sonuç, anne-babalar ve öğretmenlerin öğrencilerin çok önem verdikleri kişiler olmalarından dolayı; onların öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile yakından ilgilenmeleri öğrencilerin bu ders hakkında olumlu algılar geliştirmelerinde özellikle önemlidir. Zira insanlar kendilerinin yakınlık hissettikleri kişiler bir şeye değer veriyorsa o şeye daha çok ilgi gösterme eğilimindedir (Lee, 2012, p. 333).

Bu süreçte öğretmenler doğrudan öğrenciler ile etkileşimleri nedeniyle sosyal bilgiler dersleri ile ilgili çalışmalarında öğrencilerini izleyebilirler ve destek olabilirler; fakat aynı zamanda anne-babalara çocuklarına nasıl destek olabilecekleri konusunda yönlendirebilme gücüne de sahiptirler. Hill ve Taylor'a (2004) göre bazı aileler isteksiz olmalarına rağmen, çoğu aile çocuklarının akademik çalışmalarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilgi almaya açıktır; ancak, öğretmenler bu konuda yeterli zaman ayırmamaktadırlar ve daha da önemlisi öğretmen yetiştirme programlarında çocukların eğitiminde etkili aile katılımının nasıl sağlanacağı konusunda yeterli eğitim almamaktadırlar (Hill ve Taylor, 2004, s. 163). Bu nedenle meslek bilgisi derslerinde ve öğretim derslerinde (sosyal bilgiler öğretimi, özel öğretim yöntemleri gibi) öğretmen adaylarının anne-baba akademik katılımı hakkında yeterli içerik bilgisi almaları sağlanmalıdır.

Bu araştırmada bir sınırlılık olarak, veriler sadece öğrencilerden toplanmıştır. Bununla birlikte öğrenciler kendileri, anne-baba ve öğretmenleri hakkında sorulara cevap verirken beklentilere uygun cevap verme eğiliminde olabileceklerinden bu tür araştırmalarda veri toplama sürecine anne-babaların ve öğretmenlerin de katılması daha geçerli sonuçların alınmasına katkıda bulunabilir (Wang ve Eccles, 2013, s. 21). Ayrıca benzer çalışmalara görüşme, açık uçlu sorular gibi nitel veri toplama süreçlerinin de dâhil edilmesi konunun daha kapsamlı anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın odak noktasını sosyal bilgiler dersi oluşturmaktadır. Bu nedenle, benzer araştırmaların farklı eğitim kademelerinde ve farklı sosyal bilim derslerini de kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesinin konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Albert, M. A. and Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.074>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. and Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Arens, A. K., Marsh, H. W., Craven, R. G., Yeung, A. S., Randhawa, E. and Hasselhorn, M. (2016). Math self-concept in preschool children: Structure, achievement relations, and generalizability across gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 391-403. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.024>
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Brewster, A. B. and Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. doi:10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. and Thuen, T. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byer, J. L. (2000). Measuring the positive effects of students' perceptions of classroom social climate on academic self-concept. *Journal of Social Studies Research*, 24(1), 25-34.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. and Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chapin, J. R. (2006). Do elementary school students and their teachers really dislike social studies? *The Social Studies*, 97(5), 187-188.
- Chiodo, J. J. and Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Çağlar, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Deveci, H. (2008). Learning from parents and learning with parents in social studies. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 715-724. Erişim adresi: [http://www.idosi.org/wasj/wasj3\(5\)/3.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj3(5)/3.pdf)

- Dundar, S. and Rapoport, A. (2012). *Elementary students' attitudes toward social studies, math, and science* (pp. 97-101). The International Society for the Social Studies Annual Conference, March 1-2, 2012- Orlando, FL. ERIC veritabanından alınmıştır. (ED531864)
- Dundar, S. and Rapoport, A. (2014). Elementary students' attitudes toward social studies, math, and science: An analysis with the emphasis on social studies. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 75(2). Erişim adresi: <https://ojcs.siue.edu/ojs/index.php/jicss/article/view/3007/1028>
- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması [The adaptation of the perceived parental and teacher academic involvement scale into Turkish]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 369-382. Erişim adresi: <http://ebad-jesr.com/>.
- Dündar, Ş., Acar Güvendir, M., Onat Kocabıyık, O. and Papatga, E. (2014). Which elementary school subjects are the most likeable, most important, and the easiest? Why?: A study of science and technology, mathematics, social studies, and Turkish. *Educational Research and Reviews*, 9(13), 417-428.
- Ediger, M. (2004). Recent trends in the social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 240-245.
- Fernandez, C., Massey, G. C. and Dornbusch, S. M. (1976). High school students' perceptions of social studies. *The Social Studies*, 67(2), 51-57.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Furrer, C. and Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. and McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Greenblatt, E. L.(1962). An analysis of school subject preferences of elementary school children of the middle grades. *The Journal of Educational Research*, 55(10), 554-560.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. and Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Haladyna, T. and Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *The Journal of Experimental Education*, 48(1), 18-23.
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University.

- Herman, W. L., Jr. (1963). How intermediate children rank the subjects. *The Journal of Educational Research*, 56(8), 435-436.
- Hill, N. E. and 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. and 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. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83. Erişim adresi: <http://jaqm.ro/issues/volume-3,issue-1/pdfs/hoef.pdf>
- Hospel, V. and Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Houser, N. O. (1994). *Social studies "on the backburner": Views from the field*. ERIC veritabanından alınmıştır. (ED381461)
- Inskeep, J. and Rowland, M. (1965). An Analysis of school subject preferences of elementary school children of the middle grades: Another look. *The Journal of Educational Research*, 58(5), 225-228.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. and Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27. Erişim adresi: <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/454/285>
- Kiefer, S. M., Alley, K. M. and Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18. doi: 10.1080/19404476.2015.11641184
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>
- Koç, Ö. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K. and Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction*, 46, 21-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.006>
- Lee, J.-S. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>

- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., and De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518. doi:10.1111/bjep.12095
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- McGowan, T. M. (1983). *A Comparison of instructional practices of teachers and attitudes toward social studies of elementary and secondary school students* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses (PQDT) veritabanından alınmıştır. (UMI No. 8328183)
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve klavuzu*. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Moreira, P. A. S., Dias, P., Vaz, F. M. and Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement—Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117-125. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. and Baeriswyl, F. (2015) The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431. doi: 10.1080/00220671.2014.901283
- Özdemir, M. (2002). *The psychological effects of the university entrance examination on high school students: The role of self-esteem and anxiety* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University.
- Parsons, S. A., Nuland, L. R. and Parsons, A. W. (2014). The ABCs of student engagement. *The Phi Delta Kappan*, 95(8), 23-27.
- Patall, E. A., Vasquez, A. C., Steingut, R. R., Trimble, S. S. and Pituch, K. A. (2016). Daily interest, engagement, and autonomy support in the high school science classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 180-194. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.06.002>
- Prince, D. and Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.05.003>
- Régner, I., Loose, F. and 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.
- Ryan, A. M. and 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.
- Sakiz, G., Pape, S. J. and Woolfolk Hoy, A. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50, 235-255. doi:10.1016/j.jsp.2011.10.005

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. Erişim adresi: <http://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/>
- Schug, M. C., Todd, R. J. and Beery, R. (1982). *Why kids don't like social studies*. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (Boston, MA, November, 1982). ERIC veritabanından alınmıştır. (ED224765)
- Senler, B. and Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 106-117.
- Singh, K., Granville, M. and Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332. doi: 10.1080/00220670209596607
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>
- Skaalvik, S. and Skaalvik, E. M. (2004). Frames of reference for self-evaluation of ability in mathematics. *Psychological Reports*, 94, 619-632. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.2.619-632>
- Skinner, E. A. and Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. and Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. doi:10.2307/1131532
- Stodolsky, S. S., Salk, S. and Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89-116.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R. and Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>
- Sümer, N. and Harma, M. (2015). Parental attachment anxiety and avoidance predicting child's anxiety and academic efficacy in middle childhood. *Psychological Topics*, 24(1), 113-134.
- Tosto, M. G., Asbury, K., Mazzocco, M. M. M., Petrill, S. A. and Kovas, Y. (2016). From classroom environment to mathematics achievement: The mediating role of self-perceived ability and subject interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 260-269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.009>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. and Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. doi:10.1037/0022-0663.98.2.438.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C. and Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. doi: 10.1002/pits.10038

- VanFossen, P. J. (2005). "Reading and math take so much of the time...": An overview of social studies instruction in elementary classrooms in Indiana. *Theory and Research in Social Education*, 33(3), 376-403.
- VanFossen, P. J. and McGrew, C. (2008). Is the sky really falling?: An Update on the status of social studies in the K-5 curriculum in Indiana. *The International Journal of Social Education*, 23(1), 139-179.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. and 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Vogler, K. E., Lintner, T., Lipscomb, G. B., Knopf, H., Heafner, T. L. and Rock, T. C. (2007). Getting off the back burner: Impact of testing elementary social studies as part of a state-mandated accountability program. *Journal of Social Studies Research*, 31(2), 20-34.
- Wang, M.-T. and Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D. and Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>
- Wolters, C.A. and Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Xu, J., Fan, X., Du, J. and He, M. (2017). A study of the validity and reliability of the parental homework support scale. *Measurement*, 95, 93-98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.measurement.2016.09.045>
- Yanpar Şahin, T. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-48.
- Zhu, B., Walter, S. D., Rosenbaum, P. L., Russell, D. J. and Raina, P. (2006). Structural equation and log-linear modeling: a comparison of methods in the analysis of a study on caregivers' health. *BMC Medical Research Methodology*, 6(49). Erişim adresi: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/6/49>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. and Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi: 10.1002/pits.20532

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

As stated in the social studies curriculum, social studies, of which content has been created from a variety of social sciences, “aims students to become citizens who have adopted democratic values to integrate with the society where they live in and to gain them skills to put this knowledge into practice in the daily life” (Ministry of National Education [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)], 2009, The Basic Approach of the Curriculum section, the last paragraph.). In this context, it is of great importance for students to have positive academic self-concept and engage in social studies so that they can reach the objectives of the social studies curriculum, develop interest in and positive attitudes towards the field of social sciences, and keep up with the innovations in social sciences (Ediger, 2004). In this study, the impact of perceived parental and teacher academic involvement (as academic monitoring and academic support) in social studies on students’ social studies academic self-concepts and engagement in social studies were investigated. In this framework, research questions were as following:

- 1- Do students’ perceived parental academic involvement (academic monitoring and academic support), teacher academic involvement (academic monitoring and academic support) scores in social studies, social studies academic self-concept scores, and social studies engagement scores differ significantly in terms of gender and school level?
- 2- Do perceived parental academic involvement (academic monitoring and academic support) and teacher academic involvement (academic monitoring and academic support) in social studies predict students’ social studies academic self-concepts when gender and school level are controlled?
- 3- Do perceived parental academic involvement (academic monitoring and academic support) and teacher academic involvement (academic monitoring and academic support) in social studies predict students’ engagement in social studies when gender, school level, and social studies academic self-concept are controlled?

2. Method

The data were gathered from 501 students at three elementary and three middle schools in Edirne in 2015-2016 academic year. Of the participants, 203 (40.5%) were elementary; 298 (59.5%) were middle school students. As for gender, 245 (48.9%) were females; 256 (51.1%) were males.

To measure perceived parental and teacher academic involvement in social studies, *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale-Social Studies* was used. *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* originally was developed by Régner, Loose, and Dumas (2009) and adapted into Turkish by Dündar (2014). In this study, this scale was modified to be used for social studies.

To measure student engagement in social studies, Turkish adaptation of *Student Engagement in Instructional Activity* scale, which was originally developed by Marks (2000), was used. This scale was adapted into Turkish within the scope of this study.

To measure students' social studies academic self-concept, *Academic Self Description Questionnaire (ASDQ)*, which was originally developed by Marsh (1990) and adapted into Turkish by Özdemir (2002), was used.

Prior to collecting the data, necessary permissions were obtained, and data were gathered by the researcher under the supervision of the school administrations/teachers. In accordance with the research questions independent samples *t*-test, correlation, and hierarchical regression analyses were conducted; in analyzing data gender and school level were coded as dummy variables, and to determine effect size in independent samples *t*-tests Cohen's *d* index were calculated (Büyüköztürk, 2014; Cohen, 1992; Field, 2009; S. B. Green & Salkind, 2005). Confirmatory Factor Analyzes (CFA) for data collection tools were performed with AMOS 16.0, and analyses for research questions were performed with SPSS 11.5.

3. Findings, Discussion and Results

The study found that there were significant differences in perceived parental academic support in social studies and students' social studies engagement scores by gender in favor of female students. However, no significant differences were found in perceived parental academic monitoring, teacher academic monitoring, teacher academic support in social studies, and social studies academic self-concept scores by gender.

As for school level, there were significant differences in perceived parental academic monitoring, parental academic support, teacher academic monitoring, teacher academic support in social studies, social studies academic self-concept, and students' social studies engagement scores in favor of elementary school students compared to middle school students.

It was found that gender and school level accounted for 8% of the variation in students' social studies academic self-concept. When gender and school level were controlled, perceived parental academic monitoring, parental academic support, teacher academic monitoring, and teacher academic support in social studies accounted for 16% of the variation in students' social studies academic self-concept. However, only school level, perceived parental academic monitoring, and teacher academic support in social studies were significant predictors of students' social studies academic self-concepts. The more students perceived parental academic monitoring and teacher academic support in social studies the more positive social studies academic self-concept they had.

The study also found that gender and school level accounted for 11% of the variation in students' engagement in social studies, and both were significant predictors. When gender and school level were controlled, students' social studies academic self-concepts accounted for 35% of the variation in students' engagement in social studies. The more positive students' academic self-concepts in social studies, the higher they were engaged in social studies.

Moreover, when gender, school level, and social studies academic self-concept were controlled, perceived parental academic monitoring, parental academic support, teacher academic monitoring, teacher academic support in social studies accounted for 8% of the variation in students' engagement in social studies. However, only perceived parental academic monitoring, teacher academic monitoring, and teacher academic support in social studies were significant predictors of students' engagement in social studies.

According to this finding, the more students perceived parental academic monitoring, teacher academic monitoring, and teacher academic support in social studies the more they were engaged in social studies.